

## Dossiê

# Línguas Estrangeiras na Pós-Graduação Brasileira: Reflexões Glotopolíticas a partir do levantamento em uma área e região

Adrian Pablo Fanjul<sup>1</sup> 

Tadinei Daniel Jacumasso<sup>1,2</sup> 

### RESUMO:

*No contexto de uma pesquisa sobre lugares para as línguas estrangeiras na pós-graduação brasileira em diferentes áreas das Humanidades, este artigo apresenta resultados de um levantamento sobre quais línguas são aceitas para demonstração de proficiência em programas de Pós-Graduação da região Sudeste, da área de Educação. Trata-se de uma pesquisa sobre políticas linguísticas, enquadrada no referencial teórico da Glotopolítica como estudo tanto das intervenções mais ou menos institucionalizadas sobre as línguas e sobre as relações entre elas, quanto da dimensão ideológica que se relaciona a essas intervenções. Foram indagadas as opções de línguas em 70 programas de Pós-Graduação oficialmente reconhecidos. Os resultados quantitativos mostraram um pódio político-linguístico em que o inglês se encontra em uma nítida primeira posição, e com traços de obrigatoriedade em alguns casos. Em segundo e terceiro lugar, com uma significativa presença, aparecem respectivamente o espanhol e o francês, seguidos muito atrás pelo italiano e o alemão. No plano qualitativo, desenvolvemos uma reflexão que relaciona o conjunto dos dados com as ideologias acerca do inglês como suposta língua única da produção de conhecimento, com estudos que discutem criticamente as medições sobre presença de línguas nas publicações científicas, especialmente nas Humanidades, e com o panorama político linguístico da América do Sul nas últimas décadas.*

**Palavras-chave:** *línguas estrangeiras na universidade; línguas na produção de conhecimento; política linguística na América do Sul; pós-graduação brasileira.*

Recebido em: 18/05/2024

Aceito em: 23/11/2024

**Bethânia Mariani**  
Editora-chefe dos  
Estudos de Linguagem

**Dr. Ebal Bolacio**  
**Dr. Paul Voerkel**  
Editores convidados

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, Brasil. E-mail: [adrianpf@usp.br](mailto:adrianpf@usp.br)

<sup>2</sup>Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Irati, PR, Brasil. E-mail: [tadinei@unicentro.br](mailto:tadinei@unicentro.br)

### Como citar:

FANJUL, Adrian Pablo; JACUMASSO, Tadinei Daniel. Línguas Estrangeiras na Pós-Graduação Brasileira: Reflexões Glotopolíticas a partir do levantamento em uma área e região. *Gragoatá*, Niterói, v. 30, n. 66, e63010, jan.-abr. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.63010.pt>

## **Introdução**

Neste artigo, apresentamos resultados de uma pesquisa que investigou os lugares que as línguas estrangeiras ocupam nos exames de proficiência dos Programas de Pós-Graduação (doravante, PPGs) da região Sudeste do Brasil na área da Educação, e, partindo desses resultados, desenvolvemos uma reflexão sobre políticas linguísticas que envolve as línguas nas publicações acadêmicas, os processos de integração regional e relações entre língua e produção de conhecimento em determinados campos do saber, já que o levantamento aqui analisado sobre a área de Educação é parte de um projeto mais geral que indaga outras áreas nas Humanidades.

No Brasil, para obter o título de Mestre é necessário, além de outros requisitos, comprovar proficiência leitora em, pelo menos, uma língua estrangeira. Para obter o título de Doutor vem sendo necessário comprovar proficiência em, pelo menos, duas línguas estrangeiras, além de outras obrigações do doutorando. As línguas estrangeiras que são aceitas para a comprovação da proficiência variam de PPG para PPG e de universidade para universidade. Neste levantamento, consideramos apenas os programas avaliados pelo Ministério da Educação por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O processo de elaboração, aplicação e correção dos exames também não segue um padrão nacional, ou seja, cada PPG ou universidade segue normas próprias.

Em alguns PPGs, os alunos devem comprovar a proficiência em línguas estrangeiras no primeiro semestre letivo após a matrícula, em outros programas os candidatos podem apresentar essa comprovação até o final do primeiro ano letivo. Em outros casos, a comprovação é admitida até a data da qualificação ou até a data da defesa da dissertação de Mestrado ou da tese de Doutorado. É comum também a comprovação de proficiência ser exigida como uma das etapas do processo seletivo para o ingresso de novos alunos na Pós-Graduação, ou seja, se o candidato não atender a esse item do processo seletivo, ele não obterá êxito na seleção.

A responsabilidade pela elaboração, aplicação e avaliação dos exames de proficiência é bastante diversa. Em algumas universidades, por exemplo, essa tarefa cabe a setores vinculados a Núcleos de Concursos, com provas elaboradas por docentes dos cursos de Letras. Em outras universidades, a responsabilidade fica a cargo de Centros de Línguas. Há diversidade também entre os PPG da mesma universidade nesse processo. Alguns programas se responsabilizam por essa atividade e designam docentes do colegiado para a execução da tarefa. Outros firmam convênios com cursos de Letras ou com Centros de Línguas para a efetivação total ou parcial dessa empreitada. Quanto à organização, há PPG que têm uma estrutura organizada, com páginas web para inscrições e informações, publicação de editais com homologação das inscrições, assim como cronograma do processo, ensalamento dos

candidatos, divulgação de resultados, emissão de certificados online, entre outros. Em outros programas, não há uma visibilidade dessa estrutura organizacional, o que não significa que ela não exista, mas parece mais “caseiro”, ou *ad hoc*, o processo de avaliação da proficiência dos seus alunos ou de seus candidatos a pós-graduandos.

Algumas universidades e/ou PPG restringem, em seus regulamentos e editais, a aceitação de proficiência em língua estrangeira a exames obtidos internamente e não aceitam exames externos à universidade ou ao programa. Em outros casos, há universidades e programas que aceitam comprovação de exames feitos em outras universidades reconhecidas pelo Ministério da Educação, desde que a pontuação obtida seja equivalente à nota ou conceito exigido pelo próprio programa. Há também programas que aceitam certificação de testes externos, vários deles de validade internacional, como o DELE, CELU (espanhol), TOEFL, IELTS (inglês), DALF (francês), entre outros, desde que indiquem a pontuação obtida e/ou o nível de proficiência do candidato naquela determinada língua. Cabe apontar uma diferença entre esses exames de reconhecimento internacional e as provas de língua estrangeira dos programas de pós-graduação: enquanto estas avaliam principalmente ou unicamente a compreensão escrita de leitura, aqueles aferem, com diversos critérios, habilidades tanto de produção como de compreensão, orais e escritas. Uma determinação que costumeiramente aparece nos documentos institucionais é o prazo de validade que é atribuído aos exames de proficiência tanto internos como externos, geralmente limitando a, no máximo, quatro anos desde a data da aprovação. Para candidatos estrangeiros, ou candidatos que não são falantes de português como primeira língua, há necessidade de comprovação da proficiência em Português, sendo, na maioria dos casos, exigida a aprovação no exame Celpe-Bras<sup>1</sup>.

