



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE

ANDRESSA CAROLINE FLAMIA BOVETO

UNIVERSIDADE E TERMINOLOGIA: EQUIVALÊNCIAS EM LÍNGUA INGLESA DE
TERMOS SOBRE A ESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES

CASCAVEL – PR
2022

ANDRESSA CAROLINE FLAMIA BOVETO

**UNIVERSIDADE E TERMINOLOGIA: EQUIVALÊNCIAS EM LÍNGUA INGLESA DE
TERMOS SOBRE A ESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES**

Texto apresentado à banca de defesa de dissertação, do Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel.

Linha de Pesquisa: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette

**CASCADEL – PR
2022**

**UNIOESTE - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES-CECA PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PPGL
MESTRADO E DOUTORADO**

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que **ANDRESSA CAROLINE FLAMIA BOVETO**, portadora do R.G. nº 12.470.739-0, aluna regular do Programa de Pós Graduação em Letras, nível de mestrado e doutorado, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, Linha de Pesquisa "Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino", defendeu, em 21 de fevereiro de 2022, às 14h00, por videoconferência, a Dissertação de Mestrado "**Universidade e terminologia: equivalências em língua inglesa de termos sobre a estrutura das instituições**", tendo sido, pela banca de arguição presidida pela Profa. Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette, **APROVADA**.

Cascavel, 21 de fevereiro de 2022.



Profa. Dra. Dantielli Assumpção Garcia
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras/Unioeste Portaria n.
1607/2020-GRE

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Flamia Boveto, Andressa Caroline
UNIVERSIDADE E TERMINOLOGIA: EQUIVALÊNCIAS EM LÍNGUA
INGLESA DE TERMOS SOBRE A ESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES /
Andressa Caroline Flamia Boveto; orientadora Rosemary Irene
Castañeda Zanette. -- Cascavel, 2022.
171 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

1. Internacionalização. 2. Terminologia. 3. Língua inglesa.
I. Castañeda Zanette, Rosemary Irene , orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela concessão de bolsa, que contribuiu para um desenvolvimento satisfatório da pesquisa apresentada;

À Unioeste, pela oportunidade de vivenciar tão boas experiências, sendo parte de meus estudos desde o Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação;

À minha professora orientadora, Profa. Dra. Rosemary Irene Castañeda Zanette, por todas as valiosas contribuições, e por sua paciência e atenção, fundamentais ao longo desses dois anos;

A todos os professores da banca examinadora ou membros do PPGL, que, por meio de aulas, discussões e sugestões, colaboraram para a minha formação acadêmica e pessoal;

À minha família, pelo apoio em todos os aspectos, principalmente, por compreender os momentos conturbados e por compartilhar dos momentos de alegria;

Aos meus amigos, por possibilitarem o riso e a positividade em relação à vida e a mim mesma;

E a todos aqueles que, de alguma forma, fazem parte da luta por uma educação pública de qualidade, por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e da internacionalização.

BOVETO, Andressa Caroline Flávia. **Universidade e terminologia**: equivalências em língua inglesa de termos sobre a estrutura das instituições. 2022. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR.

RESUMO

Como um dos reflexos da globalização, que afetou profundamente as relações humanas nas últimas décadas, a internacionalização do Ensino Superior tem se tornado cada vez mais relevante nas instituições, assim como o emprego de línguas estrangeiras em prol desse contexto. Nele, destaca-se, principalmente, a língua inglesa (*BRITISH COUNCIL*, 2018), tendo em vista seu *status* de língua franca, empregada na comunicação intercultural entre sujeitos de diferentes localidades do globo. No entanto, ao interagir com o mundo por meio do idioma, a comunidade acadêmica das universidades brasileiras pode encontrar obstáculos referentes à terminologia da estrutura da universidade. Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo discutir os termos da estrutura das universidades estaduais paranaenses e suas possíveis equivalências em língua inglesa, o que se faz necessário considerando a crescente inserção das pesquisas brasileiras no cenário mundial, os projetos do país visando à internacionalização e a escassez de estudos voltados à temática. Por isso, realiza-se o seguinte questionamento: quais são os possíveis equivalentes para os termos referentes à estrutura organizacional das universidades estaduais paranaenses, que estão presentes com maior frequência em documentos institucionais? Para respondê-lo, a metodologia adotada baseia-se na Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2004) e conta com o apoio de um *software* para leitura do *corpus*, o qual é formado por documentos de universidades paranaenses e de algumas universidades americanas selecionadas segundo o critério de perspectiva internacional da revista THE (2021). Além disso, a pesquisa caracteriza-se como quantitativa e qualitativa-interpretativista e ancora-se nos preceitos da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT). Entre os autores referenciados, destacam-se Knight (2003, 2004, 2008), Hudzik (2011), Hudzik e McCarthy (2012), Jenkins (2014, 2015, 2018), Crystal (2003, 2008), no que tange à internacionalização e à língua inglesa; Krieger e Finatto (2021), Cabré (2005), Barros (2004) e Bevilacqua (2013), sobre Terminologia e uso de *corpora*. Encontramos casos de equivalentes, de correspondentes e, em menor número, de ausência de ambos. São exemplos: “Conselho Universitário”, cujo equivalente pode ser “*University Senate*”; “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão”, cujo correspondente pode ser “*Committee on Academic Affairs*”; e “Pró-Reitoria”, termo para o qual não foram encontrados equivalentes e correspondentes. Nesse caso, foi possível propor “*Office of the Vice-President*” como um equivalente, a partir de outras informações contidas no *corpus*. Desse modo, esperamos contribuir para a comunicação internacional das universidades brasileiras e para os estudos em Terminologia.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização; Terminologia; Língua inglesa.

BOVETO, Andressa Caroline Flâmia. **University and terminology: English equivalents of terms about the structure of institutions.** 2022. 170 p. Dissertation (Master's in Languages) – Western Paraná State University, Cascavel – PR.

ABSTRACT

As one of the consequences of globalization, which has deeply affected human relations in the recent decades, the internationalization of Higher Education has become increasingly relevant in institutions, as well as the use of foreign languages in favor of that context. In it, the highlight is given, mainly, to the English language (*BRITISH COUNCIL*, 2018), because of its status as a lingua franca, used in intercultural communication among subjects from different parts of the globe. However, when interacting with the world through English, the academic community of Brazilian universities may find obstacles regarding the terminology of the university structure. Thus, this research aims to discuss the terms about the structure of state universities in Paraná and their possible equivalents in English, which is necessary considering the growing insertion of Brazilian research in the world scenario, the country's projects aimed at internationalization and scarcity of studies focused on the theme. Therefore, the following question is asked: what are the possible equivalents for the terms referring to the organizational structure of state universities in Paraná, which are more frequently mentioned in institutional documents? To answer that, the methodology adopted is based on Corpus Linguistics (BERBER SARDINHA, 2004) and has the support of a software for reading corpus, which is made up of documents from universities in Paraná and some American universities selected according to the international perspective criteria of THE magazine (2021). Furthermore, the research is characterized as quantitative and qualitative-interpretive, and is based on the principles of the Communicative Theory of Terminology (TCT). Among the authors mentioned, it stands out Knight (2003, 2004, 2008), Hudzik (2011), Hudzik and McCarthy (2012), Jenkins (2014, 2015, 2018), Crystal (2003, 2008), regarding internationalization and the English language; Krieger and Finatto (2021), Cabré (2005), Barros (2004) and Bevilacqua (2013), on Terminology and the use of corpora. We found cases of equivalents, correspondents and, to a lesser extent, the absence of both. Examples are: “*Conselho Universitário*”, whose equivalent can be “University Senate”; “*Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão*”, whose correspondent can be “Committee on Academic Affairs”; and “Pró-Reitoria”, a term for which no equivalents were found. In that case, it was possible to propose “Office of the Vice-President” as an equivalent, based on other information contained in the corpus. By doing that, we hope to contribute to the international communication of Brazilian universities and to studies on Terminology.

KEYWORDS: Internationalization; Terminology; English language.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das ações em língua inglesa voltadas à internacionalização das universidades estaduais paranaenses	72
Quadro 2 - Configurações prototípicas de termos.....	90
Quadro 3 - Graus de equivalência segundo Felber (1987).....	96
Quadro 4 - Corpus da pesquisa	101
Quadro 5 - Termos referentes à estrutura da universidade por ordem de frequência	103
Quadro 6 - Síntese da análise de “Centro(s)”	107
Quadro 7 - Síntese da análise de “Centro de Ciências Biológicas”	109
Quadro 8 - Síntese da análise de “Centro de Ciências da Saúde”	110
Quadro 9 - Síntese da análise de “Colegiado”	112
Quadro 10 - Síntese da análise de “Colegiado de Curso”	113
Quadro 11 - Síntese da análise de “Conselho de Administração”	116
Quadro 12 - Síntese da análise de “Conselho de Centro”	119
Quadro 13 - Síntese da análise de “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão”	121
Quadro 14 - Síntese da análise de “Conselho de Integração Universidade-Comunidade” ...	123
Quadro 15 - Síntese da análise de “Conselho Superiores”	124
Quadro 16 - Síntese da análise de “Conselho Universitário”	126
Quadro 17 - Síntese da análise de “Departamento”	127
Quadro 18 - Síntese da análise de “Diretório Central dos Estudantes” ou “Diretório Central de Estudantes”	129
Quadro 19 - Síntese da análise de “Órgão”	130
Quadro 20 - Síntese da análise de “Órgão(s)s Colegiado(s)”	131
Quadro 21 - Síntese da análise de “Órgão(s) Consultivo(s)”	132
Quadro 22 - Síntese da análise de “Órgão(s) Deliberativo(s)”	134

Quadro 23 - Síntese da análise de “Órgão(s) Executivo(s)”	135
Quadro 24 - Síntese da análise de “Programa”	137
Quadro 25 - Síntese da análise de “Programa(s) de Pós-Graduação”	138
Quadro 26 - Síntese da análise de “Pró-Reitoria”	140
Quadro 27 - Síntese da análise de “Pró-Reitoria de Extensão”	141
Quadro 28 - Síntese da análise de “Pró-Reitoria de Graduação”	142
Quadro 29 - Síntese da análise de “Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação”	143
Quadro 30 - Síntese da análise de “Pró-Reitoria de Recursos Humanos”	144
Quadro 31 - Síntese da análise de “Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes”	146
Quadro 32 - Síntese da análise de “Setor de Ciências Sociais Aplicadas”	148
Quadro 33 - Panorama geral dos equivalentes e correspondentes	149

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Configurações prototípicas de termos	954
--	-----

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACE	<i>The American Council on Education</i>
AIEA	Agência Internacional de Energia Atômica
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPOLL	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras
ARI	Assessoria de Relações Internacionais
BELTA	Associação Brasileira de Agências de Intercâmbio
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caltech	<i>California Institute of Technology</i>
CAD	Conselho de Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES/PrInt	Programa Institucional de Internacionalização da CAPES
CAPES/Cofecub	Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil
CEL	Centro de Línguas da Unicentro
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CII	Centro Internacional de Idiomas
CIZN	<i>Comprehensive Internationalization</i>
CLA	Centro de Línguas para fins Acadêmicos
CLEC	Curso de Línguas Estrangeiras para a Comunidade
CLDP	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
CLIP	Curso de Língua Inglesa Presencial
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento
COIL	<i>Collaborative Online International Learning</i>
COU/CONSUNI	Conselho Universitário
CRI	Coordenadoria de Relações Internacionais
CsF	Ciências sem Fronteiras

CST	Conferência dos Serviços de Tradução dos Estados membros da Europa Ocidental
DT	Definição Terminológica
ECI	Escritório de Cooperação Internacional
ECTS	<i>European Credit Transfer System</i>
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
ELF	<i>English as a Lingua Franca</i>
EMI	<i>English as a Medium of Instruction</i>
ENL	<i>English as a native language</i>
ERASMUS	<i>European Region Action Scheme for the Mobility of University Students</i>
ERI	Escritório de Relações Internacionais
ESL	<i>English as a Second Language</i>
EUA	Estados Unidos da América
FAUBAI	Associação Brasileira de Educação Internacional
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
ICTS	<i>Information and Communication Technologies</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFOTERM	<i>International Information Centre for Terminology</i>
ILG	Instituto de Línguas
IsF	Idiomas sem Fronteiras
ISO	<i>International Organization for Standardization</i>
LC	Língua de Chegada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua de Partida
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	União Europeia e o Mercado Comum do Sul
MIT	<i>Massachusetts Institute of Technology</i>
NELE	Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão
NJIT	<i>New Jersey Institute of Technology</i>
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMC	Organização Mundial de Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não-governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAI	Programa de Apadrinhamento ao Acadêmico Internacional
PEC-G	Programa Estudantes-Convênio de Graduação
PEL	Programa de Ensino de Línguas
PET	Programa Especial de Treinamento
PFI	Paraná Fala Idiomas
PIU	Programa de Internacionalização da Unespar
PPG	Programa de Pós-Graduação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROMUL	Programa Multicultural de Línguas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PROL	Programa de Línguas
Prolen	Programa de Línguas Estrangeiras
PROLÍNGUAS	Programa de Ensino de Línguas
PUC- RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SETI	Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SPOCS	<i>Small Private Online Courses</i>
TCT	Teoria Comunicativa da Terminologia
THE	<i>Times Higher Education</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	<i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i>

Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 NOÇÕES GERAIS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	24
1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA INTERNACIONALIZAÇÃO: DA IDADE MÉDIA AO MUNDO GLOBALIZADO	24
1.2 CONCEITOS E PRÁTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO	32
1.3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SEU PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO	40
2 LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A UNIVERSIDADE INTERNACIONAL	49
2.1 LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO ...	49
2.2 INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL E FRANCA	55
2.3 INGLÊS E AS PRÁTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS	62
2.3.1 Inglês e as práticas de internacionalização nas universidades estaduais paranaenses	67
3 REFLEXÕES SOBRE TERMINOLOGIA	73
3.1 CAMINHOS DA TERMINOLOGIA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO	73
3.1.2 A Teoria Comunicativa da Terminologia	80
3.2 CONCEITOS E DISCUSSÕES FUNDAMENTAIS DA TERMINOLOGIA	84
3.3 A EQUIVALÊNCIA NA PESQUISA TERMINOLÓGICA	93
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE	98
4.1 PERSPECTIVAS E TIPO DE PESQUISA	98
4.2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA DE CORPUS	99
4.3 O CORPUS DA PESQUISA	101
4.4 ANÁLISE DOS TERMOS	106
4.4.1 Centro(s)	106
4.4.1.1 Centro de Ciências Agrárias	108
4.4.1.2 Centro de Ciências Biológicas	108
4.4.1.3 Centro de Ciências da Saúde	109
4.4.2 Colegiado	111
4.4.2.1 Colegiado de Curso	112
4.4.3 Conselho	113
4.4.3.1 Conselho de Administração	114

4.4.3.2 Conselho de Campus	118
4.4.3.3 Conselho de Centro	118
4.4.3.4 Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão	120
4.4.3.5 Conselho de Integração Universidade-Comunidade	122
4.4.3.6 Conselhos Superiores	123
4.4.3.7 Conselho Universitário.....	124
4.4.4 Departamento.....	127
4.4.5 Diretório Central de Estudantes.....	128
4.4.6 Órgão(s).....	129
4.4.6.1 Órgão(s) Colegiado(s).....	130
4.4.6.2 Órgão(s) Consultivo(s).....	131
4.4.6.3 Órgão(s) de Apoio	133
4.4.6.4 Órgão(s) Deliberativo(s).....	133
4.4.6.5 Órgão(s) Executivo(s)	134
4.4.6.6 Órgão(s) Suplementar(es)	135
4.4.7 Programa(s)	136
4.4.7.1 Programa(s) de Pós-Graduação	137
4.4.8 Pró-Reitoria	138
4.4.8.1 Pró-Reitoria de Extensão	140
4.4.8.2 Pró-Reitoria de Graduação.....	141
4.4.8.3 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	142
4.4.8.4 Pró-Reitoria de Recursos Humanos	143
4.4.9 Reitoria	144
4.4.10 Setor(es).....	145
4.4.10.1 Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes	145
4.4.10.3 Setor de Ciências Sociais Aplicadas	147
4.5 PANORAMA GERAL DOS EQUIVALENTES E CORRESPONDENTES	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS	159

INTRODUÇÃO

A necessidade de compartilhar conhecimentos entre nações acompanha a humanidade desde a organização das primeiras instituições de ensino. No mundo ocidental, a construção das chamadas *universitas* deu-se a partir do século XII (LAUS, 2012), ainda no período medieval, quando as fronteiras que conhecemos hoje ainda não existiam, tornando ainda mais possível que estudantes e professores transitassem entre as diferentes localidades. Esses indícios de internacionalização¹ do Ensino Superior permearam a Educação durante séculos, até que, a partir de meados do século XX, o fenômeno passou a vivenciar uma expansão sem precedentes.

A globalização, impulsionada pelo contexto pós-Guerra e pelo avanço do capitalismo (LAUS, 2012), interligou grande parte das regiões do planeta e facilitou o fluxo de informações, serviços, produtos e pessoas. Com ela, a internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) tornou-se centro das discussões em Educação e inúmeros trabalhos foram destinados a tratar de seu conceito. No entanto, apenas a partir da década de 1990, um conceito adequado foi, de fato, publicado e, a partir dele, outros foram sendo utilizados. De modo geral, a internacionalização envolve políticas, programas e atividades práticas voltadas à cooperação internacional – como mobilidade acadêmica, pesquisa conjunta, dupla titulação, professores visitantes, ensino de línguas estrangeiras, entre outros –, realizados por meio de compromisso ativo e de estratégias vinculadas à missão, aos valores e aos propósitos da instituição. Desde então, a temática tem estado cada vez mais presente em diversas publicações e encontros internacionais acadêmicos.

O Brasil, em decorrência dos impasses na construção de universidades, levou séculos para tornar público o interesse em internacionalização. No país, ela passou a ser enfatizada, em especial, com a criação do programa de mobilidade acadêmica Ciências sem Fronteiras (CsF), que funcionou entre os anos de 2011 e 2016. Também tem sido incentivada, de modo geral, por meio de outros programas governamentais, em menor escala, e de práticas dentro das próprias universidades.

As instituições estaduais paranaenses, por exemplo, já participaram e ainda participam de eventos e dos programas ofertados pelos Governos Federal e Estadual, direcionando esforços em prol da internacionalização, com o auxílio de setores especializados nesse aspecto. Tais universidades são: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade

¹ Neste trabalho, o termo empregado é “internacionalização”, ao invés de denominações mais antigas, como “educação internacional”, por exemplo.

Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

Frente à necessidade de internacionalização, um dos desafios descritos por Stallivieri (2017) é desenvolver habilidades de comunicação entre estudantes, professores e funcionários das IES. Essas habilidades envolvem a capacidade de compreender outros idiomas, pois, segundo Altbach (1989 *apud* HUDZIK, 1998), o papel das principais línguas do mundo, como o inglês, o mandarim e o espanhol, também se caracteriza como um elemento internacionalizador. Dentre as línguas difundidas nesse aspecto, destacamos a língua inglesa, considerada fundamental para a internacionalização, pois é o idioma em que ocorre grande parte da disseminação científica, por meio do qual “são estabelecidos contatos e parcerias internacionais” (*BRITISH COUNCIL*, 2018, p. 35).

Desse modo, saber comunicar-se em língua inglesa no contexto mundial é um fator de relevância para internacionalizar uma universidade e é por isso, também, que tal idioma será o foco desta pesquisa. No entanto, ao interagirem com o mundo por meio do inglês, a comunidade interna da instituição de ensino pode encontrar dificuldades na compreensão ou produção de textos orais ou escritos que envolvam as denominações de setores da universidade, devido ao uso de terminologias² cujos equivalentes não são literalmente similares às palavras em português, como por exemplo, “Conselho de Administração”, que pode ser chamado de “*Executive Committee*”. Essas diferentes denominações são decorrentes das diversificadas formas como as universidades se estruturam nos diferentes países, considerando seus processos de formação ao longo da história, o que fomenta a necessidade de pesquisas voltadas a tais termos.

É necessário, então, verificar quais termos desse contexto podem estar mais presentes no cotidiano acadêmico e quais são as suas possíveis equivalências em língua inglesa, a fim de contribuir para a comunicação internacional das universidades estaduais paranaenses, viabilizando maior precisão conceitual, pois, para Krieger e Finatto (2021, p.18), ela se torna “[...] uma condição necessária para um eficiente intercâmbio comunicativo [...]”, que se intensifica numa sociedade globalizada.

Nesse sentido, a temática presente nesta pesquisa é o estudo da terminologia referente à estrutura organizacional das sete universidades estaduais paranaenses, presentes em documentos institucionais, e de suas possíveis equivalências em língua inglesa. Para norteá-la,

² Nesta pesquisa, utilizamos *terminologia*, grafada com letra minúscula, para nos referirmos ao conjunto de termos, enquanto *Terminologia*, com letra maiúscula, é utilizada para fazer referência ao campo de estudos.

propomos o seguinte questionamento, a ser respondido com o auxílio da Linguística de Corpus: quais são as possíveis equivalências para os termos referentes à estrutura organizacional das universidades estaduais paranaenses, que estão presentes com maior frequência em documentos institucionais?

A necessidade de um estudo mais aprofundado de tais termos sobre a universidade surgiu, em um primeiro momento, quando atuei como professora de língua inglesa do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), na Unioeste, entre os anos de 2017 e 2019. Como bolsista, participei da elaboração de diversos documentos em inglês de comunicação internacional da universidade e, durante essa atuação, a maior dificuldade foi, justamente, em relação aos termos referentes à estrutura da universidade. Portanto, esta pesquisa é de grande relevância pessoal.

Além disso, este trabalho pode ser relevante para as instituições paranaenses selecionadas – podendo estender-se para outras universidades – e suas atividades no âmbito internacional, visto que a pesquisa brasileira tem avançado consideravelmente no cenário mundial. De acordo com Cross, Thomson e Sinclair (2017), em relatório da *Clarivate Analytics* para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Brasil ocupa a décima terceira posição no *ranking* dos países que mais publicaram pesquisas científicas entre os anos de 2011 e 2016, sendo a maioria desses trabalhos realizados por universidades públicas. Segundo o mesmo relatório, o impacto das pesquisas brasileiras, definido pela quantidade de citações que os trabalhos recebem, tem sido, historicamente, abaixo da média mundial, mas aumentou mais de 15% no período citado.

Ainda com base nos dados fornecidos pela *Clarivate Analytics*, com autoria de Cross, Thomson e Sinclair (2017, p. 13), “[...] *Brazilian researchers are working across country borders within and beyond Latin America and the resulting papers have a higher impact than Brazil’s domestic research*”³. Os países colaboradores do Brasil entre 2011 e 2016 para trabalhos em coautoria são de 123 diferentes nacionalidades, e, aproximadamente, um terço do total de pesquisas realizadas no país nesse período tem, ao menos, um colaborador internacional, como afirma a mesma fonte. Tais colaboradores são de todas as regiões do globo, sendo os Estados Unidos e a Alemanha os que mais produzem em parceria com os brasileiros.

Além das parcerias para a realização de pesquisa, as universidades brasileiras também desenvolvem atividades de mobilidade acadêmica que exigem, em sua maioria, o domínio da língua inglesa. Isso porque, de acordo com pesquisas realizadas em 2020 pela Associação Brasileira de Agências de Intercâmbio (BELTA), os principais destinos escolhidos pelos

³ Tradução nossa: [...] os pesquisadores brasileiros estão trabalhando além das fronteiras nacionais, dentro e fora da América Latina, e os trabalhos resultantes têm maior impacto do que suas pesquisas domésticas

estudantes do país são Canadá, Estados Unidos da América (EUA), Irlanda, Reino Unido, Austrália, África do Sul, Malta e Nova Zelândia.

No que tange às universidades estaduais paranaenses nesse cenário, três delas estão presentes no 1001+ *World University Rankings 2020*, organizado pela revista britânica *Times Higher Education* (THE). A que melhor se posiciona é a UEL, seguida pela UEM e, logo após, está a Unioeste. Instituições federais e privadas do estado do Paraná também estão presentes no *ranking*, mas não serão analisadas neste trabalho.

A partir desses dados, podemos notar a crescente inserção das universidades brasileiras em um cenário globalizado, de constante comunicação e compartilhamento de experiências. Krieger e Finatto (2021) completam que, nesse contexto de intenso contato entre as línguas, cresce, também, a demanda por conhecimento de termos técnicos e suas possíveis traduções, que exigem tratamento adequado. Assim, “diante da funcionalidade operada pelos termos especializados na transmissão de informações e tecnologias, justifica-se a importância de seu conhecimento [...]” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p.18).

Dessa forma, esta pesquisa também pode ser significativa para os estudos em Terminologia, visto que, ao consultarmos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no primeiro semestre de 2021, não foram encontradas pesquisas sobre os termos da estrutura organizacional presente em documentos institucionais das universidades estaduais paranaenses, e foi identificada apenas uma pesquisa que relaciona os estudos terminológicos à internacionalização das IES. Por outro lado, estudos sobre a internacionalização no contexto educacional e o papel das línguas estrangeiras nesse meio têm sido desenvolvidos e publicados, o que demonstra a crescente preocupação com assuntos relacionados. Nesse sentido, este estudo pode contribuir com os demais trabalhos realizados na área.

Por fim, esta pesquisa poderá facilitar a versão de termos para o inglês nos setores que necessitem deles, principalmente aos destinados às relações internacionais. Isso porque, como explica Krieger (2006), o emprego adequado de termos técnico-científicos colabora para “o alcance da precisão semântico-conceitual que toda tradução de texto especializado obrigatoriamente requer” (KRIEGER, 2006, p. 190).

À luz dessas considerações, o objetivo geral desta investigação é verificar os termos referentes à estrutura organizacional das universidades estaduais paranaenses que ocorrem com maior frequência em seus documentos oficiais, estabelecendo equivalências com termos em língua inglesa. Os objetivos específicos são: i) traçar um percurso histórico da internacionalização e sua implementação nas universidades brasileiras; ii) discutir o ensino de línguas estrangeiras no âmbito das relações internacionais; iii) analisar termos de documentos

oficiais das universidades estaduais paranaenses, estabelecendo suas equivalências com aqueles utilizados nos documentos de universidades dos EUA, em língua inglesa. Ressaltamos que, no âmbito deste estudo, as universidades particulares do Estado não serão abordadas, pois, retomando os dados apresentados pela *Clarivate Analytics*, a produção científica no país ocorre, em sua maioria, nas instituições públicas de ensino.

Para tanto, diversos teóricos serão utilizados como embasamento de nossos estudos. Sobre internacionalização, serão abordados autores como De Wit (1995, 2011); Knight (2003, 2004, 2008); Stallivieri (2002, 2017); Santos e Almeida Filho (2012); Hudzik (2011) e Hudzik e McCarthy (2012), em especial, no que tange à *Comprehensive Internationalization* (internacionalização abrangente), conceito em que se apoia esta pesquisa. As considerações traçadas sobre o inglês como língua global e franca têm base em autores como Crystal (2003); Jenkins (2014, 2015); Finardi e Guimarães (2017) e Abreu-e-Lima *et al* (2016). Para o capítulo de Terminologia, a abordagem ancora-se em Barros (2004); Krieger (2006); Krieger e Finatto (2021); Cabré (2005); Bevilacqua (2013), entre outros.

Quanto à perspectiva teórica, esta pesquisa se encontra no campo das Línguas Estrangeiras Modernas, uma vez que traz a língua inglesa como alvo da análise da equivalência dos termos selecionados. Encontra-se, também, no campo da Terminologia, pois parte de termos técnicos-científicos, objeto de estudo da disciplina, como apontam Krieger e Finatto (2021), e insere-se, mais precisamente, na Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), que considera o comportamento do termo em seu contexto comunicativo em detrimento de propósitos normalizadores. A pesquisa, ainda, pode ser caracterizada como documental, e sua perspectiva metodológica se enquadra nos preceitos das pesquisas quantitativa e qualitativa-interpretativista.

Neste estudo, o *corpus*, como material de pesquisa, é constituído por quatorze registros institucionais: sete estatutos das universidades estaduais do Paraná e sete documentos regulamentadores de universidades americanas que se destacam na perspectiva internacional, de acordo com a revista THE (2021), e que disponibilizam tais documentos em seus sites institucionais. *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), *California Institute of Technology* (Caltech), *Princeton University*, *Carnegie Mellon University*, *Columbia University*, *New Jersey Institute of Technology* (NJIT) e *The University of Chicago* são as instituições americanas selecionadas.

Os documentos em língua portuguesa a serem utilizados são:

- a) Estatuto da UEM (2019);
- b) Estatuto da UEL (2014);

- c) Estatuto da UENP (2009);
- d) Estatuto da Unicentro (2006);
- e) Estatuto da Unespar (2014);
- f) Estatuto e Regimento Geral da UEPG (2018);
- g) Estatuto da Unioeste (1999).

Já os registros em inglês são:

- a) *Bylaws of MIT* (2020);
- b) *Amended and Restated Bylaws of The California Institute of Technology* (2019);
- c) *The trustees of Princeton University: Bylaws* (2020);
- d) *Bylaws of Carnegie Mellon University* (2016);
- e) *Charters and Statutes Columbia University in the City of New York* (2020);
- f) *Faculty Handbook: NJIT* (2020);
- g) *Bylaws of The University of Chicago* (2017).

Os documentos serão lidos pelo *software Sketch Engine*, que realizará a contagem dos termos mais frequentes e a lista de palavras-chave, para que sejam selecionadas aquelas que correspondem ao propósito desta pesquisa. O *software* contribuirá para a análise dos termos em ambos os idiomas, pois apresenta as informações detalhadas e aplicadas em contexto, a partir de diferentes ferramentas.

Na perspectiva desta proposta, os capítulos serão organizados em quatro temáticas. O primeiro deles é destinado às “Noções gerais sobre internacionalização do Ensino Superior”, em que são discutidos a evolução do processo ao longo da história, seus conceitos principais e as possíveis práticas nesse âmbito, bem como os caminhos percorridos pelo fenômeno nas instituições brasileiras de Ensino Superior desde o período colonial. O segundo volta-se à presença fundamental das línguas estrangeiras nas relações internacionais, tendo em vista um dos desafios expostos por Stallivieri (2017) que é, justamente, desenvolver habilidades de se comunicar em diferentes contextos do mundo globalizado. Nele, também serão abordados aspectos da língua inglesa como língua global e, especialmente, como língua franca, bem como as práticas realizadas nas universidades brasileiras e paranaenses que envolvem o idioma.

Já o terceiro capítulo refere-se às questões teóricas da Terminologia, buscando explicitar o percurso da disciplina no universo científico, seus conceitos fundamentais e suas principais correntes teóricas, em especial, a TCT, e alguns aspectos da equivalência terminológica. Finalmente, o quarto momento da pesquisa aborda os procedimentos metodológicos e a análise dos termos selecionados. Nele, serão discutidos o tipo de pesquisa e a perspectiva adotada,

abordando alguns conceitos sobre Linguística de Corpus, o procedimento utilizado para coletar e organizar os dados e a descrição do *corpus* da pesquisa seguida de sua devida análise.

Esperamos, assim, contribuir para a comunicação internacional das universidades, aprimorando sua relação com diversos tipos de textos, orais ou escritos, que tratem de questões burocráticas e organizacionais. Isso porque consideramos a internacionalização um processo fundamental para o desenvolvimento da Educação, que deve ser também incentivada por meio de pesquisas como esta.

1 NOÇÕES GERAIS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

As mudanças sociais, inerentes às relações humanas, configuram novos cenários de obtenção e compartilhamento das diversas formas de conhecimento. Nas últimas décadas, por exemplo, diversos fatores contribuíram para potencializar as atividades internacionais das IES que já ocorriam desde as primeiras universidades medievais. Essas atividades viabilizaram um novo conceito que esteve e ainda está cada vez mais presente nas discussões sobre o Ensino Superior: a internacionalização.

Apesar de não ser uma prática recente, o fenômeno da internacionalização – anteriormente denominado “educação internacional” e “cooperação internacional” – foi, de fato, conceituado por meio da publicação dos estudos de John K. Hudzik, na década de 1990. De acordo com Knight (2008), o termo em inglês foi, por anos, utilizado no contexto das ciências políticas e das relações governamentais e, apenas a partir dos anos 1980, passou a ser empregado no âmbito da Educação.

No entanto, a discussão sobre o conceito de internacionalização prosseguiu, procurando, também, estabelecer estratégias e bases que fundamentassem a prática de tal processo em cada universidade. Para Hudzik e McCarthy (2012), cada instituição deve designar suas próprias ações internacionais, considerando sua missão, seus valores e sua cultura. Por outro lado, os autores valorizam a definição de um guia prático que possa ser aceito e adaptado de acordo com cada realidade.

Desse modo, neste primeiro momento de nossa pesquisa, as seções 1.1, 1.2 e 1.3 serão dedicadas, respectivamente, ao percurso histórico da internacionalização, delineando os caminhos traçados pelas IES no que tange às suas dimensões internacionais, aos principais conceitos apresentados pelos estudiosos da área e às práticas possíveis nesse sentido, e, por fim, à internacionalização das instituições brasileiras, que demonstraram atraso no planejamento de suas ações internacionais, por diversos motivos, mas que têm se esforçado gradativamente para modificar esse cenário.

1.1 PERCURSO HISTÓRICO DA INTERNACIONALIZAÇÃO: DA IDADE MÉDIA AO MUNDO GLOBALIZADO

Os caminhos da internacionalização do Ensino Superior começaram a ser trilhados muito antes do fenômeno se tornar, oficialmente, um conceito. De acordo com Stallivieri (2002), o caráter internacional das universidades data das primeiras escolas europeias,

construídas ainda no período medieval. Essas escolas, chamadas de ‘*universitas*’, contavam com a colaboração de “professores e estudantes de diferentes regiões e países, apresentando em sua constituição comunidades internacionais, que se reuniam em busca de um objetivo comum: o conhecimento” (STALLIVIERI, 2002, p. 2). Para Assenza (2018), essa característica nos remete à própria etimologia da palavra “universidade”: do latim, “*universitas*”, indicava qualidade ou condição universal:

[...] a universidade constitui-se em um universo cultural, que abriga a universalidade e a multiplicidade de visões de mundo, posições filosóficas, tendências científicas e políticas, enfim, diferentes modos de pensar os seres humanos, oriundos de diferentes partes do planeta (STALLIVIERI, 2002, p. 2).

