

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**Hiago Higor de Lima**

**Internacionalização na prática: o que dizem profissionais de relações  
internacionais em universidades públicas?**

**Juiz de Fora  
2026**

**Hiago Higor de Lima**

**Internacionalização na prática: o que dizem profissionais de relações internacionais em universidades públicas?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Barros Weiss

**Juiz de Fora**

**2026**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lima, Hiago Higor de .

Internacionalização na prática: : o que dizem profissionais de relações internacionais em universidades públicas? / Hiago Higor de Lima. -- 2026.

210 f.

Orientadora: Denise Barros Weiss

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2026.

1. Internacionalização no Ensino Superior. 2. Sociolinguística Interacional . 3. Políticas Linguísticas . 4. Narrativas de Vida . 5. Identidades . I. Weiss, Denise Barros, orient. II. Título.

## Hiago Higor de Lima

### INTERNACIONALIZAÇÃO NA PRÁTICA: O QUE DIZEM PROFISSIONAIS DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em LINGUÍSTICA da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 30 de março de 2026.

#### BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Tiago Timponi Torrent  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Rodrigo Christofolletti  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Natália Moreira Tosatti  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Profa. Dra. Elisa Mattos de Sá  
Universidade Federal de Viçosa

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho  
Universidade Federal de Uberlândia

Juiz de Fora, 18/03/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Tiago Timponi Torrent, Coordenador(a)**, em 30/03/2026, às 11:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Natália Tosatti, Usuário Externo**, em 30/03/2026, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Christofolletti, Professor(a)**, em 29/04/2026, às 12:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ELISA MATTOS DE SA, Usuário Externo**, em 05/05/2026, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Waldenor Barros Moraes Filho, Usuário Externo**, em 21/05/2026, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dra. Denise Weiss, pela presença atenta e pela orientação que ultrapassa o campo acadêmico, ensinando-me que pesquisar é também um exercício de humanidade e escuta, e que a formação intelectual se constrói, indissociavelmente, com rigor, ética e sensibilidade.

Ao professor Dr. Rodrigo Christofolletti, que, com seriedade e excelência em sua atuação acadêmica, contribuiu com uma leitura minuciosa e com reflexões criteriosas partilhadas nas bancas de qualificação, conduzidas com rigor, clareza e elevada qualidade acadêmica.

À professora Dra. Carolina Vianini, pela leitura cuidadosa na banca de qualificação e por conduzir-me, com sensibilidade e firmeza, nos primeiros passos da vida acadêmica, sendo seu exemplo uma bússola na confirmação de minha escolha profissional.

Aos professores avaliadores da banca de defesa, Profa. Dra. Natalia Tosatti, Prof. Dr. Rodrigo Christofolletti, Prof. Dr. Waldenor Moraes Filho, Dra. Elisa Sá a quem agradeço pela disponibilidade e pela atenção dedicadas na banca de defesa deste trabalho, bem como pelas indicações de leitura.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pela gama de horizontes apresentados e por ser um ninho de professores de excelência. Adicionalmente, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, pela oportunidade de formação acadêmica e científica que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

À CAPES, pelo apoio concedido durante este percurso, cuja contribuição foi essencial para que eu pudesse dedicar-me à pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, agentes de internacionalização que, com dedicação cotidiana, fazem o processo internacional acontecer nas universidades.

À minha família, alicerce e inspiração constante, cujo apoio incondicional tornou possível cada etapa deste percurso.

E a todos aqueles que, com esperança e perseverança, continuam a lutar por dias melhores.

## RESUMO

Ancorada nos instrumentos teórico-metodológicos da Linguística, esta tese insere-se no campo da Sociolinguística Interacional e analisa as interações discursivas nos processos de internacionalização do ensino superior brasileiro. Investiga como agentes dos setores de relações internacionais (SRI) de instituições de ensino superior (IES) constroem, por meio de narrativas de vida, crenças, identidades e sentidos sobre seu fazer profissional em um contexto de desafios institucionais e transformações globais. Com base em entrevistas semiestruturadas com nove agentes, a pesquisa adota um viés discursivo para compreender a emergência de posicionamentos identitários, articulando interculturalidade, internacionalização e políticas linguísticas. Destacam-se programas como Ciência sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras, bem como o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), entendidos como dispositivos estratégicos desse processo. O foco recai sobre o uso dos pronomes eu, nós, a gente e você, analisados como pistas linguísticas que revelam atribuição de responsabilidades, construção de pertencimento, assunção ou diluição de protagonismo e estratégias de proteção de face. Os resultados evidenciam que tais usos operam como recursos discursivos sensíveis às dinâmicas de poder, às tensões institucionais e às condições de trabalho nos SRI. As narrativas apontam desafios — como limitações financeiras, fragilidade de políticas públicas e escassez de pessoal —, mas também avanços no ensino de línguas, na ampliação do PLE e na promoção de maior equidade nas oportunidades de intercâmbio. A tese compreende a internacionalização como prática discursiva, institucional e humana, destacando seu papel estruturante na transformação universitária.

Palavras-chave: Internacionalização no ensino superior; sociolinguística interacional; políticas linguísticas; identidades; narrativas de vida.

## ABSTRACT

Grounded in the theoretical and methodological instruments of Linguistics, this dissertation is situated within the field of Interactional Sociolinguistics and analyzes discursive interactions in the processes of internationalization in Brazilian higher education. It investigates how agents working in the International Relations Offices (IROs) of higher education institutions (HEIs) construct, through life narratives, beliefs, identities, and meanings about their professional practices within a context marked by institutional challenges and global transformations. Based on semi-structured interviews conducted with nine agents, the study adopts a discursive approach to understand the emergence of identity positioning in the narrative act, articulating interculturality, internationalization, and language policies. Programs such as Science without Borders and Languages without Borders are highlighted, as well as the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL), understood as strategic mechanisms in this process. The analysis focuses on the use of the personal pronouns I, we, a gente, and you, examined as linguistic cues that reveal the attribution of responsibilities, the construction of institutional belonging, the assumption or dilution of agency, and face-saving strategies. The results show that such uses go beyond normative grammatical prescriptions, functioning as discursive resources sensitive to power dynamics, institutional tensions, and working conditions within IROs. The narratives point to recurring challenges—such as financial constraints, fragile public policies, and a shortage of qualified personnel—but also to significant advances, especially in strengthening language education, expanding PFL, and promoting more equitable opportunities for intercultural exchange. The dissertation understands internationalization as a discursive, institutional, and human practice, highlighting its structuring role in university transformation.

**Keywords:** Internationalization in Higher Education; Interactional Sociolinguistics; Language Policies; Identities; Narratives of life.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CsF	Ciência sem Fronteiras
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
IES	Instituições de Ensino Superior
IIES	Internacionalização nas Instituições de Ensino Superior
IsF	Idiomas sem Fronteiras
GPS	Sistema de Posicionamento Global
GT	Gramática Tradicional
LA	Linguística Aplicada
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ME	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PGUL	Programa de Estudos sobre o Uso da Língua
PB	Paraíba
PI	Piauí
PLE	Português Língua Estrangeira
RS	Rio Grande do Sul
SI	Sociolinguística Interacional
SRI	Setor de Relações Internacionais
TAE	Técnico-administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	14
ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....	18
SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL: CONCEITOS .....	19
CONTEXTO .....	21
FACE.....	23
ENQUADRE E FOOTING .....	26
IDENTIDADES E(M) NARRATIVAS DE VIDA.....	29
INTERNACIONALIZAÇÃO E(M) DISCURSO .....	35
PANORAMA HISTÓRICO DA INTERNACIONALIZAÇÃO.....	36
INTERNACIONALIZAÇÃO NAS IES.....	41
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: ENSINO DE LÍNGUAS NAS IES.....	47
CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS E DIOMAS SEM FRONTEIRAS: UM PANORAMA .....	52
CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS (CsF).....	53
IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (IsF).....	56
PRONOMES.....	61
O PRONOME <i>EU</i> .....	65
O PRONOME <i>NÓS</i> .....	67
O PRONOME <i>A GENTE</i> .....	67
<i>NÓS</i> OU <i>A GENTE</i> : INTERSEÇÕES.....	72
O PRONOME <i>VOCÊ</i> .....	73
METODOLOGIA, CONTEXTO E PARTICIPANTES .....	75
METODOLOGIA .....	75
ENTREVISTAS .....	77

CONTEXTO.....	81
PARTICIPANTES .....	84
ANÁLISE .....	87
ANÁLISE DE PRONOMES NO DISCURSO DOS AGENTES DOS SRI .....	88
O QUE ALINE DIZ? .....	89
O QUE BRUNA DIZ? .....	95
O QUE CAMILLE DIZ?.....	98
O QUE CARLA DIZ? .....	107
O QUE DANIELE DIZ?.....	113
O QUE ESTEVÃO DIZ?.....	115
O QUE ESTHER DIZ? .....	125
O QUE FÁBIO DIZ? .....	131
O QUE GEOVANA DIZ? .....	137
AFINAL, O QUE OS AGENTES DIZEM?.....	141
ANÁLISE DA INTERNACIONALIZAÇÃO NAS IES .....	143
COMO OS AGENTES NARRAM A INTERNACIONALIZAÇÃO?.....	144
INTERNACIONALIZAÇÃO: DESAFIOS.....	147
CsF e IsF: PROGRAMAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO .....	170
INTERNACIONALIZAÇÃO E(M) LÍNGUAS: (DIS)CURSOS.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	187
REFERÊNCIAS.....	190
ANEXOS .....	209

## INTRODUÇÃO

Os Estudos Linguísticos configuram-se como um campo de investigação sistemático cuja finalidade precípua é a compreensão da linguagem em suas múltiplas dimensões, articulando abordagens descritivas, teóricas e aplicadas, assumindo caráter interdisciplinar e promovendo uma análise crítica das representações sociais, identitárias e ideológicas veiculadas pela linguagem. Essa abrangência permite não apenas a descrição rigorosa de sistemas linguísticos, mas também a compreensão da linguagem enquanto fenômeno dinâmico, situado e constitutivo das práticas humanas.

É nesse horizonte teórico mais amplo, que concebe a linguagem como prática social situada e constitutiva de sentidos e identidades, que se insere o recorte analítico desta pesquisa, voltado à observação das interações e das escolhas linguísticas mobilizadas no fazer narrativo. Nesta pesquisa, analisa-se como o uso de diferentes pronomes pessoais para referência a si próprio ou ao grupo dos agentes de relações internacionais estabelece posicionamentos, recuos ou protagonismos nas narrativas pessoais desses agentes a respeito de seu trabalho no setor de internacionalização das universidades nas quais atuam.

A Sociolinguística Interacional (SI) se destaca como uma das abordagens da Linguística, cujo escopo teórico-metodológico é essencial para a análise das interações, permitindo uma compreensão aprofundada das dinâmicas sociais que permeiam o uso da linguagem em contextos específicos. Neste trabalho, serão utilizados alguns conceitos dessa abordagem, sendo eles: contexto (Goffman, 1998; Ribeiro e Pereira, 2002) face (Goffman, 1983), enquadre (Bateson, 2002; Goffman, 1983) e footing (Goffman, 2013 [1979]; Ribeiro e Garcez, 2013), os quais são fundamentais para a análise das interações verbais e, mais especificamente, para o estudo das narrativas de vida (Beartaux, 2010; Carvalho, 2016; Machado, 2016) de agentes sobre a internacionalização das universidades, bem como dos processos identitários e interculturais nesse contexto.

A internacionalização, conceito que se desenvolveu ao longo do tempo em distintos campos — incluindo negócios, artes, tecnologia e educação —, tem

suas origens nos estudos de Stephen Hymer sobre empresas multinacionais, sendo posteriormente adaptado para diferentes áreas, como saúde, tecnologias digitais e ensino superior. Nesse último contexto, foco deste trabalho, a internacionalização envolve expandir as operações das instituições acadêmicas além das fronteiras nacionais, promovendo a mobilidade de pessoas das universidades – corpos docente, discente e técnico –, parcerias internacionais e o desenvolvimento de programas de estudo globais.

A distinção entre internacionalização *da* e *na* educação superior é relevante, com a primeira referindo-se ao fenômeno em si, e a segunda abordando como ela é desenvolvida no meio acadêmico. Em aquiescência a Brandalise e Heinzle (2023), utilizar-se-á o termo *internacionalização na educação superior*, pois o uso desse sintagma permite discutir como vivências com contextos estrangeiros enriquecem a formação acadêmica, mostram potencialidades do próprio contexto por meio de trocas interculturais e promovem reflexões diversas, indo além de práticas impositivas.

A internacionalização no contexto universitário ganhou destaque com programas como o Ciências sem Fronteiras (CsF), cujos objetivos centravam-se no intercâmbio internacional de pesquisadores e estudantes, bem como na abertura de oportunidades para estrangeiros, recepcionando-os no Brasil. Frente aos movimentos que têm sido decorrentes da importância dada às políticas linguísticas (Calvet, 2007; Rajagopalan, 2013), a internacionalização do ensino superior no Brasil ganhou destaque com os programas de incentivo à aprendizagem de línguas. Dentre eles, destaca-se o Idiomas sem Fronteiras (IsF) que contribuiu significativamente para o aprimoramento da proficiência em línguas estrangeiras, promovendo maior capacidade de participação em programas de mobilidade acadêmica e fortalecendo as oportunidades de cooperação internacional.

Ambos os programas, CsF e IsF, contribuíram para a inserção do Brasil em redes acadêmicas de caráter global, embora tenham enfrentado desafios significativos, como a desigualdade de oportunidades e questões de sustentabilidade, desafios que as instituições de ensino superior (IES) se empenharam em mitigar por meio de distintas estratégias institucionais. Nesse

cenário, experiências e percepções dos agentes de internacionalização são fundamentais para compreender as dinâmicas e os entraves do processo de internacionalização, conforme evidenciado em suas narrativas de vida.

No presente estudo, todas as instâncias responsáveis pelas atividades de internacionalização em instituições públicas de ensino superior no Brasil — independentemente de suas denominações específicas, como agências, assessorias, coordenadorias, diretorias, pró-reitorias ou secretarias de relações internacionais — serão, doravante, referidas de forma unificada pela sigla SRI, englobando um ou mais setores de Relações Internacionais.

Nas narrativas, os agentes de internacionalização recorrem a eventos ocorridos nos SRI para expor os desafios previamente mencionados. A partir desse conjunto de relatos, torna-se possível mapear, por meio das narrativas de vida dos participantes, pontos de convergência e divergência nos processos de internacionalização e, pela análise da materialidade linguística, identificar outros aspectos que emergem do ato de narrar desses agentes. Nesse contexto, a observação das escolhas linguísticas mobilizadas pelos agentes no ato de narrar revela-se fundamental para aprofundar a compreensão dos sentidos e posicionamentos que atravessam esses relatos.

Como enfoque linguístico de análise, observam-se as ocorrências dos pronomes *eu*, *nós*, *a gente* e *você*, considerando os efeitos de sentido produzidos por seu emprego nas narrativas dos agentes de internacionalização. Analisa-se de que modo esses pronomes operam na construção de graus de pessoalização, de compartilhamento ou de distanciamento em relação às ações narradas, bem como na atribuição ou diluição de responsabilidades no processo de internacionalização. Destaca-se, nesse âmbito, como as escolhas pronominais participam da constituição de sentidos, posicionamentos e identidades de agentes no contexto dos setores de relações internacionais.

O estudo do uso de pronomes pessoais – *eu*, *nós*, *a gente* e *você* – nas narrativas de vida de agentes de SRI em universidades revela aspectos centrais das práticas linguísticas empregadas na construção e comunicação de suas experiências. Ao serem analisados sob uma perspectiva comparativa entre a

gramática tradicional e as gramáticas contemporâneas em uso, tais pronomes permitem a reflexão sobre variações linguísticas e estratégias discursivas complexas, como a proteção de face e o protagonismo/heroicismo narrativo.

Os agentes utilizam os pronomes para gerenciar identidades e relações interpessoais, estruturando suas narrativas para equilibrar responsabilidades e enfatizar o impacto (faltas) de ações, suas ou de outrem, no processo de internacionalização. A investigação dos pronomes contribui para compreender as estratégias discursivas desses agentes e as dinâmicas sociolinguísticas que permeiam o campo da internacionalização no ensino superior. Isso não apenas fortalece a análise linguística em contextos institucionais, mas também abre caminhos para reflexões sobre como a língua é mobilizada para atender às demandas de interação e negociação nesse contexto.

Como parte inicial do estudo, foram enviados trinta e oito e-mails para servidores públicos dos SRI de diferentes IES - sem distinção geográfica ou hierárquica - com posterior envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e orientações àqueles que se dispuseram a participar. Ao todo, nove agentes de instituições de diferentes regiões do Brasil participaram da pesquisa, gerando narrativas de vida sobre o fazer internacional, dadas por meio de entrevistas.

As entrevistas, realizadas de modo presencial ou *on-line*, seguiram uma abordagem etnológica e qualitativa, buscando capturar as experiências e significados atribuídos pelos participantes às suas atividades de internacionalização. Na geração de registros de pesquisa, os participantes foram identificados por pseudônimos para garantir o anonimato, seguindo os princípios do Comitê de Ética em Pesquisa com Pessoas (CEP).

Por meio dessa reflexão, busca-se compreender o impacto e os desafios da internacionalização nas IES brasileiras, a partir da perspectiva daqueles que estão diretamente envolvidos nesse processo. Os participantes (des)velam pontos fulcrais acerca da internacionalização e do funcionamento dos SRI nas instituições, como as vicissitudes e projeções relativas ao porvir da internacionalização nas universidades.

De modo mais particular, os agentes ressaltam a importância do CsF e IsF, explicando a forma pela qual esses mecanismos de política educacional se relacionam com as políticas linguísticas das instituições de ensino brasileiras, tecendo também comentários acerca do processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE), reiterando a importância de políticas públicas de incentivo a programas correlacionados à internacionalização, bem como evidenciando os desdobramentos deles no que tange à internacionalização das IES em um mundo cada vez mais globalizado.

A internacionalização deve ser entendida como um instrumento para o alcance de metas (Knight, 2004-2025). Considerando que ela se manifesta tanto no âmbito global quanto no local, com características próprias em cada contexto, pode-se concebê-la como um elemento de orientação para as universidades, funcionando de modo análogo a uma bússola – para usar o entendimento da internacionalização como um instrumento, na acepção acima. Contudo, a agulha magnética da bússola da internacionalização não necessariamente aponta para o Norte geográfico, pois compreende-se que “há Suls no Norte geográfico e Nortes no Sul geográfico<sup>1</sup>” (Mahler, 2018, p. 32). Desse modo, compreender para onde aponta a bússola da internacionalização implica interrogar não apenas seus destinos, mas também os discursos, os agentes e as práticas que orientam seus movimentos nas universidades.

## ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O presente capítulo dedica-se à exposição das bases teóricas e da metodologia. Busca-se o trabalho com a Sociolinguística Interacional, abordagem por meio da qual discursos e interações são descritos, analisando sua organização. São destacados alguns dos principais conceitos dessa abordagem, quais sejam: contexto, face, enquadre e *footing*. Uma vez que esses construtos são abordados em interações face a face, e, por entender a

---

<sup>1</sup> There are Souths in the geographic North and Norths in the geographic South (Mahler, 2018, p. 32).

complexidade dos papéis assumidos pelos participantes ao longo da interação, faz-se jus o trabalho com identidades, (trans)formadas ao longo das narrativas de vida desses sujeitos.

Considerando que esta pesquisa tem como foco os agentes dos setores de relações internacionais (SRI) de instituições de ensino superior (IES), torna-se necessário abordar a internacionalização e os discursos a ela associados, apresentando um panorama histórico de sua consolidação no âmbito universitário, bem como os programas Ciência sem Fronteiras (CsF) e Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Consolidando a pesquisa no campo dos estudos linguísticos, tece-se uma análise dos pronomes *eu*, *nós*, *a gente* e *você* nas narrativas dos participantes, realizando-se um percurso entre a dicotomia dessa classe de palavras pelas gramáticas tradicionais e em uso social, analisando-o em harmonia aos conceitos acima abordados. A partir dessa análise, evidencia-se como os agentes dos SRI destacam seu protagonismo e gerenciam identidades, permitindo a reflexão sobre o processo de internacionalização por meio dos discursos dos agentes.

Para tanto, passam-se às subseções que detalham os conceitos mencionados.

## SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL: CONCEITOS

A Sociolinguística interacional (doravante SI) é uma abordagem que investiga as interações nos mais diversos âmbitos da comunicação humana, seja em contextos cotidianos ou institucionais. Nesse sentido, a SI volta-se para a análise de interações situadas, ancoradas em contextos socioculturais específicos e nas relações estabelecidas entre os participantes. Como afirma Pereira (2002),

na sociolinguística interacional são focalizadas interações situadas no relacionamento entre participantes de pequenos grupos de comunidades específicas ou no cruzamento cultural (Pereira, 2002, p. 8).

As pesquisas nessa linha da linguística possibilitam o estudo de características mais gerais de determinados encontros sociais, observando-se, por exemplo, quem toma a palavra, de que modo, por quanto tempo e como isso reflete relações interpessoais naquele encontro. Mas ela permite também observar detalhes mais sutis na fala de determinada pessoa em um encontro. é nessa perspectiva que se insere a presente pesquisa.

Em leitura de Gumperz (1982), Pereira, no texto citado acima, (Pereira, 2002), informa que “estratégias verbais revelam que a escolha do indivíduo por um determinado estilo de fala tem valor simbólico e consequências interpretativas que não podem ser explicadas simplesmente pela correlação entre variantes linguísticas e categorias sociais ou contextuais independentemente determinadas.” (Pereira, 2002, p. 09). Essa concepção permite compreender as escolhas linguísticas não como opções neutras, mas como recursos socialmente situados que produzem efeitos de sentido e posicionamento nas interações. Ao atribuir valor simbólico às estratégias verbais, a perspectiva interacional desloca o foco da análise para o evento de fala como espaço de negociação de significados.

A Sociolinguística, sobretudo na vertente interacional, entende discurso como prática comunicativa situada, em que fatores sociais (classe, gênero, etnia, poder) influenciam diretamente a produção e a interpretação do dizer. Em *Foundations in Sociolinguistics* (1974), Hymes escreve que “o objeto da descrição não é a língua, mas o evento de fala; não o sistema abstrato, mas a conduta comunicativa situada em seu contexto social” (p. 04<sup>2</sup>).] Esse entendimento evidencia que, na SI, o discurso ultrapassa a mera estrutura linguística, constituindo-se como prática social viva, tornando-se espaço privilegiado de negociação de sentidos e identidades.

---

<sup>2</sup> No original: “The object of description is not the language, but the speech event; not the abstract system, but the communicative conduct situated in its social context.” (Hymes, 1974, p. 4).

A vertente de discurso adotada neste trabalho compreende a linguagem como prática interacional por meio da qual os participantes constroem, negociam e preservam sua face ao longo das interações (Goffman, 1967;1998). Nessa perspectiva, o discurso “não é simplesmente um reflexo das relações sociais; é o meio primário através do qual as identidades sociais são definidas e as relações sociais são encenadas” (Gumperz, 1982, p. 07).<sup>3</sup> O discurso, então, é uma sequência de práticas sociais estruturadas por meio da qual as pessoas se posicionam, negociam significados e ajustam suas atitudes de acordo com o contexto e as relações entre os interlocutores (Gumperz, 2013; Gumperz, Cook-Gumperz, 1982).

Nesta pesquisa, investiga-se como os discursos dos agentes de internacionalização, sobretudo no uso de diferentes pronomes pessoais para referência a si próprio ou a um grupo no qual se insere estabelecem posicionamentos, recuos ou protagonismos nas narrativas pessoais desses sujeitos a respeito de seu trabalho no SRI das universidades nas quais atuam.

Para dar conta dessa análise, faz-se necessário mobilizar um conjunto de conceitos teóricos que permitem compreender o funcionamento das interações e dos posicionamentos discursivos construídos nas narrativas. Para isso, serão compreendidos os conceitos de contexto, face, enquadre e *footing*, os quais são explicitados nas próximas subseções.

## CONTEXTO

A noção de contexto é um ponto focal de análise para a SI, pois, nesse campo, parte-se do princípio que “a avaliação interpretativa sempre se baseia em conhecimentos prévios locais ou do contexto que assumem a forma de pressupostos que mudam no decorrer de um encontro” (Gumperz, 1999, p. 458). Hall (1990, p. 222) corrobora essa asserção ao afirmar que tudo aquilo que o sujeito diz está sempre ‘em contexto’, ‘posicionado’.

---

<sup>3</sup> No original: “Discourse is not simply a reflection of social relations; it is the primary medium through which social identities are defined and social relationships are enacted.” (Gumperz, 1982, p. 7)

Ribeiro e Pereira (2002), em estudo com aporte na SI, discutem sobre o conceito de contexto, priorizando a análise situacional. As autoras apresentam as contribuições de antropólogos, sociólogos e linguistas no que tange ao fornecimento de instrumentos teórico-metodológicos para a compreensão do contexto interacional. Destacam a importância do conceito nos estudos dos encontros interacionais, uma vez que, conforme postula Goffman (1998), “o estudo da relação língua e sociedade é visto a partir do uso da fala em contextos sociais específicos” (p. 11). Assim,

a noção de contexto ganha relevância, passando a ser entendida como criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional. Os interagentes levam em consideração não somente os dados contextuais relativamente mais estáveis, sobre participantes (quem fala para quem), referência (sobre o quê), espaço (em que lugar) e tempo (em que momento), mas consideram sobretudo a maneira como cada um dos presentes sinaliza e sustenta o contexto interacional em curso (Ribeiro; Garcez, 1998, p. 8-9).

Como postulam Ribeiro e Pereira (2002), há dois modos de percepção do contexto “o contexto de forma *micro*, captando mais especificamente as informações de natureza sócio-interacional que informam uma conversa, ou de forma *macro*, refletindo sobre a visão sócio-histórica e institucional que ancora o discurso” (p. 51). Acerca dos contextos micro e macro, ressalta-se, o posicionamento de Calvet (2002), para quem tal distinção está condicionada ao ponto de vista de quem observa esses contextos. O contexto é sempre permeado por traços sócio-histórico-culturais e individuais que participam na construção de sentidos decorrentes dos significados engendrados ao longo da interação social.

Sangia (2014), que também tece considerações acerca dos contextos micro e macro na Sociolinguística, ao eleger a linguagem e sociedade como foco dos estudos nessa área, explica que, para a microssociolinguística, o foco é o estudo da linguagem em relação com a sociedade, ao passo que a macrossociolinguística centra-se no estudo da sociedade em relação à linguagem. Linguagem e sociedade estão, portanto, mutuamente relacionadas em ambos os casos, mas a atenção mais focada em uma ou outra as distingue.

Dessa feita, as perspectivas sobre os contextos micro e macro da linguagem destacam a inter-relação constante entre fala e sociedade, abrindo caminho para a análise das estratégias que os indivíduos utilizam para gerir sua face na interação.

## FACE

Em sua obra *On Face-Work*, Goffman (1967) conceitua *face* como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente exige para si, através da linha que os outros presumem que tomou para si durante um dado contato. A face é uma imagem do self delineada em termos de atributos sociais aprovados” (p.05). Goffman assevera que a face é uma imagem social construída e reivindicada pelo sujeito na sucessão dos eventos interacionais.

A título de ilustração do conceito de face, bem como de sua imagem construída socialmente, pode-se pensar em uma aula ministrada por um professor: durante uma explicação por ele feita, há tentativas de enfatizar seu conhecimento e competência ao tratar do tema da aula. Aqui, a *face* que ele procura manter é a de um professor/profissional competente e respeitável, alinhada a atributos sociais aprovados nesse contexto, como erudição, preparo e habilidade de comunicação.

No exemplo acima, na hipótese de um estudante questionar algo ao professor, ele pode responder calmamente, explicando e justificando seus dados, mantendo a compostura e evitando demonstrar desconforto ou insegurança. Nesse momento, ele está realizando um trabalho de *face-work*, tentando preservar sua *face* de professor competente, mesmo diante de uma ameaça à sua imagem. Se ele consegue lidar bem com a situação, sua *face* é fortalecida aos olhos dos estudantes. Caso ele perdesse a compostura ou demonstrasse insegurança, sua *face* poderia ser comprometida, afetando sua imagem social no grupo. Assim, a face que ele projeta pode ser uma, mas a que dele é projetada, depende das pessoas com quem ele interage.

Assim, por ser socialmente construída, a face está condicionada à aceitação dos outros, uma atribuição concedida pela sociedade ao indivíduo,

podendo ser revogada caso ele não se comporte de forma digna de mantê-la (Goffman, 1967, p. 10). A face é uma autoimagem constituída na interação tomando-se por base os atributos sociais positivos relacionados à aceitação, admiração, persuasão, prestígio etc. Ela é, então, apresentada e sustentada/protegida discursivamente e exprime a identidade assumida pelo sujeito (Kuhlman, 2014).

A título de ilustração, pode-se exemplificar a proteção de face de um político brasileiro eleito. Durante sua candidatura, ele conversa com os cidadãos e expõe/explana suas propostas e aspirações. Quando eleito, ele passa a representar a população e a ter incumbências relativas ao cargo para o qual foi eleito. Ele deve ser creditado como ético, honesto, confiável e transparente em suas ações, ser competente, demonstrar preocupação com problemas e necessidades das pessoas, projetar confiança e determinação, entre outras características. Todas elas constituem, então, a face do político. A percepção de quebra de algum desses itens, pode pôr a face do sujeito em ameaça, sendo necessário que ele a proteja, a fim de mantê-la.

Assim, ainda em relação ao político, diga-se que em um debate com um de seus opositores na Câmara, ele dê opiniões infundadas e um tanto quanto desrespeitosas aos direitos humanos, não colocando o bem comum em primeiro lugar. Ele estaria colocando em risco a face de político, ao menos para uma audiência que não se coadunasse com o que ele disse. Instantes depois, ele pede desculpas aos opositores e ao público que o assistia, alegando problemas que o fizeram proferir uma fala inadequada, em tentativa de recuperação da face. Desse exemplo, nota-se que a face é socialmente construída, pois o político, enquanto representante público, revisita suas crenças em prol da preservação dela, tentando se alinhar à situação da interação.

Conforme postula Goffman (1967; 2011), todos os participantes tendem a agir de acordo com uma linha de ação em encontros sociais, sendo ela constituída por aspectos verbais e não verbais que lhes possibilitam avaliar suas ações assim como as de outros participantes. Essa avaliação faz com que os participantes em uma interação intentem, a todo momento, preservar a sua face, tentativa essa nomeada por Goffman (1983) de *trabalho de face*, classificando-

a como sendo as “ações realizadas por uma pessoa para tornar aquilo que esteja fazendo consistente com a face que está sendo reivindicada, num dado momento” (Goffman, 1983, p. 78).

Carvalho e Ladeira (2012) ressaltam que os trabalhos de face podem ser caracterizados como uma conduta por meio da qual, a depender do tipo, “pode realçar, ameaçar e até diminuir as identidades dos membros da interação” (p. 59). Joseph (2016) observa a relevância do trabalho de Goffman dada sua compreensão de como o “eu” se manifesta nas interações sociais. Assim, ao introduzir o conceito de “face” como elemento universal da comunicação humana, Goffman demonstra que a construção da identidade é sempre relacional e situada. Joseph (2016), então, afirma a similaridade e, até certo ponto, a interrelação entre os conceitos de identidade e face, ao apontar que

cada uma é uma forma de imaginar o eu, ou o outro, dentro de uma esfera pública que envolve múltiplos atores. No entanto, esses conceitos chegaram à pesquisa sobre linguagem e discurso por caminhos diferentes, e essa diferença em suas origens levou os pesquisadores a formulá-los de modo que parecessem estar apenas tangencialmente relacionados entre si. (Joseph, 2016, p.24).

Identidade e face são, pois, interrelacionadas. Sobretudo no que tange aos discursos onde são formadas, ambas acontecem por meio de imaginários acerca de um ou mais indivíduos, os quais não se dão de outro modo que não pela linguagem, via de regra em contextos interacionais. Conquanto, diferenças entre os conceitos são delineadas por Joseph (2016), quem considera que

identidade está classicamente relacionada a quem são os indivíduos, sendo compreendida em termos dos grupos aos quais pertencem, incluindo nacionalidade, etnia, religião, gênero, geração, orientação sexual, classe social e um número ilimitado de outras possibilidades. A face, por outro lado, está classicamente relacionada às trocas entre indivíduos ou entre grupos de indivíduos; mais especificamente, na visão de Goffman (1967, p. 5), ‘durante um contato particular’. Em outras palavras, há uma distinção fundamental traçada entre como os dois conceitos se relacionam com o tempo, sendo a face um fenômeno pontual e a identidade um fenômeno durativo (p. 25).

Assim, para percepção das identidades, estudo que será melhor detalhado na próxima seção, faz-se necessário a compreensão dos

alinhamentos dados na interação, bem como as interpretações daquilo que se diz na interação por cada participante, visto por meio do enquadre e *footing*.

#### ENQUADRE E FOOTING

Elaborado por Gregory Bateson e posteriormente ressignificado por Goffman, em 2013, o conceito de enquadre “situa a metamensagem contida em todo enunciado, indicando como sinalizamos o que dizemos ou fazemos ou sobre como interpretamos o que é dito e feito” (Ribeiro; Garcez, 1998, p. 70). Bateson (2002) assevera que todos os movimentos comunicativos são interpretados com base em enquadre.

Partindo de uma abordagem sociológica, Goffman (1983) postula que em qualquer interação, os participantes estão permanentemente introduzindo ou mantendo enquadres que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional, sempre indagando “onde se situa esta interação?” e “o que está acontecendo aqui e agora?”. Em relação a essa pergunta, Goffman (2011) estabelece que os dêiticos “aqui” e “agora” ultrapassam o engajamento de duas pessoas no encontro, chegando ao que o autor considera como situação que à altura lhe parecia negligenciada nos estudos do discurso, a situação social (Goffman, 2011). A situação social, então, é

o ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar que um indivíduo se encontre acessível aos direitos nus de todos os ‘outros’ que estão presentes e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante (Goffman, 2011, p. 17).

Os dêiticos *aqui* e *agora*, bem como o contexto *onde se situa a interação*, permitem compreender o enquadre como algo não estático, variável ao longo da interação, em determinada situação social. É pela compreensão da situação que os interagentes compreendem os acontecimentos de uma interação de forma similar, possibilitando uma comunicação efetiva. Dito de outra forma, Tannen e Wallat (2013, p. 188) exemplificam que “é através dos enquadres que um interagente sabe se uma elocução ou mesmo um tapa se trata de uma brincadeira ou agressão”. Nesse sentido, é imprescindível que os interagentes estejam em um mesmo enquadre interativo.

De acordo com Tannen e Wallat (2013), os enquadres interativos fazem menção ao tipo de atividade que está sendo encenada e o sentido que os falantes dão ao que dizem, tendo a ver, portanto, com a forma pela qual os sujeitos interpretam e sinalizam as atividades das quais participam. Weiss (2007) argumenta que os enquadres podem ser modificados no momento em que os participantes negociam sentido em uma determinada interação, sendo necessário que eles interpretem a atividade em questão, a fim de se comportarem em consonância com aquilo que é requerido na situação comunicativa.

Uma vez estabelecido o enquadre, é necessário que os participantes mantenham formas de comportamento e aspectos interacionais que se coadunem com o comportamento esperado nessas situações. A título de exemplificação, se uma interação se dá em um contexto informal, como uma conversa entre amigos em um bar, não se espera que, sem que nada na interação tenha contribuído para tal comportamento, haja uma mudança de enquadre de um participante e que ele comece a ofender os seus amigos. Por outro lado, inúmeros esquetes de comédia se valem justamente da quebra desse contrato por uma personagem que, não estando ciente da situação, se comporta em flagrante desacordo com os demais, com resultados divertidos para quem assiste.

Goffman (2013 [1979]) amplia a noção de enquadre por meio da definição de footing. Ao articular seus pressupostos teóricos acerca do enquadre aos *footings*, o pesquisador destaca que as mudanças de *footing* encontram-se, comumente, vinculadas à linguagem. Nesse sentido, os sujeitos performatizam estratégias discursivas realizadas por meio de construções socioculturais durante as interações das quais participam.

Tannen e Wallat (2013, p. 189) esclarecem que Goffman introduziu o termo footing a fim de descrever como os participantes enquadram os eventos e, ao mesmo tempo, negociam as relações interpessoais ou 'alinhamentos' que constituem os eventos. Ribeiro e Garcez (2013) apresentam o *footing* como um desdobramento do enquadre, considerando-o como "o alinhamento, a postura,

a posição, a projeção do 'eu' de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção" (p. 107).

Goffman (1998) adverte que mudanças de ordens diversas ocorrem em situações interacionais, ocasionando o que o autor denomina de mudanças de footing, sempre que "o alinhamento, ou porte, ou posicionamento, ou postura, ou projeção pessoal do participante está de alguma forma em questão" (p. 113). Em outras palavras, quando há uma mudança de footing numa interação, Goffman afirma que ela "está comumente vinculada à linguagem; quando este não for o caso, ao menos podemos afirmar que os marcadores paralinguísticos estarão presentes. Assim, os sociolinguistas podem contribuir ao estudo de footing, inclusive quanto aos exemplos mais sutis" (Goffman, 2013 [1979], p. 75).

Ribeiro e Pereira (2002) postulam que a mudança de *footing* se trata de "um refinamento da noção tradicional de papel social ou papel discursivo" (p. 58 - destaques das autoras). Ainda de acordo com as pesquisadoras, "mudanças de *footing* sinalizam mudanças de enquadre, ou seja, como devemos entender um dado contexto" (Ribeiro e Pereira, 2002, p. 58). Semelhantemente, Joseph (2006) esclarece que o termo *footing* foi proposto para descrever como os participantes enquadram os eventos e, ao mesmo tempo, negociam as relações interpessoais que constituem tais eventos.

O footing consiste na projeção do *eu* de um participante em sua relação com o outro, consigo e com o próprio discurso que está sendo construído. Goffman (2013) evidencia que os participantes mudam constantemente seus footings ao longo das interações, nos turnos de fala, sendo essas mudanças algo inerente à fala. Uma mudança de *footing* ocorre com a mudança de enquadre dos eventos interativos, mas é preciso esclarecer que o footing pode tanto implicar que o interagente retome o *footing* interrompido como mantê-lo por meio de vários turnos. Assim, "os enquadres podem determinar os footings, caso os sujeitos se projetem conforme a cena em que estão, e as mudanças de footing podem gerar mudanças de enquadre. A fronteira que cruza ambos os conceitos é, portanto, tênue" (Neves, 2012, p. 38). Assim, enquadres e *footing*, além de face e contexto, constituem-se como importantes conceitos para analisar conversas.

À luz da Sociolinguística Interacional, os conceitos de contexto, face, enquadre e footing constituem operadores analíticos centrais para a compreensão das narrativas produzidas por agentes dos SRI de IES brasileiras. O contexto, em suas dimensões micro e macro, permite situar discursivamente os relatos em relação às condições socioculturais, institucionais e históricas que atravessam os processos de internacionalização. A noção de face possibilita analisar os modos pelos quais esses sujeitos constroem, protegem ou negociam imagens de si ao narrar suas trajetórias, crenças e responsabilidades no âmbito das políticas linguísticas e dos programas Ciência sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras, bem como do ensino-aprendizagem de línguas. Já os conceitos de enquadre e *footing* permitem observar como os agentes organizam e reconfiguram os acontecimentos narrados e seus alinhamentos discursivos ao longo da interação, especialmente por meio do uso dos pronomes eu, nós, a gente e você, cujas escolhas funcionam como pistas para a análise de posicionamentos, deslocamentos identitários e atribuição de responsabilidades no fazer narrativo.

#### IDENTIDADES E(M) NARRATIVAS DE VIDA

Em sua relação com história, língua e cultura, as identidades dizem respeito ao processo de “*se tornar*” e não de “*ser*” (Hall, 2007; 2014; 2019). Assim, reflexões como “*quem nós somos*” e “*de onde viemos*” cedem lugar a questões como “*o que nós podemos nos tornar*”, “*como temos sido representados*” e “*em que se sustenta a maneira como temos nos representado*”.

Corrobora-se com o autor a compreensão de que as identidades são constituídas dentro, e não fora, dos processos de representação. Tal perspectiva dialoga diretamente com a abordagem interacionista de Goffman, para quem os sentidos sociais e as posições identitárias são produzidos e negociados nas situações concretas de interação, ancoradas no “*o que está acontecendo aqui e agora*” (Goffman, 1981). Desse modo, a identidade não se configura como um atributo fixo do sujeito, mas como um efeito situado das práticas discursivas e

interacionais que emergem no curso da ação social. Hall (2007) afirma que se deve entender as identidades como

produzidas em lugares históricos e institucionais específicos dentro de práticas e formações discursivas específicas, por estratégias enunciativas específicas. Além disso, elas emergem dentro de um jogo de modalidade de poder específico, e, portanto, são mais produto de fazer diferença e exclusão do que sinal de uma unidade idêntica, naturalmente constituída – uma ‘identidade’ em seu sentido tradicional (que é, totalmente similar, inconsútil, sem a diferenciação interna) (Hall, 2007, p.04). [Tradução nossa]

Partindo das contribuições de Hall, assume-se que a identidade não se constitui fora do discurso, mas emerge de práticas discursivas situadas. Silva (2014) aponta que identidade e diferença são resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, o qual, por consequência, constitui uma relação social sujeita a vetores de força e a relações de poder. Identidade e diferença, embora sejam configuradas como destoantes, estão em uma relação de estreita dependência, já que “a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (Silva, 2014, p. 75-76), sendo, pois, indissociáveis.

Leffa (2012) também advoga a favor de que o entendimento de identidade deve ser permeado pela diferença, levando a cabo a conclusão de que “a identidade, significando igualdade, põe ênfase no adjetivo ‘idêntico’; já a identidade, significando diferença, põe ênfase no adjetivo ‘identificável’ (Leffa, 2012, p. 55). Assim, a identidade é “um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada” (Hall, 2013, p. 16). Ao conceber a identidade como efeito de posições assumidas em contextos discursivos, torna-se necessário problematizar o estatuto do “eu” que se enuncia no discurso.

Em relação ao “eu” do discurso, é preciso que haja uma separação entre a pessoa que diz algo – aquela de carne e osso – e o sujeito que é permeado por discursos e se constitui por meio deles. Goffman (2002) diferencia isso ao apontar que

não se lida tanto com um corpo ou mente, mas, sim, com uma pessoa que ocupa algum lugar ou identidade social específica,

alguma qualificação especial como integrante de um grupo, posto, categoria, relação, associação ou qualquer fonte de auto-identificação socialmente referenciada. Muitas vezes, isso significará que o indivíduo fala, explícita ou implicitamente, em nome de um 'nós', não de um 'eu', (...) com o pronome 'nós' incluindo mais do que o "eu" self (p.134).

Dessarte, a forma nominal empregada pelo sujeito revela seu lugar, a identidade social por ele ocupada ou intentada. Em se tratando de identidades sociais, observa-se que "é a atividade narrativa que constitui uma vida em história e é somente por meio do relato, sob a forma de discurso que ela aparece" (Orofiamma, 2008, p. 72).

Nas ciências sociais, a narrativa de vida, desenvolvida como corpus de pesquisa na França, por meio dos estudos de Daniel Beartaux (2010), resulta da entrevista narrativa. Para Beartaux (2010), uma narrativa de vida ocorre quando o sujeito relata a outra pessoa um episódio qualquer de sua experiência vivida, sendo o verbo relatar essencial, por significar a produção discursiva do sujeito que toma a forma narrativa. Assim, "desde que haja, em uma entrevista, aparição da forma narrativa para relatar uma parte da experiência vivida, nós dizemos que há narrativa de vida" (Beartaux, 2010, p. 36).

A partir da contribuição de Beartaux, diversos campos de pesquisa utilizam as narrativas de vida como *corpus* de pesquisa, como a Linguística Aplicada, a Análise do Discurso (AD), a Sociolinguística etc. Conforme Nossik (2011) explica, narrativas de vida têm sido usadas nos estudos sociolinguísticos para, por exemplo "tentar trazer à tona as representações de locutores interrogados por suas práticas linguísticas, ou para esclarecer as experiências de migração" (Nossik, 2011, p. 119 [tradução minha]).

Ainda de acordo com Nossik (2011), narrativas de vida, analisadas sob o viés da Sociolinguística, podem ser compreendidas como *mises en intrigue* (*plotagem*), de modo que, "longe de ser uma restituição meticulosa de eventos, uma narrativa de vida é então uma *mise en intrigue* que dá sentido àquilo que é contado, formando uma história". (Nossik, 2011, p. 124). Bastos (2015) também discorre acerca das narrativas como "discurso construído na ação de se contar

histórias em contextos cotidianos institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social” (p. 99).

Riessman (1993), nesse sentido, compreende as narrativas como pontes por meio das quais se pode conectar as interações sociais cotidianas com as estruturas sociais em larga escala. A autora ressalta que a linguagem, quando organizada temporariamente para contar uma estória, reflete e sustenta ordens culturais e institucionais, concomitantemente praticando uma ação social.

De Fina (2009) define as narrativas produzidas em contextos de entrevistas como *accounts*, ou seja, recapitulações de eventos que já aconteceram, definidos em relação aos seus questionamentos argumentativos. Para a autora, os *accounts* podem ser compreendidos como narrativas oriundas de negociações entre os interagentes, os quais contribuem para a construção de significados (De Fina, 2015, p. 246).

Beartaux (2010) discorre que em uma entrevista narrativa é possível obter um bom número de informações factuais geralmente exatas, o que é, via de regra, objeto de análise da Sociologia. Entretanto, ainda de acordo com o autor, é possível analisar, nessas mesmas narrativas, “julgamentos subjetivos expressos nas entrevistas” (Beartaux, 2010, p. 223). Desse modo, observa-se, tal como Nossik (2011) já afirma, que “as narrativas de vida oferecem as vezes dados factuais objetivos e pontos de vista subjetivos, sendo essas duas categorias possíveis de serem dissociadas e exploradas separadamente de acordo com os desejos científicos do pesquisador” (p.123).

Carvalho (2016) exemplifica os julgamentos subjetivos de que trata Beartaux, ao mencionar que o narrador, ao narrar a vida de alguém, mobiliza uma intencionalidade específica e lança mão de estratégias discursivas voltadas à produção de efeitos de sentido sobre seus interlocutores, construindo retratos individualizados nos quais as virtudes/ atos heroicos são apreendidos na ação e vinculadas à humanidade do sujeito em um contexto histórico particular. Nessa perspectiva, o protagonismo não é dado, mas construído no próprio ato narrativo, por meio da seleção de acontecimentos, da valorização de determinadas experiências e da forma como o sujeito se inscreve nelas.

Autores como Machado (2016) e Lima (2022) problematizam o uso de narrativas de vida como *corpus* de análise em pesquisas de cunho científico. Esses autores ponderam acerca das narrativas de vida como material de análise, uma vez que há diversas imbricações para seu estudo, mas defendem o uso pelo cunho discursivo que esses registros apresentam, tornando-se uma excelente ferramenta de análise. Retomando De Fina (2015, p. 351), compreende-se que as narrativas “são vistas como o principal veículo para expressar a identidade, e analistas de narrativas chegam até mesmo a defender as histórias que contamos nos moldam naquilo que somos”.

Demarchi (2022) investiga processos identitários a partir das narrativas de professores de PLE, destacando que suas trajetórias se entrelaçam na constituição de sentidos sobre si e sobre o espaço social que ocupam. A autora mostra que, ao narrarem suas experiências, esses sujeitos não apenas relatam fatos, mas produzem discursos que constroem e atualizam identidades, em um jogo de reconhecimento, posicionamento e representação. Sua tese defende que os estudos identitários se enriquecem quando articulados à análise das narrativas, pois permitem compreender a complexidade dos sujeitos, marcados por múltiplas vozes, sendo a narrativa um espaço de reconstrução do passado, projeção do futuro e reposicionamento no presente.

Assumindo que em toda narrativa de vida há a voz de um sujeito que narra a sua história ou a de outrem, necessita-se refletir que: 1) o sujeito que narra detém o poder da fala/escrita para contar, a sua maneira, como determinado evento acontece(u), usando estratégias das mais diversas, como a persuasão, para tal; 2) o sujeito conta o seu real, o qual não pode ser tomado como verdade indelével e indubitável, pois aquilo que é contado, mesmo que opere como uma verdade no inconsciente do narrador, pode ser um fato imaginado e 3) o sujeito que narra seu passado pode, também de modo inconsciente, reter em sua memória apenas parte do acontecimento, distorcendo a outra parte. Todos os fatores remetem ao caráter imaginário que as narrativas ocupam.

É justamente a partir desse caráter não transparente das narrativas de vida que se torna pertinente investigar os mecanismos discursivos por meio dos

quais os sujeitos constroem versões de si e dos outros, inscrevendo identidades em contextos sociais específicos.

Aproximando-se do objetivo dessa pesquisa, apresenta-se o trabalho de De Fina. No seu texto de 2003, tratando da posição e contexto na constituição das identidades, a autora analisa a construção das identidades sociais de imigrantes mexicanos nos Estados Unidos por meio de narrativas de vida, focando em elementos linguísticos como pronomes, estratégias de distanciamento e a representação de conflitos. De Fina (2003) assevera que o uso de pronomes pode esclarecer significados relacionados à identidade social dos interagentes, à posição que eles ocupam e às experiências. Em narrativas de vida, como salienta a autora, é comum que o narrador alterne os pronomes “eu” e “nós/ a gente” a depender do seu dizer, já que

a alternância de pronomes (particularmente entre o “eu” e o “nós”) e as ambiguidades de referentes que são criadas e estimuladas por essa alternância têm se constituído como poderosos instrumentos para a expressão de alinhamento e desalinhamento, não só no discurso político, mas também em debates públicos, ou em interações no ambiente de trabalho entre indivíduos em posição de poder e subordinados. O uso de pronomes com referência ambígua como o “nós” tem provocado efeito de ambiguidade em relação aos tipos de identidades projetadas pelos falantes, mas também tem sido relacionado com a autoafirmação positiva dos novos agentes sociais (De Fina, 2003, p 53).

Para Nascimento (2010), “O uso do ‘nós’ atenua, assim, a marcação do ‘eu’, produzindo um efeito de amplificação da subjetividade. Ao mesmo tempo, o ‘nós’ permite que o locutor se associe a diferentes sujeitos sem necessariamente especificá-los”. De Fina (2003) advoga que as formas pronominais possuem propriedades semântico-estruturais as quais, quando manipuladas, apresentam significados implícitos. Então, subentende-se que a referência pronominal opera como um mecanismo que não somente constrói o discurso do sujeito, mas também evidencia a presença de outrem, demarcando a relação entre eles estabelecida no discurso. Nascimento (2010) analisa o uso das formas pronominais *eu*, *nós* e *a gente* em entrevistas e estabelece que o uso delas

contribui para a compreensão do processo de negociação das identidades, na medida em que invocam distanciamentos e aproximações / alinhamentos e desalinhamentos entre o falante e seus interlocutores (co-presentes ou ausentes), bem como com os atores sociais que trazem para a cena em seu discurso, e com os temas abordados sobre os quais precisam opinar (p.36).