Como antecipamos, o recorte que fizemos para este artigo diz respeito à região Sudeste do Brasil e à área de Educação. Combinaremos, nele, a apresentação de resultados desse recorte regional de uma pesquisa mais ampla realizada principalmente por um dos autores do artigo com supervisão do outro, com reflexões de ambos acerca da leitura dos resultados como indícios de intervenções sobre as práticas de linguagem na perspectiva que será estabelecida nas seções que seguem.

A pesquisa vem sendo realizada sobre diversas áreas de conhecimento dentro das Humanidades, e com o intuito de completar a observação das cinco regiões brasileiras. Inclusive, em um ponto do artigo mostraremos comparativamente dados levantados em programas da área de Linguística e Literatura. O foco sobre o grande campo das Humanidades se deve a que levantamentos de publicações científicas expostos em estudos como os de Hamel (2013) ou Mateo (2015) mostram que é nessa grande área que se preserva uma maior diversidade linguística nas publicações em revistas especializadas.

<sup>1</sup>O Celpe-Bras é o certificado brasileiro oficial de proficiência em português como língua estrangeira. Como outros exames de reconhecimento internacional, ele abrange habilidades de produção e de compreensão, oral e escrita. A prova do Governo Federal é aplicada semestralmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com apoio do Ministério da Educação (MEC) e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE).

Organizamos este artigo em quatro seções. Na primeira, apresentamos alguns traços do referencial teórico em que o artigo se inscreve, apreciações acerca das línguas na atual produção científica, e uma contextualização geopolítica e político linguística do Brasil atual. Na segunda, descrevemos os procedimentos seguidos nesta etapa da pesquisa e os dados obtidos no levantamento. No terceiro item do artigo, ponderamos os resultados obtidos estabelecendo relações com abordagens críticas acerca das medições sobre línguas nas publicações científicas. Na quarta seção, desenvolvemos uma reflexão que integra duas especificidades postas em jogo nesta pesquisa e antecipadas na primeira seção: as disciplinas das ciências humanas e sociais, e a localização do Brasil em um espaço sul-americano caracterizado por determinadas relações entre línguas majoritárias nas práticas culturais e educacionais. Encerramos com considerações finais que destacam a responsabilidade da instituição universitária como agente de políticas linguísticas.

### **Contexto político-linguístico e alternativas práticas**

Nossa reflexão se localiza nos estudos sobre política linguística, mais precisamente na Glotopolítica, campo disciplinar que Guespin e Marcellesi ([1986] 2021) propuseram como o estudo de todas as ações, conscientes ou não, sobre as línguas, e que mais recentemente é formulada como “o estudo das intervenções no espaço público da linguagem e das ideologias linguísticas que elas ativam e sobre as quais incidem” (Arnoux, 2011, p. 43).

Uma das primeiras abordagens acerca das intervenções sobre as línguas foi produzida por Kloss (1969) formulando o conceito de “planejamento linguístico” como prática realizada a partir das instituições estatais, com maior ou menor participação de especialistas. Kloss propõe também uma distinção entre o “planejamento do corpus” de uma língua e o planejamento do “status” dela. O primeiro incluiria decisões sobre a “natureza” da língua (Kloss, 1969, p. 81), para o qual dá como exemplos propostas de mudanças na ortografia, de introdução de novos itens lexicais e de padronização de possibilidades morfológicas, enquanto o segundo consistiria em medidas acerca do posicionamento de uma língua em relação a outras em um determinado espaço nacional. Savedra (2021) explica desta maneira, em termos mais contemporâneos, a diferença entre essas duas dimensões:

O termo *Sprachplanung* (*Korpusplanung*), refere-se ao planejamento do *corpus*, que compreende o processo de codificação, padronização e modernização de uma língua, ou seja, mudanças realizadas na forma de uma língua, como por exemplo, a proposta de uma escrita para uma língua ágrafa. Já o termo *Statusplanung*, refere-se ao planejamento do *status*, isto é, ao reconhecimento sobre o *status* de uma língua, às intervenções nas suas funções sociais, no seu *status* social e suas relações com outras línguas (Savedra, 2021, p. 87, grifos da autora).

Nesse modelo de pares conceituais, nosso estudo toma primordialmente como referência o conceito de “planejamento de status”, considerando que tratamos dos espaços que são dados às línguas, do status social das línguas e das suas relações com outras línguas em um espaço determinado, no caso, o das práticas discursivas universitárias. Nas palavras de Guespin e Marcellesi (2021, p. 17), “o planejamento do status são as decisões que levam a fazer aprender e amar línguas”. Levando em conta as discussões acerca dos lugares que ocupam as línguas nos exames de proficiência dos PPG da região Sudeste avaliados pela CAPES na área de Educação, as decisões tomadas institucionalmente a favor de uma língua (ou algumas línguas) conduzem os alunos (ou candidatos a uma vaga) a se dedicarem ao aprendizado da língua que é aceita naquele PPG a fim de obterem êxito na prova de proficiência. É verdade que muitos postulantes a uma vaga nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* já aprenderam uma ou mais línguas estrangeiras antes de pleitearem uma vaga, mas uma parte significativa acaba necessitando matricular-se em cursos de idiomas, por exemplo, para ter maiores chances de aprovação na prova de proficiência. Ademais, muitas vezes são procurados cursos ou aulas específicas de preparação para as habilidades leitoras que costumam ser privilegiadas nos exames de proficiência.

Nessa perspectiva, é necessário assinalar que, na interseção entre práticas científicas e funcionamento do Ensino Superior, que nos estudos de política linguística desperta um crescente interesse, os lugares ocupados pelas línguas não são os mesmos nas esferas da produção, circulação e formação. Em cenários em que a atividade laboratorial, arquivística ou dialógica é realizada em uma língua, a mesma do ensino de boa parte das disciplinas que formam o pesquisador, acontece com frequência a preferência pela publicação exclusivamente em inglês. Hamel (2013, p. 326) vê com preocupação essa tendência porque, segundo ele, “o abandono da língua própria e a adoção de outra língua que a comunidade em questão não controla implicam uma significativa perda de autonomia, de capacidade de gestão e de desenvolvimento socioeconômico”<sup>2</sup>. As perdas a que o autor se refere se situam nos campos científico e acadêmico dos diferentes países, com as previsíveis consequências para seu desenvolvimento e até para sua soberania.

Para Jesus e Oliveira (2021, p. 7), no âmbito dos estudos sobre Política e Planejamento Linguístico para a Ciência e a Educação Superior (PPLICES), no que diz respeito à presença das línguas nas publicações científicas, está em vigor um contexto problemático constituído por “uma soma de forças econômicas, geopolíticas e culturais, como é normal na constituição das hegemonias, e por esta razão é necessário que haja políticas para proteger línguas e culturas minoritárias e minorizadas”. Para os autores, há necessidade de políticas que possam frear esse processo de invisibilização de conhecimentos produzidos fora da anglofonia.

<sup>2</sup>No original: “el abandono de la lengua propia y la adopción de otra lengua que la comunidad en cuestión no controla implican una significativa pérdida de autonomía, de capacidad de gestión y de desarrollo socio-económico”. (Tradução nossa).