As primeiras universidades⁴ do mundo ocidental, segundo Laus (2012), foram construídas entre os séculos XI e XIII no continente europeu, durante a chamada alta Idade Média, como citado. Criada em 1088, na Itália, a *Università di Bologna* foi a primeira dessas instituições e, desde seus primórdios, já atraía estudantes de diversas partes do continente europeu, em virtude do ensino de Direito que ofertava, como explica Simões (2013). Sobre a segunda universidade a ser criada, Simões (2013) expõe que ainda há divergências: alguns pesquisadores apontam como sendo a *Oxford University*, na Inglaterra, em 1096; para outros, essa posição é ocupada pela *Université de Paris*, na França, que teve início no século seguinte.

A partir de então, outras instituições começaram a se desenvolver por todo o continente, possibilitando que estudantes e professores se deslocassem de um lugar para outro com o objetivo de disseminar e compartilhar conhecimento entre os povos. Esse incentivo à mobilidade ocorria porque, como prossegue Laus (2012), os limites de fronteira – administrativa, de recursos financeiros e de nacionalidade – que vivenciamos no mundo contemporâneo ainda não se faziam presentes:

Nesse momento, quando os Estados-nação, como os conhecemos, não existiam e a língua culta e franca era o latim, utilizado como meio de comunicação entre as elites letradas pertencentes à igreja católica e parte da nobreza e só substituída pelos idiomas nacionais europeus no final do século XVIII, essa mobilidade e construção “internacional” já se dava no meio acadêmico (LAUS, 2012, p. 31).

⁴ Consideramos aqui a noção europeia clássica de universidade, uma vez que outros centros de conhecimento já funcionavam ao redor do mundo desde muito antes, como afirmam Santos e Almeida Filho (2012).

Dentre as universidades que, aos poucos, foram sendo construídas, Santos e Almeida Filho (2012) destacam duas em específico: a *Universidad de Salamanca*, fundada em 1218, sendo ela a mais antiga da Espanha; e a Universidade de Coimbra, a mais antiga de Portugal, criada em 1290. Ambas, como ressaltam os autores, incentivaram a criação de universidades e centros de saber em suas respectivas colônias, fornecendo conhecimentos técnicos e políticos para a administração colonial, e “que vão mais tarde permitir a formação, nas colônias, de uma elite consciente e progressivamente desperta para os valores da liberdade e da independência” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 31). Elas, além disso, possuem relevância internacional histórica e, até os dias de hoje, são significativas para os projetos de internacionalização, em especial, com a América Latina.

Laus (2012) ainda nos lembra que as universidades das Américas espanhola e inglesa foram fundadas no século XVI e contavam com uma forte presença de professores europeus, sendo o principal objetivo “proporcionar às classes dominantes uma educação tanto religiosa como humanística” (LAUS, 2012, p. 32). Nesse período, foram criadas instituições como a *Harvard College*, nos Estados Unidos; a *Universidad Nacional de Córdoba*, na Argentina; a *Universidad Mayor Real* e a *Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca*, na Bolívia. A última delas, como prossegue Laus (2012), foi considerada um dos mais importantes centros de cultura e ensino hispano-americano e, em seguida, teve grande influência na disseminação do pensamento revolucionário que impulsionou a independência de países como Argentina, Peru e a própria Bolívia.

Tempos depois, no século XVIII, os movimentos em prol da formação dos Estados-nação, que, como explica Salles (2020), já vinham sendo discutidos desde o século anterior, começaram a ganhar força e cresceram ainda mais no final do período, influenciados pela Revolução Francesa e insatisfeitos com os privilégios do clero e da nobreza. Assim, com a delimitação dos territórios e pelo nacionalismo incentivado, principalmente, pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, não só os mercados internos passaram a ser valorizados, mas também o sentimento de amor à pátria e à identidade nacional, como prossegue Salles (2020).

As universidades, protegidas como propriedades da nação, passaram a vivenciar uma diminuição em suas relações internacionais, principalmente, quanto à mobilidade acadêmica. No entanto, a situação logo se modificou, visto que, como expõe Stallivieri (2002), o caráter internacional faz-se presente na universidade desde sua constituição. Isto é, mesmo após o desenvolvimento dos Estados nacionais e as novas delimitações de fronteira, que contribuíram para “‘cercar’ o campo da educação superior, [...] o que nos interessa ressaltar é que os

mencionados intercâmbios fronteiriços e transacionais estão na origem da própria universidade e avançam com ela em seu processo de consolidação” (LAUS, 2012, p. 32).

O século XIX iniciou sob a forte influência da Revolução Francesa e encerrou-se nas vésperas da Primeira Guerra Mundial, “[...] *a disastrous and bloody affair that announced, among other things, the arrival of the USA as a major player in the world of politics—and in education*” (MOORE, 2019, p. 62)⁵. Nesse século, de acordo com Moore (2019), as universidades sofreram acelerada evolução, assim como as tecnologias desenvolvidas no período.

*Just as passenger travel went from twenty miles an hour, via railroads, to the Concord airplane traveling at 1500 miles an hour, the development of technology in every field accelerated. Universities, especially the physical sciences, were to be among the beneficiaries of that extraordinary development*⁶ (MOORE, 2019, p. 86).

A partir de então, as tecnologias passaram por grande expansão, diante dos cenários de guerra que se instauraram no século XX: as duas grandes guerras seguidas da Guerra Fria. Tais acontecimentos, para Moore (2019), geralmente introduzem novas ferramentas militares – por exemplo, as armas, os aviões e os submarinos trazidos pela Primeira Guerra –, que foram desenvolvidos a partir dos avanços da ciência e da indústria. Novas tecnologias também precisaram ser elaboradas nos períodos que sucederam os confrontos, como aponta Salles (2020, p. 31), “devido à necessidade de assistência na reconstrução dos países destruídos”, ação que foi “amplamente incentivada por meio de acordos culturais e científicos e da mobilidade estudantil” (SALLES, 2020, p. 31).

Já nas últimas décadas do século XX, o mundo vivenciou a evidência do fenômeno que, segundo Stallivieri (2002, p. 1), “sacudiu as universidades e lançou alguns novos desafios”: a globalização.

Conceito polêmico e aplicado às mais diversas áreas, a globalização caracteriza-se [...] pela interdependência crescente entre as várias regiões do mundo resultante do rápido aumento do fluxo de bens, serviços, capital, pessoas e informação. Na busca de sua origem histórica, alguns autores balizam-se na expansão marítima e comercial liderada por Portugal no século XVI, na expansão colonialista europeia do final do século XIX, no advento da Guerra Fria e todo o controle bipolar planetário dela decorrente, dentre outros

⁵ Tradução nossa: [...] um caso desastroso e sangrento que anunciou, entre outras coisas, a chegada dos EUA como um jogador importante no mundo da política - e da educação.

⁶ Tradução nossa: Assim como a viagem de passageiros passou de vinte milhas por hora, via ferrovias, para o avião Concord viajando a 1.500 milhas por hora, o desenvolvimento da tecnologia em todos os campos se acelerou. As universidades, especialmente as ciências físicas, estavam entre as beneficiárias desse extraordinário desenvolvimento.

fatores, todos ocorridos no bojo da expansão do capitalismo (LAUS, 2012, p. 43).

Para Hall (1992), a globalização caracteriza-se como um conjunto de processos e forças de mudança que transcende as fronteiras nacionais e configura em novas concepções de tempo e de espaço, frente a um mundo interconectado. Isso implica “um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da ‘sociedade’ como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço” (HALL, 1992, p. 68). O autor confirma, ainda, que o fenômeno da globalização não é recente e está ligado ao período moderno, porém, desde os anos 1970, seu ritmo e alcance têm aumentado significativamente.

Campos e Canavezes (2007) elucidam que, diante da complexidade dos acontecimentos, as definições de globalização podem partir de diferentes perspectivas, acentuando o caráter multidimensional do processo: sua dimensão econômica e a relação com a ideologia neoliberal, as dimensões políticas e culturais, entre outras. No entanto, os autores discutem algumas características que são comuns às múltiplas definições do fenômeno, que se trata, primeiramente, de um processo de escala mundial. A dimensão essencial desse processo é “a crescente interligação e interdependência entre Estados, organizações e indivíduos do mundo inteiro, não só na esfera das relações econômicas, mas também ao nível de interação social e política” (CAMPOS; CANAVEZES, 2007, p. 10). Outra característica, ainda, é a desterritorialização, em que as relações sociais, no geral, não estão mais vinculadas às contingências de espaço, como explicam os autores. Por fim, é possível afirmar que, na globalização, “os desenvolvimentos tecnológicos que facilitam a comunicação entre pessoas e entre instituições e que facilitam a circulação de pessoas, bens e serviços, constituem um importante centro nevrálgico [...]” (CAMPOS; CANAVEZES, 2007, p. 10).

A globalização pode ser entendida, como completa Salles (2020, p. 32), como um “processo de interação nos setores econômicos, políticos e culturais” em todo o globo, que se intensifica na medida em que os sistemas de comunicação, por satélite, telefonia ou internet, também se expandem. Desse modo, para a autora, “a globalização constitui o estágio máximo da internacionalização, pois aproxima todos os lugares e indivíduos, mesmo que em graus diferentes” (SALLES, 2020, p. 32). Além disso, as inovações encontradas em todos os âmbitos sociais, em sua maioria, são frutos das discussões e pesquisas que se iniciam na universidade.

Dentre os inúmeros efeitos causados pela globalização, Laus (2012) cita o avanço da concorrência entre os países, o que motivou a organização de integrações regionais, como a

União Europeia e o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), resultando, também, na concorrência entre os centros de pesquisa e universidades. Tal consequência atingiu, principalmente, as instituições dos Estados Unidos da América e da Europa, que, como completa a autora, investiram na atração de pesquisadores dos diversos lugares do mundo, valorizando a circulação internacional, as competências e as titulações obtidas no exterior.

As intensas interações globais, ainda segundo Laus (2012), demandaram que as crises, também geradas pelo processo, fossem administradas de modo conjunto, incluindo os países em desenvolvimento nas discussões internacionais, reivindicando “maior partilha de poder no processo de tomada de decisões em busca de uma nova forma de globalização mais justa, solidária e inclusiva” (LAUS, 2012, p. 48). A reivindicação revela uma das faces negativas da globalização, cujos benefícios não são igualmente distribuídos entre todas as nações, as quais, por essa razão, encontram-se desfavorecidas política e economicamente.

Nesse contexto, o século XXI é inaugurado frente a inúmeros conflitos, citados por Laus (2012, p. 48), como “[...] a fome, a pobreza, o desemprego e a instabilidade socioeconômica dos países pobres e daqueles em desenvolvimento”, que, como visto anteriormente, reivindicaram propostas para solucionar tais problemas. Embora tenham sido organizados eventos em prol da temática, como a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) e os Objetivos do Milênio⁷, nos anos 2000, os avanços foram poucos, como nos conta Laus (2012, p. 49, grifo nosso):

[...] tais medidas, não acompanhadas por mudanças estruturais e opções originais pelos países afetados, não têm sido exitosas na erradicação daqueles males que seguem sendo uma ameaça ao cumprimento do que foi acordado, principalmente o primeiro dos Objetivos do Milênio, que **previu** a redução para metade da pobreza extrema e da fome até 2015.

Desde 2015, de acordo com o *site* das Nações Unidas Brasil (2021), o plano voltou-se aos chamados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que visam solucionar diversas problemáticas globais até o ano de 2030. A agenda, segundo a mesma fonte, apresenta 17 diferentes objetivos, dentre eles: erradicação da pobreza, saúde e bem-estar, educação de qualidade, energia limpa e acessível, entre outros.

⁷ Segundo Brasil (2005), os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) foram sancionados por 189 países na Cúpula do Milênio das Nações Unidas, em setembro dos anos 2000. Os objetivos eram: erradicar a extrema pobreza e a fome; universalizar a educação primária; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade na infância; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental e estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

No plano econômico, como complementa a autora, a globalização propôs o livre mercado, a fim de favorecer as trocas entre os países. O Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS), organizado pela Organização Mundial de Comércio (OMC), em 1995, “tinha por objetivo a liberalização do comércio de todos os tipos de serviços” (LAUS, 2012, p. 50), dentre os quais incluíram a Educação, que deveria estar aberta à participação estrangeira. Dessa maneira, como aponta a autora, a Educação e, como consequência, a internacionalização do Ensino Superior, passaram a ser consideradas um produto que poderia ser comercializado, como qualquer outro tipo de serviço.

Incentivou-se, ainda mais, a mobilidade de alunos e professores e as diferentes modalidades de ensino, como, por exemplo, a Educação a Distância. Em contrapartida, de acordo com Laus (2012), as medidas tomadas em decorrência dessa visão não foram bem interpretadas por todos,

[...] gerando inúmeras discussões e protestos, principalmente nos países do Sul, sob o argumento de que a educação não poderia estar regida por regulamentos previstos para o comércio e pela lógica de mercado, sob o risco de, em se tornando um bem global, se descontextualizasse dos interesses dos Estados nacionais, ampliando a exclusão social, fomentando a desigualdade e consolidando o subdesenvolvimento (LAUS, 2012, p. 51).

Em meio aos aspectos positivos e negativos, é possível afirmar que a internacionalização continuou ocupando papel fundamental nas instituições de ensino, assumindo novas roupagens, de acordo com o contexto social vigente. Santos e Almeida Filho (2012) explicam que o incentivo às discussões em prol da dimensão internacional das universidades se deu em virtude da expansão do acesso ao Ensino Superior ao longo do século XX, da globalização, já citada, e do processo de integração na Europa, a partir de programas de mobilidade acadêmica, por exemplo.

A criação do programa *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students* (ERASMUS), em 1988, representou, segundo Rudzki (1998), um profundo impacto nas relações internacionais das universidades envolvidas e dos trabalhos voltados à temática no mundo. Para ele, “[...] *the aims of ERASMUS were to stimulate four areas of activity: European University networks, the mobility of students within the European Community, mutual*

recognition of qualifications and 'Supplementary Measures'”⁸ (RUDZKI, 1998, p. 15, grifos do autor).

A contribuição da Europa nesta matéria foi, portanto, a de ter evidenciado que a construção de uma economia moderna competitiva requeria um ganho de dimensão em todo o edifício do conhecimento, objetivo que, num espaço politicamente fragmentado como o europeu, só poderia ser atingido internacionalizando o sistema científico e o sistema universitário tanto quanto se tinha internacionalizado o sistema econômico e o sistema financeiro (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 54).

Por outro lado, segundo Santos e Almeida Filho (2012), outros países, como a China, o Japão, a Rússia e os Estados Unidos, que constituem espaços econômicos autônomos, visualizam a internacionalização de forma diferente. Para eles, internacionalizar seus sistemas científico e universitário “significa, sobretudo, uma competição, muito dura e nem sempre cordial, para captar cérebros ou ideias” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 55).

Já Stallivieri (2017) expõe outro marco no cenário mundial no que se refere à difusão da internacionalização: a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior da *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), que aconteceu em Paris, em 1998, e discutiu qual direção as instituições de ensino deveriam tomar frente aos novos desafios impostos pelo mundo globalizado. A Declaração Mundial sobre a Educação Superior, divulgada no mesmo ano, dispõe, em seu artigo 15º, sobre a relevância da troca de conhecimentos teóricos e práticos entre os mais diferentes países e continentes.

O princípio de solidariedade e de uma autêntica parceria entre instituições de educação superior em todo o mundo é crucial para que a educação e a formação em todos os âmbitos motivem uma compreensão melhor de questões globais e do papel de uma direção democrática e de recursos humanos qualificados para a solução de tais questões, além da necessidade de se conviver com culturas e valores diferentes. O domínio de múltiplos idiomas, os programas de intercâmbio de docentes e estudantes, e o estabelecimento de vínculos institucionais para promover a cooperação intelectual e científica devem ser parte integrante de todos os sistemas de educação superior (UNESCO, 1998, s.p.).

De acordo com Stallivieri (2002), o evento da UNESCO ocorreu em decorrência da crescente valorização do conhecimento e do capital intelectual, e do sentimento de responsabilidade em relação aos países menos desenvolvidos, cujas questões passaram a ser incluídas nas pautas internacionais, mesmo que não tenham sido realmente significativas na

⁸ Tradução nossa: [...] os objetivos do ERASMUS eram de estimular quatro áreas de atividade: redes entre universidades europeias, a mobilidade de alunos dentro da comunidade europeia, reconhecimento mútuo das qualificações e ‘medidas suplementares’.

prática. A globalização, sob tal ótica, trouxe consigo grandes desafios para o Ensino Superior e para a educação de modo geral, principalmente, nos países considerados em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Nesse sentido, concordando novamente com Santos e Almeida Filho (2012), as universidades têm sido preparadas para se abrirem à dimensão internacional ao longo dos séculos e, em pleno século XXI, é uma condição inevitável para as instituições. A internacionalização, para os autores, é “uma evolução específica que está a ponto de se transformar, quase mil anos após a fundação das suas pioneiras e mais veneradas concretizações, na *quarta missão* da universidade” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 57), que complementa o ensino, a pesquisa e a extensão. A fim de compreender essa quarta missão, consideramos necessário apresentar os aspectos que norteiam o seu conceito e de que maneira ela pode ser aplicada nas instituições de Ensino Superior, considerando suas missões, valores, culturas e perspectivas.

1.2 CONCEITOS E PRÁTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

A natureza historicamente internacional das universidades tem assumido novas facetas, e vivenciado ampla e rápida expansão no setor educacional, impulsionada pelas forças da globalização, como discutem Altbach, Reisberg e Rumbley (2009). Para De Wit (2011), nos últimos 25 anos, a internacionalização tornou-se ainda mais presente nas agendas de organizações internacionais, nacionais e estudantis; de órgãos representativos das IES e em documentos de forma geral. Sendo uma prática antiga, que remonta aos primeiros movimentos de mobilidade acadêmica na Idade Média, Hudzik (2011) complementa que, durante as últimas décadas, a internacionalização do Ensino Superior assumiu novas características e visualizou um crescimento global no fluxo de estudantes e professores, bem como de conhecimentos entre os diferentes países, o que resultou, também, na alteração da ideia anteriormente denominada educação ou cooperação internacional.

Como consequência dessa expansão, pesquisadores voltaram-se à discussão de um conceito adequado para o que passava a ser chamado de internacionalização do Ensino Superior. De acordo com Knight (2004), o termo vinha sendo crescentemente utilizado para tratar da dimensão internacional das IES e pode assumir diversos significados. Rudzki (1998) complementa que, de fato, um dos maiores problemas dessa discussão era, justamente, a falta de uma definição aceita para o contexto educacional, e, "*although it is encouraging to see the*

*increased use and attention being given to internationalization, there is a great deal of confusion about what it means*⁹ (KNIGHT, 2004, p. 5).

Para Santos e Almeida Filho (2012), algumas palavras são equivocadas e excessivamente utilizadas, pois ocorrem em virtude da chegada de uma nova tendência, na qual pode ser percebido “um formalismo tantas vezes carente de substância” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p.143). A internacionalização, por ter atingido êxito nos últimos anos e estar cada vez mais presente nos documentos, estudos e eventos acadêmicos, pode sofrer esse uso inadequado, caso não tenha sido definido um conceito efetivo.

Pode mesmo ser uma atitude perigosa, porque, terminando o entusiasmo quando terminar a moda, acabará por ser uma experiência efêmera e inconsequente. Impõe-se, pois, uso regrado, consciente e sustentado do termo, atitude a que deve corresponder a adoção de **estratégias** de internacionalização nas quais as diferentes iniciativas se deverão enquadrar (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 144, grifo dos autores).

Knight (2004) explicita que o termo pode significar uma série de ações voltadas ao cenário internacional, como mobilidade acadêmica para docentes e discentes, parcerias e projetos desenvolvidos internacionalmente e programas de incentivo à pesquisa internacional. Pode também se referir aos meios de se estabelecer franquias universitárias em outros países, utilizando de modalidades à distância ou presenciais, e à inserção de práticas internacionais e interculturais no currículo da instituição. Por fim, ele ainda pode ser confundido com globalização, uma palavra bastante relacionada, mas que se difere em diversos aspectos.

*Thus, internationalization is interpreted and used in different ways in different countries and by different stakeholders. This reflects the realities of today and presents new challenges in terms of developing a conceptual model that provides some clarity on meaning and principles to guide policy and practice*¹⁰ (KNIGHT, 2004, p. 6).

Para Hudzik (2011), a internacionalização pode ser um meio de preparar os estudantes e outros membros da comunidade acadêmica para a vida e o trabalho num mercado globalizado, tanto de produtos e serviços quanto de ideias e conhecimentos. Além disso, o processo contribui para a construção de uma consciência global capaz de engajar pessoas efetivamente na

⁹ Tradução nossa: Embora seja encorajador ver o aumento no uso e na atenção sendo dada à internacionalização, há uma grande confusão sobre o que ela significa.

¹⁰ Tradução nossa: Assim, a internacionalização é interpretada e usada de diferentes maneiras em diferentes países e por diferentes partes interessadas. Isso reflete a realidade de hoje e apresenta novos desafios em termos de desenvolver um modelo conceitual que promova um significado e princípios mais claros para guiar políticas e práticas.

construção da cidadania; promove desenvolvimento econômico, social e cultural por meio de pesquisas que ultrapassam fronteiras, colaborando para o reconhecimento internacional delas. “*Internationalization connects institutions to the global marketplace of ideas, brains, and discovery. In short, it is not an end but a means to many ends*”¹¹ (HUDZIK, 2011, p. 8).

Morosini (2006) informa que a palavra internacionalização configura um conceito complexo e que passou a ser empregada para se referir ao Ensino Superior a partir da Guerra Fria, pois foi ligada à ideia de globalização e seu impacto na educação. Sobre sua definição, de acordo com Knight (2004), o grande desafio é desenvolver uma ideia que seja suficientemente aplicável para os diferentes países, culturas e sistemas educacionais. A autora esclarece que a intenção não é estabelecer uma definição universal, mas que é necessário promover uma compreensão em comum sobre o termo para que, quando discutido e analisado, os envolvidos possam ser entendidos, pois se referem ao mesmo fenômeno. Assim, é possível mencionar Rudzki, que, em 1992, descreve um conceito possível para internacionalização e o cita, novamente, em sua tese de doutorado para a Universidade de Newcastle, no Reino Unido:

*Internationalization of higher education is a process of organizational change, curriculum innovation, staff development and student mobility for the purpose of attaining excellence in teaching, research, and the other activities which Universities undertake as part of their function*¹² (RUDZKI, 1992, apud RUDZKI, 1998, p. 50).

De Wit (1995), ao citar algumas discussões sobre o conceito de internacionalização, propõe quatro abordagens possíveis para o fenômeno, sendo elas diferentes, porém inter-relacionadas: *activity* (atividade), *competency* (competência), *Ethos* (Ethos) e *process* (processo). A chamada *Activity Approach* (abordagem como atividade) descreve a internacionalização no âmbito das atividades que podem ser realizadas, como atividades extracurriculares, inovação de currículo, mobilidade acadêmica, assistência técnica, treinamento intercultural, busca por alunos internacionais, pesquisa conjunta, entre outras ações. Já na *Competency Approach* (abordagem como competência), também citada por De Wit (1995), a internacionalização é vista no sentido de contribuir para a formação humana e profissional nas IES, em outras palavras, “*the focus is clearly on the human dimension not on*

¹¹ Tradução nossa: A internacionalização conecta instituições ao mercado global de ideias, cérebros e descobertas. Em resumo, não é um fim, mas um meio para muitos fins.

¹² Tradução nossa: Internacionalização do Ensino Superior é um processo de mudança organizacional, inovação curricular, desenvolvimento de pessoal e mobilidade acadêmica, com o propósito de atingir excelência em ensino, pesquisa e em outras atividades consideradas parte da função das universidades.

academic activities or organisation issues”¹³(DE WIT, 1995, p. 16-17). A terceira abordagem, *Ethos Approach* (abordagem como Ethos), prioriza o desenvolvimento de um caráter cultural que valoriza as relações internacionais e interculturais nas instituições, relacionando-se com o que o autor denomina *Process Approach* (abordagem como processo). Essa quarta abordagem, considerada a mais completa, concebe a internacionalização como um processo que integra a dimensão internacional às funções da universidade, permeando as diversas possibilidades de atividades acadêmicas e as políticas organizacionais.

Há, certamente, outras definições, pois, como discutido, o termo pode ser visto a partir de diferentes perspectivas. No entanto, segundo o *British Council* (2018), a mais aclamada definição é de Jane Knight, do *Ontario Institute for Studies in Education*, no Canadá. A autora traz o conceito, pela primeira vez, em 2003 e cita-o novamente em outros trabalhos que organiza: “*Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education*”¹⁴(KNIGHT, 2003, p. 2).

Knight (2004) ainda descreve as palavras selecionadas para compor o conceito apresentado. “*Process*” (processo) é utilizada, de acordo com a autora, para evidenciar a internacionalização como um esforço contínuo. “*International*” (internacional), “*intercultural*” (intercultural) e “*global*” (global) são usadas, propositalmente, como uma tríade que representa a amplitude da internacionalização: a primeira refere-se às relações estabelecidas entre as nações e culturas; a segunda remete à diversidade cultural existente em um país e realça aspectos referentes à internacionalização em casa; e a terceira é utilizada para evidenciar o caráter mundial do processo. “*Integrating*” (integrar), como prossegue Knight (2004), é utilizado para denotar a incorporação da internacionalização às políticas e programas acadêmicos, garantindo que o fenômeno esteja ao centro das discussões, não à margem. “*Purpose*” (propósito), “*function*” (função) e “*delivery*” (entrega) também são palavras escolhidas para caminharem juntas: a ideia de propósito diz respeito aos objetivos da instituição ou do sujeito que participa dela; “função” refere-se às tarefas e elementos básicos que caracterizam o sistema de Educação Superior e a própria instituição, e, por fim, “entrega” que, apesar de possuir conceito mais limitado, indica a oferta de cursos e programas dentro e fora do país.

¹³ Tradução nossa: O foco está claramente na dimensão humana e não nas atividades acadêmicas ou questões organizacionais.

¹⁴ Tradução nossa: Internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo que integra uma dimensão global, intercultural e internacional nos objetivos, funções e entrega da educação pós-secundária.

Ao compor o conceito de internacionalização, Knight (2003) também indica três níveis como seu foco: nacional, setorial e institucional. Em seu texto de 2004, a autora explica que o nível nacional abarca as questões governamentais ou de Organizações Não-governamentais (ONGs) que se demonstram ativas em prol da internacionalização do Ensino Superior. As ações advindas do governo podem ocorrer, por exemplo, por meio da criação de departamentos de educação, de relações exteriores, de ciência e tecnologia, de imigração e de cultura, entre outros. O nível setorial entra em cena, como explica Knight (2004), quando os assuntos relacionados à internacionalização são tratados apenas pelo setor educacional do Governo e, portanto, complementa o nível anterior. Já o nível institucional, na visão de Knight (2004), é relativamente claro e envolve as atividades e estratégias desempenhadas por cada instituição. Todavia, com a expansão da internacionalização no final e início de século, essas atividades institucionais vieram a se dividir em duas diferentes vertentes, como explica a autora: uma inclui as ações realizadas dentro do campus e outra abrange aquelas realizadas além das fronteiras. A primeira delas configurou-se em uma nova modalidade e deu origem a um novo conceito: a internacionalização em casa.

A noção de internacionalização em casa, ainda sob a perspectiva de Knight (2004), surgiu em decorrência da maior atenção dada às práticas internas da instituição, como o desenvolvimento da dimensão internacional e intercultural no processo de ensino e aprendizagem, as atividades extracurriculares e a relação entre os diferentes grupos étnicos locais. A autora completa que a ascensão desse novo conceito pode significar uma reação à grande ênfase dada à mobilidade acadêmica, quando se trata de internacionalização. Essa afirmação reflete, ainda, os dias de hoje, pois, de acordo com Marmolejo (2018, p. 9), “muitos países estão questionando o modelo de mobilidade estudantil de larga escala e começando a pensar sobre como outras formas de colaboração internacional, com a melhor relação custo-benefício, podem ser implementadas” e é nesse momento que se pensa em internacionalização em casa.

Por fim, Knight (2004) elenca alguns exemplos de práticas que podem ser executadas nos níveis nacional, setorial e institucional. No primeiro deles, além das políticas regulamentadoras da internacionalização do Ensino Superior e de outros setores – culturais, científicos, de comércio, de imigração etc. -, é possível oferecer, por exemplo, programas nacionais ou regionais que facilitem a mobilidade acadêmica, pesquisas em parceria internacional e recrutamento de estudantes. No nível setorial, Knight (2004) expõe que as políticas podem ser voltadas à regulamentação e financiamento do ensino, para que os programas possam ser ofertados pelo próprio setor educacional ou pela iniciativa privada. Já no

nível institucional, as políticas podem ser dirigidas às funções, missões e propósitos da instituição, e as ações podem abranger programas de mobilidade, estudos de línguas estrangeiras, currículo internacional, alunos internacionais, professores e palestrantes visitantes, acordos de cooperação internacional, manutenção de estruturas apropriadas, publicação de pesquisas e trabalhos, entre outros.

Acerca das ações de internacionalização em casa, Olson, Green e Hill (2006) indicam algumas possibilidades, como a inserção de conteúdo internacional dos cursos já existentes, estudo de culturas e línguas, formação conjunta, incentivo à participação ativa dos estudantes, colaboração de estudiosos e professores de diferentes localidades e promoção de eventos e encontros internacionais. A internacionalização no exterior pode ser desenvolvida a partir, por exemplo, do incentivo ao movimento de pessoas – estudos no exterior por um ano ou períodos menores, estágios em outros países e desenvolvimento profissional de funcionários em ambiente internacional –, de programas ofertados por meio de parcerias, de créditos concedidos por instituições do exterior, da dupla titulação, de contratos comerciais, entre outros exemplos citados pelos autores.

Já em tempos mais recentes, Hudzik (2011) fala sobre *Comprehensive Internationalization*¹⁵ (CIZN), termo que vinha sendo popularizado em alguns trabalhos publicados pelo *The American Council on Education* (ACE) desde o início do século atual, e no qual se apoia esta pesquisa. Segundo o dicionário de Cambridge (2021), “*comprehensive*” significa completo, amplo e abrangente, e, nesse sentido, a CIZN representa um novo paradigma para pensar a internacionalização da Educação Superior e sua evolução ao longo do século XXI, que a fez abranger novos objetivos e propósitos, reconhecendo a diversidade de instituições, missões, programas, recursos e valores.

*Comprehensive internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility*¹⁶ (HUDZIK; MCCARTHY, 2012, s.p.).

¹⁵ Hudzik (2011) utilizou a sigla CI, mas, em Hudzik e McCarthy (2012), a sigla passou a ser CIZN.

¹⁶ Tradução nossa: *Comprehensive Internationalization* é um compromisso, confirmado por meio da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas em todo o ensino, pesquisa e missões do Ensino Superior. Ela molda o *ethos* e os valores institucionais e atinge todo o empreendimento de Ensino Superior. É essencial que ela seja adotada pela liderança institucional, governança, corpo docente, alunos e todas as unidades de serviço e apoio acadêmico. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável.

Segundo Hudzik e McCarthy (2012), a grande maioria dos líderes de IES reconhecem a necessidade de internacionalização, mas muitos deles não agem, de fato, em prol dessa questão. Por isso, a CIZN requer responsáveis fortes e habilidosos em todos os setores da instituição, sendo eles reitores, pró-reitores, diretores de centro, chefes do departamento ou setor de relações internacionais, entre outros colaboradores. *“Ideally, multiple layers of leaders in institutions should be involved, working together to achieve the significant change that CIZN requires”*¹⁷ (HUDZIK; MCCARTHY, 2012, p. 1). Para tanto, os autores nomeiam dois níveis em que a internacionalização, de modo completo, pode ocorrer simultaneamente: o estratégico e o operacional.

O nível estratégico, também chamado de nível macro, de acordo com Hudzik e McCarthy (2012), refere-se à instituição como um todo e provê uma estrutura básica que fundamenta todos os programas e atividades voltados à interação internacional. São exemplos de ações no nível estratégico: *“building a broad leadership team that is committed to advancing CIZN; linking CIZN to core institutional missions; developing an institution-wide culture that supports CIZN; articulating an overarching institutional vision accompanied by specific goals and expected outcomes”*¹⁸ (HUDZIK; MCCARTHY, 2012, p. 3). Já o nível operacional, também chamado de nível de ação, sob a ótica dos autores, diz respeito à grande variedade de projetos, atividades, programas e iniciativas práticas voltadas à internacionalização. São exemplos os esforços para:

*Increase the flow of international students to campus and improve their integration into campus living and learning environments; expand study abroad participation or other international academic opportunities in all major fields of study; increase language enrollments or improve language acquisition through innovative pedagogies; expand internship and service-learning opportunities to sites abroad; engage in research and research partnerships abroad; integrate international, global, or comparative content into the institution’s core curriculum and incorporate such knowledge, skills, and perspectives into all major fields of study; demonstrate the local and global beneficial impact of the institution’s teaching and research agendas*¹⁹ (HUDZIK; MCCARTHY, 2012, p. 3).

¹⁷ Tradução nossa: Idealmente, várias camadas de líderes nas instituições devem estar envolvidas, trabalhando em conjunto para alcançar a mudança significativa que a CIZN requer.

¹⁸ Tradução nossa: Construir uma ampla equipe de liderança comprometida com o avanço da CIZN, vincular a CIZN às principais missões institucionais; desenvolver uma cultura em toda a instituição que suporte a CIZN; articular uma visão institucional abrangente acompanhada por objetivos específicos e resultados esperados;

¹⁹ Aumentar o fluxo de estudantes internacionais no campus e melhorar a integração deles nos ambientes de vida e aprendizado do campus; expandir a participação em estudos no exterior ou outras oportunidades acadêmicas internacionais em todas as principais áreas de estudo; aumentar as matrículas em cursos de idiomas ou melhorar a aquisição de idiomas por meio de pedagogias inovadoras; ampliar oportunidades de estágio e de aprendizado de serviço no exterior; participar de pesquisas e de parcerias de pesquisa no exterior; integrar conteúdo internacional, global ou comparativo no currículo básico da instituição e incorporar esses conhecimentos, habilidades e

Desse modo, como completam Hudzik e McCarthy (2012), internacionalizar uma IES é um compromisso contínuo, que busca se ajustar aos desafios impostos pelo contexto em que é aplicada. Para os autores, mesmo que seja improvável que uma instituição se declare completamente internacionalizada, ela pode fazer da CIZN uma ação direcionada e de longo prazo, visto que *“the key to a successful action strategy is to continually realign the institution’s mission, core values, and strategies within this constantly evolving global landscape”*²⁰ (HUDZIK; MCCARTHY, 2012, p. 2).

