



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

RUY FERREIRA LIMA

PAPEL DAS CASAS DE CULTURA ESTRANGEIRA PARA A IMPLEMENTAÇÃO
DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FORTALEZA

2021

RUY FERREIRA LIMA

PAPEL DAS CASAS DE CULTURA ESTRANGEIRA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.
Área de Concentração: Políticas públicas da educação superior.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elias Soares.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- L71p Lima, Ruy Ferreira.
Papel das Casas de Cultura Estrangeira para a implementação das políticas linguísticas no processo de internacionalização da Universidade Federal do Ceará / Ruy Ferreira Lima. – 2021.
114 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Maria Elias Soares.
1. Internacionalização. 2. Línguas estrangeiras. 3. Casas de Cultura Estrangeira. I. Título.

CDD 378

RUY FERREIRA LIMA

PAPEL DAS CASAS DE CULTURA ESTRANGEIRA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Área de Concentração: Políticas públicas da educação superior.

Aprovada em: 27/08/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Elias Soares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria Margarete Fernandes de Sousa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro de Sousa Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Manifesto aqui meu sentimento de gratidão a todos que participaram, direta ou indiretamente, da elaboração deste trabalho.

A Deus, pois todos os dias me dá mais do que mereço.

À minha família – ultrapassando a ideia de laços biológicos ou legais –, porque a vida às vezes não é fácil, por todo apoio que recebo.

Ao Prof. Raimundo Mendes da Silva, pelo incentivo e apoio incondicional durante a realização desta etapa de crescimento profissional e pessoal.

Ao Prof. Francisco Roterdan Fernandes Damasceno, pela amizade, compreensão, e incentivo em todo meu percurso na UFC.

Ao Prof. Ítalo Américo Girão, ex-aluno, ex-bolsista, colaborador, leitor e revisor, pela assistência ao longo desta etapa nominada POLEDUC.

À minha orientadora, Profa. Maria Elias Soares, pela paciência e pelos ensinamentos que transcendem o científico.

À Profa. Maria do Socorro de Sousa Rodrigues, pela participação e importante contribuição ao longo de todas as etapas desta pesquisa.

À Profa. Maria Margarete Fernandes de Sousa, pela receptividade, disponibilidade e contribuição para esta pesquisa.

Aos professores Vlória Maria Cabral Borges e Maxweel Veras Rodrigues, pela atenção e pelas contribuições na etapa de qualificação deste trabalho.

Aos professores, Henry de Holanda Campos, Antônio Gomes de Souza Filho e Wagner Bandeira Andriola, sem os quais a minha chegada ao POLEDUC não teria sido possível.

À Profa. Adriana Castro Araújo, pela contribuição, dedicação e competência na etapa de elaboração do anteprojeto de pesquisa.

Aos queridos Sulanny de Souza Sampaio, Davi Tomaz de Castro e Francisco Gultierrez Lima Souza que partilharam experiências e participaram desta caminhada com intensidade e alegria.

A Francisco Edésio Alves Maia que direta e indiretamente contribuiu para a realização desta empreitada, meu autêntico reconhecimento!

RESUMO

Asseverando que o conhecimento de línguas estrangeiras viabiliza uma interação com outras culturas e outros povos, é indiscutível a contribuição das Casas de Cultura Estrangeira para o desenvolvimento cultural da sociedade e para o fortalecimento do engajamento acadêmico. Assim, acreditamos ser necessário estudar as ações que visam ao ensino de línguas estrangeiras desenvolvido na UFC, com o objetivo de examinarmos se aquelas atendem à política linguística concebida/implementada na Instituição. Com esse fim, e apoiados nos estudos sobre políticas linguísticas no contexto das políticas públicas, desenvolvemos a presente pesquisa, a fim de avaliarmos a ação das políticas linguísticas universitárias planejadas/realizadas para o ensino de línguas estrangeiras na dinâmica do processo de internacionalização da UFC. O objetivo geral é analisar o papel das Casas de Cultura Estrangeira no projeto de internacionalização da UFC, atentando ao Plano de Internacionalização (2017-2021), no atual processo de internacionalização do ensino superior. Considerando a premissa desta pesquisa, optou-se pelo método de pesquisa qualitativa para analisar a percepção dos professores e/ou gestores sobre o trabalho das Casas de Cultura Estrangeira no ensino de línguas estrangeiras na universidade. Decidiu-se por uma pesquisa no contexto da UFC, no cenário do processo de internacionalização. Pelo estudo efetuado, percebeu-se que os respondentes demonstram desconhecimento relativo à internacionalização bem como do Plano de Internacionalização, que não considerou as ações desenvolvidas pelas Casas de Cultura Estrangeira e não contemplou a vocação dessas para a promoção do processo de internacionalização da UFC, apesar do seu valor incalculável e da grande importância para a sociedade ufciana e cearense do ensino e difusão das línguas e culturas estrangeiras. Do mesmo modo, permitiu demonstrar que o Plano de Internacionalização não atentou para o potencial das Casas de Cultura Estrangeira de alavancar o processo de internacionalização da UFC.

Palavras-chave: internacionalização; línguas estrangeiras; Casas de Cultura Estrangeira.

ABSTRACT

Asserting that learning a foreign languages enables interaction with other cultures and other people, it is undeniable the contribution of the Casas de Cultura Estrangeiras to the cultural development of society and to the strengthening of academic engagement. Thus, we believe it is necessary to study the actions aimed at teaching foreign languages developed at UFC, with the objective of examining whether those meet the linguistic policy conceived/implemented in the Institution. This way, and supported by studies on linguistic policy in the context of public policies, we developed this research in order to evaluate the action of university linguistic policy planned/carried out for the teaching of foreign languages in the dynamics of the UFC internationalization process. The general aim is to analyze the role of the Casas de Cultura Estrangeira in the UFC internationalization project, in line with the UFC Internationalization Plan (2017-2021), in the current process of internationalization of higher education. Considering the premise of this research, we opted for the qualitative research method to analyze the perception of teachers and/or managers about the work of the Casas de Cultura Estrangeira in the teaching of foreign languages at the university. It was decided by a study in the context of the UFC, in the scenario of the internationalization process. From the study carried out, it was noticed that the respondents show a lack of knowledge related to internationalization as well as the UFC Internationalization Plan, which did not consider the actions developed by the Casas de Cultura Estrangeira and did not contemplate their vocation for the promotion of the process of internationalization of the UFC, despite its invaluable experience and the great importance to UFC and Ceará society concerning teaching and dissemination of foreign languages and their cultures. In addition, it showed that the UFC Internationalization Plan did not look closely to the potential of the Casas de Cultura Estrangeira to leverage and promote the UFC internationalization process.

Keywords: internationalization; foreign languages; Casas de Cultura Estrangeira.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Análise de similitude entre as palavras – Questão 9. Segundo sua opinião, quais___
ações decorreram do Plano de Internacionalização da UFC (2017-2021) e___
foram implementadas no âmbito do ensino de línguas nas Casas de Cultura___
Estrangeira?..... 61
- Figura 2 – Nuvem de palavras – Questão 9. Segundo sua opinião, quais ações decorreram___
do Plano de Internacionalização da UFC (2017-2021) e foram implementadas___
no âmbito do ensino de línguas nas Casas de Cultura Estrangeira?..... 62

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Tempo de exercício do magistério	64
Gráfico 2 – Tempo de exercício do magistério na UFC	64
Gráfico 3 – Categoria	76
Gráfico 4 – Língua que leciona	76
Gráfico 5 – Tempo de exercício no magistério	77
Gráfico 6 – Tempo de exercício no magistério, na UFC	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	INTERNACIONALIZAÇÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE ENSINO	18
2.1	Globalização, internacionalização e políticas educacionais	18
2.2	Internacionalização no ensino superior	26
2.3	Políticas linguísticas: definições e considerações teóricas	31
2.4	Política linguística e ensino das línguas maternas e estrangeiras.....	35
2.4.1	<i>Políticas Linguísticas para a Educação</i>	35
2.4.2	<i>Concepção regulada para a Língua Materna (LM) e Língua estrangeira (LE)</i>	36
2.5	Um panorama das Políticas Linguísticas no Brasil	40
2.6	Mobilidade do âmbito acadêmico na administração das universidades do Brasil	43
3	METODOLOGIA.....	48
3.1	Natureza da pesquisa.....	49
3.2	<i>Lócus da pesquisa</i>	51
3.3	Universo da pesquisa e amostra selecionada.....	51
3.4	Procedimento de coleta de dados.....	53
3.4.1	<i>Organização da pesquisa</i>	54
3.4.2	<i>Pesquisa bibliográfica e documental</i>	54
3.4.3	<i>Estudo piloto</i>	56
3.4.4	<i>Pesquisa de campo e definição dos instrumentos de coleta de dados</i>	57
4	ESTUDO PILOTO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
4.1	Ilustração da aplicação dos procedimentos lexicométricos – análise de similitude e nuvem de palavras.....	61
4.2	Análise dos resultados do estudo piloto	63
4.3	Discussão sobre o estudo piloto	67
5	ESTADO ATUAL DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DA UFC PARA INTERNACIONALIZAÇÃO.....	69
5.1	Breve histórico do processo de internacionalização da UFC.....	69
5.2	Percepção dos professores e gestores sobre o trabalho das Casas de Cultura Estrangeira	75
5.2.1	<i>Qualificação dos respondentes e perfil dos participantes</i>	75

5.2.2	<i>Política linguística, Plano de Internacionalização e as Casas de Cultura Estrangeira</i>	78
5.2.3	<i>Processo de Internacionalização e as Casas de Cultura Estrangeira</i>	80
5.2.4	<i>Mobilidade In e Out e as Casas de Cultura Estrangeira</i>	85
5.2.5	<i>Plano de Internacionalização e as Casas de Cultura Estrangeira</i>	86
6	CONCLUSÃO	90
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ESTUDO PILOTO	106
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ESTUDO DE CAMPO ..	108
	APÊNDICE C – TABELA DOCUMENTOS PROINTER	110
	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	112

1 INTRODUÇÃO

O sentido de globalização, para Santos (2008), é a mescla de relações sociais que expressam o aumento das relações de troca, podendo essas serem práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais. Referindo-se à globalização como conjuntos de relações sociais, Santos entende que, ao se transformarem as relações sociais, transforma-se a globalização. Assim, seria mais conveniente se referir às globalizações no plural do que no singular, podendo-se presumir igualmente que o fenômeno da globalização não é algo totalmente novo, porque, mesmo que a globalização adjetivada de neoliberal seja atual, a humanidade procura, desde a sua origem, superar historicamente as barreiras das cavernas, dos guetos, das províncias, dos mares.

Os resultados da globalização, começada nas últimas décadas do século XX, tiveram grande repercussão nas relações econômicas e sociais, na divulgação do conhecimento e no crescimento do contato entre línguas e culturas, implicando indivíduos de diferentes partes do mundo. Nesse processo, no qual a comunicação tornou-se um dos pontos fulcrais, as línguas assumem novos papéis e as políticas linguísticas foram concebidas no contexto dos blocos econômicos. Isto posto, falar línguas estrangeiras tornou-se indubitavelmente necessário para estabelecer uma comunicação, virtual ou presencial, para além das fronteiras. Como consequência disso, o conhecimento de, pelo menos, um idioma, além de sua primeira língua, passou a ser indispensável aos profissionais de várias áreas, como também aos estudantes em formação (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016).

Considerando as milhares de línguas no planeta, Calvet (1999) apresenta o modelo gravitacional para ilustrar a dinâmica dos papéis das línguas no contexto da globalização. Nesse modelo, o autor diz que as relações entre as línguas se mostram hierarquizadas, ou por razões históricas, ou devido ao número de usuários da língua, em suas diferentes modalidades.

Na contemporaneidade, as instituições de ensino superior estão diante dos desafios da “sociedade do conhecimento” (*knowledge society*) em alternativa à “sociedade da informação”, que subentende o emprego compartilhado de recursos, a construção coletiva do saber, a interação virtual ou presencial e a valorização do direito à informação, às tecnologias de informação e comunicação e à educação. Nesse cenário, saber outras línguas é imprescindível para se ter acesso à produção e à circulação do conhecimento na sociedade contemporânea.

A internacionalização do ensino é considerada prioridade pelas Instituições de Ensino Superior (IES), porém, para que isso se efetue, certos pontos devem ser considerados. Essa internacionalização é tida como fator-chave e se constitui numa instigação para a educação superior nacional e internacional. Revelando-se, vigorosamente, a mesma institui a imprescindibilidade da efetivação de transformações institucionais, fazendo-se objeto de diversas análises e considerações (FEIJÓ, 2013).

Constata-se que o termo “internacionalização” abrange diversos conceitos, empregados cada vez mais e de forma variada, causando imprecisão no seu sentido exato. A proximidade entre os conceitos apresenta internacionalização como uma série de atividades, por exemplo: mobilidade acadêmica de estudantes e docentes, parcerias para o desenvolvimento de projetos, criação de novos programas acadêmicos de pesquisas conjuntas e possibilidade de novos negócios buscando lucro. Do mesmo modo, a internacionalização concerne à oferta educacional em outros países, mediante novas organizações como instalação de *campus* satélite e ensino à distância, segundo Chaves, Reis e Guimarães (2018). Além disso, há a ideia de que a internacionalização está ligada à inclusão da dimensão global, intercultural e internacional no currículo e nos processos de ensino e aprendizagem.

O conceito de internacionalização de ensino superior passa por mudanças há, no mínimo, duas décadas, desde que o fenômeno passou a ser estudado com mais frequência. Anteriormente, a abordagem destacava atividades, como: a) cooperação internacional; b) relações acadêmicas internacionais; c) mobilidade de estudantes estrangeiros; e d) mobilidade de professores (CHAVES; REIS; GUIMARÃES, 2018).

Desde o final dos anos de 1980, a internacionalização começou a ser discutida amplamente devido a um conjunto de evidências, sobretudo em virtude do crescimento da mobilidade acadêmica de estudantes, professores e pesquisadores. Tal crescimento, por sua vez, trouxe à tona a necessidade de se estabelecer uma política linguística, elaborada, plurilíngue, sendo fundamental para o desenvolvimento do multilinguismo. Isso significa fomentar a difusão de línguas de intercompreensão e possibilitar a comunicação e a divulgação do conhecimento de línguas de culturas diversas (CHAVES; REIS; GUIMARÃES, 2018).

No Brasil, as políticas linguísticas vigentes, inferidas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), constataam a importância do inglês para a sociedade atual. Assim, os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) salientavam os fatores históricos para justificar a escolha do ensino de uma língua estrangeira. Visando a representatividade que uma língua detém no desenvolvimento característico da história da humanidade, o fator histórico se faz fundamental na aprendizagem de uma língua. Cabe destacar que os documentos supracitados delineiam políticas linguísticas para o ensino básico.

Os PCN (1998) apresentam uma ideia que, posteriormente, atualiza-se, mas que expunha que as razões históricas associadas à função que uma língua específica desempenha em determinados momentos da história da humanidade torna sua aprendizagem expressiva. Essa expressividade se define pela predominância dessa língua nas relações internacionais, envolvendo-se nas trocas internacionais nos cenários da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc. Um bom exemplo é o caso do inglês, devido ao poder e ao prestígio econômico norte-americano. Esta importância aumentou no decorrer do século XX, sobretudo desde a Segunda Guerra Mundial, e chegou ao ápice na denominada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico, na qual certas pessoas se inserem no termo do século passado. Nos nossos dias, o inglês é a língua predominantemente empregada no mundo dos negócios, e em vários países seu poder e compreensão é quase universal nas universidades.

Assim, os PCN previam que o acesso à língua inglesa possibilitava ao estudante participar da comunidade global e entender seu vínculo como cidadão em seu espaço social.

Devido à insuficiência no ensino de línguas estrangeiras na educação básica, o estudante, comumente, ingressa na universidade desconhecendo a língua estrangeira. Essa realidade, associada aos desafios da internacionalização da universidade, requer a elaboração de ações de políticas linguísticas universitárias que respondam às diferentes demandas do uso linguístico da instituição.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), a ideia de internacionalização sempre esteve presente desde sua criação, como se pode perceber pelo seu lema “O universal pelo regional”. A instituição procura focar seu engajamento na resposta às questões locais, sem abandonar a natureza universal de sua produção.

No ano de 2015, quando do reitorado do Professor Henry de Holanda Campos, o processo de internacionalização se destacou sob sua gerência, no momento da institucionalização da Pró-Reitoria de Relações Internacionais (PROINTER), em 2017, ao adquirir uma maior independência orçamentária e gerencial, objetivando a criação e a realização das suas políticas.

De modo a atender à necessidade de internacionalização da instituição, depois de três décadas no status de coordenadoria por meio da Resolução Ad Referendum nº

17/CONSUNI, 08 de fevereiro de 2017 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2017c), surge a Pró-Reitoria de Relações Internacionais, a PROINTER.

A PROINTER provém da institucionalização em janeiro de 1957 da Divisão de Intercâmbio e Expansão Cultural, ligada ao Departamento de Educação e Cultura. Posteriormente, criou-se a Comissão de Assuntos Internacionais em setembro de 1974. Essa se tornou Departamento de Assuntos Internacionais (DAI) logo no ano de 1975. Em 1987, nasce a Coordenadoria de Assuntos Internacionais (CAI), terminologia que permaneceu até 2017, na ocasião da institucionalização da Pró-Reitoria de Relações Internacionais, que, em 2020, veio a ser Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional.

É importante destacar as alterações e/ou renovações desse setor de relações internacionais da UFC ocorridas em 2020 no reitorado do Professor José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque. A Pró-Reitoria de Relações Internacionais incorporou a função de desenvolvimento institucional, sendo Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional, conforme Provimento nº 01/CONSUNI, de 07 de fevereiro de 2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2020b).

A ampliação das incumbências da “nova” pró-reitoria adiciona outras responsabilidades à PROINTER, como: a) de institucionalizar as atividades de empreendedorismo; b) de prospectar e implementar a inovação; c) de buscar parcerias para a inovação social e tecnológica, em estreita parceria com a agência de inovação; d) de direcionar ações para o desenvolvimento da Instituição baseado nos eixos da Internacionalização, do Empreendedorismo e da Inovação.

A internacionalização do ensino tornou-se prioridade para diversas Instituições de Ensino Superior (IES) na conjuntura mundial. No entanto, para que isso aconteça de forma efetiva, certos pontos devem ser considerados. A internacionalização do ensino, tida como fator-chave, constitui uma instigação para a educação superior nacional e internacional e institui a imprescindibilidade da efetivação de transformações institucionais, o que pede a implementação de políticas linguísticas que atendam às diversas necessidades linguísticas da instituição.

Nesse contexto, para a UFC, a internacionalização não é uma opção, é uma missão e concerne à busca pela troca de experiência do aprendizado e à criação de conhecimento via intercâmbio com centros localizados no exterior com reconhecido prestígio científico e histórico no contexto acadêmico, conforme o Plano de Internacionalização (2017-2021), que integra o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2018-2022) da Universidade Federal do Ceará (2018). À frente das ações voltadas para o processo de

internacionalização da UFC está a Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional (PROINTER), que explicita em sua página eletrônica que compete ao órgão impulsionar e gerir as relações da Universidade com instituições estrangeiras de educação, ciência e cultura, da mesma forma que proporcionar a estrutura indispensável à efetivação de convênios e acordos internacionais por meio das atividades elaboradas pelas unidades que lhe são subordinadas.

Entendendo que o processo de internacionalização demanda o domínio de outras línguas, além da materna, a Universidade Federal do Ceará (UFC) desenvolve ações de política linguística para fomentar o ensino de línguas como meio de favorecer a inserção internacional da universidade.

De acordo com Castelo (2011), as Casas de Cultura Estrangeira pertencem ao ciclo de relatos da história da cultura universitária da UFC. O sentido e a relevância das relações internacionais que elas traduzem são as marcas culturais, a literatura, a música, a arte, as línguas estrangeiras em conexão com o português língua materna, a memória oral de seus personagens e a memória característica da ação participativa dos docentes com a várias culturas estrangeiras. Todos estes elementos são referências que demonstram a importância do trabalho dessas Casas de Cultura Estrangeira. Elas escrevem e reescrevem desejos e expectativas do dia a dia, de estudantes, na busca de conhecimentos de outras fronteiras, como de professores das diferentes línguas.

Consoante a autora, a história das Casas de Cultura Estrangeira se vincula à história do Centro de Humanidades. Os dois advêm da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A princípio chamados Centros de Cultura Estrangeira, as Casas de Cultura Estrangeira debutaram em 1961, vinculados à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como campo de estágio para os alunos do Curso de Letras. Em 1969, com a Reforma Universitária, aquela faculdade dá lugar ao Centro de Humanidades. Naquele momento, as Casas de Cultura Estrangeira se afirmavam e se distinguiam pela relevância de seu trabalho desenvolvido na comunidade cearense e, particularmente, na comunidade universitária, de onde sempre provém seu maior número de estudantes.

É certo que a extensão traduz uma das atividades singulares do fazer acadêmico. Seu mérito consiste, principalmente, na capacidade de alcançar e relacionar, com prontidão, a sociedade da universidade. As Casas de Cultura Estrangeira constituíam e constituem um dos programas de extensão mais amplo e atuante da UFC.

Ao afirmar que o conhecimento de línguas estrangeiras viabiliza uma interação com outras culturas e outros povos, num contexto no qual a comunicação é progressivamente

necessária, é evidente a contribuição dessas Casas de Cultura Estrangeira para o desenvolvimento cultural da sociedade, o fortalecimento do engajamento acadêmico e para o processo de internacionalização da UFC.

As atuais Casas de Cultura Estrangeira (Resolução N° 05/CONSUNI, de 27 de março de 1981), sucessoras dos antigos Centros de Cultura Estrangeira, implantados na década de 1960, estão administrativamente sob a responsabilidade da Coordenação Geral das Casas de Cultura Estrangeira e da Direção do Centro de Humanidades (Resolução N° 09/CONSUNI, de 29 de outubro de 1993) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1981, 1993).

Deste modo, acreditamos ser necessário estudar as ações que visam ao ensino de línguas estrangeiras que estão sendo desenvolvidas na UFC com o objetivo de examinarmos se essas ações atendem à política linguística concebida e implementada na Instituição. Com esse propósito, e apoiados nos estudos sobre políticas linguísticas no contexto das políticas públicas, desenvolvemos a presente pesquisa a fim de avaliarmos a ação da política linguística universitária planejada e realizada para o ensino de línguas estrangeiras na dinâmica do processo de internacionalização da UFC.

Esta pesquisa considera que, diante do processo de internacionalização da Universidade, fazer uso das línguas estrangeiras ativamente em contexto acadêmico é uma necessidade. Consciente da limitada habilidade comunicativa em línguas estrangeiras dos estudantes universitários, a UFC apresenta em seu Plano a necessidade de uma ação de política linguística para ofertar um suporte linguístico a estudantes e docentes da UFC, quer pela oferta de disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação ministradas em língua estrangeira, quer por publicações de artigos científicos ou mesmo do contato com estrangeiros nos espaços da universidade.

À vista disso surgem os seguintes questionamentos que, mais especificamente, orientarão esta pesquisa: 1. Qual é a repercussão no projeto de extensão Casas de Cultura Estrangeira das ações de política linguística propostas e implementadas no Plano de Internacionalização? 2. Qual o papel das Casas de Cultura Estrangeira na implementação da política linguística do Plano de Internacionalização da UFC? 3. Que ações voltadas para o ensino de línguas estrangeiras nas Casas de Cultura Estrangeira estão sendo desenvolvidas para que elas atendam ao seu papel no Plano de Internacionalização?

Nessa perspectiva, a realização deste estudo é orientada no sentido de que os dados gerados poderão auxiliar o processo de internacionalização da UFC e (re)elaborar políticas linguísticas para a promoção de línguas estrangeiras no âmbito acadêmico.

O objetivo primeiro deste estudo é analisar o papel das Casas de Cultura Estrangeira no projeto de internacionalização da UFC, considerando o Plano de Internacionalização (2017-2021) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2017a), no atual processo de internacionalização do ensino superior.

Com a finalidade de atingir esse objetivo primeiro, é primordial balizar os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar a política linguística prevista no Plano de Internacionalização da UFC.
- b) Destacar o papel das Casas de Cultura Estrangeira nas ações de política linguística do Plano de Internacionalização da UFC.
- c) Averiguar as ações de suporte linguístico a docentes e estudantes da UFC que estão sendo desenvolvidas pelas Casas de Cultura Estrangeira.
- d) Verificar se essas ações potencialmente atendem às ações de política linguística no que tange ao processo de internacionalização da UFC.

Com o propósito de alcançar os objetivos apresentados, o trabalho foi estruturado da seguinte forma: na Introdução são expostas as questões gerais abordadas no decorrer do trabalho, estabelecendo os objetivos, a relevância e o contexto da pesquisa.

No capítulo 2, apresentamos o referencial teórico e os conceitos que orientam a pesquisa. Além disso, são feitas reflexões sobre os estudos pertinentes ao percurso histórico das políticas linguísticas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil e traçamos uma relação entre o processo de internacionalização da universidade e a importância do aprendizado de línguas estrangeiras.

Logo após, no capítulo 3, explicamos a metodologia adotada para a elaboração desta dissertação explanando os instrumentos para geração de dados.

Posteriormente, no capítulo 5, analisamos as políticas públicas de internacionalização apresentadas no Plano de Internacionalização (2017-2021), que integram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2018-2022), com foco nas políticas linguísticas e sua implementação pela recente Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional.

Na sequência, ainda no capítulo 5, estudamos a demanda do uso e a importância das línguas estrangeiras no espaço acadêmico no contexto de internacionalização do ensino superior. Finalizando, apresentamos a Conclusão desta pesquisa e propomos trabalhos futuros.

Por fim, salientamos que este estudo se insere na Linha de Pesquisa Políticas Públicas da Educação Superior, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da Universidade Federal do Ceará, tendo em vista que a presente pesquisa considera os estudos sobre políticas linguísticas e ensino de línguas.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS DE ENSINO

Os estudos para a definição do conceito de internacionalização do Ensino Superior acontecem a partir das primícias do fortalecimento deste processo desde os anos de 1980 e 1990. Primeiramente, o termo mais empregado para o que atualmente se entende como internacionalização consistia em “educação internacional”, que reunia um conjunto de ações executadas sem conexões, sem a perspectiva das relações de reciprocidade, visando um único fim que as agrupassem no interior de um projeto ou programa, quer no contexto de uma instituição específica quer como política educacional na esfera nacional ou regional. Deste modo, termos como acordos bilaterais, mobilidade acadêmica, pesquisa em colaboração, dentre outros, surgiam nas discussões acadêmicas, sendo assuntos examinados de forma particular, sem grande impacto no propósito pedagógico elaborado para a educação superior e sem discutir as estruturas características sobre as quais se achava este ensino. O atual conjunto ensino, pesquisa e extensão, alicerce da universidade moderna, apenas fortuitamente se apresentava então como conjunto, ou seja, com suas unidades efetivamente conectadas, no momento em que se discutia a “educação internacional”. E isso não somente no âmbito da universidade, mas também no ambiente político do Estado. Sobre o assunto, De Wit (2013) mostra a inconsistência do termo “educação internacional” em relação à viabilidade de uma noção mais ordenada dirigida ao Ensino Superior, inclusive relacionada às relações internacionais firmadas entre as universidades.

2.1 Globalização, internacionalização e políticas educacionais

Ao fazermos referência aos processos de internacionalização no universo educacional, seja nacional ou global, é inegável que o impacto do processo de globalização tornou-se um elemento de extrema importância para que pudéssemos analisar todas as mudanças ocorridas no setor. Knight (2008), entre outros autores, ampara-nos nos conceitos de globalização e internacionalização, sendo esses processos multifacetados que podem originar impacto econômico, cultural, político e tecnológico, sem, contudo, suporem, preferivelmente, um comportamento ideológico positivo ou negativo. À medida que a globalização faz referência às demarcações entre países, a internacionalização foca nas relações entre eles, ao construir um processo que reage às novas facetas da globalização e, dessa forma, transmite um aperfeiçoamento das Instituições. Portanto, daremos relevância aqui às discussões levantadas pela globalização e seu impacto, notadamente, o

cosmopolitismo e à demonstração de que a internacionalização é fundamentalmente política e, posteriormente, procuraremos encontrar conexões entre Internacionalização e Política Linguística, duas áreas do conhecimento que nos são contemporâneas.

Diante da perspectiva de Hall (2005), as comunidades atuais possuem características de diferentes posições, visões – às vezes até mesmo antagônicas - e, conseqüentemente, diferentes identidades. Pelo fato de não ser mais necessário o contato físico para que haja comunicação, os processos comunicacionais, em escala global, ultrapassam fronteiras nacionais e passam a se organizar em novas combinações de espaço e tempo. Nos termos do autor, a globalização gera impacto sobre lugares distantes, e identidades nacionais passam a se sobrepor à identificação cultural. As sociedades tradicionais eram distribuídas em tribos, nações, regiões, sendo assim, os indivíduos se identificavam como brasileiros, italianos, como se fossem suas identidades culturais, quando, na verdade, não são (HALL, 2005). De acordo com o autor, as culturas nacionais são identificadas por diferenças; o que as une são as distintas formas de poder cultural. Harvey (1989, p. 53) declara que, na passagem da modernidade para a pós-modernidade “[...] aceitar a fragmentação, o pluralismo e a autenticidade de outras vozes e outros mundos traz o agudo problema da comunicação e dos meios de exercer o poder através do comando.”