Considerando aqui a especificidade da América do Sul e da localização geopolítica do Brasil, é importante dimensionar o legado presente, nas práticas de linguagem, das novas relações de intercâmbio e circulação regional que deram lugar ao Mercosul. Já na década de 1980, as transições posteriores às ditaduras militares mostraram um incremento tanto da circulação de bens e serviços como de pessoas (Fanjul, 2011, p. 66-69). Primeiro o tratado de Iguazu em 1985, e posteriormente a fundação do bloco do Mercosul em 1991 foram consolidando um processo que acompanhava a tendência mundial à formação de integrações regionais. O processo foi oscilante nas suas prioridades, já que inicialmente o bloco se apresenta como centrado no comércio exterior, mas, na década de 2000, como retomaremos na quarta seção deste artigo, foi incluindo crescentemente ações de integração também cultural, educacional e científica. O próprio processo de circulação de bens e de pessoas já determinou, na região, uma modificação duradoura das relações entre línguas, do que com Calvet (1997) podemos denominar “situação linguística”, porque o conhecimento e a circulação do Português nos países vizinhos do Brasil, e do Espanhol neste país é qualitativamente maior do que era antes do processo de integração. Nesse contexto, as leis que no Brasil e na Argentina determinaram modalidades da inclusão dessas línguas no Ensino Básico regular<sup>3</sup> são uma expressão institucionalizada da mudança sociolinguística regional ((Fanjul, 2010)). O tratado de UNASUL (União das Nações Sul-Americanas), assinado em 2008 entre a Argentina, a Bolívia, o Brasil, a Colômbia, o Chile, o Equador, a Guiana, o Paraguai, o Peru, o Suriname, o Uruguai e a Venezuela, embora politicamente mais instável, amplia a todo o sul do continente essa perspectiva, em um panorama que, como lembram Arnoux e Bein (2015, p. 42-43), não se assemelha ao da União Europeia ou aos de outras integrações, em que não há possibilidade de delimitar tão claramente duas línguas de uso majoritário como são o Português e o Espanhol nesta região do mundo. Línguas que, além dessa presença majoritária em todos os campos da vida cultural educacional e científica (incluindo aqui todas as interações verbais que envolvem a prática científica e não somente a publicação), são também de presença internacional fora do continente.

No entanto, como observa Hamel (2013), entre outros, não há como negar que a Língua Inglesa tem ocupado cada vez mais espaços de destaque no cenário internacional e nas universidades brasileiras, sobretudo quando se trata de processos de internacionalização. No entanto, o mesmo pesquisador alerta para a necessidade de escolhermos um dos seguintes caminhos:

Ou passamos de um modelo plurilíngue restringido, marcado já por uma forte hegemonia do inglês, para um modelo de monopólio absoluto do inglês como língua das ciências [...] Ou avançamos, pelo contrário, em direção a um século XXI de renovado caráter plurilíngue, que supere as dinâmicas monopolares das décadas passadas e reforce, no campo estratégico da ciência e do Ensino Superior, a diversidade de línguas,

<sup>3</sup> Referimo-nos à Lei 11.161 de 2005 no Brasil (2005) e à Lei 26.468 de 2009 na Argentina (2009) que estabeleceram, em cada um dos dois países, a oferta obrigatória da língua do outro país no Ensino Médio. No Brasil, como veremos depois, houve mudanças legislativas posteriores, mas a Língua Espanhola conservou um lugar preferencial.

de estratégias discursivas e de modelos culturais para fazer ciência e educação (Hamel, 2013, p. 326-327)<sup>4</sup>.

Tomando como base essas alternativas mostradas pelo autor, pontuamos que no fazer diário dentro das nossas universidades e fora delas, na medida do possível, professores e/ou gestores somos responsáveis, de fato, por políticas linguísticas. O regime de autonomia das universidades e a liberdade de cátedra fazem com que, por ação ou omissão, sejamos, em alguma medida agentes glotopolíticos. As escolhas que fazemos podem contribuir para reforçar uma hegemonia monolíngue ou para valorizar o plurilinguismo.

A título de exemplo, citamos um caso de política linguística que beneficia e dá lugar de destaque ao Inglês em detrimento de outras línguas: a Universidade de São Paulo (USP) promoveu, presencialmente, entre os dias 17 e 19 de outubro de 2023, o primeiro Congresso de Pós-Doutorandos da USP, tendo como tema central o “Papel e perspectivas dos Pós-Doc no Brasil”, que contou com a presença de quase 1.200 inscritos, para além da presença de supervisores, órgãos da administração pública e setores do meio empresarial (startups, incubadoras, parques tecnológicos etc.). Conforme consta na página do congresso (<http://www.congressoposdocs.kinghost.net/>), o evento teve o objetivo de “divulgar e promover os trabalhos dos pós-doutorandos USP inseridos nas diversas áreas de conhecimento”, ampliando sua visibilidade “frente a instituições, academia e empresas, por meio da realização de palestras com eminentes pesquisadores internacionais, simpósios e apresentação de pôsteres”. A submissão de resumos para o evento ocorreu, obrigatoriamente, em língua inglesa, ou seja, não foram aceitos resumos de trabalhos em outras línguas, nem em língua portuguesa, a única língua oficial do Brasil. No caso da nossa pesquisa, que trata de lugares que as línguas ocupam nas universidades, essa obrigatoriedade de submissão do resumo em inglês para o evento é, no mínimo, paradoxal, pois essa exclusividade dada ao inglês ajuda a promover essa língua e coloca as demais numa posição de apagamento.

Na próxima seção, apresentamos alguns aspectos metodológicos que nortearam a coleta dos dados, e a composição do quadro onde constam as línguas que são aceitas para a comprovação da proficiência nos PPG investigados. Apresentamos, também, comparativamente, dados de um levantamento já realizado sobre PPG de outra área dentro das Humanidades, que mostrou resultados muito semelhantes.

<sup>4</sup>No original: O pasamos de un modelo plurilingüe restringido, marcado ya por una fuerte hegemonía del inglés, a un modelo de monopolio absoluto del inglés como lengua de las ciencias [...] O avanzamos, por el contrario, hacia un siglo XXI de renovado carácter plurilingüe que supere las dinámicas monopólicas de las décadas pasadas y refuerce, en el campo estratégico de la ciencia y enseñanza superior, la diversidad de lenguas, estrategias discursivas y modelos culturales de hacer ciencia y educación. (Tradução nossa).

## Lineamentos metodológicos e dados obtidos

A pesquisa realizada contém uma instância quantitativa, que é precisamente a exploração, nos programas de pós-graduação de cada área de conhecimento, sobre quais línguas são aceitas como proficiência para pós-graduação. Mas, como resultará claro ao longo deste item e do próximo, essa exploração deriva em uma reflexão de tipo qualitativo, e de caráter glotopolítico, conforme definimos essa disciplina na seção anterior.