É a partir dessa perspectiva que se compreende o papel das escolhas pronominais como mecanismos discursivos de posicionamento identitário, uma vez que tais formas não apenas referenciam sujeitos, mas também constroem relações, responsabilidades e graus de envolvimento no dizer. Nesse sentido, agentes de internacionalização mobilizam diferentes pronomes pessoais — *eu*, *nós*, *a gente* e *você* — para referir-se a si próprios ou aos grupos nos quais se inserem, produzindo efeitos de protagonismo, recuo ou coletivização em suas narrativas de vida. Parte-se do entendimento de que essas narrativas constituem espaços discursivos nos quais os sujeitos, ao dizerem de seu trabalho nos SRI das universidades em que atuam, negociam identidades e lugares sociais por meio de escolhas linguísticas específicas. Assim, o uso das formas pronominais é tomado como um recurso analítico central para compreender como esses agentes se alinham, se distanciam ou se coletivizam no discurso, projetando modos de pertencimento e atuação no campo da internacionalização.

## INTERNACIONALIZAÇÃO E(M) DISCURSO

Nesta seção, tratar-se-á do ponto de discussão deste trabalho, a internacionalização e sua relação com o discurso. Preliminarmente, traça-se um panorama histórico desse conceito, o qual possibilita compreender a cultura da internacionalização no cenário atual, resgatando-se seu processo sócio-histórico. A partir daí, estreitar-se-á a discussão para o contexto da análise aqui empreendida, isto é, no âmbito universitário.

Internacionalização e discurso pressupõem dois elementos analisados de maneira mais independente, como aspectos paralelos. Por exemplo, pode-se estudar os processos de internacionalização em instituições e, em paralelo,

analisar os discursos que essas instituições produzem sobre internacionalização. Já *Internacionalização em discurso* aponta para a internacionalização como um tema tratado dentro do discurso ou construído a partir dele, sendo analisada através das representações discursivas.

Dessa forma, o foco deste trabalho está no modo como o discurso constrói, configura e molda a compreensão das práticas de internacionalização. Assim, o sintagma *internacionalização e discurso* aborda internacionalização e discurso como duas dimensões relacionadas, mas passíveis de estudo independente; enquanto o sintagma *internacionalização em discurso* implica que a internacionalização é um fenômeno que emerge ou é construído no próprio discurso, com foco nas representações e significados criados pela linguagem.

Seguindo a perspectiva de discurso como interação social, considera-se que cada fala é uma *ação* que produz efeitos no outro e que depende das ações anteriores, formando um fluxo contínuo e colaborativo de construção de sentido. Assim, tanto internacionalização e discurso quanto internacionalização em discurso podem emergir das interações, *internacionalização e(m)discurso*, portanto.

Uma vez que o discurso, enquanto interação social, é também um fenômeno histórico que configura e é configurado pelas relações de poder e pelos saberes de uma época (Foucault, 2008), faz-se importante revisitar o histórico do conceito de internacionalização para a compreensão do fazer internacional no contexto universitário atual.

#### PANORAMA HISTÓRICO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

O termo "internacionalização" foi transformado historicamente em diferentes campos, como negócios, economia, artes, tecnologia, saúde e educação superior. Embora haja imprecisão sobre quando o termo foi cunhado, um dos primeiros estudiosos a discutir sistematicamente a internacionalização no contexto das empresas multinacionais foi Stephen Hymer. Sua tese de doutorado, defendida em 1960 e publicada postumamente (Hymer, 1976), é

amplamente reconhecida por suas contribuições significativas ao entendimento das operações internacionais das empresas.

Hymer (1976) argumentou que as empresas se internacionalizam para explorar vantagens específicas de propriedade, localização e internalização, levando à criação de filiais no exterior para controlar suas operações e maximizar lucros. Sua pesquisa lançou as bases para a compreensão moderna do processo de internacionalização das empresas. Após Hymer, muitos estudiosos contribuíram para o desenvolvimento desse conceito.

Raymond Vernon (1966) introduziu a ideia de que os produtos passam por um ciclo de vida que inclui fases de introdução, crescimento, maturidade e declínio, influenciando a localização da produção e as estratégias de mercado internacional. Johanson e Vahlne (1977) propuseram a internacionalização como processo incremental, onde as empresas aumentam gradualmente seu comprometimento com mercados estrangeiros à medida que ganham experiência. A partir de conceitos pioneiros nas áreas da economia e negócios, outros campos passam a utilizar, adaptar ou até mesmo conceituar a internacionalização.

A internacionalização na saúde pública tem sido objeto de estudo focado na colaboração transnacional e no compartilhamento de práticas e conhecimentos para enfrentar desafios globais de saúde, como discutido por Ilona Kickbusch em sua análise sobre o papel dos Estados Unidos nesse contexto (Kickbusch, 2002).

A internacionalização do ensino superior tem sido objeto de estudo e reflexão em diversas áreas, desde o impacto das tecnologias digitais até as dinâmicas culturais globais. Pesquisas conduzidas por Fiona Hunter, Laura Howard e Hans de Wit destacam o papel essencial das tecnologias digitais na promoção da internacionalização acadêmica, especialmente evidente durante a pandemia de COVID-19, quando a interação virtual se tornou indispensável (Hunter et al., 2020). No campo das artes e da cultura, Homi Bhabha (1994) explora como práticas artísticas e culturais são compartilhadas e adaptadas

globalmente, evidenciando as interseções entre identidade e globalização nesse processo de internacionalização cultural.

Nesse contexto mais amplo, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em seu *Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional* (2020), reforça a internacionalização como um dos pilares fundamentais para aprimorar a qualidade das instituições de ensino superior no Brasil, conectando-as às tendências e demandas globais.

A CAPES propõe políticas que promovam a inserção competitiva das universidades brasileiras no cenário global, privilegiando a participação ativa em redes internacionais de cooperação. Referenciando autores como Knight (2004) e De Wit (2020), o documento sublinha a importância de uma abordagem estratégica e contínua para garantir o engajamento de gestores e pesquisadores nesse processo.

Além disso, no guia reitera-se a urgência de consolidar programas robustos que atraiam estudantes internacionais e promovam a mobilidade acadêmica de discentes, docentes e pesquisadores, tanto na modalidade *in* quanto *out*<sup>4</sup>. Como defendido por Altbach e Knight (2007), a CAPES sugere que a internacionalização não deve se limitar ao envio de acadêmicos ao exterior, mas também deve recepcionar alunos e pesquisadores estrangeiros, intensificando a internacionalização “em casa”. Esse movimento assegura uma integração intercultural essencial ao desenvolvimento científico e educacional do país, afastando-se de princípios hegemônicos.

---

<sup>4</sup> Mobilidade *in* e *out* referem-se aos fluxos de entrada e saída de estudantes, professores ou pesquisadores entre instituições de ensino superior, sendo elementos centrais da internacionalização, definida por Knight (2004) como a integração de uma dimensão internacional e intercultural no ensino, pesquisa e extensão. Mobilidade *in* diz respeito ao ingresso de estudantes, professores ou pesquisadores estrangeiros em uma instituição, promovendo diversidade cultural e internacionalização “em casa” (Knight, 2004). Já Mobilidade *out* é o envio de membros de uma instituição para experiências acadêmicas no exterior, ampliando competências globais e redes internacionais.

Apresenta-se abaixo, a título de melhor visualização dos conceitos de internacionalização, um quadro com propostas de autores de diferentes áreas sobre essa conceituação:

Quadro 1. Conceitos de internacionalização

CAMPO	CONCEITO	AUTOR
Negócios e Economia	Internacionalização refere-se ao processo de empresas expandirem suas operações e presença em mercados internacionais	Stephen Hymer (1976, p.13-14) <sup>5</sup>
	Internacionalização é o ciclo de vida do produto, onde a produção e a venda mudam para diferentes países conforme o produto amadurece.	Raymond Vernon (1966, p. 190-191) <sup>6</sup>
	Internacionalização é um processo incremental onde as empresas aumentam seu comprometimento com mercados estrangeiros conforme ganham experiência.	Johanson & Vahlne (1977, p. 23-24) <sup>7</sup>
Cultura e Artes	Internacionalização é o processo pelo qual as práticas culturais e artísticas são compartilhadas, adaptadas e integradas em contextos globais.	Homi K. Bhabha (1994, p. 05) <sup>8</sup>
Tecnologia e Inovação	Internacionalização de tecnologia envolve a transferência e adaptação de inovações tecnológicas para diferentes mercados ao redor do mundo.	Manuel Castells (2010, p. 102-103) <sup>9</sup>
Saúde Pública	Internacionalização em saúde pública refere-se à colaboração transnacional e ao compartilhamento de conhecimentos e práticas para enfrentar problemas de saúde global.	Ilona Kickbusch (2002, p. 131-132) <sup>10</sup>

Quadro elaborado pelo autor - 2025

Os conceitos de internacionalização nas artes, saúde e tecnologias digitais exemplificam áreas que partiram dos estudos desenvolvidos no âmbito empresarial para cunhar outrem, voltados para as especificidades de cada

<sup>5</sup> Hymer, S. (1976). *The International Operations of National Firms: A Study of Direct Foreign Investment*. MIT Press. ISBN: 9780262580467.

<sup>6</sup> Vernon, R. (1966). International Investment and International Trade in the Product Cycle. *The Quarterly Journal of Economics*, 80(2), 190-207. DOI: 10.2307/1880689

<sup>7</sup> Johanson, J., & Vahlne, J. E. (1977). The Internationalization Process of the Firm: A Model of Knowledge Development and Increasing Foreign Market Commitments. *Journal of International Business Studies*, 8(1), 23-32. DOI: 10.1057/palgrave.jibs.8490676.

<sup>8</sup> Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge. ISBN: 9780415336390.

<sup>9</sup> Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture Vol. I*. Wiley-Blackwell. ISBN: 9781405196864

<sup>10</sup> Kickbusch, I. (2002). Influence and Opportunity: Reflections on the U.S. Role in Global Public Health. *Health Affairs*, 21(6), 131-141. DOI: 10.1377/hlthaff.21.6.131.

campo em específico em relação à compreensão da internacionalização. Entretanto, todas elas dizem mais respeito à descrição do conceito do que ele em si, como será discriminado posteriormente.

Também influenciada por conceitos e práticas observados na internacionalização dos negócios e na economia global, a internacionalização do ensino superior, escopo deste trabalho, é um fenômeno que se desenvolveu significativamente ao longo das últimas décadas. A internacionalização educacional envolve a expansão das operações das instituições acadêmicas além das fronteiras nacionais, buscando atrair estudantes, talentos acadêmicos e colaborações de pesquisa de diversas partes do mundo (Knight, 2004).

Assim como as empresas buscam mercados internacionais para seus produtos e serviços, as universidades implementam estratégias para aumentar sua visibilidade global e competitividade. Isso inclui o desenvolvimento de programas de estudo internacionais, parcerias estratégicas com instituições estrangeiras e iniciativas para promover a mobilidade estudantil e acadêmica (De Wit, 2002).

Pereira e Heinzle (2017) e Brandalise e Heinzle (2023) discutem as diferenças entre internacionalização *da/na* educação superior. Nesse sentido, internacionalização *da* educação superior estaria relacionada ao fenômeno que incide sobre o campo e internacionalização *na* educação superior relaciona-se às formas pelas quais a internacionalização é desenvolvida no meio acadêmico (Pereira, Heinzle, 2017).

Pereira e Heinzle (2017), ao atribuir maior destaque à Internacionalização *no* ensino superior, visto que tal abordagem se dedica a elucidar os caminhos possíveis para os agentes sociais que fazem parte desse campo (Pereira e Heinzle, 2017), demarcam preferência por esse uso. Nesse sentido, Brandalise e Heinzle (2023) argumentam que

a internacionalização *na* e para a educação superior preocupa-se em trazer para o debate as formas com as quais as vivências e experiências estabelecidas com os contextos estrangeiros corroboram com os processos formativos da comunidade acadêmica. Preocupa-se em desvelar potencialidades de seu

próprio contexto que não seriam percebidas sem o exercício das trocas interculturais entre agentes sociais distintos. Além disso, proporciona reflexões e percepções heterogêneas que reverberam para além de um movimento impositivo na educação superior. (Brandalise; Heinzle, 2023, p. 06).

Com foco *na* e *para* a universidade, internacionalizando suas ações e compreendendo-as para além da tríade ensino-extensão-pesquisa, passa-se a empregar internacionalização *na* educação superior como adjacente à internacionalização *para a* educação superior, tendo a prerrogativa de que, inerentemente, estão inseridos os aspectos da internacionalização *da* educação superior.

#### INTERNACIONALIZAÇÃO NAS IES

Desde há muito usado nas ciências políticas e relações governamentais, e, mais recentemente estudado em outras áreas como AD e LA, a internacionalização não se configura como um termo novo. Miura (2006) afirma que a discussão acerca da importância da internacionalização no ensino superior se tornou mais presente a partir de 1980, sendo motivada por razões como o recrutamento de estrangeiros para incrementar as receitas das instituições, exigências profissionais e acadêmicas e o esforço para potencializar as pesquisas. A internacionalização nas IES se configura como um dos desafios mais urgentes do século XXI (Lourenço e Paiva, 2024).

É por meio das ações que são desenvolvidas nos mais diversos âmbitos - individual, setorial, institucional, local, regional, nacional, internacional e global - que se pode compreender o processo de internacionalização em uma IES. A universidade, em seu cerne traz a missão internacional, já que “assume a noção de universo, um tipo de espaço para o desenvolvimento do conhecimento universal por indivíduos e grupos de colaboradores que trabalham local e internacionalmente com estudantes e recursos advindos de diferentes partes do mundo” (Maringe, Woodfield, 2013, p. 24).

Nos últimos 30 anos, a internacionalização emergiu como fenômeno dinâmico decorrente da combinação de razões políticas, econômicas e socioculturais (De Wit, 2019; Miranda, Mueller, 2023). Contudo, a

internacionalização *per se* não é um conceito completamente novo, mas como dimensão estratégica tem surpreendido a educação superior como ferramenta crítica para a promoção do desenvolvimento sustentável nacional e internacional (Thondhlana, Garne, De Wit, 2021).

O processo de internacionalização envolve a adaptação dos currículos para incorporar perspectivas internacionais, o uso de tecnologias digitais para facilitar a aprendizagem global e o fomento de uma cultura acadêmica inclusiva e intercultural (Hunter *et al.*, 2020). Além de promover a excelência acadêmica, a internacionalização visa preparar os estudantes para atuar em um contexto globalizado, equipando-os com competências interculturais e uma compreensão ampla dos desafios globais contemporâneos (Jones, 2010).

A internacionalização na IES também tem objetivos educacionais e sociais únicos, contribuindo para a formação de cidadãos globalmente conscientes e colaborativos (Forest, 2010). Haja vista tal relevância, descreve-se, no quadro abaixo, conceitos propostos por autores renomados nessa área, os quais também, assim como aqueles já vistos, permitirão analisar o conceito de modo mais esmiuçado posteriormente.

Quadro 2 – Definição de internacionalização no ensino superior

<b>Definição de Internacionalização no Ensino Superior</b>	<b>Autor</b>
Internacionalização no ensino superior envolve a criação de parcerias e redes internacionais para promover a qualidade educacional globalmente.	Arum e Van de Water (1992, p. 05) <sup>11</sup>
Internacionalização é o processo de integração de uma perspectiva internacional nos objetivos institucionais e nas práticas acadêmicas.	Jan van der Wende (2001, p.19) <sup>12</sup>
Internacionalização é um processo de transformação institucional que envolve a integração de perspectivas globais no currículo e na pesquisa.	Hans de Wit (2002, p.25) <sup>13</sup>

<sup>11</sup> Arum, R., & Van de Water, K. (1992). *Access to Excellence: Coordination of International Studies in American Higher Education*. American Council on Education. ISBN: 9780875866320.

<sup>12</sup> Van der Wende, J. (2001). *Internationalization of Higher Education in the OECD Countries: Challenges and Opportunities*. Organisation for Economic Co-operation and Development. ISBN: 9789264185221.

<sup>13</sup> De Wit, H. (2002a). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Greenwood Publishing Group. ISBN: 9780313318447.

<b>Definição de Internacionalização no Ensino Superior</b>	<b>Autor</b>
Internacionalização é o desenvolvimento de colaborações internacionais para aumentar a mobilidade estudantil e acadêmica.	Hans de Wit (2002, p. 32) <sup>14</sup>
Internacionalização é a integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, funções ou entrega do ensino superior.	Jane Knight (2004, p.07) <sup>15</sup>
Internacionalização em casa inclui atividades que ocorrem dentro do campus para promover uma educação com perspectivas globais.	Jane Knight (2008, p.08) <sup>16</sup>
Internacionalização compreensiva é a integração sistemática e estratégica da dimensão internacional em todas as funções da universidade.	Jane Knight (2008, p.12) <sup>17</sup>
Internacionalização é a preparação de estudantes para atuar em um mundo globalizado através de experiências de aprendizado internacional.	Elsbeth Jones (2010, p.15) <sup>18</sup>
Internacionalização é o desenvolvimento de uma perspectiva global nos currículos e atividades de pesquisa das universidades.	James J.F. Forest (2010, p. 10) <sup>19</sup>
Internacionalização digital é o uso de tecnologias digitais para promover a internacionalização, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19.	Fiona Hunter, Laura Howard, Hans de Wit (2020, p. 03) <sup>20</sup>

Quadro elaborado pelo autor – 2024

A IES foi primeiro trabalhada por Arum e Van de Water (1992), tratando de “atividades, programas e serviços múltiplos relacionados aos estudos internacionais, intercâmbio internacional educacional e cooperação internacional técnica” (p.202). Desde então, autores, como os citados acima, têm trabalhado a internacionalização em sua especificidade com o ensino superior.

Em se tratando da internacionalização do ensino superior, Jane Knight (1994-2025) é autora seminal, sendo sua definição de internacionalização, proposta em 1994, um marco utilizado e/ou adaptado por autores de diversas

<sup>14</sup> De Wit, H. (2002b). *Strategic Management of Internationalization in Higher Education*. Wiley. ISBN: 9780470777993.

<sup>15</sup> Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. DOI: 10.1177/1028315303260832.

<sup>16</sup> Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. DOI: 10.1177/1028315303260832.

<sup>17</sup> Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Sense Publishers. ISBN: 9789087905224.

<sup>18</sup> Jones, E. (2010). *Internationalisation and the Student Voice: Higher Education Perspectives*. Routledge. ISBN: 9780415584528.

<sup>19</sup> Forest, J. J. F. (2010). *Internationalization of Higher Education: An Introduction*. Continuum International Publishing Group. ISBN: 9781847064738.

<sup>20</sup> Hunter, F., Howard, L., & de Wit, H. (2020). Internationalization of Higher Education in the New Digital Era. *Journal of Studies in International Education*, 24(3), 1-11. DOI: 10.1177/1028315320932321.

áreas. De início, a autora formula o termo como “o processo de integração de uma dimensão internacional e intercultural no ensino, pesquisa e serviços prestados pela instituição” Knight (1994, p.7). Knight (1994) destaca que a internacionalização nas IES assume significados distintos conforme a perspectiva de cada instituição, tendência que se torna mais evidente com o aumento das pesquisas sobre o tema.

A Internacionalização, entre o fim da década de 1990 e início dos anos 2000, passa a ser reconhecida como uma abordagem institucional, tornando-se um processo integrado, fato que abrange todos os aspectos da vida universitária. Nesse sentido, a internacionalização passa a ser uma estratégia da universidade, planejada e implementada sistematicamente. Mediante isso, Knight (2004) remodela sua definição de internacionalização como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global aos propósitos, funções ou prestação da educação pós-secundária” (Knight, 2004, p. 11).

Craciun (2015), em estudo sobre a sistematização da política de internacionalização, afirma que a internacionalização se tornou uma questão no cerne das ciências sociais dada sua importância para alavancar o sistema de ensino superior, engendrando benefícios políticos, socioculturais e acadêmicos. Contudo, a autora também ressalta lacunas a serem preenchidas no campo, como a própria conceituação e mensuração do processo de internacionalização.

Internacionalização é, como exposto, um termo multiestratificado (Knight, 2020) que tem passado por adequações e necessita estar em constante vigília (Knight, 2004-2020; Brandalise e Heinzle; 2023). No entanto, alguns conceitos empregados para o termo têm tomado a internacionalização como uma expressão onibrançante, usada “para descrever toda e qualquer coisa remotamente vinculada às dimensões mundial, intercultural, global ou internacional e corre o perigo de perder seu sentido e direção” (Knight, 2020, p. 41).

Knight (2020) critica a vagueza com que, com frequência, se trata a internacionalização, designando-a como “qualquer coisa internacional

relacionada com a educação superior” (p. 22) e adverte sobre a necessidade de aclarar o termo, sendo necessário distinguir “definição” e “descrição”. A autora ressalta que “uma definição explica significado, enquanto a descrição procura explicar seus atributos” (Knight, 2020, p. 23). A pesquisadora defende que tal definição deve ser também neutra, pois, “permite maior universalidade, uma pauta de pesquisa mais ampla sobre o fenômeno, e um conjunto mais diversificado de razões, atores, políticas, atividades e resultados” (p. 24).

As universidades ao redor do mundo reconhecem os desafios da globalização e a pressão pela internacionalização (Maringe, Foskett e Woodfield, 2013), mas respondem de modo diferente aos seus efeitos por fatores diversos, baseado nas experiências daqueles que nelas atuam, no local geográfico e na posição sócio-histórica em que se encontram, dentre diversos outros fatores. De igual forma, a análise do processo de internacionalização requer “um entendimento das especificidades do contexto local, discrepâncias entre os países, suas prioridades, perspectivas, riscos e benefícios” (Lourenço e Paiva, 2024).

A forma como a internacionalização é compreendida influencia a natureza da atividade internacional nas universidades (Maringe, Woodfield, 2013). Assim, reitera-se a substancialidade do contexto em que a internacionalização ocorre, pois, na globalização, objetiva-se conexões internacionais, tanto físicas quanto virtuais, que fortaleçam a comunicação e a interação, promovendo a cooperação internacional entre os principais atores hegemônicos no campo da educação (Abba & Streck, 2021). Assim, “enquanto alguns autores têm argumentado que globalização vai exacerbar a ‘drenagem cerebral’, outros olham mais positivamente para sua emergência, chamando ‘ganho cerebral’ no contexto global” (Maringe, Foskett e Woodfield, 2013, p. 02).

Seja a internacionalização vista de modo positivo ou negativo, é vital o reconhecimento da reciprocidade existente entre ambos os conceitos (Maringe, Foskett e Woodfield, 2013). Semelhantemente, Lourenço e Paiva (2024) explicam que “globalização e internacionalização são dois lados da mesma moeda: enquanto internacionalização valoriza diferenças, hierarquias e hegemonias, globalização celebra o que há de comum, subvertendo hierarquias

e hegemonias” (p. 286). Dessa forma, esses conceitos constituem dimensões interdependentes de um mesmo processo, mas devem ser entendidos como fenômenos distintos (Knight, 2020, Lourenço e Paiva, 2024).

A gestão da internacionalização feita pelas IES é de extrema importância, dado que “são elas que, de um lado, são impactadas pela criação de uma política pública e de outro, interferem no atingimento, ou não, dos propósitos de uma política uma vez que é no espaço acadêmico que grande parte das ações de internacionalização são desenvolvidas” (Miranda, Mueller, 2023). Zicman (2021) afirma que o cenário político brasileiro tem sido marcado nos últimos anos por muitas iniciativas que reforçam a internacionalização do ensino superior enfrentando os desafios de melhorar a qualidade e gestão profissional. Segundo a autora,

apesar das mudanças políticas e econômicas e das incertezas ao longo dos últimos anos, os avanços no desenvolvimento da internacionalização mostram que o Brasil continuou a fazer progressos no sentido de internacionalizar ainda mais o seu setor de ensino superior (Robles e Bhandari, 2017). Espera-se que as instituições de ensino superior brasileiras se tornem mais ativas e focadas em propostas de maior impacto para o país. Isso garantirá um processo de internacionalização mais horizontal, inclusivo, sustentável, estratégico e duradouro, promovendo uma maior cooperação internacional e integrando uma rede internacional, dimensão intercultural e global no ensino superior brasileiro. (Zicman, 2021, p. 194).

Tendo o escopo de enfrentar os desafios do sec. XXI, a internacionalização é uma das principais forças que impactam e moldam a educação superior (Knight, 2020). Santos Filho (2020) defende esse processo como um esforço continuado de mudança ou evolução, não um conjunto de atividades isoladas. Ele compreende a internacionalização em três dimensões: internacional, intercultural e global, ressaltando as relações entre nações, culturas ou países. Em consonância ao autor, Miranda e Mueller (2023) afirmam a noção existente entre nações e identidades culturais como elemento chave da internacionalização, razão pela qual essa dinâmica, no âmbito universitário, é vista como uma forma de um país responder à globalização.

Neste trabalho, adota-se uma compreensão da internacionalização como prática social, histórica e discursivamente construída, atravessada por relações de poder, saberes e disputas simbólicas. Tal posicionamento aproxima-se de abordagens que enfatizam as dimensões interculturais, éticas e formativas do processo, entendendo a internacionalização não como fim em si mesma, mas como meio para a construção de uma educação superior mais plural, dialógica e socialmente comprometida.

Nessa direção, privilegia-se uma concepção de internacionalização na e para a educação superior que valoriza as trocas interculturais, a circulação de saberes e a formação crítica dos sujeitos, em detrimento de modelos centrados na lógica de mercado e na hierarquização entre centros e periferias do conhecimento. A internacionalização é, assim, compreendida como processo situado, que deve considerar as especificidades locais e promover relações mais horizontais e inclusivas entre os diferentes atores envolvidos. Tal perspectiva permite problematizar discursos hegemônicos que naturalizam determinadas práticas internacionais, abrindo espaço para a construção de sentidos outros, mais alinhados a princípios de equidade, diversidade e justiça social no contexto universitário.

A internacionalização no contexto acadêmico envolve a adoção de políticas diversas. Para que esse processo seja efetivo, é necessário implementar políticas linguísticas que promovam a aprendizagem e o uso de línguas adicionais, além da valorização das línguas locais, como apontado por Phillipson (2009), quem critica a predominância do inglês como língua franca nas universidades, defendendo uma abordagem plurilíngue e equitativa. Tendo o propósito de expandir a discussão sobre as políticas linguísticas, o capítulo seguinte se debruça sobre iniciativas governamentais para sua implementação.

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: ENSINO DE LÍNGUAS NAS IES

Refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas a partir de um referencial teórico ancorado na Sociolinguística Interacional (SI),

compreendida como um campo que privilegia a análise das relações entre língua e sociedade no âmbito das interações sociais, configurou-se como uma das preocupações centrais que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa desde suas etapas iniciais. Nesse mesmo horizonte analítico, as Políticas Linguísticas assumem papel fundamental, na medida em que possibilitam problematizar as decisões, ações e discursos institucionais que regulam, legitimam e orientam o ensino de línguas em distintos contextos sociais e educacionais, evidenciando os embates entre práticas linguísticas, ideologias de língua e projetos de poder. Santos e Santos (2023) compreendem a escolha linguística como um ato político e de poder.

Calvet (2007), ao desenvolver o conceito de política linguística, como um “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”, mostra como a Sociolinguística permite apreender uma das facetas do caráter eminentemente político que permeia as relações entre língua e sociedade. O conceito de Calvet é importante por tratar da intrínseca relação entre língua e vida social. Santos e Santos (2023), de igual modo, afirmam que a Política Linguística nasce atrelada à Sociolinguística, tendo duas ramificações: política e planejamento linguísticos. Assim, ao entrelaçar línguas, políticas linguísticas e internacionalização, Santos e Santos (2023) defendem que

com a globalização e o estreitamento das distâncias espaço-tempo, as interações internacionais se tornaram cada vez planejadas, a exemplo do que pode ser visto nas universidades, no que se refere aos processos de internacionalização, principalmente quando falamos em internacionalização em casa (Santos, Santos, 2023, p. 199-200).

A reflexão sobre as Políticas Linguísticas demanda um olhar analítico voltado para as formas de intervenção que incidem sobre as línguas em uso, especialmente em contextos institucionais e educacionais. Tal perspectiva permite compreender que as ações destinadas à regulação, promoção ou silenciamento de determinadas práticas linguísticas não se configuram como neutras, mas se ancoram em pressupostos ideológicos e em projetos sociopolíticos mais amplos.

Nesse cenário, o ensino-aprendizagem de línguas nas IES deve ser compreendido não apenas como uma prática pedagógica circunscrita à sala de

aula, mas como um processo socialmente situado, atravessado por políticas linguísticas explícitas e implícitas que incidem sobre currículos, metodologias, avaliações e sobre os próprios modos de participação dos sujeitos nas interações acadêmicas (Rajagopalan, 2013). À luz da SI, tais processos evidenciam-se nas práticas discursivas cotidianas, nas escolhas linguísticas legitimadas institucionalmente e nas expectativas construídas em torno do que significa “saber” ou “usar” uma língua em contextos de internacionalização. O ensino-aprendizagem de línguas, assim, passa a operar como um espaço privilegiado de materialização das políticas linguísticas, no qual se negociam identidades, pertencimentos e hierarquias linguísticas, revelando como projetos institucionais e ideológicos se inscrevem concretamente nas interações e trajetórias formativas dos sujeitos.

Ao deslocar o foco para a análise dessas intervenções, torna-se possível problematizar não apenas os efeitos das políticas linguísticas implementadas, mas, sobretudo, as racionalidades que as sustentam e os interesses que as atravessam, evidenciando que toda política linguística se insere em um campo de disputas e relações de poder, conforme sistematizado por Calvet (2002) ao propor a politologia linguística como um domínio voltado à análise crítica das políticas linguísticas. Nesse contexto, o autor explica que

a política é definida pelos dicionários em uso como a arte e a prática do governo das sociedades humanas, enquanto a politologia é compreendida como a ciência política. Esses dois termos são claros e se distinguem facilmente; além disso, mostram-se úteis na medida em que permitem estabelecer a distinção entre um conjunto de práticas (as políticas) e a análise dessas práticas (a politologia, ou ciência política). Propomo-nos utilizar essa distinção entre política e politologia em relação ao sintagma política linguística, o que implica, portanto, a existência de uma politologia linguística, a qual, por sua vez, exige a definição de seu objeto de estudo e de seus instrumentos. O objeto de estudo da politologia linguística é, assim, constituído pelas intervenções sobre as situações linguísticas (Calvet, 2002, p. 22) (Tradução nossa).<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> No original: La politique est définie par les dictionnaires en usage comme l'art et la pratique du gouvernement des sociétés humaines”, tandis que la politologie est “la science politique”. Ces deux termes sont clairs et se distinguent aisément, ils sont en outre utiles en ce qu'ils permettent

Assim, a política linguística deixa de ser concebida como um domínio meramente técnico ou normativo e passa a ser compreendida como um espaço de intervenção atravessado por escolhas, valores e interesses socialmente situados. Tal deslocamento é fundamental para evidenciar que as decisões sobre as línguas — quais promover, regular, silenciar ou hierarquizar — não emergem de uma lógica interna às línguas em si, tampouco de um saber estritamente linguístico, mas de racionalidades políticas mais amplas que organizam a vida social. Ressalta-se, ainda, que se faz necessária a formulação de uma política de ensino de línguas que contemple a pluralidade que caracteriza o Brasil, tomando como base para a elaboração de uma planificação linguística os critérios mínimos propostos por Cooper (1997): quem adota o quê, quando, onde, por que, como e com que efeitos.

Dito isso, ao reconhecer a politologia linguística como campo voltado à análise crítica dessas intervenções, abre-se caminho para tensionar leituras que naturalizam as políticas linguísticas como desdobramentos “neutros” do conhecimento científico. É justamente nesse ponto que se torna produtivo dialogar com Rajagopalan (2013), cuja reflexão reforça a necessidade de apartar a política linguística de uma compreensão disciplinar da linguística, recolocando-a no âmbito das disputas políticas e ideológicas que envolvem as línguas enquanto objetos de gestão, regulação e poder. O pesquisador conceitua política linguística como

a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua (s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (Rajagopalan, 2013, p. 21).

---

de faire le départ entre un ensemble de pratiques (les politiques) et l'analyse de ces pratiques (la politologie, ou science politique). Nous nous proposons d'utiliser cette distinction entre politique et politologie à propôs du syntagme politique linguistique, ce qui implique donc l'existence d'une politologie linguistique qui elle-même implique que nous définissions son objet d'étude et ses instruments. L'objet d'étude de la politologie linguistique est donc constitué par les interventions sur les situations linguistiques (Calvet, 2002, p. 22).

Em questões relacionadas à política linguística, ainda na esteira de Rajagopalan (2013), o papel do profissional de linguística é atuar “na qualidade de linguista enquanto cidadão comum” (Rajagopalan, 2013, p. 23), ou seja, políticas linguísticas são feitas por cidadãos, não somente por linguistas e estudiosos da língua. Maher (2013) apresenta pensamento semelhante a Rajagopalan, chamando a atenção para o equívoco de frequentemente se atribuir políticas linguísticas como ações sempre engendradas pelo Estado, quando, na verdade, elas podem ser arquitetadas e estabelecidas localmente, afirmando que “muitas vezes, só é possível depreender políticas linguísticas em andamento das ações e dos discursos dos agentes nelas envolvidos” (Maher, 2013, p.120). À medida que se reconhece que as políticas linguísticas se materializam nas ações e nos discursos de múltiplos agentes — e não exclusivamente em instâncias estatais ou em formulações oficiais —, torna-se pertinente observar como essas políticas passam a ser engendradas também no interior das instituições, em resposta a demandas sociopolíticas mais amplas.

Nesse sentido, surgem iniciativas das IES para acompanhar a rápida expansão da internacionalização, em uma tentativa de integrar sua comunidade aos movimentos decorrentes do processo de globalização, havendo, então, o aumento do interesse em acordos internacionais e a criação de programas do governo federal que são de suma importância para alavancar a internacionalização nas IES, dentre os quais destacam-se o Ciência sem Fronteiras (CsF) e o Idiomas sem Fronteiras (IsF). Apesar da centralidade assumida pelas iniciativas institucionais e governamentais voltadas à internacionalização no cenário educacional brasileiro, a análise sistemática dessas ações sob a perspectiva das políticas linguísticas ainda se configura como um campo em consolidação, com lacunas teóricas e empíricas que demandam maior aprofundamento investigativo.

No Brasil, as pesquisas dedicadas ao estudo das políticas linguísticas são de caráter relativamente recente; ainda mais recente é a produção que estabelece diálogos entre as políticas linguísticas e os processos de internacionalização do ensino superior, evidenciando uma lacuna teórica e empírica nessa área de investigação (Santos & Santos, 2023). Os autores afirmam ainda que abordar a internacionalização no contexto brasileiro sem

considerar o programa Ciência sem Fronteiras (CsF) (Brasil, 2011) mostra-se inviável, dada a centralidade que essa iniciativa assumiu na consolidação e na expansão das políticas de internacionalização do ensino superior no país. A próxima seção, nesse sentido, tem por objetivo discutir o programa Ciência sem Fronteiras, situando-o no âmbito das políticas de internacionalização e problematizando seus desdobramentos no campo das políticas linguísticas.

## CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS E DIOMAS SEM FRONTEIRAS: UM PANORAMA

A internacionalização da educação superior consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos eixos centrais das políticas educacionais em diferentes países, especialmente no que se refere à promoção da mobilidade acadêmica, à cooperação científica internacional e à inserção das instituições de ensino superior (IES) em redes globais de produção de conhecimento. No contexto latino-americano, e particularmente no Brasil, esse movimento passou a ganhar maior visibilidade a partir da década de 2010, quando a internacionalização deixou de ocupar um lugar periférico nas agendas institucionais para assumir status de prioridade nas políticas públicas educacionais. Nesse cenário, programas governamentais voltados ao fomento da mobilidade e à ampliação das parcerias internacionais passaram a desempenhar papel decisivo na redefinição das estratégias institucionais das IES, ao mesmo tempo em que expuseram limites estruturais, linguísticos e curriculares historicamente negligenciados.

É nesse contexto que se insere o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), amplamente reconhecido como um dos marcos mais expressivos da internacionalização do ensino superior brasileiro. Ao investir massivamente na mobilidade acadêmica internacional de estudantes e pesquisadores, o CsF não apenas impulsionou a presença do Brasil no cenário da educação internacional, mas também trouxe à tona problematizações fundamentais relacionadas à proficiência linguística, à formação de professores, à ausência de políticas linguísticas institucionais e às próprias concepções de internacionalização adotadas no país. A partir dessas tensões e desafios, emergem iniciativas voltadas a responder, ainda que de forma gradual, às demandas reveladas pelo

programa, entre as quais se destaca o Idiomas sem Fronteiras (IsF), concebido como estratégia complementar e estruturante no campo do ensino de línguas e da internacionalização das IES brasileiras.

#### CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS (CsF)

Um dos maiores marcos da internacionalização da América Latina no que tange ao fomento da mobilidade acadêmica (Finardi, Guimarães, 2020; Santos e Santos, 2023), o programa Ciência sem Fronteiras (CsF) impulsionou a internacionalização nas IES brasileiras. Criado por meio do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, o CsF tinha por objetivo investir em ações de mobilidade acadêmica para alunos de graduação e pós-graduação, que, após um ano em universidades estrangeiras, voltariam para suas instituições de origem, promovendo um incremento nas trocas acadêmico-científicas provenientes das experiências vivenciadas em outros países (BRASIL, 2011).

A iniciativa visava, para além da mobilidade acadêmica, criar uma cultura de inovação e pesquisa científica no Brasil, essencial para o desenvolvimento econômico e social do país (BRASIL, 2011). O programa intencionou fortalecer e expandir as iniciativas de ciência e tecnologia, inovação e competitividade por meio da mobilidade internacional de estudantes e pesquisadores, sobretudo nos campos das ciências, tecnologia, engenharia e matemática (Zicman, 2021), em um contexto marcado pelo déficit de engenheiros formados no país e pelo reduzido número de bolsas de estudo no exterior concedidas pelas agências federais de fomento (BRASIL, 2012).

Como afirmam Granja e Carneiro (2021) e Cruz (2016), a incorporação do CsF à agenda política nacional naquele período resultou da convergência de dois fatores centrais: de um lado, um cenário de expressivo otimismo em relação à disponibilidade de recursos orçamentários, impulsionado pela expectativa de abundância financeira associada à descoberta da camada do Pré-Sal; de outro, a forte vontade política presidencial, que alçou o programa à condição de prioridade governamental, com tramitação direta na Casa Civil.

Com a implementação do CsF, problematizações de diversas ordens se tornaram mais evidentes no cenário brasileiro. Algumas dessas questões, como afirmam Abreu-e Lima *et al* (2016), são

a falta de proficiência em língua estrangeira (ou língua adicional) do alunado brasileiro, a ausência de uma política de internacionalização da educação superior que contemple intercâmbios de alunos de graduação oriundos de outros países, aspectos curriculares e questões relativas a financiamento e infraestrutura das instituições visando sua internacionalização, formação de professores e língua de instrução, apenas para citar alguns dos temas em debate (Abreu-e-Lima et al, 2016, p. 20).

Como apontam Santos, Gregolin e Chagas (2025), quando o Governo Federal lançou o IsF, através de um modelo político *top-down*, as IES passaram por dificuldades na implementação em suas unidades, “em boa parte porque os estudantes das IES não possuíam proficiência linguística em línguas estrangeiras, o que inviabilizou o envio de estudantes para outros países, como estabelecia o programa” (Santos, Gregolin e Chagas, 2025, p. 221). É inegável que o Brasil se consolidou no cenário da educação internacional, assumindo um papel relevante no estágio global (Zicman, 2021) por meio o envio de mais de 100 mil estudantes brasileiros para universidades de renome em diversos países (BRASIL, 2017). Contudo, o CsF “limitou esses destinos a países do Norte Global e em um primeiro momento, apenas a países falantes de língua inglesa” (Santos, Santos, 2023, p. 192).

Em contrarresposta ao modelo *top-down* acima mencionado, como esclarecem Santos, Gregolin e Chagas (2025), cria-se o Programa Idiomas Sem Fronteiras – o qual será detalhado na próxima seção. Já em relação ao destino a países anglófonos, há que se levar em consideração as relações de poder subjacentes quando da criação do programa, para além do fato da compreensão de como, à época, se concebia (e ainda se concebe) a presença, força e impacto da aprendizagem de língua inglesa em detrimento de outras línguas no cenário mundial, sem desconsiderar a formação de professores de línguas no Brasil.

Abreu-e-Lima, Moraes Filho e Montenegro (2016), ao levantarem subsídios para orientar a elaboração de políticas públicas que tenham como premissa a internacionalização do ensino superior, destacam que as ações de

internacionalização, ainda que presentes há décadas nas IES, nem sempre fazem parte de um planejamento estratégico institucional que leve em consideração a língua como veículo por meio da qual a internacionalização se processa. Assim, ainda em consonância aos autores,

a área de línguas, como um todo, necessita participar ativamente das discussões sobre temas relacionados a línguas estrangeiras, tais como aqueles relativos à implementação de disciplinas em outras línguas, a competências linguísticas de futuros professores, à formação de professores de línguas para atuar nessa perspectiva de internacionalização, dentre outras. Nesse sentido, temos que dimensionar as limitações e potencialidades das universidades se de fato pretendemos assumir, como área, papel atuante no processo de internacionalização da educação superior (Abreu-e-Lima, Moraes Filho, Montenegro, 2016, p. 74).

De forma pertinente, os autores apontam que a internacionalização no ensino superior brasileiro, embora historicamente presente nas instituições, nem sempre se constitui como um eixo articulador do planejamento estratégico institucional, sobretudo no que se refere ao reconhecimento da língua como meio estruturante desse processo. Ao enfatizarem a necessidade de inserção efetiva da área de línguas nas discussões sobre internacionalização — incluindo a oferta de disciplinas em línguas estrangeiras, o desenvolvimento de competências linguísticas e a formação docente —, os autores evidenciam um deslocamento fundamental: a língua deixa de ser apenas um instrumento auxiliar e passa a ocupar um lugar central nas políticas institucionais.

Abreu-e-Lima *et al.* (2021), ao tratar da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil nos cursos de Letras, afirmam que o foco principal é o ensino de línguas para a Educação Básica. Assim, “o ensino de línguas para propósitos específicos/acadêmicos acaba se resumindo a algumas disciplinas, optativas ou eletivas na maioria das vezes, ou ainda a cursos de extensão ofertados pelas IES” (Abreu-e-Lima *et al.*, 2021, p. 42-43). Com o advento do CsF, a internacionalização das IES ganha centralidade na agenda institucional, acarretando um aumento significativo das demandas no âmbito do ensino de línguas.

Assim, o CsF permitiu não somente alavancar o processo de internacionalização das IES, mas também desvelar questões que careciam de atenção, não somente pelo governo, mas pela sociedade em geral. Assim, o programa teve impacto significativo na qualificação de estudantes brasileiros e na promoção de parcerias internacionais (Morosini, 2014). A experiência do CsF levou ao estabelecimento do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) em 2012, iniciativa voltada ao ensino de línguas estrangeiras pelo Ministério da Educação. O IsF buscou aprimorar os níveis de proficiência em inglês e outras línguas, bem como capacitar professores de departamentos de línguas em universidades públicas federais e estaduais (Zicman, 2021).

#### IDIOMAS SEM FRONTEIRAS (IsF)

Criado por intermédio da Portaria Normativa nº 1.466, em dezembro de 2012, o Idiomas sem Fronteiras (IsF) teve como delineamento cinco grandes objetivos: I) investir em ações de desenvolvimento linguístico “voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil”; II) auxiliar na ampliação da mobilidade acadêmica internacional, para que possa haver “o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior”; III) auxiliar nos processos de internacionalização das IES brasileiras, bem como dos centros de pesquisa; IV) investir no aperfeiçoamento linguístico dos alunos das IES brasileiras; V) contribuir “para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas” (Brasil, 2012, p. 28).

Com a publicação da Portaria Normativa nº 973, em 2014, o IsF foi oficialmente instituído, preservando sua sigla original. Embora ainda vinculado ao CsF, o IsF passou a apresentar uma ampliação de seus objetivos. Para além dos estudantes das instituições de ensino superior, o programa passou a contemplar professores e técnicos administrativos das IES, bem como docentes da educação básica, incorporando ainda a valorização do PLE por meio da inclusão de um novo objetivo voltado ao ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira. Ademais, a formação de professores e o fortalecimento das

licenciaturas são reforçadas por meio de acordos firmados, os quais devem contribuir para a qualificação da formação docente nas IES credenciadas.

Já em 2016, a Portaria Normativa nº 30 realizou mudanças significativas no IsF, o qual englobou, dentre seus objetivos, a “formação inicial dos estudantes de licenciatura em língua estrangeira e formação continuada de professores de língua estrangeira” (Brasil, 2016). Os cursos de línguas ofertados pelo IsF são conduzidos por alunos de graduação em licenciatura ou pós-graduação na língua específica que ministra, tendo a proficiência linguística nela comprovada.

Em 2017, o Programa passou por uma nova reorganização, que instituiu a exigência de credenciamento das instituições interessadas em permanecer vinculadas ao IsF. Desse modo, por meio do Edital nº 29, de abril de 2017, objetivou-se “credenciar universidades federais para atuação como Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (NuLi-IsF), como estratégia de fortalecimento da internacionalização nessas instituições” (BRASIL, 2017, p.1). Assim, as universidades foram convocadas a formalizar compromissos voltados ao fortalecimento do ensino de línguas, à internacionalização da educação superior e à formação de professores.

Nesse sentido, “as discussões sobre Política Linguística e Internacionalização tornaram-se mais recorrentes no cenário nacional e o IsF tem sua parcela de contribuição” (Santos e Gomes, 2024, p. 275), pois o esse programa se configura como uma parceira importante junto à área de Relações Internacionais, não apenas dando suporte aos processos de mobilidade acadêmica, mas contribuindo para a formação de um plano de internacionalização, com foco no desenvolvimento linguístico da IES (Santos e Gomes, 2025). Em relação a esse plano, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2021) destacam que o IsF

não apenas estabelece um novo paradigma para pesquisadores, docentes e gestores da área de língua estrangeira, bem como compartilha estratégias, resultados e dificuldades enfrentadas durante esse processo de implementação de um programa multilíngue, em um país de dimensões continentais e com tantas diferenças regionais e institucionais” (Abreu-e-Lima e Moraes Filho, 2021, p. 17).

É precisamente nesse ponto que o Programa IsF se mostra estratégico, ao criar condições materiais e simbólicas para que essa participação se concretize por meio dos Núcleos de Línguas, tanto no fortalecimento da infraestrutura quanto na consolidação de sua relevância institucional. Ao ofertar cursos gratuitos voltados ao gênero acadêmico e às demandas da internacionalização, o IsF contribui para que as universidades possam, de maneira crítica e situada, dimensionar suas limitações e potencialidades, assumindo, como defendem os autores, um papel mais ativo e consciente no processo de internacionalização da educação superior.

Observa-se, assim, que, ao estabelecer um canal de diálogo com o MEC, ainda que mantida sua relação com o CsF, o IsF amplia seu escopo de atuação, favorecendo a inserção de outros idiomas e o reconhecimento da formação inicial e continuada de professores como eixos centrais do programa. Embora tenha sido criado em caráter de auxílio ao CsF, o IsF visava, desde sua implementação, a uma mudança no paradigma do ensino de línguas nas IES, visto por suas ações focadas no processo de formação de professores de línguas. Sobre os cursos ofertados, como Gomes (2025) afirma que eles possibilitam

não apenas o aprendizado de línguas, como também o desenvolvimento de habilidades acadêmicas num outro idioma que possibilite a troca de conhecimento entre países distintos. O fato de os cursos serem voltados para questões acadêmicas, e não apenas vivências quotidianas - como ocorre na maioria dos cursos tradicionais de línguas-, permite uma aproximação da comunidade universitária da internacionalização da sua instituição, já que estará melhor preparada para tanto. Há a oportunidade da imersão do alunato na vivência acadêmica internacional, associada à interculturalidade e à integração proporcionadas pelo processo da internacionalização. Seja como programa de ensino de idiomas, de formação de professores ou como fomentador da internacionalização, fato é que o IsF provocou uma profunda reflexão na educação superior acerca das ações linguísticas nas universidades (Gomes, 2025, p. 36).

No âmbito do Programa IsF, observa-se a oferta de cursos em diferentes línguas estrangeiras: alemão, chinês (mandarim), espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, além do português língua estrangeira. Essa diversidade linguística evidencia o esforço do programa em atender às demandas da internacionalização da educação superior brasileira, contemplando tanto línguas historicamente hegemônicas no cenário acadêmico internacional quanto aquelas associadas a parcerias específicas e a contextos regionais de cooperação.

Todavia, ao lado das línguas estrangeiras voltadas prioritariamente à mobilidade acadêmica de estudantes e docentes brasileiros, destaca-se a presença do português como língua de acolhimento e integração de estrangeiros que desejam estudar ou residir no país, o que desloca o foco da internacionalização para além da lógica da saída, abrindo espaço para refletir sobre o papel do PLE no interior das políticas linguísticas institucionais e das estratégias de internacionalização em casa. Abreu-e-Lima e Moraes Filho ressaltam a importância do PLE no âmbito do IsF, pois

foi com o IsF-Português que o programa ganhou a alavancagem necessária para um processo horizontal de internacionalização, permitindo acesso não somente para a língua e cultura de países estrangeiros, mas também pela oferta de cursos do português do Brasil e da cultura brasileira para os estrangeiros. Com o IsF-Português, houve a ampliação de uma rede de especialistas que há anos vem investindo incansavelmente na área de ensino de português para estrangeiros no Brasil e se fazendo representar em várias outras organizações mundiais (Abreu-e-Lima e Moraes Filho, 2021, p. 36-37).

Além disso, o IsF-Português também contribuiu significativamente, ressaltando um dos aspectos inovadores do IsF, a Internacionalização 'em casa', permite o contato com culturas acadêmicas globais sem a necessidade de mobilidade física. Conceito introduzido por Knight (1994), a leC representa uma abordagem que amplia o alcance da internacionalização ao integrar práticas e perspectivas globais no currículo e na vida universitária sem a necessidade de mobilidade física. Como Knight (2004) argumenta, a leC visa preparar estudantes para interações em contextos globais por meio de estratégias como a inclusão de conteúdos interculturais nos cursos, o uso de tecnologias digitais e a promoção de atividades colaborativas internacionais online.

Essa abordagem é particularmente relevante em contextos onde a mobilidade internacional é limitada por barreiras econômicas, sociais ou culturais, permitindo um acesso mais inclusivo e equitativo à internacionalização. Complementando essa visão, Beelen e Jones (2015) destacam que a leC amplia os benefícios da internacionalização ao alcançar um maior número de estudantes e fomentar o desenvolvimento de competências interculturais e globais de forma mais abrangente e sustentável.