A globalização gera impacto na identidade cultural; o poder é dissociado pelos contínuos fragmentos e rupturas; não há um centro, mas uma diversidade de centros de poder. Bem como surgem as tentativas de submeter outras culturas e instituir uma hegemonia cultural, a globalização introduz novos olhares para a diversidade cultural (HALL, 2005). Ocorre, dessa forma, uma tendência direcionada à homogeneização cultural. Como o pesquisador explica, a globalização constrói novas formas de identificar locais. Como aponta Hall (2005), vivemos em um contexto de fusão entre distintas tradições culturais que concebem novas perspectivas culturais, mais adequadas à modernidade tardia.

Henry A. Giroux, em entrevista a Manuela Guilherme, confirma que ao cidadão cosmopolita precisaria ser dada a possibilidade de acesso às tecnologias da informação, assim como de serem transgressores de fronteiras, comprometidos em aprender, interpretar, tolerar e serem responsáveis com tudo que envolva diferença e alteridade (GIROUX, 2007). Entretanto, nossa realidade ainda reflete identificações voltadas para uma cultura nacional, nossas crianças precisam ser alfabetizadas num sistema educacional nacional, com uma língua unificada e, no fim, como todas as atividades relacionadas ao tema, há suas raízes históricas.

Em relação ao conceito de diversidade em oposição à noção de universalidade, Fetz (2010), em sua resenha de Ortiz (2008), classifica o decorrer dos séculos XIX e XX,

quando a temática da diversidade deixou de ser algo negativo e passou a desempenhar um papel de importante preservação. O autor examina a origem de língua, quando “[...] língua e linguagem estariam, portanto, fundidas em um mesmo elemento, sendo um meio real para apreensão da verdade dos objetos.” (FETZ, 2010, p. 421). De acordo com os iluministas, a unidade linguística unificaria o povo e somente assim poderia ser multiplicada. Somente após a Revolução Industrial é que a língua passa a ser componente oposto à inevitabilidade de internacionalização.

Durante o século XX, sucede uma alteração na polaridade universal/positivo, diversidade/negativo, dado que nesse momento há o questionamento sobre os princípios universalistas do monolinguismo, o risco do desaparecimento das línguas e a necessidade de conservá-las (FETZ, 2010).

Ao aprofundar o tema, o alemão Ulrick Beck, sob a perspectiva que ele intitula *Sociedade de Risco*, afirma que há uma defesa da ideia de necessidade de uma sociologia capaz de assimilar uma realidade crescentemente cosmopolita (BECK; LEVY, 2013). A doutrina do Cosmopolitismo é baseada na insignificância das distinções sociopolíticas entre Estados e Nações, pois afirma que cada sujeito é um cidadão do mundo (MORI, 1992).

A visão pacificadora do cosmopolitismo provém de duas particularidades. Por um lado, evidencia uma total igualdade entre as pessoas, de forma a compartilhar um elemento unitário fundamental como o de natureza, razão, entre outros. Por outro, considera uma imagem individualista que representa a autonomia de cada indivíduo em relação aos condicionamentos sociais, políticos e culturais, ou seja, há um processo de relativização das culturas nacionais, relações étnicas, diferenças religiosas e qualquer outra justificativa em relação ao indivíduo e o lugar e o tempo em que vive (MORI, 1992).

Goergen (2010) propõe que o processo de globalização, ao seguir os ideais da ideologia neoliberal causada pelo capitalismo transnacional, modificou-se em globalismo econômico que tenciona a acumulação de capital. Com a mudança de padrões de produção voltados para a flexibilização, as contínuas modificações político-econômicas do capitalismo, desde o fim do século XX, resultaram no neoliberalismo que conhecemos hoje. Vale ressaltar que diante desse parâmetro a educação tem um papel privilegiado para análises dentro de uma visão global. Isto posto, é significativo entendermos de forma crítica a diferença entre objetivos acadêmicos e econômicos e seus resultados.

As observações atuais sobre políticas de internacionalização apresentam o aumento na atenção tanto no que se refere à promoção quanto à análise da internacionalização na área das políticas para a educação, sendo um fenômeno de destaque no século XXI.

Acreditamos ser importante nos determos, então, sobre o conceito de política e, mais especificamente, sobre políticas educacionais posto que nesta pesquisa trabalharemos políticas linguísticas no processo de internacionalização da UFC e tais conceitos são capitais.

Secchi (2010) explana sobre a palavra política de duas formas, tendo em vista que o termo, por vezes, traz confusão para leitores de línguas latinas. O inglês divide o termo **política** em *politics e policy*. *Politics*, de acordo com a concepção de Bobbio (2002), é a atividade humana ligada a obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem, exposto em frases como minha família odeia falar de política, a política do Brasil está próxima das necessidades do povo. O segundo termo, *policy*, é relativo às orientações para ordem e ação, exemplificado na frase a política de privacidade desta rede social é falha.

Baseado em Secchi (2010), o conceito de política pública traz uma noção especulativa, que irá nos apoiar na transformação de orientações e diretrizes para ações concretas. São situações políticas com deliberada intenção pública, voltadas para o processo de construção de iniciativas para o enfrentamento de impasses com notória relevância.

Estudiosos como Secchi (2010) consideram que as decisões devem ser tomadas levando em conta aspectos mais concretos, abrangendo dessa forma não apenas o nível macro estratégico, mas também os níveis intermediários e operacionais. Na literatura não existe concordância em relação ao termo “políticas públicas”, muito menos aos níveis estratégicos ou iniciativa das decisões. É necessário distribuir essas ações para figuras não-governamentais. Ademais, há variadas interpretações para as políticas públicas, além de omissões e negligências que, de uma maneira ou de outra, acabam influenciando os resultados.

Segundo Secchi, o campo de políticas públicas tem desenvolvido um *corpus* teórico próprio largamente utilizado por políticos, administradores e pesquisadores envolvidos em diversos setores de intervenção (SECCHI, 2010). Mesmo que os registros datem já da década de 1930, sua implantação como área disciplinar de estudos foi delimitada pela publicação de dois livros no ano de 1951: o livro de David B. Truman, *The governmental process* e a obra de Daniel Lerner e Harold D. Lasswell, *The policy sciences process* (SECCHI, 2010). Esse período foi um importante momento para as políticas educacionais e as políticas linguísticas. Pelo fato de as políticas públicas poderem ser caracterizadas como multifacetadas e variadas, a estratégia de pesquisadores tem sido a de estudar programas, ações, legislações e seus movimentos, ou seja, de elaborar estudo sobre políticas públicas que partam da expressão da política (SOUZA, 2014).

Os estudos de política educacional e de política linguística crescem em quantidade e em diversidade de abordagens. Tendo em vista que a política é empreendedora, profunda e variada, é notório o interesse por demandas educacionais cada vez mais crescentes. Segundo Souza (2014), a diversidade de abordagens no campo da política educacional pode ser vista como o reflexo de não haver ainda, no Brasil, uma definição precisa do que se caracteriza como objeto de estudo desse campo. Entre 2000 e 2011, o pesquisador programou um levantamento em relação à produção acadêmica voltada para política educacional publicada na ANPED e verificou que o tema de Gestão (educacional, escolar e democrática) foi o mais pesquisado, correspondendo a 24,6% do total da pesquisa. Outros temas, como teorias e conceitos, etapas e modalidades, reformas e programas e ações, representam, juntos, 43,1% dos trabalhos. O que nos interessa neste estudo, Políticas Curriculares e Organismos internacionais, correspondeu, respectivamente, a 2,7% e 1,8% do total. Vale destacar que este último está incluso em vários estudos sobre Reformas Curriculares (SOUZA, 2014).

Tello (2015) mostra reflexões dos estudos em política educacional a partir da leitura de produções científicas realizadas. De acordo com o teórico, há diversos temas a serem abordados, como as políticas docentes, as políticas de financiamento nos níveis micro, médio e macro de uma organização educativa, as políticas curriculares e/ou suas relações, entre outros. No que se refere ao movimento das ações públicas, é possível verificarmos que as políticas educacionais se transformam ao longo do percurso entre o governo e o professor. Dessa forma não há uma ordenação específica, pois a cada passo novos resultados são encontrados. Sob a perspectiva de Deleuze, citado por Tello (2015), a teoria política educacional traz regulações internas que se estruturam com base nas suas relações com os outros campos de estudo integrantes, que, por sua vez, são redes (TELLO, 2015). A possibilidade de novas composições conceituais nos permite uma múltipla interação com diferentes campos do conhecimento. De acordo com o autor,

Dessa forma, consideramos o campo teórico da política educacional como um espaço reticular, enquanto um campo do conhecimento se define a partir da epistemologia contemporânea como a possibilidade de novas construções conceituais que permitem a interação múltipla e recíproca entre diferentes campos do conhecimento. (TELLO, 2015, p. 49, tradução nossa¹).

No decorrer do pós-guerra, surgiram políticas públicas voltadas para o bem-estar social, como saúde e educação. Fez-se necessário requisitar pesquisas que ajudassem no

¹ No original: “De este modo, consideramos el campo teórico de la política educacional como un espacio reticular, en tanto se define un campo de conocimiento desde la epistemología contemporánea como la posibilidad de nuevas construcciones conceptuales que permiten la interacción múltiple y recíproca entre distintos campos de conocimiento”.

planejamento de atividades, incluindo pesquisas relacionadas ao sistema educacional. Esse desenvolvimento de políticas educacionais e linguísticas trouxe novas perspectivas para a educação. A pedido da UNESCO, reuniram-se em Paris, no ano de 1948, estudiosos com o intuito de delimitar seu objeto de estudo marcando essa data como o ano de fundação das ciências políticas (TELLO, 2015). Na década de 1950, desenvolve-se no campo das ciências políticas, em universidades latino-americanas, um novo modo de conceber políticas públicas no continente. Dessa forma, a política educacional como teoria caracteriza-se pelo enfoque jurídico-institucional, composta de características importantes para as ciências políticas e uma grande atuação da UNESCO (TELLO, 2015). De acordo com o autor, o Brasil e outros países latinos iniciaram um processo de institucionalização da política educacional, por meio de disciplinas específicas nas universidades. Dessa maneira identificamos demonstrações de um processo histórico e presença de um espaço institucional que permite a circulação e produção de conhecimento, como, por exemplo, uma disciplina ou um departamento na universidade (GÓMEZ CAMPO; TRENTI FANFANI, 1989).

Em tempos de globalização, a política educacional é uma área complexa de estudo e em plena expansão, logo, a mesma não deve ser estudada isoladamente. Para entender os desafios de uma escola para todos, Brás e Gonçalves (2008) resumem a opinião de António Teodoro (2003) em relação à urgência em transpassar as divisões entre disciplinas e estimular as inter-relações entre diversas áreas do conhecimento como História, Economia, Antropologia e Ciência Política. As pesquisas em políticas educacionais incluem políticas sobre trabalho docente, legislação, financiamentos, questões relacionadas a demandas educacionais, oferta, acesso, qualidade, movimentos pelo direito à educação e análises políticas curriculares (MAINARDES, 2015). Ao inferirmos sobre a política educacional, em relação à globalização, nota-se que há influência de diferentes âmbitos e há uma comunidade sempre diversificada e estável (BALL, 2011). Em relação aos diálogos vinculados à política e às relações estabelecidas a partir dela, nota-se que os limites entre Estado, economia e sociedade civil estão cada vez mais imprecisos (BURCH, 2009).

Ball (2014) chama de hierarquias ou novas formas de governança em *rede* os processos de globalização dos tempos atuais. A relação de influências sobre políticas é acrescida por meio de empresas, filantropias e empreendimentos sociais, além da ação indireta de bancos de prestação de serviços de educação e de políticas educacionais. Tal modelo põe em xeque a organização hierárquica de poder dos Estados e abre espaços para metagovernança por meio de novas formas de filantropia. O foco na espacialização das relações sociais concede movimentos e mudanças nos mecanismos de governança

educacional. Os Estados, aos poucos, perdem a própria capacidade de controle de seus sistemas educacionais, e a política educacional introduz novos atores, atingindo assim novos parâmetros, ou seja, “[...] como e por quem a governança está sendo realizada [...]” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 34). Os pesquisadores acompanham e examinam as novas redes de geração de políticas educacionais globais a fim de mapear o processo de reestruturação neoliberal. Para esse fim, é utilizado o termo *etnografia de rede* como forma de mapear o conteúdo das relações políticas. Em condições gerais,

[...] esse “método” é definido dentro do conjunto de mudanças epistemológicas e ontológicas em toda a ciência política, sociologia e geografia social que envolvam diminuição do interesse em estruturas sociais e uma crescente ênfase no fluxo e mobilidades de pessoas, capital, ideias - políticas em movimento. (BALL, 2014, p. 28).

Ball compreende rede como forma, metodologia analítica para se fazer pesquisa, além dos movimentos que representam os deslocamentos de hierarquias que se modificam de acordo com governanças da educação nacional e global.

Os espaços de abertura criam diversas formas de autoridade. Ball (2014) entende que o processo criativo se concentra em lugares avançados, porém deveriam partir de mobilidades políticas. Dessa forma é possível compreender a visão do autor em relação ao neoliberalismo como processo que apresenta características locais que se envolvem com grupos educacionais, currículos específicos e sistemas de avaliação. Após treinamento, os alunos, dentro de um sistema neoliberal realizado através de metas e resultados, passam a querer aquilo que o currículo pretendia inicialmente. Dessa forma, as escolhas desenvolvidas no currículo e os percursos formativos incidirão sobre a mentalidade dos alunos, seus valores, habilidades e comportamentos (BALL, 2014). Na perspectiva de Giroux (2007), a esfera pública global é um espaço passível de questionamentos em relação à autoridade, de responsabilização do poder e manutenção de um ponto de vista positivo sobre as divergências.

Peterson, Cumming e Carpenter (2003) incluem a ideia de planejamento de cenários, tendo em vista que o modo de desenvolvimento de políticas é suscetível às incertezas atuais. Tais teóricos priorizam o fundamento de que diferentes cenários precisam ser construídos por diferentes grupos, com informações qualitativas e quantitativas das mais diversas para que haja uma tomada de decisão mais precisa. Dessa forma, encontramos uma melhor análise e uma melhor tomada de decisão diante do cenário da globalização pela perspectiva da visão sistêmica.

Para elaborar uma análise consistente e coesa, é necessário que os estudiosos ultrapassem o nível descritivo e explanem seus referenciais teóricos (perspectiva

epistemológica). A ação epistemológica da política educacional como teoria se dá, segundo Mainardes (2015), na mesma proporção em que a multiplicidade e a complexidade disciplinares são amparadas como próprias da política educacional. Para encontrar o objeto de estudo do campo teórico da política educacional, o autor investiga publicações em inúmeros contextos e demonstra em três níveis de análise uma possível resposta para a difícil pergunta sobre qual seria esse objeto de estudo. O primeiro nível está conectado com investigações sobre programas e políticas, relacionados a elaboração, implantação e avaliação de resultados. O segundo nível indica mecanismos, regularidades e lógicas de mediação que estabelecem uma metodologia das políticas públicas, ou seja, de que maneira uma base teórica auxilia na promoção de programas específicos. O terceiro, e mais saliente nível, faz referência às políticas da educação, em que a investigação é voltada para os processos e as estruturas que moldam as agendas políticas educacionais.

No terceiro nível, os investigadores evidenciam também os determinantes mais gerais das políticas, dentre os quais a globalização hegemônica e a contra-hegemônica (SANTOS, 2002). Existe uma relação próxima entre o segundo e o terceiro níveis, tendo em vista que o pesquisador verifica estágios de abstração mais complexos e faz comparações em outras condições, com a finalidade de descrever os mecanismos essenciais da política (MAINARDES, 2015).

Em relação à área linguística, Fetz (2010), em sua resenha de Ortiz (2008), atenta para a relevância no que diz respeito à posição social da língua inglesa no campo social e da ciência, pois a globalização inclina-se sobremaneira nessa língua. Ao enfatizar a esfera econômica, voltada para o conceito de globalização, dentro do conceito de mundialização, o autor indaga sobre a ascensão e a disseminação da língua inglesa dentro dos campos científicos e sociais:

O Inglês surge enquanto uma língua franca para a atividade científica, língua neutra que se estabeleceria como um meio para alcançar a universalidade, em oposição às demais línguas que, aos poucos, acabam restritas ao universo local dos Estados-nação. (FETZ, 2010, p. 421).

Ainda fica o questionamento de se a educação é um problema público ou não, pois entender a educação como patrimônio público resulta na responsabilidade do Estado. No Brasil, tendo em vista o processo neoliberal, houve um crescimento da privatização do ensino superior, especialmente nos anos de 1990. Isso ocorreu de tal maneira que o setor cresceu através da privatização, como explicitado na afirmação:

Não se pode esquecer, no entanto, que o Brasil apresenta um dos sistemas de educação superior mais mercantilizados do mundo: 73% das matrículas e 90% das instituições são do setor privado. O que está em jogo são o papel e o dever do Estado como responsável pela educação pública, básica e superior, de qualidade para todos. (GOERGEN, 2010, p. 907).

Ainda que tenhamos um ritmo estável em relação aos anos anteriores, o ensino superior necessita crescer mais, para que seja possível o objetivo de 33% de inscritos previstos no Plano Nacional de Educação para o Decênio 2014-2024 - PNE, referente à meta número 12, que objetiva elevar o acesso ao ensino superior. A Meta 12, composta de 27 estratégias a serem seguidas por meio de políticas públicas, faz menção ao currículo nas estratégias de número 7, 8 e 11 voltadas especificamente a demandas nacionais (INEP, 2015).

Ocorre apenas uma menção à internacionalização em todo o documento. Sobre a Meta 12, voltada para o ensino superior, a Estratégia cita: “[...] consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior.” (BRASIL, 2015). É possível inferir que o processo de internacionalização é associado especificamente ao ensino superior, ou seja, tal processo está bem distante de ser uma política pública no país. É relevante ressaltar que a política brasileira, no que se refere à educação, está focada na Educação básica, por esse ser o nível mais carente de atenção. No Brasil o processo de internacionalização encontra-se presente em diversos contextos, porém é principalmente no ensino superior público e privado que se acentuam programas e projetos voltados para essa temática.

A influência dos processos globais está diretamente relacionada às mudanças na área da educação. O sistema educacional é afetado pela globalização e por determinadas instâncias internacionais, mas é no ensino superior que se verifica o maior impacto da globalização (MOROSINI, 2006).

2.2 Internacionalização no ensino superior

A partir do século XXI, a influência da globalização sobre a educação torna-se um elemento indispensável para estudar as mudanças ocorridas na área educacional. Os movimentos ocasionados por ela e as mudanças em torno do ambiente político educacional trouxeram grande destaque ao processo de internacionalização do ensino superior.

Há múltiplos acontecimentos que marcam o sistema de internacionalização na educação superior, principalmente na Europa. A internacionalização é um conteúdo complexo

relacionado a várias fases de desenvolvimento. Citaremos aqui apenas duas. São elas: *dimensão internacional*, situada no século XX, além de ser representada também por *educação internacional*, atividades que ocorreram especialmente nos Estados Unidos por questões políticas e de segurança no pós-guerra; “[...] *internacionalização da educação superior*, posterior à guerra fria e com características de processo estratégico ligado à globalização, e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior.” (MOROSINI, 2006, p. 27). É plausível inferir que a internacionalização da educação é um estudo recente, há teóricos que informam seu início no século XVIII e afirmam sua consolidação nos séculos XVIII e XIX. Seu auge aparece após os anos de 1970, com as transformações nos modos de vida e de produção, provocadas pelos avanços tecnológicos (ARAÚJO; SILVA, 2015).

A redefinição da função do ensino superior na União Europeia organizou-se no modelo neoliberal no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. A ideia de criar estratégias de coesão e convivência entre as nações para evitar atritos bélicos já era presente na década de 50. Desde esse período, o ensino superior passou a exercer um papel fundamental. Entretanto, as circunstâncias econômicas e geopolíticas da Europa nos anos 90, que foram marcados pela recessão, além dos deslocamentos do keynesianismo para o neoliberalismo, influenciaram drasticamente a reestruturação da União Europeia (ROBERTSON, 2009).

Os empreendimentos voltados para o processo de internacionalização da educação superior, até o início dos anos de 1990, foram focados para ser um projeto interno da União Europeia, explanado da seguinte maneira:

Com a notável exceção do Reino Unido (e, em menor medida, da França e da Alemanha), a “internacionalização” de programas de estudos, currículos, mobilidade estudantil e trajetórias de carreira da pesquisa foi essencialmente orientada para os parceiros europeus e os processos de europeização. Marcadores chave durante esse período foram a institucionalização de reuniões regulares entre os ministros europeus de educação; a criação do Instituto Universitário Europeu, em Florença, em 1971; e o estabelecimento do programa de mobilidade Erasmus, da UE, em 1987, o que facilitou a circulação de estudantes e professores entre universidades dos Estados-membros. (ROBERTSON, 2009, p. 409).

De acordo com a autora, o ensino superior poderia significar uma imagem estratégica para a União Europeia, cujos objetivos essenciais seriam de produzir cidadãos comprometidos com a comunidade europeia em plena expansão.

Ainda segundo Robertson (2009), o francês Jacques Delors, presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995, via com clareza a possibilidade de desenvolvimento de uma política mais abrangente para a educação superior na Europa e do papel da comissão na

criação de um Mercado Único Europeu e no desenvolvimento de um cidadão europeu alinhando a ideia de coesão econômica e social da comunidade. Dessa forma, as resoluções ocorridas no continente europeu durante as últimas décadas do século XX afetaram o ensino superior e posteriormente outros continentes.

De acordo com Robertson (2009), a Comissão Europeia ampliou as suas dimensões em termos de sua educação e em termos de iniciativas de colaboração com países não membros. Com as oportunidades criadas a partir do Tratado de Maastricht (Tratado assinado em 1992 e que constituiu política e economicamente a União Europeia), tornou-se possível uma ampliação do ensino superior no continente. Robertson (2009), a partir de suas investigações sobre a educação superior, conclui que o projeto caracterizado pelo Processo Multilateral de Bolonha, junto de seu remodelamento pela Estratégia de Lisboa 2000 e do relançamento da Agenda na Estratégia Lisboa 2005, “[...] confirmou uma linhagem neoliberal de competitividade econômica nas políticas de educação superior na Europa.” (ROBERTSON, 2009, p. 408).

Em relação às privatizações, na perspectiva neoliberal, a internacionalização da educação cresce sob o viés dos valores próprios da educação e/ou da economia voltada para as forças do mercado. Conforme Chaves (2015), a internacionalização da educação se move em duas concepções: uma acadêmica, que mostra a educação como bem público voltado para a equidade social, e outra econômica, que entende a educação como um bem de serviço a ser comercializado, pensando na venda de serviços e normas de concorrência.

No ambiente educacional superior, Robertson (2009, p. 411) evidencia as diferenças entre países:

[...] o Processo de Bolonha passou a ser visto como uma ameaça em potencial (nos Estados Unidos, na Austrália), um modelo para a reestruturação interna (no Brasil, na China) ou a base para novos projetos regionais no mundo inteiro (na África, na América Latina).

Aspectos como a regularização de processos dentro das universidades, a ampliação de pesquisa em rede, o intercâmbio de alunos a fim de que possam passar um período de tempo em outro país para aprimorar seus estudos das línguas e conhecimento figuram como consequências posteriores ao Processo de Bolonha.

O cenário do ensino superior, no século XXI, demonstra grandes mudanças e também contradições, as quais, segundo Boaventura Santos (2017), em entrevista a Manuela Guilherme e a Guthenr Dietz, desempenham duas tendências: uma voltada para a internacionalização e transnacionalização do sistema universitário, e outra voltada ao

intercultural, seja ele regional ou local, e a uma competência linguístico-cultural pertinente, a *pluriversidade*.

A transnacionalização é amplamente dominante, promovida por forças que veem na educação superior um lucrativo investimento e um modo de formar trabalhadores qualificados para o capitalismo global (SANTOS, 2017). A segunda tendência, segundo Boaventura Santos, é oriunda tanto das ofensivas de movimentos reformistas, impulsionadas por lutas por reconhecimento cultural, histórico, sexual, regional, religioso e que foram bloqueadas por culturas geradas pelo eurocentrismo, pelo colonialismo, pelo monocultural centrado na imagem masculina, quanto por movimentos ativistas de lutas pelo envolvimento da comunidade científica, ou seja, uma menor distância entre a universidade e os problemas concretos dos lugares e das pessoas (SANTOS, 2017). A temática da diversidade passou a ser mais aceitável, e com isso houve uma legitimação do pluralismo interno da ciência, através de programas de pesquisas. Sendo assim, o conhecimento científico passa a ter contato direto com outras formas de conhecimento.

Percebe-se que o modelo de universidade não é igual para todos. Segundo Boaventura Santos (2017), se o valor do conhecimento se torna apenas valor de mercado, em poucas décadas não existirá mais universidades como as conhecemos hoje. A ideia de Epistemologias do Sul, acolhida pelo autor, privilegia conhecimentos dos mais diversos, e sua contribuição pode erguer uma nova universidade polifônica, ou *pluriversidade*. Mesmo que não seja ainda uma realidade, faz-se necessário o desenvolvimento de uma consciência voltada para esse aspecto.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior, em 1998, já evidenciava a utilidade de preparar as universidades para sobreviver em meio a incertezas. Em adição a esse fato, os avanços da internacionalização no ensino superior trazem uma interculturalidade a todos os estudantes, algo explanado pela UNESCO no seguinte trecho:

[...] sistemas de educação superior devem aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade [...] devem colocar estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade de conhecimento global do novo século. (UNESCO, 1998, p. 2).

A referência aos temas de igualdade e solidariedade fomenta o objetivo de integrar todos os alunos, gerado pelo processo de globalização.

O diálogo é papel fundamental para a construção de uma interação social igualitária. No ponto de vista de Fonet-Betancourt (2006), a humanidade se recria na

convivência entre práticas culturais diferentes. Segundo ele, a filosofia intercultural impulsiona a “crítica das críticas (ocidentais) da razão filosófica”. Em concordância com o autor,

Um diálogo intercultural como um diálogo de situações entre sujeitos concretos que falam de suas memórias e planos, de suas necessidades e desejos, de seus fracassos e sonhos, ou seja, do estado real de sua condição humana em uma situação contextual específica, se apresenta, por último, como o lugar onde a questão da intersubjetividade é repensada. [...] que é uma expressão não de um reconhecimento abstrato ou formal do outro, mas uma manifestação da prática da coexistência.² (FORNET-BETANCOURT, 2006, p. 18).

No panorama da educação global, transformações importantes impulsionaram o cenário da educação superior brasileira. De acordo com Goergen (2010), durante o período militar já havia mudanças ocorrendo e continuaram avançando com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, e suas leis complementares posteriores. A partir do final do século XX, as relevantes novidades nas universidades brasileiras aconteceram, sobretudo, no nível da graduação. Isto posto, a ideia do predomínio do neoliberalismo pela maioria dos governos nacionais deu início, nas palavras de Goergen (2010, p. 21), “[...] à retração do Estado e, com isso, à privatização do ensino e à internacionalização da educação.” Posteriormente à fase de redemocratização, cresceu o entusiasmo da sociedade e do governo brasileiro por pesquisas, assessorias e formações em diversos contextos, incluindo o linguístico (OLIVEIRA, 2016).

De acordo com Oliveira (2016), a política de cooficialização das línguas, iniciada em 2002, mas oficializada em 2010, e a política de línguas estrangeiras são duas políticas favorecidas pelo processo de ampliação do horizonte linguístico do indivíduo. Dessa maneira, há uma garantia de que línguas como a de sinais, a de migração etc. possam figurar nas escolas, além do mais essas políticas abrem a possibilidade de que as pessoas possam circular em ambientes internacionais. No processo de democratização do conhecimento e formação do pensamento crítico nos cidadãos, faz-se necessária a valorização das línguas em geral, como também o ensino de línguas estrangeiras, objetivos visados por diversas políticas linguísticas, tema sobre o qual discorreremos nas próximas seções.

² No original: “Un diálogo intercultural como diálogo de situaciones entre sujetos concretos que hablan de sus memorias y planes, de sus necesidades y deseos, de sus fracasos y sueños, es decir, del estado real de su condición humana en una situación contextual específica, se presenta, por último, como el lugar donde se replantea la cuestión de la intersubjetividad. [...] que es expresión no de un reconocimiento abstracto o formal del otro sino manifestación de práctica de convivência”

2.3 Políticas linguísticas: definições e considerações teóricas

O impulso para as políticas linguísticas remonta à libertação colonial de Estados da África e da Ásia, desde os anos 1950. Tal situação resultou em uma pluralidade linguística e na implementação de políticas que deliberaram as diretrizes para o futuro de tais línguas. Tais diretrizes se sobrepõem ao *corpus* ou ao *status*. No primeiro caso, recaem sobre a forma linguística, e no segundo visam favorecer uma produção linguística sobre outras em determinado cenário (CARVALHO, 2012, p. 463). Não há como negar, segundo Calvet (2007), que tais diretrizes se fundamentam sempre politicamente, realizando-se em momentos concretos. Decorre desta perspectiva a necessidade de se debruçar sobre as políticas de diversos Estados.