No que tange, novamente, à relação entre globalização e internacionalização, Altbach, Reisberg e Rumbley (2009) explicam que são termos intimamente ligados, mas que se referem a diferentes fenômenos. O primeiro termo elucida a nova realidade vivida desde meados do século XX, formada pela crescente integração econômica mundial, pelas novas tecnologias de informação e pela emergência de novas redes de conhecimento internacional. Por outro lado, *“internationalization is defined as the variety of policies and programs that universities and governments implement to respond to globalization”*²¹ (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009, p. 7). Além disso, uma importante distinção entre os dois fenômenos, destacada pelos mesmos autores, é a noção de controle, uma vez que, na globalização, os efeitos estão além do controle de um grupo de pessoas como na internacionalização, considerada uma estratégia organizada a fim de contribuir e preparar sujeitos para o mundo globalizado.

Assim, percebemos que a internacionalização carrega consigo muitos benefícios, mas também nos propõe inúmeros desafios, como concorda Stallivieri (2017). Para a autora, definir de que modo estudantes, professores, líderes e outros funcionários podem desenvolver uma consciência global é um dos obstáculos a serem superados pela instituição, assim como aprimorar habilidades de comunicação intercultural, compreender outras culturas, enriquecer as capacidades de se trabalhar em diferentes ambientes culturais e transformar as pessoas em cidadãs internacionais.

Once the institution determines and establishes publicly that among its goals it is structuring the internationalization process, it undoubtedly becomes part of a select group of leading-edge institutions that understand they can expand

perspectivas em todos os principais campos de estudo; demonstrar o impacto benéfico local e global das agendas de ensino e pesquisa da instituição.

²⁰ Tradução nossa: A chave para uma estratégia de ação bem-sucedida é realinhar continuamente a missão, os valores essenciais e as estratégias da instituição neste cenário global em constante evolução.

²¹ Tradução nossa: A internacionalização é definida como a variedade de políticas e programas que as universidades e governos implementam para responder à globalização.

*quality education with strategic alliances in different areas of knowledge*²²
(STALLIVIERI, 2017, p. 33).

Ainda de acordo com a autora, mesmo que a internacionalização seja um fenômeno de excelência e fortemente reconhecido, grande parte das IES ainda encontram dificuldades em delinear estratégias e objetivos, principalmente aquelas localizadas em países de economias emergentes, como o Brasil. Elas precisam, nesse contexto, estabelecer suas metas quanto às relações internacionais e quais recursos serão necessários para alcançá-las, além de se fazerem presentes em eventos, comitês, grupos de pesquisa, entrega de prêmios, entre outros, como completa Stallivieri (2017).

Essas desigualdades na Educação Superior, de acordo com Altbach, Reisberg e Rumbley (2009), são reflexos das desigualdades em outros setores da sociedade, principalmente, o econômico, e têm aumentado ao longo das últimas décadas, em virtude da falta de políticas, programas de assistência e ações governamentais. Segundo os autores, se a desigualdade faz parte do cenário em que o Ensino Superior se encontra, é necessário reconhecê-la e examiná-la para que as instituições não se rendam à manutenção do *status quo*, salientada por Hudzik e McCarthy (2012).

Nessa perspectiva, a internacionalização, que, nos dias de hoje, vai muito além da mobilidade acadêmica e incorpora a missão da universidade, é um imperativo para o qual se deve determinar objetivos e estratégias necessárias, considerando a vivência e propósitos da instituição. Para tanto, os riscos devem ser mensurados e os desafios compreendidos, principalmente diante das transformações impostas pelo fenômeno da globalização, que provocou reações positivas, mas que também realçou as desigualdades entre as nações. Algumas delas possuem longo histórico no âmbito da internacionalização, mesmo quando ainda não se utilizava o termo; outras são novas no assunto. É o caso do Brasil, como veremos a seguir.

1.3 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SEU PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

A internacionalização do Ensino Superior no Brasil tem sido amplamente discutida nas últimas décadas e seu processo de desenvolvimento, assim como em outros países, está

²² Tradução nossa: Uma vez que a instituição determina e estabelece publicamente que um de seus objetivos é estruturar o processo de internacionalização, sem dúvida passa a fazer parte de um seleto grupo de instituições de ponta que entendem que podem ampliar a educação de qualidade com alianças estratégicas em diferentes áreas do conhecimento.

intimamente ligado ao período histórico e às políticas públicas aplicadas em âmbito nacional. Em seus primeiros séculos de existência, o país viu suas escolas e faculdades caminharem a passos lentos até, recentemente, se comparado ao restante das Américas, estabelecer suas primeiras universidades e começar a pensar em maneiras de melhorá-las.

A universidade brasileira, segundo Silva e Mari (2017), possui origem recente e é considerada a mais tardia da América Latina. “Até 1900, não existiam mais que 24 escolas de educação superior no país e até o final da primeira década do século passado, não havia uma única universidade” (MORHY, 2004, p. 25). Em contraste, países de colonização espanhola, como Peru, Colômbia, Bolívia, México e Argentina, já haviam construído suas primeiras universidades três séculos antes e contavam, desde o princípio, com professores e pesquisadores europeus, como completa Salles (2020).

Para Souza (2001), uma das explicações possíveis para o atraso na construção das universidades brasileiras (criadas a partir da união de faculdades e escolas de Ensino Superior já existentes, mas que também demoraram a ser criadas) está no processo de colonização. As colônias inglesas e espanholas foram desenvolvidas sob a ideia de permanência, para as quais eram levadas famílias inteiras e sistemas administrativos definidos, enquanto os portugueses consideravam o Brasil uma rota de passagem de navios que se dirigiam à Índia. “Até 1530 não se organizaram vilas nem governos, e a presença portuguesa por aqui se resumia a degredados e naufragos, que misturados aos índios cortavam e carregavam pau-brasil para arrendatários” (SOUZA, 2001, p. 7).

Durante o período colonial, a monarquia portuguesa proibiu o estabelecimento de instituições de ensino superior no Brasil – sua maior e mais bem guardada colônia. Somente a educação superior religiosa era parcialmente permitida, circunscrita aos Estudos Gerais dos colégios dos Jesuítas, primeiro em Salvador e depois em Minas, Rio e São Paulo (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 115).

Souza (2001) acrescenta que, graças ao interesse dos religiosos, algo foi feito em relação ao ensino no Brasil durante sua longa fase de colônia, mesmo que o interesse tenha sido mais pelo zelo da catequese contrarreformista do que pelo respeito ao direito humano de ter acesso à Educação. Por isso, o ensino formal no país, enquanto ainda não era aprovada a criação de uma universidade, esteve a cargo da Companhia de Jesus, cujos jesuítas “dedicavam-se desde a cristianização dos indígenas organizados em aldeamentos, até a formação do clero, em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais” (OLIVE, 2002, p. 31).

A situação perdurou até a Reforma de Pombal, que, de acordo com Santos e Almeida Filho (2012, p. 115), “cessou a hegemonia inercial sobre a educação nos domínios da Coroa portuguesa”. Assim, em 1808, foi autorizada a construção da escola cirúrgica no Hospital Militar de Salvador e, logo em seguida, de uma instituição similar no Rio de Janeiro, capital onde se instalou a corte portuguesa naquele mesmo ano: “o fundador e patrono de ambas foi o Príncipe Regente D. João, que fugiu da Europa com sua corte para escapar das Guerras Napoleônicas” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 115). Por isso, a construção dessas novas escolas, como explica Souza (2001), está relacionada com as ações de Napoleão Bonaparte na Europa, que decretou bloqueio continental e impediu o acesso dos filhos da elite brasileira às universidades de Coimbra, Bolonha e Paris.

Em 1835, com a Missão Sigaud, implantam-se no Brasil as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia [...]. Com a abertura e faculdades de Direito em São Paulo e Recife, juntamente com escolas de minas e escolas politécnicas, consolida-se entre nós o modelo de educação superior sem universidades, com cursos de graduação de currículo fechado e diplomas licenciadores de profissões (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 115).

Essas primeiras IES brasileiras, como afirma Salles (2020), foram fortemente influenciadas pelo modelo francês, que enfatizava o ensino sob a ótica profissionalizante e positivista, e era composto por escolas autônomas e isoladas. No Brasil, os currículos tinham base nos currículos franceses e até os materiais didáticos eram importados do país europeu. Nossas instituições, como prossegue a autora, também foram baseadas no modelo alemão, que valorizava a autonomia e a mínima dependência do Estado. Mais tarde, a influência também passou a advir dos Estados Unidos, como veremos mais à frente.

Ainda com base em Santos e Almeida Filho (2012), inúmeras foram as tentativas de se construir universidades em território brasileiro por meio de propostas levadas ao Parlamento Nacional, mas a visão conservadora de valorizar faculdades isoladas ainda prevalecia. Nas décadas iniciais do século XX, iniciativas particulares buscaram instituir as Universidades do Brasil, do Amazonas e do Paraná, mas nenhuma delas foi levada adiante. Foi na década de 1930 que, finalmente, deu-se “a implantação de projetos institucionais conformados efetivamente como universidades: em 1934, a Universidade de São Paulo; em 1935, no Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 116).

Também nos anos 1930, como explica Morhy (2004), foi criado o Ministério da Educação e da Saúde, e, logo no ano seguinte, instaurou-se a Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.851 de 1931. A Reforma significou avanços para o Ensino Superior no

país, em virtude da criação do primeiro Estatuto da Universidade Brasileira, que reconheceu o ensino universitário como fundamental para a cultura, para a investigação científica e para a grandeza da nação. No seu artigo 4^a, em especial, o estatuto frisa a importância das relações internacionais para as universidades brasileiras, pois elas deveriam desenvolver “ação conjunta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercâmbio com as universidades estrangeiras” (BRASIL, 1931, s.p).

Além disso, Olive (2002, p. 37) descreve que essa mesma década marcou “a consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira e a criação de novos empregos urbanos tanto no setor público como no privado. O aumento da demanda de ensino superior levou à expansão das matrículas”. É nesse contexto que se constituem as Universidades de São Paulo e a do Distrito Federal, citadas anteriormente. A primeira foi resultado da união das faculdades de Medicina, Direito e Engenharia e a segunda “foi, de fato, a primeira universidade brasileira resultante de um processo acadêmico e institucional próprio” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 117). No entanto, durante o período da Ditadura Vargas, o antigo regime franco-germânico acabou prevalecendo novamente.

Com o fim da ditadura Vargas, em 1946, segundo Santos e Almeida Filho (2012), várias universidades foram inauguradas em todo o país, como a Universidade da Bahia e a Universidade de Recife, que possuíam estrutura de gestão e de ensino inspirados na Universidade de Coimbra e até mesmo as vestes eram similares às da instituição portuguesa. Essas novas instituições, “por terem sido organizadas em seguida à Segunda Guerra Mundial, [...] abrigaram importantes *scholars* europeus que fugiam da devastação do pós-guerra” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 117, grifo dos autores).

É possível ressaltar, também, que, alguns anos depois, em 1951, foram autorizadas a construção da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq), fundações do Ministério da Educação (MEC) voltadas ao desenvolvimento e à divulgação da pesquisa científica no país. A CAPES, segundo seu *site* institucional, realiza ações como a avaliação da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, divulgação de pesquisas científicas, investimento na formação humana e incentivo à cooperação internacional. O CNPq, também de acordo com seu *site*, foi criado com as finalidades de promover a investigação científica, conceder recursos para a pesquisa, estimular a cooperação de instituições brasileiras e do exterior, entre outras.

A criação de novas universidades intensificou-se e, no início da década de 1960, de acordo com Morhy (2004), já contávamos com mais de vinte universidades. Nesse momento, como afirmam Santos e Almeida Filho (2012), chegou ao país o modelo de pesquisa científico-tecnológica para a universidade. A partir dele, Anísio Teixeira e Darcy Riberio pensaram a

Universidade de Brasília (UnB), que seria “o primeiro centro acadêmico de um novo modelo civilizatório para o Brasil” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 118). Segundo os mesmos autores, Anísio havia se formado na *Columbia University* e desejava trazer o sistema de *college* norte-americano, adaptando-a a uma realidade menos especializada e mais carente. Inaugurada em 1961, a UnB foi organizada em centros universitários divididos por áreas do conhecimento, como Ciências Médicas e Tecnologia.

Trata-se talvez da única grande universidade brasileira que, na sua estrutura original, não tomava algum modelo de universidade estrangeira como ideal. Infelizmente, sofreu dura intervenção depois do golpe militar de 1964, resultando em traumática interrupção do novo modelo curricular (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 118).

No período ditatorial, como prosseguem os autores, houve a tentativa de se adotar o modelo de ensino norte-americano, por meio da Reforma Universitária de 1968, financiada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Todavia, a Reforma e sua “cópia empobrecida do sistema norte-americano” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 118) enfrentaram resistência tanto do lado conservador quanto dos movimentos estudantis, e terminaram incompletas, o que resultou num sistema que mesclava o sistema anglo-saxão de departamentos e o franco-alemão das cátedras vitalícias. Enquanto isso, segundo Olive (2002), a construção de instituições privadas de Ensino Superior crescia pelo país, uma vez que as públicas, mesmo sendo as responsáveis pelo avanço da pesquisa brasileira, não conseguiram acompanhar o crescimento da demanda por vagas.

Nesse período, salientamos a construção de três das sete universidades estaduais paranaenses: a UEM, em 1969; a UEPG, também em 1969, e a UEL, em 1971. As outras quatro instituições, que também são base desta pesquisa, tiveram criação aprovada alguns anos depois: a Unicentro, em 1990; a Unioeste, em 1994; a Unespar, em 2001, e a UENP, em 2006. Todas, de acordo com seus *sites* institucionais, são resultados da união de faculdades isoladas e, atualmente, são referências para o ensino no Paraná e em todo o país.

Já nos anos 1980, sob a ótica de Santos e Almeida Filho (2012), as universidades públicas brasileiras sofreram com a crise econômica que atingiu a América Latina e com a crise política interna após o fim da ditadura. Mesmo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, dentre outras ações, “estabeleceu a aplicação de 18% da receita anual dos impostos federais para a manutenção e o desenvolvimento da educação”, a situação não avançou significativamente (MORHY, 2004, p. 32). No início dos anos 1990, como afirmam Santos e Almeida Filho (2012), debates foram ampliados no MEC em prol da educação pública, mas

pouco foi, realmente, feito. O Ensino Superior público do Brasil só voltou a crescer no final do século, mesmo sem grandes apoios governamentais: “foi uma fase heróica, com um tipo de crescimento que podemos chamar de ‘autonomia-sem-apoio’” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 122).

Também desde os anos 1980, diversos membros do CNPq direcionavam ações voltadas ao registro de currículos acadêmicos no país, como forma de fornecer informações para avaliações de pesquisadores e gerar uma base de dados sobre o desenvolvimento científico no Brasil, como afirma a plataforma do Conselho. Segundo a mesma fonte, os formulários eletrônicos criados na época se modificaram, sobretudo, por conta das transformações tecnológicas, até que, em 1999, configuraram na Plataforma Lattes, um importante marco para a história da pesquisa científica brasileira.

Além disso, nas duas últimas décadas do século, foram criadas três organizações não filiadas ao Governo Federal, relevantes no que se refere, especificamente, à internacionalização: a Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem). A FAUBAI – primeiramente denominada Fórum de Assessorias das Universidades Brasileiras –, criada em 1988, reúne responsáveis pela internacionalização nas IES brasileiras e “promove a integração e capacitação dos gestores da área, por meio de seminários, workshops, reuniões regionais e sua Conferência Anual” (FAUBAI, 2021, s.p.). Já a Andifes, instituída em 1989, representa as universidades federais na relação com o Governo Federal, associações de professores, de estudantes, entre outros interlocutores, como afirma seu próprio *site*. A Andifes também oferece programa de mobilidade acadêmica e, atualmente, é a responsável pelo programa IsF. Por fim, a Abruem, segundo seu *site* institucional, foi criada em 1991 com o objetivo de “aprofundar permanentemente as discussões de temas prioritários para a agenda do Ensino Superior, sempre almejando a harmonia entre Ensino, Pesquisa, Extensão, Inovação e Internacionalização” (ABRUEM, 2018, s.p.). A associação, ainda, é referência na América Latina entre as entidades voltadas aos assuntos do Ensino Superior.

A seguir, no início dos anos 2000, “já funcionavam no país 1.637 IES sendo 195 públicas (incluindo 78 universidades) e 1.442 privadas (incluindo 84 universidades)” (MORHY, 2004, p. 33). A modalidade adotada desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), segundo Santos e Almeida Filho (2012), abarca os cursos e programas de Graduação, Pós-Graduação, extensão e sequenciais. Embora não esteja previsto

na legislação, a função dos cursos de Graduação mantém o tradicional foco na formação profissional.

A partir de 2003, ainda com base em Santos e Almeida Filho (2012), o Ensino Superior brasileiro deu início a um novo período de intensa expansão, em virtude dos investimentos realizados pelo Governo Federal a fim de recuperar o orçamento das universidades federais. Tal expansão se deu, principalmente, devido à instalação de extensões, *campi* ou novas instituições que ainda não tinham acesso à Educação Superior; e à implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que contribuíram para que estudantes menos favorecidos financeiramente pudessem ter acesso à universidade.

Na última década, com a ampliação geral da mobilidade internacional (principalmente a partir do grande impulso do Programa *Erasmus Mundus*) e a maior visibilidade de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação das universidades brasileiras no cenário mundial, novas modalidades de intercâmbio acadêmico [...] tornaram-se mais frequentes. Convênios interinstitucionais e acordos bilaterais permitiram a abertura de programas de dupla titulação e co-tutela, principalmente em nível de doutorado, porém com alguns exemplos bem sucedidos em nível de Graduação (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 141-142).

Acerca do intercâmbio acadêmico, citado acima por Santos e Almeida Filho (2012), é possível destacar o Programa CsF, ofertado pelo MEC entre os anos de 2011 e 2016. O CsF foi uma das principais iniciativas realizadas em prol da internacionalização das IES no Brasil e teve como objetivo “consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e a tecnologia, a inovação e a competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional dos estudantes do Ensino Superior brasileiro” (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016, p. 19). O programa consistia na concessão de bolsas de estudo para estudantes brasileiros realizarem um período do curso – não só da Pós-Graduação, mas também da Graduação –, em países diferentes, possibilitando, como afirmam os autores, que eles fossem expostos a novas realidades culturais e científicas e que desenvolvessem a proficiência em outro idioma, que não o português.

Entretanto, como descrevem Abreu-e-Lima *et al.* (2016), algumas problemáticas foram verificadas no decorrer do CsF, como a falta de proficiência em língua estrangeira e de uma política de internacionalização da Educação Superior, o que resultou na necessidade de criação de um novo programa: o Inglês sem Fronteiras (IsF), que, mais tarde, veio a ser chamado de Idiomas sem Fronteiras, sob a mesma sigla. O programa iniciou-se com “propósito de apoiar as universidades federais no desenvolvimento linguístico de seus alunos, candidatos ao CsF”

(ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016, p. 20). Mesmo com o fim do CsF, por falta de verba, como afirma o site de notícias G1 (2017), o IsF continua ativo, ofertando cursos em menor escala, se comparado ao início do programa. Atualmente, são ofertados cursos de inglês, francês, espanhol, japonês, alemão e italiano. Essas e outras questões sobre os programas serão revisitadas no segundo capítulo desta pesquisa.

No que tange aos convênios e dupla titulação, também citados anteriormente por Santos e Almeida Filho (2012), destacamos a divulgação, em 2017, do edital nº41 da CAPES, denominada Programa Institucional de Internacionalização (CAPES/PrInt). De acordo com o próprio edital, o programa visa a selecionar projetos de um Programa de Pós-Graduação (PPG) a serem realizados em parceria com instituições do exterior. O objetivo, de modo geral, é fomentar e consolidar planos de internacionalização das instituições contempladas, estimulando suas pesquisas e mobilidade. Por fim, como consta no *site* da CAPES, os projetos têm duração de até 4 anos, a partir de novembro de 2018.

Atualmente, a CAPES oferece diversos outros programas de incentivo à pesquisa conjunta, à mobilidade acadêmica e à cooperação internacional. Um exemplo é o Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil (CAPES/Cofecub), que oferta bolsas da modalidade sanduíche para alunos de Doutorado e Pós-doutorado e para professores. Outro exemplo é o Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), realizado em parceria com o Ministério das Relações Exteriores, cujo objetivo é ofertar oportunidades de formação superior a cidadãos de outros países no Brasil, como pode ser lido no *site* do MEC.

Também nos dias atuais, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do ano de 2019, o Brasil conta com 2.608 IES, sendo 108 universidades públicas. A maior parte dessas instituições são as faculdades privadas, que totalizam 1.933. Naquele ano, o número de matrículas no Ensino Superior atingiu a marca de 8,6 milhões, sendo mais da metade em universidades. De acordo com o documento organizado pela CAPES (2017) sobre a internacionalização nas IES brasileiras, o programa de bolsas mais utilizado até tal ano foi o Doutorado Sanduíche, seguido pelo CsF e por programas como o Capes-Cofecub e o PEC-G. Os países com quem as IES estabeleceram mais conexões foram os Estados Unidos da América, seguido por Alemanha, França, Canadá, Reino Unido, Portugal, Espanha, entre outros.

Desse modo, considerando os aspectos históricos do Ensino Superior no Brasil, percebemos uma lenta caminhada em prol da internacionalização. Desde a fase colonial até tempos recentes, inúmeras questões, principalmente políticas, impediram os avanços desejados para a educação de modo geral, tendo consequência direta no crescimento do nível superior.

Apesar desse cenário, várias tentativas para se construir universidades foram realizadas para que, hoje, consigamos verificar maiores preocupações com o desenvolvimento das IES e, da mesma maneira, com seu processo de internacionalização. Esse processo, como já discutido, envolve diversas estratégias e ações práticas, como, por exemplo, o incentivo ao ensino de línguas estrangeiras, buscando facilitar a comunicação no mundo globalizado. É o que veremos no próximo capítulo.

2 LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A UNIVERSIDADE INTERNACIONAL

A internacionalização, sob a ótica do *British Council* (2018), contribui para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como abre novos espaços de atuação internacional e expande oportunidades de inserção de estudantes no mercado de trabalho. Para que ela seja desenvolvida, como discutido no capítulo anterior, a instituição deve estabelecer estratégias alinhadas aos seus objetivos, dentre as quais pode estar presente o incentivo ao ensino de línguas estrangeiras, como forma de possibilitar a proficiência linguística que favorece a comunicação em um mundo globalizado.

Nesse sentido, apresentamos, na primeira seção deste capítulo, noções gerais referentes à necessidade de conhecimento de idiomas e o que pode ser feito para supri-la. Para tanto, citamos, também, o que o Brasil tem realizado para preencher suas lacunas quanto à proficiência, especialmente, em língua inglesa. Isso porque, segundo o Conselho, “conhecer a realidade interna das nossas universidades e sua situação em relação ao mundo ajuda a compreender o que é necessário para atingir o patamar de internacionalização e fazer com que a pesquisa realizada no Brasil seja realmente impactante e reconhecida no exterior” (*BRITISH COUNCIL*, 2018, p. 16).

Do mesmo modo, tendo em vista a importância da língua inglesa para as atividades internacionais, na segunda seção do capítulo, a discussão volta-se ao idioma, em específico. Inicialmente, tratamos das razões pelas quais o inglês é considerado, atualmente, como língua global e franca, para que, mais à frente, possamos apresentar exemplos de práticas desenvolvidas por universidades brasileiras referência e pelas universidades estaduais paranaenses, bases deste estudo.

2.1 LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

A estratégia adotada pelas IES para responder à globalização foi, como afirma Finardi (2017), a internacionalização, com a qual o fenômeno relaciona-se diretamente. A globalização, para Varghese (2013), além de contribuir para um mundo mais integrado economicamente, significou, na perspectiva de Finardi e Rojo (2015), uma mudança nas concepções de tempo e de espaço. Essa mudança afetou, e ainda afeta a Educação, de modo geral, em decorrência, por exemplo, da ascensão da economia do conhecimento e do desenvolvimento tecnológico.

O desenvolvimento das novas tecnologias, de acordo com Varghese (2013), impulsionou a comunicação, que se tornou mais rápida e barata, e contribuiu para o

compartilhamento não só de bens e serviços, mas também de ideias. Nesse contexto de mudanças tecnológicas e econômicas, “*the universities and research institutions producing knowledge became dear for their intellectual capital, which has become a crucial factor of production and an engine of economic growth in the globalized knowledge economy*”²³ (VARGHESE, 2013, p. 8). Além disso, a chamada era da informação trouxe consigo diversos fatores que impactam a vida em sociedade:

*[...] the spread of information and communication technologies (hereafter ICTs); the access to ICTs and information online, which is mostly in English in the case of scientific publications, and the development of social capital afforded by the access to them*²⁴ (FINARDI; ROJO, 2015, p. 18).

Diante dessa nova realidade, como aponta Finardi (2017), o ensino de línguas estrangeiras assume um papel fundamental no que tange aos desafios do mundo globalizado, como o acesso à informação, a educação por meio da tecnologia, a inclusão social, entre outros. Isso se dá, principalmente, em relação à língua inglesa, que contribuiu para a compreensão das linguagens da internet (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) e das tecnologias de modo geral (FINARDI; TYLER, 2015), e que será individualmente abordada na seção 2.2 desta pesquisa.

No Brasil, segundo Chaguri (2012), o ensino de línguas estrangeiras, como grego, latim e, um tempo depois, francês, alemão, italiano e inglês, esteve presente desde o Império. Mesmo sofrendo diversas alterações e reduções de carga horária ao longo dos anos, teve como objetivo a formação do espírito humano, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971. A partir de então, as línguas estrangeiras passaram a ser vistas como ferramentas essenciais para a entrada do jovem no mercado de trabalho. Com a LDB (1996), assegurou-se o ensino de ao menos uma língua estrangeira nos níveis fundamental e médio, e tornou-se obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano. Desde a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, essa obrigatoriedade se estendeu ao Ensino Médio brasileiro, embora a carga horária destinada ao ensino da língua ainda seja reduzida.

Desse modo, como afirmam Abreu-e-Lima *et al* (2016), na universidade, historicamente, considerava-se a língua estrangeira uma responsabilidade individual do

²³ Tradução nossa: As universidades e instituições de pesquisa que produzem conhecimento tornaram-se caras por seu capital intelectual, que se tornou um fator crucial de produção e um motor de crescimento econômico na economia do conhecimento globalizado.

²⁴ Tradução nossa: [...] a difusão das tecnologias de informação e comunicação (doravante TICs); o acesso às TICs e à informação *online*, maioritariamente em inglês, no caso das publicações científicas, e o desenvolvimento do capital social proporcionado pelo acesso a elas.

estudante e essa assumia papel secundário em suas atividades, pois a instituição “contava que seus alunos ingressassem com as habilidades e competências mínimas para o desenvolvimento de atividades científicas” (ABREU-E-LIMA *et al*, 2016, p. 20). No entanto,

[...] em tempos de globalização e de internacionalização, [...] a universidade reconhece que ações precisam ser estimuladas, visando ao desenvolvimento das línguas estrangeiras como veículos para acesso ao conhecimento produzido e, de modo especial, como meios para divulgação da ciência brasileira e para sua inserção no contexto internacional (ABREU-E-LIMA *et al*, 2016, p. 20-21).

A necessidade de estímulo de ações voltadas ao ensino de línguas estrangeiras no Ensino Superior se dá diante de uma lacuna em todo o sistema educacional brasileiro que, como afirmam Abreu-e-Lima *et al* (2016), carece de políticas e ações concretas nesse sentido. Segundo os referidos autores, “não se pode apenas internacionalizar a educação superior sem considerar o sistema como um todo e sem revisitar o conjunto de legislações e orientações que pautam o ensino das línguas estrangeiras no Brasil” (ABREU-E-LIMA *et al*, 2016, p. 28).

Para Abreu-e-Lima *et al* (2016), a área de Letras e Linguística há muito tem discutido uma política de ensino de línguas estrangeiras em diversos encontros, que resultaram, por exemplo, nas Cartas de Florianópolis, de 1996, e na Carta de Pelotas, de 2000. Dentre outras questões, as cartas ressaltam que

[...] todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue²⁵ por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras; há um anseio da sociedade contemporânea em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir com o mundo intra e além fronteiras; [...] a aprendizagem de línguas não visa apenas objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno (ABREU-E-LIMA *et al*, 2016, p. 25).

Em 2012, foi debatida, ainda, a Carta Niterói, no Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras (ANPOLL), que “retoma a temática e aponta para a necessidade de definições de políticas governamentais que efetivamente resultem na melhoria do nível linguístico de nossa comunidade acadêmica” (ABREU-E-LIMA *et al*, 2016, p. 26). Isso porque, de acordo com os autores, a desvalorização do ensino de línguas

²⁵ De acordo com a Carta Europeia do Plurilinguismo (2005), “chamamos de plurilinguismo a utilização de várias línguas por um indivíduo; tal noção se distingue da de multilinguismo, que significa a coexistência de várias línguas num grupo social” (OBSERVATÓRIO EUROPEU DO PLURILINGUISTO, 2005, s.p.). Em outras palavras, “o termo multilinguismo está para a sociedade, assim como o termo plurilinguismo está para os indivíduos” (RIBEIRO-BERGER, 2015, p. 72).

estrangeiras no sistema educacional brasileiro não é um fato recente e, mesmo com o passar do tempo, tal aspecto seguiu sendo minimizado “seja por uma ausência de políticas ou por políticas equivocadas, ou, até mesmo, pela falta de ações concretas articuladas com as definições legais” (ABREU-E-LIMA *et al*, 2016, p. 26). Outras questões apontadas pelos autores foram a carga horária das disciplinas, material didático e a qualificação e formação profissional do professor, bem como sua proficiência linguística no idioma em que leciona.

Em encontro da UNESCO, citado por Abreu-e-Lima *et al* (2016), foram expostas algumas orientações consideradas importantes em relação ao ensino de línguas de seus países membros, dentre os quais se incluía o Brasil, com o objetivo de incentivar o processo motivado, principalmente, pelo crescimento das relações internacionais e dos intercâmbios entre nações, que demandam a aprendizagem de outros idiomas. As orientações

[...] partem do princípio de que a diversidade linguística é um bem comum da humanidade e que o multilinguismo é uma fonte de enriquecimento para indivíduos e sociedades, uma vez que promove o diálogo e o respeito pelas identidades, permite intercâmbios internacionais e facilita o acesso a outros sistemas culturais, científicos, econômicos e acadêmicos (ABREU-E-LIMA *et al*, 2016, p. 29).

O documento que resultou do encontro, como continuam os pesquisadores, solicitou aos países participantes o comprometimento de fortalecer e incentivar o ensino de, ao menos, duas línguas estrangeiras em seu sistema educacional, assegurando, também, maior qualidade na formação dos professores da área. O encontro, ainda, propôs aos membros que facilitassem o intercâmbio de informações e a mobilidade acadêmica entre as escolas e universidades.

Sarmiento *et al* (2016) complementam que, no sentido de fomentar a mobilidade acadêmica e contribuir para o desenvolvimento da Educação Superior do país, foi criado, pelo MEC, o Programa CsF, em 2011, mencionado em nosso primeiro capítulo. O objetivo do programa era “consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e a tecnologia, a inovação e competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional dos estudantes do ensino superior brasileiro” (SARMENTO *et al*, 2016, p. 81). O Programa, que ofertava bolsas de estudo para a graduação, como esclarecem Abreu-e-Lima *et al* (2016), possibilitou que os estudantes pudessem entrar em contato com diferentes realidades culturais e educacionais, além de adquirir proficiência em outros idiomas, uma vez que “são estimulados a interagir em outra língua que não a materna, especialmente no universo acadêmico” (ABREU-E-LIMA *et al*, 2016, p. 24).

Segundo os autores, a implementação do CsF resultou, também, na verificação de outras problemáticas que comprometiam a internacionalização do Ensino Superior no país, como a falta de proficiência em línguas estrangeiras. A fim de preencher essa lacuna, especialmente, em língua inglesa, o Programa IsF foi criado pelo MEC, em 2012. Em um primeiro momento, o programa ofereceu testes de proficiência em inglês gratuitos à comunidade acadêmica das instituições credenciadas, até ofertar cursos dos mais variados idiomas, de acordo com os referidos autores. Como consta no Relatório Nacional do Programa IsF (2018), disponível em seu *site*, entre os anos de 2014 e 2018, foram ofertadas 337.317 vagas para os cursos de língua inglesa; entre 2016 e 2018, 6.240 vagas para espanhol, 5.400 para francês, 2.810 vagas para italiano, 2.110 para japonês e 2.388 para alemão. Também foram ofertadas 8.254 vagas para português como língua estrangeira, entre 2017 e 2018.

Segundo o *British Council* (2018), o CsF contribuiu para o despertar do Brasil em relação à proficiência linguística em línguas estrangeiras de suas universidades, bem como ao universo acadêmico de modo geral. Nos seus quatro anos de duração, como indica o Conselho, o programa distribuiu aproximadamente 94 mil bolsas de intercâmbio internacional para estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação e “expôs de forma cruel as deficiências no ensino de idiomas no país: os universitários não tinham proficiência suficiente para acompanhar os estudos fora” (*BRITISH COUNCIL*, 2018, p. 36).

No entanto, por falta de verba, o Programa CsF chegou ao fim em 2017, como afirma o site de notícias G1 (2017). Já o IsF, consequência do outro programa, prosseguiu as atividades vinculadas ao MEC até que, em 2019, passou a ser articulado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), formando a Rede Andifes IsF, uma rede nacional de especialistas em língua estrangeira, como expõe o site da associação (2021). De acordo com a Resolução do Conselho Pleno da Andifes (2019), os objetivos do Programa são desenvolver a capacitação em diferentes idiomas de estudantes, professores e funcionários das instituições, bem como ampliar a participação na mobilidade internacional e contribuir para o processo de internacionalização. Os cursos ofertados continuam sendo: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português para estrangeiros.