O procedimento inicial dessa exploração quantitativa consiste no acesso à Plataforma Sucupira da CAPES, mais especificamente à nômima de cursos avaliados e reconhecidos, procurando por área de conhecimento e região.<sup>5</sup>

Nesse ponto, é necessário mencionar que nem todos os links que constam na Plataforma Sucupira direcionam corretamente para a página web do programa. Nesses casos, o acesso foi feito pelo site da universidade em questão. Além disso, não foi em todas as páginas dos PPG que constam as línguas que são aceitas para a comprovação da proficiência em línguas estrangeiras (não consideramos, nesta etapa da pesquisa, as políticas de cada programa em relação à comprovação de habilidades em português para candidatos/as que a tenham como língua não materna). Quando não encontramos essa informação no regulamento do PPG, nos editais de seleção, em instruções normativas, no regimento da universidade, entre outros documentos, fizemos a consulta via e-mail para a secretaria e/ou para a coordenação do PPG. Nos casos em que a resposta ao e-mail não ocorreu no prazo de cinco dias úteis, o passo a seguir foi fazer ligações telefônicas para os contatos do PPG e/ou da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (ou similar) ou da própria universidade. Como será possível apreciar a seguir, obtivemos dados de todos os setenta PPG que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Segundo dados da CAPES, ao todo, em 2023, são setenta PPG que ofertam cursos avaliados na área de Educação na região Sudeste do Brasil. Esses PPG estão sediados em quarenta e sete *campi* universitários, sendo um campus no Espírito Santo<sup>6</sup>, dezessete em Minas Gerais<sup>7</sup>, oito no Rio de Janeiro<sup>8</sup>, e vinte e um *campi* em São Paulo<sup>9</sup>. Na sequência, apresentamos o quadro 1 com os dados coletados nesta pesquisa.

<sup>5</sup> [https://sucupira.capes.gov.br/#busca\\_avaliados\\_reconhecidos](https://sucupira.capes.gov.br/#busca_avaliados_reconhecidos)

<sup>6</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

<sup>7</sup> Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) e Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ).

<sup>8</sup> Universidade Federal do Rio De Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estácio de Sá (UNESA), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Católica de Petrópolis (UCP-RJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

<sup>9</sup> Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade São Francisco (USF), Universidade Ibirapuera (UNIB), Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Universidade de Taubaté (UNITAU), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Universidade de Sorocaba (UNISO), Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro (UNESP-RC), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente (UNESP-PP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília (UNESP-

**Quadro 1.** Dados dos PPG avaliados pela CAPES na região Sudeste.

UF	UNIVERSIDADE	NOME DO PROGRAMA	NÍVEL	LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ACEITAS OU EXIGIDAS
ES	UFES	EDUCAÇÃO	M/D	Alemão, espanhol, francês, italiano ou inglês
	UFES	PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO	MP	Inglês, espanhol ou francês
	UNIMONTES	EDUCAÇÃO	M	Espanhol, Francês ou Inglês
	PUC/MG	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês, francês e espanhol
	UFV	EDUCAÇÃO	M	Inglês
	UFMG	EDUCAÇÃO	M/D	Espanhol, italiano, francês ou inglês
	UFJF	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês (obrigatório para o Doutorado) + uma língua (francês ou espanhol)
	UNIUBE	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês, francês, espanhol e italiano
	UFU	EDUCAÇÃO	M/D	Alemã, Espanhola, Francesa, Inglesa ou Italiana
	UFOP	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês, Francês, Italiano, Alemão ou Espanhol
	UFLA	EDUCAÇÃO	MP	Inglês
	UNIFAL	EDUCAÇÃO	M	Inglês, espanhol, italiano e francês
	MG	UFTM	EDUCAÇÃO	M/D
UFVJM		EDUCAÇÃO	MP	Inglês, espanhol e francês
UEMG		EDUCAÇÃO	M	Inglês ou francês
UNIVAS		EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE	M/D	Inglês, francês ou espanhol
UFMG		EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA	MP	Inglês, francês ou espanhol
CEFET		EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	M/D	Inglês, francês ou espanhol
IFTM		EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	MP	Espanhol, francês e inglês
UNIUBE	FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	MP	Inglês, francês, espanhol e italiano	

Quadro 1. Cont.

UF	UNIVERSIDADE	NOME DO PROGRAMA	NÍVEL	LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ACEITAS OU EXIGIDAS
	UFJF	GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	MP	Espanhol, francês e inglês
	UFSJ	PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES	M	Inglês ou espanhol
	UFRJ	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês, francês ou espanhol
	UERJ	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês, espanhol ou francês
	UNESA	EDUCAÇÃO	M/D	Espanhol, francês ou inglês
	PUC-RIO	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês obrigatório para o Doutorado + uma língua (espanhol ou francês) Inglês (Mestrado)
	UFF	EDUCAÇÃO	M/D	Espanhol, francês, inglês e italiano
	UCP-RJ	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês ou espanhol
RJ	UNIRIO	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês, francês ou espanhol
	UERJ	EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS	M/D	Espanhol, inglês ou francês
	UFRRJ	EDUCAÇÃO AGRÍCOLA	M	Inglês ou espanhol
	UFRRJ	EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES	M/D	Inglês, espanhol e francês
	UERJ	EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO	M/D	Inglês, espanhol ou francês
	USCS	DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL	MP	Inglês ou espanhol
SP	UFSCAR	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês, espanhol, francês, alemão ou italiano
	USF	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês, francês ou espanhol
	UNIB	EDUCAÇÃO	M	Inglês e espanhol
	UNASP	EDUCAÇÃO	MP	Inglês

Quadro 1. Cont.

UF	UNIVERSIDADE	NOME DO PROGRAMA	NÍVEL	LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ACEITAS OU EXIGIDAS
	UNITAU	EDUCAÇÃO	MP	Inglês
	UNINOVE	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês é obrigatório para o mestrado. A segunda língua para o doutorado fica a critério do orientador, podendo ser francês, espanhol, alemão ou italiano
	UNISO	EDUCAÇÃO	M/D	Espanhol, francês ou inglês
	UNOESTE	EDUCAÇÃO	M/D	Espanhol ou inglês (Mestrado) Espanhol, inglês ou francês (Doutorado)
	UNICID	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês e espanhol
	UNISANTOS	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês (obrigatório)
	UMESP	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês ou espanhol
	UNIMEP	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês ou espanhol
	PUCAMP	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês ou espanhol
	UNESP-RC	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês, francês ou espanhol (Mestrado) Inglês, francês, espanhol, italiano ou alemão (Doutorado)
	UNESP-PP	EDUCAÇÃO	M/D	Espanhol, inglês ou francês
	UNESP-MAR	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês, francês ou italiano (Mestrado) Inglês (obrigatório), francês, italiano ou espanhol (Doutorado)
	UNICAMP	EDUCAÇÃO	M/D	Espanhol, francês e inglês
	USP	EDUCAÇÃO	M/D	Alemão, espanhol, francês, inglês ou italiano
	UFSCAR	EDUCAÇÃO - MP	MP	Inglês
	UFSCAR	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês, espanhol, francês e italiano
	USP/RP	EDUCAÇÃO	M/D	Alemão, espanhol, francês, inglês e italiano
	UNIFESP	EDUCAÇÃO	M/D	Inglês (obrigatório para o Doutorado), francês, espanhol ou italiano
	PUC/SP	EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)	M/D	Inglês, francês, espanhol, italiano ou alemão. Inglês obrigatório para o Doutorado.
	UNICAMP	EDUCAÇÃO ESCOLAR	MP	Inglês, francês e espanhol

Quadro 1. Cont.