Essas políticas, visando sua efetividade, não se instauram de forma desordenada, aleatoriamente e, conseqüentemente, não podem abdicar de preparação, isto é, necessitam de atividades organizadas conjuntamente com os agentes participantes dessas ações.

O planejamento de *status* está relacionado ao papel da língua, às funções que ela vai exercer, seu status social e suas relações com as outras línguas (como língua nacional, língua oficial, meio de instruções etc.). Por sua vez, o planejamento de *corpus* diz respeito às intervenções na forma ou variedade da língua que vai ser escolhida como modelo para a sociedade e promovida como tal (criação de um sistema de escrita, neologia, padronização). (CORREA, 2009, p. 74-75).

O conceito de Política Linguística como ação irrefletida não está de todo correta. Para Jahr (1992), essas políticas são concretizadas por atores agrupados, por instituições de cunho privado, ou uma reunião de linguistas, estando eles sob a demanda de um órgão oficial. Tais atos de Política Linguística remetem a uma ação intencional de um agente determinado para alterar certa conjuntura linguística. Assim, as pesquisas no domínio da Política Linguística são direcionadas, em sua maioria na época da solidificação da área, para a esfera da “agência”.

Há, porém, para Baldauf Junior (1994), uma delineação de política não programada como as experiências espontâneas, igualmente pensada por Eggington (2002, p. 404, tradução nossa): “[...] podem envolver a modificação linguística desencadeada de forma acidental por um conjunto partilhado de atitudes descomprometidas relativamente à situação linguística e/ou por uma solução *ad hoc* para um problema imediato.”³

³ No original: “might involve language modification affected by accident, by shared set of laissez-faire attitudes toward a language situation and/or by an ad hoc solution to an immediate problem.”

Entende-se aqui a identificação de tendência a negligenciar as ações não planejadas, relutando-se assim alargar o domínio da área. Isso acrescentaria aos conceitos de Política Linguística uma suposta objetividade e neutralidade científica que agiria sobre as dificuldades linguísticas, a concepção de que organizações e atores individuais têm a possibilidade de alterar impensadamente os *status* linguísticos.

Entendendo que as Políticas Linguísticas não são uniformes, pois as autoridades de um Estado podem criar ou realizar políticas distintas, e que realizações linguísticas estabelecidas a cada dia por um povo mostram uma estratégia linguística subjacente que, apesar de não perceptível em um primeiro instante, possui regras claras, Schiffman (1996) apresenta uma diferença entre *política linguística explícita* (overt) e *implícita* (covert). A linguística explícita refere-se às leis governamentais sobre os temas linguísticos, ao passo que a segunda se relaciona às estruturas que não são governamentais nem sistematizadas, porém que se realizam a cada dia em atos e sanções na sociedade. Um caso específico citado é a ausência de política explícita ou governamental para o inglês ou outras línguas pelos EUA, mas que não representa a completa ausência de políticas implícitas.

Dada a não conjunção necessária entre as políticas linguísticas oficiais e as que estão estabelecidas entre a população e ainda na hipótese de que estas políticas podem concretizar-se sem a indicação exata de um ator ou grupo que a proporcione visivelmente, Spolsky (2004) defende a ideia de que nas civilizações democráticas modernas faz-se necessário o estudo das realizações linguísticas em contraponto aos estudos sobre as leis oficiais. Afirma o teórico que “[...] muitos países, instituições e grupos sociais não têm uma política linguística formal, de modo que a natureza de sua política linguística deve ser derivada a partir do estudo de suas práticas e crenças linguísticas.”⁴ (SPOLSKY, 2004, p. 8, tradução nossa).

Para tanto, Spolsky (2004) define elementos encontrados nas políticas linguísticas e lembra que eles não são graduais, mas que se interligam. O primeiro, que chama de representações (*beliefs*), refere-se às ordens ideológicas que subjazem às políticas quando se trata de seus entendimentos sobre a língua e a linguagem. O segundo, as práticas (*practices*), refere-se ao ambiente de uma língua de uma região e concentra-se nas produções de seus grupos, sem submeter-se ao sistema político institucional, aceitando ou recusando este

⁴ No original: “Many countries and institutions and social groups do not have formal or written language policies, so that the nature of their language policy must be derived from a study of their language practice or beliefs”.

sistema. O terceiro, o gerenciamento (*management*), relaciona-se às produções imediatas e temporárias que agem sobre a atuação de um grupo em comum.

O diálogo entre concepções ideológicas e política linguística é levantado por Shohamy (2006):

[...] as políticas linguísticas de fato são determinadas alhures por um conjunto de mecanismos que, indiretamente, perpetuam as PLs [Políticas Linguísticas] e que servem como instrumentos para converter ideologias, principalmente em estados-nação tradicionais, em políticas homogêneas e hegemônicas.⁵ (SHOHAMY, 2006, p. 53, tradução nossa).

As estratégias políticas dos governos se dão, segundo Shohamy, através de mecanismos por vezes velados. Estes mecanismos ou dispositivos são meios pelos quais as políticas são propagadas ou repetidas na e pela comunidade, e também comportam pautas que agem de forma expressa ou oculta e atuam de maneira identificável ou não. Assim ela define o que chama de *política linguística oculta (hidden language policy)* ou *de fato (de facto language policy)*. Uma possibilidade de meio facilmente identificável seria um texto legislativo. Já outros meios não claramente identificáveis podem ser exemplificados por livros educacionais, testes de proficiência, placas de trânsito, denominações de pessoas e lugares, roupas etc.

É dessa maneira, de acordo com a autora, que se instituem perceptivelmente ou imperceptivelmente as concepções ideológicas estabelecidas e que se tornam uniformes e dominantes. Esses mecanismos estão distribuídos na estrutura das sociedades, e assim sendo é importantíssimo debruçar-se sobre a atividade de tais mecanismos que ciclicamente promovem e, ao mesmo tempo, exibem a verdadeira estratégia. Assim, esses meios têm seus papéis estabelecidos relacionando as ideologias e as ações. É evidente que podemos encontrar alguns desses meios que mostram abertamente determinado engajamento em uma política enquanto alguns não atuam de forma clara. Mas não se afirma aqui que os mecanismos obscuros sejam sem direcionamento político. O que ocorre é a identificação pelas pessoas, de acordo com Spolsky (2004) e Shohamy (2006), dos meios não explícitos como possuindo neutralidade política, e estes mesmos mecanismos não estariam relacionados com ações políticas nem com as relações hierárquicas em uma comunidade, o que na verdade não se confirma.

⁵ No original: “[...] the fact policies are determined somewhere else, by a variety of mechanisms that indirectly perpetuate LPs [Language Policies] and that serve as a tool to turn ideologies, mostly in the traditional nation-states, into homogeneous and hegemonic policies.”

A naturalidade e a pontualidade dos mecanismos velados são produtivos quando se trata de uma opção individual, e eles não exibem a obrigação de uma atitude linguística, porém, para Shohamy (2006), não existe esclarecimento sobre as forças de dominação desses meios nem de sua competência para manipular ações e práticas da sociedade ligadas à língua. Não é certo acreditar que lançar mão dessas estratégias é privilégio de estratos sociais superiores, mas é uma atitude exercida por todos os grupos de cima para baixo ou de baixo para cima. O que ocorre, e isto é evidente, é que os estratos sociais superiores que detêm maior poder de domínio podem se utilizar de punições, castigos ou gratificação.

Estas estratégias e meios da política linguística preestabelecem os modos de recepção de uma determinada língua e, como resultado, criam as bases que afetam as ações da comunidade sobre esta língua. De acordo com Shohamy (2006, p. 55), “[...] mecanismos, então, são instrumentos de gestão da política linguística, mas eles também são formas de *policymaking* em termos de percepção, escolha e uso efetivo [de uma língua].” Estas estratégias são estabelecidas de política, já que interferem, geram ou alicerçam as ações linguísticas e delineiam as verdadeiras políticas para a área de uma sociedade.

[...] a língua é utilizada para expressar pertencimento a um determinado grupo (“nós/eles”), para demonstrar inclusão ou exclusão, para determinar lealdade ou patriotismo, para indicar o status econômico (“tenho/não tenho”) e para a classificação de pessoas e de identidades individuais. Além disso, a língua é utilizada como uma forma de controle, ao se impor o uso de uma língua de determinados modos (correto, autêntico, *native-like*, gramatical etc.) ou mesmo ao se controlar o direito de utilizá-la.⁶ (SHOHAMY, 2006, p. 15, tradução nossa).

Em conformidade com as categorias de Shohamy (2006) e de Spolsky (2004), as produções de linguagem, como também seus meios, não estão isentas de compromissos políticos, de ideologia, de sociedade e de economia. Idealizações de unicidade, de fidelidade, de ufanismo etc. tornam a língua ideológica. Dominar uma língua pode ser tomado como representação de um status e de vínculo a uma determinada comunidade, como também esse domínio pode repercutir financeiramente para aquele que o exerce, o que tornaria a língua também “econômica”, para além de ideológica.

Tais considerações nos levam a questionar o papel do Estado no controle das políticas linguísticas tanto para a língua materna como também, e principalmente, para as línguas estrangeiras, no centro de interesse. Assim, discutiremos na próxima seção, como tais políticas influenciam na promoção ou cerceamento das línguas.

⁶ No original: “language is used to create group membership (“us/them”), to demonstrate inclusion or exclusion, to determine loyalty or patriotism, to show economic status (“haves/have nots”) and classification of people and personal identities. Further, language is used as a form of control, by imposing the use of certain languages in certain ways (correct, pure, native-like, grammatical, etc.) or even governing the right to use it.”

2.4 Política linguística e ensino das línguas maternas e estrangeiras

2.4.1 Políticas Linguísticas para a Educação

Se uma política linguística trata das diretrizes estabelecidas por atores sociais para a práxis de uma determinada língua, as políticas linguísticas para a educação orientam caminhos a serem seguidos especificamente no ensino de uma ou mais línguas. Estes caminhos estabelecidos *a priori* sob uma determinada política linguística se direcionam para o ensino e a aquisição de línguas (PETITJEAN, 2006), primeiras, segundas ou estrangeiras.

A evolução desta ideia de política ganha força na última década do séc. XX e se alicerça no primeiro decênio do séc. XXI. A política educacional comporta as concepções de ensino e a utilização das línguas nas redes educacionais, primordialmente nas públicas e oficiais, e também suas dificuldades relacionadas à diversidade de línguas e suas peculiaridades (BEACCO; BYRAN, 2003).

Para além de uma escolha, então, a educação linguística é uma atitude contaminada politicamente, uma atitude que marca os status de uma língua dentro de uma comunidade até suas funções pedagógicas. Para além apenas de estratégias conceituais e de métodos, a educação linguística compõe-se também das diferenças geográficas, financeiras e sociais de um país e das políticas tomadas. Todas as decisões relacionadas ao ensino de línguas, como a presença ou a ausência de uma determinada língua no sistema público, a existência de mais de uma alternativa de língua, permitir a decisão pela sociedade ou estabelecê-la *a priori*, adquirir ou não um livro didático ou outro meio particular, a quantidade de horas dedicadas, em suma, todas essas estratégias carregam posições políticas e linguísticas.

Não se deve admitir, como dito nas seções anteriores, o isolamento entre a política e as estratégias metodológicas, embora essa problemática não receba a devida atenção, e a ausência do debate tenha fomentado a falta de convergência entre os problemas. Tal pretensão não se fundamenta na realidade, e uma simples atenção a essas questões deve expor relações mais que intrínsecas entre metodologia e política.

Não sem fundamentação, o ensino de língua estrangeira no ensino público tem sofrido diversas críticas. É evidente que para problemas complexos as soluções não são menos difíceis e que seus “culpados” não estão isolados, mas participam de uma rede complexa de deficiências (CAMPANI, 2006; CELANI, 1997). Em meio a diversos fatores que implicam a não efetividade do ensino de língua estrangeira na comunidade escolar, são

listados os docentes e seu histórico formativo inapto e não adequado, a falta de fluência no idioma, as estratégias em sala antiquadas e pouco instigantes, a estrutura do espaço, a quantidade de alunos por turma, a inexistência de livros e tecnologias, a duração da aula, a ausência de conhecimento prévio e de mundo dos alunos que afeta a incitação ao aprendizado.

Essas problemáticas são pouco ou quase nunca vistas como consequência de um ensino arcaico e marcado por desigualdades sociais, já enraizado no país, em sua maneira de promover as línguas estrangeiras. Assim, apesar do centro do problema ser creditado às questões linguísticas e de estratégia em sala, sem deixar, é claro, de considerá-las como reais, as bases são de cunho institucional e se refletem nas políticas linguísticas, problemas estes pouco questionados nos âmbitos governamentais.

2.4.2 Concepção regulada para a Língua Materna (LM) e Língua estrangeira (LE)

A esfera do campo político afeta e se sobrepõe às diretrizes atuais de práticas de línguas nos estabelecimentos educacionais. As características que marcam o ensino de línguas no país são de grande importância para entendermos o estado atual desse sistema. Essas características são a perspectiva das instituições governamentais para a docência da língua materna (LM) e das línguas estrangeiras (LE), ou seja, a visão elaborada e praticada nas instituições sobre a LM e a LE.

A LM exerce grande influência em muitos dos âmbitos de dominação. É com ela, em sua forma culta, que se põe em prática o poder, e é a língua adotada pela nação. É por meio dela que essa nação estabelece sua ligação com o Estado e vice-versa e que se delineiam as práticas consideradas corretas e incorretas, aceitáveis ou inaceitáveis, do compreensível e do incompreensível. É ela, a LM, que intermedeia o encontro com o conhecimento dentro e fora dela, tornando-se desta forma uma ferramenta de cerceamento ideológico, uma “lente” dos princípios, de perspectivas de realidade, de culturas, e é dela que o Estado pode lançar mão para impor seu controle. Assim, ganha ela um lugar especial na sala de aula.

A LE se encontra em posição além dos limites do Estado-nação. Suas forças são controladas mutuamente: a LE restringe os poderes do Estado e da mesma maneira é restringida por ele, pois sua existência não é notada espontaneamente. Ela marca o território do estrangeiro e seus limites, que necessitam da modulação exercida pelo Estado.

O ensino de LE ainda carrega em si o peso do elitismo ao qual esteve vinculado por séculos, estigma este que não somente esteve sobre a LE mas sobre a educação em sua amplitude. Com o objetivo de promover a cultura nas classes altas, a LE permaneceu e

permanece ainda como necessariamente direcionada para essas classes e seus herdeiros que, para sua formação educacional, necessitavam estudar em latim e grego, ou alemão e francês por ocasião de uma viagem formativa na Europa. É essa ideologia que percorreu o séc. XX que foi herdada pelas instituições de ensino no Brasil.

A posição da LE é configurada pelo Estado de acordo com as estruturas sociais e econômicas e é difundida quando vem a calhar e com objetivos específicos, tal qual a situação brasileira que reproduz o molde apregoado na Europa (LEFFA, 1999). É o caso, por exemplo, da língua inglesa que se insere no Brasil com a liberação dos portos para os navios ingleses no séc. XVIII. A partir da concepção de que apenas a alfabetização era necessária para a formação do cidadão, sendo preciso apenas a leitura e a escrita na LM, nos anos 60, as LEs deixaram de ser incluídas nas estruturas escolares.

É notório que o ensino de idiomas estrangeiros dentro do sistema educativo do Brasil não visou, a contar do início de sua inserção, finalidades fundamentadas na práxis das línguas, dando foco às suas funcionalidades sociais, porém visou apenas cumprir diretrizes educacionais deslocadas das necessidades locais, da carência de um público amplo e não exclusivo, e foi usado apenas como um distintivo social em detrimento de uma competência para a língua.

As LM e LE não se enraízam nem se justificam da mesma maneira nas escolas brasileiras do século XXI, localizando-se em pontos assimétricos nesse sistema. A LE foi deslocada de seu papel informativo, de fonte de conhecimento, foi destituída de seu papel e importância. Apesar de terem funções sociais e linguísticas parecidas, a LM se impõe como língua nacional e assim se legitima, porém a LE, ao perder seu papel prático, não encontra seu espaço na escola monolíngue. Dessa forma, sobre esse pano de fundo, criam-se as justificativas legislativas para as cinco horas/aula para uma LM já conhecida, e duas horas/aula para uma que, na maioria dos casos, é completamente desconhecida.

Uma sala com sua capacidade máxima de alunos, a carga horária reduzida, a concepção de que o ensino de LE é apenas um cumprimento de currículo ou conjunto de conteúdos, a quase ausente prática da LE, infelizmente são resultados de uma concepção de ensino de idioma como mera ferramenta de aprovação em vestibulares e pouca função na vida social e profissional. O conhecimento é uma ferramenta de independência e a apropriação de uma ou mais línguas estrangeiras significa uma certa dose de libertação, ideia pouco apreciada dentro das expectativas nacionais.

As estratégias de ensino de LE no Brasil herdam do ensino de gramática a concepção de aprendizagem de uma nova língua como uma listagem de palavras ou de sintaxe

e concebem o ensino-aprendizagem dessa nova língua como um modelo já reproduzido por outras disciplinas (MOITA LOPES, 1996), o que implica um aprendizado sobre a língua em si e não no seu uso, com prioridade para a produção escrita, o que leva a crer que, por exemplo, a quantidade de alunos em sala não é motivo de preocupação.

A falta de um lugar adequado dentro do sistema para a aprendizagem de LE faz com que esta esteja maculada por uma negligência sobre sua importância, pois ela seria “comum”, sem função prática, exclusivamente uma gramática, sem necessidade para a formação, não fornecedora de ferramentas e estratégias úteis no mundo real para além de escola. Sobre os professores pesam modelos e expectativas quase sempre inatingíveis dadas as estratégias de LM implicadas no ensino de LE. Estes professores são responsabilizados ainda por instigar seus alunos a aprenderem, por exemplo, a oralidade da LE, competência que não encontra ambiente propício em sala de aula. Assim, a imagem de uma sala de aula repleta de alunos realizando exercícios mecânicos e repetitivos, sem progressão, torna-se uma imagem desgastada mas real do ensino de língua estrangeira no Brasil.

Tais condições se refletem em sala de aula pela exigência de uma produtividade por parte dos professores e alunos em língua estrangeira, produtividade que é, muitas das vezes, comparada à da LM, tendo esta última, na verdade, muito mais tempo em sala de aula e mais conhecimento prévio do aluno. Estabelecem-se assim expectativas semelhantes sobre as competências orais e escritas tanto para a língua materna quanto para a estrangeira, sendo na verdade o “espaço” em sala de aula completamente díspar para língua estrangeira em comparação com a materna.

Lembramos, porém, que a determinação dessas políticas está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), assim, toda a concepção de ensino e aprendizagem de uma LE está alicerçada nas recomendações desta lei sobre a duração, o lugar e a função da LE como também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Uma língua é sua utilidade. Essa definição deve tornar-se um pilar no ensino de LEs pelos docentes e gestores. Que motivação há para a aprendizagem de uma LE quando não se visualiza nela nenhuma funcionalidade?

Levar em consideração essa característica de uma LE para produzir nos alunos competências orais, partindo de características concretas que objetivam uma competência comunicativa, exigiria uma reestruturação das decisões políticas e, conseqüentemente, das estratégias sobre o lugar da LE no ensino do país, na capacitação para o trabalho, no cotidiano do indivíduo, como também nos modelos de formação de docentes e de ensino de LM e LE.

A reduzida relação da maior parte dos brasileiros com estrangeiros, o quase inexistente uso de uma LE no mercado de trabalho – elementos originários de um status de país ainda em desenvolvimento com limitações em ferramentas tecnológicas, retrocessos na economia e na sociedade – mostraram, ao longo dos anos, um obstáculo para uma expectativa na aprendizagem de LE guiada pela comunicação e pela utilidade social concreta.

Consideramos de extrema importância o papel da economia no estabelecimento de oportunidades de desenvolvimento do uso de LE. A expansão do mercado consumista do Brasil, resultado do andamento da globalização, permitiu o estabelecimento de trocas linguísticas com outras nações. As grandes multinacionais estabelecidas no país podem permitir uma proximidade maior com estrangeiros usuários de outras LE e, além disso, exigem formações na área. As colaborações com o comércio entre corporações, instituições de ensino, governo e ONGs também pedem trabalhadores com capacidades em LE. Também a atividade turística desempenha papel estratégico nesta necessidade, pois movimenta estratos sociais diferentes e acolhe usuários de LE de forma a dar um caráter não mais ornamental mas funcional. Aqui também salientamos a importância da tecnologia em progresso que permite ultrapassar limites sociais, culturas, linguísticos e, principalmente, os limites locais entre pessoas que agora acessam dados e informações publicadas em uma LE.

Pesam sobre os nossos tempos exigências da sociedade ao redor da elaboração precisa da competência oral em língua estrangeira nas instituições de ensino. Essa pressão desencadeia uma demanda pelo aprendizado que infelizmente se perde em uma herança de ensino de línguas que não mais supre as demandas atuais, mas incumbe-se de relacionar-se a estratégias linguísticas modernas de aprendizado. A exigência de aquisição de uma ou mais LEs era essencial para a formação de uma mente erudita, mas em nossos tempos representa um requisito que ultrapassa a básica capacidade de ler.

Os direcionamentos dados para o ensino de LE pelos Planos Curriculares Nacionais, representantes de uma política linguística para ensino do nosso país, são mais uma manutenção do *status quo* desse ensino dentro das escolas do que uma transformação real de seu entendimento de educação e, como consequência, da perspectiva do ensino de LE como complexa e multifacetada.

Entendemos as políticas linguísticas como uma camada sobre a qual se estabelece o ensino de LE. São essas políticas que instituem a LE estudada, a posição dela no sistema escolar, seu status e sua importância na sociedade que entra em contato com a instituição. Por conseguinte, atrelados às políticas, emergem as estratégias metodológicas e a estruturação do currículo, direcionando o ingresso de uma língua estrangeira, seu papel, seus fins, sua

avaliação, a capacitação de docentes, o material utilizado, as capacidades esperadas dos alunos etc.

Assim, na prática, em direção oposta, as estratégias e a estruturação de uma aula ou do currículo trazem em si políticas linguísticas muito mais claras do que o que podemos perceber através de propostas do governo e suas ambições. Dessa forma, por exemplo, o estabelecimento de uma opção de uma língua para as escolas (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996) e a exclusividade de duas línguas (inglesa e espanhola) no Exame Nacional do Ensino Médio é uma exposição de políticas linguísticas para o ensino no país. Assim entendemos também a opção de língua estrangeira representada pela disponibilização de livros em apenas duas LEs. Ou seja, o governo restringe a essas opções distintas realidades da sociedade, do povo e das produções linguísticas e reiteram a posição periférica, quase irrelevante que o estudo de uma língua estrangeira tem na educação do país.

Para entendermos como tais mecanismos políticos se concretizam no Estado brasileiro, na próxima seção nos deteremos sumariamente sobre a experiência brasileira em relação às políticas linguísticas.

2.5 Um panorama das Políticas Linguísticas no Brasil

Ao propor tais políticas, sejam elas educacionais, linguísticas ou culturais, o Estado, destinando-as a circunstâncias internas ou externas, se utiliza de meios de garantir seu controle das leis linguísticas a fim de deter o poder sobre as exigências políticas e identitárias de seus indivíduos (TORQUATO, 2010). Afora *corpus* e *status*, as políticas de aquisição também são relacionadas imediatamente à educação. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por exemplo, que agora já se encontra em cursos de graduação, e também sua normatização, é uma amostra de como o Estado pode também estar sob pressão de grupos particulares (CALVET, 2007).

Encontramos também um exemplo de intervenção externa, proveniente de grupos que não fazem parte do sistema de governo, no Censo Demográfico brasileiro de 2010. Por esforços de grupos de índios, estudiosos de línguas e antropologia, todos aqueles que se auto identificavam como índios puderam informar, no questionário do Censo, suas devidas etnias e línguas usadas em suas residências (HAAG, 2010).

Ainda de acordo com Carlos Haag, tais atualizações, resultantes do Censo 2010, nas políticas trouxeram novos paradigmas sobre etnias, corrigiram informações, como localização, tipos de deslocamento, proventos, grau de instrução dos autóctones, mostrando

uma configuração mais real do território e gerando mudanças afirmativas nas políticas de territoriais, médicas, educacionais etc. Também trouxeram o mapeamento de 150 a 180 línguas autóctones contemporâneas, 21% delas em vias de desaparecimento, causado pela fraca transferência de uma geração à outra como sublinha o linguista Denny Moore.

Tais situações como as citadas acima – a LIBRAS e as línguas indígenas – denunciam as forças de poder inerentes à regulamentação linguística e à organização coletiva de profissionais.

Igualmente, diversas outras políticas públicas são levadas em conta, segundo Oliveira (2011, p. 1):

Há as políticas públicas que o governo tem interesse em publicizar, porque são signos de competência, trabalho, articulação e, frequentemente, rendem votos ao governante. Há as políticas públicas que são mais ou menos secretas ou confidenciais, como é o caso de muitos aspectos da política externa ou da política militar. Há, finalmente, um terceiro tipo de política pública, de pouca visibilidade, mas cuja invisibilidade não é derivada de uma intenção do Estado ou do governo. É o caso das políticas linguísticas.

Tanto política linguística como planejamento linguístico aparecem nas pesquisas acadêmicas logo após a Segunda Guerra Mundial. Embora parecidas, essas nomenclaturas tentam diferenciar o planejamento político, ou seja, leis, regulamentações etc., que se concretizam ou são apenas simbólicos, do planejamento linguístico, que é a realização prática do que foi planejado. Essas nomenclaturas, segundo Baldauf Junior (2012, p. 234), são utilizadas de forma imprecisa na literatura.

O Brasil registra predominantemente atos linguísticos de caráter proibitivo em sua história, exibindo a tendenciosidade de suas políticas em detrimento de motivações realmente linguísticas. Como exemplo, o Marquês de Pombal, no séc. 18, ordenou que todas as realizações de língua no Brasil teriam de ser feitas em português, contrariando assim o uso generalizado das bases tupis. Essa atitude carregava uma explícita investida contra a Companhia de Jesus, que ganhava forte influência nas políticas da colônia.

Este evento histórico determina em que medida se instala uma política de língua. Para a política da época, não só a presença dos jesuítas deixou de ser interessante, como também as línguas indígenas passaram a representar uma ameaça a algum aspecto da soberania da Coroa sobre terras brasileiras. (LUQUETTI; MOURA; CASTELANO, 2011, p. 21).

Desse período, a autoimagem brasileira é de um país de uma só língua e, conseqüentemente, coloca como periféricas em torno de 200 línguas indígenas, línguas de origem africanas e aproximadamente 20 línguas de origem imigrante (CORREA, 2009),

interditadas no ensino pela legislação da era Vargas a partir de 1938 (ALTENHOFEN, 2004; FRITZEN, 2012).

Essa negação de outras realidades linguísticas gera descompassos na descrição dos grupos, o que é o exemplo da

Austrália, que tem o inglês como língua oficial, mas quase um quinto da população falante de outro idioma como primeira língua, entre as quase 150 línguas aborígenes e em torno de 75 a 100 línguas de imigrantes. No final dos anos 1970, o primeiro ministro australiano formou um comitê para rever os programas e serviços voltados para os imigrantes, que viviam conflitos étnicos, trabalhavam em empregos mal remunerados e tinham baixos níveis de escolaridade. (CUNHA, 2008, p. 147).

Em consonância com as demandas do séc. 21, a abordagem das políticas, as políticas linguísticas como disciplina e a linguística aplicada associam-se às multiculturas, ao multilinguismo e à globalização. A ciência linguística, no Brasil, apresenta forte participação nas políticas de educação depois dos anos 70, período pontuado por várias mudanças na sociedade, como por exemplo a “[...] expansão e democratização do ensino fundamental no Brasil.” (SILVA, 2007).

Em prol de uma revisão de suas autorreferenciações como países de uma só língua, e da admissão de suas imagens de comunidades linguísticas mais próximas da realidade, pesquisadores se movimentam para que seus países aceitem suas várias línguas e suas várias culturas, como é o caso da Suíça, com suas quatro línguas oficiais (romanche, francês, italiano e alemão) e o Paraguai (guarani e espanhol); o que representa um passo adiante em suas estratégias linguísticas, pois “94% dos países do mundo, inclusive o Brasil, são plurilíngues.” (OLIVEIRA, 2005, p. 87).

São dignas de destaques nos investimentos de políticas linguístico-educacionais, confirmando que as políticas linguísticas são ligadas à escola e à educação formal, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), a Prova Brasil, o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Segundo Celani (2008, p. 18):

O processo de elaboração de uma política educacional eficaz consiste na fixação de uma série de objetivos, enunciados em termos concretos e práticos, que devem servir de guia para a ação imediata contendo mecanismos de avaliação. As medidas concretas de como se atingir as metas devem estar claramente explicitadas.

Essas políticas são interdependentes, e sua realização por vezes não se dá satisfatoriamente, ou em razão de seu planejamento, que não considera o público a que se destina, ou por ausência de transparência na sua criação.