No Paraná, segundo Rios (2021), outro acontecimento fundamental para o ensino de línguas estrangeiras e para a internacionalização foi o lançamento do programa Paraná Fala Inglês (PFI), em 2014, com o apoio da Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), que se expandiu e veio a se tornar, em 2018, o Paraná Fala Idiomas (PFI). O programa, de acordo com a autora, oportuniza a estudantes, professores e agentes universitários a oferta de cursos gratuitos de inglês e francês, em diversos níveis, “desde a formação geral de

base linguística até a oferta de módulos para atender a uma demanda específica como cursos de escrita acadêmica, o inglês como meio de instrução (EMI²⁶), preparatório para exames de proficiência, colaboração acadêmica internacional e cultura, entre outros” (RIOS, 2021, p. 20).

O PFI ainda apresenta, segundo a autora, parceria com o Governo Canadense e com a *Smart English*, que contribui com um sistema de aprendizagem de inglês desenvolvido pelo Departamento Pedagógico da *Canadian College of English Language*. Em 2018, o programa também lançou seu primeiro Programa de Mobilidade Internacional ao Canadá, do qual participaram coordenadores do programa nas instituições e estudantes selecionados. O objetivo é promover a melhoria da competência linguística e o desenvolvimento das universidades do estado.

Os idiomas ofertados pelos programas se relacionam, em maior ou menor grau, aos países com maior número de produções científicas entre os anos de 2011 e 2016, apresentados pelo relatório da *Clarivate Analytics* à CAPES, em 2017. Em primeiro lugar estão os EUA, seguidos pela China, Reino Unido, Alemanha, Japão, França, Canadá, Itália, Austrália e Espanha. Da mesma forma, as línguas anteriormente citadas remetem aos países com os quais o Brasil mais realiza colaborações, que podem ser encontradas por todo o globo, como aponta o mesmo relatório. No topo da lista, estão, novamente, os EUA, seguidos por Reino Unido, França, Espanha, Alemanha, Itália, Canadá, Portugal, Austrália e Holanda. Há, também, indicadores que demonstram um crescimento das parcerias do Brasil com a América Latina de modo geral, como afirma o documento da *Clarivate Analytics*, sob autoria de Cross, Thomson e Sinclair (2017).

As colaborações internacionais estão diretamente ligadas ao impacto das citações na pesquisa mundial: “*papers resulting from international collaborations have an average citation impact of 1.31, well above the world average (1.0) and higher than the average citation impact of all Brazilian papers (0.78)*” (CROSS; THOMSON; SINCLAIR, 2017, p. 14)²⁷. Por isso, pensar em práticas de letramento voltadas à produção e divulgação científica envolve questões de proficiência em línguas estrangeiras, pois, por exemplo, “a deficiência para escrever textos em outras línguas de grande divulgação ou mesmo para a revisão dos próprios textos a serem traduzidos para outras línguas pode ser um grande empecilho para a publicação em revistas

²⁶ *English as a Medium of Instruction*.

²⁷ Tradução nossa: Trabalhos resultantes de colaborações internacionais têm impacto médio de citação de 1.31, bem acima da média mundial (1.0) e maior do que o impacto médio de citação de todos os artigos brasileiros (0.78).

internacionais” (RIGHI, 2011, p. 134), uma das inúmeras práticas de internacionalização necessárias.

Nesse sentido, Abreu-e-Lima *et al* (2016) completam que a complexidade da internacionalização demanda ações efetivas e consistentes no que tange ao ensino de línguas estrangeiras e à sustentação das práticas de internacionalização de modo geral. Para os autores, o processo abrange questões nacionais e transnacionais, que influenciam diretamente no ensino e na aprendizagem de línguas. Essas questões dependem de decisões políticas para serem inseridas em currículos escolares, por exemplo, visto que tal escolha “é consequência de debates sociais e medidas legislativas que surgem em contextos geopolíticos e econômicos concretos” (FINARDI; PORCINO, 2015, p. 111).

Considerando o contexto político e econômico das últimas décadas, uma das línguas fundamentais à internacionalização do Ensino Superior é a língua inglesa, tida como língua global e como língua franca. O destaque do idioma é visível em diversos contextos, por exemplo, nos dados anteriormente apresentados sobre as produções científicas no mundo, em que o inglês é a língua oficial de grande parte dos países com maior número de publicações científicas. Dessa maneira, faz-se necessário compreender as razões para o *status* do idioma e os caminhos trilhados por ele até atingir o atual grau de relevância.

2.2 INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL E FRANCA

O intenso contato que vivenciamos com a língua inglesa é resultado de diversos fatores que, potencializados ao longo dos séculos, possibilitaram ao inglês o caráter de língua global e franca. Para Crystal (2003), a relevância do idioma aparenta, até mesmo, certa obviedade, visto que: “*you hear it on television spoken by politicians from all over the world. Wherever you travel, you see English signs and advertisements. Whenever you enter a hotel or restaurant in a foreign city, they will understand English, and there will be an English menu*”²⁸ (CRYSTAL, 2003, p. 2). No entanto, ainda é preciso discutir de que modo o inglês, e qualquer outro idioma, pode assumir tal *status*.

Segundo Mauranen (2018), dois fatores são notáveis em relação à língua inglesa atualmente: sua expansão pelo mundo sem precedentes e sua presença na comunicação entre

²⁸ Tradução nossa: Você o ouve na televisão, falado por políticos de todo o mundo. Para onde quer que você viaje, você verá placas e anúncios em inglês. Sempre que você entrar em um hotel ou restaurante em uma cidade estrangeira, eles entenderão inglês e haverá um menu em inglês.

peças que a têm como *English as a Second Language*²⁹(ESL) ou como *English as a Foreign Language*³⁰(EFL) mais do que entre os considerados falantes nativos do idioma. Jenkins (2015) completa que, diferentemente de meados do século XVI, quando a língua inglesa era falada por aqueles que nasciam e cresciam nas ilhas britânicas, “*it is now spoken in almost every country of the world, with its majority speakers being those for whom it is not a first language*”³¹ (JENKINS, 2015, p. 1).

Nessa perspectiva, sobre o caráter global do inglês, Crystal (2003) argumenta que uma língua adquire tal *status* quando desenvolve um papel especial reconhecido em cada país, principalmente naqueles em que ela não é uma língua materna. Para ele, “*a mother-tongue use by itself cannot give a language global status. To achieve such status, a language has to be taken up by other countries around the world. They must decide to give it a special place within their communities [...]*”³² (CRYSTAL, 2003, p. 4).

Os países podem, portanto, adotar uma língua de duas maneiras, de acordo com Crystal (2003). A primeira é ser eleita a língua oficial do país, sendo utilizada nos contextos governamentais, jurídicos, na mídia e no sistema educacional, e descrita como segunda língua, uma vez que complementa a primeira língua já falada por aquele determinado país. A segunda maneira refere-se a tornar uma língua prioridade, mesmo não sendo dada como oficial, fazendo com que o idioma seja ensinado nas escolas, tanto para as crianças quanto para os adultos, papel assumido pelo inglês em mais de 100 localidades do planeta, segundo a pesquisa realizada pelo autor.

Há, no entanto, diversas razões para que um país determine uma língua sua prioridade além da língua materna: “*they include historical tradition, political expediency, and the desire for commercial, cultural or technological contact*”³³ (CRYSTAL, 2003, p. 5). Em outras palavras, como complementa o autor, a decisão relaciona-se diretamente a questões de poder econômico, tecnológico e cultural:

Without a strong power-base, of whatever kind, no language can make progress as an international medium of communication. Language has no independent existence, living in some sort of mystical space apart from the people who speak it. Language exists only in the brains and mouths and ears

²⁹ Tradução nossa: Inglês como segunda língua.

³⁰ Tradução nossa: Inglês como língua estrangeira.

³¹ Tradução nossa: Ela é agora falada em quase todos os países do mundo, sendo sua maioria de falantes aqueles para os quais ela não é a primeira língua.

³² Tradução nossa: O uso da língua materna por si só não pode dar a uma língua um *status* global. Para alcançar tal *status*, uma língua deve ser adotada por outros países ao redor do mundo. Eles devem decidir dar a ela um lugar especial dentro de suas comunidades [...].

³³ Tradução nossa: Elas incluem tradição histórica, conveniência política e o desejo de contato comercial, cultural ou tecnológico.

*and hands and eyes of its users. When they succeed, on the international stage, their language succeeds. When they fail, their language fails*³⁴ (CRYSTAL, 2003, p. 7).

Por isso, o que torna uma língua global, de acordo com Crystal (2003), não é sua quantidade de falantes, mas sim quem esses falantes são. O latim, por exemplo, foi considerado uma língua global ao longo do Império Romano porque seu povo detinha maior poder, não por deter maior população. Mesmo após o declínio do poder militar dos romanos, o idioma permaneceu sendo amplamente utilizado na Educação, “*thanks to a different sort of power – the ecclesiastical power of Roman Catholicism*”³⁵ (CRYSTAL, 2003, p. 7).

Além disso, como prossegue o autor, uma língua não passa a ser considerada global em decorrência de suas características estruturais, que podem aparentar menor complexidade em alguns casos, ou tamanho de seu vocabulário, pois esses são fatores que podem, apenas, motivar alguém a aprender um idioma. Crystal (2003) justifica mencionando o caso do latim, novamente, e do francês, que se destacaram em diferentes períodos, apesar das flexões de gênero, por exemplo. Para ele, “*ease of learning has nothing to do with it*”³⁶ (CRYSTAL, 2003, p. 8).

Desse modo, ainda sob a ótica de Crystal (2003), o que tem feito uma língua se tornar global ao longo da história é o poder de seu povo, em especial, o poder político e militar, que, num primeiro momento, contribuem para propagar e estabelecer o idioma, fortalecido, em seguida, pelo poder econômico, que o mantém e o expande gradativamente. Tal fator se tornou ainda mais proeminente a partir do século XIX, quando se iniciou um grande desenvolvimento econômico em escala mundial, fortalecido pelas novas tecnologias de comunicação.

Para o autor, a partir dessas considerações, é possível afirmar que a língua inglesa estava no lugar certo, na hora certa. No início do século XIX, a Grã-Bretanha já havia se tornado o país referência industrial e comercial, e sua população havia duplicado, em comparação com o século anterior. Seu crescimento econômico, como ainda expõe Crystal (2003), resultou, também, das diversas inovações de origem britânica, em decorrência da Revolução Industrial, como a utilização de carvão, água e vapor para o funcionamento de máquinas; de novas técnicas de manufatura nas indústrias e de novos meios de transporte. Do mesmo modo, no final do

³⁴ Tradução nossa: Sem uma forte base de poder, de qualquer tipo, nenhuma língua pode progredir como um meio internacional de comunicação. A língua não tem existência independente, vivendo em algum tipo de espaço místico separado das pessoas que a falam. A língua existe apenas no cérebro, na boca, nos ouvidos, nas mãos e nos olhos de seus usuários. Quando eles têm sucesso, no cenário internacional, sua língua é bem-sucedida. Quando eles falham, sua língua falha.

³⁵ Tradução nossa: Graças a um tipo diferente de poder - o poder eclesiástico do catolicismo romano.

³⁶ Tradução nossa: Facilidade de aprendizado não tem nada a ver com isso.

mesmo século, a população dos Estados Unidos já se aproximava dos 100 milhões e sua economia crescia mais rápido que qualquer outra no mundo.

*British political imperialism had sent English around the globe, during the nineteenth century, so that it was a language 'on which the sun never sets'. During the twentieth century, this world presence was maintained and promoted almost single-handedly through the economic supremacy of the new American superpower. Economics replaced politics as the chief driving force. And the language behind the US dollar was English*³⁷ (CRYSTAL, 2003, p. 10).

A expansão da língua inglesa, como ainda complementa o autor, além das relações políticas e econômicas, abarcou as áreas da ciência, que passou a adotar diferentes palavras no idioma, devido aos avanços tecnológicos vivenciados nos últimos séculos. No que tange à produção científica de modo geral, é possível afirmar que metade dela, “[...] *in the period between 1750 to 1900 would have been written in English*”³⁸ (CRYSTAL, 2003, p. 81). A influência da imprensa, das propagandas, do cinema e da música também contribuiu para o emprego, ainda maior, da língua inglesa ao redor do mundo.

De acordo com dados apresentados por Jenkins (2015), que também expõe uma série de denominações voltadas ao idioma, o número total de falantes de *English as a Native Language*³⁹ (ENL), e de ESL, chegava aos 329.140.800 e 430.614.500 respectivamente no ano da publicação da segunda edição do livro de Crystal, em 2003. Segundo Jenkins (2015), tais números aumentaram significativamente nos anos anteriores à sua pesquisa, principalmente, no que se refere a um grupo específico de falantes de inglês como segunda língua: “[...] *those for whom English was never a colonial language and for whom it may have little or no official function within their own country*”⁴⁰ (JENKINS, 2015, p. 2). Tal grupo, como informa a autora, foi denominado falantes de EFL para que possam se diferenciar dos falantes de ESL, a quem o idioma é exigido em contextos oficiais específicos do país. No entanto, como complementa Jenkins (2015), desde meados da década de 1990, tem sido comum utilizar, junto ao termo EFL, *English as a Lingua Franca*⁴¹ (ELF), o qual será utilizado nesta pesquisa.

³⁷ Tradução nossa: O imperialismo político britânico enviou o inglês ao redor do globo, durante o século XIX, para que fosse uma língua "na qual o sol nunca se põe". Durante o século XX, essa presença mundial foi mantida e promovida quase sozinha por meio da supremacia econômica da nova superpotência americana. A economia substituiu a política como principal força motriz. E a língua por trás do dólar americano era o inglês.

³⁸ Tradução nossa: [...] no período entre 1750 e 1900 teria sido escrita em inglês.

³⁹ Tradução nossa: Inglês como língua nativa, também chamado de inglês como primeira língua.

⁴⁰ Tradução nossa: [...] aqueles para quem o inglês nunca foi uma língua colonial e para quem ele pode ter pouca ou nenhuma função oficial dentro de seu próprio país.

⁴¹ Tradução nossa: Inglês como língua franca.

Para Jenkins (2015), não é possível afirmar com clareza o número atual de falantes de EFL e ELF, tendo em vista seu crescimento cada vez maior. Crystal (2008) indicava, na época, que aproximadamente dois bilhões de pessoas falavam inglês ao redor do mundo, de modo geral, o que implica, de acordo com Jenkins (2015), em mais de um bilhão de falantes de EFL e ELF, capazes de se comunicar em inglês em algum nível.

Em síntese, falantes de ENL são aqueles que nasceram e foram criados em países em que se fala inglês como primeira língua, por exemplo, Reino Unido, EUA, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, como descreve Jenkins (2015). Já os chamados falantes do idioma como segunda língua (ESL), segundo a autora, podem ser encontrados em países como Índia, Bangladesh, Nigéria e Singapura, antigas colônias britânicas. Por fim, EFL “[...] *is the English of those whose countries were never colonized by the British, and for whom English serves little or no purpose within their own borders*”⁴² (JENKINS, 2015, p. 10).

Por outro lado, ainda de acordo com Jenkins (2015), o maior desses grupos, atualmente, é daqueles que utilizam o idioma para comunicação intercultural, ou seja, os falantes de inglês como língua franca, sob a sigla em inglês ELF. ELF pode ser definido como “*the world’s most extensive contemporary use of English, in essence, English when it is used as a contact language between people from different first languages (including native English Speakers)*”⁴³ (JENKINS, 2014, p. 2). Outra definição possível para ELF se refere a “*any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option*”⁴⁴ (SEIDLHOFER, 2011, p. 11, *apud* JENKINS, 2015, p. 44). Ambas as noções se complementam, no sentido de compreender o ELF como o emprego do inglês entre falantes de diferentes idiomas, que, diante da extensa influência do inglês, o tem como um meio de comunicação possível.

A necessidade de se estabelecer uma língua franca, como explica Crystal (2003), tornou-se ainda mais evidente a partir dos anos 1950, como consequência do fórum de comunicação política das Nações Unidas, realizado em 1945, que desencadeou outros encontros significativos, como da UNESCO e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1946; da Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1948, e da Agência Internacional de Energia Atômica (AIEA), em 1957. Segundo o autor, aproximadamente 190 países foram

⁴² Tradução nossa: [...] é o inglês daqueles cujos países nunca foram colonizados pelos britânicos e para quem o inglês serve pouco ou nenhum propósito dentro de suas próprias fronteiras.

⁴³ Tradução nossa: [...] O uso contemporâneo do inglês mais extenso do mundo, em essência, o inglês quando é usado como uma língua de contato entre pessoas de diferentes línguas (incluindo falantes nativos de inglês).

⁴⁴ Tradução nossa: [...] qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas primárias para quem o inglês é o meio de comunicação de escolha e, muitas vezes, a única opção.

representados nos encontros, resultando na pressão para se adotar uma língua franca com propósito de facilitar a comunicação nesses diferentes contextos, pois alternativas como a tradução eram consideradas caras e impraticáveis.

Além disso, para Crystal (2003), estabelecer uma língua franca se tornou necessário, também, nas relações internacionais acadêmicas e dos negócios, que colocam centenas de pessoas, de diversas localidades do globo, em contato diariamente. Por isso,

o imperialismo britânico no século XIX e começo do século XX e o imperialismo estadunidense no século XX foram determinantes para a expansão do uso da Língua Inglesa, que, a rigor, começou a assumir *status* de **língua franca** no Ocidente após a Segunda Guerra Mundial, consolidando-se como tal com a intensificação da globalização no final do século passado (OLIVEIRA, 2014, p. 6, grifos do autor).

Jenkins (2014) ainda complementa que, quando pensamos no termo ELF, é comum concebê-lo como um fenômeno completamente novo, mas tanto a língua franca quanto o inglês sob tal *status* já ocorreram anteriormente, em diversas formas e em diferentes localidades. Línguas como Árabe, Grego, Latim, Português e Sânscrito, por exemplo, assumiram o papel de língua franca em diferentes momentos da história e o mesmo ocorreu, até mesmo, com a língua inglesa. O que diferencia o atual emprego do ELF, para a autora, é a extensão de seu alcance, tanto em questões geográficas quanto de domínio nas diferentes áreas do conhecimento. Nas palavras da autora, “[...] *not only has English itself existed previously as a lingua franca in various parts of the world at different points in its history, but over the past few decades it has become the world’s primary lingua franca to an extent that is and has been unprecedented [...]*”⁴⁵ (JENKINS, 2015, p. 41).

Sob a perspectiva de Mauranen (2018), ELF não significa apenas uma língua de contato de uma ou outra determinada localidade, mas um meio compartilhado por pessoas de qualquer lugar do mundo que desejam se comunicar. Da mesma maneira, como prossegue a autora, o ELF não se restringe a uma língua de elite utilizada apenas na política, nos negócios internacionais e na linguagem acadêmica, pois também pode ser empregado por turistas, imigrantes e qualquer sujeito que esteja em contato com as mídias digitais: “*there is not even need to move around physically to be in contact with English*”⁴⁶ (MAURANEN, 2018, p. 7).

⁴⁵ Tradução nossa: [...] não apenas o próprio inglês existiu anteriormente como uma língua franca em várias partes do mundo em diferentes pontos de sua história, mas, nas últimas décadas, tornou-se a língua franca primária do mundo em uma extensão que é e tem sido sem precedentes [...].

⁴⁶ Tradução nossa: Nem há necessidade de se mover fisicamente para entrar em contato com o inglês.

No Brasil, o contato com a língua inglesa pôde ser percebido desde a chegada da família imperial ao país, como descrevem Abreu-e-Lima *et al* (2016), mas até a década de 1960, o inglês não era uma prioridade e restringia-se a relações comerciais. Não buscamos descrever, detalhadamente, todo o percurso histórico do ensino de inglês no país, mas destacamos que a situação mudou em decorrência das diversas transformações políticas, econômicas e culturais já apresentadas. Segundo os autores, aprender o idioma, para os brasileiros, passou a significar um meio de poder competir no mercado de trabalho.

De acordo com Gimenez *et al* (2018), uma mudança significativa recente frente à expansão da língua inglesa no país foi torná-la, em 2018, obrigatória no Ensino Médio de seu sistema educacional, substituindo a língua espanhola e ganhando maior espaço, mesmo que de modo insuficiente. Outro reflexo desse contexto, como prosseguem Gimenez *et al* (2018), no que se relaciona diretamente à internacionalização do Ensino Superior, foi a criação do Programa CsF, como já mencionado. O programa, que recebeu grandes investimentos do Governo Federal na época, revelou a falta de proficiência, principalmente, em língua inglesa dos estudantes de graduação das universidades brasileiras. No entanto, apesar dos caminhos traçados pelo programa até sua extinção, “[...] *it has already caused a great impact on language education practices in universities, especially in relation to the teaching of English*”⁴⁷ (GIMENEZ *et al*, 2018, p. 177).

Por fim, é necessário ressaltar que outros idiomas também exercem papéis importantes nas relações internacionais atuais e, assim, “*English is no longer the ‘only show in town’*”⁴⁸ (GRADDOL, 2006, p. 62). Idiomas como Mandarim e Espanhol, de acordo com Graddol (2006), têm desafiado o domínio do inglês em certas regiões, em especial, devido ao crescimento econômico da China e à relevância da língua espanhola na América Latina e nos EUA. Além disso, Jenkins (2018) elucida que há duas correntes que se colocam contra o ELF, uma que considera o fenômeno como uma ameaça a um chamado “inglês padrão” e a outra que, também erroneamente, visualiza o ELF como uma tentativa de propor um novo padrão global do idioma.

Mesmo diante dessas e de outras adversidades discutidas por estudiosos de ELF, Jenkins (2018) observa as possibilidades futuras para o fenômeno, a partir de considerações já realizadas por Pennycook, em 2010, para quem o futuro do idioma pode ser nenhum, um ou muitos. Para Jenkins (2018), a primeira possibilidade é altamente improvável, visto que ainda

⁴⁷ Tradução nossa: [...] ele já causou um grande impacto nas práticas de ensino de idiomas nas universidades, principalmente em relação ao ensino de inglês.

⁴⁸ Tradução nossa: O inglês não é mais o "único show da cidade".

há muitos investimentos sendo realizados em prol do ensino de língua inglesa em grande parte dos países. A autora também considera que a possibilidade de um inglês, utilizado como padrão global, é baixa e, talvez, nula, uma vez que ele está em contato com uma infinita diversidade de palavras, pronúncias e gramáticas, por exemplo, advindas de outros idiomas que podem contribuir para sua variedade e que corroboram para a noção recente de inglês como multi-língua franca.

Nesse sentido, a autora acredita que a maior probabilidade é de haver muitos tipos de inglês “*used predominantly in transcultural communication among multilingual English speakers, who will make use of their full linguistic repertoires as appropriate in the context of any specific interaction*”⁴⁹ (JENKINS, 2018, p. 601). A fim de estarem preparadas para esse cenário e para as atuais demandas por língua inglesa em razão da internacionalização do Ensino Superior, as universidades brasileiras têm desenvolvido diferentes estratégias e colocado em prática ações importantes para se fortalecerem, como será discutido na seção a seguir.

2.3 INGLÊS E AS PRÁTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

O percurso da internacionalização do Ensino Superior no Brasil, apesar de tímido desde o período de criação das primeiras instituições de ensino, concretizou-se, de modo mais evidente, a partir do lançamento do Programa CsF, que trouxe à tona várias problemáticas das universidades brasileiras. Desde então, essas instituições passaram a direcionar ações efetivas no sentido de firmar convênios, promover a mobilidade acadêmica e, sobretudo, desenvolver a proficiência linguística de suas comunidades.

Conforme o *British Council* (2018), além dos programas a nível nacional, como o CsF e IsF, cada instituição pode desenvolver planos e metas em prol da internacionalização; fomentar iniciativas de mobilidade, tanto no sentido de atrair, quanto de enviar alunos; estimular a cooperação internacional entre universidades de vários países; viabilizar e impulsionar mudanças pedagógicas e curriculares, entre outros. Dentre as possibilidades, Telma Nunes Gimenez, Assessora de Relações Internacionais da UEL, expõe que é importante “reforçar o investimento em formação continuada vinculada à formação em inglês” (*BRITISH COUNCIL*, 2018, p. 18).

⁴⁹ Tradução nossa: [...] usados predominantemente na comunicação transcultural entre falantes de inglês multilíngues, que farão uso de seus repertórios linguísticos completos, conforme apropriado, no contexto de qualquer interação específica.

Promover o ensino de língua inglesa, bem como incentivar a sua prática nos mais variados contextos comunicativos, orais ou escritos, dentro da universidade, envolve iniciativas que visam a três objetivos básicos, na perspectiva de Finardi e Guimarães (2017). Para eles, os objetivos são: “1) ampliar a atratividade das IES brasileiras para captar mais acadêmicos estrangeiros; 2) preparar os brasileiros para estudos no exterior; e 3) alcançar melhores notas junto aos órgãos que avaliam o ensino superior” (FINARDI; GUIMARÃES, 2017, p. 605). Além da relevância para a internacionalização, os objetivos justificam-se, como escrevem os autores, diante dos processos de avaliação do Ensino Superior ou dos *rankings*, como o da THE, por exemplo, que consideram itens importantes “o acolhimento de estrangeiros, o envio de brasileiros ao exterior e o número de cursos ministrados em inglês” (FINARDI; GUIMARÃES, 2017, p. 605).

Nesse sentido, o *British Council* (2018) cita dois exemplos de universidades cujas práticas de internacionalizações voltadas à língua inglesa têm apresentado resultados positivos: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal do ABC (UFABC). Após decidir suas necessidades, seus propósitos e seu planejamento, bem como reforçar o comprometimento de estudantes e colaboradores em relação à sua internacionalização, a UFSC resolveu algumas questões simples e práticas, mas bastante relevantes:

Tradução para o inglês dos sites da universidade (a fim de otimizar o processo e evitar a necessidade de atualizações frequentes, foram criadas páginas estáticas); tradução para o inglês de modelos de documentos emitidos pela instituição, os nomes das disciplinas e ementas; elaboração de catálogo em inglês com nome de disciplinas da pós-graduação e graduação e das ementas para envio aos parceiros, visando atrair alunos estrangeiros para o Brasil; revisão de todas as regras dos testes de proficiência e uniformização das terminologias acadêmicas (*BRITISH COUNCIL*, 2018, p. 21).

A universidade valoriza todos os idiomas, mas, segundo a mesma fonte, a língua inglesa é a prioridade inicial, em virtude das necessidades apresentadas pelos Programas CsF e IsF, e “por ser ela quem dá sustentação à internacionalização” (*BRITISH COUNCIL*, 2018, p. 21) no cenário atual. Além disso, a UFSC, em sua política linguística, tornou obrigatória a língua inglesa para a realização de Mestrado e Doutorado, e oferece para toda sua comunidade acadêmica vagas em cursos de idiomas “em parceria com centros de línguas da própria instituição” (*BRITISH COUNCIL*, 2018, p. 21).

Em seu *site* institucional, que também possui versão em língua inglesa, é possível notar inúmeras atividades internacionais em língua inglesa. A UFSC oferece, além das parcerias com universidades estrangeiras e incentivo à mobilidade acadêmica, presencial e virtual, disciplinas

em língua inglesa; cursos na modalidade *Collaborative Online International Learning* (COIL)⁵⁰; glossário de tradução português/inglês de termos recorrentes no contexto universitário; arquivos de apresentação da universidade em inglês em diferentes formatos; guia de redação em inglês, para auxiliar na produção e leitura de documentos e correspondências no idioma relacionados à universidade. Por fim, a universidade também promove o ensino de inglês por meio do Programa Especial de Treinamento (PET), no qual atuam os graduandos em Letras da instituição, como afirma a página do programa no *site* da UFSC (2021).

Na UFABC, como prossegue o *British Council* (2018), a internacionalização em casa é promovida por meio de interações entre estudantes locais, internacionais e professores, e engloba ações direcionadas ao currículo acadêmico. A instituição, de acordo com a versão em língua inglesa de seu *site* institucional, oferta 59 cursos na modalidade EMI, dentre eles: *Aeronautics* (Aeronáutica), *Biochemistry* (Bioquímica), *Cognitive Psychology* (Psicologia Cognitiva), *Educational Policies* (Políticas Educacionais) e *Finance* (Finanças). Ainda consideram que “a oferta de cursos em inglês também atrai a vinda de alunos de fora do Brasil, o que impacta positivamente o dia a dia de estudantes, professores e funcionários” (*BRITISH COUNCIL*, 2018, p. 22). A universidade também oferece ensino gratuito de inglês aos alunos da graduação economicamente vulneráveis por meio do Curso de Língua Inglesa Presencial (Clip), como indica o *site* da instituição (2021).

De acordo com o *ranking* da revista THE (2021) acerca das universidades brasileiras com melhor desempenho internacional, além da UFSC e UFABC, que ocupam as posições 2 e 8, respectivamente, outras instituições assumem papel de destaque. O primeiro lugar do *ranking* é ocupado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO)⁵¹, que, além de oferecer mais de 300 acordos para mobilidade acadêmica, disponibiliza a versão de seu *site* em inglês, com diversas informações relevantes no idioma para interessados na instituição. A plataforma apresenta: informações gerais sobre a vida no Rio de Janeiro, procedimentos de admissão, formulários, documento com a descrição detalhada dos convênios disponíveis, entre outros. Estudantes estrangeiros podem, ainda, cursar algumas disciplinas em inglês, as quais

⁵⁰ “O *Collaborative Online International Learning* ou simplesmente COIL, é uma modalidade de ensino/aprendizagem criada na *The State University of New York* [...], pelo professor Jon Rubin, em 2006. Seu objetivo era encorajar o crescimento da aprendizagem cooperativa internacional online. Esta ação [...] ocorre da seguinte maneira: um professor da universidade A, em parceria com um professor da universidade internacional B, montam um programa de ensino online para suas turmas. Logo, temos 2 universidades, 2 professores, 2 turmas, possivelmente 2 idiomas, pelo menos 2 culturas e um curso/módulo sendo co-ministrado pelos professores das duas universidades, com tarefas a serem desenvolvidas na modalidade virtual de forma cooperativa, intercultural e interdisciplinar” (UFSC, 2021, s.p.).

⁵¹ A PUC do Rio Grande do Sul e a do Paraná também estão presentes na lista.

devem ser realizadas juntamente às aulas de *Portuguese as a Second Language*⁵², como consta no *site* da instituição. O departamento de Letras da PUC-RIO também disponibiliza inúmeros cursos de idiomas, inclusive, doze diferentes possibilidades para o aprendizado em inglês, como afirma o catálogo de cursos do departamento (2021). Há oito cursos gerais do idioma, que vão do básico ao pós-intermediário, duas turmas de conversação em inglês, mais aulas com as temáticas: “*Clearer Speech*: conhecendo o sistema sonoro do inglês americano padrão” e “*Literary Conversations*: mulheres no teatro”.

O terceiro lugar no *ranking* é ocupado pela Universidade de São Paulo (USP), que, também, encontra-se entre as 250 melhores universidades do mundo, segundo o *World University Rankings 2021*, da mesma revista. Além da oferta de mobilidade estudantil e docente, recepção de estrangeiros e convênios internacionais, a USP disponibiliza *site* e anuário estatístico em língua inglesa, e proporciona disciplinas no idioma nas mais diversas áreas de seus programas de Pós-Graduação. No entanto, ainda segundo seu *site* institucional, para participar de aulas da Graduação, os estudantes estrangeiros devem apresentar, no mínimo, nível pré-intermediário em língua portuguesa. Os cursos de inglês abertos à comunidade interna e externa da USP são realizados por meio do Centro Interdepartamental de Línguas, que também oferece testes de proficiência no idioma, segundo o *site* do Centro (2021).

A Universidade de Fortaleza (Unifor) também faz parte do *ranking 2021* quanto à perspectiva internacional da THE. Além de uma parte do *site* ser disponibilizada em inglês e das parcerias com instituições em que o idioma é falado, a Unifor, de acordo com sua página institucional, oferece 16 disciplinas ministradas total ou parcialmente em língua inglesa, sendo a única instituição do Norte e do Nordeste do país a apresentar essa prática. Ademais, a Unifor possui o chamado Escritório *EducationUSA/Unifor*, que proporciona informações sobre oportunidades de estudo nos EUA, “incluindo orientação sobre o processo de aplicação e admissão em programas de graduação, mestrado, doutorado, cursos de inglês e cursos de curta duração” (UNIFOR, 2021, s.p.).

Já a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), que também está presente no *ranking*, apresenta, em seu Plano de Internacionalização (2018), em vigor até 2021 e pautado na noção de *Comprehensive Internationalization*, ações articuladas aos compromissos da instituição, que investiu, entre os anos de 2009 e 2017, aproximadamente sete milhões de dólares em atividades internacionais.

⁵² Tradução nossa: Português como segunda língua.

Segundo o documento, a universidade reconhece que a proficiência em línguas estrangeiras é um dos maiores obstáculos enfrentados pelas universidades brasileiras e oferece diferentes projetos em língua inglesa e francesa, realizados em parceria com o *British Council* e o *Consulate of France* de São Paulo.

*The offering of 60 courses in English, grouped in four areas related to global issues and chosen according to the main competencies of UNESP was another innovative action for the internationalization of the institution. The development of technical skills for international activities was treated as a priority. The acquired competences were fundamental not only to attract external resources from Erasmus Mundus projects and international CAPES programs, but also increased UNESP's international recognition as an academic institution*⁵³ (UNESP, 2018, p. 11).

Outras estratégias envolvendo o fomento da língua inglesa são descritas pela Unesp (2018), considerando não só os estudantes, como também os professores da instituição. Tais estratégias são: reconhecer cursos *online* em inglês como uma das atividades complementares válidas de crédito; aumentar a disponibilidade de cursos ministrados total ou parcialmente em inglês; oferecer programas de treinamento em EMI, *European Credit Transfer System*⁵⁴ (ECTS) e metodologias ativas de ensino e aprendizagem, como forma de melhorar as ofertas de cursos em inglês; aumentar a contratação de funcionários estrangeiros, utilizando o idioma no processo de recrutamento; propiciar o desenvolvimento de *Small Private Online Courses* (SPOCS) em inglês, com temática voltada às oportunidades possíveis para alunos internacionais na universidade, entre outros. A Unesp oferta, ainda, como afirma seu *site* (2021), cursos de inglês em diferentes modalidades por meio do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP).