No entanto, a implementação da leC apresenta desafios significativos, como alerta Leask (2015), ao reiterar que práticas de leC podem ser realizadas de maneira superficial, restringindo-se a ações desarticuladas no currículo, sem causar uma transformação profunda no ambiente educacional. Além disso, Robson *et al.* (2018) ressaltam que a dependência excessiva de tecnologias em programas de leC pode acentuar desigualdades, especialmente em regiões com infraestrutura tecnológica limitada.

Outra crítica relevante é apontada por Brandenburg e de Wit (2011), que destacam o risco de reproduzir perspectivas eurocêntricas ou colonialistas, caso a leC não seja implementada com sensibilidade às diversidades culturais. Assim, mesmo na eventualidade de que a leC ofereça uma alternativa promissora à mobilidade física, sua eficácia depende de uma abordagem ética, inclusiva e adaptada às particularidades dos contextos educacionais globais.

Nesse sentido, é vital que haja um olhar mais específico para os projetos e ações que reflitam sobre a internacionalização de forma global e local. Stein *et al.* (2016) entendem a necessidade de que a internacionalização nas IES seja analisada de forma crítica, considerando as intenções e resultados desse processo, evitando, assim, o risco de que ela produza padrões nocivos de engajamento educacional. Nessa perspectiva, pesquisas em estudos linguísticos podem atuar de forma ímpar para tal compreensão, permitindo analisar aspectos dos mais diversos, os quais propõem reflexões sobre a conjuntura da internacionalização e suas nuances no cenário atual.

Desse modo, evidencia-se a atuação do Programa IsF — atualmente constituído como Rede Andifes IsF — no delineamento de políticas linguísticas

em nível institucional. Destaca-se, nesse contexto, a importância do Edital nº 29/2017/MEC, bem como das normativas anteriores, cuja implementação desencadeou mudanças expressivas nas instituições de ensino superior, ao instigá-las a problematizar e sistematizar suas práticas linguísticas relacionadas aos processos de internacionalização, culminando na formulação de políticas linguísticas institucionais.

Diante do exposto, observa-se que o CsF e, de forma mais estruturada e duradoura, o IsF desempenharam papel central na reconfiguração da internacionalização da educação superior brasileira, ao evidenciar a língua como elemento estruturante — e não meramente instrumental — desse processo. Se, por um lado, tais programas impulsionaram a mobilidade acadêmica, a cooperação internacional e a inserção das IES em redes globais de conhecimento, por outro, também desvelaram fragilidades históricas relacionadas à proficiência linguística, à formação de professores, à ausência de políticas linguísticas institucionais e às assimetrias de poder que atravessam as escolhas linguísticas no contexto da internacionalização. A consolidação do IsF, especialmente por meio dos Núcleos de Línguas e da ampliação de seu escopo para além da mobilidade, contribuiu para deslocar o debate do plano exclusivamente programático para uma reflexão mais ampla sobre práticas, discursos e formas de participação no espaço universitário.

Nesse sentido, compreender a internacionalização não apenas como política pública, mas como prática social situada, implica atentar para os modos pelos quais os sujeitos se inscrevem discursivamente nesse processo, revelando, por meio da linguagem em uso, posições, pertencimentos, ausências e formas de engajamento que impactam diretamente o ensino-aprendizagem de línguas e a própria internacionalização do ensino superior.

## PRONOMES

Nesta seção, os pronomes *eu*, *nós*, *a gente* e *você* compõem a parametrização da análise, ratificando-se discrepâncias entre características da língua em interação (uso real) em contraste com as definições presentes em

GTs. A análise permite evidenciar o discurso dos participantes como reveladores de algo para além das pessoas do discurso, analisando quem participa ou não de ações interacionais no contexto universitário e como essa presença ou ausência influencia a internacionalização do ensino superior e o ensino-aprendizagem de línguas.

Os pronomes integram as classes de palavras da Língua Portuguesa, sendo considerados, seguindo as GTs, como “palavras que substituem os substantivos ou os determinam, indicando a pessoa do discurso” (Cegalla, 2010, p.179), sendo classificados em seis espécies: pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos, relativos e interrogativos. Os pronomes podem ocupar as posições de sujeito (na forma implícita ou explícita), complemento [objeto direto], adjunto adverbial, adjunto adnominal, complemento nominal e predicativo do sujeito. Afunila-se a análise aqui empreendida para aqueles que ocupam a função de sujeito, tão somente, doravante pronomes-sujeito.

Os pronomes pessoais, ainda de acordo com a GT, são palavras cuja função é substituir os substantivos e representar as pessoas do discurso (Cegalla, 2010, p. 179). Eles, por conseguinte, fazem referência às pessoas do discurso, sendo a primeira relativa a quem fala; a segunda, com quem se fala; e a terceira, de quem se fala. Abaixo, apresenta-se um quadro com os pronomes da Língua Portuguesa, classificando-os quanto às pessoas (1º, 2º e 3º) e quanto ao número (singular e plural):

Pessoas do discurso	Pronomes retos	Pronomes Oblíquos	
		átonos	tônicos
1ª pessoa do sing.	eu	me	mim, comigo
2ª pessoa do sing.	tu	te	ti, contigo
3ª pessoa do sing.	ele	o, a, se, lhe	ele, ela, si, consigo
1ª pessoa do plural	nós	nos	nós, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos	vós, convosco
3ª pessoa do plural	eles	os, as, se, lhes	eles, elas, si, consigo

Adaptado a partir de Cegalla, 2010, p. 180.

Contudo, a GT não apresenta o quadro pronominal de modo uniforme, existindo divergências entre gramáticos acerca de alguns pronomes. Albán e

Freitas (1991), Monteiro (1994), Omena (1996), Botassini (1998), Souza e Botassini (2009), para citar alguns estudiosos dos pronomes do português brasileiro, afirmam que o quadro dos pronomes-sujeito em *eu, tu, ele, nós, vós e eles* registrado nas gramáticas tradicionais passa por alterações que tornam tal classificação insustentável, desassociada das mudanças decorrentes do uso social da língua, como os regionalismos, as intenções discursivas dos falantes, a (in)formalidade aplicada nas interações sociais. Castilho (2016) coaduna com a ideia de que os pronomes pessoais são bastante suscetíveis a mudanças.

Bechara (2009, p.164), por exemplo, considera que os pronomes pessoais dizem respeito a duas pessoas do discurso e a não-pessoa. Outra discordância entre os gramáticos tradicionais concerne ao emprego da forma  *você* enquanto pronome pessoal/de tratamento. No quadro acima, a forma  *você* não é contemplada por Cegalla como pronome pessoal, sendo considerada em sua gramática como pronome de tratamento de 2ª pessoa: “ *você* (v.): no tratamento familiar, informal” (Cegalla, 2010, p. 181). Bechara (2009) ao explicitar as formas de tratamento, afirma que existem as formas pronominais de tratamento, isto é, “formas substantivas de tratamento indireto de 2ª pessoa que levam o verbo para a 3ª pessoa (p. 165), utilizando como exemplo, o pronome  *você(s)*.”

Há autores, como Rocha Lima (2010), que tratam as especificidades do pronome  *você* de modo mais enérgico, reconhecendo-o como pronome pessoal. De acordo com o gramático, o pronome  *você* “pertence realmente à 2ª pessoa, isto é, àquela com quem se fala, posto que o verbo, com ele concorde na forma de 3ª pessoa” (Rocha Lima, 2010, p. 386).

Outro ponto de debate é com relação à forma  *a gente*, não citada por Cegalla (2010), e Bechara (2010) normatiza o uso de  *a gente* como pronome, observando que “o substantivo  *gente*, precedido do artigo  *a* e em referência a um grupo de pessoa em que se inclui  *a* que fala, ou  *a* está sozinha, passa a pronome se emprega fora da linguagem cerimoniosa. Em ambos os casos o verbo fica na 3ª pessoa do singular” (Bechara, 2010, p. 166).

Não obstante às divergências entre as GTs, há autores que buscam compreensão e engendram mudanças nas formas como os pronomes são classificados. Dada a imprescindibilidade desses autores para a análise aqui empreendida, tece-se, abaixo, um quadro de pronomes pessoais a serem analisados nesta pesquisa, comparando-os e contrastando-os entre autores das GTs e outros que tomam por primazia o uso social. Ressalta-se, contudo, que esses autores são renomados na área, mas constituem apenas alguns dos muitos pesquisadores da língua em uso, não sendo possível abarcar todas as discussões sobre pronomes.

Quadro 3 – Quadro comparativo de classificações de pronomes de acordo com a Gramática Tradicional e Gramática em Uso

<b>PRONOME</b>	<b>GRAMÁTICA TRADICIONAL</b>	<b>GRAMÁTICA EM USO SOCIAL</b>
<b>EU</b>	Pronome pessoal reto, utilizado para indicar a primeira pessoa do singular. Autores tradicionais como Cegalla (2010) e Bechara (2009) concordam com essa definição.	Uso semelhante ao da gramática tradicional. Reconhecido amplamente como pronome da primeira pessoa do singular. Bagno (2007) destaca que a função e o uso desse pronome são consistentes em ambas as abordagens. Benveniste (1966) enfatiza o papel do "eu" na construção do discurso e na subjetividade.
<b>NÓS</b>	Pronome pessoal reto da primeira pessoa do plural. Definido por gramáticos como Cegalla (2010) e Bechara (2009).	Reconhecido como pronome da primeira pessoa do plural, com uso consistente tanto na escrita quanto na fala. Bagno (2007) observa que o uso de "nós" pode ser substituído por "a gente" na fala coloquial. Perini (2010) e Faraco (2015) também reconhecem essa variação no uso informal. Goffman (2011) analisa como o "nós" pode ser usado em diferentes contextos interacionais para criar identidade coletiva. Benveniste (1974) também discorre sobre o <i>nós</i> na interação social e na formação da identidade grupal.
<b>A GENTE</b>	Alguns gramáticos tradicionais, como Cegalla (2010) e Bechara (2009), não consideram "a gente" um pronome pessoal reto, mas uma expressão popular que	Considerado um pronome de primeira pessoa do plural em contexto coloquial. Bagno (2007) e outros linguistas voltados ao uso social, como Perini (2010) e Faraco (2015), defendem a legitimidade do uso de "a gente" como pronome informal

PRONOME	GRAMÁTICA TRADICIONAL	GRAMÁTICA EM USO SOCIAL
	deve ser evitada em contextos formais.	amplamente aceito e utilizado na fala cotidiana.
<b>VOCÊ</b>	Rocha Lima considera "você" um pronome pessoal reto de segunda pessoa do singular. Autores tradicionais como Cegalla (2010) e Bechara (2009) o classificam como pronome de tratamento, devido à sua origem no tratamento de "vossa mercê".	Reconhecido como pronome da segunda pessoa do singular na língua falada. Bagno (2007) e outros linguistas, como Bortoni-Ricardo (2004) e Castilho (2012;2016), destacam seu uso como equivalente ao "tu" em contextos informais e cotidianos, refletindo a evolução da língua.

Elaborado pelo autor da tese (2024).

O quadro acima possibilita comparar os pronomes pessoais a serem analisados nesse estudo, a fim de que sejam contrastados, sob a ótica dos estudos linguísticos, as GTs e gramáticas em uso da língua. Nesse contexto, o uso de determinado pronome, em que pese a filiação teórica por uma ou outra gramática, permite captar análises caras aos estudos linguísticos, evidenciadas por meio dos discursos dos sujeitos. Tendo o quadro em vista, explana-se, pois, os pronomes de modo detalhado.

#### O PRONOME *EU*

Marcos Bagno, uma das vozes mais críticas em relação à gramática normativa, em sua obra *Preconceito Linguístico* (1999), argumenta que a língua deve ser descrita com base em seu uso real, ao invés de ser limitada por regras prescritivas. Ele enfatiza que o pronome *eu* é utilizado de maneiras diversas nas diferentes variedades do português falado no Brasil, refletindo a pluralidade cultural e linguística do país. Bagno (1999) defende que a variação linguística deve ser vista como uma riqueza, não como um desvio da norma.

De igual forma, Sírio Possenti, através de suas análises sociolinguísticas, explora como o pronome *eu* pode ser utilizado de maneiras não previstas pelas gramáticas tradicionais. Possenti (2011) observa que, em certas regiões ou contextos, pode haver elisão do pronome *eu* ou o uso de formas alternativas,

refletindo práticas linguísticas específicas. Ele destaca que essas variações são parte integrante da língua e merecem ser estudadas e valorizadas.

Erving Goffman, em suas obras sobre interação social e identidade, também oferece importantes reflexões sobre o pronome *eu*. Em *A Representação do Eu na Vida Cotidiana* (2011), Goffman aborda o *eu* não apenas como um índice linguístico, mas como um componente central na apresentação de si mesmo nas interações sociais. Para o autor, o *eu* é construído performaticamente, através das representações e estratégias que os indivíduos utilizam para gerir as impressões que causam nos outros. Assim, para Goffman, o *eu* não é uma entidade fixa, mas um produto das interações sociais e das performances individuais, destacando a natureza contingente e situacional da identidade.

Émile Benveniste, em sua obra *Problemas de Linguística Geral* (1974), também apresenta uma análise profunda sobre o pronome *eu*, destacando sua função essencial na constituição da subjetividade na linguagem. Segundo Benveniste, o *eu* é um índice de enunciação que se refere exclusivamente ao sujeito que fala no momento da enunciação, não possuindo um referente fixo fora desse contexto. Ele argumenta que a identidade do *eu* é sempre relacional, estabelecendo-se em oposição ao *tu*, o que revela a natureza dialógica e intersubjetiva da linguagem. Benveniste conclui que a subjetividade do *eu* só se realiza plenamente na interação com o *tu*, sublinhando a importância do contexto de enunciação na compreensão da linguagem.

Por fim, destaca-se Evanildo Bechara, quem, embora seja um autor associado à gramática tradicional, em "Moderna Gramática Portuguesa" (2009) reconhece a importância das variações de uso dos pronomes. Bechara discute como o pronome *eu* pode ter diferentes nuances e usos estilísticos dependendo do contexto. O gramático sugere que o estudo da língua deve considerar essas variações, destacando a flexibilidade e a adaptabilidade do pronome *eu* em diferentes situações comunicativas (Bechara, 2009).

## O PRONOME NÓS

Erving Goffman, em suas análises sobre interação social e a construção da identidade, oferece uma visão aprofundada sobre o pronome *nós*. Em *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, Goffman examina o *nós* não apenas como um marcador de inclusão grupal, mas como um mecanismo performático que molda e reflete as relações sociais. O pronome *nós* atua como um indicador de coesão e identidade compartilhada, permitindo ao locutor situar-se dentro de um coletivo específico e criar um sentido de pertença e solidariedade entre os membros do grupo.

Goffman (2011) argumenta que o uso de *nós* é estratégico e contextual, sendo uma ferramenta crucial para a gestão das impressões e para a negociação de identidade social durante as interações. A escolha de empregar o *nós* pode revelar intenções do falante em termos de inclusão ou exclusão de indivíduos do grupo, evidenciando a natureza fluida e dinâmica da identidade social. Em suma, o sociólogo considera o *nós* como uma construção performática que ilustra a interação constante e relacional entre o indivíduo e seu contexto social.

Émile Benveniste, em *Problemas de Linguística Geral* (1974), também analisa o pronome *nós* como um elemento crucial na construção da identidade grupal e na enunciação. Para Benveniste, o *nós* não é apenas um marcador de inclusão, mas uma ferramenta para estabelecer coesão e pertencimento dentro de um grupo, refletindo e construindo a identidade social do falante. Isso contrasta com a gramática normativa, que trata o *nós* como uma categoria fixa e prescritiva, focando em suas regras gramaticais rígidas. Enquanto a gramática normativa se preocupa com a conformidade com regras fixas, Benveniste adota uma perspectiva mais descritiva e dinâmica, ressaltando a função do *nós* na interação social e na formação da identidade grupal.

## O PRONOME A GENTE

Nesta seção, abordar-se-á o uso dos pronomes *nós* e *a gente* nas diferentes esferas das interações sociais, utilizando, para tal, autores de renome

nos estudos sobre pronomes no contexto social. Datam da década de 1980 as pesquisas precursoras concernentes à variação de nós/a gente, sendo Nelise Omena autora primordial nesse âmbito, por meio do trabalho intitulado *A referência variável da primeira pessoa do discurso no plural*, publicado no ano de 1996. Consoante apresentado no quadro comparativo de classificações de pronomes de acordo com a GT e Gramática em Uso, há grandes problematizações ligadas ao emprego de *a gente* enquanto pronome.

Os estudos de Benveniste (1988), Borges (2004; 2020), Omena (1996a, 1996b e 2003), Castilho (2016) permitem a compreensão de questões doravante debatidas, elucidando a análise empreendida. Embora haja campos sociais em que o uso de *a gente* como pronome pessoal em contextos menos formais é bastante aceito (Neves, 2003), Schmitz (2006) pondera que o uso desse pronome ainda não tem prestígio social,

sendo considerado pouco apropriado em textos escritos formais, como requerimentos, teses e dissertações, textos jurídicos, procurações, editais, alvarás, atestados, declarações, escrituras, leis e boletins de ocorrência. Num exame de textos jornalísticos, podemos observar que 'a gente' como pronome não ocorre em editoriais (Schmitz, 2006, p.45).

Nesse sentido, teorias que ultrapassam a normatização das GT são aqui empregadas, a fim de refletir acerca dessas formas que não apresentam correspondentes na GT, ou até apresentam, mas não condizem com as mudanças de seu uso social. Assim, à luz da Teoria da Enunciação, proposta por Benveniste em 1988, pode-se compreender alguns processos não abarcados pela GT.

Os trabalhos de Omena (1996a; 1996b) integram o relatório final do projeto de pesquisa *Subsídios Sociolinguísticos do Projeto Censo à Educação* pelos pesquisadores do PEUL – Programa de Estudos sobre o Uso da Língua. Já em seu trabalho de 2003, *A referência a primeira pessoa do plural*, Omena estuda acerca do processo de substituição do pronome pessoal *nós* por *a gente*, investigando se tal ocorrência seria uma questão de variação linguística. Omena (1996a) advoga que os participantes em uma interação fazem uso dos pronomes na forma singular e plural para se referir às pessoas do discurso (eu,

tu, ele, nós, vós, eles) e que, por vezes, isso ocorre de modo ambíguo. *Nós* e *a gente*, de acordo com a autora, podem se relacionar a *eu*.

Omena (1996a) acrescenta que o emprego da forma *a gente* em lugar de *nós* foi crescendo à medida que, na primeira pessoa do discurso, o falante desejasse empregar uma forma mais imprecisa/indeterminada, uma vez que a nova forma foi encontrando espaços mais propícios, resultando, assim, na variação. A inserção de *a gente* no quadro dos pronomes representa uma modificação que acontece na língua, a partir de processos sócio-histórico-discursivos, os quais implicam necessidade de reestruturação no sistema linguístico e nos documentos de cunho oficial acerca da gramática da língua portuguesa.

O sintagma nominal *a gente* é hoje entendido como um pronome devido ao processo de gramaticalização<sup>22</sup> do substantivo *gente*, proveniente do latim *gens, gentis*, por meio do qual se agrupam os seres humanos, identificados entre si por ideias, nacionalidade, objetivos, qualidades ou posição (Omena, 2003). A autora continua sua explicação e menciona que o substantivo em questão é determinado pelo artigo feminino *a*, que, dado o processo de gramaticalização, passou a integrar o sistema pronominal do Português, passando a concorrer com o pronome *nós*.

Borges (2020), que também discorre sobre o processo de gramaticalização de *a gente*, afirma que tal processo “começa com o uso de *a gente* como pronome indefinido, nos contextos de referência genérica, difundindo-se a outros contextos, como pronome pessoal específico” (p. 194). Dito de outra forma, o substantivo *gente* passa a ser passível de *que*, quando antecedido pelo artigo *a*, integrar o quadro de pronomes, por meio do processo de pronominalização, formando o pronome de terceira pessoa do plural *a gente*, por vezes usado no lugar do pronome de primeira pessoa do plural *nós*, passando a operar como pronome pessoal específico.

---

<sup>22</sup> Meillet (1948: 131) quem primeiro utilizou o termo gramaticalização para se referir à “transição gradual de palavras principais para palavras acessórias e, enfim, para palavras gramaticais em estágios de uma língua”.

As alternâncias entre os pronomes *a gente* e *nós* não ocorrem a ermo, mas por motivações diversas, conforme pondera Castilho (2016), ressaltando o autor que a principal escolha se dá pela estratégia discursiva do falante em categorizar o espaço distal e proximal, uma vez que o pronome *a gente* apresenta um caráter indeterminador em oposição ao *nós*. Assim, com o emprego de *a gente*, aquele que fala se arrefece a falta de comprometimento com sua fala/ação em seu discurso, tornando-o mais genérico e impreciso, dado que a forma *a gente* pode ser usada para englobar mais pessoas do discurso “eu + você(s) + ele (s) + todo mundo ou qualquer um” (Lopes, 2016) ao passo que *nós* apresenta menos possibilidades de englobar as pessoas do discurso (eu+ você).

Benveniste (1988), entende somente os pronomes *eu* e *tu* como aqueles que realmente indicam a categoria de pessoa, pois

se não pode haver vários “eu” concebidos pelo próprio “eu” que fala, e porque “nós” [*a gente*] não é uma multiplicação de objetos idênticos, mas uma junção entre o “eu” e o “não-eu”, seja qual for o conteúdo desse “não-eu”. [...] A presença do “eu” é constitutiva do “nós” [*a gente*]. (Benveniste, 1988, p. 256).

Borges (2004), em leitura a Benveniste (1988), sumariza *a gente* como pronome ao expor que tal forma

diz respeito a um plural que deve ser interpretado como ‘eu’ somado a uma ou mais pessoas, no qual o ouvinte pode ou não estar incluído. *A gente* não é plural de ‘eu’, mas apenas inclui uma referência a ‘eu’ e é plural, já que envolve o ‘eu’ e interlocutor ou o ‘eu’ e outra(s) pessoas. O pronome *a gente*, portanto, não é uma soma de *eu + eu (+eu)*, e *sim de eu + tu (+tu) ou de eu + ele(s) (+ele(s)...) ou eu + tu + ele(s) (+ele(s))* (p. 167 – destaques do autor).

Posteriormente, Borges (2020) entende que o pronome *a gente*

indicaria um plural que deve ser interpretado como “eu” somado a uma ou mais pessoas, no qual o ouvinte pode ou não estar incluído. *A gente* não é plural de “eu”, mas apenas inclui uma referência a “eu” e é plural, já que envolve o “eu” e interlocutor ou o “eu” e outra(s) pessoa(s). O pronome *a gente* traz em si uma reunião de diferentes pessoas, sempre com a presença do locutor, somado ao interlocutor, ou combinado também com a “não-pessoa” (Benveniste, 1988, p. 258) (p. 208)

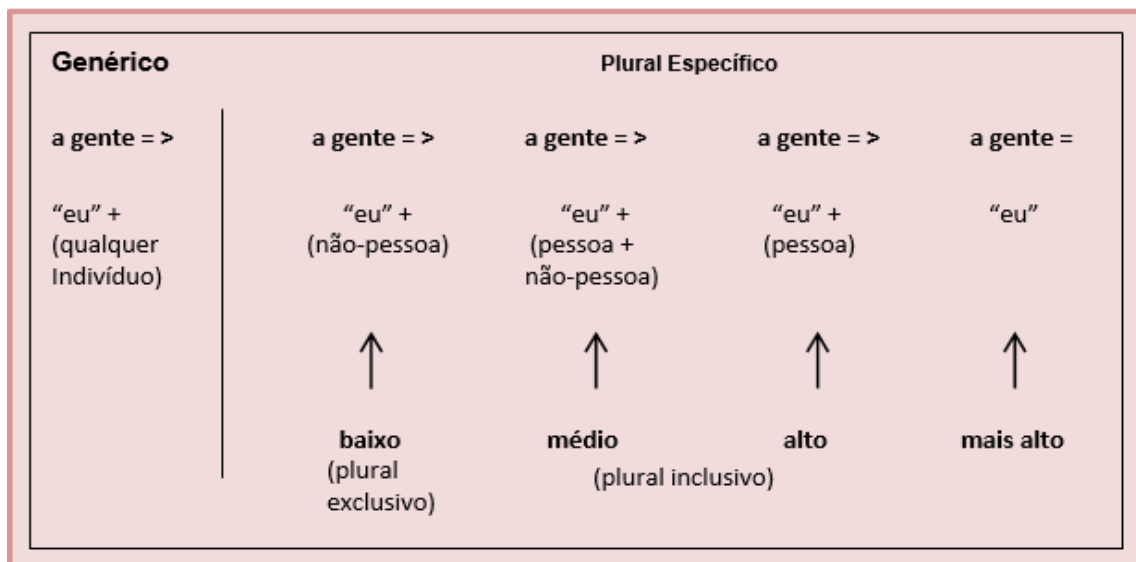
Borges (2020) utiliza o quadro de categorias semântico-referenciais para o uso do pronome *a gente* no Português Brasileiro, conforme sistema pronominal pessoal proposto por Benveniste (1988), adaptando-o em seu trabalho de 2004. Apresentam-se, abaixo, os dois quadros respectivamente:

Quadro 4. Categorias semântico-referenciais para o uso do pronome *a gente* no PB conforme sistema pronominal pessoal proposto por

<b>a) <i>a gente</i> genérico:</b> “eu” + <i>todo e qualquer indivíduo que compreende o discurso</i> [“ <i>pessoa</i> ” ou “ <i>não-pessoa</i> ”]
<b>b) <i>a gente</i> plural exclusivo:</b> <b>baixo grau de pessoalização</b> [ <i>a gente</i> = eu + <i>outro(s)</i> (não-pessoa)]
<b>c) <i>a gente</i> plural inclusivo:</b> <b>médio grau de pessoalização</b> [ <i>a gente</i> = eu + <i>tu/você</i> (pessoa) + <i>outro(s)</i> (não-pessoa)]
<b>c<sup>1</sup>) <i>a gente</i> plural inclusivo:</b> <b>alto grau de pessoalização</b> [ <i>a gente</i> = eu + <i>tu/você</i> (pessoa)]
<b>d) <i>a gente</i> singular “eu”:</b> <b>mais alto grau de pessoalização</b> [ <i>a gente</i> = eu (pessoa)]

Benveniste (1988, p. 259)

Quadro 5. Graus de pessoalização de *a gente*.



Extraído de Borges (2004, p. 171).

A adaptação do quadro de Benveniste proposta por Borges (2004) é visualmente mais didática, tendo sido utilizada em trabalhos sobre o pronome *a gente*. Ribeiro e Menuzzi (2013), por exemplo, utilizam a adaptação de Borges para analisar a forma como o pronome tem sido tratado em gramáticas e livros

didáticos. Os autores também analisam a conjugação verbal relacionada aos pronomes, algo que não será considerado nesse trabalho, embora se saiba que fatores sociais como faixa etária, nível de escolarização e gênero influenciam o uso de determinados pronomes, tais quais *nós* e *a gente* (Fonseca, 2021).

Diante do exposto, percebe-se que o emprego de *nós* e *a gente* ultrapassa a mera escolha pronominal, pois envolve questões que refletem tanto mudanças no sistema da língua quanto diferentes posicionamentos discursivo-enunciativos dos falantes. A variação entre essas formas deve ser compreendida no interior de práticas sociais que atualizam sentidos de proximidade, inclusão e indeterminação. Os estudos apresentados revelam que a consolidação de *a gente* como pronome pessoal é resultado de um processo de gramaticalização que acompanha transformações comunicativas mais amplas, exigindo um olhar atento às dinâmicas reais do uso da língua em sociedade. Nesse sentido, abre-se espaço para discutir as interseções entre *nós* e *a gente*.

#### NÓS OU A GENTE: INTERSEÇÕES

Coelho et al. (2012), em sua unidade didática desenvolvida para a disciplina de Sociolinguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), explicam os conceitos de variável e variante por meio dos pronomes *nós* e *a gente*. Para os autores,

na variável 'expressão da primeira pessoa do plural', temos no português do Brasil duas variantes: os pronomes *nós* e *a gente*. Essas variantes são alternativas de se dizer *a mesma coisa*, ou seja, oferecem a mesma informação referencial. As duas formas estão disponíveis no sistema pronominal do português do Brasil e são largamente usadas em nossa sociedade. Alguns falantes podem usar as duas, marcando-as estilisticamente; outros podem usar apenas a mais antiga (*nós*) por causa de alguma restrição social, como faixa etária, por exemplo, mas todos os falantes têm a habilidade de interpretar as duas formas e entender o significado da escolha de uma forma em vez de outra (Coelho et al. p.47, 2012 – destaque dos autores).

Por se tratar de uma mudança linguística e social ao mesmo tempo, a análise desses pronomes constitui interesse à Sociolinguística, retomando-se

que “por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social” (Meillet, 1921 apud Calvet, 2002, p. 16). Assim, a variação linguística de *nós* e *a gente*, motivada por fatores sociais, cumpre-se importante estudar, por meio de seu processo de gramaticalização, os significados que por esses termos possam ser engendrados em interações sociais.

Assim, a análise dos pronomes *nós* e *a gente* evidencia que a língua não é um sistema fixo, mas um espaço de negociações permanentes entre tradição e inovação. Essas formas, ao coexistirem no uso cotidiano, demonstram como fatores sociais, culturais e históricos influenciam as escolhas linguísticas dos falantes. Mais do que uma questão de gramática, trata-se de um campo em que se manifestam valores, identidades e pertencimentos, tornando-se, portanto, objeto fundamental para os estudos sociolinguísticos e, mais ainda para a SI.

#### O PRONOME *VOCÊ*

Consoante visto, gramáticos seguidores da GT, como Bechara (2009) e Cegalla (2010), que consideram o pronome *você* como pronome de tratamento e outros da gramática em uso, como Bagno (2007) e Rocha Lima (2011) que reconhecem a variação pronominal existente na língua portuguesa apresentam o pronome *você* como espécie pessoal, ressaltando, como propõe Rocha Lima (2011) “o pronome *você* realmente à 2ª pessoa, isto é, àquela com quem se fala, posto que o verbo com ele concorde na forma de 3ª pessoa” (Rocha Lima, 2011, p. 386).

Durante (2016) analisa o uso do pronome *você* em interações orais, por meio de entrevistas de um programa de televisão. A autora observa, nessas entrevistas, o “uso recorrente de *você* como pronome indefinido nas falas de indivíduos que participaram de entrevistas televisivas, de modo que se percebe a preferência pelo emprego desse pronome em relação à utilização do pronome *se*” (p. 551). *Você*, de acordo com Durante (2016), é pronome indefinido quando

indica “pessoa não especificada; alguém”, conforme registra o referido dicionário. Essa obra oferece o seguinte exemplo do uso de *você* como pronome indefinido: “se *você* não paga a conta, eles cortam o fornecimento” (HOUAISS, 2001, p. 2877), de modo que *você* poderia ser substituído por *alguém*, por exemplo, sem alteração semântica dessa oração condicional. (DURANTE, 2016, p. 540)

A autora conclui que o pronome *você* como pronome indefinido “é uma estratégia interacional importante dos textos falados, de modo que talvez venha a substituir, na modalidade falada da língua, sobretudo no registro coloquial, o pronome *se* como índice de indeterminação do sujeito” (Durante, 2016, p. 552). Sobretudo, “mais do que indicar o interlocutor, o pronome *você* assume outros sentidos e provoca efeitos diversos nas interações face a face” (Durante, 2016, p. 542).

Durante (2016), afirma que o pronome *você* assume sentidos e provoca efeitos diversos nas interações face a face. Ao comparar *você* a outros, a autora explicita que o uso de *você* “pode gerar efeito de maior familiaridade, proximidade e, portanto, promover o envolvimento emocional entre os interlocutores, visto que estes são implicitamente incluídos no discurso da falante” (p. 547).

Sob a égide de princípios convergentes com os autores acima citados, Corradelo (1998) também entende que o pronome *você* nem sempre é utilizado para se referir à pessoa com quem se fala em uma dada interação, mas com outros referentes, determinados a partir de instâncias discursivas. Corradelo (1998, p. 63), ao analisar o pronome *você* em diferentes textos, argumenta a favor de quatro tipos de funcionamento do pronome *você*, os quais são descritos abaixo, em quadro adaptado para os propósitos da pesquisa aqui empreendida:

Você = eu	Referência ao próprio locutor.
Você = todo mundo	Soma das 1º, 2º e 3º pessoas, quando o locutor. fala por ele, pelo seu interlocutor e por “todo mundo”, “quem quer que seja”.
Você = todo mundo - eu	Referência ao locutor, mais um grupo específico de indivíduos, menos o interlocutor, que, muitas vezes, nada tem a ver com o ocorrido.

Você = ninguém	quando o pronome parece não referir nenhuma das três pessoas.
----------------	---

Quadro elaborado pelo autor (2025).

Para Corradelo (1998), você, como pronome de função indeterminadora no discurso, é usado em função de 1) aproximar o interlocutor, numa tentativa de buscar proximidade com ele, 2) possibilitar uma forma de “ocultamento do eu”, para não assumir para si determinadas responsabilidades e 3) transferir papéis, em que o interlocutor passa de ouvinte a agente de uma situação hipotética, na qual qualquer indivíduo poderia se encontrar.

Tendo sido apresentado os enquadramentos teóricos, a retomar: conceitos da Sociolinguística Interacional, Identidades, Narrativas de Vida, Internacionalização, Internacionalização no Ensino Superior, Discurso, Políticas Linguísticas, Ciência sem Fronteiras, Idiomas Sem Fronteiras e Pronomes, passa-se, então, à metodologia utilizada neste trabalho.

## METODOLOGIA, CONTEXTO E PARTICIPANTES

Neste capítulo, são apresentados os prismas metodológicos para o contexto e perfil dos participantes da pesquisa. Mais especificamente, em relação à metodologia, analisam-se narrativas de vida, em entrevistas, de agentes de SRI. Nessa relação, são tecidas considerações acerca do contexto (aqui compreendido como o ambiente)<sup>23</sup> e dos participantes da pesquisa, discorrendo, brevemente, sobre a postura ética adotada para tal.

### METODOLOGIA

Tendo por objetivo compreender o fazer internacional nas IES brasileiras a partir do ponto de vista dos agentes de internacionalização, adota-se a metodologia de pesquisa qualitativa e intepretativista (Mastrella-de-Andrade;

---

<sup>23</sup> Na metodologia, considera-se contexto = ambiente para diferenciar do conceito de contexto já visto na SI. Contudo, o ambiente é impactado e não se constrói em nível micro e macro, como observado anteriormente.

Pessoa, 2019), de cunho discursivo (Machado, 2016). Para tal, entrevistas foram realizadas com agentes de diferentes SRI, permitindo analisar questões de ordem linguística, como o uso de pronomes e suas referências, enquanto materialidade discursiva, operam na constituição de identidades nas narrativas de vida desses sujeitos. Assim, para fins de análise do trabalho, parte-se do seguinte questionamento:

Como agentes dos Setores de Relações Internacionais das Instituições de Ensino Superior brasileiras compreendem e narram a internacionalização e de que forma suas identidades são constituídas a partir desse fazer narrativo?

A internacionalização tem sido desígnio de pesquisas na esfera acadêmica. Assim, vozes de professores (Araújo, 2018, Pereira, 2024, Chagas, 2021) e estudantes (Machado, 2023; Reis, 2023) são cada vez mais levadas em consideração. Em se tratando da tríade das instâncias em uma universidade - corpos discente, docente e técnico – há uma lacuna no que diz respeito às vozes dos técnicos, aqui representados pelos agentes dos SRI, os quais participam ativamente das ações para a internacionalização, mas, por vezes, têm sua voz invisibilizada. Assim, compreender o fazer discursivo no narrar desses agentes é a razão pela qual essa pesquisa se fundamenta.

Demarchi (2022), em sua tese “Foi na raça”: histórias de professores de português para estrangeiros, pesquisa que serve de inspiração para este trabalho, analisa entrevistas com professores de PLE, estabelecendo, dentre muitos aspectos, pontos de análise acerca dos pronomes *você* e *a gente*, analisando sua configuração como estratégias de preservação de face e, enquanto marcadores de posicionamento, formas de indicar valores de inclusão/exclusão.

O trabalho acima aborda, sob o viés da construção de narrativas de professores de PLE, a recorrência de avaliações a respeito das formações dos professores e as tentativas de preservação de face dos participantes durante a entrevista, sendo possível analisar também suas identidades nesse processo. Contribuição ímpar aos estudos da SI, a pesquisa de Demarchi (2022)

proporciona subsídios para a metodologia desta pesquisa, sendo que ambas apresentam diversos aspectos correlacionados.

A análise será feita em consonância às tradições da pesquisa discursiva de cunho qualitativo e interpretativista. Ribeiro *et al* (2023) argumentam que os registros provenientes da investigação qualitativa têm foco na perspectiva daqueles que estão sendo estudados, o que requer a captura do significado do contexto de forma sensível. Em pesquisas qualitativas, objetiva-se a compreensão das experiências das pessoas e seu significado a partir de suas perspectivas e não a perspectiva do pesquisador.

No âmbito da pesquisa qualitativa, a interação entre pesquisador e participante desempenha um papel fundamental na obtenção e interpretação dos significados atribuídos pelos indivíduos aos eventos do mundo. Essa relação intersubjetiva é essencial para a compreensão aprofundada da realidade humana e para a construção de conhecimento significativo. Neste contexto, narrativas de vida permitem explorar, sob o viés qualitativo, as percepções, opiniões e significados dos participantes sobre o mundo que os cerca, sendo as entrevistas uma valiosa ferramenta para apreender registros de participantes.

Pondera-se que os participantes criam realidades sociais e as interpretam durante o processo interacional e que, portanto, ao serem analisados pelo pesquisador, os registros também passam por um “processo de interpretação e atribuição de significados aos eventos analisados” (Mastrella-de-Andrade; Pessoa, 2019, p. 06), configurando, então, a análise interpretativista. Mais especificamente em relação aos registros das narrativas, reitera-se que foram depreendidos a partir de entrevistas.

## ENTREVISTAS

O termo entrevista advém do francês “*entrevue*”, que por sua vez deriva do latim “*intervidere*”, sendo entre = *inter* e vista = *videre*, significando “ver entre”,

“ver-se mutuamente<sup>24</sup>”. A entrevista, portanto, enquanto fruto de uma dada interação social, permite analisar/ “ver entre” o que os participantes dela dizem. Nesse sentido, como argumenta Silveira (2002) as entrevistas se tornam um evento discursivo complexo. Já bastante sedimentadas na sociologia e nas disciplinas a ela relacionadas (Britten, 2006), as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou não-estruturadas.

Como explica Britten (2006), os tipos de entrevistas se diferenciam a partir da estrutura do gênero, sendo que as entrevistas estruturadas consistem na aplicação de questionários cujas perguntas, normalmente, são mais engessadas. Já as semiestruturadas “são conduzidas com base em uma estrutura flexível, consistindo em questões abertas que definem a área a ser explorada, pelo menos inicialmente, e a partir do qual o entrevistador ou a pessoa entrevistada podem divergir” (Britten, 2006, p.24). Por fim, ainda de acordo com o autor, tem-se as entrevistas não-estruturadas (ou entrevistas em profundidade), que são menos estruturadas e podem abranger apenas um ou mais aspectos, mas com mais detalhamento.

Nesta pesquisa, toma-se a entrevista semiestruturada como meio de geração de registros de pesquisa. De acordo com pesquisadores como Bizon (2013), Lima (2022) e Lopez (2016), o pesquisador é um sujeito atravessado por questões de “linguagem, gênero, classe social, raça e etnia, não havendo nenhuma observação objetiva, apenas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado” (Bizon, 2013, p. 136), fazendo com que “nenhuma pesquisa consiga ser totalmente neutra e objetiva, mas sim numa conjuntura social e política determinada” (Lopez, 2016, p.99 -100).

Assim, como pondera Lima (2022) ao tratar de narrativas, “fica-se inviabilizado o termo ‘coleta de dados’” (p.56), uma vez que não há uma coleta, no sentido que se aplica em demais pesquisas nas quais se colhe uma amostra para análise. É preciso entender que, em uma narrativa de vida, nenhum excerto é uma amostra com as mesmas propriedades ou semelhantes ao todo. Os

---

<sup>24</sup> Retirado de: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/etimologia-da-palavra-entrevista/>. Acesso em 17 de agosto de 2025.

próprios excertos/trechos retirados das narrativas para análise não constituem dados justamente porque eles não dizem respeito à uma observação objetiva, visto que os discursos engendrados pelos sujeitos, ainda que sejam verbalmente um igual ao outro, foram registrados em situações sócio-histórica-cultural diferentes uns dos outros, sendo, portanto, registros.

Os registros de pesquisa como ferramentas de apreensão de uma situação social determinada, embora não constituam dados, apresentam o mesmo caráter de cientificidade, porém de natureza diferente, como é o caso de narrativas de vida. No caso de narrativas de vida dadas por meio de entrevistas, há como apreender dados, tanto qualitativos quanto quantitativos. Porém, sob o olhar da SI, há ainda outras questões que carecem de ser melhor analisadas, tendo, nesse campo, melhor proveito os registros.

Acredita-se que a entrevista produz sempre um registro localmente ancorado no tempo e no espaço, e o que se apreende ali poderia ser descrito como uma fotografia, um registro de um momento entre os interagentes. Ela é, assim, um processo dinâmico em que novos aspectos do tema emergem à medida que o entrevistado se expressa, sempre em uma situação social dada. Para Seidman (2013), a entrevista é uma forma poderosa de compreender questões relacionadas às experiências daqueles ligados ao campo educacional. O autor acrescenta que, “como método de investigação, a entrevista é mais consistente com a capacidade das pessoas de criar significado por meio da linguagem” (p.80). De acordo com Bentes *et al* (2010),

a entrevista apresenta-se como criação coletiva, pois se produz não só internacionalmente, mas também de forma organizada e é o lugar em que os interactantes constituem relações especiais de dominância ou igualdade, convivência ou conflito, familiaridade ou distância (p. 128).

Demarchi (2022), apoiando-se em Blommaert e Jie (2020), entende a entrevista como conversa, afirmando que “quanto mais rígida e estruturada essa for, mais afetadas e tendenciosas serão as respostas” (p. 65). Beartaux (2010) apresenta ponto semelhante, contudo mais sutil, ao conceber a entrevista narrativa como uma forma de interação próxima a uma conversa, haja vista que

ele ressalta as perguntas e intenções do pesquisador/entrevistador para obter o corpus, o que, via de regra, não ocorre em uma conversa.

Para a entrevista semiestruturada, um guia de perguntas foi elaborado, a fim de possibilitar um direcionamento para a entrevista. Entretanto, ressalta-se que o guia foi adaptado ao longo da interação. Objetivou-se fazer com que a conversa fluísse no sentido mais natural possível, aproximando-se de uma conversa cotidiana e deixando-se explícito para os participantes que eles não teriam que seguir à risca as perguntas, nem sequer responder todas. Abaixo, delinea-se o quadro com os questionamentos-base à entrevista:

<i><b>GUIA PARA ENTREVISTA</b></i>
Comente um pouco de você, há quanto tempo está no SRI e o que te fez trabalhar no setor?
Qual é o papel do Setor de Relações Internacionais em relação à internacionalização?
Quais são os maiores desafios que você percebe em relação à internacionalização na IES?
Como é o diálogo/relação do SRI com outros setores da universidade e com os professores e alunos?
Como você compreende os caminhos seguidos pela universidade no que tange à internacionalização?
Qual é, na sua opinião, o futuro da internacionalização na universidade?

Dentre os nove participantes que aceitaram participar da pesquisa, os registros se deram de forma presencial ou *on-line*, a depender da disponibilidade dos participantes e do pesquisador. De modo virtual, as entrevistas foram realizadas via plataforma do *Google Meet*. Já as presenciais aconteceram no

setor da universidade onde o(a) participante trabalha. Das nove entrevistas realizadas, três ocorreram de modo presencial e seis *on-line*.

Com consentimento dos participantes, a entrevista foi registrada em um gravador de áudio. Os procedimentos prévios à gravação das entrevistas *on-line* e presencial tiveram algumas diferenças, contudo pouco significativas: para as entrevistas presenciais, foi agendada uma sala exclusiva para que a interação ocorresse sem interferência de outras pessoas. Já para as narrativas *on-line*, tomou-se o cuidado de checagem prévia de possíveis sinalizações sonoras que viessem a incomodar ou interferir na gravação da entrevista. As entrevistas *on-line* ocorreram de modo síncrono.

Terminadas as gravações, iniciou-se o processo de transcrição. Para tanto, o parâmetro Jefferson de Transcrição (Loder, 2008) foi utilizado, fazendo-se uso das formas de transcrição adotadas pelo autor que melhor se adequam aos propósitos da pesquisa. A transcrição das quatro primeiras entrevistas se deu de modo manual, desprezando-se possíveis programas de transcrição. Já as demais cinco, por questões de celeridade e também de testagem de programas, foram transcritas por meio da ferramenta Transkriptor<sup>25</sup>. Posteriormente, procedeu-se a uma revisão minuciosa do material transcrito, com o objetivo de corrigir eventuais imprecisões e inadequações decorrentes do processo automatizado, garantindo, assim, maior fidelidade aos dados originais

## CONTEXTO

Conforme visto, há pesquisas cujo escopo são as experiências de professores e alunos sobre a internacionalização. Assim, é preciso voltar o olhar aos agentes dos SRI, profissionais que efetivamente organizam os processos relacionados à internacionalização, mas têm sua função e voz por vezes invisibilizadas.

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://mwpt.com.br/biblioteca/transkriptor/>. Acesso em 21 de setembro de 2024.

O contexto deste trabalho se dá no âmbito das agências, assessorias, coordenadorias, diretorias, pró-reitorias e secretarias de relações internacionais das instituições públicas de ensino do Brasil. Todas essas denominações são abarcadas neste trabalho sob o termo guarda-chuva Setor de Relações Internacionais (SRI).

Tendo por intuito trazer a voz desses agentes para o bojo das problematizações ligadas à internacionalização, objetivou-se entrevistá-los, buscando compreender como o servidor da SRI percebe o processo de internacionalização na universidade onde trabalha, tanto de modo individual quanto nas relações estabelecidas com as diferentes instâncias do processo, sendo, para tanto, analisados os pronomes pessoais empregados nas narrativas deles. Tendo sido estabelecidos os objetivos, deu-se início ao processo de registro de pesquisa.

A princípio, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP). Foi aprovada, sob o CAAE 67432123.2.0000.5147 e número de Parecer 5.960.389 e emenda 7.606.181 (ANEXO 01). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO 02), o qual continha informações acerca dos objetivos da pesquisa. Assim sendo, a participação dos entrevistados foi voluntária e não houve desistência por parte deles durante a gravação.

O convite para a entrevista foi enviado para o *e-mail* institucional de 38 servidores públicos/instituições de diferentes regiões do Brasil. Para obtenção dos *e-mails*, o pesquisador buscou o contato de servidores no site do SRI de instituições e universidades federais brasileiras. A princípio, foi enviado um e-mail com a apresentação pessoal do pesquisador, instituição e programa de pesquisa ao qual estava vinculado, bem como breve contextualização da pesquisa e convite para a participação da pesquisa, deixando-se claro que o participante poderia atuar em qualquer função no SRI e também que mais participantes do mesmo SRI poderiam participar, caso quisessem.

Foi realizado contato posterior com aqueles agentes que responderam o e-mail, aceitando participar ou demonstrando interesse em saber a respeito da pesquisa. Assim como no convite, para a obtenção dos registros dos participantes, não foi feita nenhuma distinção em termos de região geográfica, tendo havido participantes das regiões Sul, Sudeste, Norte e Nordeste do Brasil. A figura e gráfico abaixo possibilitam averiguar, de modo mais detalhado, as informações.<sup>26</sup>

Mapa 01 - Mapeamento Regional dos Participantes



Imagem 01: Distribuição dos participantes da pesquisa por região do Brasil.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Gráfico 01 - Porcentagem dos Participantes por Região

<sup>26</sup> Optou-se por não atribuir o estado de cada participante individualmente, uma vez que isso poderia comprometer a identidade dele, a partir de sua narrativa.

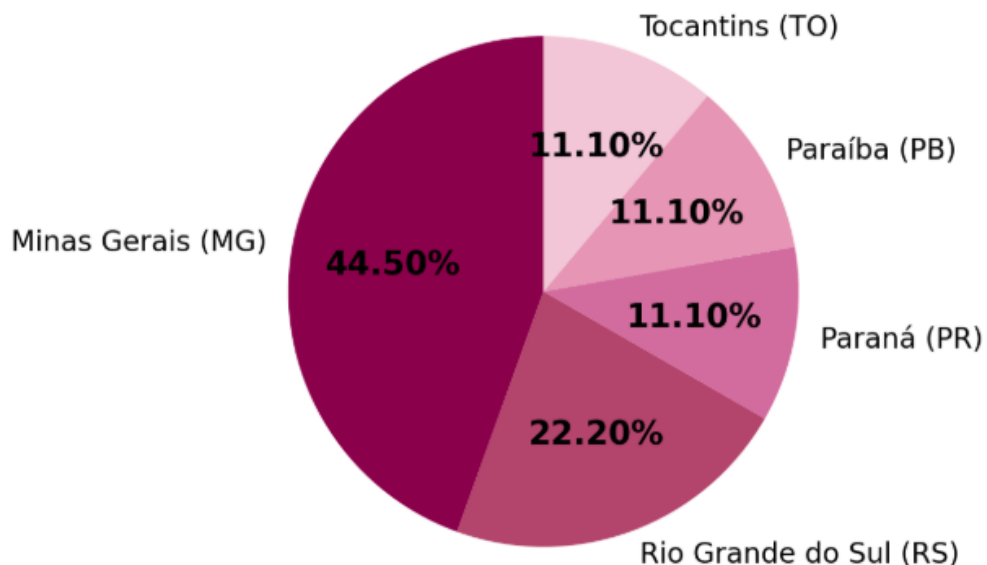


Gráfico 01 - Gráfico percentual regional dos participantes.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

## PARTICIPANTES

Conforme mencionado na metodologia, os participantes foram aqueles que aceitaram participar da entrevista, sendo todos eles agentes dos SRI de alguma IES brasileira. Não foi estipulado cargo específico do agente de internacionalização do SRI, podendo ser qualquer servidor público que ali trabalhasse e tivesse interesse em contribuir com sua experiência para a pesquisa.

Em sua maioria, os agentes que participaram foram aqueles que ocupavam cargos de chefia: assessores, coordenadores e diretores dos SRI, mas houve também a participação de técnicos no cargo de secretaria. Dentre os participantes, há alguns docentes que assumiram a diretoria/coordenação do SRI. Os demais participantes são servidores técnicos, profissionais de carreira, que atuam no âmbito do SRI por designação. Especificamente, não há nenhum participante que tenha sido concursado para atuar diretamente no cargo de agente de SRI.

Nove servidores públicos de diferentes universidades brasileiras foram entrevistados, tendo seus nomes modificados, conforme os critérios do CEP, a

fim de preservar suas identidades. Participaram da pesquisa, então: Aline (RS), Bruna (RS), Camille (MG), Carla (PR), Daniele (MG), Estevão (MG), Esther (PB), Fábio (MG) e Geovana (TO). Tal qual os nomes, elementos identificadores de cada participante e da instituição onde trabalham também foram substituídos ou suprimidos nas transcrições.