2.6 Mobilidade do âmbito acadêmico na administração das universidades do Brasil

Mediante o percurso histórico exposto, as instituições superiores no Brasil, mais especialmente as públicas, necessitam reorganizar suas administrações para fazerem jus à sua importância no sistema educativo. Segundo Trigueiro (1999 *apud* SAMPAIO; LANIADO, 2009), as instituições carregam em si seus mais importantes obstáculos organizacionais, ou seja, as ações ultrapassadas e os problemas em se adaptar a um sistema elaborado de relações sociais e econômicas, marcado por um tradicionalismo insistente.

Han e Zhong (2015, p. 939) acrescentam a essa problemática a crescente velocidade da internacionalização e o progresso da economia da produção epistemológica, o que obriga as universidades a lidar com uma concorrência veemente e uma grande prestação de contas ao público. Este segundo elemento tem marcado com força as universidades públicas do Brasil, visto que elas são financiadas por fundos públicos e suas ofertas são concedidas sem custos à sociedade, o que demanda mais responsabilidade dos organizadores da administração universitária. Já para as universidades privadas, o primeiro elemento, a concorrência, tem mais peso e solicita um engajamento estratégico.

Segundo Miura (2006), podem-se resumir em dois elementos as estratégias de internacionalização que estão presentes nas universidades tanto públicas como privadas: a) as colaborações internacionais, que representam “contratos” entre as instituições, planos cooperativos, estudos compartilhados, avanços em tecnologia e intercâmbio de docentes e discentes; e b) as estratégias ligadas à docência, sejam elas a elaboração de um currículo com propostas internacionais, como por exemplo, disciplinas com língua estrangeira, promoção do ensino/aprendizado de outras línguas, e viabilização de trocas entre culturas etc.

É viável entender, partindo da análise de Miura, que as estratégias de internacionalização das instituições ultrapassam a simples mobilidade. Entre as atividades que podemos citar, encontramos: o lançamento de pesquisas em revistas de outros países ou em outros idiomas; a colaboração entre universidades para permitir pós-graduação sanduíche ou estágios em programas com fomentação; promoção de atividades de magistério, pesquisa e extensão em outros idiomas; participação em encontros internacionais no exterior e no Brasil; instrução de funcionários para a recepção de estrangeiros; instituição e continuidade de órgãos de relações internacionais; publicação online dados da universidade em outros idiomas etc.

A partir de tal panorama hermético, compreendeu-se que era de grande importância instituir associações que permitissem a formação e a comunicação entre os responsáveis da área. Assim, foi fundada a FAUBAI, a Associação Brasileira de Educação

Internacional, em 1988. Tal organização congrega aproximadamente 180 administradores e responsáveis por trâmites internacionais nas instituições superiores, buscando o aperfeiçoamento do intercâmbio e da cooperação internacionais como instrumentos para a melhoria do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração das instituições filiadas e também divulgar a diversidade e as potencialidades das IES brasileiras junto às agências de fomento, representações diplomáticas, organismos e programas internacionais (FAUBAI, 2020).

Uma das contribuições importantes, oriundas do FAUBAI, foram suas pesquisas e discussões sobre as estratégias para direcionar as avaliações do transcurso de acessibilidade internacional das universidades. Tais contribuições produziram termos hoje empregados nas pesquisas sobre o tema, como a “mobilidade *Out*” – pessoas das instituições acadêmicas do Brasil que estão em instituições de outros países – e a “mobilidade *In*” – pessoas de instituições universitárias de outros países que estão frequentando universidades brasileiras.

Há duas classificações, segundo o FAUBAI, quando se trata de agentes implicados na internacionalização das universidades: os agentes internos e os agentes externos. Os primeiros agem dentro das universidades e se encarregam de suas estratégias políticas e atividades. Dentre estes primeiros, encontramos os que possibilitam as experiências internacionais e são encarregados de gerir a área, fazendo parte da equipe administrativa. Os que se engajam em tais oportunidades, como docentes, estudiosos e discentes, compõem o grupo acadêmico.

Como exemplos de agentes externos, podemos citar alguns órgãos de financiamento internacionais e do Brasil: a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); no Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), os ministérios governamentais: o Ministério da Educação (MEC), o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).

Considera-se a diferença das variações na internacionalização em dois grupos, a internacionalização ativa e a passiva. A partir de Lima e Maranhão (2009), entende-se que a primeira centraliza-se na recepção de pessoas, algo bastante recorrente dentro de nações desenvolvidas; a segunda empenha-se em enviar participantes, dada a falta ou pouco preparo da instituição para a recepção.

No exemplo do Brasil, que se enquadra numa estratégia passiva, por consequência da falta de condições estruturais e de políticas atrativas para estudiosos de outros países, as propostas de internacionalização estão centradas na mobilidade *Out*.

Mediante as categorias que norteiam essa problemática, acreditamos que outros elementos merecem ser considerados em nossa discussão. Inicialmente, temos o comprometimento da administração universitária das Instituições de Ensino Superior no Brasil, das quais 27 tiveram seus regimentos examinados por Ribeiro (2014), que verificou que estas instituições sugerem as estratégias a seguir:

incentivar, promover e estimular o intercâmbio com outras instituições e organizações científicas e técnicas, nacionais e estrangeiras, visando o desenvolvimento das ciências e das artes, preservando a natureza e interagindo com o ecossistema; colaborar com entidades públicas e privadas através de estudos, projetos, pesquisas e serviços, com vistas à solução de problemas regionais e nacionais sem perder de vista os valores éticos, ecológicos, em consonância com os anseios e tradições dos povos da região; prestar serviços à comunidade por meio de programas e projetos sociais e da realização de cursos, eventos e campanhas públicas que envolvam, sempre que possível, parcerias com outras instituições e/ou movimentos sociais organizados; promover a integração cultural na perspectiva da pluralidade dos povos e da sua integração internacional; manter a universidade aberta à participação da população, mediante amplo e diversificado intercâmbio com instituições, organizações e movimentos da sociedade; congrega professores, cientistas, técnicos e artistas, assegurando-lhes os necessários meios materiais e as indispensáveis condições de autonomia e de liberdade para se devotarem à ampliação do conhecimento ao cultivo das artes e às suas aplicações a serviço da sociedade. (RIBEIRO, 2014, p. 9-10).

Em conjunto com a crescente multiplicidade da administração de universidades, diversificaram-se também as estratégias de internacionalização das instituições superiores. Gacel-Ávila (1999, p. 38) declara que o “[...] processo de internacionalização deve ser visto como uma abertura institucional para o exterior [...]” e, sendo assim, é importante que esteja presente nos regimentos e planos pedagógicos institucionais a fim de que esse processo seja elaborado de maneira sólida e em conjunto com os propósitos das instituições.

As estratégias e as alternativas de internacionalização para os discentes, por exemplo, foram elaboradas com intuito semelhante: o desenvolvimento econômico. A proposta governamental que exemplifica essa motivação atualmente é o Ciência sem Fronteiras, criado pelo Decreto 7.642/2011 (BRASIL, 2011). Spears (2014, p. 11) explicita o estímulo mais importante que direcionou o governo do Brasil a criar o Ciência sem Fronteiras:

⁷ Tradução nossa. No original: “El proceso de internacionalización debe ser visto como una apertura institucional hacia el exterior”

A emergência no âmbito da economia mundializada como participante do BRIC (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) mobilizou o governo federal brasileiro a estabelecer um programa estatal de mobilidade acadêmica (Programa Ciência sem Fronteiras) de modo a fazer avançar o capital social do país (*general intellect*) e a infraestrutura em STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) relacionadas à indústria. (SPEARS, 2014, p. 11).

A fim de aprofundar nossas observações, examinou-se a *IAU 4th Global Survey: Internationalization of Higher Education – Growing expectations, fundamental values* (EGRON-POLAK; HUDSON, 2014), elaborada pela *International Association of Universities* (IAU) (2014), um estudo que incluiu 1.336 universidades em 131 nações. Este estudo exhibe a mais completa coleta de informações de base a respeito da internacionalização das instituições superiores atualmente. Realçamos alguns resultados do estudo:

- a) Acima de 50% das universidades participantes do estudo têm alguma estratégia de internacionalização;
- b) O intercâmbio de estudantes e a cooperação para estudos internacionais são os pontos prioritários das universidades;
- c) Verificou-se que os discentes são favorecidos com informações sobre questões internacionais, vantagem esperada pela internacionalização;
- d) A pior ameaça social da internacionalização é a “monetarização” do conhecimento, e a maior ameaça potencial para as universidades é a constatação de que os benefícios aos programas são de mais fácil acesso para discentes de classes sociais abastadas;
- e) Na maior parte das localidades, o centro de interesse geográfico das instituições é sua mesma localidade e a Europa é ainda o centro de interesse da maior parte delas;
- f) A falta de financiamento ou sua limitação são a maior dificuldade dentro e fora das instituições;
- g) As instituições participantes do estudo afirmaram que promovem valores de igualdade e compartilhamento de vantagens a partir de políticas e ações de internacionalização.

Os resultados “a”, “d”, “f” e “g” estão presentes no caso do Brasil. Porém, o resultado “e” não reflete o caso brasileiro, já que as universidades do Brasil procuram outras universidades de qualidade para acordos bilaterais e estas universidades estão localizadas principalmente em outros continentes do hemisfério norte. Caso semelhante são o ponto b e c, que denotam que o nosso país poderia desenvolver-se mais na questão da internacionalização para equiparar-se ao contexto mundial.

Ao que tudo indica promover a internacionalização e a mobilidade para os acadêmicos brasileiros refletiria na sua presença em instituições de excelência no exterior. Isso consistiria numa renovação nas nossas IES, alimentando-as com pesquisas, desenvolvimento de tecnologias e inovação. Resta-nos, entretanto, questionar se as instituições brasileiras, sobretudo as públicas, estão viabilizando ferramentas eficientes e eficazes para este fim.

3 METODOLOGIA

Este estudo esteou-se em uma estratégia qualitativa de pesquisa, mediante uma pesquisa de campo. Neste capítulo, intenta-se apresentar as ferramentas metodológicas do tipo de pesquisa aplicada. Discutem-se igualmente os critérios para a composição e a elaboração do campo de estudo, o método de coleta de dados, o processo de tratamento desses dados e, enfim, as limitações do método selecionado.

De acordo com o que expõem Marconi e Lakatos (2010), todas as ciências configuram-se pelo emprego de métodos científicos, todavia não se pode afirmar que todos os ramos de estudo que fazem uso desses métodos são ciências, ou seja, através desta concepção, os autores afirmam que “A utilização de métodos científicos não é de alçada exclusiva da ciência, mas não há ciência sem o emprego de métodos científicos.”

É relevante compreender a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos com a finalidade de interpretar uma dada realidade, ou seja, de conhecimentos que coadjuvem a interpretação da realidade vivida, como se pode ler abaixo:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e a ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2002, p. 17).

Sendo o propósito global desta dissertação analisar o papel das Casas de Cultura Estrangeira no projeto de internacionalização da UFC, considerando o Plano de Internacionalização (2017-2021), no atual processo de internacionalização do ensino superior, a pesquisa exposta procura responder às questões: a) Qual é a repercussão, no projeto de extensão Casas de Cultura Estrangeira, das ações de política linguística propostas e implementadas no Plano de Internacionalização? b) Qual o papel das Casas de Cultura Estrangeira na implementação da política linguística do Plano de Internacionalização da UFC? c) Que ações voltadas para o ensino de línguas estrangeiras nas Casas de Cultura Estrangeira estão sendo desenvolvidas para que elas atendam ao seu papel no Plano de Internacionalização? Logo, buscou-se: analisar a política linguística inserida no Plano de Internacionalização da UFC; destacar o papel das Casas de Cultura Estrangeira nas ações de política linguística do Plano de Internacionalização da UFC; averiguar as ações de suporte linguístico a docentes e estudantes da UFC que estão sendo desenvolvidas pelas Casas de Cultura Estrangeira; verificar se essas ações potencialmente atendem aos objetivos da política

linguística no que tange ao processo de internacionalização da UFC com a finalidade de demonstrar que as Casas participam e contribuem para a internacionalização da UFC apesar da inobservância do seu papel propulsor nesse processo.

3.1 Natureza da pesquisa

Visando analisar a percepção dos professores e dos gestores sobre o trabalho das Casas de Cultura Estrangeira no ensino de línguas estrangeiras na universidade, considerando o Plano de Internacionalização (2017-2021) no atual processo de internacionalização do ensino superior, decidiu-se por uma pesquisa de abordagem aplicada e de natureza qualitativa (GIL, 2002) no contexto da UFC, no cenário atual do processo de internacionalização. Segundo Gil (2002, p. 17), pesquisa é definida como

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e a discussão dos resultados.

Considerando a premissa desta pesquisa – que é analisar o papel das Casas de Cultura Estrangeira no projeto de internacionalização da UFC, levando em conta o Plano de Internacionalização (2017-2021), no atual processo de internacionalização –, optou-se pelo método de pesquisa qualitativa. Primeiramente, contudo, é necessário contextualizar o tipo de pesquisa escolhido com o propósito de um melhor entendimento.

Consoante a finalidade, o tipo de investigação escolhido para a realização da pesquisa qualitativa insere-se na exploratória. Essa “[...] é realizada em áreas na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses que, todavia, poderão surgir durante ou ao final da pesquisa.” (VERGARA, 2009, p. 42). No que concerne aos modos de investigação, decidiu-se pela pesquisa de campo, que, ainda segundo Vergara (2009, p. 43), é: “[...] investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não.”

No tocante aos procedimentos qualitativos, de acordo com Creswell (2007, p. 184), esses “[...] se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação.” Ainda segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa é, sobretudo interpretativa, isto é, se sujeita a interpretação dos dados

coletados pelo pesquisador. Assim, são inevitáveis interpretações pessoais no exame de dados qualitativos.

Os tipos de pesquisa são categorias de investigações que empregam uma técnica, um tipo de objeto a ser investigado, decorrendo da análise dos dados. Desse modo, sublinham-se certos tipos de pesquisa, segundo Knechtel (2014).

Por meio dos procedimentos das pesquisas documental e bibliográfica, que sistematizam o estudo desenvolvido por meio de material escrito, gravado ou filmado, de acesso ao público em geral, buscamos estudar as políticas linguísticas de ensino de línguas estrangeiras em curso no desenvolvimento do processo de internacionalização da UFC, tomando como base o Plano de Internacionalização (2017-2021), que integra o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2018-2022), com foco nas políticas linguísticas e sua implementação pela recém-criada Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional.

Ocorreu, portanto, uma análise de fontes documentais. São considerados, assim, na pesquisa documental, documentos oficiais, como convênios, editoriais, leis, atas, relatórios, ofícios etc. (FACHIN, 2006). Ainda sobre pesquisa documental, lê-se:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

A pesquisa documental foi realizada em documentos referentes aos acordos acessíveis no site da PROINTER. O site propiciou um exame baseado em filtros, deste modo, em razão da grande quantidade de vínculos internacionais e a estrutura dos documentos foram estabelecidos os filtros e os termos que delimitaram a pesquisa. Esses viabilizaram atingir os objetivos de observação e análise da presença de estratégias adotadas pela UFC que revelassem suas políticas linguísticas, promoção de aprendizagem de idiomas etc.

No que concerne à pesquisa de campo, ela se define pelas investigações nas quais, além da pesquisa bibliográfica e documental, coletam-se dados de pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante etc.) (FONSECA, 2002). Então, este estudo objetivou analisar o papel das Casas de Cultura Estrangeira no projeto de internacionalização da UFC, considerando o Plano de Internacionalização (2017-2021), no atual processo de internacionalização do ensino superior. Para tanto, foi empregado no estudo piloto assim como na pesquisa de campo um questionário aplicado junto aos professores e/ou gestores. O questionário final foi estruturado em duas

partes: a) perfil dos entrevistados (caracterização da amostra); b) papel atribuído às Casas de Cultura Estrangeira pelo projeto de internacionalização, mas também para o papel que as próprias Casas se atribuem ao longo de questões abertas.

As questões investigavam, além das informações sobre os papéis anteriormente apresentados, a observação do nível de influência das políticas linguísticas apresentadas no Plano de Internacionalização (2017-2021), assim como o seu propósito/objetivo do ensino de línguas estrangeiras, a promoção da internacionalização na UFC, as ações dos professores leitores e assistentes estrangeiros, os cursos de abordagem instrumental, a preparação e aplicação de exames de proficiência linguística, a difusão cultural e o trabalho de tradução realizado por seus professores.

3.2 Lócus da pesquisa

A Universidade Federal do Ceará é uma autarquia ligada ao Ministério da Educação. Adveio de um grande movimento de opinião pública. Foi criada pela Lei nº 2.373, em 16 de dezembro de 1954 (BRASIL, 1954), e instalada em 25 de junho do ano seguinte.

Sob a direção de seu fundador, Prof. Antônio Martins Filho, compunha-se pela Escola de Agronomia, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia conforme informações constantes em seu site institucional.

Localizada na capital do Estado, Fortaleza, a UFC é significativa constituinte do sistema do Ensino Superior do Ceará e suas atividades são distribuídas em todo o território cearense, de modo a responder aos diferentes níveis de exigências da sociedade.

A Universidade é formada por sete *campi*, nomeados *Campus* do Benfica, *Campus* do Pici e *Campus* do Porangabuçu, os três situados em Fortaleza (sede da UFC), além do *Campus* de Sobral, *Campus* de Quixadá, *Campus* de Crateús e *Campus* de Russas.

Há mais de seis décadas, a Universidade Federal do Ceará prossegue na missão de servir à região, sem esquecer o caráter universal de sua produção, e atinge atualmente quase todos os domínios do saber traduzidos em seus *campi*.

3.3 Universo da pesquisa e amostra selecionada

A história das Casas de Cultura Estrangeira está estreitamente associada à história do Centro de Humanidades (CH), pois os dois provêm da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Segundo Castelo (2011), inicialmente nomeados Centro de Cultura Estrangeira, as Casas de Cultura começaram suas atividades em 1961, no mesmo ano em que fora fundada aquela Faculdade, dirigida, à época, pelo padre Francisco Batista Luz. Em 1969, há mais de meio século, logo, com a reforma universitária, a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é sucedida, na estrutura administrativa da UFC, pelo atual Centro de Humanidades. Ainda de acordo com a mesma autora, naquele momento, as Casas de Cultura Estrangeira já eram legitimadas pela relevância de seu trabalho junto à comunidade cearense e, de maneira singular, junto à comunidade universitária. A progressiva demanda pelos seus cursos confirmava de maneira significativa o elevado conceito que já haviam conquistado.

As Casas de Cultura Estrangeira constituem uma ação extensionista voltada para o ensino de línguas estrangeiras e português para estrangeiros. Elas são um projeto de extensão, provavelmente, custeado pelo governo federal de maior tempo em atividade no cenário de ensino de línguas nas IES públicas brasileiras.

É evidente que a extensão representa uma das atividades específicas do fazer acadêmico. Sua importância encontra-se, especialmente, na possibilidade de aproximar, de modo mais direto, a universidade da sociedade, alcançando um público maior e mais plural. As Casas de Cultura Estrangeira, à época de sua criação, eram campo de estágio dos alunos de Letras, e são, ainda hoje, um dos programas de extensão mais abrangentes e atuantes da UFC, incorporado, desde 1969, na nova estrutura do então criado Centro de Humanidades, vinculadas ao Departamento de Letras Estrangeiras. Casas de Cultura e Centro de Humanidades têm andado lado a lado desde então. Ainda de acordo com Castelo (2011): “Vivenciam experiências, enfrentam dificuldades, buscam soluções, fortalecem compromissos administrativos e acadêmicos, renovam-se, profissional e institucionalmente, ajustam-se à nova realidade e às novas demandas, fazem história.” (CASTELO, 2011, p. 191).

Com base na ideia de que o conhecimento de línguas estrangeiras propicia o diálogo mais estreito com outras culturas e outros povos, num momento em que a comunicação entre as nações se faz progressivamente mais necessária, é certo que a contribuição dessas Casas para o desenvolvimento cultural da sociedade e para o enriquecimento do compromisso acadêmico do Centro de Humanidades é primordial. Nas Casas de Cultura, o ensino de línguas estrangeiras achou ambiente e deixou de ser monopólio de alunos privilegiados. Elas surgiram para mitigar, de modo acertado e com qualidade, a deficiência e a carência da oferta desse ensino nos currículos das escolas conforme informa Castelo (2011).

A pesquisa entrevistou os professores e gestores das Casas de Cultura Estrangeira e da Coordenação Geral das Casas de Cultura. Dessa forma, o levantamento do universo da pesquisa girou em torno da quantidade de professores, pois os gestores estão dentre os professores em situação ativa na Instituição.

Conforme a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) e a própria Coordenação Geral das Casas de Cultura Estrangeira, estão lotados nessa unidade 51 professores, divididos da seguinte forma: Casa de Cultura Alemã, 5 professores; Casa de Cultura Britânica, 21 professores; Casa de Cultura Francesa, 9 professores; Casa de Cultura Hispânica, 7 professores; Casa de Cultura Italiana, 4 professores; Casa de Cultura Portuguesa, 3 professores; Curso de Esperanto, 1 professor; e Curso de Libras, 1 professor.

A fim de definir a amostra pesquisada, optou-se pela amostragem não probabilística por acessibilidade, na qual o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, aceitando que esses possam, de alguma forma, representar o universo (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A partir da lista de contato dos professores e gestores, disponibilizada pela PROGEP e Coordenação Geral das Casas de Cultura Estrangeira, foi encaminhado o questionário (Apêndice A e B) a todos os professores e gestores via e-mail, utilizando-se a ferramenta Google Forms (um serviço gratuito para criar formulários online).

O estudo piloto, discutido separadamente no capítulo 4, base para a formulação do questionário final, aconteceu em maio de 2020. O questionário final (Apêndice B), por sua vez, foi aplicado entre março e abril de 2021, nas Casas de Cultura Estrangeira da UFC, localizadas no Centro de Humanidades, e contou com a participação 15 (quinze) respondentes.

Por fim, salienta-se que a pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC e que os participantes foram orientados quanto aos objetivos da pesquisa.

3.4 Procedimento de coleta de dados

No tocante ao procedimento de coleta de dados, pretende-se mostrar, nesta seção, o modo como se deu a pesquisa, assim como os instrumentos de coleta de dados empregados na pesquisa de campo de acordo com os objetivos específicos apresentados na investigação.

3.4.1 Organização da pesquisa

O percurso da pesquisa compreende dois momentos. No primeiro momento, procedeu-se à pesquisa documental e bibliográfica e, no segundo momento, aconteceu a pesquisa de campo.

No desenvolvimento da pesquisa documental tratando de políticas linguísticas e internacionalização as noções provêm de escritos científicos de vários autores dentre os quais citamos as brasileiras Lima e Maranhão (2009), Morosini (2006), Miura (2006). Além dos escritos desses autores, foram também examinadas publicações da UFC lançadas por ocasião de festividades (40 anos do Centro de Humanidades e 50 anos da Casa de Cultura Francesa). Vale sublinhar a leitura de escritos do eterno reitor Martins Filho (1996) quando se trata de UFC e da professora emérita Dulce Castelo (2011), quando se refere às Casas de Cultura Estrangeira.

A pesquisa documental se definiu pela análise de documentos concernentes aos acordos que a PROINTER dispõe em seu site. O site permite uma pesquisa apoiada em filtros, como país, instituição, tipo, *status*, finalidade além de outros. Assim, foram definidos os filtros e os termos que objetivaram a pesquisa e que proporcionaram observar e analisar a presença, nos acordos e convênios, de estratégias empregadas pela UFC que indicassem suas políticas linguísticas.

Ademais, a pesquisa de campo foi precedida de um estudo piloto, feito por meio da aplicação de um questionário aplicado a professores das Casas de Cultura Estrangeira, devido à necessidade de formulação e aperfeiçoamento de um questionário final. Com base nos resultados desse estudo, foi aplicado o questionário final com o universo dos professores e gestores.

A organização da pesquisa significa proporcionar visibilidade, de modo geral ou específico, do percurso traçado para o desenvolvimento do estudo até sua fase final. Conforme afirma Gil (2002), apresentar a pesquisa na forma de etapas é importante para o desenvolvimento da pesquisa e para o acompanhamento das ações correspondentes a cada uma das etapas.

3.4.2 Pesquisa bibliográfica e documental

Na pesquisa aqui exposta são apresentadas informações oriundas de uma pesquisa bibliográfica que, como explica Prodanov e Freitas (2013), ocorre:

Pesquisa bibliográfica: quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

Nessa tarefa de pesquisa para tratar da internacionalização as noções tiveram suas origens nos escritos científicos de diversos autores dentre os quais citamos De Wit (2013), Knight (2008), Hall (2005), Sechi (2010), Tello (2015), Ball (2014), Goergen (2010), Morosini (2006), Robertson (2009), Spolsky (2004), Shohamy (2006), Miura (2006) dentre outros. Para além dos escritos desses autores, foram igualmente examinadas publicações da própria UFC lançadas por ocasião de festividades. Como exemplo dessas obras podemos citar os livros comemorativos dos 40 anos do Centro de Humanidades e dos 50 anos da Casa de Cultura Francesa. É significativo destacar a leitura de escritos do primeiro reitor Martins Filho (1996) quando se trata de UFC em todos os aspectos.

Ainda discorrendo sobre os procedimentos técnicos aplicados nessa investigação empregou-se a pesquisa documental que, de acordo com Gil (2002, p. 62-63), revela vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não gera custos elevados, não requer interação com os sujeitos da pesquisa e viabiliza uma boa leitura das fontes. Ela se assemelha à pesquisa bibliográfica diferenciando-se pela natureza das fontes, sendo material que ainda não foi analisado, ou que ainda pode ser reformulado conforme os objetivos da pesquisa.

A pesquisa documental se deu em documentos referentes aos acordos que a PROINTER disponibiliza em seu site. Lá se encontram 622 acordos e convênios. O site possibilitou um exame baseado em filtros, como país, instituição, tipo, status, finalidade dentre outros. Dessa forma, devido à grande quantidade de vínculos internacionais e a estrutura dos documentos em uma primeira busca, teve-se que determinar os filtros e os termos que balizariam a pesquisa e que permitiriam atingir os objetivos de observação e análise da presença, nos acordos e convênios, de estratégias adotadas pela UFC que revelassem suas políticas linguísticas.

Ocorreu, então, com base nos aspectos acima apontados, a busca por documentos vigentes dentro do hiato 2017-2021 (intervalo primeiramente apontado no Plano de Internacionalização da UFC) que resultou em 131 registros. Nestes arquivos foram apurados termos que revelassem e retratassem políticas linguísticas, promoção de aprendizagem de idiomas... Então, foram examinadas palavras com as mesmas raízes de língua e idioma com o objetivo de serem encontrados termos tais como língua, linguagem, linguístico, idiomático...

A pesquisa nos convênios e acordos causou decepção, dado que, em nenhum momento, se encontrou referência a uma política que intencionasse promover o acesso ao ensino de idiomas, a formação do aprendiz de idiomas, além de garantir o letramento acadêmico e a difusão internacional das produções desenvolvidas pela Instituição.

3.4.3 Estudo piloto

Entende-se que o estudo piloto consiste numa estratégia metodológica que ampara o pesquisador na validação do instrumento de pesquisa elaborado, visto que tem sua aplicação anterior ao contato com a amostra selecionada para o estudo. Yin (2005, p. 104) classifica essa estratégia de estudo de caso piloto e explica que: “O estudo de caso piloto auxilia-o na hora de aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos.” Assim, o pesquisador faz um ensaio, é criada uma situação com aspectos próximos aos que foram imaginados para a pesquisa, com a finalidade de se familiarizar com o instrumento de pesquisa idealizado. Em seguida à aplicação do teste e antes da definição do uso daquele instrumento, o pesquisador analisa o desempenho do teste, se o instrumento é válido, se necessita de modificações e se o que foi idealizado como metodologia viabiliza alcançar os objetivos traçados da pesquisa.

O instrumento elaborado para essa fase da pesquisa foi destinado aos professores e/ou gestores das Casas de Cultura Estrangeira objetivando conseguir dados sobre as atribuições dessas no projeto de internacionalização e igualmente acerca da imagem que possuem de si mesmos e do trabalho por elas realizado.

Envidaram-se esforços no sentido de recrutar o universo dos atores das Casas, todavia o número de respostas não foi quantitativamente expressivo sem contudo impactar na qualidade dos resultados.

O questionário (Apêndice A) foi estruturado em duas seções. A primeira destinada à descrição da amostra inquiria sobre: i) a categoria (professor e/ou gestor) podendo mais de uma opção ser selecionada; ii) a língua lecionada; iii) o tempo de exercício do magistério e iv) o tempo de exercício de magistério na UFC. A segunda, composta de 15 questões abertas, versavam sobre: i) o propósito do ensino de línguas estrangeiras; as ações desenvolvidas pelas Casas e sua relação com a internacionalização da UFC; iii) o papel dos leitorados; iv) a mobilidade *In* e *Out* e v) a relação/envolvimento das Casas com o Plano de Internacionalização da UFC 2017-2021.