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que também está entre as vinte melhores posições do *ranking*, apresenta, na versão em língua inglesa de seu *site* institucional, suas parcerias, convênios e programas de mobilidade, bem como diversas informações, no idioma, acerca da viagem, da universidade, da cidade onde está localizada, entre outros. Um projeto de extensão fundamental para o avanço da proficiência em inglês na instituição é o Centro de Línguas para fins Acadêmicos (CLA), que oferece, também, cursos de espanhol,

⁵³ Tradução nossa: A oferta de 60 cursos em inglês, agrupados em quatro áreas relacionadas a questões globais e escolhidos de acordo com as principais competências da Unesp, foi mais uma ação inovadora para a internacionalização da instituição. O desenvolvimento de habilidades técnicas para atividades internacionais foi tratado como uma prioridade. As competências adquiridas foram fundamentais não só para atrair recursos externos de projetos do *Erasmus Mundus* e programas internacionais da CAPES, mas também para aumentar o reconhecimento internacional da Unesp como instituição acadêmica.

⁵⁴ Tradução nossa: Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos.

francês e português. A universidade conta, ainda, segundo seu *site*, com o projeto Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), que promove cursos de diversos idiomas, inclusive de inglês, para a comunidade interna e externa.

Nesse sentido, é possível perceber que diversas ações efetivas voltadas à língua inglesa têm sido realizadas pelas IES brasileiras que se destacam no desempenho quanto à internacionalização, como ofertas de cursos do idioma em diferentes modalidades, auxílio nos procedimentos da mobilidade acadêmica, tradução e versão de documentos, entre outros. Do mesmo modo, as universidades estaduais paranaenses apresentam práticas direcionadas ao inglês e à internacionalização, alinhadas aos seus objetivos.

2.3.1 Inglês e as práticas de internacionalização nas universidades estaduais paranaenses

As instituições estaduais de Ensino Superior são, sob a ótica de Caldarelli *et al* (2014), fundamentais no desenvolvimento de suas regiões, estados, bem como de todo o país. Em estudo sobre indicadores das universidades estaduais paranaenses, os autores ressaltam que essas instituições, em especial, são os “principais atores na geração de produção científica, oferta de ensino superior e que concentra a maioria dos recursos humanos de alta qualificação no estado, em termos de ensino e pesquisa acadêmica” (CALDARELLI *et al*, 2014, p. 332). Essas universidades são: UEM, UEPG, UEL, Unicentro, Unioeste, Unespar e UENP, que se destacam a nível estadual, nacional e internacional.

Aprovada em 1969, segundo seu *site* institucional, a criação da UEM ocorreu por meio da junção de três faculdades isoladas: Faculdade Estadual de Ciências Econômicas, Faculdade Estadual de Direito e Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Atualmente, a universidade é uma instituição pública cujo “esforço e a qualificação de seu corpo docente têm sido reconhecidos por diferentes rankings mundiais, criados para medir a qualidade das universidades a partir de diversos critérios acadêmico-científicos” (UEM, 2021, s.p.).

Os assuntos referentes à internacionalização da UEM são promovidos pelo Escritório de Cooperação Internacional (ECI) que, segundo a página, é responsável pela intermediação entre a universidade e instituições estrangeiras. Em relação às universidades cuja língua é o inglês, a UEM possui acordos vigentes com: *Royal Melbourne Institute of Technology University*, da Austrália, até 2024; *University of Windsor*, do Canadá, até 2026, e *University of Bristol*, do Reino Unido, até 2022. As universidades americanas conveniadas são: *University of Nevada*, até final de 2021; *Kansas State University* e *The Ohio State University*, ambos até 2022; *Texas A&M University*, até 2024, e *Columbia University*, até 2026.

Além das oportunidades de mobilidade acadêmica, a UEM disponibiliza modelos de formulário em língua inglesa para auxiliar nos procedimentos burocráticos e, para os estudantes que desejam participar de aulas ministradas em outros idiomas, a universidade oferece 4 disciplinas optativas ministradas em inglês para a Graduação e 32 para a Pós-graduação, das quais a grande maioria também é em língua inglesa, de acordo com seu *site*. É possível, também, participar de eventos apresentados na língua e se inscrever em cursos de idiomas, principalmente, de inglês, por meio do Instituto de Línguas (ILG) e do PFI. O *site* da instituição possui uma pequena parte na referida língua.

Em sua Política Linguística Institucional (2018), a UEM estabelece algumas orientações em relação ao inglês. Além de incentivar a ampliação na oferta de disciplinas ministradas em línguas estrangeiras nas diversas áreas, o documento valoriza a expansão de espaços formativos em que os professores da instituição possam compreender o EMI; a definição do inglês, do espanhol e do francês como possibilidades de idiomas, além do português, para realizar trabalhos acadêmicos, como teses e dissertações; a criação de um ambiente multilíngue e multicultural na universidade, por meio, por exemplo, de sites em diferentes idiomas, incluindo o inglês, entre outras orientações.

A UEPG, segundo seu *site* institucional (2021), também foi resultado da união de seis faculdades isoladas de Ponta Grossa: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica; Faculdade Estadual de Odontologia; Faculdade Estadual de Direito, e Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração. A criação foi aprovada em 1969 e, hoje, constitui-se como uma das mais importantes instituições de Ensino Superior do Paraná.

Suas atividades internacionais são mediadas pelo Escritório de Relações Internacionais (ERI), responsável por estabelecer convênios e contatos com instituições estrangeiras, incentivar programas de mobilidade, fornecer informação e orientar estudantes de outras localidades, entre outros. As instituições conveniadas e oriundas de países cuja língua oficial é o inglês são: *Wilfrid Laurier University*, do Canadá, até 2024; *Instituto Forsyth*, por tempo indeterminado, *West Virginia University*, até 2024, e, até, 2026, *New Mexico State University*, todas dos EUA.

A UEPG também possibilita oportunidades de mobilidade acadêmica e versão da página do ERI em inglês, bem como cursos de idiomas por meio do Curso de Línguas Estrangeiras para a Comunidade (CLEC) e do PFI. A universidade ainda preza pelas informações em inglês disponibilizadas no site, em *folders* institucionais, em catálogos sobre os cursos disponíveis na UEPG, no vídeo institucional, entre outros.

A UEL, por sua vez, teve reconhecimento no ano de 1971 ao incorporar as faculdades pioneiras de Direito, Filosofia e Odontologia, cuja criação ocorreu na década de 1950, como consta em seu *site*. Segundo tal fonte, a atuação da UEL destaca-se em níveis nacional e internacional, tendo em vista, por exemplo, o impacto das pesquisas desenvolvidas. As ações que desempenha em prol da internacionalização são coordenadas pela Assessoria de Relações Internacionais (ARI), órgão responsável por estabelecer parcerias, firmar convênios, apoiar iniciativas de intercâmbio acadêmico, entre outros.

Há, na universidade, ofertas de mobilidade e acordos com universidades do Canadá (*St. Mary's University*, até 2023, *University of Ottawa*, também até 2023, e *University of Manitoba*, até 2024); dos EUA (*Florida Global University*, até 2026, *Illinois State University*, até 2022, *University of Missouri*, *Missouri State University* e *The Research Park of Florida Atlantic University*, até 2023, *Western Michigan University*, até 2024, e *Kansas State University*, até 2025); e da Inglaterra (*University of Huddersfield*, até 2022). Além disso, a instituição disponibiliza versão em inglês de seu *site* - *International Student Guide* -, com dicas a alunos estrangeiros acerca da universidade, e cursos de idiomas, a partir do PFI e do Laboratório de Línguas, que atende a comunidade interna e externa.

Já a Unicentro, de acordo com seu *site* institucional, foi reconhecida no ano de 1990, também a partir da fusão de faculdades isoladas: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati. Seu reconhecimento se dá tanto pela comunidade local quanto por órgãos oficiais responsáveis pela gestão do Ensino Superior do país, como afirma a mesma fonte. Ademais, as atividades internacionais desenvolvidas pela instituição estão sob a assessoria do ERI, cujo objetivo é efetivar as parcerias e convênios, bem como contribuir para o desenvolvimento institucional a partir da internacionalização.

As instituições de países falantes de língua inglesa parceiras da Unicentro são: *Crown College University*, do Gana, até 2023; *University of Saskatchewan* e *University of Lakehead*, do Canadá, ambas até 2023; *Bluefield State College*, dos EUA, até final 2021; *University of Deakin*, até 2023, *University of New England*, também até 2023, e *University of the Sunshine Coast*, até 2022, as três da Austrália. Além dos inúmeros programas de mobilidade, a universidade oferece *site* completo em língua inglesa e torna possível realizar cursos de idiomas por meio do PFI e de projetos institucionais, como o Programa Multicultural de Línguas (PROMUL) e o Centro de Línguas da Unicentro (CEL).

Do mesmo modo, a Unioeste, em concordância com seu *site* institucional, é resultado de faculdades isoladas, sendo elas: Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel,

Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu, Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon e Faculdade de Ciências Humanas Arnaldo Busato. A partir do reconhecimento, em 1994, a universidade passou a ser multicampi, cujos campi estão localizados nas cidades mencionadas e suas ações impactam regional e nacionalmente.

A ARI da Unioeste, após reestruturação em 2006, tem buscado fortalecer as cooperações internacionais e contribuir com a universidade em todos os níveis, como afirma a página da assessoria (2020). Dentre os inúmeros convênios vigentes, é possível ressaltar aqueles com a *GLA University*, na Índia, e *Sheffield Hallam University*, do Reino Unido, ambos até 2025. Também, segundo o *site* da instituição (2021), algumas das práticas que podem envolver a língua inglesa, além da mobilidade, são encontradas nos projetos de extensão: Programa de Apadrinhamento ao Acadêmico Internacional (PAAI), cujo objetivo é promover o contato de estudantes de outros países em mobilidade na instituição e a comunidade acadêmica, por meio de voluntários que se comprometem a auxiliar os visitantes; intercâmbio virtual por meio do COIL; o *Western Parana Herald*, um jornal em língua inglesa, que também possui versão em espanhol e que apresenta as práticas de internacionalização da universidade, entre outros. O *site* da Unioeste possui versões em inglês e em espanhol e o ensino de idiomas ocorre por meio do PFI e dos centros de línguas de quatro dos cinco campi: Programa de Ensino de Línguas (PEL), em Cascavel; Programa de Línguas (PROL), em Marechal Cândido Rondon; Centro de Ensino de Línguas do Campus de Toledo (CELTO) e o Programa de Ensino de Línguas (PROLÍNGUAS) de Foz do Iguaçu.

O incentivo à manutenção dos programas de ensino de línguas é assegurado pela Política Linguística Institucional da Unioeste (2018), documento ainda em vigência, mas que pode ser revisitado e aprimorado. Nela, a instituição dá destaque à diversidade cultural e linguística e à realização de pesquisas sobre a temática, incentiva a formação dos professores em EMI, a oferta de cursos de idiomas e a garantia de licenciaturas em Letras com habilitação em inglês, alemão, espanhol, italiano, podendo abranger, também, outras línguas.

A Unespar também resultou da união, em 2001, de faculdades estaduais: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí; Escola de Música e Belas Artes do Paraná; Faculdade de Artes do Paraná; Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão; Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana; Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá; Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória e Escola Superior de Segurança Pública. Atualmente, segundo o *site* da instituição, ela é formada por sete campi, nas cidades mencionadas, estando presente na maior parte do estado paranaense, o que contribui para a natureza multicultural da universidade.

A página da universidade ainda não possui versão em inglês, mas apresenta algumas informações sobre o ERI, setor responsável pela internacionalização da Unespar, em inglês e espanhol. Por meio do Programa de Internacionalização da Unespar (PIU), a instituição realiza algumas atividades direcionadas como oficinas sobre EMI para docentes e versão do *site* em inglês, no que se refere às práticas com o idioma. Além das oportunidades de mobilidade, ainda de acordo com a página do ERI (2021), a universidade oferece catálogo institucional em português, inglês, francês e espanhol, e cursos de idiomas com o PFI e com o Programa de Línguas Estrangeiras (Prolen).

Por fim, a UENP, de acordo com Petreche e Senefonte (2017), em livro desenvolvido pela instituição sobre o ensino de línguas e a internacionalização, foi oficialmente reconhecida como universidade em 2006, a partir da fusão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Faculdade de Direito do Norte Pioneiro, Fundação Faculdades Luiz Meneghel e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Atualmente, possui três campi, localizados nos municípios de Jacarezinho, Cornélio Procópio e Bandeirantes, e visa ao desenvolvimento regional e nacional.

A Coordenadoria de Relações Internacionais (CRI) é o setor da UENP responsável pelas atividades internacionais e por fortalecer sua relação com universidades estrangeiras. Sua página no *site* da Uenp possui versão em inglês e apresenta parcerias com instituições de diversos países, como: *Ontario Tech University* e *Trent University*, do Canadá; *Purdue University* e *University of Arizona*, dos EUA, entre outros, como é possível encontrar no *site* da CRI (2021). Além das inúmeras oportunidades de mobilidade acadêmica, a UENP oferece às suas comunidades interna e externa o Centro Internacional de Idiomas (CII), que possibilita aos interessados cursarem inglês, por exemplo, e o PFI, à sua comunidade interna.

Nesse sentido, a partir dessas breves considerações acerca das práticas de internacionalização, especialmente, em inglês, das universidades estaduais paranaenses, percebemos que todas, além de terem feito parte dos programas CsF e IsF, de participarem do PFI e de oferecerem diferentes opções de mobilidade acadêmica, também proporcionam: i) todo ou uma parte dos *sites* no idioma; ii) intercâmbio virtual; iii) informações para visitantes, por meio de jornal ou guias; iv) convênios que demandam conhecimento do idioma, entre outros. No quadro a seguir, é possível visualizar uma síntese dessas ações desempenhadas. Leia-se “ação realizada” em “x”, “ação parcialmente realizada” em “P” e “ação não encontrada” em “NE”:

Quadro 1 - Síntese das ações em língua inglesa voltadas à internacionalização das universidades estaduais paranaenses

Ação	UEM	UEPG	UEL	Unicentro	Unioeste	Unespar	UENP
Participação no CsF e IsF ⁵⁵	x	x	x	x	x	x	x
Cursos por meio do PFI	x	x	x	x	x	x	x
Cursos por meio de Centro de Línguas	x	x	x	x	x	x	x
Parcerias para mobilidade acadêmica	x	x	x	x	x	x	x
Oportunidades de intercâmbio virtual	x	x	NE	NE	x	x	x
Convênios	x	x	x	x	x	x	x
Site	P	P	x	x	x	NE	P
Jornal	NE	NE	NE	NE	x	NE	NE
Guia informativo para o estudante internacional	NE	NE	x	NE	NE	x	NE
Disciplinas ofertadas em EMI	x	NE	NE	NE	NE	NE	NE
Legenda	X = ação realizada P = ação parcialmente realizada NE = ação não encontrada						

Fonte: Autora.

Por fim, notamos que há, nas universidades estaduais paranaenses, uma diversidade de atividades relacionadas à língua inglesa, mas, se comparadas às instituições presentes nas melhores posições do *ranking* da THE, por exemplo, ainda há muito a ser feito. Nesse caminho a ser percorrido, a possibilidade de contato com a referida língua se faz presente em diversos contextos acadêmicos que demandam o conhecimento de linguagens especializadas.

⁵⁵ Durante seus períodos de atividade.

3 REFLEXÕES SOBRE TERMINOLOGIA

A produção do conhecimento técnico e científico, mesmo que antiga, passou a ocorrer em rápida e larga escala a partir da globalização, que potencializou diversos processos já mencionados neste estudo. Assim que produzidos, os saberes também passaram a ser fortemente compartilhados por meio da divulgação de pesquisas, que, assim como outros textos de diversos gêneros, são formadas por “características específicas em nível sintático, semântico, pragmático, semiótico e, notadamente, lexical, uma vez que é sobretudo por meio de uma terminologia própria que esse tipo de texto veicula seus conhecimentos” (BARROS, 2004, p. 21).

Configurou-se, nesse sentido, uma expansão nos estudos em Terminologia, que vinham sendo desenvolvidos desde meados do século XX, com escolas tradicionais da área, até que fosse, de fato, reconhecida como disciplina científica e, mais tarde, como campo do conhecimento. Em seu viés prático e teórico, a Terminologia ocupa-se das “chamadas línguas (ou linguagens) de especialidade e seu vocabulário” (BARROS, 2004, p. 21), e tem papel fundamental no desenvolvimento das diversas áreas do saber.

Por isso, apresentamos, ao longo do capítulo, o percurso histórico da Terminologia e suas principais escolas, dedicando um espaço específico à TCT, na qual nos pautamos. Em seguida, descrevemos alguns conceitos fundamentais da área, como *termo* e *definição*, por exemplo, para que, finalmente, possamos traçar algumas considerações sobre a análise das equivalências na pesquisa terminológica bilíngue.

3.1 CAMINHOS DA TERMINOLOGIA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO

O surgimento da linguagem técnico-científica coincide com os primórdios de desenvolvimento da linguagem humana, pois, como afirma Barros (2004), desde os tempos remotos, o homem denomina tudo que está a sua volta: objetos, plantas, animais e processos que vivencia no cotidiano, mobilizando conceitos de diferentes campos do conhecimento especializado. No entanto, “se o emprego de termos técnicos-científicos já é antigo, muito recente é o surgimento de um campo de estudos dedicado à terminologia, o qual começa a ser estabelecido a partir da segunda metade do século XX” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 16).

Esclarecendo a polissemia do próprio termo *terminologia*, Krieger e Finatto (2021) explicam que há duas diferentes facetas às quais ele se refere. Uma delas diz respeito “a um conjunto de termos específicos de uma área científica e/ou técnica” e a outra “à disciplina ou

ao campo de estudos teórico e aplicado dedicado aos termos técnicos-científicos” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 16). Desse modo, descrever os caminhos trilhados pela Terminologia como campo de conhecimento implica, também, apresentar seus aspectos básicos ao longo do aprimoramento das ciências até que fosse considerada uma disciplina de caráter científico.

Barros (2004) relaciona os primórdios da Terminologia ao nascimento dos primeiros dicionários bilíngues e de obras similares, criados diante da necessidade de comunicação entre civilizações, que passaram, então, a compilar palavras e a identificar seus equivalentes. Nessas obras, os termos, que se referiam a áreas como a medicina, a arte marítima, o comércio, entre outros, encontravam-se em posição de destaque. Antes delas, como prossegue a autora, dicionários monolíngues temáticos já eram utilizados pelos sumérios desde 2600 a.C. e registravam “designações de coisas de um único domínio, ou seja, registro de termos” (BARROS, 2021, p. 29).

Contudo, o reconhecimento formal da área deu-se “no século XVII, período em que alguns dicionários clássicos da cultura europeia incluíram a Terminologia como uma entrada, definindo-a como matéria que se ocupa de denominações de conceitos próprios das ciências e das artes” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 25). De acordo com as autoras, o interesse pelas linguagens especializadas fortaleceu-se no século XVIII, sendo percebido não só no âmbito das ciências, mas também em áreas como o comércio e a administração. Isso porque, como afirma Barros (2004), tal século marca o início da Revolução Industrial na Europa e, como consequência, um período de intensas transformações, principalmente, no sistema produtivo e na base econômica.

Para a autora, o desenvolvimento científico e tecnológico possibilitou a invenção de máquinas, equipamentos e objetos diversos, que trouxeram consigo diferentes denominações. A máquina a vapor, por exemplo, alavancou a produtividade e favoreceu a evolução dos transportes e dos meios de comunicação, por meio, também, de outras invenções, como a locomotiva e a estrada de ferro. A economia, de acordo com Barros (2004), passou a se basear na produção em larga escala e as atividades artesanais deram lugar às grandes fábricas, em virtude do êxodo rural e do intenso processo de urbanização.

As mudanças socioeconômicas e políticas tiveram repercussões em nível vocabular: a cada nova invenção, a cada nova situação, atividade, produto, serviço, reivindicação, lei etc. surgiram novos termos correspondentes. O universo lexical das línguas transformou-se, ampliando-se substancialmente, o mesmo sucedendo com o conjunto terminológico que, aliás, cresceu em maior proporção (BARROS, 2004, p. 26).

Além disso, o século XVIII “é um período marcado pelo estabelecimento das nomenclaturas técnico-científicas, cunhadas com componentes do latim e do grego” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 25). Como explica Cabré (1999), a ocorrência dessas nomenclaturas deu-se, principalmente, nos estudos desenvolvidos nos âmbitos da química, com Claude Louis Berthollet e Antoine Lavoisier, e da botânica, com Carlos Lineu, que demonstraram esforço em nomear conceitos científicos.

O interesse pelas linguagens científicas e por suas propriedades, como complementam Cabré (1999) e Krieger e Finatto (2021), prosseguiu pelo século XIX, tendo em vista o processo de internacionalização da ciência, que tem início efetivo nesse momento e “faz com que os cientistas passem a preocupar-se com determinadas estratégias capazes de assegurar a univocidade da comunicação científica internacionalmente” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 25). A partir de então, segundo Cabré (1999), o campo de estudos e aplicação das terminologias passou a ter participação não só dos cientistas, mas também de engenheiros e técnicos.

De acordo com Krieger e Finatto (2021), com o ideal de que a linguagem científica deveria ser “bem-feita”, lógica e unívoca, algumas estratégias de normatização foram estabelecidas. Como exemplo, a normatização da terminologia elétrica, cuja discussão ocorreu em 1881, no Congresso Internacional de Eletricidade, em Paris; e, já no século XX, da terminologia da Astronomia, a partir do Congresso da União Astronômica Internacional, de 1922, em Roma. Para as autoras, a tradição que se seguia nas nomenclaturas científicas era de formá-las com afixos e radicais de origem grega ou latina, e “esse comportamento sistêmico passa a ser uma característica marcante das terminologias contemporâneas que se proliferam e se consolidam como componente lexical especializado dos sistemas linguísticos particularmente no século XX” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 26).

Ainda sob a ótica das referidas autoras, apesar do longo percurso dos diferentes campos do conhecimento e do emprego de seus respectivos termos, os estudos terminológicos tornaram-se mais significativos a partir da segunda metade do século XX. Isso se dá em consequência do aumento de unidades terminológicas e das transformações nas diversas áreas, tendo em vista os intensos avanços da ciência e da tecnologia.

De modo geral, a partir de tal período, como afirma Cabré (1999), uma grande quantidade de novos conceitos apareceu e, com eles, a necessidade de novas denominações. Além disso, a expansão tecnológica demandou a criação de novos meios de comunicação em massa, que disseminaram as terminologias de modo mais amplo; a transferência de produtos e ideias geraram novos mercados e a necessidade de se lidar com diferentes línguas, e, por fim, a

quantidade de informação produzida e compartilhada em menos tempo cresceu exponencialmente.

Krieger e Finatto (2021) completam que, ao final do século, com o processo de globalização, as relações comerciais foram ainda mais aprimoradas e resultou na formação não só dos blocos econômicos, mas também de intercâmbios comerciais, científicos, tecnológicos e culturais, o que também contribuiu para a exigência por traduções adequadas dos termos, que favoreceria uma comunicação internacional mais clara e eficaz. Desse modo, o interesse pelas terminologias passou a ser compartilhado pelos especialistas, estudantes universitários e, hoje, por outros profissionais, como tradutores, intérpretes, documentalistas, redatores técnicos, lexicógrafos, terminógrafos, entre outros.

Inscreve-se na emergência do conhecimento e domínio de determinadas terminologias, o próprio cidadão, tendo em vista que a sociedade atual sofre o impacto da acelerada produção do conhecimento, traduzido pelas mais variadas inovações tecnológicas que afetam seu cotidiano. Consequentemente, amplia-se o contato e o uso das terminologias, mesmo com alterações denominativas e perdas conceituais, efeitos próprios da divulgação do conhecimento em grande escala (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 27).

Também no século XX, em meio a esse contexto de transformações, ocorreu a chamada “afirmação da Terminologia como disciplina científica que estuda os termos de uma área de especialidade” (BARROS, 2004, p. 32). É possível, então, de acordo com Cabré (1999), com base em Auger (1988), identificar quatro períodos na história da Terminologia, como campo de conhecimento, também chamada de Terminologia moderna: as origens, entre 1930 e 1950; a estruturação do campo, entre 1960 e 1975; o *boom*, entre 1975 e 1985 e a expansão, a partir de tal ano.

Nesse sentido, é possível afirmar, sob a perspectiva de Cabré (1999) e Barros (2004), que o período das origens da Terminologia se inicia com a apresentação da tese de doutorado de Eugen Wuster (1898-1977), um engenheiro austríaco “que, nos anos 1930, estabeleceu as bases da chamada Escola Terminológica de Viena e mais tarde elaborou sua Teoria Geral da Terminologia (TGT)” (BARROS, 2004, p. 32). Em sua tese, Wuster “[...] *presented arguments for systematizing working methods in terminology, established a number of principles for working with terms and outlined the main points of a methodology for processing*

terminological data”⁵⁶ (CABRÉ, 1999, p. 5). Nesse momento, sua preocupação ainda não era teórica, pois considerava a terminologia apenas como uma ferramenta capaz de eliminar a ambiguidade na comunicação científica, como argumenta Cabré (1999).

Ainda segundo Cabré (2005a), Wuster destacou a necessidade de profissionais capacitados para elaborar dicionários especializados, diante do contexto de intensa evolução tecnológica. Para tanto, o austríaco propôs que os especialistas de cada área do conhecimento assumissem a tarefa hoje delegada aos terminólogos e terminólogas, pois acreditava que eles possuíam conhecimento adequado sobre os termos, seus respectivos conceitos e contextos de uso.

*En este enfoque podemos ver cómo el pensamiento de Wüster se inclinaba por una actividad orientada onomasiológicamente, en la que el conocimiento sobre los conceptos de una materia precedía a la selección de las denominaciones más convenientes [...]. En efecto, si el trabajo terminológico debía partir de una estructuración de conceptos y atribuir a cada uno de ellos una denominación de referencia, este trabajo solo podían realizarlo los especialistas de las respectivas materias, porque sólo ellos poseían este conocimiento*⁵⁷ (CABRÉ, 2005, s.p.).

Ainda segundo Cabré (2005), os trabalhos de Wuster contribuíram para o reconhecimento da terminologia como uma necessidade comunicativa e, dentre os diferentes impactos causados, dois são destacados pela autora. Um deles foi a criação do Comitê Técnico 37 da *International Organization for Standardization* (ISO), para o qual Wuster atuava como secretário e “*que se ocupó [...] del establecimiento de los principios de trabajo en terminología y de la representación de los datos terminológicos*”⁵⁸ (CABRÉ, 2005, s.p.). O outro objetivo atingido, segundo Cabré (2005a), foi a formação do *International Information Centre for Terminology* (INFOTERM), um programa da UNESCO especialmente dedicado à área e cuja direção também foi confiada a Wuster.

No entanto, como prossegue a autora, faltava, ainda, o reconhecimento dos estudos terminológicos no âmbito acadêmico-universitário, pois estudiosos da linguística, por exemplo,

⁵⁶ Tradução nossa: [...] apresentou argumentos para sistematizar métodos de trabalho em terminologia, estabeleceu uma série de princípios para trabalhar com termos e delineou os principais pontos de uma metodologia de tratamento de dados terminológicos.

⁵⁷ Tradução nossa: Nessa abordagem, podemos perceber como o pensamento de Wüster tendeu para uma atividade de orientação onomasiológica, em que o conhecimento sobre os conceitos de um assunto precedeu a seleção das denominações mais convenientes [...]. Com efeito, se o trabalho terminológico tivesse que partir de uma estruturação de conceitos e atribuir a cada um deles uma denominação de referência, este trabalho só poderia ser realizado por especialistas nas respectivas disciplinas, pois só eles possuíam esse conhecimento.

⁵⁸ Tradução nossa: que tratou do [...] estabelecimento de princípios de trabalho em terminologia e a representação de dados terminológicos.

não aceitavam a Terminologia em seu viés teórico. Wuster, então, passou a oferecer um curso de Terminologia geral na Universidade de Viena, o que representou um grande passo para a aceitação da disciplina na época. Por fim, ainda segundo Cabré (2005a), a fim de consolidar a Terminologia nesse contexto, o pesquisador elaborou uma teoria, que daria suporte ao seu reconhecimento científico: a TGT, denominada de tal forma para se opor às teorias próprias de cada área de especialidade.

A TGT, na perspectiva da autora, teve como base os princípios metodológicos utilizados por Wuster na elaboração de seu dicionário bilíngue *The Machine Tool*, em 1968, de ordem onomasiológica, isto é, que parte do conceito para a denominação, e que possuía caráter normalizador. Krieger e Finatto (2021) completam que a obra *wusteriana* trouxe contribuições, também, na compreensão do funcionamento dos termos, principalmente, quanto à noção de monovalência, segundo a qual o termo possui um “significado atual” em um determinado contexto, ainda que seja polissêmico, tendo em vista que a monossemia e a monovalência se constituem como fenômenos diferentes.

Para as autoras, a TGT é o pilar referencial para os estudos terminológicos, pois, como completa Cabré (2005a), contribuiu para que esse campo de conhecimento fosse estabelecido no âmbito científico e acadêmico, recorrendo a elementos da Linguística, com a qual passou a se relacionar interdisciplinarmente. No entanto, a teoria também foi criticada em diversos aspectos, sendo um deles “seu objetivo último de padronizar os léxicos especializados para favorecer a eficácia das comunicações científicas e técnicas em plano internacional” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 32). Tal momento corresponde ao período de estruturação do campo da Terminologia, citado por Auger (1988, *apud* CABRÉ, 1999).

Isso ocorre porque, como explicam as autoras, apesar dos avanços na compreensão do funcionamento dos termos, os seguidores da Escola de Viena, inaugurada por Wuster, limitaram-se à produção terminográfica e seus aspectos metodológicos, assumindo, assim, um caráter normativo e resultando na concepção da Terminologia como linguagem controlada.

Para essa visão redutora da TGT, muito contribuiu a concepção de que os termos são designações de conhecimentos científicos. Em consequência, os termos não são vistos como elementos naturais das línguas naturais, pois são compreendidos como unidades de conhecimento que comportam denominações. Nessa ótica, os conceitos científicos são identificados por meio de rótulos, etiquetas denominativas criadas com determinadas peculiaridades que permitem fugir das ambiguidades do léxico comum. Isso evidencia uma valorização da dimensão conceitual das terminologias em detrimento do ponto de vista que as considera como elementos naturais dos sistemas linguísticos [...] (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 33).

A concepção clássica de Wuster, nesse sentido, indica que os termos expressam conceitos científicos, atemporais e universais, ao contrário dos significados, que podem variar de acordo com o contexto discursivo, como complementam as autoras. A TGT assume, por isso, caráter positivista e fundamenta-se “no princípio da dissociação entre pensamento e linguagem” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 33), outro fator passível de crítica entre os pesquisadores da área, o que também não nega à Teoria sua relevância histórica.

Paralelamente ao surgimento da Escola de Viena, de acordo com Barros (2004), outros estudos terminológicos também se desenvolveram na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), principalmente, sob a liderança de Dmitrij Semënovič Lotte (1898-1950), fundador da chamada Escola Russa. Do mesmo modo, Ernest Drezen (1892-1937) fundou a Escola de Praga, na antiga Tchecoslováquia, que também veio a se tornar “um polo de excelência nessa matéria” (BARROS, 2004, p. 32). Tais escolas, junto à de Viena, são relevantes para a Terminologia pelo caráter pioneiro e pela contribuição para seu estabelecimento como disciplina científica.

As consideradas escolas clássicas da Terminologia, como complementam Krieger e Finatto (2021), possuem algumas características em comum: a valorização da dimensão cognitiva dos termos, o desenvolvimento de métodos para a prática terminológica e a busca pela padronização de termos em prol de uma comunicação eficiente. Assim, o que constitui a comunicação profissional “são os conceitos e os signos associados a esses conceitos, cuja precisão deve ser assegurada por meio de léxicos padronizados” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 31), o que caracteriza o enfoque cognitivo a respeito dos termos, priorizado por essas primeiras escolas de pensamento.

Com o decorrer do tempo, sob a ótica de Barros (2004), os estudos da Terminologia atingiram o *boom*, citado por Auger (1988, *apud* CABRÉ, 1999), e chegaram, também, à França, ao Canadá, à Bélgica e à Dinamarca. Em seu momento de expansão seguinte, o campo de conhecimento alcançou a América Latina, Portugal, Espanha e os países do norte africano, para, ainda mais à frente, fazer parte das pesquisas do Japão e da China. No Brasil, como acrescenta a autora, a Terminologia passou a se consolidar a partir dos anos 1980, quando começou a ser implantada como disciplina científica em universidades que já realizavam estudos em Lexicologia e Lexicografia, como a USP, a UnB e a UFRGS.

A partir de 1985, como cita Auger (1988, *apud* CABRÉ, 1999), a expansão da Terminologia passa a se fortalecer, sendo a década de 1990 essencial para esse fortalecimento, bem como para a abertura de espaços para novos pensamentos e questionamentos acerca dos estudos clássicos da área. Para Barros (2004), nesse momento, a disciplina tem seus

pressupostos postos à prova e o caráter normalizador que nela predominava foi revisado, conduzindo à formação de um novo paradigma, defendido por Maria Teresa Cabré: a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT).

3.1.2 A Teoria Comunicativa da Terminologia

As transformações percebidas, principalmente, ao longo da segunda metade do século XX, como afirma Cabré (2005a), colocaram em questionamento diversos valores sociais, políticos e econômicos, tidos como absolutos até então, e afetaram a percepção sobre as línguas e sobre a Terminologia. Segundo a autora, alguns fatores contribuíram para se repensar a disciplina, tanto em seu âmbito teórico quanto prático: o crescimento dos intercâmbios comunicativos entre línguas de diferentes países e culturas; a diversidade de situações de emprego e de temas possíveis da comunicação especializada, em virtude do crescimento acelerado da produção de conhecimento; a propagação das terminologias com o auxílio dos meios de comunicação em massa e a evolução das tecnologias em uma grande variedade de contextos. Mais à frente, destacamos o desenvolvimento da internet, que intensificou tais fatores e transformou não somente a Terminologia, mas os estudos da linguagem de modo geral.