UF	UNIVERSIDADE	NOME DO PROGRAMA	NÍVEL	LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ACEITAS OU EXIGIDAS	
	UNESP-Araraquara	EDUCAÇÃO ESCOLAR	M/D	Espanhol, francês, inglês e italiano	
	UFSCar	EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)	M/D	Inglês	
	PUC/SP	EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES	MP	Inglês, francês, espanhol ou italiano	
	PUC/SP	EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE	M/D	Inglês, francês e espanhol	
	UNESP-PP	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	MP	Inglês, Espanhol ou Francês <sup>10</sup>	<sup>10</sup> Ou outra língua estrangeira relacionada com a pesquisa do pós-graduando, mediante solicitação justificada pelo orientador.
	PUC/SP	EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)	M/D	Inglês, Francês ou Espanhol (Mestrado) Inglês ou Francês (Doutorado)	
	UNESP-ARAR	EDUCAÇÃO SEXUAL	MP	Inglês, Francês e Espanhol	
	USP	ENSINO DE ASTRONOMIA	MP	Inglês	
	UNICID	FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS	MP	Inglês e espanhol	
	CEETEPS	GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	MP	Inglês	
	UNINOVE	GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS	MP	Inglês	
	UNIARA	PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E INOVAÇÃO	MP	Inglês e espanhol	

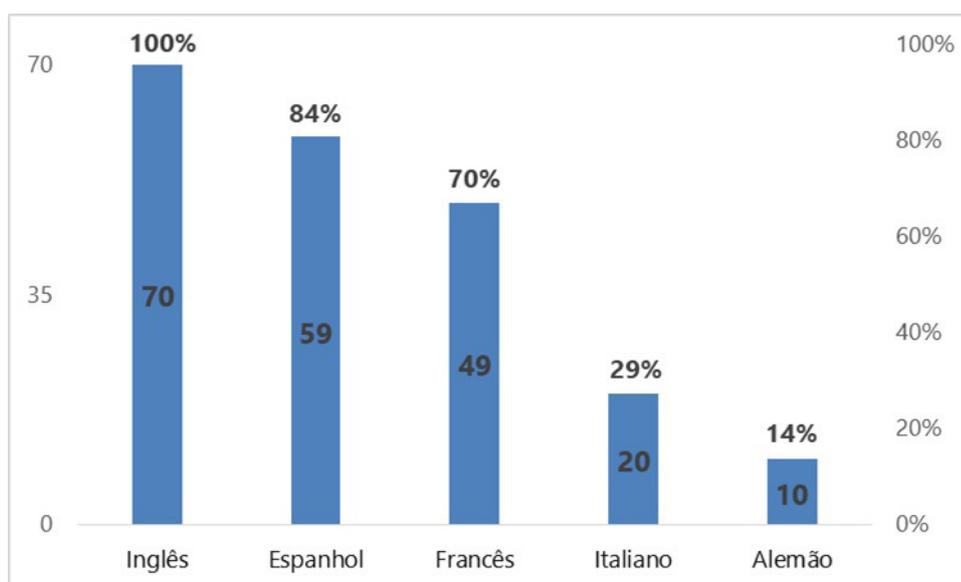
No Quadro 1, acima, constam as seguintes informações: na primeira coluna estão as siglas do Estados do Sudeste onde se localizam as universidades pesquisadas. Na segunda coluna colocamos as siglas dessas universidades, cujos nomes estão por extenso nas notas de rodapé 6 a 9. Quando há repetição da sigla da mesma universidade, é porque essa universidade oferta mais de um PPG avaliado na área de Educação, sediados em *campi* diferentes e/ou localizados em subáreas diferentes (na área de Educação, existem subáreas básicas como Educação, Educação Especial, Ensino Profissionalizante, Ensino-Aprendizagem, por exemplo). Na terceira coluna constam os nomes dos PPG pesquisados. Na quarta, indicamos o nível dos cursos ofertados, que identificamos com M para mestrado acadêmico, MP para mestrado profissional e M/D para mestrado e doutorado acadêmicos. Na quinta coluna, informamos as línguas estrangeiras que são aceitas e/ou exigidas para a comprovação da proficiência nesses PPG.

MAR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto) (USP/RP), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara) (UNESP-ARAR), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente (UNESP-PP), Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e Universidade de Araraquara (UNIARA).

Ao centrar nossa análise especificamente na quinta coluna do quadro, percebemos que a língua inglesa é aceita em todos os setenta PPG, o que equivale a 100%. A língua espanhola é aceita em cinquenta e nove PPG, isto é, 84%. A língua francesa é aceita em quarenta e nove PPG, 70%. A língua italiana é aceita em vinte PPG, o que equivale a 29% e a língua alemã é aceita em dez PPG, equivalente a 14%.

Para ilustrar os quantitativos e percentuais descritos acima, apresentamos o Gráfico 1, a seguir:

**Gráfico 1.** Número de PPG e seus respectivos percentuais com base nas línguas estrangeiras que são aceitas para a comprovação da proficiência.



Fonte: elaboração própria.

Além dessa descrição quantitativa, é necessário chamar a atenção sobre alguns casos em que a língua inglesa é obrigatória. Citamos, como exemplo, o caso do PPG em Educação da UNESP-MAR, no qual o candidato ao Mestrado tem a possibilidade de comprovar a proficiência em inglês, francês ou italiano, ou seja, são três línguas aceitas. Nesse mesmo PPG, a comprovação de proficiência em inglês é obrigatória para o Doutorado. A segunda língua pode ser o francês, o italiano ou o espanhol. Chama a nossa atenção o fato de que o espanhol não é aceito para o Mestrado e é aceito para o Doutorado. Na UNIFESP, na PUC/SP, na PUC-RIO e na UFJF, a obrigatoriedade do inglês no Doutorado é a mesma, aceitando-se outras línguas para a segunda comprovação de proficiência.

No caso do PPG em Educação da UNINOVE, a língua inglesa é obrigatória para o Mestrado, e a segunda língua para o Doutorado fica a critério do(a) orientador(a), podendo ser francês, espanhol, alemão ou italiano. Caso o aluno do Doutorado seja oriundo de outra instituição e não tenha feito a comprovação da proficiência em língua inglesa no Mestrado, terá de fazer a comprovação da proficiência dessa língua no Doutorado.

Outro dado que nos parece importante levar em conta, e que surge do quadro que apresentamos nesta seção, é o dos PPGs que apresentam o inglês como única opção. Note-se que são nove casos, dentre os quais sete são mestrados profissionalizantes.

Para encerrar a apresentação dos resultados, acrescentamos que eles são muito semelhantes aos que, em um levantamento anterior do qual participou um dos autores deste artigo (Batista; Jacumasso, 2021)

foram obtidos nos PPG da área de Linguística e Literatura no país todo. Dos cento e cinquenta e nove programas indagados, o inglês apareceu como opção em cento e cinquenta e seis (98,11%), o espanhol em cento e trinta e cinco (84,91%), o francês em cento e vinte e três (77,35%), o italiano em quarenta e nove (30,81%), e o alemão em quarenta e três (27,04%). Houve, ainda, naquela área, dezessete (10,70%) programas em que era admitida alguma outra língua diferente das cinco mencionadas.

Nas duas seções que seguem comentaremos esses dados em relação, respectivamente, com duas problemáticas: os pressupostos acerca do inglês como “língua universal da ciência”, e a especificidade tanto da localização geopolítica e geolinguística do Brasil como das Humanidades como campo de produção de conhecimento.