O estudo piloto teve sua plena finalidade alvejada, visto que o questionário aplicado nessa fase não foi o mesmo empregado no estudo de campo. Como pode ser observado no parágrafo anterior, apesar de conter 15 questões abertas, essas tratavam apenas de cinco temas. Isso fez com que o segundo questionário fosse composto por 10 questões, concernentes aos mesmos temas. Observou-se que algumas questões poderiam ser resumidas numa única, porém mais elaborada. Verificou-se também que seis das quinze questões apresentaram respostas dicotômicas gerando uma profusão de sins e de não's destoando do objetivo das questões dissertativas.

É digno de nota que a questão 8 do questionário utilizado no estudo piloto ao ser respondida por um “não” dificultava ou mesmo impossibilitava as respostas das seguintes.

O conteúdo retornado dos respondentes do estudo piloto foi examinado sob a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2016) e se amparou nos resultados dos procedimentos lexicométricos – análise de similitude e nuvem de palavras – oriundos do *software* IRAMUTEQ que podemos entender melhor após leitura do capítulo 4.

Como efeito do exame realizado nessa etapa de pilotagem declinou-se do uso do *software* mencionado anteriormente, pois os textos das respostas foram curtos, o que dificultou a interpretação das imagens por ele produzidas.

3.4.4 Pesquisa de campo e definição dos instrumentos de coleta de dados

A pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los (GIL, 2002). Para a realização da pesquisa de campo, o pesquisador dispõe de uma variedade de técnicas de pesquisa e, além disso, deve levar em consideração a melhor opção para a coleta de dados, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), será definida com base nos objetivos que se pretendem alcançar.

Dessa forma, o instrumento utilizado tanto no estudo piloto como na pesquisa de campo foi um questionário. Na pesquisa de campo, foi utilizado um questionário (ver Apêndice B), construído a partir do estudo piloto, o qual viabilizou a concepção do esquema do segundo questionário que foi posteriormente aplicado junto aos professores e/ou gestores. O questionário final apresenta 10 questões abertas e é estruturado em duas partes: perfil dos entrevistados (caracterização da amostra), papel atribuído às Casas de Cultura Estrangeira pelo projeto de internacionalização, mas também para o papel que as próprias Casas se atribuem.

Foram verificados, com o auxílio das perguntas abertas, o papel atribuído às Casas de Cultura Estrangeira pelo plano de internacionalização, o papel que elas próprias se atribuem, à observação do nível de influência das políticas linguísticas apresentadas no Plano de Internacionalização (2017-2021), assim como o seu propósito/objetivo do ensino de línguas estrangeiras, a promoção da internacionalização na UFC, as ações dos professores leitores e assistentes estrangeiros, os cursos de abordagem instrumental, a preparação e aplicação de exames de proficiência linguística, a difusão cultural e o trabalho de tradução realizado por seus professores.

4 ESTUDO PILOTO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No estudo piloto, optou-se por aplicar o questionário com população acessível de professores e/ou gestores, com vistas a obter mais informações sobre o papel atribuído às Casas de Cultura Estrangeira pelo projeto de internacionalização, mas também para o papel que as próprias Casas se atribuem.

O primeiro questionário (Apêndice A) era composto de perguntas abertas que indagavam sobre os papéis desempenhados pelas Casas de Cultura Estrangeira integrante de um projeto/processo de internacionalização. Buscou-se igualmente investigar sobre o propósito/objetivo do ensino de línguas estrangeiras nas Casas e se ele era explícito para seus professores e alunos, bem como se atendia aos anseios da comunidade, o papel do leitorado para a internacionalização, as ações das Casas que decorriam do Plano de Internacionalização da UFC, a participação delas na elaboração do plano em discussão, a difusão e a recepção do Plano pela sua comunidade, as mudanças decorridas dele e as condições necessárias para sua implementação.

As respostas dos informantes foram analisadas segundo a metodologia de análise de conteúdo, um procedimento científico reconhecido e que tem na análise categorial uma das técnicas mais antigas que “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo agrupamentos analógicos.” (BARDIN, 2016, p. 201).

Para apoiar a análise dos dados desta pesquisa, utilizou-se o software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). O emprego do IRAMUTEQ na análise de dados de entrevistas pode acontecer de várias formas. O *software* apresenta um conjunto diversificado de procedimentos lexicométricos, por exemplo: estatísticas textuais clássicas, Análise de Especificidades, Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise Fatorial por Correspondência (AFC), análise de similitude, análise prototípica de evocações e nuvem de palavras (CAMARGO; JUSTO, 2013, 2018; LOUBÈRE; RATINAUD, 2014; PÉLISSIER, 2017; RATINAUD, 2014). Salvo a análise prototípica, todas as ferramentas mencionadas podem ser aplicadas a dados de entrevistas.

A análise de similitude, por sua vez, baseia-se na teoria dos grafos e se dá segundo a coocorrência de palavras em segmentos de texto. Os resultados são graficamente representados, sendo possível visualizar as relações entre as formas linguísticas de um *corpus*, o que destaca a forma como o conteúdo discursivo de um tópico de interesse se estrutura (CAMARGO; JUSTO, 2013, 2018; MARCHAND; RATINAUD, 2012). O Iramuteq permite

da mesma forma combinar, em uma única representação, os resultados da Análise de Similitude com uma Análise de Especificidades, processada a partir de uma variável categórica. Isto posto, o grafo evidencia palavras sobretudo associadas às diferentes modalidades da variável.

Em conformidade com Camargo e Justo (2013), a nuvem de palavras gera uma representação gráfica das ocorrências do *corpus*, em que, para toda palavra, há um tamanho correspondente a sua frequência. A figura gerada não acompanha indicadores descritivos, porém pode facilitar uma identificação imediata dos termos que são preponderantes no conjunto de textos analisados.

Neste estudo, para o processamento de dados foi empregada a nuvem de palavras. Assim, as palavras são agrupadas e organizadas graficamente segundo sua frequência, o que torna rápida a sua identificação, a partir de um único arquivo, denominado *corpus*, que agrupa os textos provenientes dos questionários (CAMARGO; JUSTO, 2013, 2018). Deste modo, cada questão aberta do instrumento de pesquisa caracterizou um texto, e o conjunto desses textos constituiu o *corpus* de análise desta pesquisa.

Ainda segundo os autores, apoiada nas palavras mais frequentes apresentadas nos segmentos de texto, realizou-se a análise lexical. Essa análise supera a dicotomia entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, pois possibilita utilizar cálculos estatísticos sobre dados qualitativos, os textos. O vocabulário é identificado e quantificado quanto à frequência e, em certos casos, similarmente, no tocante à sua posição no texto, isto é, submetido a cálculos estatísticos para posterior interpretação diferindo assim da análise de conteúdo, na qual o pesquisador interpreta para em seguida sistematizar.

Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 150), “[...] antes da análise e interpretação, os dados devem seguir os seguintes passos: seleção, codificação, tabulação.” Assim, apuraram-se as informações alcançadas pelo questionário visando evitar que seu excesso ou falta causasse prejuízo à pesquisa e, depois de categorizadas, contribuíram para a fase seguinte.

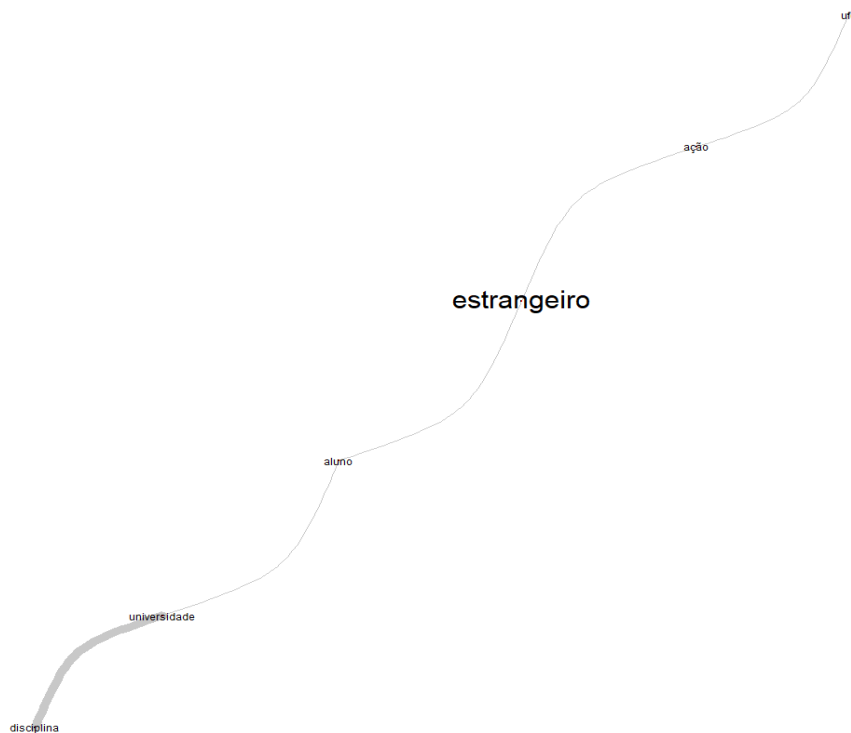
A análise de dados é o processo de produção de sentido além das informações, e esta formação ocorre por meio da consolidação, limitação e interpretação daquilo que os respondentes expressaram e o que o pesquisador viu e leu, ou seja, o processo de elaboração de significado. A análise dos dados é um processo complexo que compreende relações entre informações quase intangíveis e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos consistem na investigação de um estudo.

Durante a interpretação, o pesquisador deverá se abstrair e ultrapassar os dados coletados, tentar possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito, o que exigirá constantes retomadas às anotações de campo e ao referencial teórico utilizado, inclusive à coleta de dados adicionais (GIL, 2002). Com base nesse entendimento, buscou-se interpretar os resultados da análise dos questionários aplicados aos professores e gestores, relacionando-os com os dados das entrevistas, com os mesmos e, principalmente, com o referencial teórico apresentado na pesquisa.

4.1 Ilustração da aplicação dos procedimentos lexicométricos – análise de similitude e nuvem de palavras

A análise de similitude ordena as palavras e as dispõe graficamente conforme sua repetição, viabilizando o reconhecimento das ocorrências conjuntas entre as palavras. O produto daquela apresenta sinais da ligação e do vínculo entre essas, contribuindo para a identificação da estrutura da representação, conforme a Figura 1.

Figura 1 – Análise de similitude entre as palavras – Questão 9. Segundo sua opinião, quais ações decorreram do Plano de Internacionalização da UFC (2017-2021) e foram implementadas no âmbito do ensino de línguas nas Casas de Cultura Estrangeira?



Fonte: elaborada pelo autor a partir do *software* IRAMUTEQ.

A partir da representação gráfica da figura, percebe-se um conjunto semântico de palavras mais frequentes: “ação”, “aluno”, “disciplina”, “estrangeiro”, “UFC”, “universidade” (apresentadas aqui em ordem alfabética).

Depois da análise geral da árvore de similitude, pode-se considerar mediante as relações que a “ação” que os respondentes creem integrar o plano de internacionalização da UFC foi a oferta de disciplinas (componentes curriculares) pelas Casas de Cultura nos currículos de graduação da Universidade. Assim, os alunos matriculados nestas disciplinas pretendem uma formação extra que os capacite objetivando os programas de cooperação entre as universidades com as quais a UFC tem parceria.

Em relação ao método da nuvem de palavras, verifica-se também o agrupamento e a organização gráfica das palavras de acordo com sua frequência, permitindo uma pronta identificação das palavras-chave da questão 9, como pode ser visualizado abaixo.

Figura 2 – Nuvem de palavras – Questão 9. Segundo sua opinião, quais ações decorreram do Plano de Internacionalização da UFC (2017-2021) e foram implementadas no âmbito do ensino de línguas nas Casas de Cultura Estrangeira?



Fonte: elaborada pelo autor a partir do *software* IRAMUTEQ.

Percebe-se na figura que as palavras se dispõem de modo aleatório de tal maneira que as palavras mais frequentes se apresentam maiores que as outras, evidenciando, deste modo, sua importância no *corpus* de análise da pesquisa. Com base na análise de similitude pode-se compreender a conexão presente entre os dados. Por meio de uma árvore de palavras, esta análise apresenta articulações centrais permitindo relacionar outras palavras lematizadas e estabelecendo conexões segundo a raiz semântica.

A nuvem de palavras, ainda que fácil e acessível, se mostra de grande valia sendo graficamente chamativa. Sua composição apoia-se no cálculo de frequência, assim as palavras mais expressivas se apresentam maiores, e aquelas cuja frequência é mínima, menores. Esta análise é fundamental quando se quer saber as palavras-chave de um *corpus* textual.

Desta maneira, pode-se concluir que o *software* IRAMUTEQ possibilita o emprego de vários processos visando uma análise textual, mostrando sua importância no que concerne à análise de dados. O IRAMUTEQ é uma ferramenta gratuita e de emprego simples. Contudo é imprescindível sublinhar que este programa tem como único fim analisar dados, permanecendo a interpretação destes um encargo do pesquisador.

Consoante à finalidade deste estudo, posteriormente às etapas de análise pelo IRAMUTEQ, examinamos os significados das palavras nas respostas dos professores. Logo, o estudo piloto possibilitou saber, através da lexicografia básica, o vocabulário mais constante nas respostas dos professores. Assim, o *software* IRAMUTEQ se mostrou um instrumento significativo para a execução deste estudo, ao passo que revela no material coletado tal vocabulário.

4.2 Análise dos resultados do estudo piloto

Com a intenção de responder aos objetivos aventados nesta pesquisa, nesta seção, explicitamos os resultados do estudo segundo os questionamentos do instrumento piloto de pesquisa, assim como o diagnóstico, considerando as noções elaboradas na revisão da literatura. Inicialmente, identificamos o perfil dos respondentes com base nos dados extraídos do questionário, compreendendo que tais informações se mostram relevantes para a compreensão dos papéis desempenhados pelas Casas de Cultura integrantes no âmbito de um projeto/processo de internacionalização.

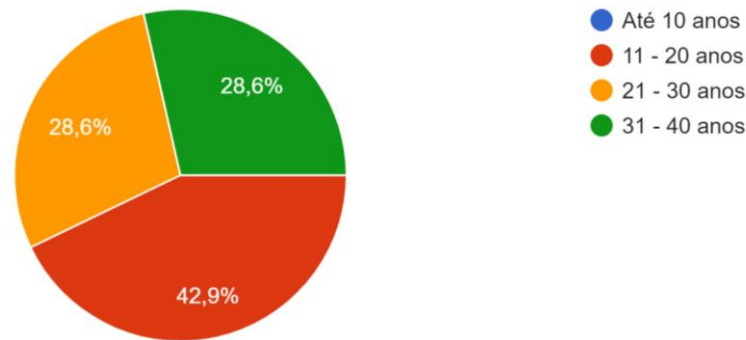
Posteriormente, expusemos aquilo que o estudo piloto revelou sobre a opinião dos respondentes, provenientes das Casas de Cultura, em relação ao propósito do trabalho realizado por elas, à internacionalização, ao leitorado, à mobilidade e à política linguística contida no Plano de Internacionalização (2017-2021) que integra o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2018-2022). Baseado na análise de similitude e na nuvem de palavras, dois importantes meios de análise disponibilizados pelo IRAMUTEQ, conforme os resultados obtidos a partir das respostas individuais de cada item, propusemo-nos conseguir interpretações acerca dos conteúdos das respostas apresentadas segundo os dados produzidos pela análise de conteúdo e igualmente submetidas ao programa.

O estudo piloto foi realizado em maio de 2020. Neste estudo, adotou-se um questionário averiguando informações sobre o papel atribuído às Casas de Cultura Estrangeira pelo projeto de internacionalização, bem como o papel que as próprias Casas se atribuem.

O questionário continha dois segmentos de interrogações. O primeiro intencionava delinear o perfil dos respondentes e constava de quatro itens. O segundo continha quinze questões abertas sobre os papéis desempenhados pelas Casas de Cultura no âmbito de um projeto/processo de internacionalização. Apoiado neste estudo piloto, foi possível estruturar o ponto de vista e a compreensão que os participantes possuem a respeito do processo de internacionalização e de como as Casas de Cultura Estrangeira se inserem nele na esfera ufceana.

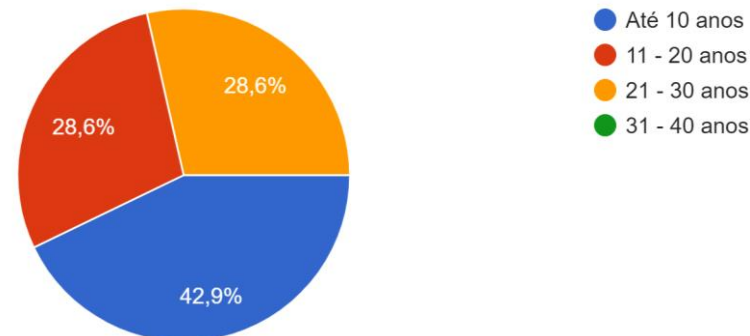
No que concerne ao perfil dos entrevistados, verifica-se que, apesar de um número circunscrito de formulários retornados, esses advêm de respondentes aptos, visto o tempo de magistério e o exercício desses na UFC. Assim, a relação dos participantes do estudo piloto com o intervalo de tempo de elaboração e execução com o Plano de Internacionalização (2017-2021) que se insere no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2018-2022) é apresentada abaixo.

Gráfico 1 – Tempo de exercício do magistério



Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 2 – Tempo de exercício do magistério na UFC



Fonte: elaborado pelo autor.

O segundo segmento concerne às questões abertas. Essas questões, exploratórias por excelência, proporcionam ao pesquisador dados singulares e qualitativos. Enfim, elas viabilizam ao pesquisador compreender um assunto mediante acesso aos elementos e às relações convenientes sobre todas as opiniões relacionadas a um tema com o qual ele não tem familiaridade. Contudo, devido a sua natureza qualitativa, esse tipo de questão não possui o uso estatístico primordial da pesquisa conclusiva.

A análise da primeira questão apresenta que o ensino de línguas estrangeiras nas Casas de Cultura Estrangeira tem por fim a difusão de conhecimento e todo o mecanismo cultural, social, político e linguístico que caracteriza uma língua, da mesma forma que a internacionalização da instituição, desenvolvendo ações junto à comunidade sob a forma de programas, projetos, cursos e eventos.

O juízo dos respondentes sobre a segunda questão apresenta que esses acreditam que o objetivo do ensino de línguas estrangeiras nas Casas de Cultura Estrangeira seja notório para seus alunos. No tocante aos docentes, presume-se que exista consenso de que o objetivo geral se baseia no ensino para aquisição de uma língua estrangeira ou estudo mais aprofundado da língua materna.

A terceira questão nos faz concluir, conforme os examinados, que o projeto de ensino de línguas em questão precede as políticas governamentais vigentes concernentes ao ensino de línguas. Pressupõe-se que não há uma relação quanto aos seus objetivos. Porém, com o ensino de línguas oferecido de forma opcional no currículo dos alunos de graduação, fundamentado pelo projeto de internacionalização da universidade, a questão aponta um aparente propósito de relacionar-se com os objetivos das políticas linguísticas governamentais.

Ainda que as questões 4, 8, 10, 11, 12 e 13, que correspondem a mais de um terço do segundo segmento, não tenham sido questões dicotômicas (trazendo apenas duas opções, a exemplo de: sim ou não), elas apresentaram respostas alternando sins e não. Tanto o “sim” quanto o “não”, apesar de não terem sido o objetivo das indagações, revelaram respostas dos investigados e resultam, do mesmo modo que as outras respostas, de diversas variáveis situacionais que constituem objeto desse estudo.

No que se refere à quinta questão, os dados apontam que, de certa maneira, as Casas de Cultura Estrangeira sempre realizaram ações visando à internacionalização, muito antes mesmo do projeto de internacionalização institucional. Para ilustrar tal fato, citaram os diversos acordos de cooperação firmados entre a UFC e os serviços de cooperação linguística dos consulados e/ou embaixadas dos países relacionados com as línguas ensinadas nas Casas

de Cultura Estrangeira. Evidenciaram-se as disciplinas ofertadas nos cursos de graduação e a reserva de vagas para alunos estrangeiros em cursos das Casas de Cultura Estrangeira.

Sobre o trabalho de leitorado, a sexta questão assinala que o programa propicia a vinda de professores visitantes estrangeiros, chamados leitores, que ministram cursos de língua, literatura e cultura do seu país natal, no Departamento de Letras Estrangeiras, na esfera da formação docente. Compete igualmente ao leitor ministrar aulas na sua respectiva Casa de Cultura, orientar estudantes que ensejam intercâmbios, informando sobre editais de programas de bolsas. Cabe ao leitor promover atividades culturais e fazer a mediação entre grupos e instituições de ensino e pesquisa do Brasil e do país de origem.

Na sétima questão, atinente à mobilidade *In* e *Out* e à forma de participação das Casas de Cultura Estrangeira nessa categoria, deduz-se que a UFC explora pouco seu processo de internacionalização via Casas de Cultura. Esta falta de incentivo fica evidente ao constatar que, na mobilidade *Out*, poucos são os professores que vão ao exterior visando esse contato bilateral. Verifica-se que na modalidade *In* há uma melhor colaboração, sendo essa a que mais caracteriza uma universidade internacionalizada.

A nona questão indaga sobre o Plano de Internacionalização da UFC (2017-2021) e seu reflexo nas Casas de Cultura. Então percebe-se que a ação que se presume integrar o plano de internacionalização da UFC foi a de ofertar disciplinas (componentes curriculares) asseguradas pelas Casas de Cultura nos currículos de graduação da Universidade. Os respondentes salientam que, conseqüentemente, os alunos matriculados nestas disciplinas desejam formação adicional que os habilite aos programas de cooperação entre as universidades parceiras da UFC.

Fundamentando-se nas informações trazidas pela décima-quarta questão, conclui-se que, independentemente do discurso sobre a importância da internacionalização, não houve alteração nas atividades das Casas de Cultura Estrangeira.

Sobre as condições necessárias para a implementação das políticas linguísticas de internacionalização apresentadas no Plano de Internacionalização da UFC (2017-2021), no âmbito das Casas de Cultura Estrangeira, verifica-se na décima quinta e última questão que era fundamental a discussão do Plano com docentes e discentes, visando conhecer a proposta, estreitar relações com instituições de ensino estrangeiras para firmar parcerias, fazer as Casas serem novamente aptas a aplicar exames de proficiência reconhecidos internacionalmente pelas universidades e outras ações surgidas com a discussão do Plano.

4.3 Discussão dos resultados do estudo piloto

O significado atribuído ao estudo piloto é o de um teste, em pequena proporção, dos procedimentos, materiais e métodos recomendados para certa pesquisa. Quer dizer, constitui uma versão reduzida do estudo na íntegra, que abrange a execução de todos os processos previstos na metodologia de forma a viabilizar modificação/aperfeiçoamento dos instrumentos na etapa anterior à pesquisa em si.

Com base nas respostas, podemos tecer uma importante crítica e mostrar que as Casas de Cultura fazem internacionalização há mais de 60 anos e que, por isso mesmo, deveriam ter sido integradas no projeto de elaboração e na efetivação do Plano de Internacionalização de uma forma mais consistente.

Constatamos que as respostas dos participantes não contemplam uma satisfatória compreensão de leitorado, mobilidade *In* e *Out*, intercâmbios, assistentes estrangeiros, divulgação cultural, tradução de documentos. Parece-nos que os respondentes têm consciência modesta da importância do trabalho das Casas para a internacionalização. O programa de leitorado, por exemplo, é o que há de mais internacionalizado nas Casas de Cultura, todavia as respostas não o colocaram em evidência.

O estudo piloto revelou que, para os respondentes (professores das Casas de Cultura), os componentes curriculares ofertados aos cursos de graduação da UFC⁸ eram fruto do Plano de Internacionalização, quando na verdade essa premissa não é procedente, mesmo partindo do seu conceito mais básico. Os componentes não são ações de internacionalização, assim, não há razão para enfatizá-los.

O Plano de Internacionalização não se mostrou como um elemento de grande destaque para os respondentes e, ainda, o fato de que as Casas de Cultura não foram consultadas não refletiu grande descontentamento ou revolta nas respostas apresentadas.

No questionário (Apêndice A), percebe-se um desconhecimento considerável das questões ufceanas relativas à internacionalização. A proposta era demonstrar que o Plano de Internacionalização não considerou o trabalho das Casas de Cultura, nem atentou a seus

⁸ Em razão de adequações às normas legais e administrativas, a Universidade Federal do Ceará estabeleceu, no Art. 5º, § 1º, I a III, da Resolução nº 12/CEPE, de 12 de agosto de 2016, com nova redação dada pela Resolução nº 13/CEPE, de 03 julho de 2017 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2016, 2017c), que, na Carga Didática dos professores integrantes do Quadro Permanente do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da UFC previstas na Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, na Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016, e legislação federal aplicável, em cada período letivo, há, no mínimo, 04 créditos em componentes curriculares de graduação. Então, a partir do semestre 2018.2, os alunos de graduação da UFC puderam cursar componentes curriculares oferecidos pelas Casas de Cultura Estrangeira, como disciplinas optativas livres.

potenciais de alavancar o processo de internacionalização da UFC. Questionamo-nos, de fato, se as casas de Cultura contribuem para o processo de internacionalização da UFC e de que modo.

Com os dados coletados no estudo piloto, não foi exequível e/ou relevante fazer uma análise estatística, em razão de a amostra ser muito pequena. Entretanto, essa questão não dirime a relevância deste estudo piloto para a etapa de análise dos dados.

5 ESTADO ATUAL DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DA UFC PARA INTERNACIONALIZAÇÃO

5.1 Breve histórico do processo de internacionalização da UFC

De acordo com Melo (2008), no que concerne à Universidade Federal do Ceará, a reminiscência mais antiga a respeito de convênios e parcerias está no livro de seu imortal reitor, o professor Antônio Martins Filho. No ano de 1957, o então reitor realiza sua primeira missão oficial aos Estados Unidos da América, com o propósito de firmar intercâmbios científico-culturais e tecnológicos com instituições da mesma natureza. Em janeiro de 1960, Martins Filho manifesta seu propósito de estabelecer convênios com Universidades Europeias. Naquela mesma época, abriam-se as portas da Casa do Estudante do Brasil na capital espanhola e, para o criador da UFC, estava na hora de surgir mais três dessas estabelecidas na capital portuguesa, italiana e na região da Renânia do Norte.

Como se lê em Martins Filho (1996, p. 93), “[...] em diferentes ocasiões sempre manifestei ao Ministro Clóvis Salgado o meu entusiasmo em relação aos problemas de especialização e capacitação do estudante brasileiro.” Em 1962, firmaram-se os dois primeiros convênios internacionais com universidades estadunidenses. O primeiro com a Universidade de Arizona, na área de Ciências Agrárias, e o segundo com a Universidade da Califórnia, chamado Programa de Implantação de Pequenas e Médias Indústrias e Capacitação de Recursos Humanos – Projeto Morris Asimov. No ano de 1964, firmou-se um acordo que tinha como objetivo a concessão de vinte e cinco bolsas visando à especialização do pessoal docente das áreas das ciências.

Em nossa pesquisa, mostramos que a busca pela internacionalização se dá, em muitos casos, por meio de políticas linguísticas. Nesse viés, as políticas linguísticas se concretizam nas estratégias e nos programas acadêmicos oferecidos aos membros das universidades, com mediação de determinados setores administrativos. No caso da UFC, essa responsabilidade concerne à Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional – PROINTER. A PROINTER coroa uma longa história na universidade, se considerados os órgãos que, desde 1957, foram responsáveis pelos vínculos internacionais da UFC: a Divisão de Intercâmbio e Expansão Cultural (1957), a Comissão de Assuntos Internacionais (1974), o Departamento de Assuntos Internacionais – DAI (1975), a Coordenadoria de Assuntos Internacionais – CAI (1987), a Pró-Reitoria de Relações Internacionais (2017 até 2020). À PROINTER compete:

[...] promover e coordenar as relações da Universidade com instituições estrangeiras de educação, ciência e cultura, bem como oferecer o suporte necessário à execução de convênios e acordos internacionais através das atividades desenvolvidas pelas unidades que lhe são subordinadas. Para tanto, a PROINTER proporciona orientação aos professores, servidores técnico-administrativos e estudantes da UFC quanto ao processo de estabelecimento de convênios com instituições estrangeiras e participação em programas de graduação e de pós-graduação no exterior (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2021b).

Os acordos e convênios internacionais acima citados, por exemplo, são reflexo direto de um empenho pela internacionalização, pois objetivam a troca de conhecimentos entre instituições estrangeiras, seja em nível de pesquisa, de ensino ou institucional. A PROINTER afirma que:

[...] torna-se crucial facilitar a recepção de professores e estudantes estrangeiros em nossa universidade, bem como tornar mais produtiva e eficiente a realização de estágios no exterior por nossos docentes e alunos de graduação e pós-graduação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2021b).

Os acordos e convênios, conseqüentemente, sensibilizam a comunidade acadêmica para as questões idiomáticas oriundas da cooperação entre instituições estrangeiras. Dessa forma, os acordos e convênios compõem os envolvidos a buscar soluções para os possíveis obstáculos linguísticos. Em seu site, a PROINTER deixa claro, na seção em que explicita sua missão e valores, seu entendimento sobre as necessidades de medidas que visem suplantar das dificuldades linguísticas:

[...] a Universidade vem estimulando a aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras. Neste âmbito, é papel da PROINTER articular, junto aos diversos departamentos e programas de pós-graduação da UFC, a oferta de disciplinas ministradas em língua inglesa e em outros idiomas, respeitando as condições e exigências específicas de cada área. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2021b).