Além disso, como prossegue Cabré (2005a), as mudanças nos estudos linguísticos, que possibilitaram, por exemplo, abertura à pragmática e à semântica, afetaram diretamente a Terminologia como campo de conhecimento. Isso porque, de acordo com a autora, a tendência da Linguística durante o período em que a teoria de Wuster foi priorizada era estruturalista e privilegiava aspectos gramaticais. Do mesmo modo, *“la teoria generativo-transformacional, que ocupó el puesto dominante que había tenido el estructuralismo [...], tampoco podía describir la especificidad de las unidades terminológicas, y menos aun dar cuenta de la diferencia entre los términos y otras unidades del léxico de una lengua”*⁵⁹ (CABRÉ, 2005a, s.p.).

Por fim, a autora destaca que a ascensão da Linguística de *Corpus* também contribuiu para o desenvolvimento de um caráter descritivo da Terminologia. A partir das informações adquiridas por meio de *corpora*, os termos – e língua de modo geral – puderam ser analisados em contextos reais de produção, fortalecendo a oposição à normatividade defendida pelos pensadores clássicos da área:

⁵⁹ Tradução nossa: A teoria gerativo-transformacional, que assumiu a posição dominante ocupada pelo estruturalismo, [...] também não conseguia descrever a especificidade das unidades terminológicas e menos ainda dar conta da diferença entre os termos e outras unidades do léxico de uma língua.

*Los análisis de los datos basados en corpus permiten no únicamente disponer de materiales adecuadamente seleccionados para la descripción de uno u otro fenómeno, sino observar y formular generalizaciones que el recurso a la intuición no permitía; aparte de provocar un cambio en el trabajo terminológico, que ha dejado de ser artesanal, incorporando en mayor o menor grado las tecnologías, con lo que se ha abierto la puerta a un nuevo proceso de trabajo*⁶⁰ (CABRÉ, 2005a, s.p.).

Esse panorama resultou, segundo Cabré (2005a), na mudança do enfoque científico e aplicado da Terminologia, para que fosse possível abarcar sua complexidade comunicativa. Nesse sentido, “na última década do século XX, a Terminologia inicia um novo percurso em sua trajetória, pautado pelo incremento de investigações terminológicas de base linguístico-comunicacional” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 34), tendo em vista as críticas direcionadas às escolas tradicionais. Para Cabré (2005b), elas não davam conta de questões fundamentais da terminologia, como sua poliedricidade, suas funções representativa e comunicativa e sua diversidade de aplicações “[...] *determinada por las características pragmáticas de la comunicación*”⁶¹ (CABRÉ, 2005b, p. 1).

Cabré (2005b) ainda ressalta que a TGT também se demonstra insuficiente quanto aos princípios metodológicos, válidos apenas para determinadas situações. A metodologia proposta por Wuster, resultado de seu trabalho de elaboração de um dicionário técnico, “*no puede dar cuenta ni de la pluralidad tipológica de los trabajos causada por la diversificación de las necesidades terminológicas, ni de la caracterización poliédrica de los términos, ni tampoco de la multidimensionalidad y dinámica constante de los ámbitos especializados*”⁶² (CABRÉ, 2005b, p. 1).

Na visão da autora, a teoria do austríaco apresentou-se de modo válido, sistemático e coerente, mas pouco satisfatório se considerado um contexto comunicativo real. Isso porque até uma simples análise da comunicação especializada pode revelar sua multiplicidade de registros possíveis, “[...] *sin que ello suponga abandonar el carácter especializado del conocimiento y su*

⁶⁰ Tradução nossa: As análises de dados baseadas em *corpus* permitem não só ter materiais devidamente selecionados para a descrição de um ou outro fenômeno, mas também observar e formular generalizações que o recurso à intuição não permitia; além de provocar uma mudança no trabalho terminológico, que deixou de ser artesanal, incorporando tecnologias em maior ou menor grau, abrindo, assim, as portas para um novo processo de trabalho.

⁶¹ Tradução nossa: [...] determinada pelas características pragmáticas da comunicação.

⁶² Tradução nossa: Não pode dar conta nem da pluralidade tipológica dos trabalhos, causada pela diversificação das necessidades terminológicas, nem da caracterização poliédrica dos termos, nem tampouco da multidimensionalidade e dinâmica constante dos campos especializados.

transmisión, y pone de manifiesto una serie de características coincidentes con las unidades utilizadas en otros tipos de situaciones comunicativas”⁶³ (CABRÉ, 2005b, p.1).

Mesmo assim, segundo Krieger e Finatto (2021), antes dos anos 1990, eram raros os estudos que tratavam da terminologia em oposição à tendência cognitiva. Todavia, nota-se o caráter inaugural das considerações feitas por Alain Rey, em 1980, que, como afirmam as autoras, compreendia as unidades terminológicas sob um ponto de vista descritivo, uma vez que “tratar de terminologia técnico-científica é tratar de questões de línguas e não de um constructo formal idealizado a serviço de uma comunicação restrita ao âmbito de especialistas” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 34). Tal visão não era disseminada pelas teorias clássicas, que, sobretudo, acreditavam que os termos não eram dotados de variação e polissemia.

Com esse novo direcionamento, como prosseguem as autoras, os estudos voltaram-se ao funcionamento dos termos em contextos reais, constituindo novas perspectivas, como a da Socioterminologia, iniciada por François Gaudin, “que critica fortemente a política normalizadora conferida ao manejo internacional da terminologia” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 34). Pautada nos princípios da sociolinguística, como a variação linguística e a perspectiva de mudança, a Socioterminologia, “como prática do trabalho terminológico, fundamenta-se na análise das condições de circulação do termo no funcionamento da linguagem [...], como disciplina descritiva, estuda o termo sob a perspectiva lingüística na interação social” (FAULSTICH, 1995, s.p.).

Do mesmo modo, considerando o funcionamento dos termos como o de qualquer outra unidade da língua, Maria Teresá Cabré e seus colaboradores do Instituto de Linguística Aplicada da Universidade Pompeu Fabra, de Barcelona, como afirma Krieger (2000), sistematizaram fundamentos para a organização de uma nova teoria da Terminologia. A chamada TCT foi “estruturada pela sobredeterminação dos aspectos comunicativos das linguagens especializadas em detrimento dos propósitos normalizadores” (KRIEGER, 2000, p. 221), além de contemplar questões sobre variação linguística.

Nessa perspectiva, a TCT, de acordo com Cabré (2005a), compreende, como objeto central da Terminologia, as unidades terminológicas, consideradas poliédricas (linguísticas, cognitivas e sociocomunicativas) e capazes de apresentar variação (polissemia e sinonímia). Essas unidades possuem características morfológicas e sintáticas da língua em que ocorrem, assim como outras unidades léxicas. Isso implica dizer que, “de acordo com o princípio

⁶³ Tradução nossa: [...] sem que isso implique no abandono da natureza especializada do conhecimento e de sua transmissão, e revela uma série de características que coincidem com as unidades utilizadas em outros tipos de situações comunicativas.

comunicativo, uma unidade lexical pode assumir o caráter de termo em função de seu uso em contexto e situação determinados” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 35), em outras palavras, a partir de Cabré (2005a), toda unidade do léxico geral tem potencial de termo, mesmo que esse valor ainda não tenha sido ativado.

Consequentemente, o conteúdo de um termo não é fixo, mas relativo, variando conforme o cenário comunicativo em que se inscreve. Tais proposições levam a TCT a postular que *a priori* não há termos, nem palavras, mas somente unidades lexicais, tendo em vista que estas adquirem estatuto terminológico no âmbito das comunicações especializadas (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 35, grifo das autoras).

Compreende-se, de acordo com Cabré (2005a), que os termos deixaram de ser interpretados como unidades de representação e transmissão de conhecimento preciso, homogêneo e controlado, para que pudessem ser entendidos como unidades dinâmicas, “[...] *que en su uso discursivo construyen conocimiento y al mismo tiempo no pueden separarse de las concepciones culturales de quien las produce*”⁶⁴ (CABRÉ, 2005a, s.p.). Em resumo, para os estudiosos da TCT, como a autora, os termos são unidades do léxico de uma língua que, em um determinado contexto de comunicação e sob determinadas condições pragmáticas, são ativados como tal. São, também, formados pela denominação e pelo significado: a primeira diz respeito à forma do termo, e o segundo refere-se ao seu conteúdo, variável de acordo com o tema, abordagem, tipo de texto, interlocutor, situação, entre outros fatores.

Por fim, Cabré (2005b) discute os propósitos da Terminologia em seus aspectos teóricos e práticos, sob a perspectiva da TCT. Quanto aos objetivos teóricos, a Terminologia deve “[...] *describir formal, semántica y funcionalmente las unidades que pueden adquirir valor terminológico, dar cuenta de cómo lo activan y explicar sus relaciones con otros tipos de signos del mismo o distinto sistema, para hacer progresar el conocimiento sobre la comunicación especializada*”⁶⁵ (CABRÉ, 2005b, p. 4). A Terminologia aplicada, por sua vez, deve coletar e organizar as unidades terminológicas de determinados temas e situações de comunicação especializada, indicando as características pertencentes a tais unidades, no campo em que são empregadas.

⁶⁴ Tradução nossa: [...] que em seu uso discursivo constroem conhecimentos e, ao mesmo tempo, não podem ser separados das concepções culturais de quem os produz.

⁶⁵ Tradução nossa: [...] descrever formal, funcional e semanticamente as unidades que podem adquirir valor terminológico, dar conta de como elas o ativam e explicar suas relações com outros tipos de signos do mesmo ou de um sistema diferente, para avançar no conhecimento sobre a comunicação especializada.

Outra perspectiva de estudo, também desenvolvida no início dos anos 2000, é a Etnoterminologia, considerada por Barbosa (2006) como uma subárea da Terminologia e que, segundo a autora, “busca estudar a norma relativa ao estatuto semântico, sintático e funcional do conjunto das unidades lexicais que caracterizam o universo dos discursos etno-literários [...]” (BARBOSA, 2006, p. 48). Tais unidades possuem significados específicos em seus universos de discurso, “provenientes das narrativas, cristalizados, de modo a tornar-se verdadeiros símbolos” (BARBOSA, 2006, p. 48), e que refletem, também, uma determinada cultura.

A partir dessas considerações, é possível perceber que diferentes teorias e perspectivas de estudo foram desenvolvidas no sentido de preencher as lacunas deixadas pelas teorias clássicas e, também, de readequar características que não correspondiam mais às necessidades de um mundo em constantes transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Nesta pesquisa, estabelecemos relação de concordância com a TCT, principalmente no que diz respeito à relevância do contexto comunicativo no qual o termo se insere e do qual ele depende para que seja considerado como tal. No entanto, para realizá-la, é necessário, ainda, apresentar alguns conceitos e discussões fundamentais à Terminologia como campo de conhecimento.

3.2 CONCEITOS E DISCUSSÕES FUNDAMENTAIS DA TERMINOLOGIA

A terminologia, como um “elemento inerente às chamadas comunicações especializadas” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 16), expressa lexicalmente os conhecimentos científicos, técnicos e tecnológicos, por meio de textos orais ou escritos. Para as autoras, a funcionalidade dos termos nos diferentes contextos está relacionada às dimensões linguística, conceitual e comunicativa, que constituem a terminologia e possibilitam ao sujeito nomear objetos, processos e conceitos das diversas áreas do conhecimento, caracterizadas, também, pelas chamadas “linguagens de especialidade”⁶⁶.

As “linguagens de especialidade”, como explica Barros (2004), referem-se a determinados domínios da língua geral que compõem os discursos técnicos, científicos e especializados, sendo válido lembrar que “embora cada universo de discurso especializado produza textos com particularidades sintáticas, pragmáticas, semióticas, além de terminológicas, essas especificidades não deixam de ser recursos linguísticos utilizados pela língua geral [...]” (BARROS, 2004, p. 43), na qual esses textos, orais ou escritos, são produzidos.

⁶⁶ Em 3.2, a denominação dos conceitos fundamentais será destacada entre aspas, com exceção daquelas presentes em citações diretas.

Nesse sentido, Barbosa (2001), ao tratar dos dicionários gerais de língua, vocabulários técnicos-científicos e glossários, organiza, também, a partir do modelo de Coseriu (1978), níveis de análise e de atualização da língua: sistema, norma e fala. Cada nível, como explica a autora, é composto por unidades padrão no âmbito das ciências do léxico: “lexema”, “vocábulo”, “termo” e “palavra”, respectivamente. A partir dessa organização, apresentamos outros conceitos básicos que fundamentam ou contribuem para a compreensão de um dos objetos de estudo da Terminologia como campo de conhecimento: o “termo”.

A nível de sistema, que se relaciona ao universo do léxico, de acordo com Barbosa (2001), a unidade padrão é o “lexema”, definida como “a unidade denominativa para um conjunto de formas flexionadas, que compõem um paradigma” (BIDERMAN, 1999, p. 89). Os “lexemas”, para Biderman (1999), referem-se a uma unidade abstrata do léxico, sendo suas manifestações discursivas denominadas “lexias”. A autora completa que os “lexemas”, ainda, podem ser divididos em duas classes, no caso do português brasileiro: as formas livres, que são geralmente substantivos, adjetivos e verbos; e as formas dependentes, isto é, os vocábulos-morfema. Preposições e conjunções, por exemplo, são consideradas “palavras instrumentais que articulam o discurso, sendo desprovidas de significação externa” (BIDERMAN, 1999, p. 89).

Já o nível da norma, apresentado por Barbosa (2001), é composto por “vocábulos” e “termos”. Para explicá-los, Barbosa (2006) considera dois universos do discurso: o da língua comum e das linguagens de especialidade, aos quais pertencem “vocábulos” e “termos”, respectivamente. Ambas as unidades possuem características específicas, mas também são plurifuncionais, pois, como prossegue a autora, atingem o estatuto de “vocábulo” ou “termo” a partir da inserção em uma norma discursiva.

A disponibilidade virtual das funções vocábulo/termo caracteriza, pois, as unidades lexicais no nível do sistema. Essas funções atualizam-se, uma ou outra, quando as unidades lexicais se encontram circunscritas a uma norma discursiva e a um texto-ocorrência. Assim, em nível de sistema, a relação entre as funções vocábulo e termo é [e...e]; em nível de uma norma e de um discurso-ocorrência é [ou...ou] (BARBOSA, 2006, p. 49).

Nesse contexto, há dois processos cuja menção é válida. O primeiro deles, a vocabularização, é compreendido pela transição da terminologia para a língua comum, isto é, pela transferência de “um termo do seu universo especializado para o da língua comum” (BARBOSA, 2006, p. 49). Tal processo, como afirma a autora, também pode ser chamado de vulgarização, banalização e popularização. Já o segundo processo, por sua vez, é o inverso do

primeiro e é denominado terminologização, caracterizada pela “passagem da língua comum para a terminologia, mecanismo que converte o vocábulo em termo” (BARBOSA, 2006, p. 49).

O “termo”, em especial, também chamado de unidade terminológica, é “simultaneamente, elemento constitutivo da produção do saber, quanto componente linguístico, cujas propriedades favorecem a univocidade da comunicação especializada” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 75). Segundo as autoras, aspectos referentes ao estatuto e à estruturação dos *termos* variam de acordo com as teorias terminológicas desenvolvidas ao longo da história, mesmo estando relacionadas em alguma medida.

Sob a ótica da TGT, por exemplo, o termo é compreendido como um “signo no sentido *saussureano*, isto é, uma entidade composta da dupla face significante/significado” (KRIEGER, 2001, p. 120). No entanto, segundo a autora, Wuster, com frequência, demonstrava sua compreensão do “termo” apenas por sua parte significante, o que revela a supervalorização da dimensão conceitual das terminologias, que resulta em seu fundamento onomasiológico, já discutido nesta pesquisa. As unidades terminológicas, então, “são vistas como meros rótulos e etiquetas com as quais, conscientemente, denominam-se os resultados das ciências e das técnicas” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 78).

Por outro lado, a TCT compreende que o “termo”, além de ser um elemento natural dos sistemas linguísticos, “é um elemento da linguagem em funcionamento, dada a sua presença, sobretudo, em textos e em discursos especializados” (KRIEGER, 2001, p. 126). Essa visão, como afirmam Krieger e Finatto (2021), fortalece o papel determinante de questões semióticas, pragmáticas e ideológicas, que fazem parte do processo comunicativo, na compreensão das terminologias.

Dessa maneira, como argumenta Cabré (2002), precursora do viés comunicativo da Terminologia, há dois pontos possíveis de observação das unidades terminológicas: *in vitro* e *in vivo*. O primeiro deles corresponde à análise que desconsidera o contexto de uso do “termo” e acredita que ele seja constituído por forma e significado estáveis e bem delimitados, enquanto o segundo, no qual Cabré (2002) se fundamenta, preza pelo contexto e parte do princípio de que há diversificação, em maior ou menor grau, em todo o texto, oral ou escrito, de caráter especializado. Em resumo,

A valorização do termo como unidade de conhecimento, e não como unidade linguística, revela um posicionamento distinto daquele assumido pelas novas correntes dos estudos terminológicos, segundo os quais os termos são itens lexicais que não se distinguem da palavra do ponto de vista de seu funcionamento. Conseqüentemente, os contextos linguísticos e pragmáticos são componentes que contribuem para a articulação do estatuto terminológico

de uma unidade lexical, bem como explicam a presença de sinonímias e variações nos repertórios terminológicos (KRIEGER; FINATTO, 2021, p.78).

A partir dessa concepção, ainda segundo as autoras, o “termo” é constituído por uma face conceitual, que expressa os diferentes saberes, e uma face linguística, que o integra a um sistema linguístico, “além dos aspectos que se agregam a suas funcionalidades comunicacionais básicas: fixar e favorecer a transferência do conhecimento” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 80). Seus aspectos conceituais e funcionais já foram abordados nesta pesquisa, principalmente, quando descrevemos a TCT, por isso, apresentaremos algumas características sistêmicas que são percebidas nas unidades terminológicas. É válido lembrar, também, que, como afirma Krieger (2001), a diversidade de posicionamentos em relação ao “termo” vai além de reconhecê-lo como unidade do conhecimento ou como unidade pragmático-linguística, pois estudos são frequentemente desenvolvidos a esse respeito.

Segundo Krieger e Finatto (2021), no que se refere ao plano das categorias gramaticais, os substantivos são predominantes, apesar dos adjetivos e verbos também adquirirem valor terminológico. Em outras palavras, “entre as diferentes categorias funcionais (classes nominal, dos determinantes, prepositiva, verbal, adjetival, adverbial etc.), a classe lexical de base nominal (substantivos) ocupa um lugar de destaque nos estudos em línguas de especialidade” (BARROS, 2004, p. 100).

Além disso, os “termos” podem ser divididos em unidades simples e unidades complexas, sendo as simples constituídas por um só radical, de acordo com Barros (2004), por exemplo, “lavra, átomo, reagente” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 81), entre outros. Já as complexas são constituídas por dois ou mais radicais, como “recursos hídricos, poder de polícia e organismo geneticamente modificado” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 81). Para Barros (2004), há, ainda, os termos denominados compostos, que também se constituem por mais de dois radicais, mas que se distinguem dos termos complexos “pelo alto grau de lexicalização e pelo conjunto de morfemas lexicais e/ou gramaticais que os constitui, em situação de não-autonomia representada graficamente pela utilização do hífen, como em *mão-de-obra*, *pé-de-cabra*, *pá-de-cavalo*” (BARROS, 2004, p. 100-101, grifos da autora). No entanto, ressaltamos que não há um consenso entre autores da área acerca dos termos compostos e eles podem ou não estar de acordo com a autora citada.

Os “termos” classificados como complexos, também denominados sintagmas terminológicos, são os mais frequentes no âmbito da comunicação especializada: “há vários estudos que comprovam a prevalência das terminologias instituídas ao modo de sintagmas, num

percentual que se situa em torno de 70% das ocorrências terminológicas” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 81). O alto percentual, como explicam as autoras, predomina nas novas áreas, que ainda estão no processo de construção de seus conceitos e “termos”. No *corpus* desta pesquisa, por exemplo, dos 34 termos selecionados, 25 podem ser caracterizados como termos complexos ou sintagmas terminológicos, como “Colegiado de curso” e “Pró-Reitoria de Graduação”.

Barros (2004) complementa que os sintagmas terminológicos são formados a partir de um lexema-base que, normalmente, é um hiperônimo, isto é, um termo mais amplo, genérico, como em: “raio, raio gama, raio *laser*, raio infravermelho, raio ultravioleta” (BARROS, 2004, p. 101, grifo da autora). Para ela, esses sintagmas, assim como os sintagmas lexicais, de modo geral, são elementos combinados que formam uma unidade linguística maior e se diferenciam dos sintagmas livres, pois esses “possuem uma frágil estabilidade no sistema lexical” (BARROS, 2004, p. 102). Em nosso *corpus*, por exemplo, o hiperônimo “Conselho” pode formar outros sintagmas terminológicos como “Conselho de Administração”, “Conselho de Campus”, “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão”, entre outros.

A delimitação dos sintagmas terminológicos mostra-se problemática, de acordo com Krieger e Finatto (2021), tendo em vista os impasses na identificação das fronteiras entre os próprios sintagmas livres, lexicais ou, até mesmo, frases. No entanto, Barros (2004) apresenta algumas características dos sintagmas lexicalizados que podem contribuir para que os sintagmas terminológicos também sejam identificados, de modo geral. Caracterizados como uma sequência de unidades lexicais que se transformaram em um única unidade léxico-semântica, por meio do processo de lexicalização, os sintagmas lexicalizados podem ser notados a partir da

a) não-autonomia de um componente em relação aos outros que compõem a unidade léxico-semântica sem que haja modificação de sentido; ex.: **quinta e feira** em **quinta-feira**; b) impossibilidade de comutação de um componente sem acarretar mudança de sentido; ex.: **mesa-redonda** (tipo de debate)/mesa quadrada; c) não-separabilidade dos componentes; ex.: **terra fina**/ esta terra é fina; d) particularidade da estrutura interna; ex.: ausência de determinação significa integração dos elementos constitutivos: **ter medo, fazer justiça, ser de bom tamanho** (BARROS, 2004, p. 103, grifos da autora).

Após ser identificada, a autora recomenda verificar se a sequência designa um conceito particular da uma determinada área especializada, o que a caracterizaria como um sintagma terminológico. Dentre outros critérios mencionados por Barros (2004), a comutação é também uma possibilidade de verificação dos sintagmas, tanto lexicais quanto terminológicos. A

comutação caracteriza-se como um critério de natureza semântica e diz respeito à “substituição do determinante, ou seja, do elemento específico de um sintagma terminológico por um outro” (BARROS, 2004, p. 103). Caso ocorra modificação no sentido do elemento base do sintagma, revela-se uma proximidade entre ele e seu elemento genérico e, como consequência, identifica-se como um sintagma terminológico.

Acerca dos constituintes do “termo”, Krieger e Finatto (2021) acrescentam que, a partir de uma observação dos radicais, afixos e sufixos, é possível perceber a formação terminológica comum a determinadas áreas do conhecimento. Por exemplo, os componentes de origem grega e latina, como os afixos *a* e *anti* (acinesia e antivírus), e os sufixos *anto*⁶⁷, comum no âmbito da Botânica (agapanto e crisanto) e *ite*⁶⁸, frequente no contexto da Medicina (apendicite e encefalite). O uso do grego e do latim nessas áreas reflete a intenção das ciências mais antigas de constituir um léxico particular, que se diferenciava das outras palavras da língua, como apontam as autoras. No caso do *corpus* selecionado para este estudo, não foram encontrados exemplos dessa natureza.

Krieger e Finatto (2021) ainda destacam outra característica formal dos “termos”, sendo ela referente à possibilidade dessas unidades se configurarem em siglas, acrônimos e abreviaturas. As fórmulas também podem adquirir o valor de termo, “evidenciando que este não se configura apenas como uma unidade verbal, mas como unidade sígnica mais ampla” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 82). No caso das siglas, podemos citar como exemplo: CAD e CEPE, que se referem, respectivamente, ao Conselho de Administração e ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Nesse contexto, o quadro abaixo apresenta a organização dos “termos”, com base em suas características formais, isto é, em sua dimensão linguística:

⁶⁷ “Exprime a noção de flor” (PRIBERAM, 2021, s.p.).

⁶⁸ De acordo com Krieger e Finatto (2021), indica processos inflamatórios.

Quadro 2 - Configurações prototípicas de termos

Nomes: substantivos (*ácido*), adjetivos (*endotérmica*)

Sintagmas terminológicos: (*relatório de impacto ambiental*)

Signos verbais plenos: (*água servidas*)

Signos verbais reduzidos: *siglas* (ONU); *acrônimos* (TERMISUL);
abreviaturas (set = setembro)

Signos não-verbais: *fórmulas* (H₂O)

Fonte: KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 82, grifos das autoras.

O quadro elaborado pelas autoras parte de aspectos morfológicos e sintáticos, somados à semiótica. No entanto, segundo as próprias autoras, para uma descrição mais detalhada, seria necessário ainda considerar os seguintes elementos: “formação original, neológica ou decorrente de empréstimo; tipos e origem dos constituintes (por exemplo, grego e latim); tipos de processos de formação de termos, examinando-se mecanismos como derivação, justaposição, etc.” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 83).

Desse modo, as autoras reafirmam que as peculiaridades constituintes do termo se assemelham às propriedades do léxico comum e reforçam a visão de que eles também são elementos das línguas naturais, isto é, não formam uma língua separada, como acreditavam os pensadores tradicionais da Terminologia. Tais semelhanças, por outro lado, podem aproximar as noções de “termo” e “palavra”, comumente confundidas, mas que possuem diferenças significativas entre si.

Em uma primeira análise, considerando os níveis apresentados por Barbosa (2001), enquanto o “termo” é unidade da norma, a “palavra” encontra-se no âmbito do “falar” concreto. Na visão da autora, “palavra” diz respeito a “uma forma semêmico-sintática específica de um ato de fala, de um discurso manifestado” (BARBOSA, 2006, p. 39). De modo prático, as “palavras” também podem ser identificadas “pelos espaços em branco existentes entre uma e outra sequência fonético-fonológica. Esse é, aliás, o principal critério utilizado pelo computador para estabelecer o número de palavras existentes no texto” (BARROS, 2004, p. 40). Todavia, “o conceito de palavra é problema complexo em Linguística, não sendo possível definir a palavra de modo universal” (BIDERMAN, 1999, p. 81), e, por isso, a discussão vai além da proposta desta pesquisa.

Além do “termo”, outro objeto de estudo da Terminologia, citado por Krieger e Finatto (2021), é a “definição”, que pode ser descrita como “o enunciado que define uma noção, processo ou objeto” (FINATTO, 2002, p. 74). Considerada pela autora como um elemento fundamental na formação e na veiculação do conhecimento especializado, a “definição” abarca uma parcela dos significados de um determinado campo do saber, que depende dela para estabelecer suas bases de estudo. As definições,

[...] ao constituírem textos particularizados, mostram e identificam facetas de compreensão de fenômenos no seio de uma determinada ciência. Isso se passa em diferentes ciências, inclusive na Linguística: ao observarmos, por exemplo, diferentes definições que recebe um termo como **língua**, vemos variadas perspectivas de compreensão para esse tópico no âmbito dos estudos sobre a linguagem (FINATTO, 2002, p. 74, grifo da autora).

Dentre outros tipos de enunciados definitórios (definição lexicográfica, definição lógica e definição enciclopédica), Krieger e Finatto (2021) destacam que a Definição Terminológica (doravante DT) é aquela que se debruça sobre os termos técnicos e científicos, cujos significados são particularizados por meio de enunciados-texto, considerando a área do conhecimento que integram, bem como as determinadas situações comunicativas em que se inserem. Assim, de modo geral, “definir corresponde a expressar um determinado saber, uma porção desse conhecimento especializado” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 93). As definições, incluindo a DT, também são tradicionalmente analisadas a partir de duas categorias: o gênero próximo e a diferença específica.

Gênero próximo é a porção da definição que expressa a categoria ou classe geral a que pertence o ente definido. A *diferença específica* é a indicação da(s) particularidade(s) que distingue(m) o ente definido em relação a outros de uma mesma classe. Por exemplo, fosse uma definição de **cadeira** formulada como **peça do mobiliário que serve para sentar**, o segmento **peça do mobiliário** corresponderia ao *gênero próximo*, enquanto que **serve para sentar** vale como *diferença específica* (FINATTO, 2002, p. 75, grifos da autora).

Finatto (2002) complementa que, a partir desse parâmetro, uma boa “definição” deve dar conta, tanto em gênero próximo quanto em diferença específica, de particularizar um referente, isto é, estabelecer um limite entre ele e as palavras relacionadas. No caso do exemplo da “definição” de “cadeira” apresentada pela autora, é possível notar uma falha no sentido de que ela pode ser atribuída, também, a outros objetos, como poltrona, sofá, banco, entre outros. Em outras palavras, a “definição formulada tornou-se, especialmente na parte da diferença

específica, ampla demais para referir apenas uma classe bem particularizada de objetos” (FINATTO, 2002, p. 75).

Dessa forma, sob a ótica de Krieger e Finatto (2021), a DT, assim como outros enunciados definitórios, delimita, particulariza e, até mesmo, contrasta objetos ou tópicos que estejam relacionados. Difere-se das outras concepções de “definição” quanto ao foco nos significados de situações mais específicas, como o âmbito técnico-científico. Por fim, para as autoras, a “definição” também possui natureza multifacetada e poliédrica e resulta da interação de discursos que ocorrem em determinados contextos comunicativos. É comum, no entanto, ser considerada equivalente à noção de “conceito”, da qual, na verdade, difere-se em diversos aspectos, como explica Barbosa (2004).

O “conceito” está situado no nível pré-linguístico, “podendo mesmo existir sem a respectiva **denominação**, já que se pode ter a percepção e o conhecimento de um fato, sem se possuir, ainda, a sua respectiva **denominação**” (BARBOSA, 2004, p. 58, grifos da autora). Há, sob tal perspectiva, “conceitos” sem denominação, com apenas uma denominação ou com várias – sendo também possível que uma denominação se refira a mais de um “conceito”. A “definição”, por sua vez, refere-se à grandeza sígnica, situando-se no nível semiótico, pelo menos quanto a seu ponto de partida:

Conceituar é o processo de construção de um modelo mental que corresponde a um recorte cultural e, em seguida, de escolha/engendramento da estrutura léxica que pode manifestá-lo de maneira mais eficaz. Tal processo tem como ponto de partida o universo natural. **Definir** é o processo de analisar e descrever o **semema linguístico**, para reconstruir o modelo mental: o seu ponto de partida é a estrutura linguística manifestada (BARBOSA, 2004, p. 59, grifos da autora).

Além do “termo” e da “definição”, Krieger e Finatto (2021) descrevem o terceiro e último objeto da Terminologia como campo de conhecimento: a “fraseologia”. Há diferentes perspectivas a respeito da “fraseologia”, mas as autoras a descrevem como “uma estruturação linguística estereotipada que leva a uma interpretação semântica independente dos sentidos escritos dos constituintes da estrutura” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 84). Por isso, inserem-se no âmbito das fraseologias as expressões idiomáticas, frases feitas, provérbios e locuções verbais e nominais, que ocorrem nas temáticas gerais, bem como nas temáticas técnico-científicas.

Nessa perspectiva, apresentamos noções fundamentais da Terminologia como campo de conhecimento, bem como temáticas relacionadas, sendo elas as “linguagens de especialidade”,

o “lexema”, o “vocábulo”, o “termo”, a “palavra”, a “definição”, o “conceito” e, por fim, de modo breve, a “fraseologia”. Em alguns desses pontos, visões gerais foram descritas, tendo em vista a complexidade da temática que não nos cabe neste momento da pesquisa, como, por exemplo, a discussão sobre “palavra”. Tais considerações são necessárias, também, para a compreensão da equivalência na pesquisa terminológica, que será detalhada a seguir.

3.3 A EQUIVALÊNCIA NA PESQUISA TERMINOLÓGICA

As transformações causadas pelo processo de globalização, como discutido no capítulo 1, impactaram grande parte das relações humanas, em especial, aquelas que se desenvolvem em nível internacional. Para Nadin (2009), o mundo torna-se cada vez menor, tendo em vista os avanços científicos e tecnológicos e a divulgação da informação, que passou a ocorrer em maior escala e velocidade: “em questões de segundos o mundo todo é informado a respeito de um dado acontecimento [...]” (NADIN, 2009, p. 78). Tal fator, como complementa o autor, justifica a necessidade de se realizar pesquisas envolvendo diferentes línguas e a demanda por dicionários e glossários bilíngues especializados, trabalho que tem sido realizado por terminólogos e tradutores, como completam Jesus e Alves (2009).

Sob a ótica de Nadin (2009), os estudos em Terminologia podem contribuir para a dinâmica do mundo globalizado, não apenas no sentido da produção de dicionários e glossários especializados, mas também por estarem diretamente relacionados à técnica da tradução, ao ensino de línguas estrangeiras e à lexicografia. Isso porque, como explica o autor, a compreensão adequada das unidades terminológicas evita ruídos na comunicação, aprimora competências comunicativas em diferentes situações e favorece a produção de obras lexicográficas ou terminográficas. Assim, uma das possibilidades de pesquisa terminológica que possam enriquecer essas e outras áreas de estudo, segundo Nadin (2009), é a análise de equivalentes em diferentes idiomas.

Para o autor, a tarefa de encontrar equivalentes entre duas línguas é bastante complexa, pois “há unidades léxicas que a princípio parecem ser equivalentes absolutas entre uma língua e outra, mas que possuem matizes peculiares que as distanciam em dados contextos” (NADIN, 2009, p. 79). Isso porque, como afirma Szende (1996), cada língua possui um recorte da realidade extralinguística e dispõe de uma quantidade finita de denominações para descrever as infinitas possibilidades que a rodeia. Segundo o autor, “[...] *les langues sont plutôt des réseaux de signification qu'organise e différentes manières le monde expérimenté. La langue n'est pas*

constatation mais délimitation de frontières, a l'intérieur de l'expérimenté”⁶⁹ (SZENDE, 1996, p. 111-112).

Há também, como explica Szende (1996), elementos comuns entre as línguas e que podem, portanto, ser traduzidos, e outros considerados intraduzíveis, como a visão particular de mundo de uma determinada comunidade linguística. Por isso, a noção de equivalência está relacionada ao grau de similaridade “em que uma palavra, uma frase, ou mesmo um texto da cultura de partida pode ser considerado na língua e na cultura receptora” (CHANUT, 2012, p. 47), sendo, até mesmo, questionada entre pensadores a existência de uma equivalência total e completa.