### **Presença das línguas e aspectos a ponderar**

Tanto nos quantitativos gerais como nas especificidades de alguns PPG, percebemos que a Língua Inglesa ocupa um lugar de destaque, seguida pelas línguas espanhola e francesa e, em um patamar nitidamente separado, as línguas italiana e alemã. Esse “lugar de destaque” do inglês merece ser analisado com cautela para não incorrerem no erro de tentar dar respostas simples para problemas complexos.

A informação sobre um predomínio quantitativo de publicações em inglês é apresentada por vezes, inclusive no campo científico, deslizando para afirmações como “a língua da ciência” ou “o idioma das ciências básicas” (Niño-Puello, 2013, p. 247) que, do nosso ponto de vista, instalam um grau de evidência que precisa ser ponderado, como tentaremos nesta seção do artigo. Nesse contexto, devemos apontar na nossa discussão que a realidade presente, no campo acadêmico, de redes de conexões e tentativas de internacionalização entre instituições, grupos de pesquisa, pesquisadores e países, contribui para que o inglês vá se expandindo e ocupando ainda mais notoriedade nos mais diversos espaços e processos, haja vista que nesses lugares em que falantes de línguas diferentes se comunicam, essa língua tem sido, na maioria das vezes, a principal escolha das pessoas envolvidas na comunicação.

Os dados que obtivemos parecem indicar que o predomínio do inglês como língua estrangeira aceita (e obrigatória em alguns casos) para a comprovação de proficiência nos PPG investigados também faz parte desse processo de retroalimentação e de políticas que favorecem a língua inglesa. Outro fator a levar em conta é que, para alcançar pontuação melhor ou manter a pontuação existente nas avaliações da CAPES, os PPG são cobrados a apresentar índices cada vez mais altos de produção docente e discente, e, obviamente, a publicação de artigos em revistas internacionais, de preferência com fator de impacto alto, contribui para uma boa avaliação do PPG. Sobre esses processos de retroalimentação, de acordo com Guespin e Marcellesi (2021, p. 26), “o discurso liberal é tão somente o conjunto de intervenções que beneficiam as camadas interessadas na conservação de uma situação linguística que lhes é favorável”. Desse modo, notamos que essas afirmações de que toda a ciência deve ser produzida e publicada em Inglês servem para fazer assegurar essa língua no topo do pódio político-linguístico. Existem, no entanto, pesquisas que questionam essa suposta evidência acerca do Inglês no campo da produção científica. (Mugnaini; Januzzi; Quoniam, 2004; Hamel, 2013; Mateo, 2015).

Sobre a presença/ausência das línguas nas publicações científicas, é válido fazer algumas observações acerca dos indicadores que ranqueiam determinadas línguas como sendo as mais usadas. Há que se considerar que existem críticas sobre a validade de uso de bases de dados para análise da produção científica de países em desenvolvimento, conforme apontam Mugnaini, Januzzi e Quoniam (2004, p. 125):

Entre as limitações dessas bases, uma das principais críticas é a não-indexação de grande número de revistas científicas desses países, oferecendo um perfil parcial da ciência produzida nos países em desenvolvimento. Assim, as bases de dados bibliográficos não representam, em geral, toda a produção científica de um país ou região, não se tratando nem de uma amostra aleatória da mesma, mas sim de uma amostra intencionalmente escolhida segundo os parâmetros dos gestores e compiladores das bases.

Na mesma direção, Hamel (2013) assinala que há diversos estudos bibliométricos que se estruturam de modo a mostrar que é inevitável que haja um monolinguismo em Inglês, decretando a extinção do plurilinguismo, uma vez que tomam como ponto de partida bases de dados que não permitem uma visão geral e plena sobre as quantificações das línguas usadas nas publicações científicas:

Não é conveniente aceitarmos os resultados dessas pesquisas enviesadas e fatalistas como base para nossas decisões de políticas linguísticas e científicas. Tanto porque essas medições apresentam resultados cientificamente questionáveis e, ao menos parcialmente, falsos, como também porque induzem, como consequência, a conclusões e a medidas de políticas públicas inconvenientes (Hamel, 2013, p. 324)<sup>10</sup>.

Com efeito, o autor mostra que as medições consideram exclusivamente um recorte de periódicos científicos produzidos em países de fala inglesa, ou que, quando publicados em países de outras línguas, têm o Inglês como língua principal, o que dá lugar a uma recursividade circular da quantificação. Como exemplo, refere o *Arts & Humanities Citation Index* de 2006, em que a Espanha aparece com menos entradas do que a Nova Zelândia, ou a Escócia conta com mais itens do que a Alemanha, o que seria insustentável se fosse considerado o volume de publicação científica desses países.

De alguma maneira, a recorrência dos ranqueamentos e estatísticas, enviesadas ou não, que postulam o Inglês como língua única da ciência parecem ter consequências que também são evidenciadas pela pesquisa que aqui expomos. E ainda é importante considerar que línguas de países com os quais as universidades brasileiras mantêm cooperação, e que contam com uma considerável produção científica, como o russo, o japonês e o árabe, sequer aparecem no nosso levantamento e, no que citamos comparativamente, da área de Linguística e Literatura, fazem parte do 10% de “outras”. A dinâmica que resulta reforçada é que os conhecimentos produzidos nessas línguas vão sendo colocados num lugar periférico, do qual só poderiam ser resgatados mediante a tradução para a “língua universal”.

### **A especificidade do contexto sul-americano e das Humanidades**

Se, por um lado, a presença da língua inglesa em todos os casos levantados, bem como sua obrigatoriedade e/ou exclusividade em alguns deles sinaliza uma tendência acorde com os pressupostos de “língua universal da ciência”, por outro lado, a alta proporção em que aparecem outras línguas, principalmente a espanhola e a francesa, como opções para cumprir com a exigência de compreensão leitora para a pós-graduação é uma constatação que também requer interpretações. Nesta seção do artigo faremos alguns apontamentos sobre a tensão entre essas duas tendências levando em conta as áreas de conhecimento sobre cuja pós-graduação temos investigado, e retomando a problemática da inserção regional do Brasil.

<sup>10</sup> No original: “Desde la perspectiva de nuestras comunidades lingüísticas de lenguas de segundo nivel como el español y portugués, no nos conviene aceptar los resultados de estas investigaciones sesgadas y fatalistas como base para nuestras decisiones de políticas lingüísticas y científicas. Tanto porque presentan resultados científicamente cuestionables y por lo menos parcialmente falsos, como también porque inducen, como consecuencia, a conclusiones y medidas de políticas públicas inconvenientes.” (Tradução nossa).