Isto posto, buscando levantar dados que fomentem nossa pesquisa, optamos por verificar nos acordos internacionais da UFC como se apresentam suas práticas e perspectivas sobre as políticas linguísticas para a internacionalização.

A PROINTER disponibiliza os documentos referentes aos acordos em seu site. Nele constam 622 acordos e convênios, o mais antigo datando de 1979. O site permite uma busca baseada em filtros, como país, instituição, tipo, *status* (vencido ou vigente), finalidade etc. Assim, dada a grande quantidade de vínculos internacionais e o caráter textual dos documentos em uma primeira busca, fez-se necessário elencar os filtros e os termos que delimitariam nossa pesquisa e que permitiriam lograr nossos objetivos de observação e análise da presença, dentro dos acordos e convênios, de estratégias seguidas pela UFC que

expusessem as suas políticas linguísticas. Por conseguinte, escolhemos o status de acordo *vigente* como primeiro filtro relevante, dado que nos interessa aqui as políticas em voga atualmente na universidade. O filtro retornou 150 acordos ainda válidos na UFC. A delimitação seguinte correspondeu à data de início dos acordos, sendo escolhidos os acordos iniciados a partir do começo de 2017, o que resultou então em 131 acordos. Três desses acordos, apesar de listados, não estavam passíveis de detalhamento, ou seja, o texto integral não estava disponível. Assim, nossa lista totalizou 128 arquivos e convênios a serem consultados e analisados, dos quais, 35 eram acordos específicos, 66 acordos gerais, 2 contratos de leitorado, 22 cotutelas e 3 estágios.

Fez-se necessária então a listagem de termos que seriam localizados dentro dos arquivos. Tais termos deveriam refletir nosso interesse por políticas linguísticas, promoção de aprendizagem de idiomas etc. Logo, optamos por verificar palavras que contivessem as mesmas raízes de *língua* e *idioma* para que, dessa forma, nossa pesquisa retornasse resultados como *língua*, *linguagem*, *linguístico*, *idiomático* etc.

Os documentos disponibilizados pela PROINTER foram digitalizados e convertidos em PDF, o que, em outras palavras, não permite a localização de termos dentro dos arquivos, já que, em muitos casos, textos se tornam imagens quando digitalizados. Fez-se necessária, então, a conversão dos arquivos em texto para que softwares de leitura e edição de texto pudessem permitir a localização de termos que nos interessavam. Após a conversão e a busca dos termos, listamos em uma tabela (Apêndice C) todos os acordos com suas respectivas datas de início e término, países, tipos e os trechos em que constam os termos encontrados.

Os acordos bilaterais constituem ferramentas cruciais de oficialização de ações internacionais, que ocorrem mediante criação de parcerias entre duas universidades, por intermédio de ações como pesquisa conjunta, intercâmbio de alunos e pessoal acadêmico, participação conjunta em editais, acesso a linhas de fomento internacional etc.

Verifica-se que a UFC estabelece acordos de cooperação e outros tipos de parcerias com centenas de instituições de ensino superior estrangeiras. Os acordos firmados expressam, dentre os diversos itens, os direitos e deveres dos estudantes que intencionam fazer intercâmbio. Ainda que os termos dos acordos de cooperação mudem de uma universidade para outra, geralmente eles asseguram aos estudantes da UFC: a) não pagar taxas escolares na universidade estrangeira; b) receber visto de estudante no seu passaporte, que lhes permite a matrícula na universidade estrangeira e a permanência no exterior pelo período necessário; c) aproveitar, na UFC, os créditos obtidos na universidade estrangeira.

Essas iniciativas mútuas promovem a integração interinstitucional e internacional das universidades associadas por projetos e programas de cooperação, bem como pela organização e apoio a eventos institucionais acadêmicos.

Tais registros propiciam também: intercâmbio de professores e estudantes por curtos períodos e, quando recursos e conjuntura possibilitam, visitas por longos períodos; elaboração de projetos de colaboração de pesquisa, incluindo o desenvolvimento de proposta formal de fundos de cada pesquisa; intercâmbio de professores e cientistas de pós-doutorado; implementação de programas de intercâmbio de estudantes com fundos externos para suporte parcial ou total desses intercâmbios de nível de graduação e pós-graduação.

É comumente objeto dessas ações recíprocas o intercâmbio entre estudantes e docentes, estudos no exterior, desenvolvimento de pesquisa conjunta, seminários e programas de trabalho.

Sob a perspectiva do Decreto nº 6.170/2007 (BRASIL, 2007) e da Portaria Interministerial nº 424, de 2016 (BRASIL, 2016) e dos entendimentos derivados desses, o convênio é utilizado também para demonstrar a vontade política dos pactuantes, com vistas a alcançar um objetivo comum e que, na maioria das vezes, visa criar um mecanismo de aproximação entre as instituições, muito mais do que realizar ações concretas. O acordo de cooperação é um instrumento formal utilizado por entes públicos para se estabelecer um vínculo cooperativo ou de parceria entre si de modo a realizar um propósito comum, voltado ao interesse público.

Foi frustrante a busca dentre os convênios e acordos, pois, em nenhum momento, apesar da busca constante, não se observou referência a uma política que pretendesse promover o acesso democrático ao ensino de idiomas, o respeito à diversidade linguística e a promoção de uma comunidade plurilíngue para ocupar a universidade, a formação crítica e cidadã do aprendiz de idiomas, além de garantir o letramento acadêmico e a difusão internacional das produções desenvolvidas pela comunidade da UFC. Buscavam-se trechos que versassem sobre propostas de elaboração de um diagnóstico do ensino e aprendizado das línguas na universidade, percebendo os pontos que ainda não são assistidos, propostas de ações que pudessem beneficiar a comunidade acadêmica tais como: aumento da proficiência em línguas estrangeiras na comunidade universitária; testes de proficiência gratuitos, ações de diagnóstico do nível de domínio dos estudantes em relação às línguas estrangeiras, entre outros.

Interpretando os escritos de Gonçalves (1967), a idealização dos Centros de Cultura pelo primeiro reitor da UFC objetivava o incentivo e a promoção do aprendizado essencial de

idiomas, o desenvolvimento do conhecimento dos valores culturais estrangeiros e o estabelecimento de correntes de participação cultural efetiva mediante um sistema de intercâmbio de pessoal (visita de professores), bolsas de estudo, estágios de aperfeiçoamento, formação de bibliotecas, entre outros.

Motivado pelo sucesso do Centro de Cultura Hispânica, fundado em 1961, o reitor Martins Filho, funda igualmente o Centro de Cultura Germânica em 1962, hoje Casa de Cultura Alemã, e, ainda de acordo com Castelo (2011), o Centro de Cultura Italiana, em 1963, o Centro de Cultura Britânica e o Centro de Cultura Portuguesa, em 1964, o Curso de Esperanto em 1965. Posteriormente ao reitorado do professor Martins Filho surgem o Centro de Cultura Francesa, em 1968, e o Centro de Cultura Russa em 1987 (hoje desativado).

As Casas de Cultura Estrangeira da Universidade Federal do Ceará, segundo a Resolução 05/CONSUNI, de 27 de março de 1981, são sucessoras dos antigos Centros de Cultura Estrangeira, fundados nos anos de 1960. Criados, oficialmente, por deliberação do Conselho Universitário, os antigos Centros se converteram nas Casas de Cultura Estrangeira segundo a Resolução 09/CONSUNI, de 29 de outubro de 1993, propondo, no nível de extensão, cursos de difusão cultural oferecidos à comunidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1981, 1993).

As Casas de Cultura Estrangeira, localizadas no Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará – UFC, têm oferecido ao seu público, tanto comunitário quanto acadêmico, no decorrer de seis décadas de funcionamento, importantes serviços. As Casas de Cultura se tornaram, desde sua fundação, o mais notório programa de extensão da UFC, oferecendo um ensino de línguas que goza de reconhecimento.

As Casas de Cultura Estrangeira foram implantadas, com base em uma deliberação do Conselho Universitário, o CONSUNI (05/CONSUNI, 27/1981). A partir da Resolução Nº 09, ratificada pelo CONSUNI em 20 de outubro de 1993, instituiu-se a Coordenadoria Geral das Casas de Cultura Estrangeira, também no Centro de Humanidades. À Coordenadoria cabe, em caráter técnico e administrativo, o planejamento, a coordenação e a administração dos serviços oferecidos pelas Casas de Cultura Estrangeira.

As Casas de Cultura Estrangeira disponibilizam cursos de línguas estrangeiras segmentados segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas (QCER), distribuídos em programas semestrais, como promovem igualmente outros cursos que objetivam alcançar um público particular, que procura cursos de compreensão leitora em língua estrangeira, cursos que permitem a comprovação de proficiência em língua estrangeira,

fundamentais para participantes de programas de pós-graduação, preparatórios para diplomas de Universidades Estrangeiras, a partir de convênios e acordos internacionais.

O trabalho das Casas de Cultura Estrangeira não se limita ao ensino de uma língua estrangeira em seu sentido estrito, mas perpassa o diálogo entre as línguas e suas respectivas culturas. Para tanto, as Casas de Cultura Estrangeira promovem em seus calendários, de forma paralela à prática didática, comemorações culturais ligadas a eventos da história, da literatura, da política, da ciência e da arte de cada país. Nesse sentido, presenciamos, durante os semestres letivos, colóquios, reprodução de filmes, karaokês, apresentações teatrais, musicais, exposições diversificadas, das quais participam alunos e professores, promovendo o engajamento de seu público. Ademais, algumas Casas de Cultura Estrangeira dispõem de salas de leitura, acervo bibliotecário em língua estrangeira, tanto literário como pedagógico. A comunidade universitária conta ainda com acesso aos livros em língua estrangeira disponíveis na Biblioteca das Casas de Cultura Estrangeira (BCCE), que funciona no térreo da Biblioteca de Ciências Humanas (BCH).

Já passaram pelas Casas de Cultura Estrangeira milhares de alunos. Parte desse contingente é composto por um público universitário que desfruta, a partir dos cursos de línguas, de um apoio essencial à sua formação acadêmica e de um desenvolvimento cultural.

A busca crescente por cursos de idiomas, tais como os oferecidos pelas Casas de Cultura Estrangeira com vagas em quantidade limitada tornam a elaboração de um processo seletivo sólido algo de grande importância para a fiabilidade na recepção de ingressantes. É a partir desta premissa que, até 2019, foram elaborados os testes de admissão para os semestres iniciais dos cursos básicos, que se constituem de questões que abordam gramática e interpretação textual em Português e conhecimentos gerais; e o teste de nível para alunos que já gozam de algum conhecimento linguístico do idioma para o qual se candidatam. De acordo com o Anuário Estatístico da Universidade Federal do Ceará (UFC) 2020 – Base 2019, para o semestre de 2019.2, por exemplo, 3615 alunos se matricularam nos diversos cursos oferecidos pelas Casas de Cultura Estrangeira. O teste de nível no mesmo período contou com 1548 inscritos que se candidataram a 229 vagas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2020a).

O quadro docente das Casas de Cultura Estrangeira é composto por 51 profissionais. Desses docentes exige-se formação em Letras e habilitação para a língua que lecionam. Um número considerável desses professores possui experiência nos países estrangeiros em que se fala a língua que ensinam e cursos de pós-graduação. As Casas de

Cultura Estrangeira também promovem frequentemente oportunidades de aperfeiçoamento para os seus docentes, com *ateliers*, congressos e colóquios.

As Casas de Cultura Estrangeira vêm complementando a trajetória da UFC, exercendo de certa forma sua autonomia, mas, acima de tudo, contribuindo, como um projeto de extensão, com seu desenvolvimento como um membro que convida a comunidade para que entre e usufrua do conhecimento produzido dentro dos muros da Universidade.

Elas transpõem o tempo, aprimorando-se continuamente. Com 3615 alunos, 51 professores, 6 Casas de Cultura Estrangeira, e os dois Projetos de Extensão (Esperanto e Libras), as Casas de Cultura Estrangeira integram o Centro de Humanidades com determinação e entusiasmo para permanecer na jornada constituindo-se extensão e um forte liame da Universidade Federal do Ceará com a comunidade.

5.2 Percepção dos professores e gestores sobre o trabalho das Casas de Cultura Estrangeira

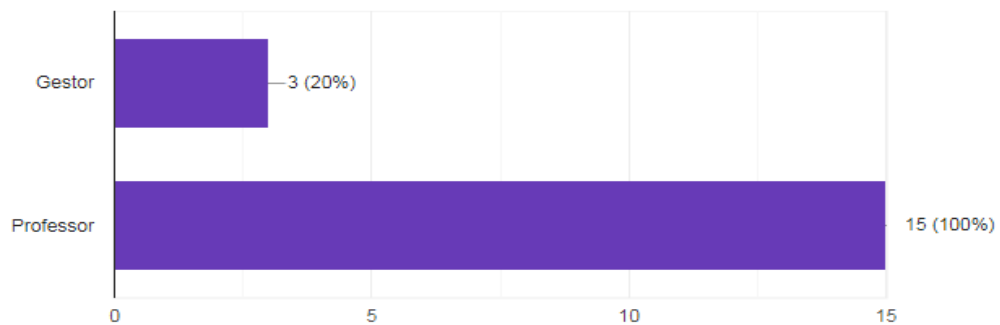
Com o propósito de atender aos objetivos específicos propostos nesta pesquisa, esta seção se estrutura em cinco tópicos. O primeiro tópico visa apresentar quem são os respondentes da pesquisa e em que contexto eles estão inseridos. O segundo tópico refere-se à questão da relação entre política linguística e as atividades concernentes ao ensino de línguas desenvolvidas pelas Casas de Cultura Estrangeira. O terceiro tópico faz alusão à internacionalização e às ações desempenhadas pelas Casas para promoção da internacionalização. O quarto tópico se propõe a tratar rapidamente da questão da mobilidade. O quinto tópico trata do Plano de Internacionalização (2017-2021) e sua relação robusta ou frágil com o trabalho de décadas desenvolvido pelas Casas de Cultura Estrangeira.

5.2.1 Qualificação dos respondentes e perfil dos participantes

Neste tópico, analisam-se as informações concernentes ao perfil dos respondentes da pesquisa. Durante o mês de abril de 2021, o questionário deste estudo foi enviado ao grupo de professores e/ou gestores – esses estão dentre os professores – das Casas de Cultura Estrangeira da Universidade Federal do Ceará. Os questionários elaborados no Google Forms foram enviados por e-mail aos possíveis respondentes. No texto desse e-mail, os destinatários eram informados sobre os objetivos e a finalidade do estudo.

Na parte do formulário que corresponde ao perfil dos entrevistados, estão presentes informações sobre a categoria à qual pertence o respondente (gestor e/ou professor), a língua que leciona e o tempo de exercício de magistério geral e na UFC. Essas informações são importantes para a análise das características gerais da amostra pesquisada. Os gráficos 3, 4, 5 e 6 apresentam as características gerais acerca dos sujeitos pesquisados.

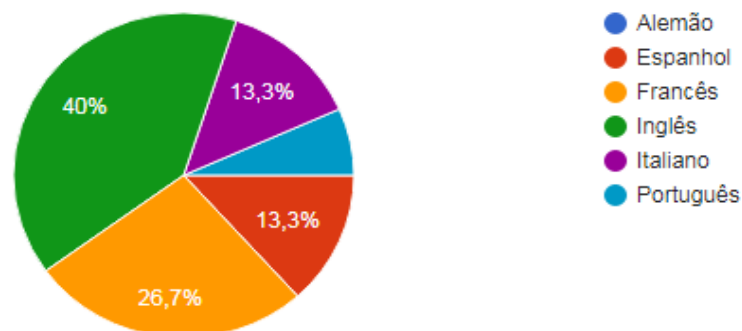
Gráfico 3 – Categoria



Fonte: elaborado pelo autor.

Após a análise dos dados, constatou-se que 20% dos respondentes (3 em números reais) eram gestores, o que significa que houve relativamente uma boa participação desse grupo, pois, no universo dos 51 professores das 6 Casas e da Coordenação Geral das Casas de Cultura Estrangeira, há 7 coordenadores

Gráfico 4 – Língua que leciona



Fonte: elaborado pelo autor.

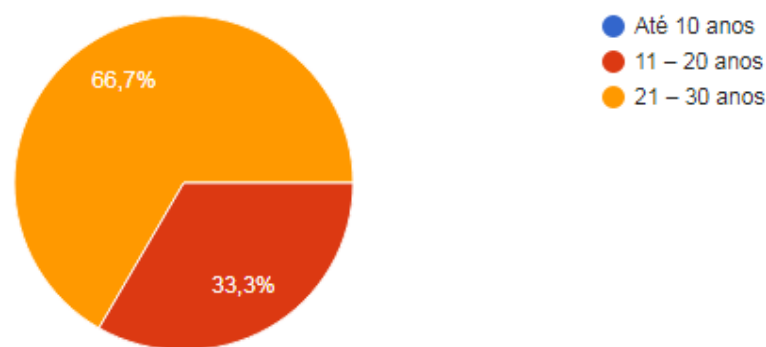
Sobre a língua lecionada, observou-se que um número bem expressivo – 40% – dos respondentes são professores de inglês, contudo esse fato não causa estranheza, visto que

o número de docentes da Casa de Cultura Britânica é muito acima da média de professores das demais Casas e cursos.

Vale salientar o fato de que, apesar dos esforços para que um amplo número de professores e/ou gestores fosse alcançado e que todas as Casas de Cultura Estrangeira estivessem visíveis nessa pesquisa, não foi possível a representatividade de todas as Casas e cursos.

O número e conseqüentemente a porcentagem dos respondentes por língua lecionada é diretamente proporcional ao número de professores que cada Casa possui (quantitativo apresentado por Casa no item 3.3 do capítulo de metodologia) ficando os professores de francês com 26,7% da amostra analisada.

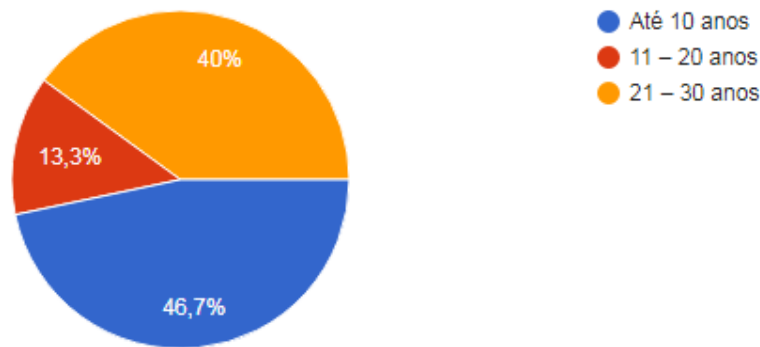
Gráfico 5 – Tempo de exercício no magistério



Fonte: elaborado pelo autor.

É de suma importância constatar que o tempo de exercício do magistério desses respondentes é elevado, pois sua grande maioria – 66,7 % – está no intervalo de 21 a 30 anos de magistério. Tal constatação confirma dados anteriormente observados no estudo piloto que apresentou um total de 57,2% dos seus respondentes com tempo de magistério para além dos 21 anos. Embora um número reduzido de formulários tenha retornado, é fato que eles chegam de respondentes aptos para o magistério, dado o tempo de docência desses.

Gráfico 6 – Tempo de exercício no magistério, na UFC



Fonte: elaborado pelo autor.

Ainda tratando do tempo de desempenho da função de professor, em relação ao tempo de exercício na UFC, os respondentes podem ser divididos em dois grupos, cuja proporção está em equilíbrio – 46,7% e 53,3% – sendo a primeira porcentagem relativa ao grupo que tem até 10 anos de serviços prestados à UFC, e a segunda, àqueles cujo tempo vai para além dos 11 anos, dentre os quais 40% ultrapassa os 21 anos de trabalho na instituição.

Como explicado previamente neste capítulo, esta seção trata não somente do perfil dos respondentes, mas de onde eles estão inseridos. Trata do espaço do qual eles são parte integrante e atores de uma história contínua que começou há várias décadas.

Segundo Gurgel (2018), é na inserção em um universo de uma cultura globalizada, de um saber universal, que se encontram as Casas de Cultura Estrangeira da UFC. Elas avivam gostos para o aprendizado de línguas e permitem os meios que auxiliarão os estudantes e a comunidade em geral em suas experiências internacionais, em suas descobertas de outros países e de outros povos.

Ainda segundo o mesmo autor, tudo o que nelas é realizado, tudo o que nelas é elaborado deve ter o propósito de aproximar os povos, relacionar culturas, sem desviar a atenção da necessidade de refletir, ponderar sobre o Brasil e sobre o Ceará. O ensino de línguas estrangeiras e do português nas Casas de Cultura Estrangeira deve proporcionar a aproximação dos países por elas representados, por meio da língua e do repasse de sua cultura, não com uma espécie de encanto que enfraquece a capacidade crítica, mas procurando assimilar seus valores, para compreendermos melhor – e apreciarmos melhor – nossa própria cultura.

5.2.2 Política linguística, Plano de Internacionalização e as Casas de Cultura Estrangeira

No atual Plano de Internacionalização da UFC⁹, que se encontra no site da PROINTER, observa-se como um dos objetivos gerais a proposta de um plano de política linguística para a instituição de acordo com os propósitos da internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão, com a finalidade de viabilizar os conhecimentos linguísticos e interculturais de estudantes e do conjunto de servidores docentes e técnico-administrativos da entidade, para o fortalecimento do ensino e da aprendizagem de línguas na condição de ferramenta de internacionalização e promoção da interculturalidade.

Partindo do princípio de que se entende política linguística como “[...] um conjunto de escolhas conscientes, referentes às relações entre língua ou línguas e a vida social [...]” (CRISTOFOLI, 2012), procurou-se investigar qual o propósito do ensino de línguas estrangeiras, nas Casas de Cultura Estrangeira, na visão de professores sob a perspectiva dos respondentes.

As respostas obtidas, a partir desse questionamento, nos mostram a visão dos participantes no que se refere aos objetivos das Casas de Cultura Estrangeira e ao que se espera delas em se tratando de políticas linguísticas, ou seja, o fortalecimento da relação língua-sociedade. Nas respostas obtidas, encontramos tanto referências aos objetivos imediatos de aprendizagem de uma língua estrangeira, como o desenvolvimento das habilidades de leitura, fala, escrita, escuta, acesso à informação, conhecimentos linguísticos, como referências às consequências sociais da formação oferecida pelas Casas de Cultura Estrangeira: trabalhar aspectos e diferenças socioculturais, ascensão acadêmica e profissional, abertura de novos horizontes, construção de uma identidade pessoal e de uma visão crítica, internacionalização do conhecimento, internacionalização da instituição e produção de conhecimento.

(1) As Casas de Cultura Estrangeira contemplam toda a comunidade da Universidade Federal do Ceará - UFC e da cidade de Fortaleza. O ensino de línguas em suas quatro habilidades: ler, ouvir, falar e escrever proporciona a vivência na realidade linguística de cada país que representa. As turmas de Compreensão Leitora capacita os alunos da pós-graduação a adquirirem a ferramenta para a leitura de textos acadêmicos em alemão, inglês, francês, espanhol e italiano. O Esperanto contempla aos curiosos por novas línguas, e a Língua Brasileira de Sinais prepara nossos docentes e discentes para a acessibilidade dos alunos com necessidade de acessibilidade auditiva. O ensino ao longo de sua criação proporciona a capacidade de comunicação aos falantes brasileiros que pesquisam, viajam ou mesmo permanecem no país, sempre abrindo novos horizontes (Respondente 5).

⁹ Este plano difere do Plano de Internacionalização 2017-2021, que é apresentado na página dos documentos oficiais da UFC (2017).

Percebemos assim o caráter abrangente das respostas que contemplam não só as relações individuais entre os alunos e a língua, mas também destes alunos e da própria instituição com a sociedade.

A partir da convicção de que uma política linguística é essencial para a internacionalização da universidade e de que o ensino de línguas é um instrumento fundamental como preceito formativo no desenvolvimento de discentes, docentes e servidores técnico-administrativos, acreditamos que ambos promovem o conhecimento, a formação integral e multicultural e a excelência acadêmica nos níveis de ensino, pesquisa e extensão. Prosseguimos nessa análise com a investigação concernente às ações que as Casas de Cultura Estrangeira desenvolvem e que se relacionam com política linguística e internacionalização.

Verifica-se que os participantes relacionam muitas das atividades promovidas pelas Casas de Cultura Estrangeira e por seus professores como ações direcionadas à internacionalização. São citados, por exemplo, os projetos TANDEM¹⁰, PASCH¹¹, as ações de promoção cultural como a Feira das Nações, a Fête de la musique, o Día de los Muertos, karaokês e encontros gastronômicos. Também não deixam de ser referenciadas ações que impactam diretamente a experiência dos alunos e dos professores no que se refere à promoção direta do contato com outras instituições: acordo entre a Casa de Cultura Alemã e o governo alemão para o acesso a bolsas de estudo, o apoio das embaixadas e consulados, como também a disponibilização pelas Casas de Cultura Estrangeira de exames que atestam o nível de língua.

(2) Esses eventos difundem as culturas de vários países. Podemos destacar as feiras gastronômicas (CCI), Festa das Nações (CGCCE), “Dia de los Muertos” (CCH) (Respondente 14).

(3) Acredito que as Casas de Cultura Estrangeira sejam uma das maiores contribuições em termos de internacionalização dentro da Universidade. Com as novas disciplinas de graduação ofertadas pelas Casas, acredito que passamos a atuar ainda mais na internacionalização da UFC, embora, na minha opinião pessoal, isso tenha se dado com a redução do trabalho que desempenhamos em prol da sociedade cearense.

Existem também projetos como o TANDEM conduzido pela CCP e uma forte atuação da CCA junto ao governo Alemão, no entanto, não posso falar especificamente desses casos porque não os conheço mais profundamente.

Acredito que as Casas de Cultura poderiam atuar mais nessa questão, mas as resoluções de carga-horária docente que vigoram, pelo menos desde que cheguei à Universidade, do meu ponto de vista, dificultam tal atuação. Basicamente, os

¹⁰ Tandem consiste numa conhecida metodologia de ensino de língua estrangeira, que se traduz no intercâmbio linguístico e cultural entre o estudante da língua estrangeira e o falante nativo.

¹¹ Programa de extensão cuja finalidade central é a aproximação os alunos do ensino médio das escolas públicas do estado do Ceará participantes da ação do governo alemão intitulada “PASCH- Escolas uma parceria para o futuro” da Casa de Cultura Alemã e da Universidade Federal do Ceará.

professores precisam atuar em tais projetos de forma voluntária por não constar oficialmente espaço na carga-horária docente na referida resolução. Há também a necessidade de uma maior aproximação entre as Casas e a PROINTER (Respondente 2).

5.2.3 Processo de Internacionalização e as Casas de Cultura Estrangeira

Vários são os aspectos perpassados pelo processo de internacionalização do ensino superior, processo esse cujos requisitos imperativos para que tal processo ocorra podemos salientar. Apresentam-se aqui como exemplo: a) a presença de professores/pesquisadores estrangeiros – no contexto em questão, os professores leitores e assistentes estrangeiros – nos quadros da instituição; b) o ensino de línguas estrangeiras e português como língua estrangeira no caso específico em sua abordagem instrumental; c) exames oficiais de proficiência; d) a difusão cultural; e por fim e) a tradução.

As ações de internacionalização das instituições superiores no planeta não é um fato recente, porém a pesquisa que se debruça sobre tal tema é novo e tem levado em conta diferentes ângulos, tais como os sociais, os culturais, os universitários, os relativos à economia e os de viés político. Como ponto de partida na procura por dados e informações sobre o tema, identifica-se a mobilidade. Entende-se que a compreensão sobre os processos de internacionalização é um trajeto que passou por diversas modificações, sobretudo nestes dois últimos decênios. Nesse período, a temática passou a ecoar, e sua perspectiva comportava as relações internacionais, os acordos entre instituições superiores e a recepção ou o envio de alunos estrangeiros (DUARTE *et al.*, 2012; MIURA, 2006).

(4) Sim, um exemplo dessa colaboração é o programa de ensino de Português para Estrangeiros desenvolvido pela Casa de Cultura Estrangeira e Departamento de Letras Vernáculas da UFC (Respondente 7).

(5) Sim. Como mencionado anteriormente, recebendo professores leitores e assistentes estrangeiros. Formando alguns desse indivíduos que acabam exercendo tal mobilidade. As Casas também figuram muitas vezes como o contato inicial que leva à motivação que impulsiona a busca por tal mobilidade (Respondente 2).

Segundo Gurgel (2018), a estada de professores estrangeiros, dividindo e participando de atividades concernentes à orientação pedagógica e à movimentação cultural, foi fundamental para que as Casas de Cultura Estrangeira se apresentassem como centros de excelência no ensino de línguas no Ceará e no país. Oriundo de organismos culturais dos respectivos países, esses professores leitores transferiram e deram às Casas de Cultura Estrangeira e à UFC uma parte do ambiente de suas universidades. Notáveis emissários, não

difundiram somente sua língua, mas igualmente o cinema, a dança, a literatura, a música, o teatro, e também a gastronomia dos países representados.