A partir dos estudos de Tazawa (1998), Nadin (2009) compara os equivalentes aos sinônimos: se não há sinonímia perfeita dentro de uma mesma língua, mais improvável ainda seria existir equivalências totais entre línguas distintas. A baixa probabilidade de serem encontrados equivalentes absolutos pode ser explicada, na perspectiva de Tazawa (1998, *apud* NADIN, 2009), tendo em vista as divergências dos campos conceituais e semânticos entre a língua de chegada (LC) e a língua de partida (LP); os nomes culturalmente específicos; as terminologias que podem existir em um determinado idioma, mas não em outro; o significado fluído dos nomes, entre outros.

Nesse sentido, alguns terminólogos elaboraram esquemas para descrever determinados graus de equivalência entre termos de duas línguas diferentes, chegando, inclusive, a resultados parecidos, como expõe Jesus e Alves (2009). Robert Dubuc, por exemplo, em seu *Manuel Pratique de Terminologie*, explica que “*on entend par équivalence entre deux termes de langues différentes une identité à peu complète des contenus sémantiques à l'interieur d'un même domaine d'application*”⁷⁰ (DUBUC, 1980, p. 37). Para ele, os graus de equivalência podem ser: equivalência total, correspondência e ausência de equivalência ou correspondência.

O primeiro conjunto proposto pelo autor, referente à “equivalência total”, como afirmam Jesus e Alves (2009), ilustra dois termos cujos campos de significação se recobrem totalmente. Em outras palavras, um “termo equivalente [...] é aquele que, na LC, exhibe uma identidade completa de sentidos e de uso com o termo da LP” (RODRIGUES; BARROS, 2005, p. 687). Para identificá-los, é necessário verificar três critérios: “a) se há identidade conceptual entre os termos; b) se estes se situam no mesmo nível de língua; c) se há identidade de uso” (DUBUC,

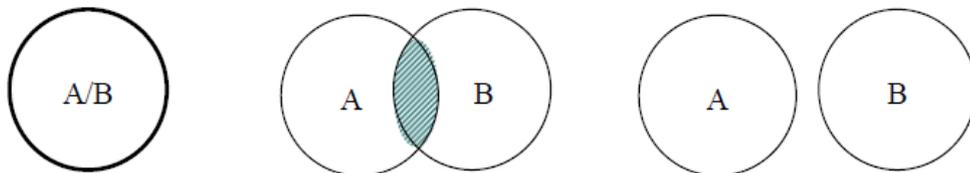
⁶⁹ Tradução nossa: [...] as línguas são, na verdade, redes de significação que organizam de maneiras diferentes o mundo experimentado. A língua não é constatação, mas sim delimitação de fronteiras, dentro do experimentado.

⁷⁰ Tradução nossa: Entende-se por equivalência entre dois termos de línguas diferentes uma identidade um tanto completa dos conteúdos semânticos dentro de um mesmo campo de aplicação.

1985, *apud* JESUS; ALVES, 2009, p. 302). Apesar da raridade, como afirma Nadin (2009), a equivalência total pode ocorrer com maior frequência no âmbito da comunicação especializada, considerando, por exemplo, as tentativas de padronização.

No segundo conjunto, denominado “correspondência”, o termo de uma língua recobre o campo de significação de outra língua de modo parcial. Por fim, o último conjunto representa “dois termos em que não há nenhuma relação de equivalência” (JESUS; ALVES, 2009, p. 300). Os três conjuntos apresentados pelo autor podem ser visualizados na figura a seguir, em que A e B referem-se às línguas e os círculos aos termos envolvidos no processo.

Figura 1 - Configurações prototípicas de termos



Fonte: (JESUS; ALVES, 2009, p. 301).

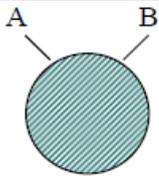
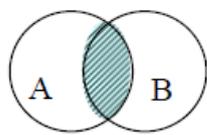
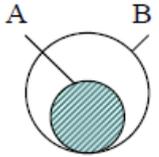
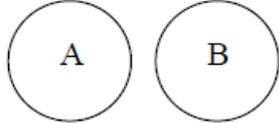
Com pensamento similar, Alpízar-Castillo (1995), outro pesquisador da Terminologia bilíngue apresentado por Jesus e Alves (2009), defende que as equivalências entre termos de línguas distintas se encontram numa linha de probabilidades de recobrimento de conteúdo, partindo da falta total de semelhanças, passando por recobrimentos parciais, até chegar à equivalência completa. Para o autor, também há três graus de equivalência: no primeiro, há cobertura total do conteúdo do termo em LP para a LC; no segundo, ocorre a cobertura parcial do conteúdo, e, no terceiro, há total falta de equivalência entre as unidades.

Jesus e Alves (2009), assim como Rodrigues e Barros (2005), também citam os estudos de Felber (1987), que se difere dos autores anteriores apenas por acrescentar mais um grau de equivalência àqueles já apresentados. O autor identifica quatro tipos de equivalência ou correspondência mais frequentes:

- 1) equivalência exata dos conteúdos: $A=B$; 2) intersecção dos conteúdos: $A \cap B$ (existem alguns traços semânticos comuns entre os termos que possibilitam o estabelecimento de correspondência); 3) superioridade: $A > B$ (a extensão de A é maior do que a de B, conseqüentemente, A possui menos traços conceptuais); 4) não equivalência dos conteúdos: $A _ B$ (os termos trabalhados não apresentam nenhum traço semântico em comum) (RODRIGUES; BARROS, 2005, p. 687).

Assim, é possível afirmar que “Felber é o único dentre os três autores em questão que inclui, em sua proposta de classificação, o grau de superioridade [...]” (JESUS; ALVES, 2009, p. 301). Para ele, há termos que podem designar conceitos idênticos, sendo considerados equivalentes; termos que podem apresentar traços de significação em comum, constituindo o grau de intersecção; outros cujo conceito na LP é mais genérico do que o termo na LC, caracterizando o grau de superioridade, e, por fim, aqueles que não apresentam semelhanças. Jesus e Alves (2009) também esquematizam o pensamento de Felber a partir do quadro a seguir, em que a_1 , a_2 e a_3 são traços de um conceito A na LP, enquanto b_1 , b_2 e b_3 são características do conceito B, na LC:

Quadro 3 - Graus de equivalência segundo Felber (1987)

Conceitos A e B	Comparação	Extensão
1. Equivalência exata dos conceitos $A = a_1, a_2, a_3 \dots$ $B = b_1, b_2, b_3 \dots$	$A = B$ $a_1 = b_1$ $a_2 = b_2$ $a_3 = b_3$	
2. Intersecção $A = a_1, a_2, a_3, a_4 \dots$ $B = b_1, b_2, b_3, b_4 \dots$	$A \cap B$ $a_1 = b_1$ $a_2 = b_2$ $a_3 \neq b_3$ $a_4 \neq b_4$	
3. Superioridade $A = a_1, a_2, a_3 \dots$ $B = b_1, b_2, b_3, b_4 \dots$ A extensão de A é maior que a de B. A possui, conseqüentemente, menos características.	$A \subset B$ $a_1 = b_1$ $a_2 = b_2$ $a_3 = b_3$ b_4 $a_4 = \text{falta}$	
4. Não-equivalência dos conceitos $A = a_1, a_2, a_3 \dots$ $B = b_1, b_2, b_3 \dots$	$A \neq B$ $a_1 \neq b_1$ $a_2 \neq b_2$ $a_3 \neq b_3$	

Fonte: (JESUS; ALVES, 2009, p. 301).

Nessa perspectiva, segundo as autoras, para que dois termos equivalentes sejam, de fato, identificados, de modo claro e preciso, é necessário que se realize uma análise detalhada do conteúdo semântico dessas unidades, tanto na LP quanto na LC. O objetivo da análise é verificar a existência e as características dos chamados descritores comuns, “os quais atestam o parentesco dos conteúdos nos dois idiomas” (RODRIGUES; BARROS, 2005, p. 687). Esses descritores são chamados por Robert Dubuc de “ganchos terminológicos”, que “podem se

apresentar de forma explícita, implícita ou nem ocorrerem” (RODRIGUES; BARROS, 2005, p. 687). No entanto, é válido lembrar que “a correspondência formal das unidades terminológicas – principalmente nas línguas neolatinas – não deve ser obrigatoriamente considerada como um gancho terminológico, embora constitua uma pista. Deve-se atentar, principalmente, para o contexto e a identidade (total ou parcial) dos conceitos e usos” (JESUS; ALVES, 2009, p. 299).

Além da identificação dos ganchos terminológicos, Jesus e Alves (2009) complementam que o uso de documentação em LC similar à utilizada em LP é fundamental para o estabelecimento rigoroso de equivalências terminológicas, sendo indispensável o trabalho com textos especializados monolíngues nos idiomas selecionados para o estudo. É possível, também, segundo Aubert (2001), que outras obras sejam utilizadas como alternativa na pesquisa terminológica bilíngue, como dicionários especializados, monolíngues ou bilíngues.

Essa proposta valida a pesquisa de equivalentes em obras lexicográficas ou terminográficas bilíngües ou monolíngües. Assim, a busca de equivalentes em uma LC dar-se-ia tendo como ponto de partida uma nomenclatura preestabelecida. Esse procedimento é o mais adotado nos projetos multilíngües e também é considerado como absolutamente normal por centros especializados em tradução, como o Grupo de Trabalho Terminologia e Documentação, da Conferência dos Serviços de Tradução dos Estados membros da Europa Ocidental - CST, com sede na Suíça (JESUS; ALVES, 2009, p. 299).

Do mesmo modo, há alternativas no caso da inexistência de equivalências, apresentadas por Barros (2004) ao detalhar procedimentos de construção de dicionários e glossários especializados. Para a autora, é possível estabelecer um empréstimo do termo para a LC; criar neologismos, principalmente, em línguas da mesma família, o que facilita a criação neológica; utilizar um termo mais genérico ou mais específico, nos casos de termos em relação hiperonímica-hiponímica, registrando essas peculiaridades; descrever os traços de significação do termo, indicando a ausência de correspondentes e equivalentes, entre outros.

Sob essa ótica, inúmeros procedimentos podem ser adotados para o desenvolvimento de uma pesquisa terminológica sobre equivalência, que pode ocorrer em diferentes graus, apresentados de maneira semelhante por autores da área. Por ser mais frequentemente citado nas pesquisas em Terminologia, pautamo-nos em Dubuc (1980, 1985) para a análise da equivalência dos termos selecionados, que serão apresentados no capítulo seguinte, após a descrição da metodologia empregada.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE

O processo de construção da pesquisa parte do estabelecimento de determinados critérios que se alinham aos objetivos previamente definidos. Esses critérios são organizados, primeiramente, levando em conta as perspectivas teórica e metodológica, bem como o tipo de pesquisa apresentado. Na sequência, descrevemos, de forma breve, algumas contribuições da Linguística de *Corpus* para a Terminologia e, como consequência, para o estudo desenvolvido.

Em seguida, serão apresentados os procedimentos de coleta dos dados e o detalhamento do *corpus* selecionado, seguidos pela análise dos termos, identificados de acordo com o critério de frequência. Esses termos, após serem listados segundo tal critério, serão descritos e analisados em ordem alfabética, a fim de facilitar a leitura e localização de informações.

4.1 PERSPECTIVAS E TIPO DE PESQUISA

Quanto à perspectiva teórica, esta pesquisa se encontra no campo das Línguas Estrangeiras Modernas, uma vez que traz a língua inglesa como alvo de sua análise. Encontra-se, também, no campo da Terminologia, que, como discutido no capítulo anterior, é “uma disciplina que possui seu objeto primordial: o termo técnico-científico. É esse objeto que marca a identidade da área, embora a fraseologia especializada e a definição terminológica também tenham passado a integrar seus horizontes de pesquisa” (KRIEGER; FINATTO, 2021, p. 20).

Em outras palavras, a Terminologia “se ocupa de um subconjunto do léxico de uma língua, a saber, cada área específica do conhecimento humano” (BIDERMAN, 2001, p. 19). Para a autora, o léxico de uma língua natural refere-se à nomeação e classificação dos seres, objetos e experiências, como forma do ser humano registrar seu conhecimento sobre o universo em que vive e a Terminologia. Ela, como estudo voltado ao léxico especializado, constitui “a expressão lexical dos saberes científicos, técnicos e tecnológicos” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 16). Além disso, este estudo se insere, mais precisamente, na TCT, que considera o termo em seu contexto comunicativo, como uma unidade poliédrica passível de variações, tal como qualquer outra unidade lexical.

Quanto à perspectiva metodológica, as questões aqui levantadas configuram em uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Devido à contagem da frequência dos termos sobre a estrutura das universidades em língua portuguesa, esta pesquisa pode ser caracterizada como quantitativa, uma vez que ela considera dados quantificáveis e visa a “traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” (PRADANOV; FREITAS, 2013, p.

69). Para os autores, a abordagem quantitativa está presente em diversos tipos de pesquisa, pois facilita a compreensão da complexidade de um problema e apresenta contribuições com maior grau de profundidade.

Após a verificação dos dados numéricos, os termos selecionados foram analisados e interpretados, com o objetivo de verificar opções de equivalentes adequadas em língua inglesa a partir de documentos no idioma. Por conta desse processo, a pesquisa também se insere no campo da pesquisa qualitativa, que, para Bortoni-Ricardo (2008), busca compreender e interpretar fenômenos sociais considerando o contexto em que eles estão inseridos. Assim, tal perspectiva “considera que há [...] um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (PRADANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Além disso, Chizzotti (2003) afirma que a pesquisa qualitativa abrange uma diversa combinatória de tendências teóricas, devido às suas inter-relações ao longo da história das ciências humanas, e, dentre elas, está a corrente interpretativista, com a qual se associa esta pesquisa. Segundo o paradigma interpretativista, como finaliza Bortoni-Ricardo (2008), a observação do mundo não se dá separadamente das práticas sociais e significados vigentes, e o observador é considerado um agente ativo, não um relator passivo.

Quanto ao tipo de pesquisa, a investigação assume caráter documental, que recorre a materiais diversificados ainda não utilizados para análise científica, como também explica Fonseca (2002). Em outras palavras, a pesquisa documental baseia-se “em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (PRADANOV; FREITAS, 2013, p. 55). Os documentos para esse tipo de análise podem ser, segundo os autores, oficiais – como anuários, editoriais e leis –, jurídicos – como testamentos e inventários –, correspondências, entre outros.

Neste estudo, os materiais utilizados são documentos institucionais de diferentes universidades, sendo parte deles de instituições estaduais de Ensino Superior paranaenses, e outros de instituições dos EUA. Mais à frente, apresentaremos maiores detalhes acerca desses documentos, que passaram por procedimentos facilitados pela Linguística de *Corpus*.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA DE CORPUS

No conjunto de transformações do final do século XX, grande parte delas foi impulsionada pelo avanço da tecnologia, até mesmo as que ocorreram no âmbito da Linguística.

Um elemento fundamental nesse contexto foi o computador pessoal, que, para Berber-Sardinha (2004), possibilitou, dentre outras questões, o surgimento de uma nova vertente dos estudos linguísticos, a Linguística de *Corpus*. Essa área permite ao pesquisador analisar como a língua é em seu funcionamento real, pois, ocupa-se da “coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador” (BERBER-SARDINHA, 2004, p. 3).

A partir dessa área da Linguística, um *corpus* é definido como “uma parte da biblioteca eletrônica, construído a partir de um desenho explícito, com objetivos específicos” (BERBER-SARDINHA, 2004, p. 16). Para o autor, o *corpus* deve ser constituído por textos em linguagem natural, isto é, autênticos, escritos ou falados por nativos no idioma, sem o propósito “de serem alvo de pesquisa linguística” (BERBER-SARDINHA, 2004, p. 19). Além disso, o seu conteúdo deve ser selecionado a partir de critérios pré-estabelecidos, de modo a se tornar representativo de uma determinada variedade linguística ou idioma que se deseja utilizar na pesquisa.

Sobre o tamanho do *corpus*, Berber-Sardinha (2004) também explica que ele pode passar por diferentes classificações, de pequeno a grande. Um *corpus* pequeno, na visão do autor, possui menos de 80 mil palavras; o pequeno-médio possui entre 80 a 250 mil palavras; o *corpus* considerado médio é formado por 250 mil a 1 milhão de palavras; o médio-grande constitui-se de 1 milhão a 10 milhões de palavras e, por fim, o *corpus* grande possui 10 milhões de palavras ou mais.

Acerca da relação entre Linguística de *Corpus* e a Terminologia, Bevilacqua (2013) esclarece que tal aproximação se iniciou, principalmente, a partir dos anos 1990, diante do estabelecimento dos novos parâmetros para os estudos terminológicos trazido pela TCT. Essa nova perspectiva, que partiu do “pressuposto de que os termos – objeto principal de estudo da Terminologia – devem ser identificados e descritos *in vivo*, ou seja, em seus contextos de uso” (BEVILACQUA, 2013, p. 11, grifo da autora), teve sua ascensão no mesmo período em que ocorriam os avanços na Linguística de *Corpus*, que pode contribuir para suas novas necessidades.

Além de priorizar textos autênticos que representam as reais situações de emprego da língua, essenciais para os estudos em Terminologia, o uso do computador facilitou a prática terminográfica. Isso porque, “antes da *popularização* dos computadores e dos recursos informáticos, o trabalho terminográfico era todo realizado manualmente, desde a identificação dos termos [...] até as fichas terminológicas” (BEVILACQUA, 2013, p. 16). Por fim, “o exame

detalhado, assistido pelo computador, de textos selecionados de uma área de especialidade parece ser garantia de segurança e confiabilidade científicas” (MACIEL, 2013, p. 29).

À vista disso, a Linguística de *Corpus* tem contribuído para a Terminologia, tanto em seu aspecto teórico quanto prático, facilitando o manejo e a organização de dados autênticos, e possibilitando resultados mais confiáveis no âmbito científico. Nesta pesquisa, tal área da Linguística favoreceu, por exemplo, a seleção dos termos, por meio do *software Sketch Engine*, e a identificação de seus funcionamentos em contexto, a partir do corpus formado por documentos previamente selecionados.

4.3 O CORPUS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, o *corpus* é constituído por 14 registros institucionais: sete estatutos das universidades estaduais do Paraná e sete documentos regulamentadores de universidades dos EUA, nas versões mais atuais disponíveis nos *sites* de cada instituição. Relembramos que as instituições paranaenses são: UEM, UEL, UENP, Unicentro, Unespar, UEPG e Unioeste, e as instituições americanas, por sua vez, são: *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), *California Institute of Technology* (Caltech), *Princeton University*, *Carnegie Mellon University*, *Columbia University*, *New Jersey Institute of Technology* (NJIT) e *The University of Chicago*.

As universidades estrangeiras, cujos documentos foram tomados como parâmetro para a pesquisa dos termos, foram selecionadas a partir do *ranking* exposto pela revista *THE*, no ano de 2021, acerca do desenvolvimento das universidades do mundo em diversos aspectos, incluindo a perspectiva internacional. Quanto a esse critério, selecionamos instituições que estavam entre as mais bem colocadas, especificamente, nos EUA, e que, também, disponibilizavam os documentos em seus *sites* institucionais. No quadro a seguir, é possível visualizar os títulos de cada documento, tanto em inglês quanto em português:

Quadro 4 - Corpus da pesquisa

Documentos em língua portuguesa	Documentos em língua inglesa
Estatuto da UEM (2019)	<i>Bylaws of MIT</i> (2020)
Estatuto da UEL (2014)	<i>Amended and Restated Bylaws of The California Institute of Technology</i> (2019)

Estatuto da UENP (2008)	<i>The trustees of Princeton University: Bylaws</i> (2020)
Estatuto da Unicentro (2006)	<i>Bylaws of Carnegie Mellon University</i> (2016)
Estatuto da Unespar (2014)	<i>Charters and Statutes Columbia University in the City of New York</i> (2020)
Estatuto e Regimento Geral da UEPG (2018)	<i>Faculty Handbook: NJIT</i> (2020)
Estatuto da Unioeste (1999)	<i>Bylaws of The University of Chicago</i> (2017)

Fonte: Autora.

Desse modo, a partir da concepção de *corpus* como conjunto de dados linguísticos processados por computador, esta pesquisa abrange o chamado *corpus* comparável. Esse tipo se divide em duas faces: “i) *corpus* comparável monolíngue: consiste em coleção de textos originais em língua A e textos traduzidos em língua A e ii) *corpus* comparável bilíngue: coleção de textos originais em língua A e textos originais em língua B” (SILVA; PAPARELLI, 2018, p. 332, grifos das autoras). Os documentos selecionados correspondem, então, a um *corpus* comparável bilíngue.

Após serem coletados, os textos foram submetidos à leitura do *software Sketch Engine*, comumente utilizado para estudos da área do léxico geral ou especializado. Kilgarriff *et al* (2014), em artigo sobre a evolução do *Sketch Engine* desde seu lançamento, em 2004, descrevem que o *software* oferece corpora prontos para serem utilizados como referência e ferramentas para que o usuário possa fazer *upload* de seu próprio *corpus*. Ele pode, ainda, explorar diversas funções, como lista de frequência, lista de palavras-chave, elementos que acompanham as palavras desejadas, sinônimos, aplicações no contexto, entre outros.

Além disso, a ferramenta possibilita a verificação de *tokens*, que “significa o total de palavras, levando em conta as repetições, desde a primeira até a última, de todos os arquivos selecionados” (BERBER SARDINHA, 2009, p. 174, *apud* FROMM *et al*, 2020, p. 1213). De acordo com Fromm *et al* (2020), no *Sketch Engine*, tal função é chamada de *words* e informa que, quanto ao *corpus* em língua portuguesa, o total é de 86.329 *tokens*; e, quanto ao *corpus* em inglês, o total é de 121.298 *tokens*. No entanto, a ferramenta não informa a quantidade de *types*, que diz respeito, de acordo com os autores, ao total de itens sem considerar as repetições. Assim, a ausência dessa informação no *Sketch Engine* “impede que o usuário conheça a variação lexical do *corpus*” (FROMM *et al*, 2020, p. 1214, grifo nosso).

O total de *tokens* no *corpus* é de 208.016, caracterizando-o como de tamanho pequeno-médio, de acordo com a classificação de Berber-Sardinha (2004). Os princípios da autenticidade e representatividade, descritos pelo autor, também são prezados, uma vez que os textos são escritos por nativos dos idiomas e utilizados em contextos reais de comunicação, e representam um determinado âmbito da língua: o acadêmico-universitário.

Outras funções do *Sketch Engine* utilizadas nesta pesquisa foram: i) “*Wordlist*”, que organiza as palavras do *corpus* de cada idioma por ordem de frequência; ii) “*Keywords*”, que, de acordo com as instruções presentes no próprio *software*, elabora uma lista de palavras que, comparadas com corpora de referência na língua geral (neste caso, o *Portuguese Web 2011* e o *English Web 2020*), aparecem no *corpus* principal com maior frequência do que apareceriam em outros corpora; iii) “*Word Sketch*”, que, segundo Kilgarriff *et al* (2014), oferece uma síntese do comportamento gramatical das palavras, mostrando, por exemplo, suas colocações e complementos; e, por fim, iv) “*Concordance*”, que, como afirmam os mesmos autores, apresenta informações detalhadas do funcionamento das palavras aplicadas no *corpus*.

Assim, com o auxílio do *Sketch Engine*, construímos, após a “*Wordlist*”, uma lista das “*Keywords*” do *corpus* em língua portuguesa e selecionamos os termos que seguissem os seguintes critérios: i) representar setores, órgãos, departamentos ou outros elementos da estrutura da universidade; ii) possuir, no mínimo, duas ocorrências; iii) estar presente em, ao menos, duas universidades estaduais paranaenses. Todos esses termos selecionados foram submetidos à análise por meio da ferramenta “*Word Sketch*”, que possibilitou verificar, por exemplo, que “Conselho” poderia vir acompanhado de “Universitário”, “de Administração”, entre outros. Os sintagmas terminológicos formados a partir dessa análise também foram escolhidos seguindo os mesmos critérios anteriormente descritos.

A verificação de frequência de cada um dos termos e sintagmas terminológicos foi realizada a partir da “*Wordlist*” e da ferramenta “*Concordance*”, que, além de apresentar tal número, descreve detalhadamente em qual documento o termo ocorre e em qual frase, trecho ou parágrafo. Dessa maneira, chegamos à seguinte lista de termos a serem discutidos, organizados, nesse momento, por ordem de frequência, respondendo a uma parte de nossa pergunta de pesquisa:

Quadro 5 - Termos referentes à estrutura da universidade por ordem de frequência

Termos em português	Frequência
Conselho(s)	604

Colegiado	320
Órgão(s)	279
Departamento	222
Setor(es)	181
Conselho Universitário	178
Programa(s)	150
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão	137
Reitoria	113
Conselho de Administração	91
Pró-Reitoria	79
Órgão(s) Suplementar(es)	53
Centro(s)	50
Programas de Pós-Graduação	37
Colegiado de/do curso	37/34
Órgão(s) Colegiado(s)	28
Conselho de Centro	25
Conselho de Campus	24
Diretório Central de/dos Estudantes	19/4
Órgão(s) de Apoio	19
Conselhos Superiores	17
Pró-Reitoria de Graduação	16
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	15
Órgão(s) Consultivo(s)	14
Órgão(s) Executivo(s)	13
Órgão(s) Deliberativo(s)	12
Pró-Reitoria de Extensão	12
Conselho de Integração Universidade – Comunidade	10
Pró-Reitoria de Recursos Humanos	7
Centro de Ciências Agrárias	2
Centro de Ciências Biológicas	2
Centro de Ciências da Saúde	2
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes	2
Setor de Ciências Sociais Aplicadas	2

Fonte: Autora.

A partir de tal lista, cada termo foi detalhadamente analisado no *corpus* em português, novamente, com o auxílio das informações expostas pelas ferramentas do *Sketch Engine*. A análise estende-se, também, ao *corpus* em língua inglesa, também submetido à verificação de frequência e contextos de uso por meio do *software*. Por fim, os termos e seus possíveis

equivalentes ou correspondentes foram descritos a partir do conteúdo contido no *corpus* e, quando necessário, as descrições foram somadas às definições do Glossário Terminológico da UNILA (PASCUA VÍLCHEZ, 2019)⁷¹ e do dicionário monolíngue de língua portuguesa Aurélio Digital (2021), no caso de termos não encontrados na primeira obra. Em língua inglesa, frente à falta de glossários do contexto acadêmico-universitário, utilizamos o dicionário monolíngue de *Cambridge* (2021). O uso de dicionários monolíngues é permitido na pesquisa terminológica, de acordo com Aubert (2001), em situações de escassez de trabalhos na área.

Alguns termos também apresentam sinônimos e/ou variantes, tendo em vista a possibilidade de variação terminológica, ressaltada pela TCT, como mencionado no Capítulo 3. São considerados sinônimos os elementos lexicais que, de acordo com Barbosa *et al* (2016), possuem a mesma referência cognitiva e conotativa, sendo empregados igualmente em todos os contextos. Por serem casos raros, utilizam-se do termo “parassinônimos” para formas que preenchem tais características de modo parcial. No entanto, como explica Zanette (2010), a redução “sinônimos” é mais facilmente compreendida por leitores e consulentes, e, por isso, será utilizada nesta pesquisa. Assim, são exemplos de sinônimos “Pró-Reitoria de Recursos Humanos” e “Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento”. Por fim, segundo Zanette (2010), são considerados variantes os termos que sofrem alterações ortográficas, morfológicas ou morfossintáticas, como “Colegiado de Curso” e “Colegiado do Curso”.

Em resumo, o procedimento adotado foi:

- 1) Seleção do *corpus* e *upload* no *software Sketch Engine*;
- 2) Elaboração da *Wordlist* e da *Keyword List*, por meio do *software*;
- 3) Seleção dos termos acerca da estrutura das instituições, seguindo os critérios expostos, a partir da *Keyword List*;
- 4) Seleção das combinações, ou sintagmas terminológicos, de cada termo, a partir da ferramenta *WordSketch*;
- 5) Elaboração da lista de termos e sintagmas terminológicos, considerando a frequência em que ocorrem no *corpus*;
- 6) Análise dos possíveis equivalentes ou correspondentes de cada termo, com auxílio da ferramenta *Concordance*, dos próprios arquivos que compõem o *corpus* e dos dicionários pré-estabelecidos.

⁷¹ O Glossário Terminológico da UNILA foi selecionado para consulta, uma vez que se configura na única obra acerca da Terminologia acadêmico-universitária encontrada, sobretudo, no contexto das universidades paranaenses.

Por fim, a análise de cada um dos termos será disposta em ordem alfabética, como forma de facilitar a leitura, e, além das descrições, serão apresentadas sínteses de cada reflexão por meio de quadros, adicionados ao final de cada tópico. Assim que finalizada a discussão dos termos separadamente, todos eles serão apresentados em um novo quadro que oferece um panorama geral dos equivalentes e correspondentes, como forma de facilitar a compreensão.

4.4 ANÁLISE DOS TERMOS

Organizados em ordem alfabética, os termos serão apresentados na sequência, junto de seus possíveis equivalentes ou correspondentes. Em casos de ausência de ambos no *corpus* em inglês, algumas propostas serão realizadas somente diante de informações contidas nos próprios documentos. Por fim, ressaltamos que as siglas e os acrônimos presentes em língua portuguesa serão mantidos no idioma.

4.4.1 Centro(s)

Os componentes da instituição de ensino organizados por áreas do conhecimento, segundo o estatuto da Unioeste (1999), articulam-se por meio de “Centro(s)”, termo com 50 ocorrências, em cinco dos sete estatutos em português. Em outras palavras, os “Centro(s)” “estruturam-se com base nas áreas do conhecimento relacionadas aos cursos e programas regulares implantados em cada campus” (UNIOESTE, 1999, p. 6), e promovem o ensino, a pesquisa e a extensão em cada uma dessas áreas. São exemplos de “Centro(s)”: “Centro de Ciências Agrárias”, “Centro de Ciências Biológicas” e “Centro de Ciências da Saúde”, que serão analisados na sequência. Além disso, as denominações a partir do termo “Centro(s)” ocorrem na UEM (2019), na Unioeste (1999), na Unespar (2014), na UEL (2014) e na UENP (2008), pois na Unicentro (2006) e na UEPG (2018) o termo utilizado é “Setor”, que também será analisado mais à frente.

As possibilidades de equivalentes para “Centro(s)” a partir do *corpus* selecionado são: “*School*” e “*Division*”. O termo “*School*”, que ocorre 243 vezes em 5 dos 7 documentos em inglês, pode ser definido como “*a part of a college or university specializing in a particular subject or group of subjects*”⁷² (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2021, s.p.). Também, segundo os documentos, “*School*” refere-se a uma parte da universidade especializada em uma

⁷² Uma parte de uma faculdade ou universidade especializada em um determinado assunto ou grupo de assuntos.

determinada área e/ou determinado nível de ensino, que é o caso de “*School of Business*”, “*School of Medicine*” e “*Graduate School of Arts and Sciences*”. No entanto, o termo em português é voltado a determinadas áreas - que agrupam cursos -, e diferentes níveis de ensino, sendo, portanto, mais abrangente.

Já “*Division*”, termo com 73 ocorrências em três dos sete documentos em inglês, diz respeito a uma unidade que constitui uma organização, como explica o *Cambridge Dictionary* (2021). A partir do *corpus*, é possível compreender que uma “*Division*” abrange um determinado campo do conhecimento, podendo oferecer também os diversos níveis de ensino. São exemplos: “*Division of the Humanities*”, “*Division of the Social Sciences*”, “*Division of the Physical Sciences*” e “*Division of the Biological Sciences*”, presentes no documento da *University of Chicago* (2017).

No quadro a seguir, é possível visualizar uma síntese dos traços compartilhados pelos termos – os chamados “ganchos terminológicos”, de acordo com Dubuc (1985 *apud* JESUS; ALVES, 2009) –, bem como daqueles que os diferem:

Quadro 6 - Síntese da análise de “Centro(s)”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Centro(s)	<i>School(s)</i>	Ambos indicam parte da instituição que se dedica a uma área e nível de ensino específicos.	O termo em língua portuguesa pode envolver uma determinada área, que agrupa outros cursos, e diferentes níveis de ensino, sendo, portanto, mais abrangente.
	<i>Division(s)</i>	Ambos indicam parte da instituição que se dedica a uma área, que agrupa diversos cursos, nos seus diferentes níveis de ensino.	“ <i>Division</i> ”, somado ao nome das áreas ofertadas, aparece apenas no documento da <i>University of Chicago</i> (2017).

Fonte: Autora.

Nessa perspectiva, “*School*” configura-se como um termo correspondente a “Centro”, pois recobre parte de seu significado, enquanto “*Division*” estabelece uma relação de equivalência com o termo em português, apesar de ser mencionado com tal sentido apenas em um dos documentos. Essas considerações serão revisitadas a seguir, com a análise dos “Centros” específicos de conhecimento.

4.4.1.1 Centro de Ciências Agrárias

O “Centro de Ciências Agrárias” é um “Centro” de conhecimento que ocorre duas vezes no *corpus* em língua portuguesa, em duas diferentes universidades: a UEL (2014) e a UENP (2008). Na UEL, segundo o *site* da instituição, o “Centro de Ciências Agrárias” é formado pelos cursos de Graduação em Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia, bem como programas de Pós-Graduação em Agronomia, em Ciência Animal e em Ciência de Alimentos. Além disso, oferece Mestrado Profissional em Clínicas Veterinárias e possui um Hospital Veterinário. Na UENP, também de acordo com seu *site* institucional, tal “Centro” engloba os cursos de Graduação em Agronomia e Medicina Veterinária. No entanto, nenhuma possibilidade de equivalente ou correspondente foi encontrada no *corpus* em língua inglesa, tendo em vista que as universidades selecionadas não possuem esse “Centro” em específico.