Com o intuito de amplificar o espaço de voz dado ao sujeito nesta pesquisa, foi solicitado que eles escrevessem um texto de caráter autobiográfico (os quais também foram modificados para que se mantivesse o critério do anonimato), tendo por intuito que eles pudessem falar de si e, ao mesmo tempo, contribuir para melhor compreensão das análises realizadas. Passa-se a eles.

### **ALINE**

Sou mestre em International Education Management (Alemanha/ Egito), mestre em Teorias Linguísticas do Léxico pelo Programa de Pós-Graduação em Letras na UFRGS, especialista em Tradução do Inglês pela UGF, bacharel em Letras - habilitação Tradução Inglês/Português (UFRGS) e tenho um Diplomado em Internacionalização da Educação Superior pela OUI/COLAM. Sou secretária executiva na instituição, lotada no SRI e ocupando o cargo de vice-coordenadora do setor. Trabalho também com tradução e revisão inglês/português como freelancer. No meu tempo livre, gosto de ver séries, passear com meu cachorro, montar quebra-cabeças e cozinhar.

### **BRUNA**

Servidora pública, formada em Letras, com mestrado em Relações Internacionais. Tem domínio de inglês e fala italiano e francês. Trabalha há 15 anos na instituição.

### **CAMILLE**

Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É professora na (universidade), onde ministra aulas de inglês. Na mesma instituição, ocupa o cargo de Assessora para Assuntos Internacionais. Atuou como coordenadora institucional dos programas CsF e IsF.

Os seus interesses de pesquisa centram-se na inter-relação entre aprendizagem e reconstrução identitária, metodologias de ensino de línguas com base em projetos e a dimensão intercultural da aprendizagem.

### **CARLA**

Servidora efetiva da (universidade). Atua no SRI da instituição na área de mobilidade estudantil. É formada em Turismo e tem especialização em Relações Internacionais.

### **DANIELE**

Sou formada em Letras e tenho mestrado em Linguística. Atuo como técnico-administrativa na instituição de ensino superior há quase 18 anos e na área internacional.

### **ESTEVÃO**

Possui graduação em Farmácia e Direito. Durante sua primeira graduação, teve oportunidade de realizar intercâmbio por 3 semestres na Kanda University of International Studies, ocasião em que despertou seu interesse pela educação internacional. Atua como servidor na instituição de ensino, tendo atuado como gerente de Relações Internacionais de 2017 a 2023, período durante o qual teve contato com todas as áreas do setor. É um apaixonado pela educação internacional e acredita em seu potencial transformador para estudantes de todos os níveis.

### **ESTHER**

Meu nome é (Esther). Sou formada em Letras Português e Inglês. Tenho mestrado em Linguística e Doutorado em Língua Espanhola. Sou casada e tenho dois filhos. Amo viajar e estudar línguas. Falo italiano e francês. Minhas novas paixões são o mandarim e o coreano.

### **FÁBIO**

Possui Graduação em Bacharelado em Informática, Mestrado e Doutorado em Ciência da Computação, com período de visita (doutorado sanduíche) na University of Copenhagen (Dinamarca). Atua como docente no

Departamento de Ciência da Computação da instituição, sendo aprovado em concurso para Professor Titular. Desde 2011, ocupa o cargo de Diretor de Relações Internacionais na instituição. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Linguagens de Programação. Seu interesse atual se concentra em compiladores e linguagens extensíveis.

## **GEOVANA**

Doutora em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins. Possui formação em Administração de Empresas e mestrado em Ciências do Ambiente. Desenvolve pesquisa na área de governança, impactos econômicos, sociais e ambientais ocasionados por grandes empreendimentos desenvolvimentistas. Participou do Programa Geral de Cooperação Internacional, na Universidade da Flórida (EUA), por meio da bolsa de doutorado sanduíche da CAPES. É servidora da instituição, como técnica de nível superior, no cargo de administradora e desde de 2022, coordena o setor responsável pela internacionalização na instituição.

## **ANÁLISE**

Neste capítulo, serão analisadas as narrativas de vida dos agentes de internacionalização mencionados acima. Haja vista a referenciação teórica empregada, almeja-se a compreensão do processo de internacionalização por parte desses sujeitos, concatenando-a às parametrizações relacionadas ao uso dos pronomes pessoais, por meio dos quais se conjectura a formação de identidades dos sujeitos e dos discursos concernentes à internacionalização de modo geral, assim como ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Dessarte, são apresentadas três seções: a primeira analisa os pronomes no discurso dos agentes do SRI, investigando como eles (des)velam a internacionalização; a segunda aborda as dificuldades do fazer internacional nas IES e os caminhos propostos, com ênfase nos programas CsF e IsF; por fim, a terceira versa sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas em relação ao SRI e à internacionalização, destacando-se o PLE.

Os trechos analisados foram transformados em figuras, a fim de garantir a fidedignidade e manter a formatação das narrativas, apresentando-se numeradas de acordo com a sequência textual da análise empreendida, sendo mencionado, na análise em si, de qual participante fora extraído o trecho da transcrição que formou a figura analisada em questão. Cumpre-se ressaltar que cada figura contém duas colunas, sendo a primeira coluna (da esquerda) enumerada de acordo com as linhas da transcrição dos dizeres dos participantes e a outra coluna (da direita) com a transcrição das narrativas.

Passa-se, então, às análises realizadas.

#### ANÁLISE DE PRONOMES NO DISCURSO DOS AGENTES DOS SRI

Em suas narrativas, os participantes alternam e alteram as pessoas do discurso, fazendo uso dos pronomes *eu*, *nós*, *a gente* e *você* em momentos específicos e com propósitos distintos. Por vezes, utilizam os pronomes *nós/a gente* para se referirem a um grupo específico, seja a categoria de agentes públicos seja os agentes públicos da instituição onde atuam ou, então, ampliam o escopo, referindo-se aos brasileiros, sociedade ou, ainda, sem referente explícito, havendo casos em que o pronome *a gente* se refere a um *eu* individual.

O pronome *eu* também ocupa lugar importante nas recorrências dos entrevistados, pois evidenciam, em seus discursos, o protagonismo ou a ausência dele no que tange às ações internacionais desenvolvidas no contexto institucional. A utilização desses pronomes permite uma análise acerca das identidades afloradas pelos participantes, conforme será analisado a seguir. Para início, o quadro seguinte mostra o quantitativo das ocorrências dos pronomes *eu*, *nós* e *a gente* e *você* nas entrevistas dos participantes.

Quadro 6. Ocorrências dos pronomes nas entrevistas dos participantes

Participante	EU	NÓS <sup>27</sup>	A GENTE	VOCÊ
Aline	56	30	102	0
Bruna	49	8	87	18 <sup>28</sup>
Camille	179	187	109	68
Carla	101	15	45	38
Daniele	65	17	54	21
Estevão	109	01	113	52
Esther	23	63	58	5
Fábio	96	56	124	38
Geovana	41	59	132	35

Elaborado pelo autor (2024).

### O QUE ALINE DIZ?

Aline conclama para si um protagonismo nas ações que são desenvolvidas no SRI da instituição, como se pode observar nos trechos da entrevista destacados na figura 01:

Figura 01: Trecho dos registros da gravação em áudio.

304	Aline	a falta de servidor técnico-administrativo porque eu sou
305		a única no setor, então eu sou a única que tem dedicação
306		exclusiva pro setor que tem que trabalhar quarenta horas
307		ali, pelo meu envolvimento sim, desde [...]
313		eu que respondo os e-mails, sou eu que oriento os bolsistas
314		os estagiários e que atuo como coordenadora [...]
355		estagiárias, eu faço toda a validação, quer dizer [...]
377		e aí tudo sou eu, eu que tenho que ter o conhecimento de
378		absolutamente tudo porque eu que vou ser a pessoa que vai
379		treinar, então é isso que me estressa bastante [...]

Elaborado pelo autor (2024).

Em seu discurso, o protagonismo que Aline preconiza é evidenciado pela repetição da adjetivação *única* (linha 305), pelos verbos *ser* (linhas 304, 305, 313, 377 e 378), *ter* (linhas 306, 377), *fazer* (linha 355), *responder* (linha 313) e *orientar* (linha 313). Ao enumerar as atividades por ela empreendidas, Aline enaltece sua função no SRI, inclusive tomando para si atribuições a ela não

<sup>27</sup> Em relação ao pronome “nós”, são considerados, para o quantitativo nos registros, as marcações de desinência verbal do pronome, como em “andamos, corremos, pedimos”.

<sup>28</sup> Na contagem do pronome “você”, no caso específico de Bruna, foram apontadas nove ocorrências de “você” e também nove ocorrências de “tu”. Tal distinção não será analisada neste trabalho, mas, para fins de análise, considerar-se-á o pronome *tu* equivalente a *você*. É válido ressaltar que essa diferença se dá em razão da variedade presente onde a entrevistada mora.

pertinentes enquanto secretária executiva (*eu atuo como coordenadora*, linha 314). Essa sobrecarga decorre da falta de servidores técnico-administrativos que ela menciona (linha 304). Assim, os fazeres para a internacionalização podem ser comprometidos pela falta de pessoal qualificado e de carreira para tal, a ser discutido na próxima seção.

Relevante, aqui, é ponderar que, em se tratando de narrativas de vida, o sujeito geralmente se posiciona como agente central de sua história, a fim de ressaltar suas ações, como faz Aline. O protagonismo dela é, contudo, arrefecido nas linhas posteriores, quando a entrevistada afirma o compartilhamento de tarefas, identificado por meio dos usos dos pronomes *nós* e *a gente* em substituição ao *eu* que ela antes utilizava para descrever suas ações, visto na figura 02.

Figura 02: trecho dos registros de gravação de áudio.

319.		então somos nós que respondemos os e-mails, somos nós
320.		que respondemos os alunos, a gente tem reuniões
321.		semanais com todos os membros da equipe, a gente tudo
322.		é conversado, tudo é discutido, tudo é tomado numa
323.		decisão em conjunto, isso eu acho que a gente se dá
324.		muito bem, a gente conseguiu estabelecer uma reunião
325.		semanal com a pandemia e manteve então isso foi ótimo
326.		assim, por mais que no dia-a-dia é comigo, mas as
327.		decisões, direcionamento, planejamento é totalmente
328.		conjunto, a gente não tem separação, ah isso é com
329.		elas então todo mundo sabe o que tá acontecendo, mas
330.		a gente precisava de mais um servidor técnico-
331.		administrativo, eu digo pra atender outras demandas
332.		que a gente gostaria de fazer mil e uma coisas e não
		tem pernas, não tem

Elaborado pelo autor (2024).

Conforme Nascimento (2010) explica, o uso do *nós* aponta para a amplificação da subjetividade do narrador. Essa alternância do *eu* para *nós* provoca efeitos de ambiguidade em relação aos tipos de identidades projetadas pelo falante (De Fina, 2003). Especificamente, o uso do *nós* é uma proteção de face usada por Aline, que também permite a amplificação de subjetividade em seu narrar.

O pronome *nós* (linhas 319) e *a gente* (linhas 320, 321, 323, 327, 329 e 331) mostram que há o compartilhamento de tarefas no SRI, de modo que *tudo*

é tomado numa decisão em conjunto (linhas 321-322). Assim, embora Aline projete sua imagem como protagonista no SRI, ela deixa claro que o trabalho é realizado em equipe, mas deixa entrever, consoante visto, que o problema maior é ainda não haver pessoas o suficiente para as demandas do setor, haja vista que, no SRI onde atua, são todos estagiários e bolsistas que atuam no dia-a-dia.

Aline não negligencia o trabalho desempenhado pelos estagiários e bolsistas, mas chama a atenção para a volatilidade desses estudantes, como pode ser observado na figura 03.

Figura 03: Trecho dos registros da gravação em áudio.

340.	Aline	isso, e é o problema de de ter medo de assumir as funções porque o contrato do bolsista é anual, termina em abril, eu não sei se a gente vai ter outro edital pra chamar, eu não sei se vai ter dinheiro, não sei se vão autorizar lá na procuradoria o novo edital, às vezes, o estagiário pode pedir pra sair a qualquer momento, então eu não posso assumir novas, concordar em o escritório ter novas atribuições, ter novos programas se eu não tenho confiança que vai ter gente
341.		
342.		
343.		
344.		
345.		
346.		
347.		
348.		

Elaborado pelo autor (2024).

A entrevistada, ainda ao comentar o trabalho dos estagiários e bolsistas, ressalta a formação deles, visto na figura 04.

Figura 04: Trecho dos registros da gravação em áudio.

102.		aqui na UF a gente tem esse programa de apoio de bolsista de desenvolvimento institucional vinculada ao nosso PDI, são profissionais, então ele é formado em relações internacionais, com mestrado nessa área, trabalha trinta horas como bolsista e a gente tem duas estagiárias da área de Letras, então essa é a nossa equipe, vinculada também ao escritório de internacionalização a gente tem o Idioma sem Fronteiras, que tem uma professora coordenadora e tem três bolsistas de apoio à internacionalização, que são os bolsistas que dão as aulas, que são 3, dois de inglês e um de português pra estrangeiros, que também são, ou profissionais ou formandos em Letras, ai no caso os três da UF, pela questão da, porque aqui a gente não Letras, então é essa a equipe atual.
103.		
104.		
105.		
106.		
107.		
108.		
109.		
110.		
111.		
112.		
113.		
114.		
115.		

Elaborado pelo autor (2024).

É notório como a área de Letras estabelece diálogo com as relações internacionais no âmbito do SRI. Indubitavelmente, a formação em Letras

contribui, sobremaneira, para os trabalhos de tradução de diplomas, aulas de línguas estrangeiras para brasileiros, assim como de português para estrangeiros em intercâmbio no Brasil. Aline menciona que os bolsistas do ISF são de outra instituição devido ao fato de na universidade onde atua não haver o curso de Letras (linhas 113-115). Assim, corrobora-se a necessidade de ampliação dos cursos de Letras nas IES, além de que os profissionais da área, dada a presença deles no âmbito acadêmico, sejam reconhecidos para além do contexto de ensino-aprendizagem em sala de aula.

As políticas linguísticas desenvolvidas no âmbito universitário no que tange ao ensino de línguas robustecem-se, pois, com o trabalho dos estagiários e bolsistas, como os do IsF citados por Aline (linhas 110-115). Reitera-se, assim, a importância da valorização desses profissionais em formação, dado que muitas vezes, ficam dependentes de apoio institucional como Aline afirma em *a gente tem esse programa de apoio de bolsista* (linhas 101 e 102), carecendo de uma política pública mais solidificada.

Aline, em sua narrativa, demarca explicitamente algumas das atribuições dos estagiários e bolsistas, retomando, também, protagonismo e heroísmo nessa relação, visto na figura 05:

Figura 05: Trecho dos registros da gravação em áudio.

352.		a gente faz no escritório, por exemplo a tradução de
353.		documentos, histórico escolar, atestados, essas
354.		coisas, isso é uma coisa nova e que faz isso são as
355.		estagiárias, eu faço toda a validação, quer dizer,
356.		elas traduzem tudo e eu faço a validação, todas as
357.		matrizes traduzidas então elas usam isso pra fazer os
358.		históricos escolares, mas eu tenho que dar conta de
359.		revisar o trabalho delas porque elas são só
360.		estagiárias, né? o bolsista já tem mais autonomia, ele
361.		super assumiu a parte de da secretaria da mobilidade
362.		acadêmica eu ajudo ele só quando é uma coisa
363.	Hiago	esporádica
364.	Aline	esporádica, fora do padrão, exatamente e eu acabo
365.		ficando mais com o, por exemplo, desde 2017, tradução,
366.		sou eu, rankings internacionais é comigo, acordos
367.		internacionais, a gente assina, sei lá, no mínimo um
368.		acordo por mês, tem toda a parte de tradução de
369.		documentos, de conversa com o parceiro então isso é
370.		com a gente também, é comigo, tem esse medo de, toda
371.		vez que a gente tem uma ideia maravilhosa, mas a gente
372.		fica, será que a gente tem pernas?

Elaborado pelo autor (2024).

Na linha 352-353, a entrevistada utiliza o pronome *a gente* (eu + demais servidores do SRI) para se referir às realizações das demandas e tarefas no que diz respeito ao SRI. Há, contudo a retomada de seu protagonismo, dado pelas incumbências dela, evidenciadas por meio do pronome eu (linhas 356, 358). Aline continua a demarcar seu destaque pessoal quando afirma que as ações de *tradução de documentos e conversas com o parceiro* (linhas 369-370), a priori atribuídas a *a gente* (eu + demais servidores do SRI), é reformulado e atribuído a ela pelo uso do pronome pessoal oblíquo *comigo* (linha370).

Em sua narrativa, Aline faz uso do pronome *a gente* para evidenciar quem está inserido/excluído nos afazeres do SRI, conforme figura 06 abaixo:

Figura 06: Trecho dos registros da gravação em áudio.

136. 137. 138.	Aline	a gente tem um professor de francês, um de espanhol, um de italiano, quatro de inglês, tá mais a gente tem assim quatro de inglês [...]
179. 180. 181. 182. 183. 184. 185.	Aline	a gente não chegou a um denominador comum a gente não discutiu isso [possibilidade de a LIBRAS fazer parte do SRI], foi só um levantamento que eu, quando a gente fez uma primeira menção pra reitora de que a gente gostaria de trazer as línguas estrangeiras pra dentro do SRI a gente, eu mencionei, ok, mas o que nós vamos fazer com a LIBRAS hhhh, mas nós não [...]
223. 224.	Aline	a gente tem também ingresso de alunos estrangeiros pelo ingresso regular [...]
276.	Aline	a gente dá um atendimento mais especializado [...]

Elaborado pelo autor (2024).

Novamente, visto nas linhas 181-184, Aline demarca seu protagonismo. Embora ela fale sobre as ideias partilhadas em comum pela equipe do SRI, *a gente gostaria de trazer as línguas estrangeiras para dentro do SRI* (linhas 182-184), ela usa o pronome eu (linhas 181-184) para enfatizar sua participação ativa nas propostas levadas à reitoria.

Nesse mesmo trecho, há o emprego do pronome *nós* (linha 184) por Aline, quem faz uma pergunta retórica, sendo o emprego do pronome da primeira pessoa do plural, nesse contexto, pode ser entendido como a junção do pronome *a gente* (eu + demais servidores do SRI) mencionado por ela anteriormente à reitoria da UF, de modo que o pronome *nós*, usado como estratégia discursiva para separar o que é incumbência do SRI (demarcado pelos pronomes *eu* e *a*

*gente*) e o que engloba a reitoria (*nós*), isto é, a tomada de decisões em relação a esse planejamento linguístico de a LIBRAS ser inserida nas atribuições do SRI.

No trecho acima, percebe-se a discussão da (não)inserção da LIBRAS no SRI como uma questão de política linguística da instituição. Ainda em relação às políticas linguísticas, Aline também cita o PLE, demarcando a atuação dos bolsistas desse campo e a relação com a sociedade/universidade:

Figura 07: Trecho dos registros da gravação em áudio.

428.		comentar, do português pra estrangeiros, a gente tem
429.		um bolsista, os bolsistas do idiomas sem fronteiras
430.		eles são de doze horas, dezesseis horas de aula
431.		perdão, né? a gente tem um bolsista de português pra
432.		estrangeiros que ele trabalha principalmente com os
433.		alunos dos programas que precisam ser aprovados no
434.		CELPE-BRAS, obter o certificado do CELPE-BRAS dentro
435.		do prazo, ou do mestrado ou doutorado, então o foco é
436.		com eles, então eles sempre ofertam uma turma
437.		iniciante que são os alunos que chegaram, uma turma
438.		mais focada no CELPE-BRAS, mas ele também faz tutorias
439.		individuais com alunos PEC-G que talvez ainda tenham
440.		alguma dificuldade ou que precisam de um tutoria pra
441.		escrita de texto e ainda estão se sentindo um pouco
442.		inseguros na parte de escrita, de responder prova, ele
443.		faz um atendimento mais personalizado quando bate as
444.		agendas, a gente então, pro português pra estrangeiros
445.		não oferta pra pessoas fora da universidade, a gente
446.		atende só a comunidade interna

Elaborado pelo autor (2024).

A atuação do bolsista é demarcada para o ensino da língua portuguesa para obtenção do CELPE-BRAS, isto é, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (linhas 432-438), com tutorias e aulas personalizadas. Chama a atenção também, o fato de o bolsista não realizar atendimento à comunidade externa (linhas 445-446). Assim, tal segregação dever ser analisada sob os vieses da internacionalização e das políticas linguísticas da universidade em questão.

Em um plano ideal de internacionalização das IES, a aprendizagem de línguas, como o PLE, deve ser garantida a todos. Porém, como ressaltado por Aline, na UF onde ela trabalha, tem apenas um bolsista de PLE (linha 429) com carga horária de dezesseis horas semanais (linha 430), fato que impossibilita a

oferta de cursos de PLE para a comunidade externa. Nessa conjuntura, há que se ter políticas públicas que favoreçam a aprendizagem de línguas, a fim de que o fazer internacional seja equânime.

#### O QUE BRUNA DIZ?

Da narrativa de Bruna, depreende-se a projeção de identidades por meio do pronome *eu*, em diferentes momentos:

Figura 08: Trecho dos registros da gravação em áudio.

06.	Bruna	Eu entrei em fevereiro de 2009 então já deu quinze anos[...]
09.	Bruna	bastante sim já vi muitas transformações [...]
25.	Bruna	eu sou formada em Letras também [...]
27.	Bruna	eu entrei primeiro como assistente de administração[...]
28.	Bruna	eu queria trabalhar mais com o setor cultural [...]
32.	Bruna	eu nem sabia da existência da secretaria de relações internacionais, na verdade não era muito conhecida dentro da universidade, mas como eu tinha morado fora, falava inglês, falava francês, falava italiano eu fui enviada pra secretaria de relações internacionais e acabei me apaixonando e fui fui ficando e estou até hoje.
33.		
35.		
36.		
37.		
38.		
227.	Bruna	tô gastando dinheiro público à toa, eu tô participando dessas redes e nada acontece [...]
228.		
509.	Bruna	eu vou passar a dissertação se tu quiser dar uma olhada, porque o que eu trabalhei que é essa falta de conexões entre as razões pra internacionalização, a prática, o que a gente de fato faz, o discurso que a gente faz e qual é a estrutura que a gente tem pra isso sabe, me parece que é muito desconectado, se fala uma coisa, se faz outra e a estrutura que a gente tem é ainda outra, sabe? então eu acho que tem uma desconexão entre tudo isso e muito do que a gente faz é, muitas vezes, inspirado no que estão falando nesses fóruns internacionais, ah quanto tem que ter de estudante internacional? [...]
510.		
511.		
512.		
513.		
514.		
515.		
516.		
517.		
518.		
519.		

Elaborado pelo autor (2024).

A entrevistada, em sua narrativa, ressalta o início de sua carreira em 2009, contabilizando *15 anos* (linha 06). Nesse momento, os dados numéricos provenientes do registro de pesquisa permitem a projeção de Bruna como uma pessoa que, pela experiência vivida, ocupa um lugar de fala em relação à internacionalização. Seu lugar de fala é ampliado também quando ela comenta ter publicado trabalho concernente à área de relações internacionais (linhas 509-515).

No início de sua carreira na IES, Bruna afirma o interesse por outra área, querendo *trabalhar mais com o setor cultural* (linha 28). Sua inserção no SRI é

justificada pelo fato de ela *ter morado no exterior* (linha 35) e *falar inglês, francês e italiano* (linhas 35-36). Nota-se que as qualificações supracitadas – ter experiência internacional e falar línguas adicionais – foram a condição para a admissão de Bruna no SRI (linhas 35-37). Apesar de não ser uma condição *sine qua non* para os agentes internacionais, o conhecimento em línguas desponta, nas entrevistas, como ponto fulcral para pleitear o cargo, ainda que ela sequer conhecesse o SRI (linha 32).

A entrevistada relata sua experiência com o SRI, que vai do total desconhecimento do setor (linha 32) à paixão por ele (linha 37). Tal asserção permite corroborar as identidades de Bruna segundo os pressupostos de Hall (2014; 2019), por meio de quem se percebe a identidade residindo em se tornar, e não em ser. Bruna, inclusive, tal qual apresentado visto, desenvolveu pesquisa sobre a área internacional (linhas 509-515). Ainda em relação ao (des)conhecimento do SRI, a participante relata sua experiência anterior, enquanto aluna da UF onde trabalha atualmente:

Figura 09: Trecho dos registros da gravação em áudio.

66.	no passado, tudo muito artesanal
67.	aluno chegava e dizia eu quero fazer um intercâmbio porque eu como aluna
68.	sempre quis viajar, sempre quis fazer um intercâmbio e
69.	passei a faculdade inteira sem saber que existia, tendo
70.	falado com os professores, tendo falado com o pessoal
71.	da faculdade, não sabia que existiam esses editais nem
72.	nada né? eu acabei fazendo [por conta

Elaborado pelo autor (2024).

Bruna conclama um tempo de outrora, chamando-o de *passado* (linha 66) para se referir a um determinado tempo, não tão preciso, em que o intercâmbio era feito de modo *artesanal* (linha 67). Em narrativas de vida, é comum que o sujeito relate seu passado, como o faz Bruna, ao retomar o tempo em que era aluna e desconhecia, naquele tempo, o SRI. Ela também deixa implícito, pelo que fora depreendido das linhas 69-72, que os professores da instituição também desconheciam o setor, ou pelo menos não associavam o SRI às possibilidades de editais para intercâmbio.

Analisa-se, nos trechos acima, que Bruna movimenta o pronome *eu* em dois momentos diferentes para significar papéis sociais também distintos, sendo que o *eu* (linha 32) substitui Bruna enquanto profissional, agente do SRI, já o *eu* (linha 67) substitui Bruna enquanto aluna, em momento de vida anterior. Pode-se dizer que os *eu* apresentados não se referem à identidade de Bruna, mas sim às identidades, uma vez que suas identidades são narradas apresentando-lhe como identidades fragmentadas, corroborando, uma vez mais, a premissa de Hall (2014; 2019) acerca da instabilidade das identidades.

Não somente o pronome *eu*, mas também o pronome *a gente* e seus graus de personalização possibilitam a análise das identidades afloradas por Bruna em sua narrativa:

Figura 10: Trecho dos registros da gravação em áudio.

83.	Bruna	e tinha essa ideia de que o nosso setor de certa forma se tornasse uma referência pra outras universidades e a gente de certa forma conseguiu isso a gente foi estabelecendo rotinas a gente fez um site novo com informações, a gente criou guia do estudante internacional, criou formulários, esses checklists pra diversas tanto pra eventos como pros estudantes internacionais o que faz antes de vir o que faz depois que chega, criação de projetos tipo amigo brasileiro,
84.		
85.		
86.		
87.		
88.		
89.		
90.	Bruna	próximos quatro anos, quais são os nossos parceiros estratégicos então é, fica meio sem um rumo, um barco à deriva. Sem um rumo a gente chega em vários lugares, mas não tem uma definição sobre.
267.		
268.		
269.		
270.	Bruna	operacionais, a gente trabalhava de uma forma insana, chegava em casa trabalhava à noite era meio que recém-chegado, empolgado então não tinha muita noção assim até de limite e do quão faz mal também né? trabalhar porque assim principalmente pros técnicos a gente não tem assim não vê muito retorno
324.		
325.		
326.		
327.		
328.		
329.		

Elaborado pelo autor (2024).

Nos trechos acima, ressaltam-se os graus de personalização do pronome *a gente*, os quais permitem a análise de nuances de identidades da entrevistada. Nas linhas 84-90, *a gente* (eu + demais membros do SRI) é empregado de modo repetido (linhas 85, 86, 87). Essa ênfase demonstra uma equipe engajada com o fazer internacional, apresentando competência para tal.

Bruna apresenta-se como uma pessoa objetiva, que precisa ter regras claras em relação às políticas estabelecidas no âmbito internacional. De outra forma, fica-se sem rumo, chegando a vários lugares (linhas 268-269). O pronome *a gente* (linha 269) que acompanha a metáfora empregada pela participante, sendo *a gente* = eu + qualquer indivíduo, permite evidenciar a necessidade de regras concisas no fazer internacional a despeito de gestões de reitorias.

Ademais, há também a projeção de um sujeito comprometido, cuja empolgação (linha 326) pode acarretar oneração e ser nocivo à saúde (linha 327). O pronome *a gente* (linha 324), que pode ser interpretado como *eu mais alto*, dado que Bruna usa o pronome para falar de si, de sua empolgação quando era recém-chegada ao SRI (linhas 325-326).

Todas as projeções de identidades da participante, evidenciadas pelo uso dos pronomes *eu* e *a gente*, permitem a constituição imagética de Bruna enquanto agente de internacionalização. Contudo, a análise de sua materialidade discursiva permite interpretações outras, sendo essa apenas uma delas, encapsulada pelo viés linguístico-discursivo.

#### O QUE CAMILLE DIZ?

Camille narra sua história antes e durante a estadia no SRI da universidade ao longo da narrativa, visto nas figuras 11 e 12:

Figura 11: Trecho dos registros da gravação em áudio.

10. 11. 12. 13.	Camille	Eu sou lotada, originalmente, no Departamento de Letras, Artes e Cultura. Eu fui contratada, né, no processo eletivo, para ser professora de inglês. E eu estou na universidade como professora efetiva desde o ano de 2009.
24. 25. 26.	Camille	A minha formação, eu tenho doutorado em Linguística Aplicada, com foco no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. O mestrado também é na mesma área.
36. 37. 38. 39.	Camille	Eu formei em Economia aqui na UFSJ. E depois eu fui, eu fiz mestrado e doutorado na UFMG, na área de Linguística Aplicada, com foco no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.
539. 540. 541. 542. 542.	Camille	E principalmente porque a função que eu exerço como assessora hoje, ela já não é de uma assessora. Eu não sou assessora, eu não estou lá dizendo para o reitor o que ele deve fazer. Eu sou uma gestora de relações internacionais. Eu estabeleci uma política de internacionalização
552. 553. 554. 555. 556.	Camille	ela só é concedida a pró-reitores. Então, eu já faço isso sem ser pró-reitor. Ou seja, não digo quando eu falo eu, não estou falando eu, (nome). Mas a pessoa que está responsável pelo setor de relações internacionais na instituição já representa o reitor nessas instâncias
603. 604. 605.	Camille	Quando eu comecei era só eu e uma secretária. E essa secretária, ela entrou em licença maternidade e ficou a eu-quipe. Era eu sozinha

Elaborado pelo autor (2024).

Camille, ao narrar sobre si, utiliza o pronome *eu* para explicar seu histórico na UF onde trabalha (linhas 10-13), sua formação inicial em economia (linha 36) e continuada, mestrado e doutorado em LA (linhas 24-26; 36-39). Embora Camille se apresente inicialmente como professora efetiva de língua inglesa na UF, ela também exerce a função de assessora de assuntos internacionais (linhas 539 - 540). Camille, em termos de formação acadêmica apresenta um perfil singular em relação aos outros participantes da pesquisa, pois, embora não seja formada em Letras, ela se especializou em LA, um dos campos de atuação desse profissional.

Ao ser questionada pelo entrevistador sobre o porquê decidiu mudar de área (da economia - ciências sociais, para a LA - ciências humanas), Camille muda a pergunta nas linhas 44-45, *era mais fácil perguntar porque eu fiz economia* e passa a narrar os motivos que a levaram a iniciar a carreira como economista, seguindo, contudo, para outra área. Aqui, nota-se um sujeito que toma conta de seu fazer narrativo, evidenciando-se o eu como forma de

protagonismo e, ao mesmo tempo, de formação de sua identidade, observado pelos usos do pronome *eu* nas linhas 44, 45,46,47,48,49,50,53,54,55,56 e 57.

Figura 12: Trecho dos registros da gravação em áudio.

44.	Camille	Mas, na verdade, era mais fácil perguntar por que eu fiz
45.		Economia. Porque, desde a época que eu era aluna de
46.		Economia, eu já dava aula de inglês. Em cursos livres, eu
47.		gostava de dar aula. Mas, eu fiz Economia porque é aquela
48.		coisa. Você mora numa cidade pequena. Eu era filha única
49.		de pai comerciante. Eu gostava de Matemática. Os
50.		professores me incentivavam muito na época do ensino médio.
51.		Ah, você tem que fazer alguma coisa que você use a
52.		Matemática. Eu sempre fui muito boa em Matemática. E aí,
53.		pela lógica, pensando racionalmente, eu achava que Economia
54.		seria o ideal pra mim. Porque eu achava que eu teria contato
55.		com a Matemática. Porque eu era filha de comerciante. E eu
56.		era filha única. E, algum dia, eu teria que assumir os
57.	negócios de família. E fui fazer Economia por causa disso.	
58.	Mas, o meu amor pelo ensino, pelas línguas, precedia essa	
59.	minha escolha. Na época, eu poderia ter feito Letras. Mas,	
60.	tudo isso me levou pra Economia. E aí, depois que eu me	
61.	formei em Economia, comecei o mestrado em Economia. Falei,	
62.	mas não é isso que eu quero.	

Elaborado pelo autor (2024).

Essa repetição demonstra a formação do sujeito narrador que, mais tarde, forma sua identidade como professor de idiomas ao mencionar que *meu amor pelo ensino, pelas línguas precedia essa minha escolha. Na época, eu poderia ter feito Letras* (linhas 58-59). Há, no relato de Camille, uma tomada de consciência do sujeito que antes seguira a orientação de professores e a estratégia de tomar conta dos negócios da família, ao mencionar que *não é isso que eu quero* (linhas 61-62). As identidades, permeadas pelos papéis sociais de filha e estudante, entram em conflito com aquilo que *eu quero* (linha 62).

No SRI, a formação em Economia contribuiu para o desenvolvimento do trabalho de Camille, tanto como professora e coordenadora de um projeto de extensão na UF em que trabalha (linhas 81-82) quanto no SRI (linha 82), na figura abaixo:

Figura 13: Trecho dos registros da gravação em áudio.

78.		Eu peguei o Projeto (nome do projeto). Ele tinha, mais ou menos, uns 100 alunos. E aí, ele cresceu. Quando eu deixei, a gente tinha mais de 700 alunos. E aí, eu usei meus conhecimentos de Economia aplicada à área do ensino, né? Depois, eu vim pro SRI. E aí, mais ainda
79.		
80.		
81.		
82.		

Elaborado pelo autor (2024).

Especificamente no SRI, Camille demonstra a singularidade do trabalho, novamente evidenciando um protagonismo/heroicismo, no início de sua jornada. Nas linhas 603-604, Camille discorre que, naquele tempo, só havia ela e mais uma secretária, a qual entrara de licença, ficando somente ela no setor. Em 605, Camille faz uso de um trocadilho – *eu-quipe* - para mencionar a ausência de colaboradores no setor. Assim, equipe (que antes havia duas pessoas) se torna somente ela após a saída da secretária. O pronome *eu*, nesse sentido, não somente denota o protagonismo de Camille no SRI, mas também a incumbência de demasiadas atribuições.

Do discurso de Camille, pode-se perceber o uso do *eu* como uma forma de proteção de face e, mais ainda, o uso do pronome para indicar protagonismo, em tom heroico ao mencionar, consoante visto acima, o trabalho de todo um setor sobre sua única responsabilidade, *eu-quipe* (linha 605) quanto pela ideia de trabalho desenvolvido satisfatoriamente em relação ao aumento do número de estudantes do projeto em que trabalhara, de 100 para 700 (linhas 78 a 80), fatores esses correlacionados às identidades e papéis sociais por ela condicionados e depreendidos de seu discurso.

Os papéis sociais que são mobilizados pelos entrevistados ao longo de suas narrativas permitem a análise de suas identidades. Camille evidencia tal mobilização por meio da troca dos pronomes/relações institucionais, observada na figura abaixo:

Figura 14: Trecho dos registros da gravação em áudio.

507.	assessoria. O que eu acho que fortalece é o apoio
508.	institucional, porque eu tenho a felicidade de ter um
509.	reitor no momento que apoia a internacionalização, que
510.	abraçou a causa, que destina recursos para o fundo de
511.	internacionalização. Mas eu não posso, nós não
512.	podemos, eu não, as relações internacionais não podem
513.	ficar à deriva da vontade de um reitor. Porque hoje eu
514.	tenho um reitor que acredita, amanhã eu posso não ter.

Elaborado pelo autor (2024).

Ainda que atualmente Camille tenha um reitor favorável à internacionalização (linhas 508-511), ela ressalta a imprecisão desse processo, dado que *“porque hoje eu tenho um reitor que acredita, amanhã eu posso não ter”* (linhas 513-514). Camille, ao mencionar ficar à mercê de um reitor favorável à internacionalização, apresenta uma fala que é reformulada duas vezes *“mas eu não posso, nós não podemos, eu não, as relações internacionais não podem ficar à deriva da vontade de um reitor”* (linhas 511-513). Essa reformulação, especificamente nesse contexto, toma a possibilidade de ser analisada como uma estratégia de proteção de face e, ao mesmo tempo, como um intensificador.

Ao mencionar o pronome eu (linha 511), em que eu = (agente de internacionalização) e reformular para o nós, em que nós = (eu + demais agentes do SRI), nota-se a projeção de Camille para o SRI como um todo, dando destaque ao setor, cujas atividades e ações internacionais não podem ficar a critério de crenças individuais sobre a internacionalização, fato que impacta em situações como o destino de recursos para o fundo de internacionalização (linhas 510-511). Há, ainda, outra reformulação que sucede a essa, quando Camille retoma o eu em *eu não, as relações internacionais* (linha 512). Nesse momento, Camille protege a própria face (eu) e a dos demais integrantes do SRI (nós), evidenciando que há algo maior (as relações internacionais) que não podem ficar *à deriva da vontade de um reitor* (linhas 512-513).

Há, em outros momentos, conflito entre os papéis sociais narrados por Camille, demarcados nas figuras 15 e 16:

Figura 15: Trecho dos registros da gravação em áudio.

555.	questão. Um diretor não representa reitor. O que
556.	representa reitor é pró-reitor. Então, essa questão da
557.	representatividade, ela é importante. E a outra
558.	questão é que existe uma lei nacional que diz que
559.	somente os pró-reitores têm direito de ter professor
560.	substituto para substituir nas aulas. Eu não tenho
561.	isso. Então, eu trabalho três turnos, manhã, tarde e
562.	depois dou aula à noite. E quando eu recebo delegação,
563.	por exemplo, eu tenho que levar para jantar, eu tenho
564.	que viajar, tenho que ir para as feiras internacionais.
565.	E isso prejudica o meu aluno.

Elaborado pelo autor (2024).

Figura 16: Trecho dos registros da gravação em áudio.

894.	conseguiu contornar um pouco isso. Mas tem umas
895.	questões, por exemplo, se tem um aluno estrangeiro que
896.	adoece e vai ser internado no hospital ou na Santa
897.	Casa, eu, como assessora, tenho que largar tudo que eu
898.	estou fazendo, às vezes com deadlines para cumprir,
899.	para poder ajudar. E eu não consigo visualizar como
900.	resolver esse problema, porque eu não posso pedir, por
901.	exemplo, para um secretário meu, para fora do horário
902.	de serviço dele, fazer isso. Ele também não foi
903.	contratado para fazer isso. Nem eu fui contratada para
904.	fazer isso, mas é uma questão humana. Eu não tenho
905.	coragem de deixar uma pessoa lá, sozinha, jogada.
906.	Então, eu acabo me sobrecarregando com isso. Então, eu
907.	não sei muita solução ainda para esse problema, como
908.	eu resolveria. Mas, enfim, isso é uma coisa, uma
909.	questão. E as deadlines, que são muitas para tudo. Não

Elaborado pelo autor (2024).

Na figura 15, Camille apresenta um conflito relacionado aos papéis sociais de professora efetiva e agente responsável pelo SRI. Nas linhas 555 a 561, ela discorre sobre o fato de ela não ser pró-reitora do SRI, argumentando que ela já exerce esse trabalho de representatividade sem ser considerada. Contudo, esse trabalho de pró-reitor impacta sua função como docente, ao mencionar que somente os pró-reitores têm direito de ter professor substituto para substituir nas aulas (linhas 559-560). *Eu não tenho isso, então eu trabalho três turnos, manhã, tarde e depois dou aula à noite* (linhas 559-562) e ao enfatizar que os trabalhos a ela delegados prejudicam o aluno (linhas 562-565).

Na figura analisada, percebe-se o conflito de identidades provocado pelos papéis sociais de pró-reitor e assessor/diretor e também pelo papel social de agente do SRI e professor. Dessarte, lidar com incumbências diversas ocasiona dificuldades de administrar tempo para realizar as atividades com afinco. A

questão do tempo é retomada na figura 16, em que Camille apresenta outro conflito de identidade, porém, dessa vez, entre o *eu* humano e o *eu* profissional.

Camille cita o exemplo de quando um estrangeiro adoece e ele o acompanha no hospital (linhas 894-899). Mais tarde, ela explica que isso não é função dela, nem dos demais agentes do SRI (linhas 900-904) *mas é uma questão humana* (linha 904), completando que *eu não tenho coragem de deixar uma pessoa lá, sozinha jogada* (linhas 904-905). Assim, as identidades de cidadão/humano sobrepõem aquelas do profissional, tão somente ligado ao SRI). Contudo, para que Camille resolva essas situações intempestivas, ela se sobrecarrega com isso (linha 906). É um problema cuja solução não se faz simples (linhas 899-900).

Camille também utiliza o pronome *a gente* para expressar suas identidades, conforme pode ser visto na figura 17 abaixo:

Figura 17: Trecho dos registros da gravação em áudio.

147.	Camille	Então, participar desse grupo, participar dos
148.		encontros, isso tudo vai fazendo a gente repensar
149.		o que é internacionalização [...]
315.		a Universidade Federal já tem a característica de
316.		trabalhar a diversidade no âmbito nacional, com a
317.		política de cotas, com a inclusão, políticas de
318.		inclusão. Então, a gente valoriza a diversidade.
319.		Então, acho que seguindo a lógica do que a
505.		Universidade Federal propõe fazer, a gente tem que
506.		trazer isso também para a internacionalização [...]
		Então, a gente já faz muita coisa que é de pró-
		reitoria [...]

Elaborado pelo autor (2025).

O pronome *a gente* (linha 148), com sentido de *eu* + demais servidores do SRI permite analisar que a concepção de internacionalização, e por extensão as ações que dela são decorrentes, seja co-construída, não somente pelas pessoas do setor e da universidade, mas, de forma mais ampla, *pela participação em grupos e encontros sobre internacionalização* (linhas 147-148). Nesse sentido, identidades são construídas. Ainda em relação à construção de identidades, na linha 317, o pronome *a gente* (*eu* + demais servidores do SRI + instituição) também permite construir a identidade do servidor público como um

sujeito que *valoriza a diversidade* (linha 317), característica intrínseca à Universidade Federal, conforme afirma Camille (linhas 315-317).

Outro fato que configura pontos de identidade, dessa vez mais relacionado ao SRI, é que, na narrativa de Camille, ela discorda da denominação do SRI, como uma assessoria, ensejando que se tornasse pró-reitoria, alegando que a gente (eu + demais servidores do SRI) *já faz muita coisa que é de pró-reitoria* (linhas 505 -506). Acima, na figura 15 (linhas 555 - 565), Camille já explica as implicações e jurisprudência do SRI como uma Pró-reitoria em detrimento de assessoria e diretoria, elencando aspectos relacionados à identidades dos servidores. O pronome *nós* também é analisado sob a perspectiva da formação de identidades. A figura 18 apresenta alguns usos do pronome *nós* por Camille:

Figura 18: Trecho dos registros da gravação em áudio.

260.	Camille	nós também elegemos o espanhol como uma língua
261.		necessária para promover a
289.		internacionalização [...]
290.		nós queremos trabalhar com todas as línguas
291.		que a gente tiver, forças, recursos humanos e
385.		gás para trabalhar [...]
386.		Nós somos centro credenciado de aplicação do
511.		CELPE-BRAS [...]
512.		Mas eu não posso, nós não podemos, eu não, as
513.		relações internacionais não podem ficar à
		deriva da vontade de um reitor [...]

Elaborado pelo autor (2024).

O pronome *nós* é usado para falar mais a nível institucional, ao passo que *a gente* é, por vezes, voltado para o SRI. Os verbos que acompanham o pronome *nós* indicam um posicionamento mais formal (*nós elegemos, nós queremos promover, nós somos*) e, ao mesmo tempo, têm maior inclinação para representar a universidade, ao passo que *a gente* se refere predominantemente ao SRI. Há, então, maior inclinação para o uso de *a gente* = eu + demais servidores do SRI e *nós* para *nós* = eu + agentes do SRI + universidade.

Outro pronome que Camille emprega de modo recorrente é *você*, tanto de modo pessoal quanto impessoal, como visto abaixo:

## Trecho 19: Trecho dos registros da gravação em áudio.

704. 705. 706.	Camille	A compra dos testes já é uma coisa infernal. Processos, você tem que justificar porque você não vai fazer licitação para a TOEFL,
708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717.	Camille	Para comprar um computador, você tem que abrir licitação, isso toma muito tempo. A gente tem que fazer os relatórios da TCU, você tem que fazer planejamento estratégico setorial, que é o PES, você tem que preencher documentos obrigatórios que o governo pede, são vários PES da vida, PC, DP, é tanta coisa. Então, é tanto deadline, é tanta coisa que você tem que fazer, ou você está planejando, ou você está tendo que escrever relatório, ou abrindo licitação.
724. 725. 726.	Camille	E a gente é professor, a gente não sabe isso. Então, quando você chega, você leva uma surra para aprender a gastar o dinheiro
362. 363. 364.	Camille	O terceiro eixo é o eixo estrutural, que não adianta a gente sonhar com a internacionalização se você não preparar a sua universidade para isso.

Elaborado pelo autor (2024).

Nas linhas 705, 710, 715, 716, 725 e 363, o uso do pronome *você* é empregado em dissonância do que rege a GT, se se considera seu emprego como pronome de tratamento de segunda pessoa. O pronome é utilizado de modo a expressar outrem, que pode variar de *nós, a gente, instituição, eu, eu + servidores públicos e sociedade*. Todas as possibilidades de significação desse pronome somente são passíveis de serem analisados pela apreensão da materialidade linguística e análise discursiva aqui realizada.

Especificamente, nas linhas 724-726, Camille retoma sua identidade como professora, afirmando não ter, quando iniciara na diretoria do SRI, competência técnica para lidar com aspectos burocráticos que suplantaram seus conhecimentos de formação. *Quando você chega, você leva uma surra para aprender a gastar o dinheiro (linhas 724-726)*, evidencia uma dificuldade de muitos profissionais que iniciam - não somente no SRI, mas na área de gestão pública de modo geral - não ter um treinamento para que sejam explicadas situações basilares do trabalho. Tal fator é preocupante por poder causar danos à sociedade e aos cofres públicos, a despeito das boas intenções e perseverança dos servidores públicos. Essa situação é também narrada por outros participantes.

Na narrativa de Camille há uma singularidade em relação à antecipação das perguntas feitas pelo entrevistado, visto na figura 20:

Trecho 20: Trecho dos registros da gravação em áudio.

44. 45.	Camille	Mas, na verdade, era mais fácil perguntar por que eu fiz Economia
121. 122. 123. 124.	Camille	Bom, a primeira coisa que eu acho, eu não sei se você ia me perguntar isso depois, mas eu acho que pra falar o que nós fazemos, eu preciso falar do conceito de internacionalização que nós adotamos aqui.
266. 267.	Camille	Se você quiser, eu posso explicar a diferença que nós vemos entre o que é relação sul-sul e relação sul-global.
755. 756. 757.	Camille	Uma coisa que eu esqueci de dizer. Para mim, não sei se você vai me perguntar isso, o que é mais importante para promover a internacionalização?

Elaborado pelo autor (2024).

Camille muda o enquadre da entrevista, se comparado aos demais participantes. Ela não se limita a responder as perguntas, mas antecipa perguntas e as responde. Do ponto de vista da SI, a figura acima é particularmente interessante para corroborar a importância de pesquisas com sujeitos em interação, pois, é desse fazer interacional que se possibilita identificar os múltiplos aspectos sociolinguísticos envolvidos, os quais suplantam qualquer *pseudo* entendimento da SI como um campo que opere com conversas no sentido pergunta-resposta, tão somente.

#### O QUE CARLA DIZ?

Carla, assim como os demais entrevistados, usa o pronome *eu* diversas vezes em sua narrativa, conforme visto na figura 21:

Figura 21: Trecho dos registros da gravação em áudio.

12.	Carla	Eu não posso falar pela Proint como um todo,
13.		porque eu tenho colegas ali acima de mim [...]
157.		eu não posso falar para você que esse é o maior
158.		desafio, porque eu tenho colegas aí que estão
159.		mais no campo de batalha que eu [...]
150.		Eu fiquei afastada bastante tempo da (UF). Eu
151.		fiquei grávida e fiquei de licença e tivemos
152.		greve. Então, assim, eu vou confessar para
153.		você que eu estou um pouco afastada das
154.		discussões agora que eu estou voltando a
155.		retomar[...]
167.		eu faço por minha conta e risco, da boa-fé do
168.		servidor público, né? Eu pego e faço documento
169.		em outro idioma. Tipo, eu coloco lá no sistema,
170.		ou então coloco e traduzo, versão português,
171.		versão inglês, versão espanhol, enfim, e
172.		traduzo, coloco, carimbo, está lá a minha
173.	assinatura, se alguém quer contestar depois,	
174.	daí eu vou ver o que eu faço [...]	

Elaborado pelo autor (2025).

Diferentemente das narrativas dos outros participantes, Carla esquiva-se, por vezes, de responder a algumas perguntas em decorrência de seu cargo, o qual, segundo ela, não é o mais indicado para tal, por uma questão de hierarquia (linhas 12-13 e 157-159.) ou por questões pessoais (linhas 150-155). Assim, *eu não posso* (linha 12), *eu tenho colegas acima de mim* (linha 13), *eu tenho colegas aí que estão mais no campo de batalha que eu* (linhas 158-159) indicam a falta de conhecimento ou de permissão da servidora para tangenciar determinados aspectos acerca do funcionamento do SRI, por uma questão de hierarquia. Já em *eu fiquei afastada* (linha 150), *eu fiquei grávida, fiquei de licença* (linha 151) e *eu estou um pouco afastada* (linha 152) denotam motivos pessoais pelos quais a participante afirma não ter conhecimento atualizado sobre as perguntas realizadas. Todos os usos do pronome eu, então, configuram proteção de face do sujeito narrador.

Por outro lado, o protagonismo também é evidenciado em suas falas, como se observa nas linhas 167-174), em que a entrevistada, ainda que ciente dos riscos decorrentes por traduzir documentos para a universidade, o faz por não haver outra forma, valendo-se da boa-fé do servidor público. O pronome *eu* na linha 167 é utilizado para responsabilizar a participante pela tradução, não enquanto pessoa, mas como servidora pública, agindo de boa-fé (linhas 167-168), o que também configura proteção de face, uma vez que ela assume a

realização de uma atividade que, em teoria, não deveria fazer, mas protege sua face ao mencionar a boa-fé do servidor, ou seja, o ato, embora não realizado de modo totalmente legal, é respaldado pela nobre intenção do servidor.