Os participantes da pesquisa, ao abordarem os vínculos das Casas de Cultura Estrangeira com professores estrangeiros, como professores leitores ou assistentes, e o papel destes em prol da internacionalização das Casas de Cultura Estrangeira e mais amplamente da UFC, mostram uma percepção bastante positiva desta iniciativa. Eles entendem afirmativamente que ações desses professores, como a orientação de estudantes que pretendem fazer intercâmbio, a promoção de atividades culturais, as aulas ministradas, o apoio pedagógico, ampliam a troca de conhecimento linguístico e sociocultural para além dos livros, desconstróem estereótipos sobre estrangeiros, aumentam o apoio de instituições internacionais e, dessa forma, contribuem para a internacionalização da UFC.

(6) Os profissionais visitantes estrangeiros ministram cursos no Departamento de Letras Estrangeiras de língua, literatura e cultura do seu país de origem, no âmbito da formação docente. Também é de competência dos professores leitores e assistentes estrangeiros, ministrar aulas na sua respectiva Casa de Cultura, orientar estudantes que pleiteiam intercâmbios, informando sobre editais de programas de bolsas. É também de competência deles promover atividades culturais (Respondente 7).

Um dos itens do questionário dessa investigação indaga aos participantes se há utilidade para o processo de internacionalização a abordagem instrumental do ensino de línguas, ofertada pelas Casas de Cultura Estrangeira.

O ensino instrumental de línguas trabalha uma língua em geral, estudando características mais comuns ou examinando usos profissionais. Segundo Celani (1998 *apud* MARTINS; ROCHEBOIS; PAULA, 2005, p. 2):

[...] faz-se necessário diferenciar o ensino geral de línguas do ensino instrumental. A diferença entre um e outro está no fato de que, no primeiro, não há uma definição exata dos fins a serem alcançados, enquanto no segundo, os objetivos são delineados.

As respostas dos participantes não são consensuais, ora desacreditam ora confirmam a relação entre ensino instrumental e internacionalização. Alguns participantes refutam essa relação citando o necessário equilíbrio entre o que se consome e o que se produz dentro da comunidade acadêmica. Assim, a abordagem instrumental, que ensinaria aos alunos apenas aspectos estruturais ou somente a ler em uma língua estrangeira, seria uma mera recepção do que “vem de fora” e não promoveria a produção de conhecimento que seria necessária à internacionalização. Outros, ao contrário, lembram que a abordagem instrumental está relacionada diretamente à entrada em programas de pós-graduação, o que levaria os

alunos a participarem de estágios internacionais ou de mestrados e de doutorados sanduíches. É citado também o caráter rápido e objetivo dessa abordagem para que o aluno atue prontamente pela língua alvo.

(7) Sim. Os cursos com fins específicos auxiliam indivíduos que necessitam atuar de uma forma mais objetiva em relação à língua, o que pode, em relação a determinados perfis, facilitar o processo. Além disso, um curso com fins específicos, como o de leitura (que é o mais comum), por ser mais simples e menos demorado possibilita uma atuação mais rápida do indivíduo quanto à língua alvo. Também pode impulsionar a motivação dos alunos quanto à necessidade de uma atuação mais ampla na língua alvo (Respondente 2).

(8) Não. Acho que para haver a internacionalização é preciso o desenvolvimento mais global de competências que envolvam a interação de pessoas, pesquisadores por vários meios, e não somente por meio escrito (Respondente 6).

Ao longo desta dissertação, observa-se o quanto a internacionalização é uma diretiva para as IES no Brasil e, que para sua promoção, uma das ferramentas cruciais é o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e do português para o público estrangeiro. Esse conhecimento linguístico deve ser atestado e classificado segundo diretrizes universais, daí a necessidade dos exames de proficiência linguística internacionais.

Consoante o que se lê em Fonseca (2016), a internacionalização é um dos propósitos em todos os setores das instituições de ensino superior no país, quer na graduação quer nos programas de pós-graduação, considerando, por exemplo, a oferta e a procura progressivas por exames de proficiência, como o TOEFL (proficiência em língua inglesa) e os exames de proficiência nos programas de pós-graduação.

Investigada, segundo a perspectiva dos participantes, a relação entre exames de proficiência, tais como TOEFL, IELTS e Cambridge (inglês), DELE e SIELE (espanhol), DELF, DALF, TCF e TEF (francês), CELI e CILS (italiano), Goethe-Zertifikat (alemão), Celpe-Bras (português) e os processos de internacionalização, descobriu-se que parte deles não vê relação direta entre os testes e a internacionalização da UFC e que outros afirmam que, embora contribuindo com a internacionalização, a efetiva produtividade dos testes dependeria de investimentos financeiros, administrativos e da oferta de cursos avançados. Aqueles que reiteram positivamente a contribuição dos exames citam, entre outras, características como o aprendizado de outras culturas, a atratividade dos testes aos alunos que ambicionam o intercâmbio, pois há necessidade de certificados internacionais resultantes dos testes para ingressar em uma universidade estrangeira ou permanecer em outro país, as potenciais parcerias internacionais provenientes dos testes e a própria autoavaliação das Casas de Cultura Estrangeira em relação a parâmetros internacionais. .

(9) Oficializam / Atestam que os alunos estão aptos em níveis internacionais (Respondente 4).

(10) Por meio da promoção de maiores oportunidades à comunidade universitária, visto que muitas universidades exigem certificação internacional para acesso dos candidatos (Respondente 8).

(11) É uma arma muito importante para a internacionalização. Eu estive a frente do DELE, desde 1995, já que aqui não há o Instituto Cervantes (Respondente 9).

Sempre seguindo o que apresenta Castelo (2011), uma ação própria à realidade das Casas de Cultura Estrangeira é a difusão e a promoção da cultura estrangeira. Observam-se como feitos das Casas de Cultura Estrangeira, ao longo das décadas, Festivais das Nações na Reitoria, Festas das Nações no Clube Náutico e Festa da Música, realizada pela casa de Cultura Francesa. Inúmeras palestras, mostras de filmes, exposições, em meio a outros acontecimentos estão no dia a dia das Casas de Cultura Estrangeira. Festas com música, dança e gastronomia estão na memória de centenas, milhares de alunos das Casas de Cultura Alemã, Britânica, Francesa, Hispânica, Italiana e Portuguesa. Há festas que ficaram marcadas como a Festa dos Beatles e a Noite das Fogueiras, em homenagem ao dia de Guy Fawkes, uma comemoração típica inglesa no dia 5 de novembro organizadas pela Casa de Cultura Britânica. É necessário marcar a satisfatória e sempre positiva participação dos professores estrangeiros, professores leitores ou assistentes, lotados nas Casas de Cultura Estrangeira na ocasião desses eventos culturais.

A interação com embaixadas, órgãos de cultura estrangeira, associações de professores de línguas estrangeiras, da mesma forma que com ministérios e consulados na esfera nacional, possibilita uma permanente difusão de valores culturais dos países por eles representados.

Ao abordar a difusão cultural de países estrangeiros por meio da promoção de festas, de feiras gastronômicas, de exposições, de mostras cinematográficas, procura-se perceber se há, segundo os participantes, relação entre esses eventos promovidos pelas Casas de Cultura Estrangeira e a internacionalização.

Parte dos participantes ou não tem interesse em tais eventos ou não acredita que eles teriam o intuito de promover a internacionalização, pois ocorreriam pontualmente. A maioria dos participantes acredita que tais eventos promovem a internacionalização, visto que todo contato com uma cultura estrangeira pelo aluno seria válido, a aprendizagem sairia do abstrato para a sua concretização, o engajamento e o interesse dos alunos seriam despertados. Os eventos promoveriam e complementariam contextos de ensino-aprendizagem e

preparariam os alunos e professores para ser ou receber um pesquisador em outra língua e cultura.

(12) São fundamentais por despertarem o engajamento dos alunos e professores na cultura dos países cuja língua é o objeto de estudo (Respondente 4).

(13) Isso é sobretudo uma degustação muito importante da cultura para onde se pretende ir desenvolver estudos acadêmicos, ou da cultura de alguém que poderemos receber como pesquisador-professor em nosso departamento ou casa de cultura. Além de tudo, são momentos de confraternização fundamentais no contexto de ensino-aprendizagem (Respondente 6).

(14) Super importante. A cultura daquele país ajuda a difusão da língua (Respondente 9).

O Plano de Internacionalização traz como um de seus objetivos específicos, no eixo pesquisa, a seguinte informação:

Prover mecanismos que promovam a visibilidade internacional da pesquisa e pós-graduação da UFC, sobretudo no que concerne à disponibilidade em língua estrangeira, principalmente inglesa, de informações e dados sobre programas de pós-graduação e grupos de pesquisa. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2017a, p. 8).

Uma das formas de tornar informações disponíveis em língua estrangeira é a tradução. O objetivo da questão 10 do questionário de pesquisa era de relacionar o trabalho de tradução de alguns professores das Casas de Cultura Estrangeira ao processo de internacionalização. Parte dos participantes desconhece esse trabalho oficialmente ou não acredita que ele contribua para a internacionalização, visto que não haveria formação para a maioria dos professores, que esta não seria a atividade fim dos docentes, que nem todos os professores teriam aptidão ou interesse para tal, que a carga horária dos docentes já é excessiva, ou não haveria necessidade, no caso de algumas línguas, dentro da universidade, para o exercício da tradução. Outra parcela dos participantes defende a suma importância da tradução para os processos de internacionalização, dado que haveria necessidade de tradução de textos acadêmicos para publicação, existiria demanda crescente por intérpretes em cursos e conferências em programas de pós-graduação e, por fim, permitiria o intercâmbio entre instituições.

(15) Os profissionais das Casas são respeitados, no meio acadêmico, pela qualidade dos serviços que são feitos junto à sociedade. Assim sendo, o trabalho de tradução aproxima a língua estrangeira à língua materna, ou vice-versa. Esse processo busca internacionalizar a universidade (Respondente 3).

(16) Não me parece que seja a atividade fim, ou a atividade fundamental dos professores. Me parece que a atividade fundamental é formar pessoas para que possam prescindir justamente de traduções (Respondente 6).

(17) Nós não fazemos trabalho de tradução. Na Casa de Cultura Italiana não exercemos essa atividade, pois os documentos exigidos pela Itália devem ser emitidos por tradutores juramentados. E além dessa necessidade, não nos inserimos em nenhum outro contexto. Haja visto que a universidade não propicia essa necessidade (Respondente 13).

(18) Acredito que o primeiro passo seria formalizar a situação e criar-se uma relação entre a ação e o processo de internacionalização. Acredito que essa ação é desenvolvida em casos isolados e sem nenhuma relação com as ações fins dos docentes na universidade (Respondente 15).

5.2.4 Mobilidade In e Out e as Casas de Cultura Estrangeira

Para Luce, Fagundes e Mediel (2016), partindo do pressuposto de que a internacionalização é compreendida e empregada de maneira diferente nos diversos países, conclui-se que, no Brasil, o principal entendimento concernente à internacionalização é a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores. De forma mais restrita, a promoção de equipes de cooperação.

Procurou-se na investigação observar a percepção dos participantes em relação aos dois tipos de mobilidade, a mobilidade *In* e a mobilidade *Out*, e de como as Casas de Cultura Estrangeira contribuem para a implementação desse instrumento de internacionalização.

As respostas dadas são em sua maioria positivas, afirmando que as Casas de Cultura Estrangeira promovem concretamente a mobilidade acadêmica. É citado, para ilustrar a mobilidade *In*, o fato de que um professor estrangeiro é bem recebido pelas Casas de Cultura Estrangeira que articulam a estadia e a recepção desse estrangeiro, entrando em contato com professores nativos ou alunos voluntários que queiram recebê-lo ou orientá-lo. As Casas de Cultura Estrangeira inserem esse novo professor em atividades em sala de aula ou em outros projetos. É digno de nota o curso de Português para Estrangeiros, ministrado pela Casa de Cultura Portuguesa. A mobilidade *Out*, por sua vez, é promovida, segundo alguns participantes, ao serem divulgadas pelas Casas de Cultura Estrangeira oportunidades de bolsas em países estrangeiros, quando os estudantes são motivados a participar de programas de mobilidade e auxiliados na tramitação burocrática, pelas Casas de Cultura Estrangeira.

(19) Como disse anteriormente, hoje, infelizmente, essas parcerias não têm ocorrido com a frequência de antes. Mas nos casos *In*, os estrangeiros recebiam acolhimento nas primeiras semanas, sendo hospedados nas casas de professores ou alunos voluntários, além de inseri-los em atividades diárias de sala de aula e/ou outras atividades afins. No caso *Out*, as Casas divulgam sempre que possível oportunidades

para universidades no exterior e auxiliam no que é possível a ida desses alunos (Respondente 1).

(20) A Casa de Cultura Italiana está sempre em contato e firmando parcerias com cursos italianos para obtenção e oferecimentos de bolsas integrais e parciais aos nossos alunos (Respondente 13).

(21) Sim, um exemplo dessa colaboração é o programa de ensino de Português para Estrangeiros desenvolvido pela Casa de Cultura Portuguesa e Departamento de Letras Vernáculas da UFC (Respondente 14).

5.2.5 O Plano de Internacionalização e as Casas de Cultura Estrangeira

O Plano de Internacionalização da UFC propõe definir quais as políticas em todas as áreas de ação da universidade, enumerando a internacionalização do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. O Plano de Internacionalização faz parte do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022 e atende aos diversos objetivos, estratégias e ações para internacionalizar o ensino, a pesquisa e a extensão executadas ou planejadas nas unidades acadêmicas da instituição, observando as estratégias que incitam os *campi* da UFC ao processo de internacionalização.

Nesse sentido procurou-se entender se houve, segundo os participantes, mudanças significativas nas ações e nos objetivos das Casas de Cultura Estrangeira, com a implementação do Plano de Internacionalização 2017-2021 e, se houve, quais foram essas mudanças.

Um número considerável de participantes – 73,3% – assumiu desconhecer o plano e ser incapaz de opinar. Outra parte – 33,3% – afirmou que não houve mudanças consideráveis nas atividades e que a atuação das Casas de Cultura Estrangeira permanece a mesma de antes do plano. Outros participantes citaram uma mudança advinda do Plano de Internacionalização: a expansão do número de disciplinas ofertadas pelas Casas de Cultura Estrangeira para alunos da graduação da UFC, ou seja, para além das turmas que originalmente eram oferecidas à comunidade não acadêmica, como cursos de extensão. Essas disciplinas eletivas, ofertadas para os cursos de Graduação, no entanto, não são consequência de nenhuma meta do Plano de Internacionalização. A ausência de articulação entre os professores das Casas de Cultura Estrangeira e a PROINTER foi citada como um fator relevante que dificultaria as ações de internacionalização, pois decisões como o Plano, por exemplo, tornam-se verticais, hierárquicas e não são dialogadas com o grupo docente. Conforme podemos verificar:

(22) As Casas foram vistas como divulgadores de culturas e línguas estrangeiras, pois somos a porta de entrada para internacionalização da UFC. As nossas ações foram voltadas para expansão do quadro de disciplinas ofertadas aos alunos universitários (Respondente 3).

(23) Até o momento a PROINTER não teve tempo para organizar suas ações junto às Casas. Aguardamos uma parceria maior mas podemos afirmar que há a abertura dos dois lados para que tudo aconteça de forma célere (Respondente 5).

(24) Sim, por meio da atuação dos professores nas turmas de graduação (Respondente 8).

(25) Em relação ao mencionado Plano, conheço pouco, mas acredito que as ações das Casas já eram desenvolvidas anterior ao Plano (Respondente 14).

Buscou-se igualmente sondar pelo instrumento de pesquisa a opinião dos participantes quanto às condições necessárias para que as políticas linguísticas previstas no Plano de Internacionalização vigente viessem a ser efetivadas.

(26) Deveria ser dado mais suporte financeiro e tecnológico (Respondente 3).

(27) Maior parceria com as embaixadas, projetos de estudo para cursos no exterior com bolsas de estudos para os alunos que se destacarem nos cursos oferecidos pelas Casas de Cultura Estrangeira. Cursos de seis meses, onde o contato com a língua-alvo faça a diferença para a aquisição de fluência na língua estrangeira - o objetivo é a visão de mundo ampliada, nos aspectos linguísticos e culturais. Maior participação das Casas de Cultura Estrangeira nas reuniões com os parceiros internacionais, escutando as possibilidades de trocas entre professores daqui com as de outros países por períodos de seis meses - salas de aula, famílias, etc. (Respondente 5).

(28) Acredito que seja por meio de uma atenção especial à atuação das CCEs dentro da universidade, e com mais oportunidades de convênios com outras universidades (Respondente 8).

Com exceção das respostas dos que desconheciam o Plano, foram apresentadas algumas sugestões para concretização das políticas linguísticas previstas, tais como aumento do suporte financeiro e tecnológico e maior colaboração com instituições estrangeiras. Diversos participantes reafirmaram a necessidade de diálogo entre os elaboradores do Plano e as Casas de Cultura Estrangeira, acreditando ser essencial essa troca de experiências para que não se imponham políticas que não são de interesse das Casas de Cultura Estrangeira ou de difícil realização. Parte dos participantes acredita que a não participação das Casas de Cultura Estrangeira na elaboração do Plano deve-se à desarticulação dos docentes entre si, à ausência de relação coerente com os gestores da instituição, ou a falta de diálogo, como já dito, entre o conjunto de professores e os responsáveis pela elaboração do Plano.

(29) Creio que a implementação das políticas linguísticas de internacionalização apresentadas no Plano de Internacionalização, no âmbito das CCE, requer basicamente do interesse e envolvimento de todo o colegiado envolvido (Respondente 10).

(30) Divulgação e Vontade política (Respondente 11).

Com as informações obtidas e apuradas na pesquisa de campo, percebe-se que as Casas de Cultura Estrangeira são um meio para a internacionalização. Elas representam uma das políticas linguísticas da UFC, sejam essas implícitas ou explícitas e que, embora não tenham destaque institucional, as Casas recebem um reconhecimento intra e extramuros da universidade no ensino e difusão de línguas e culturas. Essas últimas são ferramentas imprescindíveis para o processo de internacionalização.

Com base no que foi apresentado, apurou-se nesta seção um histórico conciso das políticas linguísticas da UFC para internacionalização e a síntese da percepção dos professores e gestores no que se refere ao trabalho das Casas de Cultura Estrangeira. Apontou-se a qualificação e o perfil dos participantes da pesquisa e suas concepções sobre a política linguística, processo de internacionalização, Plano de Internacionalização da UFC e Casas de Cultura Estrangeira. Apresentou-se também os entendimentos concernentes à mobilidade *In* e *Out*. Diante disso constata-se a relevância do fazer cotidiano das Casas de Cultura Estrangeira em prol da internacionalização institucional.

6 CONCLUSÃO

Finardi, Santos e Guimarães (2016) referem-se ao princípio norteador de que a aprendizagem de, no mínimo, uma outra língua estrangeira além da língua materna veio a ser vital aos profissionais das diversas áreas, como também aos estudantes em formação. Feijó (2013) afirma que a internacionalização do ensino é considerada uma premência pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Entendemos em nossa pesquisa, a partir das premissas acima, que a internacionalização é vista como elemento determinante e consiste num desafio para a educação superior nacional e internacional. Apresentando-se de maneira ativa, a internacionalização define a necessidade da execução de transformações institucionais, sendo tema de inúmeras análises e considerações.

Considerando que o objetivo norteador do estudo foi analisar o papel das Casas de Cultura Estrangeira no projeto de internacionalização da UFC, a partir do Plano de Internacionalização, no atual processo de internacionalização da universidade, apresentaram-se alguns questionamentos que guiaram a pesquisa. O primeiro apontava para a repercussão, no projeto de extensão Casas de Cultura Estrangeira, das ações de política linguística propostas/implementadas no Plano de Internacionalização, e o segundo, para o papel das Casas de Cultura Estrangeira na implementação da política linguística do Plano de Internacionalização da UFC. Questionamos ainda sobre a existência ou não de ações voltadas para o ensino de línguas estrangeiras nas Casas de Cultura Estrangeira desenvolvidas com o fito de atender ao seu papel no Plano de Internacionalização para além das ações então desenvolvidas por professores leitores e assistentes estrangeiros, os cursos com abordagem instrumental, preparação e aplicação de exames de proficiência linguística, ações de difusão cultural e trabalho de tradução.

Nessa perspectiva, a realização deste estudo foi direcionada no sentido de que os dados gerados poderiam contribuir com o processo de internacionalização da UFC e (re)elaborar políticas linguísticas para a promoção de línguas estrangeiras no âmbito da instituição.

Este estudo apoiou-se em uma estratégia qualitativa de pesquisa, mediante uma pesquisa de campo. Ela visou analisar a percepção dos professores e gestores sobre o trabalho das Casas de Cultura Estrangeira, no ensino de línguas estrangeiras, na UFC, face ao Plano de Internacionalização (2017-2021), no cenário atual dos processos de internacionalização do ensino superior. Deu-se, além disso, uma breve análise de fontes documentais.

No que concerne à pesquisa de campo, foram entrevistados os professores e gestores das Casas de Cultura Estrangeira e da Coordenação Geral das Casas de Cultura Estrangeira. Assim, o levantamento do universo da pesquisa girou em torno da quantidade de professores, visto que os gestores estão dentre os professores em situação ativa na UFC.

A pesquisa apresentou dois momentos. No primeiro momento, deu-se a pesquisa bibliográfica/documental e, no segundo momento, passou-se à pesquisa de campo. Por sua vez, a pesquisa de campo se dividiu em duas etapas: a primeira foi um estudo inicial, feito por meio da aplicação de um questionário piloto com professores e/ou gestores das Casas de Cultura Estrangeira, dada a necessidade de formulação e aperfeiçoamento do questionário final, e a segunda correspondeu à aplicação do questionário final com o universo dos professores e gestores.

Sendo assim, o instrumento empregado, tanto na primeira como na segunda etapa da pesquisa de campo foi um questionário. Na segunda etapa da pesquisa de campo, foi aplicado um questionário refinado a partir do estudo piloto, o qual possibilitou a concepção do esquema do segundo questionário, que foi posteriormente aplicado junto aos professores e/ou gestores. O questionário final conteve questões abertas e foi estruturado em duas partes: perfil dos entrevistados (caracterização da amostra), papel atribuído às Casas de Cultura Estrangeira pelo projeto de internacionalização, mas também para o papel que as próprias Casas de Cultura Estrangeira se atribuem.

O estudo piloto apontara que, de acordo com os respondentes, os componentes curriculares ofertados aos cursos de graduação da UFC eram fruto do Plano de Internacionalização e sabe-se que não o é, pois decorrem de regulação das normas legais e administrativas.

O Plano de Internacionalização não foi apontado como um item de importância para os respondentes, e, ainda, o fato de que as Casas de Cultura Estrangeira não foram consultadas não refletiu grande descontentamento ou revolta nas respostas apresentadas.

No questionário aplicado no estudo piloto, verificou-se um desconhecimento considerável em relação às questões ufceanas no que diz respeito à internacionalização. A expectativa era de que o questionário piloto demonstrasse que o Plano de Internacionalização não considerou o trabalho das Casas de Cultura Estrangeira, nem atentou para o seu potencial de alavancar o processo de internacionalização da UFC. Questionamo-nos se, de fato, as Casas de Cultura Estrangeira contribuem para o processo de internacionalização da UFC e de que modo.

A partir dos dados coletados no estudo piloto, não foi viável e/ou relevante fazer uma análise estatística, em razão de a amostra ser muito pequena. Todavia, essa questão não impossibilitou nem anulou a pertinência desse estudo piloto para a etapa de análise dos dados.

Em se tratando da pesquisa de campo, constatou-se que houve relativamente uma boa participação dos gestores, pois, no universo dos professores das Casas de Cultura Estrangeira e da Coordenação Geral das Casas de Cultura Estrangeira, há apenas 7 coordenadores dos quais 3 responderam ao questionário.

No tocante à língua lecionada, um número bem expressivo dos respondentes é de professores de inglês, 40% correspondendo a 6 respondentes de um conjunto de 15, quantidade diretamente proporcional ao número de docentes da Casa de Cultura Britânica, 41,1 % equivalente a 21 professores de um total de 51, que está além da média de professores das demais Casas de Cultura Estrangeira e cursos.

É digno de nota o fato de que, embora as tentativas para que o universo dos professores e/ou gestores fosse alcançado em maior número, não participaram representantes de todas as Casas de Cultura Estrangeira e cursos de Esperanto e Libras.

O tempo de exercício do magistério dos respondentes é elevado, pois a grande maioria está no intervalo de 21 a 30 anos de magistério. Tal constatação confirma dados anteriormente observados que apresentaram um total de 57,2% dos seus respondentes com tempo de magistério para além dos 21 anos. Embora os formulários retornados representem um número reduzido em relação aos enviados, é fato que eles chegam de respondentes aptos, dado o tempo de docência desses.

Fundamentado no que se percebeu no estudo final, há um bom entendimento do propósito/objetivo do ensino de línguas estrangeiras e do que se espera das Casas de Cultura Estrangeira no que se refere às políticas linguísticas. Observaram-se não só as relações individuais entre os alunos e a língua, mas também destes alunos e da própria instituição com a sociedade, evidenciando um caráter abrangente.

Constatou-se um olhar positivo sobre professores leitores ou assistentes, e ao papel destes em prol da internacionalização das Casas de Cultura Estrangeira e, mais amplamente, da UFC.

Sobre o processo de internacionalização e sua relação com a abordagem instrumental do ensino de línguas, as apreciações não foram consensuais, porém sua relação direta com os programas de pós-graduação e sua associação a estágios internacionais ou de mestrados e de doutorados sanduíches foi reconhecida.

Investigada, segundo a perspectiva dos participantes, a relação entre exames de proficiência e os processos de internacionalização, descobriu-se que o entendimento sobre tal relação também não é consensual. Parte dos participantes não vê relação direta entre os testes e a internacionalização da UFC. Outros afirmam que, embora contribuindo com a internacionalização, a efetiva produtividade dos testes dependeria de investimentos financeiros, administrativos e da oferta de cursos avançados.

Depreende-se, da visão geral dos participantes da investigação, que a difusão cultural de países estrangeiros por meio de eventos promove a internacionalização, visto que todo contato com uma cultura estrangeira seria válido, logo a aprendizagem sairia do abstrato para a sua concretização.

Ao estabelecer um elo entre o trabalho de tradução de alguns professores das Casas de Cultura Estrangeira e o processo de internacionalização, constatou-se que existia uma demanda crescente por intérpretes em cursos e conferências em programas de pós-graduação, endossando a contribuição para o processo.

A pesquisa revelou que as Casas de Cultura Estrangeira promovem concretamente a mobilidade acadêmica justificada pelas recepções bem sucedidas de professores estrangeiros. A mobilidade *Out*, por sua vez, é promovida quando os estudantes são motivados a participar de programas de mobilidade e auxiliados na tramitação burocrática, pelas Casas de Cultura Estrangeira.

Ratificou-se o desconhecimento do Plano de Internacionalização, principalmente quando atribuem a esse a expansão do número de disciplinas ofertadas pelas Casas de Cultura Estrangeira para alunos da graduação da UFC. Tal iniciativa é vista como uma ação incontestável de internacionalização. A ausência de articulação entre os professores das Casas de Cultura Estrangeira e a PROINTER foi citada como um fator relevante que dificultaria as ações de internacionalização, pois decisões como o Plano tornam-se verticais, hierárquicas e não são dialogadas com o grupo docente.

Viu-se que, para a concretização das políticas linguísticas previstas no Plano de Internacionalização vigente, é necessário um aumento no aporte financeiro e tecnológico e maior colaboração com instituições estrangeiras, necessidade de diálogo entre os elaboradores do Plano e as Casas de Cultura Estrangeira. A não participação na elaboração do Plano por parte das Casas de Cultura Estrangeira se deve à desarticulação dos docentes entre si, à ausência de “vontade política”, ou à falta de diálogo.

Dessa forma, conclui-se que, para a efetivação de qualquer que seja o plano de uma instituição, esse deve ser, a princípio, amplamente divulgado entre os atores que

participarão da sua implementação. É imprescindível que um plano que traz ações linguísticas oriundas de uma política linguística tenha entre seus membros o máximo possível de indivíduos que executarão essas ações.

O Plano de Internacionalização da UFC cita as Casas de Cultura Estrangeira e o trabalho que elas realizam há décadas sem ter tido em sua elaboração a participação ativa de professores e/ou gestores. As Casas de Cultura Estrangeira ficaram alheias – e ainda assim permanecem – à construção e à execução desse Plano, que *a priori* tinha o espaço temporal de 2017 a 2021. Constatou-se que a instituição e a administração superior não organizaram até o presente momento seminários, jornadas, palestras e ou congêneres para difundir com a comunidade das Casas de Cultura Estrangeira o seu projeto de internacionalização.

Apesar do valor incalculável e da grande importância para a comunidade ufciana e a sociedade cearense das Casas de Cultura Estrangeira, do ensino e da difusão de línguas e culturas estrangeiras, elas ainda não estão nem de fato nem de direito inseridas nas ações de internacionalização da UFC.