Como antecipamos na Introdução, é na área de Humanidades que línguas diferentes do Inglês conservam mais espaço, ofuscado muitas vezes pelos critérios de indexação e medição. A modo de exemplo, Mateo (2015, p. 511) informa que o relatório do Conselho de Reitores das universidades espanholas de 2010 mostrou, para esse ano, que foram produzidos 18.956 artigos em Espanhol por pesquisadores do país nas áreas de Artes e Humanidades, dos quais apenas 26,5% são registrados pelo *Web of Science*, uma das principais fontes das medições. A preferência pela produção científica, nas Humanidades, na língua majoritária do país, ainda mais em línguas que, como o alemão, o francês, o espanhol, o italiano ou o português, contam com uma discursividade que por vários séculos enunciou ou traduziu a produção mundial de conhecimento, pode ser entendida, do nosso ponto de vista, por vários motivos. Por uma parte, por uma relação entre a construção do objeto de conhecimento e as nuances da escrita que é muito mais decisiva e evidente do que nas ciências exatas. Por outra parte, pelo peso que adquire, na produção de conhecimento em Humanidades, a consciência de que a produção desse conhecimento precisa se deslocar para âmbitos vitais da vida social, principalmente o trânsito universidade-escola na formação de professores, mas também o desenvolvimento dos meios de comunicação e de bens culturais de prestígio. Por isso, embora seja compreensível que o inglês possa ter se tornado a língua estrangeira mais visada como proficiência, não parece adequado que deva ser a única.

Em uma área como a analisada neste artigo, o espaço dos mestrados profissionais (MP) constitui um lugar interessante de observação, já que essa modalidade de pós-graduação é proposta como articulação entre Ensino Superior e Educação Básica. Vimos, na seção em que apresentamos os resultados do levantamento, que, dentre nove programas que somente o oferecem o Inglês como opção de proficiência, sete são MPs. Nesse tipo de pós-graduação, são escassos os programas que incluem doutorado (conforme dados da CAPES, na área de Educação há apenas catorze doutorados profissionais no país todo, não sendo nenhum da região que pesquisamos), e o mestrado é a única instância de comprovação de proficiência em língua estrangeira. Portanto, podemos atribuir essa exclusividade do inglês ao efeito inerte da preferência geral por essa língua. No entanto, a leitura muda quando observamos que, também conforme os dados do Quadro 1, esses sete casos não representam mais do que 37% dos dezenove MPs em Educação da região Sudeste. Isto é, a grande maioria admite outras línguas, principalmente o espanhol, inclusive quando se sabe que o pós-graduando apenas demonstrará habilidades em uma.

No que diz respeito ao lugar do Brasil no mundo, sem dúvida sua localização sul-americana e os processos de integração contribuem para que, incluso no tipo de prática universitária que aqui indagamos, o espanhol apareça com mais espaço do que o francês, quando os diferentes panoramas mundiais de publicações científicas registrados

nos autores que indagamos (Mateo, 2015; Hamel, 2013) mostram uma vantagem inversa, da língua francesa sobre a espanhola, nas áreas de Humanidades. De qualquer modo, esse peso da língua espanhola precisa ser interrogado à luz dos vaivéns políticos em relação às possibilidades de integração regional.

Durante os primeiros quinze anos do século XXI houve um forte impulso nesse sentido, mas uma reforma do Ensino Médio deu exclusividade à língua inglesa como obrigatória na Matriz Curricular das escolas brasileiras. Na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), que alterou as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, no parágrafo 4º do artigo 3º consta que os currículos do Ensino Médio precisam incluir obrigatoriamente o inglês, e “poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Essa obrigatoriedade expressa textualmente numa lei federal foi um gesto de política linguística que favoreceu a ampliação dos espaços já ocupados pelo inglês na educação brasileira. Bolacio Filho e Galli (2023) criticam desta maneira a Base Nacional Comum Curricular que resultou dessa reforma:

Ainda que a Base traga um conceito aparentemente inovador no que se refere ao ensino do inglês ao introduzir os conceitos de *Global English*, Língua Franca “desterritorializada” (Brasil, 2017, p. 485), ela é um marco negativo no desenvolvimento do ensino de LE/Lad em nosso país, pois negligencia e praticamente proíbe aquilo que, em outras regiões do mundo, é considerado atualmente um objetivo a ser perseguido: o multilinguismo e a valorização do ensino de LE/Lad como atividade que propicia, não apenas maiores chances no mercado de trabalho, ensino e pesquisa, mas, também, uma abertura de espírito e de expansão de horizontes pessoais, beneficiando o indivíduo e a sociedade como um todo (Bolacio Filho; Galli, 2023, p. 131-132)<sup>11</sup>.

A mesma reforma do Ensino Médio que estabeleceu que o inglês seria a única língua estrangeira obrigatória, indicou o espanhol como “preferencial” para os casos em que a escola ofereça mais uma língua. Esse “segundo lugar” ocupado pelo espanhol na lei que reformou o Ensino Médio não dista muito do que constatamos, na nossa pesquisa sobre as línguas aceitas como proficiência nos PPGs, e ambos os fatos podem ser compreendidos levando em conta a consolidação das mudanças sociolinguísticas na América do Sul que, como explicamos na primeira parte do artigo, estão em andamento desde finais do século XX, pelo menos no que diz respeito às relações entre as línguas portuguesa e espanhola.

Não foi pouco, a esse respeito, o que foi realizado no plano educacional. Além das leis que já referimos sobre as línguas no Ensino Médio, houve políticas que se direcionaram também para o Ensino Superior, por afetarem de diferentes maneiras aspectos da formação de

<sup>12</sup> Com as siglas “Le/Lad” os autores abreviam as denominações “língua estrangeira” e “língua adicional”.

professores em diversas áreas das Humanidades. Quase imediatamente depois do Tratado de Assunção em 1991, foi assinado o Protocolo de Intenções dos Ministros de Educação, e posteriormente houve dois seminários internacionais sobre ensino de História e Geografia, promovidos pelo Mercosul Educacional, um em 1997 e outro em 1999. Sobretudo no segundo deles (Chiavarino, 2015, p. 56-57), foram propostas medidas e ações para implementar, no ensino dessas matérias, uma mudança de paradigma na qual a unidade dos países da região ganha relevância. Outro gesto relevante nesse sentido foi o Seminário sobre Ensino e Certificação do Espanhol e do Português como Segundas Línguas, realizado em Brasília em 2007, que estabeleceu como meta “um bilinguismo generalizado português e espanhol na América do Sul” destacando o lugar das universidades nessa construção (Arnoux; Bein, 2015, p. 43). Embora em todos esses aspectos os avanços tenham sido menores do que o esperado, o efeito dessas políticas regionais sobre a consciência e sobre as expectativas dos gestores do Ensino Superior é visível, dentre outros lugares, no lugar que os resultados da pesquisa aqui exposta mostram para a língua espanhola. E cremos que a própria permanência de outras línguas (francês, italiano, alemão) como opções nos exames de proficiência pode ser compreendida também como uma consequência glotopolítica do mesmo processo. Na medida em que a integração regional necessariamente desbanca a percepção de “uma única” língua estrangeira que mereceria atenção, as perspectivas plurilíngues resultam favorecidas.

### **Considerações finais**

Apresentamos com este estudo alguns dados obtidos junto aos PPGs do Sudeste brasileiro avaliados pela CAPES na área de Educação. Esses dados mostram que, dentre as opções de línguas admitidas como proficiência para ingresso ou permanência de pós-graduandos matriculados, a língua inglesa atinge uma presença sem exceção em todos os programas, e, em alguns casos, aparece como única opção, ou como obrigatória para algum dos níveis de pós-graduação que oferece o programa. Ela é seguida pelas línguas espanhola e francesa, aceitas em grande número de programas, e, a muita distância, pelo alemão e o italiano. Nenhuma outra língua foi registrada no levantamento.