Assim como em outras narrativas, ao utilizar o pronome *eu* nota-se um sujeito engajado com a internacionalização, um sujeito que utiliza todos os meios possíveis para avançar os processos e ações do fazer internacional, projetando-se como um “herói”. Carla, por exemplo, ao mencionar que faz *por sua conta e risco* (linha 167), deixa entrever as complicações que podem decorrer de algumas alternativas por ela tomadas, estando ciente delas, mas persistindo, pois, se alguém quer contestar depois, daí eu vou ver o que eu faço (linhas 173-174).

Por assim dizer, nota-se que há um conflito entre o eu servidor público, que tem ciência dos percalços decorrentes de ações que podem desencadear processos de improbidade administrativa e o eu herói, o qual, *por sua conta e risco*, toma as decisões de modo a atingir um bem maior, favorecendo, assim, a internacionalização. Não somente *eu* é responsável pelo fazer internacional, mas também *a gente* e *nós*, conforme pode ser observado abaixo:

Figura 22: Trecho dos registros da gravação em áudio.

54.	Carla	A missão institucional, que é algo que está na
55.		lei de criação da UF, ela já está muito
56.		relacionada à internacionalização, porque o
57.		nosso objetivo, o nosso norte é ser uma
58.		universidade para a América Latina e contar
59.		com 50% dos estudantes e do corpo técnico
60.		docente de estrangeiros internacionais da
61.		América Latina e do Caribe, especificamente.
62.		A gente tem uma grande dificuldade técnica de
63.		alcançar esses níveis no corpo docente e no
64.		corpo técnico, até por questões de que no
65.		Brasil a gente precisa de concurso e tudo
66.		mais[...]
123.		O nosso processo de seleção, de trazer
124.		estudantes estrangeiros, ele é consolidado.
125.		Então, claro que todo ano é um desafio, né?
126.		Porque a gente está falando de América Latina
127.		e Caribe. Mas os nossos desafios hoje, eles
128.		estão aí no nível de dupla titulação, que a
129.		gente ainda sabe não tem na (UF), estamos
130.		buscando implantar [...]
300.		mas se você for trabalhar somente ali ao pé da
301.	lei, a gente vai deixar de fazer muita coisa,	
302.	então nós temos que procurar soluções. E,	
303.	então, às vezes parece que a gente tá, assim,	
304.	né, nadando contra a maré, tentando explicar	
305.	o tempo todo o tempo, e o que a gente gostaria,	
306.	na UF, que acontecesse é que a	
307.	internacionalização fosse vista como um dos	
308.	pilares, né, assim como o ensino pesquisa e	
518.	extensão[...]	
519.	a gente recebe gente pra ser gestor e a gente	
520.	acaba tendo que ensinar a pessoa a trabalhar,	
521.	mas isso faz parte do serviço público, sempre	
522.	fez e sempre vai fazer [...]	

Elaborado pelo autor (2025).

Nas linhas 167-174, anteriormente analisado, Carla confessa fazer traduções e alimentar o site da UF onde trabalha sem ter respaldo para tal. Analisa-se, em contrapartida, nas linhas 300-308, que Carla enfrenta problemas burocráticos com relação aos trâmites legais na instituição, o que leva à morosidade do fazer internacional, sendo necessário *procurar soluções* (linha 303). Os usos dos pronomes *nós* (linha 302) e *a gente* (linhas 301, 303, 305) são usados para se referir ao SRI, em que ambos têm o sentido de *eu + demais servidores do SRI*. Nessa parte, nota-se que não há distinção, no nível discursivo, entre os pronomes *nós* e *a gente*.

Já em relação ao pronome *nós*, evidenciado pelo pronome possessivo de terceira pessoa nosso, em *nosso objetivo*, *nosso norte* (linha 57), avalia-se tal emprego no sentido de *nós eu + instituição*. De igual forma *a gente* (linha 61-62)

também é empregado pela entrevistada para se referir à instituição. Contudo esse uso é sutilmente diferente quando se trata dos pronomes empregados. Nós, referindo-se à instituição, traz uma conotação mais positiva nosso objetivo, o nosso norte é ser uma universidade para a América Latina (linhas 57-58, ao passo que *a gente* é usado para um discurso que arquiteta dificuldades a gente tem uma grande dificuldade técnica de alcançar esses níveis no corpo docente e no corpo técnico (61-64), sendo esse padrão repetido em outros momentos na narrativa.

Continuando a análise dos pronomes *a gente* e nós acerca da instituição, na linha 123, o pronome *nosso* é usado para se referir à consolidação da seleção de estudantes estrangeiros na UF. Já em 125-126, o uso de *a gente* já é para demarcar um *que todo ano é um desafio* (linha 124) porque *a gente* tá falando de América Latina (linha 126). Seguindo, *a gente* (linha 129) é usado para mencionar o fato de não ter dupla titulação na UF, já o pronome nós, na designação do verbo estar, estamos buscando implantar (linha 129-130) já corresponde à uma ação positiva para a internacionalização. Outro exemplo disso acontece nas linhas 300-306. Analisa-se que em nós temos que procurar soluções (linha 302) é tomado de forma positiva, em resposta à *a gente* vai deixar de fazer muita coisa (linha 301).

À guisa de conclusão dessa análise entre nós e *a gente*, observa-se que o nós (eu + instituição) é imbuído de certo status e poder, como em *nosso objetivo, nosso norte* (linha 57), havendo aí uma hierarquia em que o sujeito nós é responsável por ser o orientador, e a ele são atribuídas as soluções (linha 302). Já *a gente* é relegado a um nível de menor prestígio, assumindo *as dificuldades* (linha 61) e *os desafios* (linha 124), além da configuração do trabalho como contraproducente e difícil de ser executado, dado que *a gente* tá, assim, né, nadando contra a maré (linhas 303-304).

O pronome *você* é recorrente na narrativa de Carla, tanto de forma pessoal (22 ocorrências) quanto impessoal (14). Abaixo, a figura 23 apresenta trechos desse pronome em ambas as formas.

Figura 23: Trecho dos registros da gravação em áudio.

192.	Carla	Então, é difícil, assim, você
193.		institucionalizar, não vai obrigar ninguém a
194.		fazer nada, né? [...]
261.		Você tá olhando pra dentro, né, você tá
262.		falando de internacionalização, mas você, ao
263.		mesmo tempo, você tá olhando pra dentro[...]
280.		É, agora parece que você trabalha na (UF).
281.		Você adivinhou todos os meus problemas, assim,
282.		é muito complexo você trabalhar quando não
283.		parte todo mundo do mesmo princípio, né? [...]
294.		você tem que ficar convencendo as pessoas de
295.		que aquilo é importante[...]
443.		tinha muita gente mesmo, então você estava
444.		podendo escolher pra onde você queria ir [...]

Elaborado pelo autor (2025).

O uso do pronome *você* de modo impessoal, como nas linhas 192, 282, 443 e 444 indicam uma estratégia de proteção de face do sujeito, em detrimento do uso do pronome *eu* ou *a gente/nós*, o que poderia causar conflito em relação, por exemplo, em 192, ao fato de *obrigar alguém a fazer algo* (linhas 192-193) ou ainda em relação a trabalhar quando não parte todo mundo do mesmo princípio (linhas 282-283). O uso dos pronomes *eu*, *a gente* ou *nós* poderia ocasionar algum estranhamento, por certo envolvimento do sujeito com seu dizer. Assim, o uso estratégico de *você*, como pronome impessoal, retira o envolvimento do sujeito ou, pelo menos, passa a ser mais genérico, o que relativiza sua fala, mitigando-a, transformando-a em uma espécie de eufemismo.

Recorrente também de modo direto, o pronome *você* é usado por Carla para se referir diretamente ao entrevistador, como nas linhas 261-263. A repetição do pronome por três vezes em um curto trecho, nesse contexto, indica algo que está para além do simples evocar a atenção do entrevistado, mas, uma concordância do sujeito entrevistado quando o entrevistador lhe relembra o escopo de sua pesquisa na fala imediatamente anterior “eu tô pesquisando a área de internacionalização e eu acho que isso [as dificuldades em traduzir documentos], assim, é um desafio real da internacionalização dentro de uma universidade” (linhas 257-260). Depois dessa interação, a entrevista toma mais um tom de conversa cotidiana.

O entrevistador apresenta a Carla um pouco de seu cotidiano no trabalho público que exerce, afirmando que passa por problemas com falta de comunicação entre os setores e que isso ocasiona diversos problemas, como a morosidade para resolver alguns assuntos. Carla, nas linhas 280-283, reitera todas as situações difíceis pelo entrevistador apontadas, afirmando que também passa por elas na UF onde trabalha. É, agora parece que você trabalha na (UF). Você adivinhou todos os meus problemas (linhas 280-281). Percalços como esses são apontados em todas as narrativas, sendo melhor detalhados e analisados posteriormente.

#### O QUE DANIELE DIZ?

Dentre os participantes entrevistados, Daniele é a que mais enfatiza suas ações no âmbito do SRI, elencando-as em diferentes momentos da narrativa, conforme pode ser observado na figura 24:

Figura 24: Trecho dos registros da gravação em áudio.

62.	Daniele	eu tenho duas reuniões [...]
81.	Daniele	eu dou todo suporte [...]
163.	Daniele	eu faço um por um [...]
165.	Daniele	eu checo, eu recebo no SEI[...]
170.	Daniele	eu tenho que mandar [...]
171.	Daniele	eu tenho que fazer um documento [...]
175.	Daniele	mas eu tenho que gerar documento [...]
176.	Daniele	tenho que fazer ofício [...]
392.	Daniele	eu tô com muita coisa [...]
394.	Daniele	eu tô contribuindo do lado delas [...]

Elaborado pelo autor (2024).

O ritmo de trabalho no SRI é intensificado em vários momentos na narrativa de Daniele. Ao destacar as atividades que realiza, a entrevistada relata que a demanda é grande, reforçando a necessidade de que mudanças ocorram, como por exemplo a automação de processos, ao esboçar que *se fosse um sistema geral, eu já faria ali, eu só fazia um click* (linhas 173-174). Tais dificuldades são abordadas melhor na próxima seção.

Faz-se primordial, aqui, ressaltar que, tal como Aline, Daniele apresenta sua imagem com determinado protagonismo no que diz respeito às ações corriqueiras do SRI. Suas ações são narradas como incumbências, essas percebidas pelo uso recorrente do verbo *ter* (linhas 62, 170, 171. 175 e 176).

Outros verbos também contribuem para tal asserção: *dar* (linha 81), *fazer* (linha 163), *checar* (165), *receber* (165) e *estar* (linhas 392 e 394).

Goffman (2002), ao tratar da representação do *eu*, parte do pressuposto de que uma interação é estabelecida tendo por base uma definição prévia de expectativas, hierarquias e papéis envolvidos no encontro. Isso posto, analisa-se que Daniele demarca sua identidade como secretária do SRI ao elencar, na interação, as atribuições a ela outorgadas. Assim, a primazia da escolha linguística do verbo *ter* (que fazer algo), bem como sua recorrência maior em comparação a outras narrativas, revela seu papel menos gerencial e mais processual no que se refere às ações internacionais no âmbito do SRI.

A relação hierárquica de menor poder decisório é ressaltada em alguns momentos da narrativa de Daniele, como na figura 25:

Figura Trecho 25: Trecho dos registros da gravação em áudio.

231.	Daniele	Eu acho que só tem a melhorar em razão, assim, porque
232.		eu vejo que teve uma melhoria, né, de 2017, da época
233.		que eu entrei que foi 2007, 2008 pra cá, teve
234.		pequena, mas melhorou. Então, assim, eu percebo que
235.		tá tendo um olhar maior voltado, eu acredito que às
236.		vezes a gente tem a intenção, né, o nosso chefe que
237.		tem a intenção, já tem conversas para transformar a
238.		diretoria em uma pró-reitoria, né, porque com a pró-
239.		reitoria aí você tem recurso próprio, né, você tem
240.		mais condições de participar dos projetos, né, e
241.		fazer um melhor planejamento. E, principalmente

Elaborado pelo autor (2024).

A entrevistada utiliza verbos achar (linha 231), ver (linha 232), perceber (linha 234) e acreditar (linha 235) de modo a conjecturar acerca do futuro da internacionalização, apresentando uma visão positiva do processo. Daniele, como estratégia discursiva, utiliza o tempo de trabalho no SRI, da época em que entrou, *que foi em 2007* (linhas 232-233) a fim de conferir confiabilidade a sua fala e dando-lhe lugar de fala como alguém com determinada expertise. Assim, os verbos acima destacados não funcionam como provenientes de uma opinião infundada, mas baseados na experiência de Daniele enquanto profissional.

Ainda assim, a participante desliza para certa passividade em relação às intenções de transformação do SRI, de diretoria para pró-reitoria (linhas 237-238) quando ela, a princípio, usa o pronome *a gente* (eu + demais servidores do SRI) (linha 326), mas reformula sua fala, colocando o chefe do setor como aquele que intenciona essa ação: o nosso chefe que tem a intenção (linhas 326-327).

Daniele também utiliza o pronome  *você* (linha 329) como pronome indefinido, fazendo uso de uma estratégia discursiva: o uso de  *você*, em vez de  *nós* ou  *a gente*, permite indicar que, ao ser transformado em pró-reitoria, será possível gerenciar o SRI com recurso próprio. O uso de  *você*, aqui, pode ser analisado como uma estratégia de preservação de face do sujeito, levando-se em conta que não é  *a gente* (eu + demais servidores do SRI) que passa a gerenciar o dinheiro, mas  *você* (indefinido), isto é, qualquer pessoa à frente do setor.

O pronome  *você* pode ser entendido como  *você = eu*, referindo-se ao próprio locutor (Corradelo, 1998), dado que é a própria entrevistada quem passará, em se transformando o SRI em pró-reitoria, a trabalhar com as condições por ela proferidas, isto é  *participar de projetos e fazer um melhor planejamento* (linhas 240-241). Depreendido desse trecho, observa-se que o pronome  *você*, assim como todos os pronomes pessoais “é estratégico e peculiar, e indica que há atrás de uma simples referência, uma vasta gama de intenções e efeitos de sentido com os quais o falante constrói seu discurso (Corradelo, 1998, p. 65).

#### O QUE ESTEVÃO DIZ?

O emprego do pronome de primeira pessoa  *eu* é amplamente usado na narrativa de Estevão. Analisam-se duas figuras, 26 e 27, as quais apresentam projeções de identidades diferentes.

Figura 26: Trecho dos registros da gravação em áudio.

28.	Estevão	eu já percebi muito avanço no primeiro pdi[...]
72.		eu acho importante falar isso, o próprio Idiomas [...]
135.		eu acredito que pros próximos anos [...]
177.		eu percebo que a maior limitação de acesso [...]
245.		eu percebo que a gente tem um perfil muito diverso [...]
272.		eu acho que isso tem mudado um pouco [...]
286.		eu sinto que eles ficam perdidos [...]
344.		eu consigo ver esses três níveis[...]
419.		eu acredito que a gente vai ter uma pressão maior [...]
444.		eu considero que aqui no SRI a gente é uma ilha[...]

Elaborado pelo autor (2024).

Barqueta (2014, p. 28), assevera que “o uso do verbo ‘achar’ está ligado à crença, mas ao mesmo tempo permite expressar certo grau de certeza”. Demarchi (2022), em concordância à autora, argumenta que esse verbo engendra possibilidades que expressam a verdade do narrador acerca dos saberes que fazem parte de sua formação. De igual forma, Estevão utiliza-se de verbos tipicamente associados à opinião (perceber, achar, acreditar, considerar, pensar, sentir) para explicitar sua fala. Ainda que seja para expressar opinião, em determinados momentos, nota-se a fala de um *eu* que transcende o individual, operando a identidade de servidor público experto no assunto e que conclama esse lugar de fala pelo tempo de serviço e experiências já vividas.

Figura 27: Trecho dos registros da gravação em áudio.

105.	Estevão	eu vou falar institucionalmente [...]
610.		eu friso sempre [...]
634.		eu não posso como servidor público favorecer um ente privado
635.		eu não posso indicar um banco, eu não posso indicar [...]
645.		eu posso inclusive responder por advocacia [...]
671.		eu tenho que manter uma certa distância [...]
677.		eu não posso quebrar a regra aqui por ele[...]
743.		eu tive que passar por todo esse constrangimento [...]
839.		eu tô te passando uma visão do técnico[...]

Elaborado pelo autor (2025).

É possível, a partir da materialidade discursiva, analisar a imagem social que um sujeito tem de si nos momentos de interação, bem como a imagem que os outros têm dele (Goffman, 1995). Estevão projeta sua imagem como servidor público dedicado ao processo de internacionalização da universidade onde trabalha, mas deixa entrever dificuldades decorrentes de sua posição enquanto servidor público no acolhimento e agência mais efetiva de assuntos relacionados aos estudantes internacionais.

Isso posto, nota-se um eu multifacetado e dinâmico como propõe Goffman (2002), um eu que é produto de interações sociais que, por vezes, entram em choque com as performances individuais. Assim, *eu*, enquanto performa identidade de servidor público (linha 634), não pode indicar banco, farmácia (linhas 635), ao passo que eu, tem que manter certa distância (linha 671) dos alunos estrangeiros.

O pronome *a gente* é utilizado por Estevão em diversos momentos. Ele utiliza o plural exclusivo (eu + não pessoa) para se referir às metas a serem alcançadas pela universidade em termos de internacionalização. Por duas vezes, Estevão comenta os avanços da internacionalização na instituição onde trabalha, sendo que aquilo que já foi alcançado (linhas 31-32) não é atribuído a ele.

Assim, os avanços da internacionalização na instituição deixam transparecer um evento que ocorre sem a presença/ação dos servidores públicos, porém isso é retomado logo em seguida quando o entrevistado utiliza o pronome *a gente* para mencionar sua participação no processo, o qual ainda tem muito caminho a avançar. Dessa forma, *a gente* (eu + servidores do SRI) projeta a identidade do sujeito como servidor público engajado no processo de internacionalização da universidade onde trabalha (linhas 34-35).

Figura 28: Trecho dos registros da gravação em áudio.

27.		[É então do] último
28.		pdi pra esse eu já percebi muito avanço no primeiro
29.		pdi tinha três metas tinha três fases falando sobre
30.		internacionalização ali e nesse pdi agora já tem todo
31.		um capítulo dedicado à internacionalização isso pra
32.		mim é uma demonstração de como a internacionalização
33.		avançou na instituição, mas também é um indicativo de
34.		como a gente ainda tem muito caminho a avançar porque
35.		agora a gente ainda tem muitas metas a alcançar antes
36.		a internacionalização nem era uma realidade dentro da
37.		universidade que ela pudesse ser discutida hoje em dia
38.		ela já é uma questão dentro da universidade, mas que
39.		ainda demanda muito avanço.

Elaborado pelo autor (2024).

Em determinado momento, ocorre a identidade em conflito do participante da entrevista, que inicia sua fala projetando o pronome-sujeito de plural exclusivo

a gente (eu + servidores públicos do SRI), mas desfaz sua fala, projetando o sujeito (eu) com o verbo perceber. Embora o verbo perceber possa ser considerado como opinião, por se tratar de uma entrevista com um servidor público que há anos atua no SRI, o emprego de *a gente* poderia repercutir como uma asserção de outros servidores do SRI ou até mesmo de outros setores da instituição, sendo necessário rephrasear para *eu*, tomando o sujeito, então, responsabilidade pelo que foi dito sobre sua percepção.

Essa materialidade discursiva possibilita analisar certo choque identitário entre o *eu e nós/a gente*, que reestrutura sua fala que a princípio parte de um plural exclusivo (*a gente* = eu + não pessoa) para um eu individual. O eu projetado, então, é um produto da interação social desenvolvida, uma estratégia de performance individual do agente (Goffman, 2002).

Figura 29: Trecho dos registros da gravação em áudio.

202.	Estevão	Olha, a gente percebe é o que eu percebo é que os países que a gente recebe intercâmbio são países que têm sistemas educacionais menos estruturados que o nosso a gente aqui no Brasil tem um sistema público assim de qualidade de ensino superior muito bem estruturado e assim até os alunos que vêm de países assim é éh mais avançados que a gente, de renda maior que a gente, ficam admirados com nosso sistema então
203.		
204.		
205.		
206.		
207.		
208.		
209.		

Elaborado pelo autor (2024).

Na narrativa de Estevão também ocorre a formação do pronome *a gente* no sentido genérico (eu+ qualquer indivíduo) ao comentar acerca do processo de migração decorrente de fatores que ultrapassam o desejo/vontade de migrar, que a gente chama de migração forçada (linhas 407-408). Aqui, *a gente* pode ser interpretado como (eu + todos os brasileiros). Estevão foca na universidade, retomando o *a gente* de modo exclusivo nas linhas 410, 411,413 e 419, uma vez que trata das consequências da migração forçada no âmbito institucional.

Figura 30: Trecho dos registros da gravação em áudio.

404.	Estevão	[então] em termos o que
405.		acontece a universidade meio que tá absorvendo essa
406.		demanda, mas se você for ver, em termos de estudantes
407.		de graduação que vêm por essas é o que a gente chama
408.		de migração forçada que geralmente é uma pessoa em
409.		situação de refúgio ou que vem aqui por algum motivo
410.		a gente ainda tem muito poucos alunos de graduação a
411.		gente tem um ingresso facilitado, mas o que a gente
412.		tem percebido é que tipo assim a o maior volume de
413.		população migrante que a gente tem são é populações
414.		que assim, ainda não tem nem é nível superior na
415.		família que ainda tão é assim num background
416.		educacional ainda anterior e que provavelmente agora
417.		essas crianças que tão passando pela educação básica
418.		aqui no Brasil e tal, em algum momento elas vão começar
419.		a acessar a universidade eu acredito que ai a gente
420.		vai ter uma pressão maior então eu vejo assim num
421.		programa de língua de acolhimento assim por exemplo,
422.		que na verdade você percebe que é um programa de
423.		extensão porque é um programa voltado pra comunidade

Elaborado pelo autor (2024).

Estevão deixa entrever a preocupação com a inserção da população proveniente de migração forçada no porvir, dado que haverá uma pressão maior (linha 420), o que implicará na atuação mais incisiva da universidade, uma vez que por ora, a universidade meio que tá absorvendo essa demanda (linhas 405-406). Aqui, percebe-se uma estratégia linguística do participante ao projetar a instituição como responsável pelo acolhimento dos migrantes, entendido por meio da metáfora, absorvendo essa demanda, mas protege a face da instituição logo em seguida.

Conseqüentemente, Estevão protege sua face ao citar que a gente tem o ingresso facilitado (linha 411) apesar da população migrante que a gente tem são é populações que assim ainda não tem um nível superior (linhas 413-414). Com isso, ele protege sua face e a face da universidade, ainda que ciente da pressão maior (linha 420) no futuro, com a inserção desses migrantes no contexto universitário.

Estevão, ainda em estratégia de proteção de face, utiliza o grau de personalização mais alto do pronome *a gente* = eu (pessoa) ao dicotomizar sua posição enquanto servidor público e cidadão brasileiro na figura 31. Estevão utiliza o pronome eu seguido da posição que ocupa na instituição – servidor público – (linha 644) como proteção de face para mencionar a impossibilidade

indicação de algum serviço/atendimento particular para um aluno estrangeiro a fim de não ser responsabilizado por improbidade administrativa. Temeroso de processos judiciais ele explicita possíveis consequências de tal ato, ainda que não intencionado, a gente tá respondendo processo, já tá é perdendo cargo, já tá afastado da posição (linhas 652-653).

O pronome a gente = eu (pessoa) é usado como estratégia de proteção de face pois o agente, embora tenha citado anteriormente *eu*, conclama a identidade de servidor público, tornando-o um *eu-ampliado*. O posterior emprego de *a gente* para mascarar o *eu*, retoma a ampliação do eu e protege a face do entrevistado, cuja identidade de servidor público sobressai em detrimento de seu *eu* individual.

Figura 31: Trecho dos registros da gravação em áudio.

641.		falando de alunos tratando com alunos então ai ele vai
642.		falar a: tem uma casa tem um amigo meu que tá alugando
643.		uma vaga na república dele ai o amigo dele que
644.		apresenta é outra coisa, agora eu como servidor, eu
645.		posso inclusive responder por advocacia administrativa
646.		ou por favorecimento indevido daquela pessoa de alguma
647.		forma tá facilitando, usando da minha posição como
648.		servidor público pra facilitar a vida da pessoa claro
649.		que de forma alguma é a nossa intenção a nossa intenção
650.		é ajudar estrangeiro, mas até explicar que focinho de
651.		porco não é tomada pra justiça, a gente tá respondendo
652.		processo já tá é perdendo cargo já tá afastado da da
653.		posição, então assim, eu percebo que, o arranjo do
654.		serviço público, dificulta um pouco esse apoio ao
655.		estrangeiro aqui dentro da universidade federal.

Elaborado pelo autor (2024).

A preocupação de Estevão em relação à improbidade administrativa é ressaltada em outros momentos da narrativa, onde novamente é realizada a estratégia de proteção de face. Na figura 31, o entrevistado narra situações envolvendo o acolhimento de estudantes internacionais por parte da sociedade civil – algo comum nas cidades universitárias.

No trecho em questão, ao mencionar as situações de contenda entre as partes (cidadãos civis acolhedores de intercambistas x estudantes intercambistas), Estevão, retoricamente, pergunta: mas tipo assim, o que a universidade tem a ver com isso? (linhas 719-720). Aqui, Estevão

protege sua face e se respalda, já que a instituição, assim como os servidores que nela atuam, não tem relação com o que acontece alhures da área institucional.

Contudo, essa situação é revista por Estevão logo em seguida, pois, a partir do momento que a universidade indicou aquela casa ou intermediou aquele vínculo ali, a universidade tá implicada (linhas 720-722). Como proteção da face do servidor, Estevão personifica a universidade pelos verbos indicar, intermediar e implicar. Embora esteja ciente de que as consequências sobressaem para os servidores, usando o pronome a gente, explicitando-o, como servidor público (linha 720) e afirmando que respondem objetivamente perante a justiça (linhas 723-724), ele continua a proteger sua face personificando a instituição, atribuindo a ela, culpa, envolvimento e responsabilização.

Figura 32: Trecho dos registros da gravação em áudio.

711.		esse apoio. A orientação que a gente recebeu foi assim,
712.		abole essa lista e antes de eu entrar no SRI isso eu
713.		descobri antes de entrar no SRI assim eu vi que não
714.		teve jeito a gente já chegou caso de ter intercambista
715.		aqui, americano que veio aqui no SRI tirar satisfação
716.		porque a casa tava suja porque a geladeira tava não
717.		sei o que, e vice-versa também, o próprio é dono do
718.		imóvel falar assim esse intercambista tá destruindo a
719.		minha casa, mas tipo assim o que a universidade tem a
720.		ver com isso? a partir do momento que a universidade
721.		indicou aquela casa ou intermediou aquele vínculo ali
722.		a universidade tá implicada a gente como serviço
723.		público, a gente responde objetivamente perante a
724.		justiça então independente da universidade ter culpa
725.		ou não pelo simples fato de ela estar envolvida ela
726.		pode ser responsabilizada então assim, já teve casos
727.		assim de intercambista que tipo assim já teve
728.		rompimento de casamento, o marido se separou da mulher
729.		e voltou com intercambista pro país e assim comigo
730.		especialmente o que eu posso contar teve uma
731.		intercambista que ela precisava muito precisando
732.		receber um dinheiro ela tava passando necessidade e
733.		ela pediu pra eu oferecer minha conta, ai eu falei, tá
734.		não tem problema não tem problema nenhum, e foi uma
735.		situação muito assim muito desconfortável porque assim
736.		o dinheiro não chegou e ficou parecendo que eu tinha
737.		sumido com o dinheiro.

Elaborado pelo autor (2024).

Ainda na figura 32, Estevão comenta um caso específico que aconteceu com ele, envolvendo transação bancária entre a família de uma estudante de

intercâmbio para sua conta pessoal. Como a transação não foi completa, houve, de acordo com o participante, a impressão de que ele havia pegado o dinheiro para si (linhas 730-737). Ele dá desenvolvimento ao ocorrido:

Figura 33: Trecho dos registros da gravação em áudio.

745.		descobriram que o dinheiro realmente tinha retornado
746.		pro Japão e ela já tinha uma conta bancária aqui e ai
747.		fizeram a transferência pra conta dela mas assim, é o
748.		tipo de coisa que as vezes a gente acha que tá
749.		ajudando, mas a gente acaba se complicando se a gente
750.		não tomar cuidado.

Elaborado pelo autor (2024).

Há a repetição do pronome *a gente* genérico e, em todas as ocorrências, sendo o pronome utilizado como forma de proteção de face, dado que Estevão relata algo no plano individual, mas reforça, por meio do pronome genérico, algo a nível coletivo, pois qualquer um que se submeta à situação parecida por *achar que está ajudando, pode acabar se complicando, se não tomar cuidado*.

Estevão, agora em relação ao pronome *você*, o utiliza tanto de modo pessoal (30 recorrências) quanto impessoal (22 recorrências). A figura 34 apresenta excertos de recorrências do pronome de modo pessoal e 35 de modo impessoal.

Figura 34: trechos dos registros de gravação em áudio.

166.		quando você fala em língua estrangeira é uma coisa que
167.		a pessoa tem que dedicar muitas horas ali [...]
182.		gostariam e se você for contratar uma aula particular ou
183.		de um curso mesmo de francês de italiano é uma coisa[...]
464.		graduação quando você tá falando do servidor da
465.		universidade a gente pode pensar e é uma demanda do [...]
816.		falar assim, olha se você quer ser uma sociedade que está
817.		inserida no mundo, você tem que fazer isso isso [...]

Elaborado pelo autor (2024).

Figura 35: trechos dos registros de gravação em áudio.

827. 828.	[que bom] espero que ajude aí que agora dê pra você desenvolver e tal, mas aí eu tô às ordens eu acho que [...]
834. 835.	faculdade de Letras ficou como diretor eu não sei se você chegou a conhecer a (nome de professora [...])
849. 850.	Isso você pode fazer uma comparação a como que é a visão do docente? como que é a visão do técnico? por [...]

Elaborado pelo autor (2024).

O uso do pronome *você* pode ser analisado sob diferentes perspectivas, para além dos usos pessoal e impessoal. Seu uso impessoal pode ser usado como estratégia de preservação de face ao opinar sobre algo, como o faz Estevão ao mencionar as dificuldades do processo de internacionalização.

Figura 36: trechos dos registros de gravação em áudio.

535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542.	então assim é sempre nesse sentido é bem estimulador, mas pra pro trabalho aqui, mas é, as vezes fica pesado e pra instituição você vê uma instituição que se pretende internacional, não é uma coisa funcional, você pensar que qualquer demanda que seja com estrangeiro vai ter sempre de passar no SRI antes de ela andar isso aí dificulta muito a internacionalização
--	---

Elaborado pelo autor (2024).

A escolha linguística do pronome *você*, nesses dois momentos, pode marcar um posicionamento do agente acerca dos processos da internacionalização, em tom de desacordo com a forma corrente de efetuação. A função indeterminadora desse pronome, em que *você* = *todo mundo* serve para aproximar o entrevistador das ideias que o participante esboça, em uma tentativa de convencimento. Mas também há outras estratégias analisadas em outros momentos da narrativa:

Figura 37: trechos dos registros de gravação em áudio.

313.		ele vai ter que arcar com as consequências então a gente explica ó você tem até tal época pra você trancar, então você pode pegar qualquer matéria que você quiser se você gostar e quiser se dedicar vai embora até o final agora se você não quiser você tem até tal data pra trancar se não trancar você vai ter que levar até o final independente então eu acho que é o primeiro exercício de autonomia e responsabilidade
314.		
315.		
316.		
317.		
318.		
319.		
320.		
672.		
673.		
674.		distância, claro que seria muito mais interessante pra adaptação deles eu agir como amigo deles eu poderia fazer isso, só que isso vai criar limitações quando eu tiver que colocar limite nele, falar assim olha você perdeu o prazo sinto muito, não tem o que eu possa fazer pra você, eu não posso quebrar a regra aqui por ele então realmente tem um processo que a gente tem que
675.		
676.		
677.		
678.		
679.		
679.		

Elaborado pelo autor (2024).

Por diversas vezes, Estevão utiliza o pronome você na forma de discurso direto, como se estivesse reproduzindo uma fala sua a algum estrangeiro no SRI. Nesse sentido, ressalta-se o quão contumaz é para o agente do SRI explicar aos intercambistas as etapas, como no último recorte acima, em que ele usa o pronome você repetidas vezes, para enfatizar cada ação a ser desenvolvida.

Nota-se que tal estratégia, inclusive pelo contexto da interação, é empregado pelo participante para demonstrar o “afastamento do eu” de que trata Corradelo (1998, p. 65), em que o próprio entrevistado ao atribuir maior exercício de autonomia e responsabilidade (linha 320) ao estudante internacional, diminui, conseqüentemente, sua responsabilidade, dado que o uso enfático do pronome serve para demarcar a clareza com a qual as informações são passadas aos intercambistas.

O pronome você também é usado por Estevão para fins de preservação de face, como em

Figura 38: trechos dos registros de gravação em áudio.

531.	Estevão	aaham geralmente a gente tá sempre aprendendo nunca tipo assim quando você acha que já viu de tudo não pera ai o que tá acontecendo não a gente vai ter que descobrir, tá quem faz isso? tá a gente vai cavando
532.		
533.		
534.		

Elaborado pelo autor (2024).

Ao usar o pronome *a gente* (linha 531) o entrevistado mantém sua identidade como servidor público, afastando-se da performatividade do *eu*, mas utiliza, em seguida, o pronome *você* (linha 532), o qual estabelece uma relação próxima, em que *você* = *eu*. Há, logo depois, a retomada do pronome *a gente* (linha 533), afastando-se da pessoalização, então. Isso pode ser entendido como estratégia de preservação de face.

#### O QUE ESTHER DIZ?

Há 23 recorrências do pronome *eu* nas falas de Esther, número relativamente menor se comparado ao emprego de *nós* (63) e *a gente* (58) em sua narrativa ou ainda se comparado a outros participantes, como Estevão, com 109 entradas para o pronome *eu*. Conforme argumenta De Fina, as narrativas são o principal veículo para expressar as identidades. Essas identidades são passíveis de serem analisadas pelo discurso dos sujeitos, sobretudo, aqui, em relação ao uso dos pronomes *eu* e *nós*.

O pronome *eu* evidencia performances individuais as quais destacam a natureza contingente e situacional da identidade. Isso pode ser representado na figura 27, por meio da qual a entrevistada performa sua identidade como professora formada em língua portuguesa, mas não trabalha tanto com o português língua estrangeira.

Figura 39: Trecho dos registros da gravação em áudio.

314.	Esther	Não sei, eu acho que não, eu acho que a gente tem como
315.		difundir mais o português língua estrangeira sabe
316.		Hiago? Eu trabalho eu também sou formada em português,
317.		mas eu trabalho pouco com o português língua
318.		estrangeira, eu trabalho com o português língua
319.		estrangeira mais como língua de acolhimento que eu
320.		tenho um projeto com migrantes, aqueles primeiros
321.		grupos que vieram da Venezuela aí a gente dá aula de
322.		português como língua de acolhimento aí a gente tem
323.		alguns trabalhos com isso, mas o português língua
324.		estrangeira está crescendo muito no mundo

Elaborado pelo autor (2024).

Goffman (2011) aponta dois processos principais ligados ao trabalho de face: o processo de evitação, que consiste em evadir ameaças, e o processo

corretivo, que atua para reparar possíveis danos à face, ou à imagem pública do falante. Na fala acima, observa-se o processo de evitação quando a entrevistada reconhece a importância de difundir o PLE ainda que ela mesmo trabalhe pouco na área.

Em seguida, Esther menciona as ações que ela desenvolve com migrantes (por meio do pronome eu, linha 319), talvez com a finalidade de evitar ameaças a sua face, e em estratégia de preservação dessa, evitando, assim, que sua fala não se torne contraditória e ela performe uma identidade de servidora preocupada e engajada com a difusão do PLE. Já em relação ao processo corretivo, Esther também faz uso dele ao mencionar que ela não era professora da língua Tupi, mas ofertou o curso na condição de diretora da instituição onde trabalha:

Figura 40: Trecho dos registros da gravação em áudio.

278.	também pensar nessa interiorização da nossa da nossa
279.	internacionalização, trabalhar também com os de casa,
280.	com os de dentro, nesse sentido eu esqueci até de dizer
281.	nós também estamos trabalhando muito com as línguas
282.	indígenas que a gente não trabalhava aqui eu já ofereci
283.	dois minicursos de Tupi que a língua falada aqui era
284.	o Tupi, o Guaraní, mas que eu não era professora, o
285.	professor era o Cacique Nathan mas pras pessoas terem
286.	assim uma consciência olha se não fosse a colonização
287.	essa era a língua que você ia falar, tá? Então pras
288.	pessoas se conscientizarem também dessas línguas
289.	originárias que a gente não pode perder não pode deixá-
290.	las morrer.

Elaborado pelo autor (2024).

O processo corretivo acontece quando se reconhece e se pretende evitar ou ratificar determinado incidente que merece ser sanado, ainda que a tal reconhecimento não seja dada importância. Goffman (2011) aponta que “podemos tentar mostrar que aquilo que manifestamente pareceu ser uma expressão ameaçadora na realidade é um evento insignificante” (p. 27). Analise-se, nessa fala, contudo, relações de poder imbricadas as quais performam a identidade da entrevistada como alguém que detém o poder de ofertar ou não determinado curso, dada sua posição na instituição, de diretora da diretoria de relações internacionais (linha 19).

Diferentemente de Estevão, Esther intercambia o uso dos pronomes *nós* e *a gente* ao longo de sua narrativa. Ela apresenta uma variação irrisória entre os pronomes *nós* e *a gente*, sendo a proporção de 63 usos de *nós* e 58 recorrências de *a gente*. Essa mescla não é casual, sabe-se que o uso desses pronomes assume diversas funções pragmáticas e contribui para a construção de argumentações da entrevistada, fato que revela aspectos importantes acerca de suas ponderações sobre a internacionalização.

Ao comparar e contrastar os usos dos pronomes-sujeito *a gente* e *nós*, nota-se o uso de modo distinto, sendo que a entrevistada usa o pronome *a gente* para empregar a) processos inacabados, b) trabalhos a serem realizados e c) dificuldades no que tange à internacionalização e às demandas do SRI, conforme pode ser exemplificado na figura abaixo:

Figura 41: trechos dos registros de gravação em áudio.

35.		a gente tá tentando trabalhar a internacionalização
36.		no âmbito da gestão
124.		É a curiosidade como é são muitas coisas então essa
125.		internacionalização que a gente busca também né?
165.		a gente não tinha como assisti-los porque eles eram
166.		vindos registrados pelo MEC
204.		Então não há assim ainda um direcionamento para a
205.		internacionalização que a gente possa realmente
206.		desenvolver projeto ou até a gente desenvolve só na
207.		raça mas sem um apoio específico e a gente sai
208.		buscando editais de outros locais esses de
209.		(ininteligível) que vão soltando os editais e a gente
210.		vai buscando patrocínio de alguma forma porque
211.		realmente não há um olhar bem preciso pra a
212.		internacionalização
215.		Não, a gente trabalha bem a gente se organiza
245.		a gente busca sempre tentar trabalhar juntos pra
246.		tentar conscientizar as pessoas de aprender outras
247.		línguas, trabalhar outras línguas, estudar outras
248.		línguas,
315.		Não eu acho que a gente tem como difundir mais o
316.		português língua estrangeira sabe Hiago?
361.		Eu acho que a gente ainda tem um caminho longo, uma
362.		estrada longa, mas muito frutífera.

Elaborado pelo autor (2024)

Nota-se que o uso de *a gente* é mais usado como plural exclusivo, normalmente sendo referido a (eu + equipe do SRI). Contudo, em outros momentos, há a recorrência do *nós*, sobretudo quando a entrevistada menciona

a) processos acabados bem-sucedidos ou b) faz menção às atividades desempenhadas no SRI.

Figura 42: trechos dos registros de gravação em áudio.

47.	muro não existia então nós tentamos trabalhar muito a
48.	questão do sul global aumentamos muito os convênios
49.	com a América Latina e nós acreditamos que somos
50.	latino-americanos e precisamos trabalhar com todos os
51.	países latino-americanos, a gente aumentou muito o
52.	número de acordos com o México, com Colômbia, com
53.	Equador que não tínhamos, com Chile, Uruguai nós também
54.	não tínhamos, com Paraguai, não com Paraguai a gente
55.	ainda não tem, com a Argentina então a gente aumentou

Elaborado pelo autor (2024).

Analisa-se que todos os processos bem-sucedidos são atribuídos a *nós* pela entrevistada. Esther enfatiza os convênios e acordos que foram feitos/aumentados por meio do advérbio *muito*. Aquilo que ainda está por fazer, recai ao pronome *a gente*, como o convênio com Paraguai. Esther, ao longo da narrativa, amplia a lista de convênios e acordos realizados, novamente fazendo uso do pronome *nós* e dos advérbios *muito* e *bastante*.

Figura 43: trechos dos registros de gravação em áudio.

77.	não só pro ensino para os técnicos então aumentamos
78.	muito essa questão para os técnicos então aumentamos
79.	muito nossos convênios com a África e trouxemos vários
80.	alunos para estudar nessas escolas que são
81.	tecnológicas que é em outro campus no interior que é
82.	Bananeiras, da Guiné Bissau e do Camarões e agora temos
83.	quarenta alunos, vinte de cada país desse fazendo o
84.	técnico em Bananeiras que são que cursos voltados para
85.	a agricultura, pecuária algo que lá eles precisam muito
86.	nesses países africanos é e um outro aspecto que nós
87.	ampliamos bastante foi com relação à Ásia, nós não
88.	tínhamos nenhum convênio com a Ásia, hoje nós temos
89.	três convênios com a China, com a Índia, com o Japão
90.	e esses com a China, eles cresceram muito, inclusive
91.	o que eu coordeno que é o de Línguas Estrangeiras nós
92.	temos aulas nessa cooperação, aulas de mandarim, que

Elaborado pelo autor (2024)

De certa forma, o uso de *nós* confere maior status de poder se comparado ao uso de *a gente* pela entrevistada. Ao empregar os verbos com a desinência de terceira pessoa do plural *aumentamos*, *trouxemos*, *ampliamos* e *temos*, há, na materialidade discursiva, a projeção de um sujeito que detém o poder de

escolha e de participação ativa nas ações internacionais, até mesmo deixando entrever que tais acordos de internacionalização acontecem mais em benefício de alguns países que do Brasil, conforme visto acima nos convênios assinados com Guiné Bissau e Camarões, para a realização de intercâmbio de cursos voltados para a agricultura e pecuária, algo que lá eles precisam muito nesses países africanos (linhas 83-86). Assim, pela fala da entrevistada, pressupõe-se um processo cujas relações não são simétricas.

O pronome *nós* é também utilizado por Esther para estabelecer posições/papéis dentro dos SRI. Nas linhas 18-19, logo no início da narrativa, ela se projeta como diretora de relações interinstitucionais do SRI da instituição onde trabalha, e, mais tarde, explicando a gerência do SRI, demonstrando que ela também é professora da universidade e tem demandas de sua área.

Figura 44: trechos dos registros de gravação em áudio.

18.		temos a diretoria de relações interinstitucionais da
19.		qual eu sou a diretora agora quer dizer desde 2019,

Elaborado pelo autor (2024).

Figura 45: trechos dos registros de gravação em áudio.

193.	Esther	Então a dificuldade maior as dificuldades que nós temos
194.		são pessoal que assim nós não temos muitos servidores
195.		pra trabalhar então isso demanda muito tempo de todos
196.		nós e nós somos professores e temos que continuar com
197.		nossas tarefas temos que dar aula e orientar fazer
198.		tudo e temos pouquíssimos servidores pra trabalhar
199.		então esse é um dos maiores problemas outro problema
200.		que nós temos enfrentamos é que não há uma verba
201.		específica para a internacionalização então o setor
202.		recebe uma verba assim como se qualquer outro setor
203.	recebesse que é pra comprar papel o computador quebrou	

Elaborado pelo autor (2024)

Os papéis desenvolvidos e demarcados pela entrevistada no âmbito institucional mostram-se relevantes para a análise a fim de compreender a performance de suas identidades.

Figura 46: trechos dos registros de gravação em áudio.

281.	nós também estamos trabalhando muito com as línguas
282.	indígenas que a gente não trabalhava aqui eu já ofertei

Elaborado pelo autor (2024)

Novamente, observa-se a diferença entre o *nós* e *a gente* nas linhas 281 e 282. Ao mencionar que antes não se trabalhava com línguas indígenas, a autora utiliza o pronome *a gente* como sujeito e, já para a ação em vigor, utiliza o pronome *nós*. Dito de outro modo, o papel do *nós* é enaltecido pela entrevistada e recrudescido ainda mais pelo pronome *eu* logo em seguida, por meio do qual ela elenca ações por ela desenvolvidas enquanto diretora do SRI.

Esther, em proporção significativamente menor que Estevão, utiliza o pronome *você* por 05 vezes, sendo 02 vezes de modo pessoal e 03 impessoal. De modo Impessoal, constam os excertos em 47, e, de modo pessoal, apresentam-se em 48.

Figura 47: trechos dos registros de gravação em áudio

269.		que a gente tá agora de globalização, de incentivo à uma harmonia cultural, de você compreender o outro, de você trabalhar com o outro então esse é um momento que nós estamos realmente e outra coisa é a nossa internacionalização [...]
270.		
271.		
272.		
273.		
289.		se não fosse a internacionalização era essa língua que você ia falar, tá? [...]
290.		

Elaborado pelo autor (2024).

Figura 48: trechos dos registros de gravação em áudio

40.		ampliamos a internacionalização vamos dizer assim, depois você vê como coloca isso [...] se você tiver dúvida de alguma coisa [...] porque ninguém pode viver na bolha então o momento que a gente tá agora de globalização, de incentivo à uma harmonia cultural, de você compreender o outro, de você trabalhar com o outro mas pras pessoas terem assim uma consciência, olha se não fosse a colonização essa era a língua que você ia falar, tá? Então pras pessoas se conscientizarem também dessas línguas originárias que a gente não pode perder não pode deixá-las morrer.
41.		
371.		
267.		
268.		
269.		
270.		
285.		
286.		
287.		
289.		
290.		

Elaborado pelo autor (2024).

Esther usa o pronome *você* (linha 41) de modo direto. Aqui, ele tem o significado determinado nas GTs, de pronome de tratamento, o que também acontece na linha 371. Já na linha 269, o mesmo pronome é utilizado de modo impessoal, mais genérico, em que *você = todo mundo*.

Esther usa o pronome *você* de modo genérico ao mencionar o curso de línguas indígenas ofertado na instituição onde ela atua, algo que visa resgatar a consciência acerca dos processos sócio-históricos (linhas 285-290). O pronome *você*, também tem por referência *você = todo mundo* e pode ser entendido como estratégia de preservação de face da participante ao não se referir às pessoas de modo geral, podendo tal ocorrência ser analisada como um eufemismo.

### O QUE FÁBIO DIZ?

No início da entrevista com Fábio, após saudações, o pesquisador inicia a fala perguntando sobre o percurso histórico do entrevistado no SRI da instituição (linhas 5-7). Em vez de responder à pergunta, Fábio, conclama para si a identidade de entrevistado, não respondendo o pesquisador, mas questionando-o sobre o propósito da entrevista (linhas 8-11), visto na figura 37:

Figura 49: trechos dos registros de gravação em áudio.

1.	Hiago	Bom dia.
2.	Fábio	Bom dia.
3.	Hiago	Tudo bem?
4.	Fábio	Beleza.
5.	Hiago	Então, professor, me explica uma coisa aqui. Primeiro,
6.		como você foi parar na secretaria, no setor de relações
7.		internacionais da instituição?
8.	Fábio	Só assim, para ter uma ideia, até porque eu vou
9.		direcionar a pergunta. E essa sua pesquisa que você está
10.		fazendo agora, entra em que contexto que vai entrar isso
11.		exatamente?

Elaborado pelo autor (2024).

Nesse trecho, denota-se a compreensão de Goffman (1983) acerca da permanente introdução/manutenção de enquadres que organizam os discursos dos participantes de uma interação. Assim, Fábio objetiva saber *o que está acontecendo aqui e agora*, a fim de organizar seu discurso com relação à

situação interacional. É por meio dessa organização, pois, que o fazer interacional ocorre.

Já situado aos objetivos da pesquisa, então, Fábio narra seu percurso histórico desde o início dos trabalhos no SRI, comentando como chegou ao setor. Ao empregar o pronome *eu*, Fábio constrói identidades referentes aos papéis que assume na universidade onde trabalha: diretor do SRI, professor e pesquisador da UF. O trecho 50 abaixo apresenta algumas dessas ocorrências:

Figura 50: trechos dos registros de gravação em áudio.

60.	Fábio	Eu sou da área da computação [...]
76.	Fábio	eu passei de assessor para o diretor e tô desde então [...]
77.		[...]
226.	Fábio	Eu dou minha carga horária de ensino [...]
228.	Fábio	Eu conheci muitos colegas que foram diretores internacionais que conseguiram conciliar a carreira deles de pesquisador com isso. Eu não [...]
229.		
230.		
231.		Eu fui desligado do programa de pós-graduação. Então eu
232.		fico basicamente ligado ao ensino. Eu tenho carga
233.		horária de ensino, mas orientação, pós-graduação, esse
234.		tipo de coisa, eu acabei mês desligando. Eu não estou
235.		mais na pós-graduação por causa disso. Não consegui
236.		conciliar. Porque aqui o SRI toma 110% do meu tempo.
237.		Mas o resto eu uso para poder dar aula hhhhh então, é
238.		bem puxado. Eu tenho uma sala no meu departamento, que
239.		não fica aqui. Eu não abro essa sala, não vou lá tem
240.		oito anos. Eu fico só aqui, realmente, no SRI. Vou dar
241.		aula. De vez em quando, às vezes eu vou em reuniões do
242.		departamento [...]
485.	Fábio	A experiência que eu tenho na UF, que eu passei [...]

Elaborado pelo autor (2024).

O entrevistado apresenta-se como uma pessoa que tenta conciliar as atribuições das aulas e as demandas do SRI, que são muitas, conforme ele aponta na linha 236, ao afirmar que esse setor toma 110% de seu tempo. De início, Fábio comenta um pouco sobre sua história pessoal e como iniciou seus trabalhos com a área da internacionalização, algo que é, segundo ele, não-vinculado à sua formação por meio da frase “eu não sou da área da computação” (linha 60), usada para exprimir certa singularidade, uma vez que, normalmente, os professores que assumem o cargo de diretoria/assessoria de um SRI no Brasil são profissionais de Letras/Linguística, ainda que não seja isso um requisito.

Fábio também utiliza o pronome *eu* para trazer singularidade em relação ao fato de que ele não conseguiu conciliar o cargo de diretor de SRI à carreira de pesquisador (linhas 228-230). Assim, ele dá sequência para narrar acerca de seu afastamento da pesquisa, mantendo a função de professor, ainda que isso seja desgastante (linhas 231-242). Analisa-se um *eu* em conflito com seus papéis sociais, decorrentes de identidades: *eu* professor, *eu* pesquisador e *eu* diretor.