Se pensarmos a UFC, seus *campi*, centros e departamentos como um relógio e suas engrenagens dispostos de forma a alcançar precisão na apresentação das horas, essas engrenagens deveriam estar em sincronia e, se uma delas desenvolve uma ação sem que as demais saibam, o alcance do objetivo final desse projeto que é, no caso da UFC, a promoção de um projeto institucional, provavelmente estará comprometido. Dito isto, é fato que a integração entre setores é deveras importante.

As instituições de ensino superior competem entre si por financiamentos/orçamentos maiores. A difusão de ações institucionais e a comunicação institucional interna estão na base da cultura e do clima organizacional. Criar uma ação de integração de ações linguísticas pode ser uma boa estratégia para começar a fomentar melhores resultados linguísticos para a internacionalização. Quando as ações desenvolvidas pelas Casas de Cultura Estrangeira, Departamento de Línguas Estrangeiras, Programa Idiomas sem Fronteiras e outros setores que proponham ações similares são conhecidas e divulgadas e/ou planejadas em conjunto, seus atores se sentem mais conectados e participativos, prevalecendo o senso de equipe em prol de um projeto maior.

O processo de internacionalização da UFC é extremamente importante, pois seu resultado constitui uma ferramenta propulsora de importantes possibilidades e cenários nas áreas de ensino, pesquisa, extensão, pessoas, gestão, infraestrutura, arte/cultura dentre outras. As Casas de Cultura Estrangeiras ensinam línguas e difundem suas culturas desde a gênese da UFC. Tendo seu trabalho vinculado direta ou indiretamente, explicitamente ou não com o

processo de internacionalização, devido a uma desarticulação burocrática, elas são destaque em seus propósitos, beneficiando toda sociedade cearense e mesmo para além das fronteiras do Estado.

Os agentes ativos das Casas de Cultura Estrangeiras e da administração superior da UFC devem deixar de aguardar a iniciativa de outrem e partir para o diálogo. Sabe-se que a língua estrangeira e o português para estrangeiro constituem ferramenta indispensável para a internacionalização, logo o professor participante dessa pesquisa, uma vez que é consciente dessa falta de diálogo, deveria promover sua inserção no processo de internacionalização. As Casas de Cultura Estrangeira e seus professores e gestores conscientes da sua importância no processo de internacionalização devem reivindicar o reconhecimento do seu espaço nesse processo.

Enfim, como consequência dos resultados encontrados, propõe-se que outras pesquisas ocorram na UFC, que objetivem a inclusão de outros aspectos ou dimensões, com a intenção de ampliar a investigação sobre o processo de internacionalização e as políticas linguísticas oriundas dele. Outro estudo semelhante ao realizado nesse trabalho, mas tendo como público-alvo estudantes das Casas de Cultura Estrangeira, está previsto para acontecer no ano letivo 2021. O Projeto Papel Das Casas de Cultura Estrangeira para a implementação das Políticas Linguísticas no Processo de Internacionalização da Universidade Federal do Ceará foi contemplado pelo Edital Nº 05/2021 – Projetos de Iniciação Acadêmica – 2021 UFC Integra – Campus Fortaleza (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2021a). Foram concedidas três bolsas que poderão ser ocupadas por três bolsistas que participarão do projeto.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, Berlin, v. 1, n. 3, p. 83-93, 2004.
- ARAÚJO, Emília Rodrigues; SILVA, Sílvia. Temos de fazer um cavalo de Troia: elementos para compreender a internacionalização da investigação e do ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 77-98, jan./mar. 2015.
- BALDAUF JUNIOR., R. B. “Unplanned” Language Policy and Planning. **Annual review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 14, n. 1993/1994, p. 82-89, 1994.
- BALDAUF JUNIOR., R. B. Introduction: language planning: where have we been? Where might we be going? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 233-248, 2012.
- BALL, Stephen. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educativa. *In:* BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.
- BALL, Stephen; OLMEDO, Antonio. A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais na educação. *In:* PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livros, 2013. p. 33-47.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo:** edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michael. **Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**. Strasbourg: Conseil de l’Europe, Division de politiques linguistiques, 2003. 115 p.
- BECK, Ulrich; LEVY, Daniel. Cosmopolitanized Nations: re-imagining collectivity in world risk society. **Theory, Culture & Society**, Thousand Oaks, v. 30, n. 2, p. 3-31, feb. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/0263276412457223>.
- BOBBIO, N. Política. *In:* BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 12. ed. Brasília: Editora da UNB, 2002. v. 2.
- BRÁS, José Viegas; GONÇALVES, Maria Neves. Recensão de livro. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 21, n. 21, p. 163-178, 2008. Recensão da obra de: TEODORO, António. **Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação**. Porto: Edições Afrontamento, 2003. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/622/517>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/documents/214072/5058435/Decreto7642-Csf.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Decreto 6.170 de 25 de julho de 2007**. Dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6170.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 2.373 de 16 de dezembro de 1954. Cria a Universidade do Ceará, com sede em Fortaleza, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 dez. 1954. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2373-16-dezembro-1954-373745-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 424, de 30 de dezembro de 2016**. Estabelece normas para execução do estabelecido no Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, revoga a Portaria Interministerial nº 507/MP/MF/CGU, de 24 de novembro de 2011 e dá outras providências. Brasília, DF: MP/MF/CGU, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/ouvidorias/pt-br/ouvidorias/legislacao/portarias/portaria_interministerial_no_424_de_30_de_dezembro_de_2016_revisada.pdf/view. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Estrangeira**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BURCH, P. **Hidden Markets: The new education privatization**. Abingdon: Routledge, 2009.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CALVET, L. J. **Pour une écologie des langues du monde**. Paris: Plon, 1999.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. DOI 10.9788/TP2013.2-16. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2017.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software IRaMuTeQ**: Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires. Florianópolis: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – UFSC, 2018. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>. Acesso em: 27 jul. 2020.

CAMPANI, Daiana. Reflexões sobre ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 201-221, jul./dez. 2006.

CARVALHO, S. da C. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 459-484, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a10v51n2.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2020.

CASTELO, Maria Dulce Sousa. Memória das Casas de Cultura Estrangeira. *In*: COSTA, Maria de Fátima Oliveira (org.). **Coletânea CH 40 anos**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 190-215.

CELANI, Maria Antonieta Alba. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. (org.). **Aspectos da linguística aplicada**: estudos em homenagem ao Prof. Hilário Inácio Bohn. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. *In*: CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). **Ensino de segunda língua**: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997. p. 147-161.

CHAVES, V. L. J. Internacionalização da educação superior: uma análise dos programas ciências sem fronteiras e licenciaturas internacionais. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ESTADO E EDUCAÇÃO DO ANDES-SINDICATO NACIONAL, 4., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2015, p. 48-60.

CHAVES, V. L. J.; REIS, L. F.; GUIMARÃES, A. R. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 40, n. 1, p. 1-12, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37668/21760>. Acesso em: 29 maio 2021.

CORREA, D. A. Política linguística e ensino de língua. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 72-78, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4856>. Acesso em: 12 jul. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOFOLI, M. S. Políticas para a educação básica e as línguas estrangeiras nos documentos do Brasil, Argentina e MERCOSUL educacional. *In*: ANPEDSUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul.

Anais [...]. Caxias do Sul: ANPEDSUL, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2963/636>. Acesso em: 05 abr. 2020.

CUNHA, R. B. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a11.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

DE WIT, H. Reconsidering the concept of internationalisation. **International Higher Education**, Boston, n. 70, p. 6-7, 2013. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/8703/7824>. Acesso em: 14 set. 2020.

DUARTE, Roberto Gonzalez *et al.* O papel dos relacionamentos interpessoais na internacionalização de instituições de ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 343-370, mar. 2012.

EGGINGTON, W. Unplanned language planning. In: KAPLAN, Robert B. (ed.). **The Oxford handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 404-415.

EGRON-POLAK, E.; HUDSON, R. **IAU 4th Global Survey**: Internationalization of higher education: growing expectations, fundamental values. [S. l.]: IAU, 2014. Disponível em: <https://iau-aiu.net/IMG/pdf/iau-4th-global-survey-executive-summary.pdf>. Acesso em: 29 maio 2021.

FACHIN, Odilia. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FAUBAI. **Sobre a FAUBAI**. [S. l.]: FAUBAI, 2020. Disponível em: <http://faubai.org.br/pt-br/sobre-a-faubai>. Acesso em: 16 set. 2020.

FEIJÓ, Rosemeri Nunes. **A internacionalização da educação superior no Brasil**: um estudo de caso de alunos estrangeiros do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFRGS. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72785>. Acesso em: 29 maio 2021.

FETZ, Marcelo. Resenha de livro. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 12, n. 24, p. 418-430, maio/ago. 2010. Resenha da obra de: ORTIZ, R. A diversidade dos sotaques: o inglês e as ciências sociais. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

FINARDI, Kyria Rebeca; SANTOS, Jane Meri; GUIMARÃES, Felipe. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: evidências da coordenação de letramento internacional de uma universidade federal. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15210/interfaces.v16i1.7514>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7514/5622>. Acesso em: 27 jul. 2021.

FONSECA, A. L. S. B. Inglês: a língua da internacionalização. **Educação**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 23-32, 2016. DOI 10.17564/2316-3828.2016v4n2p23-32. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/3023>. Acesso em: 8 jul. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **La interculturalidad a prueba**. Aachen: Mainz, 2006.

FRITZEN, M. P. “Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português”: refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 113-138, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/480/426>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GACEL-ÁVILA, Jocelyne. **Internacionalizacion de la educación superior en America Latina y el Caribe: reflexiones y lineamientos**. Guadalajara: Organisation Universitaire Interamericaine y La Asociación Mexicana para la Educación Internacional, 1999. 210 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOERGEN, Pedro. Educação Superior na perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul./set. 2010.

GÓMEZ CAMPO, V. M.; TENTI FANFANI, E. **Universidad y profesiones: crisis y alternativas**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1989.

GONÇALVES, Newton. Centro de Cultura Germânica. *In: O CENTRO de cultura germânica no quinto ano de sua fundação*. Edição Comemorativa. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1967. p. 22.

GIROUX, Henry A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? Entrevista [concedida a Manuela Guilherme. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra n. 73, p. 131-143, dez. 2007.

GURGEL, Ítalo. Reavivando memórias. *In: GIRAUD, Ana Cláudia Barbosa (org.). Casa de Cultura Francesa – 50 anos: memória e saber*. Fortaleza: Edições UFC, 2018. p. 37-56.

HAAG, C. Diversidade brasileira. **Revista Fapesp**, São Paulo, v. 173, p. 86-89, jul. 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HAN, Shuangmiao; ZHONG, Zhou. Strategy maps in university management: A comparative study. **Educational Management Administration & Leadership**, Thousand Oaks, v. 43, n. 6, p. 939-953, 2015. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143214552860#articleCitationDownloadContainer>. Acesso em: 15 set. 2020.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base**. Brasília, DF: INEP, 2015. 404 p.

JAHN, E. Language planning. *In*: BRIGHT, William (ed.). **International encyclopedia of Linguistics**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1992. v. 4, p. 12-14.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014. 193 p.

KNIGHT, Jane. **Higher education in turmoil: The changing world of internationalization**. Rotterdam. The Netherlands: Sense Publishers, 2008. 13 v.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, Belo Horizonte, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a04v14n3.pdf. Acesso em: 14 set. 2020.

LOUBÈRE, Lucie; RATINAUD, Pierre. **Documentation IRaMuTeQ 0.6 alpha 3 version 0.1**. [S. l: s. n.], 19 fev. 2014. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/documentation_19_02_2014.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021

LUCE, Maria Beatriz; FAGUNDES, Caterine Vila; MEDIEL, Olga González. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação: revista da avaliação da educação superior**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016. ISSN 1982-5765. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200002>. Acesso em: 8 jul. 2021

LUQUETTI, E. C. F.; MOURA, S. A. de; CASTELANO, K. L. Políticas linguísticas: análise de polêmica pública em torno da adoção de livro de ensino de português para jovens e adultos pelo MEC. **Agenda Social**, Petrolina, v. 5, n. 3, p. 13-29, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.uenf.br/Uenf/Downloads/Agenda_Social_8802_1337692953.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

MAINARDES, Jefferson. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. *In*: TELLO, César G. (org.). **Los objetos de estudio de la política educativa: hacia una caracterización del campo teórico**. Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. p. 25-42.

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française. *In*: JOURNÉES INTERNATIONALES D'ANALYSE STATISTIQUE DES DONNÉES TEXTUELLES, 11., 2012, Liège. **Actes [...]**. Bruxelles: Université de Liège, 2012. p. 687-699.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

MARTINS, E. B.; ROCHEBOIS C. B.; PAULA, M. E. M. M. de. A abordagem instrumental no ensino de língua francesa na Universidade Federal de Viçosa. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE FRANCÊS, 15., 2005, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Federação Brasileira de Professores de Francês, 2005. Disponível em:

http://www.fbpf.org.br/cd2/liste_des_auteurs/m/emili_barcellos_martins_christianne_bennati_rochebois_maria_eugenia_matta_machado_paula.pdf. Acesso em: 7 jul. 2021.

MARTINS FILHO, A. **História abreviada da UFC**. Fortaleza: UFC, 1996.

MELO, Ticiania Telles. **Mobilidade estudantil internacional de partida na UFC: experiências e formação no programa duplo diploma**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIURA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas do conhecimento**. 2006. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: MOITA LOPES, Luís Paulo da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 127-136.

MORI, Massimo. **Cosmopolitismo**. Treccani: Enciclopedia delle scienze sociali. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 1992. Disponível em: http://www.treccani.it/enciclopedia/cosmopolitismo_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/. Acesso em: 10 jul. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior Conceitos e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. 28, p. 107-124, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/7614/5428>. Acesso em: 8 jul. 2020.

OLIVEIRA, G. M. de. Política linguística na e para além da educação formal. **Revista Estudos Linguísticos**, São Carlos, n. 34, p. 87-94, 2005. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/1-convidado-gilvan.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

OLIVEIRA, G. M. de. Políticas linguísticas como políticas públicas. In: BERTUSSI, Guadalupe T.; OURIQUES, Nildo D. (org.). **Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 313-333.

OLIVEIRA, G. M. de. Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016.

PÉLISSIER, D. **Initiation à la lexicométrie: approche pédagogique à partir de l'étude d'un corpus avec le logiciel Iramuteq**. Toulouse: IDETCOM – Université Toulouse, 2017. Disponível em: https://presnumorg.hypotheses.org/files/2016/04/Initiation_lexico_Iramuteq_Mars2017_v6.pdf f. Acesso em: 27 jul. 2017.

PETERSON, Garry; CUMMING, Graeme S.; CARPENTER, Stephen R. Scenario Planning: a tool for conservation in an uncertain world. **Conservation Biology**, Medford, v. 17, n. 2, p. 358-366, abr. 2003.

PETITJEAN, Cecile. Plurilinguisme et Politique Linguistique Éducative en Europe: de la Théorie à la pratique. Printemps. **RELQ/QSJL**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 98-125, Spring 2006. Disponível em: <http://www.relq.uqam.ca/documents/Petitjean.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RATINAUD, P. **Iramuteq**: Interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires – 0.7 alpha 2. Paris: Institut National d'Etudes Démographiques, 2014. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 27 jul. 2017.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Os desafios contemporâneos da gestão universitária: discursos politicamente construídos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014. **Comunicações orais**. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/RaimundaMariadaCunhaRibeiro_GT2_integral.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégica para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, dez. 2009.

SAMPAIO, Rosely Moraes; LANIADO, Ruthy Nadia. Uma experiência de mudança da gestão universitária: o percurso ambivalente entre proposições e realizações. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 151-174, 2009. ISSN 0034-7612. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122009000100008>. Acesso em: 17 set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Interview to Boaventura de Sousa Santos. [Entrevista concedida a]: Manuela Guilherme e Gunther Dietz. **Arts & Humanities in Higher Education**, Thousand Oaks, v. 16, n. 1, p. 17-27, feb. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da Globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 72-74.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and language policy**. London: Routledge, 1996.

SECCHI, Leonardo. Introdução: Percebendo as políticas públicas. In: SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise e casos práticos**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010. p. 1-13.

SHOHAMY, E. **Language Policy: Hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SILVA, M. V. da. **História das ideias linguísticas**: o Estado, as instituições, as políticas. [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/165/artigosecomunicacoes/1historia.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6231/4053>. Acesso em: 3 jul. 2020.

SPEARS, Eric. O valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 151-163, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1005/311>. Acesso em: 14 set. 2020.

SPOLSKY, B. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TELLO, César. Los objetos de estudio de la política educativa: três argumentaciones epistemológicas para su análisis. In: TELLO, César (org.). **Los objetos de estudio de la política educativa**: hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

TORQUATO, C. P. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 1-29, 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16370/16370.PDF>. Acesso em: 7 jul. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: visão e ação. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Biblioteca virtual de Direitos Humanos USP. Acesso em: 8 jul. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário estatístico da UFC 2020**: base 2019. Fortaleza: UFC, 2020a. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2020_base_2019.pdf Acesso em: 27 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Edital Nº 05/2021**. Fortaleza: UFC, 2021a. Disponível em: <https://prae.ufc.br/wp-content/uploads/2021/05/2021-prae-edital-05.pdf> Acesso em: 27 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2018-2022)**. Fortaleza: UFC, 2018. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/pdi_2018_2022_pub_2018_05_17.pdf. Acesso em: 25 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano de Internacionalização da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: UFC, 2017a. Disponível em:

http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano-internacionalizacaoufc/plano-internacionalizacao-ufc.pdf. Acesso em: 25 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional - PROINTER**. Fortaleza: UFC, 2021b. Disponível em: <http://prointer.ufc.br/>. Acesso em: 21 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução Ad Referendum nº 17/CONSUNI, 08 de fevereiro de 2017**. Fortaleza: UFC, 2017c. Disponível em https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_2017/resolucao17_consuni_2017.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Provimento nº 01/CONSUNI, de 07 de fevereiro de 2020**. Fortaleza: UFC, 2020b. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/provimento_consuni_2020/provimento01_consuni_2020.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 05/CONSUNI, de 27 de março de 1981**. Fortaleza: UFC, 1981. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_1981/resolucao05_consuni_1981.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 09/CONSUNI, de 29 de outubro de 1993**. Fortaleza: UFC, 1993. Disponível em https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/consuni/resolucao_consuni_1981/resolucao05_consuni_1981.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 12/CEPE, de 12 de agosto de 2016**. Fortaleza: UFC, 2016. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_cep_2016/resolucao12_cep_e_2016.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 13/CEPE, de 03 de julho de 2017**. Fortaleza: UFC, 2017c. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_cep_2017/resolucao13_cep_e_2017.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ESTUDO PILOTO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Solicita-se sua contribuição respondendo às perguntas abaixo. Ressalta-se que serão resguardados o sigilo e o anonimato dos participantes. O questionário visa coletar dados para a pesquisa “**Estudo das políticas linguísticas e das ações de ensino de línguas em curso no desenvolvimento do processo de internacionalização da UFC**” do Curso de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Mestrando: Ruy Ferreira Lima

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elias Soares

PERFIL DO ENTREVISTADO

Categoria (mais de uma opção pode ser marcada):

Gestor Professor

Língua que leciona:

Alemão Espanhol Esperanto Francês Inglês Italiano Português

Tempo de exercício do magistério:

Até 10 anos 11 – 20 anos 21 – 30 anos 31 – 40 anos

Tempo de exercício do magistério na UFC:

Até 10 anos 11 – 20 anos 21 – 30 anos 31 – 40 anos

PERGUNTAS

1. Considerando que se entende política linguística como um conjunto de escolhas conscientes, referentes às relações entre língua ou línguas e a vida social (Cristofoli, 2012), como você descreveria o propósito/objetivo do ensino de línguas estrangeiras nas Casas de Cultura Estrangeira?
2. Segundo sua opinião, esse propósito está explícito para os professores e alunos das Casas de Cultura?
3. Segundo sua opinião, o propósito do ensino de línguas na UFC é condizente com a política linguística do governo brasileiro para o ensino de línguas estrangeiras?
4. Segundo sua opinião, o propósito do ensino de línguas estrangeiras na UFC atende aos anseios da comunidade?

5. Segundo sua opinião, as Casas de Cultura desenvolvem ações com o objetivo de internacionalização da UFC? Que ações seriam essas e como acontecem?
6. Qual o papel dos leitorados para a internacionalização da UFC?
7. Na sua opinião, as Casas de Cultura colaboram para a mobilidade *In*(recepção de alunos/professores estrangeiros) e *Out* (envio de alunos/professores para universidades do exterior)? De que modo?
8. Você conhece o Plano de Internacionalização da UFC 2017-2021?
9. Segundo sua opinião, quais ações decorreram do Plano de Internacionalização da UFC 2017-2021 e foram implementadas no âmbito do ensino de línguas nas Casas de Cultura Estrangeira?
10. Considerando que o ensino de línguas é considerado estratégico para o processo de internacionalização do ensino superior, algum professor das Casas de Cultura foi convidado a colaborar para a elaboração do Plano de Internacionalização da UFC 2017-2021?
11. As Casas de Cultura Estrangeira, como promotoras do ensino de línguas desde a criação da UFC, conforme é destacado no próprio Plano de Internacionalização da UFC 2017-2021, foram envolvidas na elaboração desse plano? Há ações desenvolvidas com o objetivo específico de internacionalizar a universidade nesse período para o qual o Plano foi elaborado?
12. Segundo sua opinião, o Plano de Internacionalização da UFC 2017-2021 foi amplamente difundido entre os professores das Casas de Cultura Estrangeira?
13. Como foi a recepção desse Plano de Internacionalização da UFC 2017-2021 pela comunidade das Casas de Cultura?
14. Com base no Plano de Internacionalização da UFC 2017-2021 observa-se uma mudança nos objetivos e na modalidade de ações desenvolvidas pelas Casas de Cultura Estrangeira? Quais?
15. Em sua opinião, quais as condições necessárias para a implementação das políticas linguísticas de internacionalização apresentadas no Plano de Internacionalização da UFC 2017-2021, no âmbito das Casas de Cultura Estrangeira?

Obrigado!

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – ESTUDO DE CAMPO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Solicita-se sua contribuição respondendo às perguntas abaixo. Ressalta-se que serão resguardados o sigilo e o anonimato dos participantes. O questionário visa coletar dados para a pesquisa **“Papel das Casas de Cultura Estrangeira na implementação de políticas linguísticas no processo de internacionalização da Universidade Federal do Ceará”**, desenvolvida como dissertação do Curso de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Mestrando: Ruy Ferreira Lima

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elias Soares

PERFIL DO ENTREVISTADO

Categoria (pode ser marcada mais de uma opção)

Gestor Professor

Língua que leciona:

Alemão Espanhol Francês Inglês Italiano Português

Tempo de exercício no magistério:

Até 10 anos 11 – 20 anos 21 – 30 anos

Tempo de exercício no magistério, na UFC:

Até 10 anos 11 – 20 anos 21 – 30 anos

PERGUNTAS

1. Considerando que se entende política linguística como “um conjunto de escolhas conscientes, referentes às relações entre língua ou línguas e a vida social” (Cristofoli, 2012), como você descreveria o propósito/objetivo do ensino de línguas estrangeiras, nas Casas de Cultura Estrangeira, na visão de professores e alunos?
2. Segundo sua opinião, as Casas de Cultura Estrangeira desenvolvem ações com o objetivo de promover a internacionalização da UFC? Que ações seriam essas e como acontecem?
3. Qual o papel dos profissionais estrangeiros (professores leitores e assistentes estrangeiros que atuam nas Casas de Cultura Estrangeira) para a internacionalização da UFC?
4. Na sua opinião, as Casas de Cultura Estrangeira colaboram para a mobilidade *In* (recepção de alunos/professores estrangeiros) e *Out* (envio de alunos/professores para universidades do exterior)? De que modo?

5. Considerando o Plano de Internacionalização da UFC 2017-2021, pode-se afirmar que se observa uma mudança nos objetivos e na modalidade de ações desenvolvidas pelas Casas de Cultura Estrangeira? Quais?
6. Em sua opinião, quais as condições necessárias para a implementação das políticas linguísticas de internacionalização apresentadas no Plano de Internacionalização da UFC 2017-2021, no âmbito das Casas de Cultura Estrangeira?
7. Segundo sua avaliação, a abordagem instrumental do ensino de língua, objeto de cursos oferecidos pelas Casas de Cultura Estrangeira, pode ser considerada uma ferramenta no processo de internacionalização da UFC? Explícite sua opinião.
8. Em sua opinião, como a preparação e a aplicação de exames de proficiência linguística (TOEFL, IELTS e Cambridge (inglês), DELE e SIELE (espanhol), DELF, DALF, TCF e TEF (francês), CELI e CILS (italiano), Goethe-Zertifikat (alemão), Celpe-Bras (português)), pelas Casas de Cultura Estrangeira, podem colaborar para o processo de internacionalização da UFC? Comente.
9. Em que medida a difusão cultural (festas típicas e populares, degustação de comidas típicas, exposição de ensaios fotográficos, artes plásticas, mostra de cinema e documentários, apresentações de grupos artísticos e musicais...) dos países onde se falam as línguas estrangeiras, objeto de ensino nas Casas de Cultura Estrangeira, pode promover a internacionalização da UFC? Cite alguns exemplos de sua vivência.
10. Qual é sua avaliação a respeito do trabalho de tradução realizado por professores das Casas de Cultura Estrangeira? Em que medida esse trabalho pode contribuir para o processo de internacionalização da universidade?

Obrigado!

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PAPEL DAS CASAS DE CULTURA ESTRANGEIRA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Pesquisador: RUY FERREIRA LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 41886620.1.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.565.508

Apresentação do Projeto:

Este estudo esteou-se em uma estratégia qualitativo-exploratória de pesquisa mediante uma pesquisa de campo. A pesquisa, além de bibliográfica e documental, entrevistará, por meio de formulários, professores e gestores das Casas de Cultura Estrangeira e da Coordenação Geral das Casas de Cultura, na Universidade Federal do Ceará (UFC). Dessa forma, o levantamento do universo da pesquisa gira em torno da quantidade de professores, pois os gestores estão dentre os professores em situação ativa na Instituição. Os dados obtidos serão analisados e discutidos. Com esse propósito, e apoiados nos estudos sobre políticas linguísticas no contexto das políticas públicas, desenvolvemos a presente pesquisa a fim de avaliarmos a ação da política linguística universitária planejada/executada para o ensino de línguas estrangeiras na dinâmica do processo de internacionalização da UFC.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo primeiro deste estudo é analisar o papel das Casas de Cultura Estrangeira no projeto de internacionalização da UFC, considerando o Plano de Internacionalização (2017-2022), no atual processo de internacionalização do ensino superior.

Objetivo Secundário:

Com a finalidade de atingir esse objetivo primeiro, é primordial balizar os seguintes objetivos

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.565.508

específicos: a) Analisar a política linguística prevista no Plano de Internacionalização da UFC. b) Destacar o papel das Casas de Cultura Estrangeiras nas ações de política linguística do Plano de Internacionalização da UFC. c) Averiguar as ações de suporte linguístico a docentes e estudantes da UFC que estão sendo desenvolvidas pelas

Casas de Cultura Estrangeira. d) Verificar se essas ações potencialmente atendem às ações de política linguística no que tange ao processo de internacionalização da UFC.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário; a quebra de sigilo involuntária e não intencional.

Benefícios:

Nessa perspectiva, a realização deste estudo é orientada no sentido de que os dados gerados poderão auxiliar o processo de internacionalização da UFC e a (re)elaboração de políticas linguísticas para a promoção de línguas estrangeiras no âmbito acadêmico. Outra razão que fundamenta esta pesquisa é sua contribuição para os estudos sobre as avaliações de políticas linguísticas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com a finalidade de avaliar a ação das políticas linguísticas universitárias planejadas/realizadas para o ensino de línguas estrangeiras na dinâmica do processo de internacionalização da UFC.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

Recomendações:

Ao final da pesquisa, enviar o relatório final ao comitê de ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	CEP: 60.430-275
Bairro: Rodolfo Teófilo	
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344	E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 4.565.508

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1559449.pdf	26/01/2021 18:55:17		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	26/01/2021 18:54:02	RUY FERREIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE.docx	26/01/2021 18:51:42	RUY FERREIRA LIMA	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	06/01/2021 20:24:48	RUY FERREIRA LIMA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Ruy_CARTA_SOLICITANDO_APRECIACAO_CEP_UFC.pdf	06/01/2021 20:24:16	RUY FERREIRA LIMA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS.pdf	06/01/2021 20:22:35	RUY FERREIRA LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisadores.pdf	06/01/2021 20:21:35	RUY FERREIRA LIMA	Aceito
Outros	Autorizacao_institucional_Ruy_Ferreira_Lima.pdf	26/10/2020 16:20:27	RUY FERREIRA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ruy_POLEDUC_Qualificacao_15_10_20.docx	26/10/2020 16:16:36	RUY FERREIRA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Formulario_Ruy.pdf	26/10/2020 15:48:47	RUY FERREIRA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 01 de Março de 2021

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE **Município:** FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br