Interpretamos esses resultados situando-os primeiramente em relação com pesquisas que abordam criticamente a medição da presença de diversas línguas nas publicações científicas, sobretudo a confiabilidade dos instrumentos com que essa medição predominantemente se realiza, bem como as ideologias em torno do Inglês como língua universal na produção de conhecimento. Trouxemos reflexões próprias e de outros autores acerca da relação entre escrita e produção de conhecimento nas Humanidades que favorecem a maior permanência, nessa área, de publicações em línguas de países com forte publicação científica, como é o caso das quatro línguas que aparecem na nossa pesquisa como presentes,

além do Inglês, nas proficiências para a pós-graduação. Referimo-nos também ao contexto político linguístico do Brasil nas últimas décadas, determinado por mudanças nas relações entre línguas como resultado dos processos de integração regional, apesar das oscilações na institucionalização desses processos, fator que explica, do nosso ponto de vista, um segundo lugar bastante consolidado para a língua espanhola nos resultados obtidos, e, não menos importante, a sobrevivência de uma perspectiva plurilíngue.

Creemos necessário encerrar este artigo considerando, também, a responsabilidade glotopolítica da instituição universitária pública, e, portanto, de nós mesmos, docentes, como parte da gestão democrática da universidade. Determinar que os pós-graduandos tenham como única opção uma determinada língua estrangeira é retroalimentar a tendência ao predomínio monolíngue dessa língua nas práticas científicas. Reconhecer a necessidade de leitura nessa língua devido a sua ampla difusão no campo não implica necessariamente sua imposição como única para testar essa habilidade leitora. Uma visão crítica do predomínio do inglês precisa favorecer, sim, o acesso dos pós-graduandos à leitura nessa língua, mas combinada com opções plurilíngues que examinem os reais processos de internacionalização da área, a dimensão e o peso de suas publicações (não apenas o que chega medido por determinadas bases), e os objetos de conhecimento específicos. Também parece necessário que a universidade discuta abertamente em quais línguas favorecer a publicação dos resultados de pesquisa, lembrando que o abandono da língua nacional pode levar, como advertem autores que citamos ao longo do artigo, à perda de autonomia na produção de conhecimento.

## Referências

ARGENTINA. Lei nº 26.468, de 17 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a oferta obrigatória do ensino de português no Ensino Médio. *Boletín Oficial*: Buenos Aires, 16 jan.2009. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26468-149451/texto>. Acesso em: 06 março de 2025.

ARNOUX, Elvira. Desde Iguazú. Mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, Adrián Pablo; CASTELA, Greice. (org.). *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: Assoeste, 2011. p. 38-64.

ARNOUX, Elvira; BEIN, Roberto. Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. In: ARNOUX, Elvira; BEIN, Roberto. (org.). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 13-50.

BATISTA, Eric; JACUMASSO, Tadinei Daniel. Mapeamento dos lugares que ocupam as línguas estrangeiras na pós-graduação brasileira. Anais do XXX EAIC. Irati: UNICENTRO, 2021, p. 1-4. Disponível em: [https://evento.unicentro.br/files/Submissaoarquivos/car\\_submissao/28\\_09\\_2021\\_car\\_submissao\\_1539281586.pdf](https://evento.unicentro.br/files/Submissaoarquivos/car_submissao/28_09_2021_car_submissao_1539281586.pdf) Acesso em: 15 abr. 2024.

BOLACIO FILHO, Ebal Sant'Anna; GALLI, Joice Armani. Políticas de ensino de línguas: teorias e perspectivas à luz do letramento crítico. In: WINDLE, Joel Austin; SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães (org.). *História, política e contato linguístico*. Niterói: Eduff, 2023. p. 118-151.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n.248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 25 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n.151, p.1, 08 ago. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm). Acesso em: 06 março 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, ano 154, n.45, p. 1-3, 16 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 07 ago. 2023.

CALVET, Louis-Jean. *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial, 1997.

CHIAVARINO, Nicolás. Perspectivas, alcances y tensiones de la integración regional en la enseñanza de la Historia en el Mercosur. In: ARNOUX, Elvira; BEIN, Roberto. (org.). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 51-74.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Defesa da Glotopolítica. [1986] In: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva; LAGARES, Xoán Carlos (org.). *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Niterói: Eduff, 2021. p. 11-49.

HAMEL, Reinar Enrique. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v. 52, n. 2, p. 321-384, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a08v52n2.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FANJUL, Adrián P. São Paulo: o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. In: CELADA, María Teresa; FANJUL, Adrián P.; NOTHSTEIN, Susana (orgs.). *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010, p. 185-207.

FANJUL, Adrián P; CASTELA, Greice (orgs.). *Línguas, políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: Assoeste, 2011, p. 65-82.

JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de; OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política e planejamento linguístico na ciência e na educação superior (PPLICES) como campo de estudo: especificidades do objeto e problemáticas emergentes. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, n. 14, p. 6-25, 2021. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/35398>. Acesso em: 25 jul. 2023.

KLOSS, Heinz. *Research Possibilities on Group Bilingualism: a Report*. Quebec: Centre International de Recherches sur le Bilinguisme, 1969. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037728.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

MATEO, Ferrán. Producción científica en español en Humanidades y Ciencias Sociales. Algunas propuestas desde Dialnet. *El profesional de la información*, v. 24, n. 5, p. 509-515, 2015.

MUGNAINI, Rogério; JANNUZZI, Paulo de Martino; QUONIAM, Luc. Indicadores bibliométricos da produção científica brasileira: uma análise a partir da base Pascal. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 33, n. 2, p. 123-131, 2004.

NIÑO-PUELLO, Myriam. El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas refelexiones. *Revista colombiana de ciencia animal*, v. 5, n. 1, p. 243-254. Disponível em: <https://revistas.unisucre.edu.co/index.php/recia/article/view/487>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. O uso do Pomerano no Brasil: uma prática glotopolítica neoautóctone? In: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva; LAGARES, Xoán Carlos (org.). *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Niterói: Eduff, 2021. p. 83-106.

**Foreign Languages in Brazilian Graduate Programs. Glotopolitical Considerations Based on a Survey in a Specific Area and Region**

**ABSTRACT:**

*In the context of a research about places for foreign languages in Brazilian graduate programs in different Humanities areas, this article presents the results of a survey about which languages are accepted as proficiency evidence in Graduate programs in the Southeast region of the country in the Education area. It is a study on linguistic policies, using the Glotopolitics approach, a perspective which studies both the more or less institutionalized interventions on languages and on the relationships between them, and also the ideological dimension related to these interventions. The language options in 70 officially recognized Graduate programs were surveyed. The quantitative results have shown a political-linguistic podium, in which the English language is clearly in the first position, presenting mandatory conditions in some cases. In second and third places, respectively, Spanish and French have appeared with a significant presence, followed much later by Italian and German. In the qualitative aspect, we have developed reflections that relate the obtained dataset with the ideologies about English as the supposedly only language for knowledge production, with studies that critically discuss the measurements of the presence of languages in scientific publications, especially in Humanities, and within the political and linguistic panorama in South America in recent decades.*

**Keywords:** *foreign languages at the university; languages in knowledge production; linguistic policy in South America; Brazilian graduate studies*