Ainda que, no início, Fábio projete esses papéis como destoantes, em determinado momento de sua fala, pode-se observar a convergência de sua formação às tarefas executadas no âmbito do SRI, conforme exposto na figura 39 abaixo:

Figura 51: trechos dos registros de gravação em áudio.

437.	Fábio	As tarefas. Tem uma coisa que tem uma pequena vantagem
438.		do fato de eu ser da computação, em algumas dessas
439.		rotinas de grande volume, eu acabei desenvolvendo
440.		aplicativos eu mesmo para ajudar o processamento dos
441.		funcionários. Por exemplo, chegam 600 inscritos aqui.
442.		Eu teria que, para cada um deles, separar, repetir toda
443.		essa documentação, enviar para cada departamento. Isso
444.		tudo eu já faço automaticamente com programas. Já mando
445.		e-mail automaticamente para o programa, e-mail
446.		automaticamente para o candidato. Isso tudo a gente fez
447.		com pequenos programas que foram desenvolvidos para
448.		poder tentar aumentar a produtividade. Mas, novamente,
449.		tudo isso a partir do SRI. A equipe daqui cuida de todas
450.		essas atividades aqui e elas vão crescer em um número
451.		muito, muito grande.

Elaborado pelo autor (2024).

O fato de Fábio ter conhecimento na área de computação, área de sua formação (linha 438) fez com que ele desenvolvesse aplicativos a fim de dar celeridade aos processos gerenciais do setor (linhas 439-446). De igual forma a outras narrativas, depreende-se, do trecho acima, o protagonismo de Fábio demarcado pela repetição constante do pronome *eu* (linhas 438, 439, 440, 442 e 444). Logo depois, Fábio reafirma as ações empreendidas, porém, dessa vez, fazendo uso do pronome *a gente* (*eu* + demais servidores do SRI), usado na linha 446, isto é, agora ele coloca os integrantes do SRI como sujeitos que participaram do desenvolvimento dessas ferramentas de trabalho.

Ainda em relação ao pronome eu, em outros momentos de sua narrativa, Fábio reitera sua falta de experiência no setor. Quando lhe foi perguntado sobre sua experiência e adaptação, Fábio explica como ele iniciou sua jornada no SRI da instituição, elencando que o cargo já havia sido ofertado a outras pessoas (linhas 57-58), e que sua indicação se deu por ele conhecer outras línguas, ressaltando o inglês e italiano (linhas 60-61).

Essa fala de Fábio pode ser analisada sob a ótica de uma estratégia de proteção de face, a qual é reforçada quando ele acrescenta que não sabia nada acerca do SRI, utilizando sua área de formação, a ciência da computação (linhas 63-64), também como preservação da face, conforme imagem 52.

Figura 52: trechos dos registros de gravação em áudio.

51.	Fábio	Foi em 2009, que vai fazer 15 anos já. O diretor
52.		internacional, na época, ele estava começando no cargo.
53.		Ele foi empossado pelo reitor naquele momento e ele
54.		pediu que pudesse arrumar um assessor para ele, um
55.		diretor internacional, tava começando o trabalho dele
56.		aqui na (UF) naquele ano. Aí ele me tinha perguntado,
57.		depois que eu escutei, que ele tinha já contactado
58.		várias pessoas, acabaram não aceitando, ele chegou a mim
59.		com indicação de colegas meus e eu falei, ah, ele fala
60.		inglês e tem uma certa fluência em italiano e outras
61.		línguas mais. Eu vim por causa disso. Aí eu não sabia
62.		de nada, nada, nada do que se tratava aí. Eu sou da área
63.		de computação.
64.		

Elaborado pelo autor (2024).

O pronome *eu* (linha 63) se refere à formação acadêmica de Fábio. Nesse contexto, esse pronome permite analisar sua fala como alguém que não tem, via de regra, formação teórica para ocupar um lugar no SRI, como já mencionado por ele anteriormente, por não saber *nada, nada, nada do que se tratava ali* (linha 63).

Fábio também troca o pronome *eu* por *a gente* para se referir às ações desempenhadas no SRI mediadas pelos aplicativos que ele desenvolveu. Em sua narrativa, é recorrente a presença do pronome *a gente* genérico, sobretudo para se referir aos servidores com quem ele trabalha, mas também de modo mais genérico, por vezes abrangendo a instituição como um todo, como na figura 53.

Figura 53: trechos dos registros de gravação em áudio.

147.	Fábio	E mesmo a gente, como instituição, não sabia o que a
148.		gente queria. A gente não sabia o que queria, existia
149.		uma mudança, ah, vamos ter mais mobilidade, vamos mandar
150.		mais estudantes para fora, que é bom, não sei o que,
151.		mas não sabia onde a gente queria chegar com isso.

Elaborado pelo autor (2024).

Fábio, ao englobar a instituição dentro do conjunto *a gente*, defende sua face enquanto agente do SRI. Ele já havia mencionado as dificuldades e os processos novos que eles, agentes do SRI, estavam gerenciando pela primeira vez, criando rotinas:

Figura 54: trechos dos registros de gravação em áudio.

115.		Então, não tinha nem em quem a gente se basear. Então,
116.		acabou que a grande maioria das coisas, por um lado,
117.		tinha essa dificuldade, por outro, também, a gente podia
118.		falar, não! não quer dizer que a gente está fazendo
119.		errado nem nada, a gente está criando rotinas. Então,
120.		muito do que tem aqui, na realidade, foi criado desde
121.		então. A cultura de internacionalização foi criada desde
122.		então e todas as rotinas que a gente foi fazendo foram
123.		sendo desenvolvidas pela própria equipe. Isso gera muita
124.		dificuldade, você chega num local, algumas pessoas já
125.		têm experiência, elas vão te passando, o que acontece é
126.		que você vai aprendendo. Aqui não, a gente teve que
127.		inventar. Isso aí eu acho que foi o mais difícil.

Elaborado pelo autor (2024).

Assim, *a gente* (eu + demais servidores) estar criando rotinas (linha 119) se configura como uma estratégia de defesa de face para os atos engendrados no âmbito do SRI por Fábio e sua equipe, dado que não há nada em que *a gente* (eu + demais servidores) pudesse se basear (linha 115). O protagonismo dos agentes é também reverberado nas linhas (121-127), ao mencionar que a cultura de internacionalização foi criada (linha 121), a gente teve que inventar (linhas 126-127).

Cumpre-se analisar a premissa de que as políticas linguísticas foram desenvolvidas por esses agentes, a nível local, como preconiza Maher (2007), ao afirmar que tais políticas são depreendidas “das ações e dos discursos dos

agentes nelas envolvidos” (Maher, 2013, p.120). Desse modo, conjectura-se que planejamento linguístico e políticas linguísticas (Calvet, 2007) são fundamentais às ações desenvolvidas no âmbito do SRI para a criação de um contexto internacional intercultural.

A fala de Fábio acima transcrita é interessante do ponto de vista analítico de *a gente*, pois, apesar do uso mais genérico desse pronome, enquanto a gente = eu + agentes do SRI + instituição, para se referir à falta de uma diretriz específica acerca do que se pretende com a internacionalização, ele usa o *a gente*, também genérico, mas em que *a gente* = eu + agentes do SRI para afirmar que a culturas de internacionalização, ou seja, os processos e as ações internacionais, foram desenvolvidos pela equipe de SRI, tão somente.

Ainda em relação à proteção de face, não só os pronomes *a gente* e *eu* são usados com tal finalidade, mas também o pronome *ocê*. Fábio pondera acerca da importância de as pessoas que atuam e gerenciam os assuntos no âmbito do SRI terem flexibilidade, enfatizando tal importância:

Figura 55: trechos dos registros de gravação em áudio.

494.	Fábio	Se a pessoa não sabe o que é isso aqui, você não vai
495.		ter. Você tem que ver que é um procedimento que não foi
496.		feito ainda. Então, pode não ter a regra direitinho
497.		prevista para ele. A gente tem que ser flexível para
498.		poder o negócio funcionar. Você vai no estudante lá
499.		fora, ele retorna aqui, você fala, ah, não, eu não vou
500.		aceitar seus créditos aqui, não que não está igualzinho
501.		o que você fez lá. Não, a experiência internacional, ela
502.		tem que ser uma coisa de flexibilidade. Ela não foi lá
503.		para fora para fazer a mesma coisa, senão ele não iria.

Elaborado pelo autor (2024).

O pronome *ocê* é usado por Fábio como um pronome indefinido nas linhas 494, 495, 498 e 499. Visto como estratégia de proteção de face, por não empregar especificamente as pessoas relacionadas ao SRI que devem ser flexíveis, Fábio utiliza *ocê*, em diversos momentos do trecho, mascarando aqueles responsáveis, mas sem deixar de ressaltar a importância dessa qualidade no que tange aos processos gerenciais do SRI. Assim, tal pronome é utilizado no sentido de *ocê* = *todo mundo*, sendo *todo mundo*, relacionado ao

grupo específico de indivíduos da universidade que não compreendem a flexibilidade necessária nos trâmites concernentes à internacionalização.

#### O QUE GEOVANA DIZ?

O narrar de Geovana sobre si, se inicia por meio de suas qualificações profissionais. Assim como Fábio, Geovana também narra sua inserção no SRI, porém, de modo menos fortuito que ele. visto abaixo, na figura 56:

Figura 56: trechos dos registros de gravação em áudio.

14.	<p>assina é o Reitor. Eu sou uma profissional de carreira, sou administradora de formação, meu doutorado é em ciências do ambiente e tive uma experiência internacional durante esse doutorado. Quando retornei da minha licença para capacitação, fui convidada para assumir a coordenação de internacionalização pelos trâmites administrativos que precisava, por elaboração de fluxo, enfim. E por ter essa experiência também, por outro lado, né, como estudante de doutorado no exterior e trazer um pouco dessa experiência aqui dentro da coordenação. Então,</p>
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	

Elaborado pelo autor (2024).

De início Geovana faz uso do pronome *eu* para se referir à sua formação em ciências do ambiente, o que, a princípio, também não a qualifica para o trabalho no SRI. Porém, ela acrescenta que sua experiência internacional durante o doutorado a fez ser indicada para o SRI após seu retorno. Ela ressalta a contribuição de seu intercâmbio para o atua cargo que exerce (linhas 21-24).

Ambos Fábio e Geovana, talvez por não serem formados na área de relações internacionais, enfatizam suas qualificações durante a narrativa, em constante reafirmação de seu potencial para atuar no setor, ainda que o façam de modo velado. Isso se analisa como estratégia de proteção de face, marcadamente pelo pronome *eu*, visto em Fábio e também analisado na entrevista de Geovana. Em outros momentos, Geovana faz uso do pronome *eu* com análises similares.

Figura 57: trechos dos registros de gravação em áudio.

32.	Geovana	Eu sou concursada há 15 anos [...]
286. 287.	Geovana	Mas eu vejo que a universidade ainda é o lugar que o aluno mais se sente acolhido [...]
384. 385.	Geovana	Eu acho que a universidade está para além dos muros da universidade [...]
496. 497.	Geovana	Eu acho que o fator principal são recursos financeiros [...]
534. 535. 536. 537.	Geovana	Para mim, acho que a maior dificuldade é a questão financeira, de ter uma prioridade no orçamento geral para fazer a internacionalização brasileira. Então, eu acho que isso aí é o ponto de partida.

Elaborado pelo autor (2024).

Na linha 32, Geovana projeta sua identidade como servidora pública concursada há 15 anos, fato que amplia seu lugar de fala para que, quando expresse sua opinião, como nas linhas 286-287, 384-385, 496-497 e 534-537, os verbos *achar* (linhas 384, 534, 537) e *ver* (linha 286), retomando Barqueta (2014, p. 28), sejam compreendidos como forma de expressar determinado grau de certeza, já que se trata do *achar* e *ver* de uma profissional com experiência sobre o que diz.

Outros verbos que exprimem opinião são também usados pela entrevistada ao comentar sobre o processo de internacionalização, como os verbos *considerar* (linha 483) e *saber* (linhas 500 e 501), como apontado na figura 58 abaixo:

Figura 58: trechos dos registros de gravação em áudio.

483.	Geovana	Eu considero essa nossa sala de português, porque todos os semestres eu visito as salas, no início e no final, até para dar um acompanhamento, para dar um apoio, para dizer que nós estamos à disposição, enquanto setor institucional, porque não basta o professor lá na conta, está dando uma aula, mas a gente tem que oferecer esse suporte institucional também. Então, eu sempre visito, e eu costumo dizer que esse espaço, dessas aulas, eles também são um apoio psicopedagógico, porque não é só o aprendizado da língua, mas sim um apoio psico mesmo. Imagina, você vir de um país, não ter data para voltar, estudar todo, ou uma graduação, ou estar trabalhando em outra língua, em outra cultura, nos outros costumes, padrões diferentes. Então, eu acho que é uma mudança muito radical. Eu não sei se é porque eu passei, eu tive essa vivência fora, e sei a dificuldade, então eu trago para cá essa vivência também. Eu me coloco no lugar dos que vêm, sabe? Porque a gente sabe que é um baque quando a gente chega, é outra cultura, não tem como. É outra língua, outra cultura, outros
484.		
485.		
486.		
487.		
488.		
489.		
490.		
491.		
492.		
493.		
494.		
495.		
496.		
497.		
498.		
499.		
500.		
501.		
502.		
503.		
504.		
505.		
506.		

Elaborado pelo autor (2024).

Geovana faz uso do pronome eu (linhas 483,484) para discriminar ações por ela realizadas que, pelo seu discurso, não são de sua incumbência, *visitar as salas de aula, dar acompanhamento e apoio* (linhas 484,485), mas que, segundo ela, contribuem para o acolhimento do aluno, *para dizer que nós estamos à disposição enquanto setor institucional* (linhas 486-488). Geovana então deixa de usar o pronome *eu*, substituindo-o por *nós* (eu + demais servidores do SRI) para indicar que essa ação por ela realizada diz respeito não somente a ela enquanto coordenadora, mas sim enquanto representante do SRI da IES.

Na mesma figura 58, Geovana usa o pronome *eu* repetidas vezes (linhas 501 -506) para enfatizar sua experiência internacional como algo benéfico na tomada de decisões no SRI, bem como no entendimento e atendimento dos alunos intercambistas, uma vez que, pela experiência que ela teve, faz com que ela analise os acontecimentos com os alunos de modo mais empático. Assim, ao ressaltar sua experiência, sua face enquanto servidora do SRI é preservada, mantendo-se sua competência para assumir a posição de chefia em que se encontra.

Geovana também discorre sobre a internacionalização. De início, o verbo acreditar (linhas 747), precedido do pronome *eu*, deixa entrever sua opinião sobre a internacionalização, contudo, como já visto, com certo grau de certeza (Barqueta, 2014). Há, nesse mesmo sentido, a recorrência dos verbos *acreditar* (linha 750), *achar* (762, 766 e 767) e *ver* (linhas 754, 760 e 761).

Figura 59: trechos dos registros de gravação em áudio.

747.	Geovana	Eu acredito que a internacionalização tem ganhado um destaque e vai ganhar um espaço dentro da
748.		universidade, porque já faz parte do nosso PDI, é um
749.		avanço. E eu acredito que é um setor, é uma política,
750.		não é só um setor. O setor só coordena as ações. Mas
751.		é uma política que cada vez mais vai ser ampliada,
752.		porque como eu te falei, a globalização do
753.		conhecimento não tem como retroceder. Então eu vejo
754.		que cada vez mais essas ações de internacionalização
755.		elas tendem a crescer, a se fortalecer, a se
756.		fortalecer, a, digamos assim, contaminar, no bom
757.		sentido da palavra, contaminar os nossos pares, os
758.		nossos setores, as nossas coordenações e os nossos
759.		cursos. Então eu só vejo como um processo a avançar,
760.		só vejo como não tem como retroceder. Eu vejo dessa
761.		forma, eu acho que a internacionalização da
762.		universidade e da nossa universidade, que a gente tem
763.		feito, os nossos pesquisadores são bons, eles são
764.		destaque, já tem parcerias, já vem trabalhando em
765.		conjunto. Eu acho que a gente não tem como
766.		retroceder, eu acho que cada vez vai crescer mais.
767.		

Elaborado pelo autor (2024).

Geovana, no trecho acima, narra seu ponto de vista sobre a internacionalização, considerando tal processo uma política, não se restringindo a um setor (linhas 750-751). Assim, ações no âmbito do SRI são propulsoras de políticas, sobretudo de políticas linguísticas, as quais se fazem necessárias para o avanço da internacionalização das universidades, como será discutido posteriormente. Em outro momento de sua narrativa, Geovana apresenta o que entende por internacionalização, ao mencionar a necessidade de melhoria do local, mas abrangendo sempre o global, uma vez que os problemas podem ser os mesmos (linhas 554-558).

Figura 60: trechos dos registros de gravação em áudio.

548.	ações, acha que é um desperdício de tempo. Enfim,
549.	esse convencimento interno também eu acho muito
550.	trabalhoso. Não é da grande maioria, eu acho que a
551.	maioria das pessoas já atentaram que não adianta você
552.	ter uma boa pesquisa, se você não expandir isso para
553.	os outros universos. O pesquisador que vive para si
554.	próprio. A gente precisa melhorar o local, mas com
555.	visão no global e nessa troca porque o nosso problema
556.	local, ele pode ser o mesmo problema da América
557.	Latina como um todo. Então, internacionalização é
558.	isso. Não estou falando dos Estados Unidos, ou para

Elaborado pelo autor (2024).

Com sentido mais genérico, o uso de *você* (linhas 551 e 552) pode ser analisado como *você* = (qualquer pessoa). Entretanto, essa pessoa é pesquisador, podendo inclusive ser recuperado nas linhas 548-553 que se trata de pesquisadores internos à IES onde Geovana trabalha, que, embora *grande maioria das pessoas já atentou que não adianta você ter uma boa pesquisa sem expandir para outros universos* (linhas 551-552). Existe ainda, nesse âmbito, a ideia de que *o pesquisador vive para si próprio* (linhas 553-554).

O uso do pronome *a gente* (eu + qualquer pessoa), na linha 554, evidencia a necessidade vista pela entrevistada de que todos tenham a visão da internacionalização como uma projeção maior do que a que é tomada atualmente, sendo que ela não deve ser compreendida somente no seio da IES. Dessarte, segundo a entrevistada, problemas globais devem ser levados em conta a nível local, sendo que internacionalização é isso (linhas 557-558). Tal dito retoma a crença de Geovana de que *a universidade está para além dos muros da universidade* (linhas 384-385).

#### AFINAL, O QUE OS AGENTES DIZEM?

A análise dos pronomes *eu*, *a gente*, *nós* e *você* possibilita a compreensão de aspectos importantes para a SI, (des)velando-se, por meio da materialidade linguística, a proteção de face do sujeito, pois, quando o participante protege sua face durante a interação, ele escolhe qual pronome utilizar e, para além disso, determina, discursivamente, maior ou menor inclinação com a ação citada. De modo geral, os agentes de internacionalização entrevistados se projetam discursivamente a partir de um certo protagonismo, ou até mesmo heroísmo,

aspecto que já havia sido assinalado por Machado (2016) e Carvalho (2016) em seus estudos sobre narrativas de vida.

Assim, os participantes da pesquisa tendem a configurar suas identidades a partir de discursos que evocam atos heroicos (Carvalho, 2016) em situações específicas, exercendo um protagonismo ativo e atribuindo sentidos à experiência vivida, ao mesmo tempo em que recorrem a “técnicas expressivas que destacam a representação desejada de si mesmo” (Goffman, 1985, p. 11). O pronome *eu* é utilizado para demarcar as identidades do participante sobre seu ponto de vista, mas também permite analisar identidades outras, projetadas discursivamente. Esse processo de (des)velar as identidades é notado sobre os papéis sociais de servidor público, agente de internacionalização, cidadão brasileiro, gestor, dentre outros.

Os participantes afirmam seu lugar de fala para a entrevista como agentes de internacionalização por meio de aspectos diversos como a experiência e expertise no SRI ou cursos de formação específica na área de relações internacionais (como pós-graduação *lato e stricto sensu* em Relações Internacionais). Esse lugar de fala é marcado pelo pronome *eu* tanto para proteger a face do sujeito entrevistado quanto para desvelar a competência dos agentes em relação ao escopo da entrevista, isto é, a internacionalização na UF onde o sujeito atua.

Contudo, em que pesem o protagonismo e o lugar de fala dos entrevistados, por vezes, seus discursos deslizam para determinada passividade em relação às ações empreendidas na universidade, sendo a realização delas dependentes de um gestor/reitor/presidente que esteja à frente da instituição, isto é, alguém que tem poder decisório sobre a internacionalização e o SRI.

Assim, em relação a essa hierarquia, os pronomes utilizados na interação cumprem importância no fazer discursivo dos entrevistados. A título de exemplificação, o pronome *nós* é, por vezes, usado para descrever ações relativamente favoráveis à internacionalização e demarcar maior poder, uma vez que tal pronome abrange a instituição (*nós* = eu + demais servidores + instituição), sendo mais usado para se referir às ações, via de regra bem-

sucedidas, já realizadas. Em contrapartida, *a gente* é mais voltado para demarcar os problemas do SRI e as ações que estão sendo realizadas ou que ainda carecem de ser realizadas por esse *a gente* (a gente = eu + demais servidores do SRI).

Esses graus de pessoalização do pronome *a gente*, assim como o eu-ampliado, cumprem, além de estratégias de proteção de face, a possibilidade de desfazer conflitos de identidade em determinados momentos desvelados. A análise do pronome *você*, *em específico seus tipos de impessoalização*, permite compreender os efeitos de sentido, na instância discursiva, que permeiam nos dizeres dos sujeitos. As identidades em conflito, analisadas por meio dos pronomes *eu*, *a gente*, *nós* e *você*, permitem (des)velar aspectos relacionados ao fazer internacional pelos sujeitos entrevistados.

Por fim, os agentes de internacionalização (des)velam algumas colocações em relação às necessidades do SRI, como o estabelecimento de políticas públicas que favoreçam a aprendizagem de línguas. Além disso, também mostram a importância de que profissionais de Letras sejam melhor reconhecidos, dado que são eles quem, muitas vezes, ocupam o âmbito do SRI e promovem ações relacionadas à internacionalização, como a oferta de línguas.

Haja vista a sobrepujança de aspectos relacionados à internacionalização nas narrativas dos participantes, faz-se, abaixo, uma análise sobre o fazer internacional das IES, demarcando o que os participantes narram sobre a internacionalização, elencando, para tanto as teorias e (in)contingências de tal processo.

## ANÁLISE DA INTERNACIONALIZAÇÃO NAS IES

A internacionalização nas IES brasileiras envolve dimensões estruturais e discursivas que se manifestam nas narrativas de gestores, professores e estudantes. Essas vozes evidenciam tanto conquistas quanto limitações, apontando desafios relacionados a políticas públicas, financiamento e diversidade cultural. Nesse contexto, programas como o Ciência sem Fronteiras (CsF) e o Idiomas sem Fronteiras (IsF) marcaram a inserção internacional das

IES, ainda que cercados de debates sobre seus alcances. Além disso, a internacionalização está intimamente ligada às línguas, revelando tensões entre hegemonias linguísticas e a construção de identidades acadêmicas no cenário global.

#### COMO OS AGENTES NARRAM A INTERNACIONALIZAÇÃO?

Os agentes tecem considerações acerca da primazia da internacionalização no cerne das universidades e, na posição de sujeitos que experienciam, cotidianamente, o fazer do processo. Eles elencam as vicissitudes desse processo, tanto no âmbito geral (global) quanto no que tange às particularidades de cada instituição (local). Fábio, por exemplo, na figura 61, ressalta a importância de as pessoas envolvidas no fazer da internacionalização serem flexíveis, sobretudo por seu traço precursor, ou seja, lidar com projetos que, por vezes, são iniciais na universidade, não havendo, portanto, normas ou diretrizes já estabelecidas.

Figura 61: trecho dos registros de gravação de áudio.

470.	Fábio	Se a pessoa não sabe o que é isso aqui, você não vai ter.
471.		Você tem que ver que é um procedimento que não foi feito
472.		ainda. Então, pode não ter a regra direitinho prevista para
473.		ele. A gente tem que ser flexível para poder o negócio
474.		funcionar. Você vai no estudante lá fora, ele retorna aqui,
475.		você fala, ah, não, eu não vou aceitar seus créditos aqui,
476.		não que não está igualzinho o que você fez lá. Não, a
477.		experiência internacional, ela tem que ser uma coisa de
478.		flexibilidade. Ela não foi lá para fora para fazer a mesma
479.		coisa, senão ele não iria. Não iria fazer isso. Então, tudo
480.		tem que ter a palavra-chave, que eu acho, é flexibilidade.

Elaborado pelo autor (2024).

A ponderação de Fábio (linhas 470-480) em relação à burocracia que se tem para aceitação de créditos de intercambistas tangencia a internacionalização do currículo, fator esse que deve ser problematizado, pois, como alertam Costa e Silva (2022), se pauta, amiúde, em agendas que nem sempre se expressam apenas por meio de intenções democráticas e neutras. Nesse sentido, os autores chamam a atenção para as relações de poder emaranhadas dessas agendas, assim como para seus efeitos nas teorias práticas e políticas educativas locais.

Geovana, que também trata da internacionalização nos âmbitos global e local, explicita sua característica onerosa, algo que dificulta tal processo no contexto universitário público, devido à falta de verbas, sobretudo aquelas destinadas à internacionalização. A falta de orçamento para o desenvolvimento de ações internacionais é algo demarcado pelos entrevistados como uma das maiores dificuldades em relação ao processo de internacionalização, como apontado no trecho abaixo:

Figura 62: trecho dos registros de gravação de áudio.

74.	Geovana	Olha, as dificuldades é porque não, é como você
75.		disse, não tem, não tinha até então uma
76.		diretriz de internacionalização e uma verba
77.		própria pra fazer a internacionalização dentro
78.		da Universidade Federal, né. No Brasil como um
79.		todo, pra que a gente faça a
80.		internacionalização, ela é bem cara, né, ela
81.		não é barata, porque a nossa moeda, né, as
82.		questões cambiais acabam que tem que separar um
83.		recurso pra isso. E não tinha uma verba
84.		específica pra isso, né. Então, agora que vem
85.		se traçando políticas, dentro do MEC foi criada
86.		uma diretoria também de internacionalização,

Elaborado pelo autor (2024).

Dentre os desafios e dificuldades enfrentados pelos entrevistados em relação à internacionalização, destacam-se, em ordem crescente de recorrência, 1) a falta de recursos próprios para internacionalização acima mencionada, a qual também aparece nas narrativas de Esther, Fábio e Geovana; 2) a insuficiência de servidores públicos no SRI, relatado por Aline, Geovana e Fábio, 3) a falta de diretrizes para a internacionalização, presente nas narrativas de Bruna, Geovana e Fábio, 4) a falta de engajamento dos servidores e da sociedade civil com a internacionalização, presente nos registros de Geovana e Bruna e 5) os conflitos existentes entre os docentes e técnicos, como relata Bruna. As figuras 63, 64, 65 e 66 abaixo exemplificam tais desafios.

Figura 63: trecho dos registros de gravação de áudio.

158.	Fábio	Eu acho que cada local pode dar para você uma experiência específica. Então a nossa, que é como a gente falou, ela tem algumas que tem talvez problemas, mas o nosso é especialmente forte. Aqui, especificamente da (UF) aqui, temos, aqui na (UF), não temos orçamento para a internacionalização. Ele é exatamente zero, zero mesmo, eu estou falando não tem nada, não existe nenhum recurso reservado para a internacionalização na (UF). Apesar de ter, assim, um número gigante de ações, não tem recurso, parece um contrassenso, mas acontece isso. E temos uma equipe reduzidíssima também. São duas coisas muito, dificuldades muito grandes. Falta de recurso financeiro e falta de recurso humano. Aqui, por exemplo, a gente tem, eu tenho três funcionários aqui que cuidam de toda a internacionalização da UF, que é os números de algumas atividades que a gente faz, são números muito grandes.
159.		
160.		
161.		
162.		
163.		
164.		
165.		
166.		
167.		
168.		
169.		
170.		
171.		
172.		
173.		
174.		

Elaborada pelo autor (2024).

Figura 64: trecho dos registros de gravação de áudio.

263.	Bruna	é muito difícil aprender tudo que acontece aqui dentro então passando pra outras coisas que tu falou de dificuldades, o que acontece quando a gente pensa em uma pró-reitoria de graduação, pró-reitoria de graduação e de pesquisa existem diretrizes nacionais, relações internacionais nem sempre. a gente tem programas como Ciência sem Fronteiras, PEC-G, CAPES-PRINT, enfim, mas que depois, tende muito pra política interna e de gestão né? o que essa gestão quer das relações internacionais? quando não existe uma política clara e definida a gente meio que fica passivo mais dependente do que vem de fora né? Não somos nós que definimos qual vai ser a nossa estratégia para os próximos quatro anos, quais são os nossos parceiros estratégicos então é, fica meio sem um rumo, um barco à deriva. Sem um rumo a gente chega em vários lugares mas não tem uma definição sobre.
264.		
265.		
266.		
267.		
268.		
269.		
270.		
271.		
272.		
273.		
274.		
275.		
276.		
277.		
278.		
279.		

Elaborado pelo autor (2024).

Figura 65: trecho dos registros de gravação de áudio.

286.	Bruna	porque aqui tem muito trabalho pra ser feito sabe, tem pouca gente sabe tem essa mudança de falta de diretriz de falta de comunicação entre o interno e externo enfim
287.		
288.		

Elaborado pelo autor (2024).

Figura 66: trecho dos registros de gravação de áudio.

313.	Bruna	e assim quando tu não te dá conta que tu trabalhou além a
314.		instituição tá te dando não sei se assim tu tem isso se
315.		tu vai ver isso se falar com outros técnicos isso nem
316.		sempre aparece de cara mas principalmente instituições
317.		mais antigas e tradicionais existe muito conflito entre o
318.		docente e o técnico, o docente é muitas vezes entende o
319.		papel técnico como era antigamente daquele cara que
320.		apagava o quadro, então tem muito pouca valorização sobre
321.		o técnico, os nossos técnicos hoje muitos são mestres
322.		muitos são doutores, não são reconhecidos então assim tem
323.		então é assim, é aquilo da dos limites entre áreas né?
324.		muitas vezes quando se precisa trabalhar em conjunto ou
325.		se acha que as pessoas tão interino no teu projeto ou que
326.	não estão fazendo[	

Elaborado pelo autor (2024).

Em que pese as dificuldades enfrentadas e as inconsistências entre aquilo que se prega acerca de processos internacionais e aquilo que realmente acontece, essas vicissitudes permitem analisar as identidades dos agentes de internacionalização como profissionais engajados. Dada a periodicidade com a qual esses desafios são narrados, tratar-se-ão tais discursos na seção a seguir.

#### INTERNACIONALIZAÇÃO: DESAFIOS

Para esta parte da análise, tendo por intuito melhorar a compreensão visual, os registros de pesquisa ligados aos desafios da internacionalização foram expostos em dois gráficos, sendo que o primeiro deles - intitulado Ocorrência dos Desafios na Internacionalização das IES –Individual - apresenta a quantificação dos desafios relatados por cada participante ao longo da narrativa de vida. Já o segundo gráfico - Ocorrência dos Desafios na Internacionalização das IES – Porcentagem do grupo - representa a porcentagem da quantificação obtida no somatório dos registros do primeiro gráfico, contemplando todos os nove entrevistados. Precedendo a visualização gráfica, alguns apontamentos são delineados:

- a) os gráficos servem para, de modo apriorístico, guiar o leitor para os direcionamentos a serem apontados na análise qualitativa;
- b) a escolha pelo primeiro gráfico em forma de barras e o segundo em pizza se deu para fins de, crê-se, melhor visualização, mas a escolha das formas gráficas não tem impacto no que tange à análise dos registros em si;

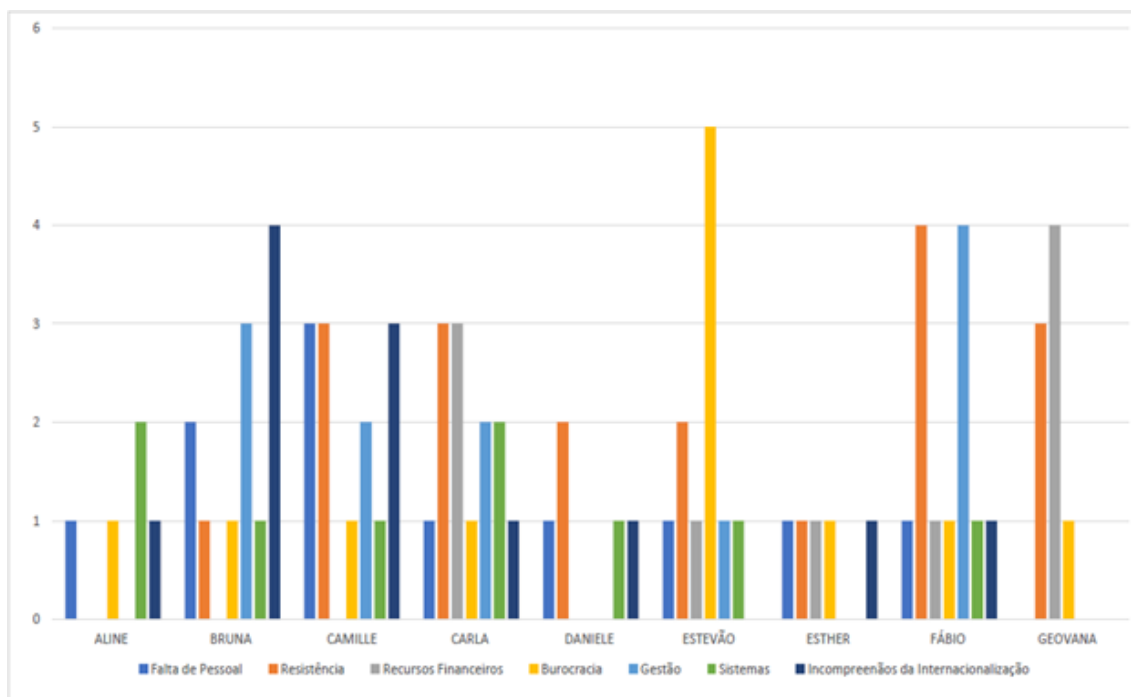
c) Em relação à separação dos desafios em categorias, cumpre-se ressaltar que elas fazem parte de um todo, e são separadas a título de análise, tão somente. Explica-se: determinados discursos sobre os desafios podem não ser tão claros quanto à veemência de seu pertencimento em uma dada categoria. O participante pode, por exemplo, não deixar evidente se determinado dizer sobre os processos da universidade faz referência à categoria de burocracia ou de sistema. A interpretação do pesquisador tem impacto nesse momento, dado que é feita mediante a análise do contexto e de fatores diversos – muitos deles apreendidos no momento da interação – os quais o permitem classificar determinada fala como categoria “x” ou “y”. Isso sustenta a hipótese metodológica de que o trabalho se dá com *registros*, não com *dados*.

d) Consoante reiterado ao longo desse trabalho, a internacionalização não acontece de forma igual nas universidades pelos fatores mais diversos possíveis. Elencar os principais fatores não é o objetivo desse trabalho dado que há participantes de diferentes universidades ao redor do Brasil. Para tal mapeamento, o trabalho com participantes de uma mesma região seria mais proveitoso;

e) O participante, em que pese sua posição no SRI, os anos de experiência e a gama de conhecimento acerca da internacionalização, é um indivíduo responsável pelo fazer internacional. Sua fala é sim de suma importância, mas não se pode incorrer no risco de tratá-la como verdade absoluta, ou seja, a categorização gráfica/numérica dos desafios não pode ser contemplada como dados que indiquem, categoricamente, as vicissitudes da internacionalização das universidades. Antes, e talvez mais importante, serem compreendidas como pontos de análise para a obtenção desses dados concretos. Justifica-se, portanto, o fazer discursivo, que é o que será analisado nos trechos.

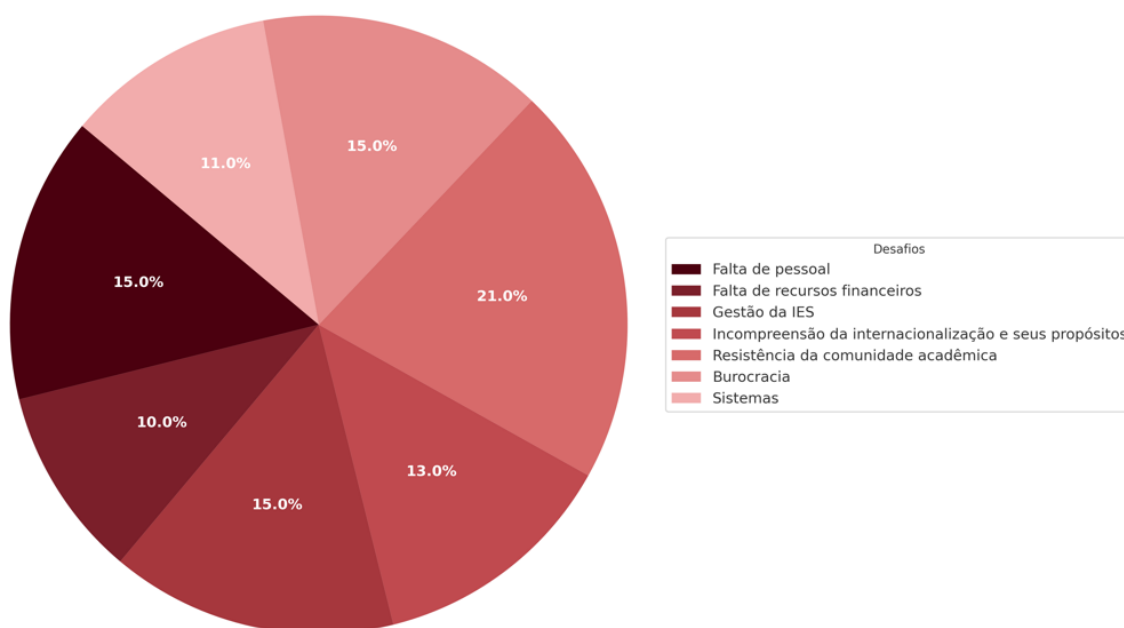
Passa-se aos gráficos.

Gráfico 03 – Ocorrência dos Desafios na Internacionalização das IES –Individual



Desafios na Internacionalização nas narrativas de vida de cada participante da pesquisa. Elaborado pelo autor (2025).

Gráfico – Ocorrência dos Desafios na Internacionalização das IES – Porcentagem do grupo



Desafios na Internacionalização nas narrativas de vida dos participantes da pesquisa. Elaborado pelo autor (2025).

Quando se comparam os gráficos, depreende-se que a percentagem dos desafios do grupo é de singular importância para uma análise sistêmica, ao passo que o gráfico com a tratativa no âmbito individual serve mais para análise a nível local. Verifica-se, por exemplo, o fato de que a porcentagem da burocracia, 15%, a coloca em segundo lugar no gráfico 3, juntamente com os desafios de falta de pessoal e de gestão da IES, cuja porcentagem também é de 15%.

No entanto, para Estevão, a burocracia se configura como um fator preponderante ao tratar dos desafios na internacionalização, apresentando um número de ocorrências dele muito alto (5) se comparado aos demais desafios por ele mencionados em sua narrativa de vida (2 para a categoria de resistência e 1 para as demais). Em contrapartida, Geovana dá maior ênfase à questão financeira (4), sem sequer mencionar desafios relacionados à burocracia na IES.

No gráfico 2, nota-se que a categoria Falta de Pessoal aparece em 8 das 9 entrevistas, o que leva ao entendimento de que a falta de servidores no âmbito dos SRI é um empecilho para o fazer internacional nas universidades, de modo geral. A categoria Resistência, que também é percebida em 8 das 9 narrativas, é a mais recorrente delas, consoante visto no gráfico 3, sendo inclusive expressivamente mais recorrente que a falta de pessoal, com 6% de diferença entre as categorias. É, pois, consensual a percepção da necessidade de convencimento das pessoas sobre a importância da internacionalização, tanto no âmbito acadêmico quanto fora dele.

Para a consecução de uma análise mais robusta, passa-se a uma análise qualitativa das categorias delineadas na entrevista.

### **FALTA DE PESSOAL**

A falta de pessoal ocupa um lugar preocupante na narrativa dos participantes, conforme imagem abaixo:

Imagem 67: trecho dos registros de gravação de áudio.

304. 305. 306.	Aline	a falta de servidor técnico-administrativo porque eu sou a única no setor, então eu sou a única que tem dedicação exclusiva pro setor
313. 314.	Bruna	porque aqui tem muito trabalho pra ser feito, sabe, tem pouca gente, sabe?
691. 692.	Camille	Então, é muita sobrecarga. A gente precisaria de mais pessoas para dar conta de tudo isso.
56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63.	Carla	porque o nosso objetivo, o nosso norte é ser uma universidade para a América Latina e contar com 50% dos estudantes e do corpo técnico docente de estrangeiros internacionais da América Latina e do Caribe, especificamente. A gente tem uma grande dificuldade técnica de alcançar esses níveis no corpo docente e no corpo técnico, até por questões de que no Brasil a gente precisa de concurso e tudo mais
388. 389. 390.	Daniele	A gente tá, assim, só em três de mobilidade. A gente considera, assim, nós somos três para a mobilidade. Só que tem programa demais.
485. 486. 487. 489.	Estevão	se a universidade se internacionalizar da maneira que ela pretende se internacionalizar e atrair a quantidade de estrangeiros que ela pretende atrair o SRI só não vai dar conta
193. 194. 195. 196. 197. 198.	Esther	Então a dificuldade maior as dificuldades que nós temos são pessoal, que assim nós não temos muitos servidores pra trabalhar então isso demanda muito tempo de todos nós e nós somos professores e temos que continuar com nossas tarefas temos que dar aula e orientar fazer tudo e temos pouquíssimos servidores pra trabalhar

Elaborado pelo autor (2025).

Ao comentarem sobre a equipe nos SRI, os participantes denunciam a insuficiência de pessoal, utilizando adjetivações para demarcar essa falta. Aline menciona ser a única (linha 305) no SRI, Bruna enfatiza ter pouca gente (linha 314) e Fábio ressalta que trabalha com uma equipe reduzidíssima (linha 170) e Esther afirma ter pouquíssimos servidores (Esther, linha 198). A falta de pessoas no setor acarreta na sobrecarga (Camille, linha 691) dos agentes. Essa oneração é expressa pelas expressões tem muito trabalho para ser feito (Bruna, linha 313), dar conta de tudo isso (Camille, linha 692), tem programa demais (Daniele, linha 389), o SRI só não vai dar conta (Estevão, linhas 487-488), demanda muito tempo de todos nós (Esther, linhas 195-196).

A oneração dos servidores públicos é um tema recorrente em pesquisas com esses agentes (Souza e Guedes, 2015; Leal *et al.*, 2022, Barbosa e Neves, 2020). Neste trabalho, não somente as narrativas dos participantes fazem corroborar a sobrecarga de trabalho dos participantes, mas também o fato de

que apenas 9, dos 36 convites para a pesquisa, foram aceitos e respondidos, podendo a não-aceitação indicar a falta de tempo dos convidados.

A falta de pessoal, somada à sobrecarga de trabalho, resulta na falta de tempo dos agentes. Esther, por exemplo, ressalta que o acúmulo da função no SRI com sua carreira docente é um desafio decorrente da falta de pessoal no setor, pois, como ela menciona, isso demanda muito tempo de todos nós e nós somos professores e temos que continuar com nossas tarefas, temos que dar aula e orientar, fazer tudo e temos pouquíssimos servidores para trabalhar (linhas 194-198). Assim, para além dos desafios no SRI, é de suma importância ressaltar como a falta de pessoal pode impactar não somente os agentes que lá atuam, mas a universidade como um todo, em específico os corpos discente e docente.

Como averiguado na seção anterior, mesmo não sendo requisito para atuar nos SRI, grande parte dos agentes são formados em Letras, sendo também expressivo o número de professores dos cursos de Letras que atuam nesses setores. Contudo, o ensino na graduação/pós-graduação é prejudicado quando o docente assume o cargo de gestor, mas não é afastado da docência, como anteriormente narraram Camille, Fábio e Esther.

Assim, a falta de pessoal nas IES federais se concretiza como um desafio cuja resolução não é elementar. Carla argumenta que existe uma grande dificuldade técnica de alcançar esses níveis no corpo docente e no corpo técnico, até porque no Brasil a gente precisa de concurso e tudo mais (linhas 60-63). Carla acrescenta que o norte da IES onde atua, isto é, o objetivo, é que 50% dos corpos discente e docente seja constituído de estrangeiros internacionais da América Latina e do Caribe, especificamente (linhas 56-60).

A questão tangenciada por Carla é polêmica por engendrar discursos da preferência (ou não) para vagas de brasileiros em concursos e processos seletivos no Brasil. Essa discussão é cara à internacionalização, dado que a afeta diretamente e é, sob a luz desse processo, que controvérsias são construídas nos dizeres dos agentes. Seus discursos se baseiam na concepção

que esses sujeitos têm do conceito de internacionalização. Esse tópico será discutido posteriormente, ainda nessa seção. Por ora, passa-se às questões acerca dessas resistências das pessoas sobre aspectos da internacionalização e ações desenvolvidas pelos agentes do SRI.

### **RESISTÊNCIA DA COMUNIDADE ACADÊMICA**

Os entrevistados acentuam a resistência e necessidade de convencimento das pessoas sobre a importância da internacionalização como um desafio recorrente no cotidiano dos agentes dos SRI. Eles atribuem esse antagonismo à sociedade civil, mas demarcam a expressividade da sociedade acadêmica para tal relutância, bem como enfatizam a necessidade de desenvolvimento de estratégias para o convencimento das pessoas nesse âmbito. Em virtude disso, afunila-se a análise para a resistência no contexto acadêmico, como se observa 68:

Imagem 68: trecho dos registros de gravação de áudio.

910. 911. 912. 913. 914.	Camille	Então, se eu for resumir a natureza das minhas dificuldades, a primeira delas, que eu acho mais grave, é esse trabalho de convencimento interno das pessoas e da desburocratização interna para o processo de internacionalização.
183. 184. 185. 186. 187. 189. 190.	Carla	tem professores que reclamam que ele não é obrigado a falar espanhol, né? Tipo, quer vir na minha aula, se comunica, não sou obrigada a entender, enfim, como eu falei, são pessoas no meio do processo. Então, é difícil, assim, você institucionalizar, não vai obrigar ninguém a fazer nada, né? Eu vejo que na (UF) essa questão ainda é uma questão, assim como em outras instituições.
54. 55. 56. 57. 58. 59.	Daniele	internacionalização do currículo, né, que é uma novidade, para a gente é um desafio porque tentar motivar os docentes a realizarem, fazerem aulas, né, oferecer para o exterior, então, assim, é tudo novidade, as ferramentas, o que vai utilizar, trabalhar a resistência, que, às vezes, tem aquela resistência, né?
451. 452. 453. 454. 455.	Estevão	uma das questões que eu acho que força isso é a falta de proficiência linguística da comunidade acadêmica aqui na universidade então até entre os docentes a gente percebe uma insegurança de usar o idioma estrangeiro com o estrangeiro, mas nos técnicos é flagrante
625. 626. 627. 628. 629. 630.	Fábio	Mesmo agora, mesmo agora as ações que nós fizemos, nós estamos cada vez mais aumentando as exigências para a proficiência em inglês dos programas, mesmo agora alguns programas estão resistentes a isso, não, não quero fazer isso senão eu vou perder estudante, eu vou perder estudante porque ele não sabe inglês e não vai entrar aqui
623. 324. 625. 626. 627. 628. 629.	Geovana	O segundo ponto de partida, eu acho que é, de certa maneira, deixar ciente ou convencer alguns pares dentro da própria casa, alguns pares dentro da própria universidade. Nós temos alguns pesquisadores, pessoas mais antigas, que não evoluíram tanto na parte de pensar, de ampliar um pouco mais essas possibilidades, que acham que internacionalização é jogar dinheiro fora

Elaborado pelo autor (2025).

A maioria dos entrevistados aludem à necessidade de convencimento das pessoas e à resistência aos aspectos da internacionalização como um desafio cotidiano do SRI. Evidentemente, essa resistência afeta a cultura da internacionalização na IES, fazendo com que “as crenças, normas e valores das instituições façam esse tipo de atividade [internacionalização] difícil de acontecer” (Dewey e Duff, 2009). Nesse sentido, a resistência ao fazer internacional, por parte da sociedade acadêmica, se torna uma barreira a ser transposta pelos agentes do SRI.

Ao mencionar alguns aspectos do fazer internacional nas IES, como a implantação de novos programas ou a internacionalização dos currículos, alguns participantes relatam a resistência às inovações, sobretudo por parte do corpo docente, como delineiam Carla (linhas 183-185), Daniele (linhas 55-59) e

Estevão (linhas 453-455). Embora o fazer internacional seja alvo de polêmicas também pela sociedade civil, dado que algumas ações visam à reestruturação de práticas tradicionais, práticas essas que afetam a sociedade de modo geral, os agentes do SRI clamam ter maior dificuldade de aceitação das ideias por pessoas diretamente envolvidas no contexto universitário, tendo esses agentes que trabalhar o convencimento interno (Camille, linha 913) de alguns pares dentro da própria casa, dentro da própria universidade (Geovana, linhas 624-625).

Retomando a análise pronominal, observa-se, em todos os trechos acima, a inexistência de um referente pronominal, o seja, o participante não deixa claro, em seu discurso, quem convence a comunidade acadêmica do fazer internacional: é esse trabalho de convencimento (Camille, linha 912), o que vai utilizar, trabalhar a resistência (Daniele, linhas 57-58), alguns programas estão resistentes a isso (Fábio, linhas 627-628), deixar ciente ou convencer alguns pares (Geovana, 624).

Sabe-se, pelo contexto e pela natureza do discurso dos participantes – retomando-se linhas anteriores nas narrativas de vida – que a função de convencer as pessoas acerca da importância da internacionalização recai nos agentes do SRI, mas não se pode apreender isso pela materialidade linguística nos trechos selecionados. Nesse sentido, a ausência do emprego da ordem SVO (sujeito + verbo + objeto) em que “x” convence “y”, na qual “x” é oculto, pode ser analisado como uma estratégia de proteção de face, uma vez que a sensibilidade do tema, convencimento de alguém, é algo muito complicado, como já pressupõe Carla é difícil você institucionalizar, não vai obrigar ninguém a fazer nada (linhas 186-187), por meio do qual, o pronome você também opera como uma proteção de face do sujeito.

Muitos são os fatores responsáveis pela resistência das pessoas, vistos nas narrativas: obrigação em falar outras línguas (Carla, linhas 183-185), fazer aulas, oferecer aulas para o exterior (Daniele, linha 56), insegurança de usar o idioma estrangeiro (Estevão, linha 454),

risco de perder estudante (Fábio, 629), achar que internacionalização é jogar dinheiro fora (Geovana, 628-629).

Como se pode notar, mais especificamente nos trechos de Carla e Estevão, é cada vez mais incisiva a imposição por falar uma língua estrangeira. Quando aplicada nos cursos de pós-graduação das IES, essa imposição pode ocasionar perda de alunos (Fábio, linhas 629-630). Essa discussão ressoa no que dispõem Guimarães e Finardi (2018) acerca da aprendizagem de línguas como um dos meios mais importantes e eficazes para o acesso ao outro e, conseqüentemente, a sua cultura. Em que pese o fato de a aprendizagem ser inerentemente ligada ao processo de internacionalização, há resistências, como visto nas narrativas dos participantes. O discurso sobre o ensino-aprendizagem de línguas, dada sua importância, será estudado em seção posterior.

A resistência de que trata Geovana (linhas 626-629) sobre pesquisadores mais antigos, que não evoluíram (linhas 626-627) demonstra que há diversificação de opiniões no âmbito das IES. Em particular, pela fala de Geovana, percebe-se que a participante tem uma visão positiva da internacionalização e que alguns pares, dentro da própria casa, dentro da própria universidade (linhas 624-625) compreendem esse fazer internacional de forma oposta, considerando que internacionalização é jogar dinheiro fora (linha 625).

O desafio de convencer as pessoas acerca da necessidade da internacionalização se dá, em parte, pela confusão quanto ao significado de internacionalização, como já problematizado por Knight (2020). Desse modo, a confusão e complexidade que atuam no processo de mudança do fazer internacional resultam opiniões diversas sobre as ações desenvolvidas pelos agentes do SRI em prol da internacionalização.

Em todas as IES públicas, a maioria das verbas para bolsas, programas e demais ações são provenientes da arrecadação de impostos das pessoas, sendo, portanto, de extrema importância seu uso de forma consciente. Devem, pois, os gestores responsáveis pela distribuição e aplicação desses recursos serem responsáveis, agindo de forma responsiva e com integridade, sempre

visando às ações que melhor atendam aos interesses públicos e, obviamente, prestar contas dessas ações. A questão financeira é um fator também recorrente nos discursos dos participantes, despontando como mais um desafio, conforme analisado a seguir.

## **FALTA DE RECURSOS FINANCEIROS**

Ao analisar a gestão da internacionalização das IES e o espaço que secretários executivos que atuam nos setores responsáveis pelas relações internacionais institucionais ocupam nesse contexto, Leal *et al.* (2022) observam que esses agentes também apontam fatores que dificultam o fazer internacional. Dentre eles, há a falta de engajamento da comunidade acadêmica (principalmente docente), burocracia, falta de apoio da gestão para a efetivação das ações e a baixa proficiência em línguas estrangeiras (sobretudo o inglês) e os limites financeiros da universidade.

Na pesquisa de Leal *et al.* (2022), os agentes conjecturam a falta de recursos financeiros como um dos principais problemas enfrentados nos SRI. No que diz respeito à questão orçamentária, até certo ponto se pode assemelhar os relatos dos participantes da pesquisa acima com aqueles apresentados nesta pesquisa, apresentando-se como um dos principais desafios atrelados à internacionalização. Contrasta-se, contudo, com o fato de que a falta de recursos financeiros, aqui, não é vista por unanimidade como um desafio. Abaixo, na figura 69 apresenta-se um compilado do posicionamento dos participantes quanto à falta de recursos financeiros.

Imagem 69: trecho dos registros de gravação de áudio.

940. 941. 942. 943. 944. 945. 946. 947. 948. 949.	Camille	Algumas pessoas talvez digam falta de dinheiro, mas a falta de dinheiro, isso é um problema meio que constante. Você falar que a falta de dinheiro te impede de fazer internacionalização, olha, isso para mim é uma coisa que é um argumento muito fraco, porque você faz muita coisa sem ter dinheiro. E submete editais, se você não tem dinheiro próprio, você tenta conseguir dinheiro lá fora. Então, assim, a falta de dinheiro é uma questão, mas não acho que seja impeditivo para se trabalhar internacionalização nessa perspectiva de que internacionalização é mais que mobilidade.
401. 402. 403.	Carla	como se já não tivesse tantas barreiras, falta de recursos pra pagar bolsa, muitos estudantes de baixa renda que precisam de um outro apoio, enfim
177. 178. 179. 180. 181.	Estevão	a maior limitação de acesso a esses outros idiomas, o espanhol o francês o italiano é uma limitação financeira porque é por mais que aqui na universidade a gente tem oferta desses idiomas mas não é uma oferta tão ampla quanto a que os alunos gostariam
200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208.	Esther	outro problema que nós temos enfrentamos é que não há uma verba específica para a internacionalização então o setor recebe uma verba assim como se qualquer outro setor recebesse que é pra comprar papel o computador quebrou sabe? Então não há assim ainda um direcionamento para a internacionalização que a gente possa realmente desenvolver projeto ou até a gente desenvolve só na raça mas sem um apoio específico e a gente sai buscando editais de outros locais
164. 165. 166. 167. 168. 169.	Fábio	aqui na (UF), não temos orçamento para a internacionalização. Ele é exatamente zero, zero mesmo, eu estou falando não tem nada, não existe nenhum recurso reservado para a internacionalização na (UF). Apesar de ter, assim, um número gigante de ações, não tem recurso, parece um contrassenso, mas acontece isso.
619. 620. 621. 622.	Geovana	acho que a maior dificuldade é a questão financeira, de ter uma prioridade no orçamento geral para fazer a internacionalização brasileira. Então, eu acho que isso aí é o ponto de partida

Elaborado pelo autor (2025).

Recursos financeiros continuam sendo um desafio para assegurar a efetividade de políticas nacionais e institucionais para a internacionalização no ensino superior brasileiro, pois não superaram a situação ainda comum nas instituições da América Latina, as quais promovem a internacionalização em políticas e discursos, mas falta ou têm recursos inadequados para a realização de sua prática (Zicman, 2020, p. 193). Esse desprovimento é um desafio que aparece de forma recorrente nas narrativas, assim como a falta de pessoal e resistência à internacionalização.

Unânime nas narrativas, ao falar dos recursos financeiros, sua escassez é sempre ressaltada, mas há algumas especificidades dessa categoria que chamam à atenção, como é o caso de Camille (linhas 940-945), que reconhece

a falta de recursos financeiros como um desafio, mas afirma que tal problema é constante (linha 941) e explica que essa falta não é um impeditivo para o fazer internacional, sendo isso um argumento fraco (linha 944), alegando que você faz muita coisa sem ter dinheiro (linhas 945-946). Os demais participantes, contudo, não apresentam o mesmo ponto de vista e evidenciam a falta de recursos financeiros como um problema como um impeditivo.

Carla considera a falta de recursos como mais uma barreira (linha 401), Estevão afirma que a falta de diversidade na oferta de línguas estrangeiras na universidade onde trabalha se dá por uma limitação financeira (linha 178), Esther reconhece a falta de verba específica para a internacionalização (linhas 200-201), Fábio compartilha da mesma fala de Esther e acrescenta que embora haja muitas ações, os recursos são inexistentes, sendo isso um contrassenso (linha 169) e, por fim, Geovana, que considera a falta de recursos financeiros como a maior dificuldade (linha 619).

Camille e Esther apresentam soluções alternativas frente ao desafio da falta de recursos financeiros. Camille exemplifica com a questão de submissão de editais: se você não tem dinheiro próprio, você tenta conseguir lá fora (linhas 945-946) e Esther também afirma a busca por editais como solução (linha 207).

Ainda que sem o apoio financeiro para desenvolvimento de projetos, Esther afirma que eles são desenvolvidos na raça (linha 206) mediante esforços dos agentes do SRI. Em que pese tais esforços e a vontade dos agentes em fazer a internacionalização acontecer, é consensual que eles se refiram a determinados entraves decorrentes de processos burocráticos, os quais serão estudados a seguir.

## **BUROCRACIA**

Com regularidade, os processos no âmbito universitário são apontados pelos participantes como demasiado burocráticos. É indelével que a burocracia

em si, enquanto sistema de execução da atividade pública, tem seu lugar por garantir a impessoalidade nos processos mediante um conjunto de regras e procedimentos. O que se visa discutir a seguir são os problemas decorrentes de situações em que determinada burocracia se torna um entrave - aqui, mais voltado para o termo pejorativo papelocracia - para o fazer internacional, dadas as especificidades e os desafios da internacionalização na IES já vistos. Abaixo, apresenta-se um compilado de alguns processos burocráticos que configuram desafios para os agentes no sentido ora exposto:

Imagem 70: trecho dos registros de gravação de áudio.

359. 360. 361. 362. 363. 364. 365.	Bruna	cada edital que se faz a gente tem inúmeras perguntas, a gente tem inúmeros candidatos, a gente tem seleções insanas depois a gente tem que responder porque que foi selecionado porque que não foi selecionado, refazer edital, conversas, desde lá da etapa do edital, convênio, de negociação, duma vírgula que o parceiro não concorda e que vai e volta, enfim, tudo isso é trabalho que não aparece, sabe?
829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836.	Camille	Primeiro, a principal dificuldade é a gente se esbarrar em resoluções que não nos permitem fazer determinadas coisas. Então, quando você começa a trabalhar com a internacionalização, toda hora você se esbarra nisso. Eu lembro que a primeira vez que eu fui fazer um convênio internacional, eles queriam que eu pedisse uma carteira de identidade do reitor para provar que o reitor da universidade estrangeira era o reitor.
289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298.	Carla	E aí você esbarra, de repente, num setor de compras, num setor de uma Prograd, né, Prograd que é ali muito documento certinho e tal, e aí as coisas se tornam bem complicadas porque você tem que ficar convencendo as pessoas de que aquilo é importante, sendo que, por exemplo, na (UF) pelo menos, né, porque como a gente falou, tá na lei de criação da UF, tudo bem que todo o nosso corpo jurídico não tá voltado, né, pra essa situação específica, mas se você for trabalhar somente ali ao pé da lei, a gente vai deixar de fazer muita coisa, então nós temos que procurar soluções.
627. 628. 629. 930. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637.	Estevão	eu tô falando muito dessa parte técnica burocrática, mas eu percebo que também a gente tem muitas restrições jurídicas pelo fato da gente ser um serviço público e de nós estarmos aqui como servidores públicos a gente tem um código de ética, por exemplo às vezes um intercambista só precisa que a gente indique um médico pra ele só que eu não posso chegar tipo assim vai no doutor fulano eu não posso como servidor público favorecer um ente privado eu não posso indicar um banco pra ele ir, eu não posso indicar uma farmácia para ele ir como servidor público é então isso gera um conflito
539. 540. 541. 542.	Fábio	No registro escolar, outra coisa importante, a parte burocrática e tudo. Pessoas lá que têm que ter a mente aberta, senão a gente não consegue fazer. Fica burocrático demais.

Elaborado pelo autor (2025).

Bruna (linha 359-363) apresenta a burocracia nos processos seletivos, dados via edital, como um trabalho que demanda muito dos agentes do SRI: essas seleções insanas com inúmeros candidatos (linha 359-360) trazem uma sobrecarga de trabalho aos agentes e esses trabalhos são, por vezes, invisibilizados, não aparecem (linha 365).

Camille (829-836) aponta a dificuldade quando se trabalha com alguma ação internacional que não passa dos crivos das resoluções da universidade e argumenta ser algo recorrente toda hora você esbarra nisso (linha 832). Ela exemplifica esse desafio ao relatar sua primeira tentativa de firmar um

convênio internacional, quando foi exigido o Registro Geral do reitor estrangeiro para comprovação documental.

A exigência acima, baseada nas regras da Federação, representou um entrave, já que, em alguns países, o reitor pode não possuir esse documento e o equivalente local pode não ser aceito no sistema de registro. Nesse sentido, há que se desenvolver outros meios de verificação da idoneidade dele. O exemplo de Camille serve para sustentar a tese de que, por vezes, a burocracia causa embargos no fazer internacional, além de deixar os agentes de internacionalização sem possibilidade de ação.

Carla denuncia essa falta de ação ao empregar que se você for trabalhar somente ali ao pé da lei, a gente vai deixar de fazer muita coisa (linhas 296-297). Estevão também critica as restrições jurídicas. Ele denuncia as mesmas questões burocráticas mencionadas pelos demais participantes e acrescenta que eu tô falando muito dessa parte técnica-burocrática, mas eu percebo que também a gente tem muitas restrições jurídicas pelo fato da gente ser um serviço público e de nós estarmos aqui como servidores públicos a gente tem um código de ética (linhas 627-631).

Estevão reitera a questão jurídica como algo também responsável pelos embargos do fazer internacional, inclusive para questões simples como ele ressalta: às vezes um intercambista só precisa que a gente indique um médico pra ele só que eu não posso chegar e falar ah vai no doutor fulano, eu não posso como servidor público favorecer um ente privado (linhas 631-634). O favorecimento de uma empresa privada configura em improbidade administrativa para o agente do SRI.

Indiscutivelmente, o ato de beneficiar indevidamente empresas privadas, gerando vantagens competitivas ilegítimas deve ser imputado. Entretanto, a simples falta de indicação de um médico, pode ser um problema para os alunos intercambistas que, via de regra, chegam ao Brasil sem ter esses contatos ou indicações prévias. Esse fato ilustra um percalço no processo de internacionalização, em que o acolhimento do intercambista pode ser

prejudicado por questões como o relatado por Estevão, que ultrapassa o escopo da burocracia, tornando-se papelocracia.

Juntamente a essas questões jurídicas, os processos burocráticos, sob a ótica dos participantes da pesquisa tornam o fazer internacional mais complexo e até mesmo impossível de ser realizado, caso seja seguido à risca. Fábio (linhas 539-542) conclama a necessidade de que as pessoas, exemplificando com o setor de registro escolar, tenham a mente aberta (linha 540), isto é, sejam flexíveis ao lidar com esses aspectos da internacionalização. Assim, conclui-se que, quando determinada lei ou resolução é inexorável, ações que demandam certa flexibilidade, ainda que sejam alvo de um bem maior para a IES, são impossíveis de serem realizadas.

Todos esses entraves geram conflitos (Estevão, linha 637), especialmente quando diferentes setores da instituição, ao interpretarem normas e procedimentos sob óticas distintas, apresentam exigências incompatíveis entre si. Nessas situações, a necessidade de articulação e tomada de decisão recai diretamente sobre a gestão universitária, que passa a desempenhar um papel central na mediação desses impasses. Assim, a gestão institucional se configura como mais um eixo dos desafios enfrentados pelos agentes da internacionalização.

## **GESTÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO**

A internacionalização, conforme apregoam Barbosa e Neves (2020) é um processo de mudança intencional, sendo sujeita às ações, decisões e políticas institucionais. A ausência de diretrizes que estabeleçam o fazer internacional nas universidades é ainda um dos grandes problemas pelos quais o SRI passa. Nesse sentido, a gestão tem primazia, cabendo a ela, muitas vezes, dirimir todas as ações concernentes a esse processo, o que impacta o futuro da universidade. Sobre as ações de gestão, os participantes tecem as seguintes colocações:

Figura 71: trecho dos registros de gravação de áudio.

264.	Bruna	então passando pra outras coisas que tu falou de
265.		dificuldades, o que acontece quando a gente pensa em uma
266.		pró-reitoria de graduação, pró-reitoria de graduação e de
267.		pesquisa existem diretrizes nacionais, relações
268.		internacionais nem sempre. a gente tem programas como
269.		Ciência sem Fronteiras, PEC-G, CAPES-PRINT, enfim, mas que
230.		depois, tende muito pra política interna e de gestão né?
231.		o que essa gestão quer das relações internacionais? quando
232.		não existe uma política clara e definida a gente meio que
233.		fica passivo mais dependente do que vem de fora né? Não
234.		somos nós que definimos qual vai ser a nossa estratégia
235.	para os próximos quatro anos, quais são os nossos parceiros	
236.	estratégicos então é, fica meio sem um rumo, um barco à	
237.	deriva. Sem um rumo a gente chega em vários lugares, mas	
238.	não tem uma definição sobre	
507.	Camille	O que eu acho que fortalece é o apoio institucional, porque
508.		eu tenho a felicidade de ter um reitor no momento que apoia
509.		a internacionalização, que abraçou a causa, que destina
510.		recursos para o fundo de internacionalização. Mas eu não
511.		posso, nós não podemos, eu não, as relações internacionais
512.		não podem ficar à deriva da vontade de um reitor. Porque
513.		hoje eu tenho um reitor que acredita, amanhã eu posso não
514.		ter.
519.	Carla	a gente recebe gente pra ser gestor e a gente acaba tendo
520.		que ensinar a pessoa a trabalhar, mas isso faz parte do
521.		serviço público, sempre fez e sempre vai fazer.
491.	Fábio	A experiência que eu tenho na UF, que eu passei com vários
492.		representantes, é que depende de quem está lá. Totalmente.
493.		Então, é uma coisa muito pessoal. Infelizmente, mas é.
494.		Então, se a pessoa que está lá, no lugar e ela tem a noção
495.		da importância da internacionalização e uma palavra-chave,
496.		que eu acho, para a internacionalização, uma das
497.		principais, que eu acho que é flexibilidade.
819.	Geovana	Então, a gente tem que deixar ele (SRI) de um jeito
820.		que ele fique construído para só evoluir. Para além
821.		da gestão, para além da minha coordenação, do estado
822.		que eu vou, outras pessoas virão. E vão, vai ter um
823.		setor sólido que elas possam continuar. Porque a
824.		internacionalização, a globalização do conhecimento,
825.		ela é um fator irreversível.
826.		

Elaborado pelo autor (2025).

Quatro são os participantes que ponderam sobre a gestão da internacionalização nas universidades. Inicia-se a análise com o questionamento de Bruna: O que essa gestão quer das relações internacionais? (Bruna, linha 231). Bruna, ao propor tal reflexão, afirma que as relações internacionais nem sempre têm diretrizes nacionais, ficando, portanto, dependente da gestão. Quando se pensa que o poder decisório sobre a internacionalização depende de um gestor, há a preocupação dos agentes do SRI, se a pessoa que está lá, no lugar, ela tem a noção da importância da internacionalização (Fábio, linhas 494-495). Essa inquietação dos participantes leva à necessidade de um olhar crítico sobre o papel daqueles envolvidos na gestão da universidade.

Como destaca Fábio (linhas 491-497), é fundamental que os gestores universitários compreendam a relevância estratégica da internacionalização, de modo que as ações institucionais nessa área possam ser efetivamente implementadas. Nesse contexto, as narrativas de Bruna, Carla e Fábio revelam experiências anteriores marcadas pela ausência de comprometimento por parte de determinados gestores, o que resultou em entraves significativos ao funcionamento do SRI e em retrocessos no processo de internacionalização durante esses períodos. Torna-se evidente, portanto, que as relações internacionais não podem ficar à deriva da vontade de um reitor (Camille, linhas 511-512). Nesse sentido, como aponta Geovana, o SRI deve ser construído para que possa evoluir, para além da gestão (linha 820).

Carla (519-521) deixa entrever um problema com relação à nomeação de algumas pessoas para o cargo de chefia do SRI, dado que, às vezes, ocorre de a pessoa escolhida pelo reitor não ter experiência na área (como aconteceu com todos os participantes da pesquisa que hoje estão à frente do SRI) e, de acordo com ela, isso é um desafio porque a gente recebe pra ser gestor e a gente acaba ensinando a pessoa a trabalhar (linhas 519-520). Essa dificuldade também reflete outras questões, como a sobrecarga dos agentes, por exemplo.

Diante todas as colocações dos participantes, cumpre-se importante um olhar para a nomeação de gestores que apresentem competência para a internacionalização, tenham visão crítica acerca dos processos e que trabalhem em conjunto com os demais setores e instâncias da IES. Para isso, é preciso, como argumentam Barbosa e Neves (2020), “repensar a gestão da universidade tendo a internacionalização como uma prioridade” (p. 171) a fim de definir estratégias, pois, sem elas, fica meio sem rumo, um barco à deriva (Bruna, linhas 236-237).

Uma das formas de assegurar a eficácia das políticas de internacionalização consiste em enfrentar os diversos desafios identificados ao longo desta análise. Entre eles, destaca-se de forma recorrente nas narrativas dos participantes a necessidade de maior celeridade na execução de

determinados processos institucionais, que ainda se revelam excessivamente manuais ou marcados pela ausência de automação. Nesse contexto, torna-se pertinente refletir, como feito a seguir, sobre o papel dos sistemas e das ferramentas tecnológicas na otimização das práticas de internacionalização.

## SISTEMAS

A internacionalização demanda não apenas planejamento estratégico e articulação institucional, mas também suporte técnico e operacional eficiente. Nesse cenário, os sistemas informatizados desempenham um papel central na organização, monitoramento e agilização das ações, especialmente em contextos marcados por limitações estruturais e administrativas. Dizeres sobre os sistemas aparecem nas narrativas de Bruna, Daniele, Estevão e Fábio:

Imagem 72: trecho dos registros de gravação de áudio.

299. 300. 301. 302. 303. 304. 305.	Bruna	é difícil a questão da memória institucional, de juntar toda a informação a questão conhecimento, de não ter um sistema de gestão das relações internacionais, um sistema não conversa com o outro, os registros são feitos muitas vezes de forma equivocada, então a gente tem uma planilha de controle interno que se a gente vai bater às vezes com o sistema não fecha
141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148.	Daniele	E outra questão que eu acho que pra gente aqui é um pouco difícil é a questão dos sistemas, os sistemas não dialogam, então a gente tem dificuldade na geração de dados, assim, fala assim, quantos alunos saíram pra pós-graduação, pra mobilidade? A gente não tem, tem que recorrer às pós-graduações individuais, então assim, a gente não tem um sistema, hoje o nosso sistema é o Excel, da mobilidade in e out.
550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557.	Estevão	o maior problema da universidade toda vez que ela vai criar ou atualizar um procedimento novo ela nunca coloca em mente que tem um usuário estrangeiro potencial ali [...]ai a gente tem que fazer no caso a caso e ai gera esse tipo de atrito esse tipo de ruído e esse tipo de ineficiência também, porque sempre a gente tem que ver tá, o seu caso é qual? então não tem um fast-track um procedimento padrão que ele já pode seguir e acelerar esse processo
445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454.	Fábio	Por exemplo, chegam 600 inscritos aqui. Eu teria que, para cada um deles, separar, repetir toda essa documentação, enviar para cada departamento. Isso tudo eu já faço automaticamente com programas. Já mando e-mail automaticamente para o programa, e-mail automaticamente para o candidato. Isso tudo a gente fez com pequenos programas que foram desenvolvidos para poder tentar aumentar a produtividade. Mas, novamente, tudo isso a partir do SRI

Elaborado pelo autor (2025).

As recorrências observadas evidenciam sua estreita relação com outros desafios relatados, como a escassez de pessoal e os entraves burocráticos, o que justifica o destaque atribuído ao tema pelos participantes. Bruna (linhas 299-305) critica a inexistência de um sistema institucional específico para o registro das informações relativas às relações internacionais, apontando ainda que os sistemas atualmente utilizados não fornecem dados confiáveis.

De forma complementar, Daniele (linhas 141-148) ressalta a ausência de interoperabilidade entre os sistemas institucionais e a inexistência de uma plataforma própria para o Setor de Relações Internacionais (SRI), o que obriga os agentes a recorrerem aos programas de pós-graduação para obtenção de determinadas informações. Tal dinâmica, além de sobrecarregar o trabalho do SRI, gera uma dependência de setores externos, o que compromete a agilidade das respostas e pode ocasionar prejuízos em situações que demandam ações imediatas.

Estevão (linhas 550-557), na esteira de Bruna e Daniele, também entende que o registro, dada a falta de um sistema, é ineficiente e gera esse tipo de atrito, esse tipo de ruído (linhas 553-554), ou seja, a falta de comunicação de que tratam Bruna e Daniele. Fazer no caso a caso (linha 553) depreende mais tempo dos agentes, os quais já passam por problemas de falta de pessoal. A falta de um sistema célere para informações e tratamento de dados ocasiona a perda de produtividade e tempo desses agentes, os quais poderiam utilizar-se deles para outros aspectos mais relevantes, que tivessem um *fast-track*, um procedimento padrão que ele já pode seguir e acelerar esse processo (linhas 556-557).

Sistemas que visem maior rapidez aos processos internacionais dependem de outros setores para a execução. Fábio (445-453) trata disso em sua narrativa, relatando que ele, por ser da área da computação, desenvolveu aplicativos que deram celeridade ao processo. Conquanto, se fosse depender da IES, empregaria muito tempo para ser desenvolvido. Para que os sistemas sejam desenvolvidos, então, necessita-se um olhar diferenciado para a internacionalização, tratando-a com prioridade, a fim de que ações sejam implantadas, pois, do contrário, a situação permanecerá no *status quo*.

Para que a situação da internacionalização seja alterada, é preciso que ela seja projetada, conforme os participantes da pesquisa visam, como outro pilar da universidade, formando, assim, ensino, pesquisa, extensão e internacionalização. Para isso, estudar as compreensões acerca da internacionalização, tal qual seus estereótipos, se faz cada vez mais necessário. Abaixo, faz-se uma análise desse que também é um desafio recorrente nas narrativas dos agentes do SRI.

## INCOMPREENSÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

A falta de compreensão da internacionalização e de sua importância pelas sociedades civil e acadêmica, embora apareça no discurso de três participantes apenas, está ligada a todos os demais desafios, sendo a eles intrínseca, consoante se observa na figura abaixo:

Figura 73: trecho dos registros de gravação de áudio.

533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545.	Bruna	Essa falta de conexões entre as razões pra internacionalização, a prática, o que a gente de fato faz, o discurso que a gente faz e qual é a estrutura que a gente tem pra isso sabe? Me parece que é muito desconectado, se fala uma coisa e se faz outra e a estrutura que a gente tem ainda é outra, sabe? Então tudo isso e muito do que a gente faz é, muitas vezes, inspirado no que estão falando nesses fóruns internacionais, ah quanto tem que ter de estudante internacional? Não, é desejável que se tenha, mas talvez a nossa prioridade não é essa, a internacionalização ela tem que ser um meio pra atingir os nossos objetivos, quais são os nossos objetivos? pra quem que a gente ser internacional?
122. 123. 124. 125. 126.	Camille	quando eu cheguei, as resoluções da universidade, mas eu acho que não era só da nossa universidade, era uma visão de internacionalização no Brasil que focava muito em mobilidade. Então, internacionalização era igual mobilidade.
49. 50. 51. 52.	Geovana	E a gente vem aprendendo a cada ano, né, ninguém entra pronto dentro dessa área. É uma área relativamente nova e que sempre está mudando de acordo com as políticas nacionais também, né?

Elaborado pelo autor (2025).

Barbosa e Neves (2020) configuram a internacionalização como um “processo social multifacetado, com significados distintos segundo o contexto sócio-histórico, sujeito a disputas políticas e interpretativas das mais variadas formas, enfrentando limites e resistências e tornando-se um recurso relevante nos enfrentamentos sociais” (p. 147). A colocação dos autores descreve o que

Bruna, Camille e Geovana dizem em relação à incompreensão da internacionalização e aos desafios que isso ocasiona. Não somente a incompreensão deve ser analisada, mas também algumas compreensões por vezes infundadas, as quais comprovam a internacionalização como sujeita a disputas políticas e interpretativas, de que tratam Barbosa e Neves (2020).

As entrevistadas corroboram a complexidade em lidar com o fazer internacional, denotando que há diversas interpretações e empregos sobre o entendimento da internacionalização. Assim, além das participantes divergirem em relação aos aspectos da internacionalização, elas também relatam tal fato por parte de outras pessoas, como os servidores de outros setores da universidade e pessoas da sociedade civil. Assim, reitera-se a preocupação de Knight (2020) de que a internacionalização pode “se tornar uma expressão que designa qualquer coisa relacionada com a educação superior” (p.22).

Mais que isso, nas narrativas dos participantes, pode-se analisar que algumas pessoas/setores entendem a internacionalização de modo fragmentado, por vezes tomando um de seus propósitos como se fosse único, ou lhe conferindo predileção. Essa visão fragmentada da internacionalização pode ocasionar a homogeneização ao invés do enriquecimento mútuo, de que tratam Moreira e Ramos (2016) sobre os objetivos da internacionalização da educação. Isso feito, incorre-se no reducionismo do conceito e de sua aplicação, afetando as ações e o trabalho dos agentes do SRI.

Bruna apresenta um dilema quanto à incompreensão da internacionalização ao mencionar que há uma falta de conexões quando as razões para a prática da internacionalização o que a gente de fato faz, o discurso que a gente faz e qual é a estrutura que a gente tem pra isso (linhas 564-536). Além disso, ela denuncia a falta de uma diretriz nacional para a internacionalização o que leva a buscar soluções, medidas e ações de internacionalização no exterior, então muito do que a gente faz é, muitas vezes, é inspirado no que estão falando nesses fóruns internacionais (linhas 538-540).

Podem-se identificar dois problemas apontados por Bruna: a ausência de ações internacionais voltadas ao contexto local das IES, o que amplia as discrepâncias entre discurso, prática e estrutura; e a inexistência de uma diretriz nacional para a internacionalização. Em relação ao primeiro, é preciso agir com cautela e responsividade, promovendo uma internacionalização equitativa, que evite práticas excludentes motivadas por fatores como localização geográfica, número de alunos e docentes ou desempenho em rankings. A formulação de diretrizes nacionais surge como possível resposta, desde que considere as vivências dos agentes dos SRI e, sobretudo, as especificidades e demandas de cada instituição, a partir de questões como: quais são os nossos objetivos? Para quem precisamos ser internacionais? (Bruna, linhas 544-555).

Houve mudanças em relação à internacionalização, como apontam Camille e Geovana. Camille reconhece a alteração de perspectiva da internacionalização que focava muito em mobilidade, então internacionalização era mobilidade (linhas 125-126). Geovana expressa a relativa recência da internacionalização e afirma que sempre está mudando de acordo com as políticas nacionais (linhas 51-52).

As mudanças na internacionalização emergem, sobretudo, de uma reavaliação crítica das concepções que a sustentam, implicando deslocamentos teóricos e abertura ao plural. Toda e qualquer mudança deve estar ancorada em princípios éticos e orientada à efetiva qualificação do fazer internacional. Considerando que todo pensamento emerge de uma determinada cosmovisão, refletir sobre a internacionalização de uma IES requer um exercício coletivo, capaz de ampliar horizontes e reconhecer tanto desafios quanto potencialidades, sempre guiando-se pela *bússola da internacionalização*.

#### CsF e IsF: PROGRAMAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

Nas narrativas dos participantes, o CsF se apresenta como mola propulsora para a internacionalização. Estevão e Fábio ressaltam sua importância ao compará-lo a um *carro-chefe*, no sentido figurado de “elemento que se destaca em um conjunto, obra ou empreendimento qualquer, por ser o

principal, o mais significativo, o mais apreciado etc.” (Dicionário Oxford). Estevão, em 74, cita também um programa de internacionalização específico da universidade onde trabalha, mas dá destaque ao CsF. O CsF é também destacado por Fábio, em 75, como algo para além da mobilidade acadêmica, já que *isso acabou puxando muita coisa atrás* (linhas 91-92), ou seja, desencadeando uma série de outras questões que vão além das mobilidades *in e out*.

Figura 74: trecho dos registros de gravação de áudio.

105.	Estevão	[Olha assim] eu vou falar institucionalmente no
106.		âmbito da UF o ISF ele veio sofrendo uma desidratação
107.		muito grande mas ele ainda existe aqui na universidade
108.		com bolsas da UF até com bolsas de Brasília para os
109.		professores era um programa muito mais amplo tinha
110.		muito mais acesso pros alunos é eu percebo que é em
111.		relação aos estudantes é (programa de intercâmbio da
112.		universidade) que é o nosso programa de intercâmbio de
113.		graduação é ainda é o carro-chefe aqui é o que dá
114.		visibilidade pra própria SRI é o que atrai estudantes

Elaborado pelo autor (2024).

Figura 75: trecho dos registros de gravação de áudio.

86.	Fábio	Isso aí. O Ciências Sem Fronteiras estava começando
87.		naquela época. Então, foi o carro-chefe dessa época de
88.		internacionalização, que mudou muito em todas as
89.		universidades, porque aí chegou demanda muito forte.
90.		Apesar de ela ser muito puxada para isso, inicialmente
91.		para a mobilidade dos estudantes do Brasil, mas acabou
92.		isso puxando muita coisa atrás.

Elaborado pelo autor (2024).

Ambos os trechos são respostas diretas à pergunta do entrevistador acerca dos programas de internacionalização da universidade, sendo 76 feita a Estevão e 77 a Fábio:

Figura 76: trecho dos registros de gravação de áudio.

103.		internacionalização? qual programa que você acha que
104.		tem [mais impacto?]

Elaborado pelo autor (2024)

Figura 77: trecho dos registros de gravação de áudio.

84.	Hiago	E logo no ano em que teve o boom do Ciências Sem
85.		Fronteiras, foi justamente nessa época, não é?

Elaborado pelo autor, 2024.

Estevão (linha 105) responde à pergunta sobre sua opinião (linhas 103-104), expressa pelo entrevistador pelo verbo achar, mas Estevão continua a transcorrer o enquadre de entrevista como um agente de internacionalização que responde como tal, eu vou te falar institucionalmente no âmbito da UF (linhas 105-106). Desse modo, Estevão não só mantém o enquadre da entrevista, na relação entrevistado-entrevistador, como também evidencia o *footing* durante a interação, mantendo a identidade de agente de internacionalização capacitado para falar do assunto, deixando entrever que sua possível opinião (indicada pelo verbo achar, na pergunta do entrevistador), não seria respondido como tal, mas sim por ele enquanto agente do SRI, com respaldo para tal, o que aflora sua identidade como servidor.

O entrevistador destaca que Fábio assumiu a direção do Setor de Relações Internacionais (SRI) da universidade em que atua no ano de 2011 (linhas 84-85), justamente quando o CsF foi implementado nas instituições de ensino superior brasileiras, gerando uma demanda expressiva por serviços e inovações, especialmente junto aos setores responsáveis pela internacionalização.

No caso de Fábio, que já havia mencionado ter aprendido tudo de forma autodidata, sem formação específica ou cursos preparatórios, o fato de ter assumido a liderança do SRI em um contexto tão desafiador chama a atenção do entrevistador. A pergunta feita sobre o CsF evidencia esse espanto, especialmente pela forma como é formulada — e logo no ano em que teve o boom do CsF? (linha 84).

Mais uma vez, percebe-se que a estrutura da entrevista é mantida a partir da interação entre entrevistador e entrevistado, o que possibilita analisar as lembranças de Fábio em relação à experiência pioneira do CsF na universidade. Essa recordação também ativa o *footing* de agente de internacionalização, conferindo-lhe um lugar de fala legitimado por sua vivência, a qual se revela por meio de seu discurso.

O CsF é bem avaliado pelos participantes em suas narrativas. O olhar de Estevão sobre o programa é novamente revisitado aqui, na figura 78:

Figura 78: trecho dos registros de gravação de áudio.

45.	Estevão	[olha] é impossível é não creditar isso
46.		ao grande incentivo que teve do governo federal pra
47.		internacionalização com o Ciência sem Fronteiras então
48.		o Ciência sem Fronteiras com todos os vícios que é ele
49.		possa ter tido o ele forçou não só a UF mas como várias
50.		outras universidades a criar dentro da sua estrutura
51.		administrativa um um arcabouço pra internacionalização
52.		então ele meio que assim forçou as instituições a se
53.		internacionalizarem então é a gente já tinha é alguma
54.		é alguma força na questão ai da mobilidade

Elaborado pelo autor (2024).

Estevão reconhece que o CsF não foi perfeito, tendo vícios (linha 48), mas reitera que ele se tornou fundamental por constituir um arcabouço para a internacionalização (linha 51). De fato, diversas ações em direção à internacionalização foram criadas ou recrudescidas após o CsF.

Uma das grandes transformações decorrentes do CsF, foi sua ampliação para o IsF, um programa mais abrangente e que proporciona situações mais equânimes no que tange à aprendizagem de línguas e mobilidade acadêmica, programa por meio do qual se potencializaram a política linguística e o ensino de línguas para além do inglês. Estevão comenta acerca do IsF:

Figura 79: trecho dos registros de gravação de áudio.

65.		lá fora o que que tá dificultando a gente atrair alunos
66.		pra cá isso virou questão dentro da universidade antes
67.		do Ciência sem Fronteiras isso nem era um debate é
68.		era uma coisa muito artesanal muito <i>on the mend</i> que a
69.		gente fazia aqui é e depois também quando acabou o
70.		Ciência sem Fronteiras é a não só completando ainda
71.		eu acho importante falar isso, o próprio Idiomas sem
72.		Fronteiras ele veio do Ciência sem Fronteiras por que?
73.		uma das dificuldades que foi detectada é que os nossos
74.		estudantes é não tinham proficiência pra aproveitar o
75.		intercâmbio lá fora então foi um legado também e que
76.		colocou também a questão da política linguística na
77.		pauta também da internacionalização e depois que que

Elaborado pelo autor (2024).

Ao argumentar a precariedade no processo de internacionalização e mencionar que os agentes do SRI o faziam de modo artesanal (linha 68) - de

modo menos célere e processual - Estevão protege sua face como servidor. Mas deixa entrever que houve mudanças nesse quesito, as quais se repercutem ainda hoje por meio do IsF, que, de acordo com o participante, foi um legado do CsF (linha 75). Assim, o CsF e ISF são entendidos como mola propulsora para a internacionalização.

Diante das atuais conjunturas socioeconômicas e políticas do Brasil, o IsF tem passado por diversas mudanças, muitas das quais indicam o risco de sua descontinuidade, à semelhança do que ocorreu com o CsF. Tal cenário representaria um retrocesso significativo para as políticas de internacionalização no país. A inconsistência acerca da manutenção desses programas afeta diretamente as IES e, logo, toda a comunidade acadêmica, que, cada vez mais, sofre com a falta de oportunidades não só para a expansão da internacionalização, mas para a manutenção daquilo que, arduamente, foi conquistado nesse contexto. Nesse quesito, Daniele também comenta sobre o IsF:

Figura 80: trecho dos registros de gravação de áudio.

199.	Daniele	Tem, só com o idioma sem fronteiras agora que ele tá retornando, né, porque ficou um tempo ainda parado, porque o nosso diretor aqui, ele é um dos encabeçadores, né, não sei se você sabe.
200.		
201.		
202.		
203.	Hiago	Sim, eu ouvi muito falar já.
204.	Daniele	Então, ele tá à frente e teve um tempo aí que ficou, infelizmente, não sei se era questão, acho que é questão de recurso também, mas estamos sempre atentos aí a essa questão, né, reconhecemos que a língua é um fator muito importante, né, então estamos sempre estimulando os estudantes a realizarem, né, fazer as línguas, os certificados, porque é tudo exigido, todos os programas de mobilidade se exigem, né, então a língua aqui a gente reconhece que ela é um fator importantíssimo.
205.		
206.		
207.		
208.		
209.		
210.		
211.		
212.		
213.		

Elaborado pelo autor (2024).

Daniele complementa sua fala, protegendo a face do pessoal do SRI, afirmando que, mesmo enfrentando situações adversas, sempre ficam atentos a possíveis mudanças. Ela ressalta o estímulo à aprendizagem de línguas como preocupação dos agentes de SRI. Em a gente reconhece que ela [a língua] é um fator importantíssimo (linhas 212-213), a participante utiliza

o pronome *a gente* como *eu + demais agentes de internacionalização* para demarcar que essa é uma visão geral da equipe, em que todos são comprometidos com essa parte do fazer internacional, dando primazia à aprendizagem de línguas.

Camille também apresenta considerações positivas sobre o programa CsF. Ela admite as falhas que o programa teve, mas enaltece sua importância no que tange à internacionalização da educação superior, como observado na figura 81:

Figura 81: trecho dos registros de gravação de áudio.

152.	internacionalização. E, além do mais, houve o programa
153.	Ciência Sem Fronteiras, que ele teve alguns problemas,
154.	algumas críticas foram justas, algumas críticas não
155.	são justas, mas, enfim, a pessoa concordando ou não
156.	concordando com Ciência Sem Fronteiras, não há como
157.	negar que ele abriu o Brasil para o mundo, ele deu
158.	visibilidade para a parte acadêmica do Brasil. O Brasil
159.	é muito estereotipado como país das praias, país do
160.	Carnaval, e eu acho que o Ciência Sem Fronteiras
161.	contribuiu para mostrar o Brasil acadêmico no cenário
162.	internacional. E aí é um caminho sem volta, ainda bem,
163.	porque eu acho que depois do Ciência Sem Fronteiras
164.	não dá mais para entender educação sem
165.	internacionalização. E aí o conceito de

Elaborado pelo autor (2024).

Camille deixa claro que apesar das críticas ao CsF (linhas 153-156), não há como negar a importância do programa para a evolução da internacionalização nos âmbitos acadêmico e global, visto que o CsF abriu o Brasil para o mundo, ele deu visibilidade acadêmica para o Brasil (linhas 157-158). O programa representou um marco inédito na projeção internacional das instituições brasileiras, pois muitos estudantes tiveram, pela primeira vez, a oportunidade de vivenciar outras culturas e sistemas educacionais. Assim, o CsF contribuiu para ampliar horizontes e fomentar uma mentalidade mais global entre os participantes.

Assim, o CsF é visto como mola propulsora do reconhecimento do Brasil no cenário acadêmico global, algo de extrema importância, uma vez que a projeção que se tem do país é, por vezes, estereotipada, como país das praias, país do carnaval (linhas 159-160). Akkari e Gohard-Radenkovic

(2008), ao analisar a questão global entre o *Norte* e *Sul*, ressaltam o desalinhamento dos contextos cultural, econômico, político e tecnológico, fato que desestabiliza parcerias e engendra/reitera estereótipos e desentendimentos culturais, como Camille problematiza acerca do Brasil, visto, estereotipadamente, como país do Carnaval. A internacionalização, nesse sentido, cumpre papel fundamental para mitigar/dizimar esses estereótipos.

Programas como o CsF e IsF, então, projetam o Brasil no cenário acadêmico, trazendo benefícios para as mais diversas áreas do conhecimento e possibilitando melhorias no que tange ao processo educacional como um todo, não dando mais para entender educação sem internacionalização (linhas 164-165). A indissociabilidade entre educação e internacionalização reflete uma tendência global de integração dos sistemas educacionais. Os programas promovem a mobilidade, cooperação científica e desenvolvimento de competências interculturais, essenciais na formação contemporânea. Tal dinâmica fortalece a produção de conhecimento em rede e amplia o alcance das universidades brasileiras.

Em se tratando do campo educacional, frente aos movimentos decorrentes do percurso de internacionalização das universidades, o processo de ensino-aprendizagem de línguas se configura fulcral. Esse processo é amplamente discutido pelos participantes ao longo de suas narrativas, que, por tamanha recorrência, são analisados na seguinte subseção.

#### INTERNACIONALIZAÇÃO E(M) LÍNGUAS: (DIS)CURSOS

Como já visto, a internacionalização no campo das línguas configura-se como um processo multifacetado, atravessado por discursos que refletem tanto dinâmicas de poder quanto disputas identitárias. Ao se articular com a área de línguas, a internacionalização não apenas amplia fronteiras geográficas, mas também tensiona práticas discursivas, políticas linguísticas e concepções de ensino-aprendizagem. Essas articulações fazem refletir a importância dos estudos da internacionalização no âmago do contexto universitário, bem como as discussões relacionadas a esse processo, as quais são objeto de intensas discussões no campo, como mostra Fábio, na figura 82:

Figura 82: trecho dos registros de gravação de áudio.

565.	Fábio	Mas o programa em si, a parte científica, a gente tem
566.		ideia de que esses programas mais avançados de pós-
567.		graduação em algum momento a gente sabe que está
568.		aumentando cada vez mais a oferta em inglês, mas em algum
569.		momento e não é só isso, é chegar aqui e sequer exista
570.		disciplinas em português, que seja totalmente
571.		internacional, então qualquer pessoa que entrar aqui ela
572.		tem que apresentar a proficiência antes de entrar no
573.		programa e todas as disciplinas que ela for fazer serão
574.		em inglês, toda a avaliação vai ser em inglês, a discussão
		interna nos laboratórios vai ser tudo em inglês para

Elaborado pelo autor (2024).

Como abordado previamente, essa discussão sobre a intensificação da presença do inglês nos espaços acadêmicos é um desafio para a IES. O discurso de Fábio permite analisar uma faceta da internacionalização que considera o fazer internacional nas universidades brasileiras como o uso total em língua inglesa. Chama a atenção o fato de que, para Fábio, o nível mais alto de internacionalização significa a obliteração total do ensino em língua portuguesa. Mostrando-se favorável a essa inserção, ele justifica essa escolha pelo fato de que as IES que seguem essa perspectiva são mais atrativas para os alunos, como apontado abaixo:

Figura 83: trecho dos registros de gravação de áudio.

636.		tem um programa lá em São Paulo que é muito forte também
637.		que eles exigem que pra entrar lá tem que ter
638.		proficiência alta em inglês e a nossa a gente permite
639.		depois, a gente não tinha exigência quase nada forte,
640.		né? depois a gente falou, o que tá acontecendo? O que
641.		tá acontecendo é que é que os alunos que sabem mesmo
642.		inglês, tavam indo pra lá, o problema é que os alunos
643.		não tavam se esforçando pra fazer o inglês, então a
644.		gente chegou a discussão nossa no seguinte, nós temos
645.		que oferecer condições pra essas pessoas chegarem nesse
646.		nível, porque esse nível é importante pra gente, pro
647.		pesquisador em nível internacional, ele tem que fazer
648.		cooperação com outros e essa cooperação não vai ser em
649.		português, a língua franca é o inglês ponto não é o
650.		francês, italiano, alemão e chinês, é o inglês em todo
651.		lugar então a gente acha que isso é importante, pra
652.		chegar num nível mais alto que a gente quer que esses
653.		alunos cheguem nesse nível, então a gente tenta oferecer
654.		condições pra isso, e eu acho que (cidade),
655.		

Elaborado pelo autor (2025).

Fábio aponta razões para a inserção da língua inglesa de modo mais incisivo: os alunos que sabem mesmo inglês, tavam indo pra lá (linhas 641-642), o problema é que os alunos não tavam se esforçando pra fazer o inglês (linhas 642-643) e a língua franca é o inglês, ponto! (linha 650).

Depreende-se da fala dele que, se uma universidade X que possui programa de Pós-graduação, mas não investe na inserção da língua inglesa no currículo, a probabilidade é que o aluno que estudou a graduação nessa instituição e tem conhecimento da língua inglesa opte por estudar na universidade Y, que tem esse currículo implantado em sua grade, ao passo que outro graduando dessa mesma universidade X, que não tenha conhecimento em língua inglesa, certamente optará, ao dar sequência em seus estudos, por permanecer na instituição X. Percebe-se, aí, um abismo (embora não seja um termo acadêmico recorrente desse texto, crê-se que ele melhor expressa a situação) entre ambas as universidades.

A universidade Y, nesse contexto, é mais propensa a desenvolver mais acordos e publicações internacionais, ampliar a possibilidade de mobilidade com alunos brasileiros em países falantes de língua inglesa e também proporcionar melhor acolhimento (aqui, lê-se acolhimento no sentido de entendimento/atendimento, mas não se descarta que o acolhimento ultrapassa o mero conhecimento da língua) aos alunos intercambistas falantes de língua inglesa ou que usem o inglês como língua de apoio, por ter um número maior de falantes, quando comparada à universidade X.

Por fim, Fábio assevera que a língua inglesa é a língua utilizada para publicações e cooperações internacionais. Ao utilizar-se da expressão: *é o inglês, ponto!* (linha 560) apresenta um argumento que, pelo seu discurso, não deve ser contestado, servindo como uma resposta às polêmicas por ele anteriormente mencionadas e àqueles que não compactuam dessa ideia. Ele ainda complementa que a língua utilizada não é o francês, italiano, alemão e chinês, é o inglês em todo lugar (linhas 650-652).

Fábio compreende a aprendizagem de língua inglesa como mola propulsora para o fazer internacional, pra chegar num nível mais alto que a gente quer (linhas 652-653). Ele então identifica a necessidade de que a IES forneça subsídios para aqueles alunos que querem aprender o idioma, a gente tenta oferecer condições pra isso (linhas 654-655). Esse ponto que Fábio ressalta é de suma importância a fim de que se possa criar oportunidades equânimes de ingresso nos cursos de pós-graduação e, para além disso, no ensino-aprendizagem de línguas. Os esforços de manutenção e fortalecimento do IsF refletem a compreensão de que o ensino de línguas deve ocupar papel central nas IES.

O posicionamento de Fábio, bem como as justificativas que ele apresenta, configuram-no como defensor da implantação irrestrita da língua inglesa. Os argumentos são apresentados face às críticas que ele acompanha, como gestor do SRI, por pessoas do meio acadêmico onde trabalha. Entretanto, essa proeminência/supremacia da aprendizagem de língua inglesa é desconsiderada nas narrativas de demais participantes, o que faz corroborar a controvérsia de tal necessidade indelével. Bruna, Camille e Esther discursam sobre isso nas figuras 84, 85 e 86. Na figura abaixo, 84, tem-se o relato de Camille.

Figura 84: trecho dos registros de gravação de áudio.

252.		Mas nós também temos um segundo eixo dentro da nossa
253.		política linguística, que é trabalhar especificamente
254.		com línguas que são estratégicas para a
255.		internacionalização. Nessa perspectiva, a gente elegeu
256.		o inglês por ser a língua da comunidade científica
257.		internacional no momento, ou seja, se você quer ser
258.		lido, se você quer que o seu trabalho tenha
259.		visibilidade internacional, é bom que você possa
260.		publicar em língua estrangeira, preferencialmente o
261.		inglês. Mas nós também elegemos o espanhol como uma
262.		língua necessária para promover a internacionalização,
263.		porque na nossa política de internacionalização nós
264.		elegemos trabalhar no âmbito do sul-global e do sul-
265.		sul. Se você quiser, eu posso explicar a diferença que
266.		nós vemos entre o que é relação sul-sul e relação sul-
267.		global. Mas como a gente pretende fortalecer essa
268.		dimensão, então nós queremos promover também o
269.		espanhol e, em terceiro lugar, o francês, porque o
270.		francês é uma língua que nós temos alguns programas

Elaborado pelo autor (2025).

Camille (linhas 252-270) apresenta um discurso que pode ser comparado e contrastado à asserção de Fábio. Semelhantemente, ela reitera a preponderância da língua inglesa: se você quer ser lido, se você quer que o seu trabalho tenha visibilidade internacional, é bom que você possa publicar em língua estrangeira, preferencialmente o inglês (linhas 257-261). Divergem, porém, no entendimento de que, ao passo que Fábio concebe o inglês como forma exclusiva, Camille apresenta-o como a alternativa preferida, dando abertura para outras línguas, como o espanhol (linhas 261 e 268) e o francês (linha 269).

Faz-se também importante ressaltar que Camille deixa entrever a possibilidade de mudança do patamar que a língua inglesa ocupa atualmente, a gente escolheu o inglês por ser a língua da comunidade acadêmica no momento (linhas 255-256). A locução adverbial de tempo no momento permite alertar que a primordialidade, hoje dada à língua inglesa, não pode ser atribuída como imutável. No contexto brasileiro, a língua francesa já ocupou o *status* que o inglês ocupa hoje, o que faz refletir sobre essa possibilidade de alteração. Bruna (Figura 85) e Esther (Figura 86) apresentam colocações a esse respeito.

Figura 85: trecho dos registros de gravação de áudio.

509.	Bruna	isso pra poder porque a gente sempre fala que o
510.		estudante internacional não vem pra cá porque a gente
511.		não dá disciplina em inglês, e eu mesmo eu não vejo
512.		isso como algo importante que a gente tenha que fazer
513.		eu acho que talvez seria muito mais interessante que
514.		a gente tenha sei lá um intensivo de uma semana de
515.		português de cultura brasileira, de sei lá que as
516.		pessoas possam vir e ter uma sensibilização ao que é
517.		uma cultura brasileira do que talvez ficar aqui um
518.		semestre fazendo uma disciplina em inglês eu até acho
519.		que a gente tem que aprender muito e depois eu vou

Elaborado pelo autor (2024).

Figura 86: trecho dos registros de gravação de áudio.

100.		pra ações mas pras línguas estrangeiras, a gente tá
101.		tentando trabalhar com esse plurilinguismo, sem
102.		hierarquização das línguas e um ponto importante
103.		também é a questão do português como língua estrangeira
104.		que a gente trabalha muito, temos o PEC-G que é aquele

Elaborado pelo autor (2024).

As opiniões de Fábio e Bruna acerca do uso da língua inglesa no contexto acadêmico divergem totalmente. Bruna inicia sua fala anunciando uma crença comum no meio acadêmico: a falta de interesse de estudantes internacionais em realizar intercâmbio no Brasil, dada a ausência de disciplinas ministradas em língua inglesa. Fazendo um adendo, Bruna usa o pronome *a gente* em dois momentos: *a gente* (linha 509) para se referir às pessoas de modo geral e o segundo *a gente* (linha 510) para se referir especificamente à comunidade acadêmica. Essa diferenciação de referentes também constitui uma proteção de face.

Bruna também menciona que o português não deve ser somente ensinado, mas priorizado tão logo o estudante internacional chegue à universidade, por meio, por exemplo, de um curso *intensivo de uma semana de português de cultura brasileira* (linhas 514-515). É válido ressaltar que Bruna, Esther e Fábio convergem seus discursos, compreendendo a importância do investimento no ensino de PLE.

Esther menciona o trabalho com o plurilinguismo e enfatiza que não há hierarquização das línguas na instituição onde trabalha. Tal asserção difere do conceito de língua a ser usada na internacionalização da universidade defendido por Fábio, que trata do uso hegemônico da língua inglesa. Para Esther, há que se ter o estudo de línguas sem haver discrepância entre elas. A narrativa de Esther, nesse sentido, se aproxima mais daquilo já defendido por Bruna.

Desse modo, é possível afirmar que as diferentes facetas da internacionalização impactam significativamente as práticas de ensino-aprendizagem de línguas no contexto universitário. Além disso, cada instituição, setor de relações internacionais (SRI) e agente envolvido constrói uma compreensão própria sobre o tema, o que reforça sua relevância como objeto de reflexão e debate.

Esther, ainda na figura acima, ressalta o trabalho que tem sido feito com relação ao PLE. Parece contraditório a fala da participante ao mencionar que *não há hierarquização das línguas* (linha 102), mas *a gente trabalha muito com*

o português língua estrangeira (linha 104), dado que, desse modo, apresenta-se primazia para o PLE, havendo, pois, hierarquização. Mesmo Fábio, que, ao contrário de Bruna e Esther, hierarquiza a língua inglesa, ressalta o investimento no ensino de PLE na universidade.

Figura 87: trecho dos registros de gravação de áudio.

554.		seis, a gente está caminhando para chegar em um momento
555.		em que é até um pouco assim polêmico isso e até meio
556.		assustador, a gente, lá na frente, ter como nível de
557.		internacionalização desses programas, a nossa ideia é que
558.		seja tal que, sequer exista atividades em língua
559.		portuguesa a ideia assim, a gente continua obviamente
560.		investindo no treinamento de português para estrangeiros,
561.		eles vêm aqui para o Brasil, a parte de aprender o idioma,
562.		usar no dia a dia isso aqui e a cultura toda que a gente
563.		oferece também

Elaborado pelo autor (2024).

No que se refere ao ensino de PLE, Fábio valoriza a aprendizagem informal, vivenciada no cotidiano dos intercambistas, como suficiente para o contato com a cultura brasileira — da qual a língua é parte constitutiva. Sua perspectiva contrasta com a de profissionais que defendem a centralidade do ensino formal em sala de aula. Bruna, por exemplo, destaca a relevância de disciplinas específicas voltadas ao ensino do português no contexto universitário:

Figura 88: trecho dos registros de gravação de áudio.

501.		que tivesse bolsas, um programa de bolsas da própria
502.		universidade, que a gente pudesse pensar em programas
503.		de mobilidade mais curtos pra, por exemplo, pensar em
504.		extensão, internacionalização da extensão, que a gente
505.		posa aqui ter até disciplinas de português para
506.		estrangeiros que o português pra estrangeiros cresça
507.		que eles tenham técnicos que tivesse um prédio

Elaborado pelo autor (2024).

O ensino de PLE nas universidades se dá em decorrência do grande número de intercambistas e migrantes que chegam ao país a cada ano. De acordo com dados da Associação Brasileira de Agências de Intercâmbio, o número de intercambistas em 2022 foi de 455 mil pessoas<sup>29</sup>. Estevão deixa

<sup>29</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2023/05/22/numero-de-brasileiros-que-fizeram-intercambio-aumentou-em-2022.ghtml>. Acesso em 19 de setembro de 2024.

entrevista que a educação superior no país é de qualidade, fato que desperta o interesse de intercambistas:

Figura 89: trecho dos registros de gravação de áudio.

205.	Estevão	Olha, a gente recebe é o que eu percebo é que os países que a gente recebe intercâmbio são países que têm sistemas educacionais menos estruturados que o nosso a gente aqui no Brasil tem um sistema público assim de qualidade de ensino superior muito bem estruturado e assim até os alunos que vêm de países assim é mais avançados que a gente, de renda maior que a gente, ficam admirados com nosso sistema então quando um estudante desse que não tem uma proficiência em outro idioma pra ir pra um desses países do norte os países mais centrais, eles veem no Brasil uma opção porque conseguem vir com o português que vai ser é vai ser um é eles não vão precisar aprender outro idioma pra vim e vão ter uma formação de qualidade aqui especialmente comparado com a formação que eles têm no país deles até na própria América Latina aqui eu vejo os nossos colegas que falam espanhol eles preferem vir pro Brasil porque especialmente em nível de pós-graduação em países como Colômbia, Peru a pós-graduação ainda não tá tão bem estruturada igual tá aqui em programas de mestrado de doutorado com bolsa e não não funciona assim no país deles então a gente tem muita demanda de pessoas desses países por causa disso [também]
206.		
207.		
208.		
209.		
210.		
211.		
212.		
213.		
214.		
215.		
216.		
217.		
218.		
219.		
220.		
221.		
222.		
223.		
224.		
225.		
226.		
227.		

Elaborado pelo autor (2024).

Da colocação de Estevão, depreende-se que o ensino-aprendizagem de PLE nas universidades está atrelado ao processo de globalização. Esther também aponta para tal processo, reiterando que o recrudescimento da língua ao redor do globo terrestre, afirmando a necessidade de que o PLE seja mais difundido:

Figura 90: trecho dos registros de gravação de áudio.

314.	Esther	Não eu acho que a gente tem como difundir mais o português língua estrangeira sabe Hiago? Eu trabalho eu também sou formada em português, mas eu trabalho pouco com o português língua estrangeira, eu trabalho com o português língua estrangeira mais como língua de acolhimento que eu tenho um projeto com migrantes, aqueles primeiros grupos que vieram da Venezuela ai a gente dá aula de português como língua de acolhimento ai a gente tem alguns trabalhos com isso, mas o português língua estrangeira está crescendo muito no mundo
315.		
316.		
317.		
318.		
319.		
320.		
321.		
322.		
323.		
324.		

Elaborado pelo autor (2024).

A difusão do português pelo mundo é também projetada na narrativa de Bruna, que aponta a necessidade da compreensão do intercâmbio não somente como algo que atenderá ao intercambista de modo individual, mas também poderá contribuir para a difusão da língua portuguesa, tão logo retorne ao seu país.

Figura 91: trecho dos registros de gravação de áudio.

543.	A gente precisa ter essas provas a gente quer que esses estudantes venham pra cá e levem um pouco do Brasil pra fora da nossa instituição, mas a gente tem outros objetivos também que eu acho que é isso que tem que ser um desejo mas eu acho que o que é válido é que se consiga fazer assim um plano pensando de fato na nossa realidade, sabe, no que a gente dá conta e no que a gente pode fazer a partir da nossa estrutura, onde que a gente quer chegar, e daí o que a gente pode fazer né? com essas duas pontas a partir dessas razões e da estrutura que é possível, é isso.
544.	
545.	
546.	
547.	
548.	
549.	
550.	
551.	
552.	

Elaborado pelo autor (2024).

Bruna apresenta um olhar objetivo para a internacionalização, no sentido de que é preciso que metas sejam estabelecidas, sendo essas projetadas a partir da realidade e estrutura da instituição. Assim, por meio de objetivos claros e bem delineados, observando-se as especificidades de cada IES no fazer internacional, é que se pode obter um direcionamento para a internacionalização da educação superior, principalmente para o PLE – consoante discutido até agora -, uma educação mais justa e igualitária, porém centrada naquilo que realmente é possível de ser realizado tendo-se em vista a estrutura da IES, e não fruto de utopias e desejos teóricos cujas práticas se mostram incontingentes.

Em se tratando dessa objetividade que aponta Bruna, Camille também discorre sobre o PLE como língua estratégica ao retomar o ensino de línguas na IES onde atua:

Figura 92: trecho dos registros de gravação de áudio.

306.	Então, a gente trabalha simultaneamente as línguas nessas quatro perspectivas, valorizando todas elas, mas mais estrategicamente o português como língua estrangeira e como meio de divulgação da nossa cultura e também as três línguas estrangeiras como ferramentas de internacionalização. Então, esse é o nosso eixo linguístico-cultural. Eu falei muito da parte
307.	
308.	
309.	
310.	
311.	
312.	

Elaborado pelo autor (2025).

Na figura 84 (linhas 252-270), Camille justifica a escolha da primazia do ensino das línguas inglesa, espanhola e francesa como línguas estratégicas na IES. Na figura 92 (linhas 306-312), Camille reitera a valorização das línguas anteriormente citadas e soma a elas a aprendizagem de PLE. A participante assevera que o português é utilizado como meio de divulgação da nossa cultura (linha 309). Essa fala vai de encontro ao propósito da língua inglesa como única forma de divulgação, de que Fábio trata acima. Nesse sentido, faz-se importante questionar sobre a projeção do PLE no cenário global: como projetar o PLE e o Brasil no cenário global utilizando, para tal, a língua inglesa? Isso se revela um contrassenso.

Camille também aponta para a promoção do português no cenário internacional, mas não o PLE, o português língua materna, algo que aparece apenas em sua narrativa.

#### Trecho 93: Trecho dos registros de gravação de áudio.

226.	a extensão. O segundo eixo é o que a gente chama de
227.	linguístico-cultural, que é promover as línguas e as
228.	culturas de forma a promover a internacionalização. E
229.	quando eu falo promover as línguas, eu estou me
230.	referindo não apenas às línguas estrangeiras, que hoje
231.	em dia nós chamamos de línguas adicionais, mas também
232.	à nossa própria língua, o português, tanto como língua
233.	materna, como também língua de acolhimento e língua
234.	adicional. E também não apenas o português, as línguas
235.	brasileiras que envolvem o português, claro, mas tem
236.	a língua indígena. Na nossa resolução consta isso, mas
237.	eu devo te confessar que atualmente a gente trabalha
238.	mais o português. Mas a impressão é que, à medida que

Elaborado pelo autor (2024).

A promoção do português língua materna como algo relacionado à internacionalização apontada por Camille permite evidenciar as especificidades do português, tanto como língua materna, como também língua e acolhimento e língua adicional (linhas 232-234). Além disso, Camille amplia o escopo ao dizer que, em se tratando dessa valorização do português, ela também está tratando das línguas brasileiras que envolvem o português, claro, mas tem a língua indígena (linhas 234-236).

Camille ressalta a importância do trabalho com línguas marginalizadas no contexto atual, como é o caso de muitas línguas indígenas. Esther, quem também trata disso, reafirma a necessidade do trabalho com línguas esquecidas pela sociedade, por meio de um trabalho em que não haja hierarquização das línguas.

Figura 94: trecho dos registros de gravação de áudio.

277.	eu acho que é o futuro mesmo é trabalhar juntos mas
278.	sem também pensar nessa interiorização da nossa da
279.	nossa internacionalização, trabalhar também com os de
280.	casa, com os de dentro, nesse sentido eu esqueci até
281.	de dizer nós também estamos trabalhando muito com as
282.	línguas indígenas que a gente não trabalhava aqui eu
283.	já ofertei dois minicursos de Tupi que a língua falada
284.	aqui era o Tupi, o Guarani, mas que eu não era
285.	professora, o professor era o cacique hhhhhh (nome)
286.	mas pras pessoas terem assim uma consciência olha se
287.	não fosse a colonização essa era a língua que você ia
288.	falar, tá? Então pras pessoas se conscientizarem
289.	também dessas línguas originárias que a gente não pode
290.	perder não pode deixá-las morrer.

Elaborado pelo autor (2024).

Esther defende a valorização das línguas indígenas, historicamente marginalizadas, como uma forma de resgate histórico e também como estratégia para promover a chamada internacionalização em casa. Ela ressalta que, antes da colonização portuguesa, o território brasileiro era marcado pela diversidade linguística dos povos originários, como é o caso das línguas Tupi e Guarani, por ela mencionadas. Nesse sentido, o ensino dessas línguas representa não apenas um gesto de reconhecimento cultural, mas também um exercício de conscientização crítica e interculturalidade.

Na esteira da valorização de línguas minoritizadas, Aline traz a Libras para o bojo da questão, quando menciona ter questionado em uma reunião de departamento se a Libras deveria ser atribuída como demanda do SRI, visto na figura 95:

Figura 95: trecho dos registros de gravação de áudio.

165.	Aline	eu esqueci de mencionar, tem também a LIBRAS como
166.		língua adicional ali então tem essa questão de ser uma
167.		língua que não é estrangeira, uma língua brasileira e
168.		daí isso viria ou não pro SRI, então a gente ainda não
169.		conseguiu apagar esse incêndio, tem outros incêndios
170.		maiores pra serem apagados hhh a gente já começou uma
171.		conversa mas ainda não se encaminhou porque aí tem uma
172.		mudança de organograma etc. né? tem uma questão
173.		estrutural aí pra discutir pra bater o martelo e não
		chegamos ainda nessa discussão

Elaborado pelo autor (2024).

Semelhantemente à Esther, Aline trata a Libras como uma língua a ser valorizada no âmbito universitário, dado que o questionamento dela de contemplar essa língua nas atribuições do SRI demonstra interesse do agente em tratar a situação, embora, como ela mesmo afirma, dado às demandas intempestivas, isto é, os *incêndios maiores a serem apagados* (linha 169), faz com que o assunto não tenha sequer sido discutido. Aline, então, não somente compreende a importância da Libras no SRI como também destaca a necessidade de uma discussão sobre esse tema no âmbito universitário, uma vez que é uma *língua que não é estrangeira, uma língua brasileira* (linha 167).

Diante do que foi narrado pelos agentes, pôde-se compreender o ensino-aprendizagem de língua é demasiado complexo e intrínseco ao processo de internacionalização das universidades, cabendo, portanto, um cuidado maior ao tratar dos programas que envolvam a aprendizagem de línguas no cerne das IES.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a complexidade dos discursos que atravessam o processo de internacionalização nas IES, bem como as potencialidades da SI e de um viés discursivo para a compreensão das identidades e sentidos mobilizados nesse contexto, apontando para desdobramentos investigativos futuros. Destaca-se a necessidade de aprofundar a análise das vozes silenciadas na internacionalização, por meio de narrativas de TAE de base e professores de línguas sem vínculo direto com os setores de relações internacionais, a fim de tensionar discursos institucionais hegemônicos e compreender a internacionalização como prática social situada. Soma-se a isso

a internacionalização do PLE, que se configura como um campo promissor de investigação, ao permitir analisar os modos pelos quais o processo de ensino-aprendizagem é significado e articulado a projetos mais amplos de internacionalização e interculturalidade. Pesquisas como essa não apenas dialogariam com este estudo e seus resultados, mas poderiam estendê-los.

Em se tratando de um estudo linguístico, os resultados desta pesquisa revelam a centralidade do discurso como ferramenta essencial para desvelar as complexidades inerentes à internacionalização nas IES brasileiras, a partir da perspectiva dos agentes atuantes nos SRI. Sob o viés teórico-metodológico da SI, analisaram-se as narrativas de vida desses agentes, lançando luz sobre as identidades que emergem desse fazer narrativo e sobre os processos interculturais que atravessam suas práticas cotidianas. Narrativas de vida constituíram-se como meio de suma importância para os registros de pesquisa com esses agentes.

O estudo aqui apresentado destacou-se por sua abordagem discursiva, em que os usos pronominais - *eu*, *nós*, *a gente* e *você* - analisados à luz de gramáticas tradicionais e em uso da língua, revelam a inadequação de muitas das descrições normativas diante dos usos sociais que emergem no contexto da internacionalização. Além disso, *você* e *a gente*, enquanto pronomes indefinidos, foram utilizados pelos participantes como estratégias de proteção de face. Alternâncias entre *a gente* e *nós* permitiram a análise de *footings*, bem como proteção de face. Já os usos do pronome *eu* evidenciaram, dentre outros aspectos, o protagonismo (ou ausência dele) no que tange às ações desempenhadas pelos agentes no SRI.

Os diferentes usos do *eu* também desvelaram discursos de agentes como servidores engajados com o processo de internacionalização, contudo, apontando alguns conflitos identitários a partir das posições/papéis sociais que o agente se colocava: cidadão, servidor público, professor, diretor e pesquisador. Nesse contexto, ganha relevo a problematização dos critérios adotados para a escolha de gestores dos SRIs, especialmente quando se privilegia, de forma acrítica, a experiência internacional prévia e o domínio de línguas estrangeiras. Tais critérios, embora relevantes, não garantem, por si só, a qualificação

necessária para o exercício da função, para a qual muitos não recebem formação ou preparação adequadas.

As narrativas analisadas evidenciam não apenas os desafios enfrentados pelos SRIs — como a escassez de recursos financeiros, a ausência de políticas públicas efetivas voltadas à internacionalização e a sobrecarga dos profissionais do setor —, mas também os avanços proporcionados por programas como o CsF e o IsF. Embora passíveis de críticas, tais iniciativas desempenharam papel estratégico: o CsF, ao fomentar a mobilidade acadêmica internacional, e o IsF, ao contribuir significativamente para o desenvolvimento da proficiência linguística de estudantes e servidores, tornando-se ferramentas relevantes na inserção das IES brasileiras no contexto global.

É reiterada pelos entrevistados a necessidade de políticas públicas, sobretudo políticas linguísticas, que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem de línguas. O ensino-aprendizagem de PLE também despontou como um elemento central para a consolidação da internacionalização, reforçando a necessidade de políticas linguísticas robustas que facilitem a integração de estrangeiros ao ambiente acadêmico brasileiro.

Nesse sentido, a internacionalização não se limita à expansão das fronteiras institucionais, mas se configura como um processo multifacetado que envolve a promoção de intercâmbios culturais e acadêmicos, a cooperação internacional e a valorização da diversidade. A tríade ensino, pesquisa e extensão, pilares fundamentais das IES, é fortalecida por meio dessas iniciativas, que impulsionam o desenvolvimento tecnológico, social e humano. Os agentes dos SRIs, em suas narrativas, desvelam as crenças e estratégias que permeiam suas práticas as múltiplas faces da internacionalização e seu impacto nas dinâmicas institucionais.

Assim, a análise empreendida neste trabalho, ao articular os conceitos da SI com os desafios e possibilidades da internacionalização, proporciona uma visão crítica e aprofundada dos processos identitários e interculturais vivenciados pelos agentes. A utilização dos pronomes, em particular, mostra-se reveladora das estratégias discursivas empregadas por esses sujeitos na

construção de suas identidades profissionais e na gestão de suas interações com os diversos atores envolvidos no processo de internacionalização.

Em conclusão, entendida como uma via de mão dupla — marcada por trocas mútuas de saberes e experiências —, a internacionalização, quando pensada criticamente, reafirma seu papel estratégico na promoção da equidade e da inclusão no ensino superior, direcionando para o desenvolvimento acadêmico, social e humano em um mundo globalizado. Como problematiza Bruna (linhas 268-270), sem tal direcionamento, fica meio sem rumo, um barco à deriva. Sem um rumo a gente chega em vários lugares, mas não tem uma definição (BRUNA, linhas 268-270). Que a internacionalização, portanto, seja uma bússola!

## REFERÊNCIAS

ABBA, Maria Julieta; STRECK, Danilo Romeu. A Reforma de Córdoba de 1918 e a internacionalização universitária na América Latina. *História da Educação*, v. 25, p. 1–32, 2021. DOI: 10.1590/2236-3459/102256. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/102256>. Acesso em: 25 dez. 2025.

ABREU-E-LIMA, Denise Martins de *et al.* (org.). *Idiomas sem Fronteiras: multilinguismo, política linguística e internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros. Idiomas sem Fronteiras: multilinguismo, política linguística e internacionalização. In: ABREU-E-LIMA, Denise Martins de *et al.* (org.). *Idiomas sem Fronteiras: multilinguismo, política linguística e internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021. p. 15–54.

ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros; MONTENEGRO, Ana Raquel Aires. *Perfil da área de língua inglesa nas universidades federais brasileiras*. In: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros (org.). *Do Inglês sem*

*Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 47–76.

AKKARI, Abdeljalil; GOHARD-RADENKOVIC, Aline. *Coopération internationale: entre accommodements interculturels et utopies du changement*. Paris: L'Harmattan, 2008.

ALBÁN, Maria del Rosário; FREITAS, Judith. Nós ou a gente? *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 11, p. 75–89, 1991.

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, n. 3–4, p. 290–305, 2007. DOI: 10.1177/1028315307303534. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>. Acesso em: 25 dez. 2025.

ARAÚJO, Elkerlane Martins de. *Deixa-me ir e vir – canta o rouxinol: reminiscências docentes e política linguística de internacionalização para uma ciência sem fronteiras*. 2018. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/34910>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Lauro Sérgio Machado. *Formação continuada de professores de inglês e internacionalização da educação: uma pesquisa-ação colaborativo-crítica*. 2024. 339 f. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/51693>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Internacionalização da educação superior: instituições e diplomacia do conhecimento. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 54, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-104425>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BARQUETA, Clélia. Análise de preservação de faces em tradução cooperativa. *Cultura & Tradução*, v. 3, n. 1, p. 21–32, 2014.

BASTOS, Liliana Cabral. *Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 30, n. 89, p. 147-164, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>. Acesso em: 25 dez. 2025.

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.). *Sociolinguística interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BEARTAUX, Daniel. *L'enquête et ses méthodes: le récit de vie*. 3. ed. Paris: Armand Colin, 2010.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, Adrian et al. *The European Higher Education Area*. Cham: Springer, 2015. p. 59–72.

BENTES, Ana Carolina et al. Enfrentando desafios no campo de estudos do texto. In: BENTES, Ana Carolina; LEITE, Marcia Queiroz (org.). *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. v. 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. v. 2. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

BHABHA, Homi K. *The location of culture*. New York: Routledge, 1994.

BIZON, Ana Cecília Cossi. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 445 f.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269528>. Acesso em: 4 jun. 2024.

BLOMMAERT, Jan; JIE, Dong. *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2020.

BORGES, Paulo Ricardo Silveira. A pessoalização do pronome *a gente* sob a perspectiva da teoria da enunciação de Émile Benveniste. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 163–172, dez. 2004.

BORGES, Paulo Ricardo Silveira. Método histórico-linguístico para a descrição e a análise do processo de implementação do pronome *a gente* no português brasileiro. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 67, p. 188–214, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/download/38670/24345>. Acesso em: 20 dez 2025.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chega pra vê: questões sociolinguísticas no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. *A elipse do sujeito pronominal na linguagem falada do Paraná: uma análise variacionista*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

BRANDALISE, Giselly Cristini Mondardo; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. *Internacionalização da e na educação superior: conceitos e abordagens*. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, SP, v. 9, p. e023024, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670113>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans. *The end of internationalization*. *International Higher Education*, n. 62, p. 15-17, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>. Acesso em: 27 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ciência sem Fronteiras: programa institucional de bolsas de iniciação científica no exterior*. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Idiomas sem Fronteiras: programa institucional de bolsas de idiomas*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Idiomas sem Fronteiras: relatório de atividades 2017*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRITTEN, Nicky. Entrevistas qualitativas. In: POPE, Catherine; WAYS, Nicholas. *Pesquisa qualitativa na atenção à saúde*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 23-33.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. Florianópolis; São Paulo: Ipol; Parábola, 2007.

CARVALHO, Ariana; LADEIRA, Wânia Terezinha. Explicações como estratégia defensiva de face: um estudo da argumentação na vida cotidiana. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 8, n. 2, p. 57–77, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/rd/article/download/2915/1982/10419>. Acesso em 27 dez. 2025.

CARVALHO, Aline Torres Sousa. *O discurso da “santidade” em narrativas de vida de São Francisco de Assis e de Francisco Cândido Xavier*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/0fbbe31f-1d8e-471a-be4f-76680273e763/content>. Acesso em: 27 dez. 2025.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2016.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CHAGAS, Lucas Araujo. *Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma universidade federal brasileira*. 2021. 189 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31306>. Acesso em: 25 dez. 2025.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA, Christiane Maria Nunes de. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. Disponível em: [https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica\\_UFSC.pdf](https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf). Acesso em: 4 abr. 2026.

COOPER, Robert L. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CORRADELO, Elaine de Fátima Alcará. Quem é você? Análise de um pronome pessoal. *Sínteses*, v. 3, p. 59–65, 1998. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/6082>. Acesso em: 27 dez. 2025.

CRACIUN, Daniela. Systematizing internationalization policy in higher education: towards a typology. *Perspectives of Innovations, Economics and Business*, v. 15, n. 1, p. 49–56, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/307778031\\_Systematizing\\_internationalization\\_policy\\_in\\_higher\\_education\\_Towards\\_a\\_typology](https://www.researchgate.net/publication/307778031_Systematizing_internationalization_policy_in_higher_education_Towards_a_typology). Acesso em: 27 dez. 2025.

CRUZ, Viviane Xavier de Araújo. Programa Ciência sem Fronteiras: uma avaliação da política pública de internacionalização do ensino superior sob a perspectiva do paradigma multidimensional. 2016. Dissertação (Mestrado em

Administração Pública) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2016.

DE FINA, Anna. Identity in narrative: a study of immigrant discourse. *Journal of Sociolinguistics*, v. 7, n. 3, p. 312–334, 2003.

DE FINA, Anna. Narratives in interview: the case of accounts: for an interactional approach to narrative genres. *Narrative Inquiry*, v. 19, n. 2, p. 233-233, 2009. ISSN 1387-6740. Disponível em: <https://narrativestudies.lib.unb.ca/bibcite/reference/27707>. Acesso em 27 dez. 2025.

DE FINA, Anna. Narrative and identities. In: DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, Alexandra (org.). *The handbook of narrative analysis*. Oxford: Wiley Blackwell, 2015. p. 351–368.

DE WIT, Hans. *Strategic management of internationalization in higher education*. Hoboken: Wiley, 2002.

DE WIT, Hans. *Internationalization in higher education: a critical review*. *SFU Educational Review*, v. 12, n. 3, p. 9–17, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036> . Acesso em 27 dez. 2025.

DE WIT, Hans. O futuro da internacionalização do ensino superior em contextos globais desafiadores. *Educação em Tempos de Diversidade*, v. 22, n. 3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v22i3.8659471> . Acesso em: 27 dez. 2025.

DEMARCHI, Mariana de Camargo Bessa. *Foi na raça: histórias de professores de português para estrangeiros*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/15065>. Acesso em: 27 dez. 2025.

DEWEY, Patrícia; DUFF, Stephen. Reason before passion: faculty views on internationalization in higher education. *Higher Education*, v. 58, n. 4, p. 491–504,

2009. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-009-9207-z>. Acesso em 27 dez. 2025.

DURANTE, Denise. Os usos de “você” como forma de indeterminação do sujeito no discurso de falantes cultos. *Signótica*, v. 28, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/35025>. Acesso em: 25 dez. 2025.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe Furtado. Internationalization and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities for the Global South. *Journal of Education, Teaching and Social Studies*, v. 2, n. 4, p. 1–15, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22158/jetss.v2n4p1> . Acesso em 27 dez. 2025.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe Furtado. Internacionalização e português como língua estrangeira (PLE): levantamento e discussão. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 8, p. 1–21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663449>. Acesso em: 27 dez. 2025.

FONSECA, Fernanda Figueira. *Ou nós vamos, ou a gente vai: a variação do pronome de primeira pessoa do plural na Bahia*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/dd61b6a4-57d6-4801-862f-d4867dfe574d/full>. Acesso em: 23 dez. 2025.

FOREST, James J. F. *Internationalization of higher education: an introduction*. London: Continuum, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GOFFMAN, Erving. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. Garden City: Anchor Books, 1967.

GOFFMAN, Erving. Footing. *Semiotica*, [S.I.], v. 25, n. 1-2, p. 1-30, 1979. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2013 [1979]. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/semi.1979.25.1-2.1/html>.

Acesso em: 27 dez. 2025.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (org.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1983.

GOFFMAN, Erving. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1998.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Cecília Santos Raposo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOFFMAN, Erving. *Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise*. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRANJA, Cintia Denise; CARNEIRO, Ana Maria. O programa Ciência sem Fronteiras e a falha sistêmica no ciclo de políticas públicas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 183–205, jan./mar. 2021. DOI: 10.1590/S0104-40362020002801962.

GOMES, Larissa Menezes. Pela construção de políticas linguísticas institucionais: o papel do Idiomas sem Fronteiras nas IES brasileiras. *Ñemitÿrã: Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación*, v. 7, n. 2, p. 28–41, ago. 2025. DOI: 10.47133/NEMITYRA20250702b-A2. Acesso em 26 jan. 2026.

GUMPERZ, John J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, John J. "Contextualization Cues and Social Explanation in Discourse." In *Politeness: Some Universals in Language Usage* (ed. Blum-Kul, G. et al.), Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

GUMPERZ, John J. *International sociolinguistics: a personal perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

GUMPERZ, John J.; COOK-GUMPERZ, Jenny. Introduction. In: GUMPERZ, John J. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HALL, Stuart. Cultural identity and diaspora. In: RUTHERFORD, Jonathan (org.). *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 222–237.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. São Paulo: Lamparina, 2019.

HUNTER, Fiona; HOWARD, Laura; DE WIT, Hans. Internationalization of higher education in the new digital era. *Journal of Studies in International Education*, v. 24, n. 3, p. 1–11, 2020. DOI: 10.1177/1028315320932321.

HYMER, Stephen. *The international operations of national firms: a study of direct foreign investment*. Cambridge: MIT Press, 1976.

JOHANSON, Jan; VAHLNE, Jan Erik. The internationalization process of the firm: a model of knowledge development and increasing foreign market commitments. *Journal of International Business Studies*, v. 8, n. 1, p. 23–32, 1977. DOI: 10.1057/palgrave.jibs.8490676.

JONES, Elaine. *Internationalisation and the student voice: higher education perspectives*. London: Routledge, 2010.

JOSEPH, John E. Historical perspectives on language and identity. In: PREECE, Siân (ed.). *The Routledge handbook of language and identity*. Abingdon; New York: Routledge, 2016. p. 19–33.

KICKBUSCH, Ilona. *Influence and Opportunity: Reflections on the U.S. Role in Global Public Health*. *Health Affairs*, v. 21, n. 6, p. 131-141, 2002. DOI: 10.1377/hlthaff.21.6.131. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12442848/>. Acesso em: 27 dez. 2025.

KNIGHT, Jane. *Internationalization: elements and checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5–31, 2004.

KNIGHT, Jane. *Higher education in turmoil: the changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, Jane. Knowledge diplomacy: what are the key characteristics? *International Higher Education*, n. 100, p. 38–39, 2020. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14243>. Acesso em: 27 dez. 2025.

KNIGHT, Jane. Entendendo e aplicando os elementos-chave da diplomacia do conhecimento: o papel da educação superior internacional, pesquisa e inovação nas relações internacionais. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 33, n. 73, p. 19–35, 2024. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n73.p19-35. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/19471>. Acesso em: 28 dez. 2025.

KNIGHT, Jane. *Regional Universities and International Joint Universities: Collaborative Models*. Cham: Springer International Publishing AG, 2025. DOI: 10.1007/978-3-031-96570-8. ISBN 978-3-031-96570-8. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-96570-8> . Acesso em 28 dez. 2025.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Assistência e educação, desigualdades e políticas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 152, p. 260–261, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2891>. Acesso em: 28 dez. 2025.

LEAL, Fernanda Geremias; PAES, Raul Oliveira; MORAES, Mário César Barreto. O secretário executivo na gestão da internacionalização da educação superior brasileira. *Série-Estudos*, v. 0, n. 0, p. 1–20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1370>. Acesso em: 21 dez. 2025.

LEASK, Betty. *Internationalizing the curriculum*. London: Routledge, 2015.

LEFFA, Vilson. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

LIMA, Hiago Higor de. *O jogo de imagens em narrativas de migrantes e(m) discurso*. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2022. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestletras/Dissertacao%20Hiago.pdf>. Acesso em 28 dez. 2025.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/2f95729e-fb62-4bae-b2cc-dddb3d6dc9ac/content> . Acesso em: 25 dez. 2025.

LODER, Letícia. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, Letícia; JUNG, Neiva Maria (org.). *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia. Globalization of higher education: the internationalization from a multifactorial perspective. In: *Building resiliency in higher education: globalization, digital skills, and student wellness*.

Hershey: IGI Global, 2024. p. 285–305. Disponível em: <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/345229>. Acesso em: 27 dez. 2025.

MACHADO, Ida Lúcia. *Reflexões sobre uma corrente da análise do discurso e sua aplicação em narrativas de vida*. Coimbra: Gracio Editor, 2016.

MACHADO, Marília Ribas. *Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) no contexto da internacionalização da educação superior: um estudo em instituições de ensino superior do sul do país*. 2023. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000c8/0000c87d.pdf>. Acesso em 28 dez. 2025.

MAHER, Terezinha Machado. *O ensino de línguas estrangeiras e o lugar da cultura*. Campinas: Pontes, 2007.

MAHER, Terezinha Machado. *Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil*. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAHLER, Anne Garland. *From the Tricontinental to the Global South: Race, Radicalism, and Transnational Solidarity*. Durham: Duke University Press, 2018.

MARINGE, Felix; WOODFIELD, Steve. Contemporary issues on the internationalisation of higher education: critical and comparative perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v. 43, n. 1, p. 1-8, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746545>. Acesso em: 16 dez. de 2025.

MARINGE, Felix; WOODFIELD, Steve; FOSKETT, Nick. Emerging internationalisation models in an uneven global terrain: Findings from a global survey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v. 43, n. 1, p. 9–36, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746548> . Acesso em: 27 dez. 2025.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PESSOA, Rogério. A Critical, Decolonial Glimpse at Language Teacher Education in Brazil: On Being Prepared to Teach. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, [S.l.], v. 35, n. 3. 2019. Disponível em: Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/44219>. Acesso em 28 dez. 2025.

MIRANDA, José Alberto; MUELLER, Cristiana Verônica. Política nacional de internacionalização da educação superior no Brasil: uma análise crítica. *SciELO Preprints*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6549>. Acesso em 27 dez. 2025.

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

MONTEIRO, José Lemos. Pronomes pessoais. Fortaleza: EUFC, 1994.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação (Campinas), Sorocaba*, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qZF8Fpz8MjgWHNdC38frh5Q/abstract/?lang=pt>. Acesso em 27 dez. 2025.

MONTEIRO, José Lemos. Pronomes pessoais. Fortaleza: EUFC, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; RAMOS, Rosane Karl. Mobilidade educacional e a internacionalização dos estudos curriculares. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 45, p. 163–175, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.24601. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/2460> . Acesso em: 20 de agosto de 2025.

NASCIMENTO, Carina Sampaio. (2010). *Nós e a gente em Salvador: confronto entre duas variantes pronominais na função de sujeito*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27654>. Acesso em 05 de março de 2025.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Guia de uso do português. Confrontado regras e usos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

NEVES, Livia Fagundes. *Interações em sala de aula de EJA: análise de enquadres e footings*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1957>. Acesso em: 28 dez. 2025.

NOSSIK, Sandra. (2011). *Les récits de vie comme corpus sociolinguistique: une approche discursive et interactionnelle*. *Corpus*, 10, 119-135. Disponível em <https://doi.org/10.4000/corpus.2045>. Acesso em 27 dez. 2025.

OMENA, Nelize Pires de. A referência à primeira pessoa no plural. In SILVA, Giselle Machline de O. e SCHERRE, Maria Marta Pereira (orgs.). *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996a, p. 311-323.

OMENA, Nelize Pires de. A alternância entre nós e a gente na função de sujeito. In: *Estudos linguísticos - Anais de seminários do GEL*, XIV. Campinas: UNICAMP: 1996b, p. 94-105.

OMENA, Nelize Pires de. Referência à primeira pessoa do plural: variação ou mudança? In.: PAIVA, M. C.; DUARTE, E. L. (Orgs.). *Mudança em tempo real*. Rio de Janeiro: Capa Livraria, 2003, p. 63-80.

OROFIAMMA, Roselyne. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie. En sociologie et en formation. *Informations Sociales*, 145, 68-81. Disponível em <https://doi.org/10.3917/inso.145.0068>. Acesso em 15 dez. 2025.

PEREIRA, Maria das Graças Dias. Introdução. In: PaLavra. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Trarepa, 2002.

PEREIRA, Pablo.; HEINZLE, Stephan. 2017. A internacionalização da educação superior e o Plano Nacional de Educação 2014-2024: diretrizes, metas e estratégias. *Revista Internacional de Educação Superior*, v.3, n.1, p.186-202. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650582>.

Acesso em 25 dez. 2025.

PERINI, Mário. *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PHILLIPSON, Robert. *Linguistic Imperialism Continued*. New York: Routledge, 2009.

POSSENTI, Sirio. *A construção do outro: Estudos sobre a linguagem e o discurso*. São Paulo: Cortez, 2011.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Política linguística: do que é que se trata afinal?* In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

REIS, Paula Mara dos. *Uma análise das políticas de assistência estudantil para alunos estrangeiros da pós-graduação na Universidade Federal de Juiz de Fora'* 10/08/2023 111 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFJF. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/16022>. Acesso em 21 de setembro de 2025.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes (orgs.) (1998) *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 159pp.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes (org.). *Sociolinguística interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

RIBEIRO, Branca Telles; PEREIRA, Maria das Graças Dias. A noção de contexto na análise do discurso. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 6, n. 2, p. 49-68, jul./dez. 2002.

RIBEIRO, Branca Telles. Conversas ao entardecer. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes (org.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

RIBEIRO, Débora Simões da Silva; MENUZZI, Sérgio de Moura. “A gente” como pronome pessoal: teoria, prática e proposta pedagógica. 2013. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/96179>. Acesso em: 20 dez. 2025.

RIBEIRO, Maria Claudia Martins et al. A importância dos estudos qualitativos na compreensão do significado da prática de atividade física entre idosos. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.124048>. Acesso em: 16 mar. 2025.

RIESSMAN, Catherine Kohler. *Narrative analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1993.

ROBSON, Sue et al. Internationalization at home: time for review and development? *European Journal of Higher Education*, v. 8, n. 1, p. 19-35, 2018.

ROCHA LIMA, Ataliba T. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 39. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

SANGIA, R. A. Consciência sociolinguística e hispanismos em um corpus de romances ingleses. *Revista Internacional de Línguas Extranjeras*, v. 3, n. 1, p. 31-61, 2014.

SANTOS, Elaine Maria; GOMES, Rodrigo Belfort. *Idiomas sem Fronteiras: internacionalização e formação de professores no contexto pré e pós-pandêmico na UFS*. In: SOUZA, Valeska Virgínia Soares; MORAES FILHO, Waldenor Barros (org.). *Políticas e práticas de internacionalização: desafios e perspectivas*. Uberlândia: EDUFU, 2025. p. 271–296. (Linguística in Focus). Recurso eletrônico.

SANTOS, Elaine Maria; GREGOLIN, Isadora Valencise; CHAGAS, Lucas Araujo. A verticalização de políticas e práticas de internacionalização nos currículos de Letras e a formação inicial de professores de idiomas na contemporaneidade: desafios e possibilidades. In: SOUZA, Valeska Virgínia Soares; MORAES FILHO, Waldenor Barros (org.). *Políticas e práticas de*

internacionalização: desafios e perspectivas. Uberlândia: Edufu, 2025. p. 209-270. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/Edufu-978-65-88055-24-3>. Acesso em: 4 abr. 2026.

SANTOS, Lucas Natan Alves; SANTOS, Elaine Maria. As línguas nas políticas linguísticas para a internacionalização em IES da região nordeste. *Revista de Estudos de Cultura*, v. 91, n. 23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/20578>. Acesso em: 27 set. 2024.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Internacionalização da educação superior: redefinições, justificativas e estratégias. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 53, p. 11-34, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1383>. Acesso em: 16 mar. 2025.

SCHMITZ, John R. Coisa da gente. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, ano 1, n. 11, p. 44-46, 2006.

SEIDMAN, Irving. *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press, 2013. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1508079>. Acesso em 27 dez. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVEIRA, Rosa. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Porto Alegre: DP&A, 2002.

SOUZA, Adriana dos Santos; BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. A variação no uso dos pronomes-sujeito nós e a gente. In: *Anais do SILEL*. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br>. Acesso em: 5 dez. 2025.

SOUZA, Izabel; GUEDES, Ana Lúcia. A internacionalização do ensino superior: impactos no corpo técnico-administrativo. *Revista Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/amp/article/view/2891>. Acesso em 28 dez. 2025.

STEIN, Sharon et al. Towards different conversations about the internationalization of higher education. *Comparative and International Education*, v. 45, n. 1, art. 2, 2016. Disponível em: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol45/iss1/2>. Acesso em: 20 maio 2025.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes (org.). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE, 2013.

THONDHLANA, Juliet; GARWE, Evelyn Chiyevu; DE WIT, Hans. Salient issues in the internationalization of higher education in the Global South. In: THONDHLANA, Juliet et al. (ed.). *The Bloomsbury handbook of the internationalization of higher education in the Global South*. London: Bloomsbury Academy, 2021. p. 596-609. Disponível em: <https://doi.org/10.5040/9781350139275.ch-036>. Acesso em: 20 dez. 2025.

VERNON, Raymond. International investment and international trade in the product cycle. *The Quarterly Journal of Economics*, v. 80, n. 2, p. 190-207, 1966. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1880689>. Acesso em: 2 mar. 2025.

WEISS, Denise Barros. Conversação em aula de português para estrangeiros. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/18385>. Acesso em: 28 fev. 2025.

WIDDICOMBE, Sue. *Identities in talk*. London: Sage Publications, 2008.

ZICMAN, Renée. Internationalization of higher education in Brazil. In: THONDHLANA, Juliet et al. *The Bloomsbury handbook of the internationalization of higher education in the Global South*. London: Bloomsbury Publishing, 2021.

## ANEXOS

ANEXO 01 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
JUIZ DE FORA - UFJF



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DA EMENDA**

**Título da Pesquisa:** INTERNACIONALIZAÇÃO E(M) DISCURSO: O QUE OS AGENTES (DES)VELAM?

**Pesquisador:** HIAGO HIGOR DE LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 87432123.2.0000.5147

**Instituição Proponente:** Faculdade de Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.806.181

**Apresentação do Projeto:**

Trechos transcritos do projeto submetido:

"Neste projeto, o foco central são as experiências de agentes de internacionalização especificamente no que tange aos processos relacionados à internacionalização nas IES. Afunilando a pesquisa, objetiva-se o estudo das identidades dos agentes, a fim de compreender como eles performatizam e posicionam suas identidades. (...)A fim de analisar narrativas de vida como objeto de análise (THREADGOLD, 2005; DE FINA 2015, 2017) permitem são caras aos estudos da linguagem, sobretudo por seu caráter interdisciplinar, concretizando-se como corpus de pesquisa de suma importância para estudos em humanidades. Para trabalhar com narrativas, então, far-se-á uma pesquisa qualitativa, cuja abordagem é interpretativista e de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984; 1989). Considerando-se a observação participante um dos procedimentos de pesquisas etnográficas, julga-se pertinente a pesquisa de campo para a geração de registros das narrativas de agentes, sobretudo pela invisibilidade de muitos desses perante outras instâncias, o que pode mitigar seu papel social no contexto em que atuam, tomando suas vozes, de certa forma, menos empoderadas."

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** "Analisar a constituição das identidades de agentes de internacionalização a fim de entender suas performances e posicionamentos em relação aos processos da Internacionalização na IES."

**Endereço:** JOSE LOURENCO KELMER S/N

**Bairro:** SAO PEDRO

**CEP:** 36.036-900

**UF:** MG

**Município:** JUIZ DE FORA

**Telefone:** (32)2102-3788

**E-mail:** cep.propp@uff.br

Continuação do Parecer: 7.606.181

Objetivo Secundário: "1) Compreender como os(as) agentes de internacionalização narram suas identidades; 2) Analisar se/como o (a) agente (des)constrói suas identidades ao narrá-las."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** "Tendo em vista a metodologia do projeto, dois riscos mínimos, os quais serão explicitados a seguir, assim como suas formas de minimizá-los. O primeiro deles, concerne à gravação das entrevistas. Nelas, é possível que haja fatores de identificação do participante (voz, imagem, dados biológicos etc.). Para que não haja nenhuma forma de gravação extra, aplicar-se-ão medidas protetivas: Caso a interação seja gravada online, o pesquisador se assegurará estar só em ambiente fechado e utilizar fones de ouvido para que a entrevista se dê somente entre entrevistado(a) e entrevistador, aconselhando o (a) participante a também fazer o mesmo. Nesse caso, o pesquisador verificará com o (a) participante o melhor horário que ele/ela dispõe nessa condição, isto é, um horário que possa estar em um local silencioso para a gravação. Caso a entrevista seja gravada de modo presencial, o pesquisador, de antemão, verificará a sala disponibilizada para tal, a fim de examinar a possível presença de qualquer aparelho gravador, a fim de eliminá-lo (desprezando-se, aqui, o de uso do aparelho do pesquisador, obviamente). Outra medida a ser tomada pelo pesquisador será a gravação e salvamento dela em aparelhos não conectados à internet, evitando a possibilidade de compartilhamento de dados em Cloud ou outra forma de compartilhamento virtual. Os aparelhos utilizados

para a gravação (gravador de voz e câmera filmadora) ficarão aos cuidados, única e exclusivamente, do pesquisador até que ele possa guardar os dados gravados em um armário com chave única, sendo o referido pesquisador o único com acesso a essa. Por fim, no que tange ao anonimato, ao realizar a categorização, transcrição e análise dos dados, o nome dos (das) participantes serão substituídos por nomes fictícios, escolhidos pelo próprio pesquisador, tomando o máximo de cuidado para que, sob hipótese alguma, sejam identificados por seus nomes reais ou nacionalidade. O segundo risco diz respeito à possibilidade de algum desconforto por alguma pergunta feita durante a entrevista. Embora todas elas sejam de cunho geral, isto é, nenhuma tenda a ser uma pergunta que exija resposta íntima do participante, tal possibilidade pode ser atenuada com a disposição de um material prévio ao/à participante, a fim de familiarizá-lo com as perguntas."

**Benefícios:** "Narrativas de vida possibilitam abordagens de ideologias veladas e desveladas no discurso dos agentes de internacionalização, sobretudo em relação às imagens que esses sujeitos têm m sobre a internacionalização nas IES. O estudo de narrativas de vida traz

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N  
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900  
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA  
 Telefone: (32)2102-3788 E-mail: cep.propp@uff.br

Continuação do Parecer: 7.606.181

benefícios à área de internacionalização, já que possibilidades de pesquisa afloram devido a carência do olhar acadêmico para a área. Ademais, a pesquisa em questão contribui com a promoção de uma sociedade mais equânime, permitindo o desenvolvimento de um olhar crítico-reflexivo para pessoas oriundas de outro país, a fim de que elas mesmas também reflitam sobre suas práticas, uma questão de humanidade. De modo direto, pode-se elucidar que os participantes terão acesso à reflexão de suas práticas no Brasil, ponderando acerca de suas ações, não apenas enquanto agentes públicos, mas também enquanto seres humanos na sociedade brasileira. Indiretamente, os benefícios se estendem a futuros/futuras agentes, os quais podem tomar por base as experiências dos agentes com os quais a pesquisa se dará, numa tentativa de assimilar/rechaçar possíveis situações similares."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos previstos nas resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados de forma adequada

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Diante do exposto, atendidas as pendências apontadas em parecer anterior, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecidos nas Res. 466/12 e 510/16 do CNS e na Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. ado. Data prevista para o término da pesquisa: 28/03/2026.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N  
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 36.036-900  
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA  
 Telefone: (32)2102-3788 E-mail: cep.propp@uff.br



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
JUIZ DE FORA - UFJF**



Continuação do Parecer: 7.606.181

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_253777_2_E1.pdf	27/05/2025 11:52:31		Aceito
Outros	555.pdf	27/05/2025 11:52:05	HIAGO HIGOR DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2026.pdf	27/05/2025 11:22:58	HIAGO HIGOR DE LIMA	Aceito
Outros	2027.pdf	15/04/2025 19:19:18	HIAGO HIGOR DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	0001.pdf	14/04/2025 19:38:18	HIAGO HIGOR DE LIMA	Aceito
Outros	0110.pdf	17/02/2023 16:25:51	HIAGO HIGOR DE LIMA	Aceito
Outros	0109.pdf	17/02/2023 13:51:33	HIAGO HIGOR DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	01066.pdf	17/02/2023 13:24:45	HIAGO HIGOR DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	0105.pdf	13/01/2023 09:32:29	HIAGO HIGOR DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	0104.pdf	13/01/2023 09:25:16	HIAGO HIGOR DE LIMA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JUIZ DE FORA, 29 de Maio de 2025

Assinado por:

**Patrícia Aparecida Baumgratz de Paula  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** JOSE LOURENCO KELMER S/N

**Bairro:** SAO PEDRO

**CEP:** 36.036-900

**UF:** MG

**Município:** JUIZ DE FORA

**Telefone:** (32)2102-3788

**E-mail:** cep.propp@uff.br