4.4.1.2 Centro de Ciências Biológicas

Do mesmo modo, “Centro de Ciências Biológicas” é um “Centro” de conhecimento com 2 ocorrências no *corpus* em português: na UEL (2014) e na UENP (2008). Na UEL, segundo seu *site*, o “Centro de Ciências Biológicas” é constituído pelos cursos de Graduação em Ciências Biológicas, Biomedicina e Psicologia, bem como por diversos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Já na UENP, como também consta em seu *site*, o “Centro de Ciências Biológicas” é formado pelos cursos de Graduação em Ciências Biológicas e em Enfermagem.

No *corpus* em língua inglesa, identificamos uma possibilidade de equivalente para “Centro de Ciências Biológicas”: “*Division of the Biological Sciences*”, que ocorre 12 vezes no documento da *University of Chicago* (2017). “*Division*” é o termo equivalente a “Centro”, mencionado anteriormente, e “*Biological Sciences*”, de acordo com *Cambridge Dictionary* (2021), é um exemplo de campo da ciência, que estuda processos naturais inerentes aos seres vivos. Além disso, segundo o *site* da instituição norte-americana, tal “Centro” é formado pelo curso de Graduação em Medicina e por inúmeros Programas de Pós-Graduação em *Biomedical Sciences* (Ciências Biomédicas), *Public Health* (Saúde Pública), *Neuroscience* (Neurociência), entre outros. Essas considerações também são apresentadas no quadro 7:

Quadro 7 - Síntese da análise de “Centro de Ciências Biológicas”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Centro de Ciências Biológicas	<i>Division of the Biological Sciences</i>	Ambos fazem referência a um Centro de conhecimento voltado ao estudo dos seres vivos.	No caso da <i>University of Chicago</i> (2017), o termo engloba o curso de Medicina, o que não ocorre nas universidades estaduais paranaenses, que incluem o curso no “Centro de Ciências da Saúde”.

Fonte: Autora.

Considerando que a composição dos “Centros” de conhecimento das universidades estaduais paranaenses também é variável, o termo em inglês pode ser um equivalente a “Centro de Ciências Biológicas”, pois envolve o estudo dos seres vivos de modo geral. No entanto, ressaltamos que, no contexto da *University of Chicago* (2017), tal “Centro” também oferece o curso de Medicina, que seria ofertado pelo “Centro de Ciências da Saúde” em parte das instituições paranaenses selecionadas.

4.4.1.3 Centro de Ciências da Saúde

“Centro de Ciências da Saúde” também é um termo referente aos “Centros” de conhecimento, com duas ocorrências no *corpus* em língua portuguesa, mais especificamente nos documentos da UEL (2014) e da UENP (2008). Segundo o *site* da UEL, o “Centro de Ciências da Saúde” da universidade é formado pelos cursos de Graduação em Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina e Odontologia, por diversos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, bem como pela oferta de Residência Médica. Já na UENP, de acordo com seu *site* institucional, tal Centro é constituído pelos cursos de Graduação em Educação Física, Fisioterapia e Odontologia.

A partir do *corpus* em inglês, encontramos duas possibilidades de equivalente ou correspondente para o termo “Centro de Ciências da Saúde”: “*Faculty of Health Sciences*” e “*Division of the Biological Sciences*”, já mencionado. “*Faculty*” diz respeito a um “*group of in a college that specialize in a particular subject or group of subjects*”⁷³ (CAMBRIDGE

⁷³ Grupo de uma faculdade que se especializa em um determinado assunto ou grupo de disciplinas.

DICTIONARY, 2021, s.p.), por isso, o primeiro termo, “*Faculty of Health Sciences*”, que ocorre 18 vezes no documento da *Columbia University* (2020), faz referência a um conjunto de departamentos destinados a diversas áreas da saúde, como a “*College of Physicians and Surgeons*”, “*College of Dental Medicine*”, “*Schools of Nursing and Public Health*”, entre outros. Isto é, “*faculty*” é uma organização da universidade que abriga grupos menores, diferenciando-se do termo “Centro”, em português, quanto à dimensão e à complexidade.

“*Division of the Biological Sciences*”, como já mencionado, está presente no documento da *University of Chicago* (2017) e faz referência a um grupo de profissionais e estudantes da universidade que se dedicam ao estudo dos seres vivos, incluindo a área da Medicina, no caso de tal instituição. Inclui, assim, um curso da considerada área da saúde pelas universidades estaduais paranaenses, juntamente com aqueles que constituem o “Centro de Ciências Biológicas”, caracterizando um campo de significados mais abrangente do que o termo “Centro de Ciências da Saúde”.

À vista dessas considerações, é possível propor um equivalente que una as partes de significado apresentadas pelos termos em inglês em relação a “Centro de Ciências da Saúde”: “*Division of the Health Sciences*”, envolvendo, assim, as áreas da Odontologia, da Medicina, da Enfermagem, entre outras. Essas e outras questões envolvendo as quatro possibilidades podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 8 - Síntese da análise de “Centro de Ciências da Saúde”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Centro de Ciências da Saúde	<i>Faculty of Health Sciences</i>	Ambos fazem referência a um grupo de docentes, discentes e pesquisadores que se dedicam ao estudo da área da saúde.	O termo em inglês é utilizado apenas pela <i>Columbia University</i> (2020) e se refere a um componente maior em tamanho e complexidade dentro da estrutura da universidade, abrigando outros setores menores.
	<i>Division of the Biological Sciences</i>	Ambos possuem o curso de Medicina e respectivas especializações em sua constituição, no caso da <i>University of Chicago</i> (2017).	Apenas a <i>University of Chicago</i> (2017) faz menção a tal “Centro” de conhecimento e inclui Medicina em sua constituição, o que pode não ocorrer em outras instituições de Ensino que se organizam de formas diferentes.

	<i>Division of the Health Sciences</i>	Ambos fazem referência a um grupo de docentes, discentes e pesquisadores que se dedicam aos diversos estudos da área da saúde, como Medicina, Odontologia, Enfermagem, entre outros.	O termo em inglês é uma proposta realizada nesta pesquisa e não aparece no <i>corpus</i> em língua inglesa.
--	--	--	---

Fonte: Autora.

Nessa perspectiva, as duas possibilidades caracterizam-se como correspondentes a “Centro de Ciências da Saúde”, pois recobrem apenas parte do significado do termo em português. No entanto, essas lacunas podem ser preenchidas pelo termo “*Division of the Health Sciences*”, proposto neste estudo, que se caracteriza como um equivalente ao termo em português.

4.4.2 Colegiado

“Colegiado” é um termo de 320 ocorrências nos estatutos em língua portuguesa que diz respeito a um “órgão deliberativo composto por docentes, representantes dos técnico-administrativos em educação e representantes discentes” (PASCUA VÍLCHEZ, 2019, p. 74). No *corpus* da pesquisa, o termo pode se referir a diferentes órgãos ou setores da instituição, mas o único sintagma terminológico formado por ele que atende aos critérios determinados previamente é “Colegiado de Curso”, ou a forma variante “Colegiado do Curso”, que serão analisados mais à frente.

De modo geral, o equivalente encontrado para “Colegiado” no *corpus* em língua inglesa é o termo “*Collegiate*”, que possui 22 ocorrências no documento da *University of Chicago* (2017). De acordo com o *Cambridge Dictionary* (2021), “*Collegiate*” refere-se àquele que pertence a uma faculdade ou aos seus estudantes e, a partir do estatuto da universidade citada, o termo pode vir acompanhado de “*studies*”, “*professor*”, “*division*”, entre outros. Essas considerações foram sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 9 - Síntese da análise de “Colegiado”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Colegiado	<i>Collegiate</i>	Ambos se referem a órgãos, setores ou atividades que fazem parte da instituição de ensino.	O termo em inglês foi encontrado apenas no documento da <i>University of Chicago</i> (2017).

Fonte: Autora.

Desse modo, “*Collegiate*” caracteriza-se como equivalente a “Colegiado”, estando presente apenas em um dos documentos no idioma. No entanto, o significado do termo torna-se mais específico quando somado a outros componentes, como em “Colegiado de Curso” ou “Colegiado do Curso”.

4.4.2.1 Colegiado de Curso

“Colegiado de Curso”, com 37 ocorrências no *corpus*, e “Colegiado do Curso”, forma variante com 34 ocorrências, dizem respeito à “representação e coordenação pedagógica de cada curso de graduação”, constituída “de representantes dos Departamentos que participam do respectivo ensino e definido no Regimento Geral” (UEL, 2014, p. 9), a ser delimitado por cada instituição. Ainda, o “Colegiado de Curso” constitui o nível de Administração Básica da universidade e suas competências envolvem elaborar os projetos pedagógicos para serem submetidos à aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; deliberar sobre os planos de ensino; propor melhorias aos respectivos cursos; avaliar o desenvolvimento das atividades, entre outras ações correlatas.

No *corpus* em inglês, encontramos uma possibilidade de equivalente ao termo em português: “*Collegiate Division*”, que ocorre 17 vezes no estatuto da *University of Chicago* (2017). O termo, em sua maioria, aparece acompanhado dos nomes de cursos, como “*Physical Sciences Collegiate Division*” e “*Social Sciences Collegiate Division*”. Além disso, segundo o documento, o termo envolve, especificamente, os cursos do nível de Graduação, assim como em língua portuguesa. Tais semelhanças também podem ser visualizadas no quadro 10:

Quadro 10 - Síntese da análise de “Colegiado de Curso”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Colegiado de Curso	[...] <i>Collegiate Division</i>	Fazem referência a um órgão responsável pelo desenvolvimento de um determinado curso da Graduação.	O termo em inglês foi encontrado apenas no documento da <i>University of Chicago</i> (2017).

Fonte: Autora.

Nesse sentido, “*Collegiate Division*”, somado ao nome do respectivo curso a que se refere, configura-se como um equivalente de “Colegiado de Curso”. No entanto, ressaltamos que o termo em inglês é mencionado apenas em um dos documentos no idioma.

4.4.3 Conselho

O termo “Conselho” é o mais frequente do *corpus* em língua portuguesa, com 604 ocorrências em todos os documentos das instituições estaduais paranaenses. De modo geral, “Conselho” diz respeito a uma “reunião de pessoas para tratarem de um assunto particular” (AURÉLIO DIGITAL, 2021, s.p.), que também são responsáveis por opinar ou aconselhar sobre determinadas questões dentro de uma organização. No contexto acadêmico-universitário, um “Conselho” deve deliberar sobre aspectos considerados relevantes para a instituição.

Em língua inglesa, de acordo com o *corpus* selecionado, o termo “Conselho” pode ter como equivalente “*Senate*”, “*Committee*” ou “*Council*”, a depender do sintagma terminológico que se forma a partir dele. Os sintagmas formados pela base “Conselho”, e que atendem aos critérios de seleção descritos anteriormente, são: “Conselho de Administração”; “Conselho de Campus”; “Conselho de Centro”; “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão”; “Conselho de Integração Universidade-Comunidade”, sua variante “Conselho de Integração Universidade-Sociedade” e seu sinônimo “Conselho Consultivo Comunitário”; “Conselhos Superiores” e “Conselho Universitário”. Cada um deles será analisado a seguir.

4.4.3.1 Conselho de Administração

O termo “Conselho de Administração” possui 91 ocorrências, distribuídas pelos documentos de cinco das sete universidades estaduais paranaenses. Isso porque, na Unespar (2014), há o “Conselho de Planejamento, Administração e Finanças”, com responsabilidades e composição similares; e a Unioeste não conta com esse “Conselho” específico.

Tal “Conselho”, como um órgão consultivo e deliberativo que compõe a Administração Superior da universidade, é composto por: Reitor, vice-Reitor, diretores de centro ou setores do conhecimento, Pró-Reitores, representantes discentes e técnicos-administrativos. A quantidade de membros depende do estabelecido por cada instituição. Sob o acrônimo “CAD”, que será mantido em língua portuguesa, o “Conselho de Administração” deve:

I – pronunciar-se sobre a proposta Orçamentária e financeira da Universidade; II – deliberar sobre acordos entre a Universidade e entidades públicas ou privadas; III – deliberar sobre o seu Regulamento, por meio da maioria qualificada; [...] V – deliberar, no âmbito de suas competências, quanto aos aspectos administrativos concernentes a pessoal [...]; VI – pronunciar-se sobre a movimentação patrimonial de bens imóveis; [...] VIII – aprovar, previamente, a prestação de contas da Universidade, por maioria qualificada; [...] (UNICENTRO, 2006, s.p.).

De modo geral, ao “Conselho de Administração” compete a administração da universidade no que diz respeito a questões, especificamente, orçamentárias e financeiras, e suas deliberações passam pela aprovação ou homologação do “Conselho Universitário”. Seus encontros ocorrem a critério de cada universidade, como, por exemplo, a Unicentro (2006), que estabelece uma reunião por mês.

A partir do *corpus* em língua inglesa, cinco possibilidades de equivalentes para “Conselho de Administração” foram identificadas: “*Board of Trustees*”, “*Executive Committee*”, “*Financial Planning Committee*”, “*Committee on Finance*” e “*Administrative Board*”. O primeiro deles, “*Board of Trustees*”, possui 140 ocorrências no *corpus* em língua inglesa, em todas as instituições selecionadas e, de acordo com a definição exposta pelo dicionário de Cambridge (2021), significa: “*a group of people who are responsible for making rules and financial decisions on behalf of a not-for-profit organization (= a hospital, university, etc.)*”⁷⁴ (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2021, s.p.).

⁷⁴ Tradução nossa: [...] um grupo de pessoas que são responsáveis por criar regras e tomar decisões financeiras em nome de uma organização sem fins lucrativos (= um hospital, universidade, etc.).

Segundo o *Faculty Handbook* do NJIT (2020), o “*Board of Trustees*” possui a autoridade máxima para aprovar a missão, o papel da instituição, os cursos que devem ser ofertados, bem como de delegar as responsabilidades do “*President*”, um equivalente a “Reitor” no contexto das universidades dos EUA, como afirmam Boveto e Zanette (2021). Em resumo, “*the business, property and affairs of the Corporation shall be managed by or under the direction of a Board of Trustees of the Corporation*”⁷⁵ (CARNEGIE MELLON UNIVERSITY, 2016, p. 1).

O “*Board of Trustees*” reúne-se de acordo com o período estabelecido por cada instituição e é formado por: representantes do Estado, como governador ou secretário de educação; Reitor; Pró-Reitores; representante estudantil; membros vitalícios eleitos pelo próprio “Conselho”, entre outros membros previstos e que dependem de cada universidade, assim como a quantidade deles. Nesse “Conselho”,

*Each Trustee, except the Governor [...], shall take and subscribe an oath or affirmation to perform the duties of the office of Trustee faithfully, impartially, and justly, to support the Constitution of the United States of America, and to bear true faith and allegiance to the government of the State in which the Trustee resides. The oath or affirmation may be administered by any Trustee or officer of the Corporation within the first year of the Trustee’s term and, unless inconvenient, shall be taken in the presence of the Board [...]*⁷⁶ (PRINCETON UNIVERSITY, 2020, p. 6).

“*Executive Committee*”, por sua vez, ocorre 201 vezes em todos os documentos em inglês e refere-se a um dos “*committees*” que formam “*Board of Trustees*”, isto é, seu funcionamento está sujeito às suas aprovações. Ao “*Executive Committee*” compete: “*the management and control of the business, property and affairs of the Corporation including [...] the power to approve and authorize borrowing money and purchasing, selling, mortgaging, leasing away and otherwise disposing of any real estate or other asset*”⁷⁷ (CARNEGIE MELLON UNIVERSITY, 2016, p. 10).

No entanto, na *University of Chicago* (2017), o “*Executive Committee*” trabalha para que o exercício da autoridade do “*Board of Trustees*” seja efetivado no cotidiano da

⁷⁵ Tradução nossa: Os negócios, propriedades e assuntos particulares da Corporação serão administrados por ou sob a direção de um Conselho de Curadores da Corporação.

⁷⁶ Tradução nossa: Cada curador, exceto o governador [...], deve fazer e assinar um juramento ou declaração para desempenhar as funções do cargo de curador com fidelidade, imparcialidade e justiça, para apoiar a Constituição dos Estados Unidos da América e ter a verdadeira fé e lealdade ao governo do Estado em que o administrador reside. O juramento ou afirmação pode ser administrado por qualquer administrador ou funcionário da Corporação dentro do primeiro ano do mandato do administrador e, a menos que seja inconveniente, deve ser feito na presença do Conselho [...].

⁷⁷ Tradução nossa: A gestão e controle dos negócios, propriedades e relações da Corporação, incluindo [...] o poder de aprovar e autorizar empréstimos de dinheiro e compra, venda, hipoteca, locação, bem como de alienar qualquer bem imobiliário ou outros ativos.

universidade. Nessa instituição, os assuntos financeiros são tratados pelo “*Financial Planning Committee*”, cuja função é: “*to oversee and advise University administration and the Board as to the University’s capital and operating budgets, performance against the budgets, debt capacity and its long-range financial plan*”⁷⁸ (UNIVERSITY OF CHICAGO, 2017, p. 6). No entanto, o termo possui apenas 1 ocorrência no documento de tal universidade.

Já na *Princeton University* (2020), o grupo responsável por tais questões é denominado “*Committee on Finance*”. Na instituição, “*the Committee on Finance shall have charge and control of the business operations, finances, and funds of the Corporation and shall report thereon at each stated meeting of the Board*”⁷⁹ (PRINCETON UNIVERSITY, 2020, p. 14). Tal termo possui 23 ocorrências no documento dessa universidade.

Por fim, “*Administrative Board*”, com 55 ocorrências no documento da *Columbia University* (2020), apesar da similaridade com a língua portuguesa, possui atribuições distintas do esperado pelo “Conselho de Administração”. “*Board*” refere-se a um “[...] *group of people who are responsible for controlling and organizing a company or organization*”⁸⁰ (CAMBRIDGE, 2021, s.p.), mas, segundo o estatuto, “*Administrative Board*” ocupa-se de questões voltadas aos discentes e docentes de cada departamento ou Faculdade da instituição, como a supervisão dos cursos ofertados, a concessão de graus, títulos e certificados, entre outros.

Além disso, os membros desses grupos aos quais os termos se referem são semelhantes à formação indicada pelo termo em língua portuguesa, e também possuem encontros periódicos a serem decididos pela instituição. As semelhanças, ou “ganchos terminológicos”, e as diferenças entre eles podem ser visualizadas no quadro 11:

Quadro 11 - Síntese da análise de “Conselho de Administração”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Conselho de Administração	<i>Board of Trustees</i>	Grande parte dos membros é semelhante, além de possuírem atribuições orçamentárias e financeiras	“ <i>Board of Trustees</i> ” possui membros vitalícios, exige juramento e encontra -se em diferente posição hierárquica.

⁷⁸ Tradução nossa: Supervisionar e aconselhar a administração da Universidade e o “*Board*” [*of Trustees*] quanto ao capital da Universidade e orçamentos operacionais, desempenho em relação aos orçamentos, capacidade de endividamento e seu plano financeiro de longo prazo.

⁷⁹ Tradução nossa: O “*Committee on Finance*” terá responsabilidade e controle das operações de negócios, finanças e fundos da Corporação e apresentará relatório em cada reunião declarada do “*Board*” [*of Trustees*].

⁸⁰ o grupo de pessoas responsáveis por controlar e organizar uma empresa ou organização.

		e realizarem reuniões periódicas.	
	<i>Executive Committee</i>	São formados pelos mesmos membros, possuem atribuições orçamentárias e financeiras, realizam reuniões periódicas e encontram-se na mesma posição hierárquica.	O termo em inglês implica diferentes atribuições em instituições como a <i>University of Chicago (2017)</i> .
	<i>Financial Planning Committee</i>	São formados pelos mesmos membros, possuem atribuições orçamentárias e financeiras, realizam reuniões periódicas e encontram-se na mesma posição hierárquica.	O termo em inglês ocorre apenas na <i>University of Chicago (2017)</i> .
	<i>Committee on Finance</i>	São formados pelos mesmos membros, possuem atribuições orçamentárias e financeiras, realizam reuniões periódicas e encontram-se na mesma posição hierárquica.	O termo em inglês ocorre apenas na <i>Princeton University (2020)</i> .
	<i>Administrative Board</i>	Possuem parte dos membros em comum.	O termo em inglês indica atribuições voltadas apenas aos discentes e docentes, estando presente em cada Faculdade, “Centro”, “Departamento” ou “Setor”. Além disso, a denominação ocorre apenas na <i>Columbia University (2020)</i> .

Fonte: Autora.

Nessa perspectiva, “*Executive Committee*” caracteriza-se como um equivalente de “Conselho de Administração” na maioria das instituições selecionadas, com exceção de duas, que se utilizam de “*Financial Planning Committee*” e “*Committee on Finance*”, também

equivalentes ao termo, mas apenas em relação à *University of Chicago (2017)* e à *Princeton University (2020)*, respectivamente. “*Board of Trustees*”, por conta da posição hierárquica e atribuições mais abrangentes, caracteriza-se como um correspondente no contexto da administração financeira e orçamentária. Por fim, “*Administrative Board*” não estabelece relação de equivalência nem de correspondência com o termo em português, tendo em vista sua função diferenciada na universidade em que opera.

4.4.3.2 Conselho de Campus

“Conselho de *Campus*” possui 24 ocorrências nos documentos de duas universidades estaduais paranaenses: Unioeste e Unespar, que são instituições multi-*campi*. Segundo a Unioeste (1999), o “Conselho de *Campus*” constitui o nível da Administração Intermediária e é a autoridade máxima de cada *Campus*. De acordo com o estatuto da Unespar (2014), ele é um órgão normativo e deliberativo formado pelo diretor-geral e vice-diretor do *Campus*, por diretores de centros; coordenadores de curso; representantes docente, discente e dos agentes universitários. Além de se reunir em períodos determinados pela universidade, o “Conselho de *Campus*” deve propor políticas de desenvolvimento do *Campus*, decidir sobre assuntos acadêmicos e administrativos, aprovar proposta orçamentária do *Campus* e encaminhá-la à Reitoria, entre outras atribuições.

A partir da busca no *corpus* em inglês, apenas uma possibilidade de equivalente foi identificada: “*Board of Campus and Student Life*”, que aparece uma vez no estatuto da *University of Chicago (2017)*. No entanto, o termo é citado em uma lista de outros “Conselhos” da instituição e não tem suas funções e membros detalhados, o que nos impede de afirmar, com clareza, o grau de equivalência com o termo em português. Por isso, destacamos que o equivalente ou correspondente para “Conselho de *Campus*” não foi encontrado nos documentos selecionados.

4.4.3.3 Conselho de Centro

O termo “Conselho de Centro”, que ocorre 25 vezes no *corpus* em língua portuguesa, distribuídas em documentos de cinco das sete universidades estaduais paranaenses, diz respeito a um órgão consultivo e deliberativo, e, de acordo com o estatuto da Unioeste (1999), faz parte do nível de Administração Básica da instituição. É constituído, em resumo, pelo diretor do respectivo “Centro” de estudos, pelos coordenadores de curso que integram o “Centro” e por

representantes discentes e docentes. A tal “Conselho” compete definir aspectos gerais de desenvolvimento do “Centro”; organizar grupos e linhas de pesquisa e extensão; prever a receita e as despesas do “Centro”; aprovar projetos de ensino, pesquisa e extensão; acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas; fortalecer o desenvolvimento de pessoal e a participação em eventos de caráter científico, entre outros.

A partir do *corpus* em inglês, duas possibilidades de equivalência para “Conselho de Centro” foram identificadas: “*Administrative Board*” e “*Council*” para cada “Departamento”, “Centro” ou “Setor” do conhecimento. A primeira, que possui 55 ocorrências no documento da *Columbia University (2020)* e foi mencionada na análise do termo anterior, diz respeito a um órgão presente em cada faculdade da *Columbia University (2020)*, com a responsabilidade de supervisionar e deliberar sobre questões discentes e docentes, exceto aquelas que se referem ao âmbito financeiro da respectiva faculdade, “Setor”, “Centro”, etc. Já a segunda possibilidade, com 94 ocorrências no documento da *University of Chicago (2017)*, diz respeito aos conselhos consultivos presentes em cada “Centro”, “Departamento” ou “Setor”, responsáveis pelo desenvolvimento de cada área em todos os aspectos e formados por representantes docentes e membros indicados pelo “*Board of Trustees*”. De acordo com a universidade, são exemplos de “*Council*”: “*Humanities Division Council*” e “*Law School Council*”. Essas questões podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 12 - Síntese da análise de “Conselho de Centro”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Conselho de Centro	<i>Administrative Board</i>	Possuem parte dos membros semelhante e atribuições voltadas aos discentes e docentes de um determinado “Centro”, “Setor”, “Departamento” etc.	“ <i>Administrative Board</i> ” não trata de questões financeiras do setor em que está inserido e é uma denominação que ocorre apenas na <i>Columbia University (2020)</i> .
	[<i>name of the division</i>] <i>Council</i>	Possuem membros semelhantes e atribuições voltadas à administração geral de um determinado “Centro”, “Setor”, “Departamento” etc.	O termo em inglês ocorre apenas na <i>University of Chicago (2017)</i> .

Fonte: Autora.

Nesse sentido, “*Administrative Board*” constitui-se como um correspondente de “Conselho de Centro” no contexto da *Columbia University (2020)*, uma vez que recobre apenas

uma parte do significado atribuído ao termo em língua portuguesa. Por outro lado, as construções com “*Council*” podem ser consideradas equivalentes a “Conselho de Centro”, pois possuem a mesma formação e as mesmas atribuições. No entanto, ressaltamos que o equivalente foi encontrado apenas no documento da *University of Chicago* (2017).

4.4.3.4 Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

“Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão”, que possui 137 ocorrências no *corpus* em língua portuguesa, também constitui a Administração Superior da universidade. Esse “Conselho”, de acordo com o Estatuto e Regimento da UEPG (2018), é um órgão consultivo e deliberativo, que opera em função do ensino, da pesquisa e da extensão, sendo formado por: Reitor, vice-Reitor, representantes docentes de cada setor do conhecimento e representantes discentes dos cursos de Graduação e Pós-Graduação.

Ao “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão” compete, segundo o Estatuto da Unioeste (1999), deliberar sobre projetos pedagógicos dos cursos de Graduação, Pós-Graduação e outros; normas do Regimento da instituição que se referem ao âmbito didático-científico dos cursos; estabelecer critérios para a avaliação docente, expedição de diploma e concessão de títulos, para a escolha de coordenadores de curso e para o funcionamento das atividades de monitoria; fixar o calendário acadêmico anual, entre outros. As reuniões do “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão” ocorrem em períodos específicos, estabelecidos por cada instituição, por exemplo, na Unicentro (2006), uma vez por mês e, na Unioeste (1999), a cada dois meses. Ressaltamos, ainda, que o acrônimo “CEPE”, destinado a esse “Conselho”, será mantido nessa pesquisa.

Pouco se fala em “extensão” nos documentos em língua inglesa, sendo a palavra “*outreach*”, que indica “*the process of an organization building relationships with people in order to advise them, for example about health or financial problems*”⁸¹ (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2021, s.p.), mencionada apenas três vezes, em textos de duas instituições diferentes. A palavra “*extension*” também é possível para se referir à “extensão”, pois ela se destina a “[...] *support students' learning by making them try different or more difficult things in addition to their basic work*”⁸² (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2021, s.p.). No entanto, “*extension*” não aparece nos documentos selecionados.

⁸¹ Tradução nossa: O processo em que uma organização constrói relacionamentos com as pessoas a fim de aconselhá-las, por exemplo, sobre problemas de saúde ou financeiros.

⁸² Tradução nossa: [...] apoiar a aprendizagem dos alunos, fazendo-os tentar coisas diferentes ou mais difíceis, além de seus trabalhos básicos.

Considerando que o “*Board of Trustees*”, órgão de autoridade máxima da instituição, possui diferentes “*Committees*” que funcionam como “Conselhos” em cada instituição e que estão em nível hierárquico similar ao das universidades estaduais paranaenses, encontramos uma possibilidade de equivalente, formada por “*Committee*”. Isso porque “*Committee*” indica “*a small group of people chosen to represent a larger organization and either make decisions or collect information for it*”⁸³ (CAMBRIDGE, 2021, s.p.), o que se relaciona com a noção de “Conselho” apresentada anteriormente.

Tal possibilidade possui 10 ocorrências apenas no documento da *Princeton University* (2020) e é denominada “*Committee on Academic Affairs*”. Segundo tal documento, “*the Committee on Academic Affairs shall have oversight of matters pertaining to the Faculty and the programs of teaching and research pursued in the University*”⁸⁴ (PRINCETON UNIVERSITY, 2020, p. 14). “*Committee on Academic Affairs*”, de acordo com os *Bylaws of Princeton University* (2020), relaciona-se aos assuntos curriculares da instituição e pode, também, recomendar ao “*Board of Trustees*” os profissionais que compõe o corpo docente. Esse grupo direcionado aos assuntos acadêmicos também realiza reuniões, cuja periodicidade não é especificada pelo documento.

Desse modo, percebemos que o termo recobre parcialmente o significado de “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão”, pois se refere à supervisão de assuntos relacionados ao ensino e à pesquisa da universidade, mas não envolve as atividades de extensão. A síntese dessas considerações pode ser encontrada no quadro a seguir:

Quadro 13 - Síntese da análise de “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão	<i>Committee on Academic Affairs</i>	Ambos possuem atribuições referentes ao corpo docente e ao corpo discente da instituição.	O termo em inglês não envolve atribuições voltadas às atividades de extensão.

Fonte: Autora.

Portanto, o termo utilizado pela *Princeton University* (2020) caracteriza-se como correspondente de “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão”. Nos documentos das demais

⁸³ Tradução nossa: Um pequeno grupo de pessoas escolhidas para representar uma organização maior e tomar decisões ou coletar informações para ela.

⁸⁴ Tradução nossa: [...] o *Committee on Academic Affairs* deve supervisionar os assuntos relativos ao Corpo Docente e os programas de ensino e pesquisa desenvolvidos na Universidade.

universidades norte-americanas selecionadas, não foram encontrados equivalentes ou correspondentes, pois cada uma delas se difere em alguns aspectos estruturais.

4.4.3.5 Conselho de Integração Universidade-Comunidade

O próximo termo a ser discutido possui algumas variações na denominação entre as instituições estaduais paranaenses, mas se destina à mesma função de interlocução entre cada uma delas e os diversos setores da sociedade. Na UEM (2019), tal “Conselho” recebe o nome de “Conselho de Integração Universidade-Comunidade”; na UEL (2014) e na UEPG (2018), é chamado de “Conselho de Integração Universidade-Sociedade”; e na Unicentro (2006) e na Unespar (2014) é denominado “Conselho Consultivo Comunitário”. Cada um deles possui dez, duas e cinco ocorrências respectivamente, em cinco dos sete estatutos, pois duas universidades não possuem esse tipo de “Conselho” em sua estrutura. Por critério de frequência, consideramos a primeira forma como preferencial, enquanto a segunda é considerada uma variante e a terceira, um sinônimo.

Por ser responsável pelo diálogo entre a instituição e outros setores externos, o “Conselho de Integração Universidade-Comunidade” é formado, em linhas gerais, pelo Reitor, pelo vice-Reitor e por representantes docentes, discentes, técnico-administrativo, de sindicatos relacionados ao Ensino Superior, do Governo do Estado, da Assembleia Legislativa e de órgãos municipais. Assim, encontramos apenas uma possibilidade de equivalência em língua inglesa para esse “Conselho”: “*Committee on Public Affairs*”, que ocorre quatro vezes no documento da *Princeton University* (2020).

Segundo tal universidade, “*the Committee on Public Affairs shall have oversight of matters concerning the University’s relations with federal, state, and local governments and the media and of the presentation of the objectives and activities of the University to its publics*”⁸⁵ (PRINCETON UNIVERSITY, 2020, p. 18). No entanto, o documento não especifica os membros que compõem o “*Committee on Public Affairs*” e não aborda outras atribuições de modo detalhado. Essas questões podem ser visualizadas no quadro a seguir:

⁸⁵ Tradução nossa: O *Committee on Public Affairs* supervisionará os assuntos referentes às relações da Universidade com os governos federal, estadual e local e a mídia, e à apresentação dos objetivos e atividades da Universidade aos seus públicos.

Quadro 14 - Síntese da análise de “Conselho de Integração Universidade-Comunidade”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Conselho de Integração Universidade-Comunidade	<i>Committee on Public Affairs</i>	Possuem atribuições referentes à relação da universidade com outras instâncias da sociedade.	Denominação presente apenas na <i>Princeton University</i> (2020), que também não especifica os membros do “ <i>Committee</i> ”.

Fonte: Autora.

Nesse sentido, “*Committee on Public Affairs*” possui atribuições semelhantes às dos termos em língua portuguesa, mas o documento não especifica outras possíveis atividades realizadas pelo “*Committee*” e os membros que o formam. *A priori*, tendo em vista a falta de informações, consideramos o termo em inglês como um correspondente aos Conselhos mencionados, no que tange à *Princeton University* (2020).

4.4.3.6 Conselhos Superiores

O penúltimo termo formado por “Conselho” é “Conselhos Superiores”, com 17 ocorrências no *corpus* em língua portuguesa, distribuídas em seis dos sete estatutos das universidades estaduais paranaenses. “Conselhos Superiores” é um modo dessas instituições se referirem aos “Conselhos” que compõem a Administração Superior da universidade, juntamente com a Reitoria, sendo eles “Conselho Universitário” e “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão” na Unioeste, e “Conselho Universitário”, “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão” e “Conselho de Administração” nas demais universidades. No *corpus*, também encontramos um sinônimo a “Conselhos Superiores”: “Colegiados Superiores”, com seis ocorrências distribuídas em dois dos documentos.

Como possível equivalente de “Conselhos Superiores”, encontramos, no *corpus* em língua inglesa, o termo “*Standing Committees*”, com 42 ocorrências em seis dos sete documentos. “*Standing Committees*” são grupos de representantes das diferentes áreas de administração da universidade, formados pelo Reitor, vice-Reitores e Pró-Reitores, entre outros membros, que se reúnem periodicamente a fim de promoverem o desenvolvimento da instituição. Esses “*Committees*”, que funcionam como “Conselhos”, são permanentes e estão sujeitos à autoridade do “*Board of Trustees*”, grupo de autoridades máximas na instituição.

Alguns exemplos são: “*Executive Committee*”, “*Financial Planning Committee*”, “*Property and Facilities Committee*”, entre outros. Essas questões também podem ser verificadas no quadro a seguir:

Quadro 15 - Síntese da análise de “Conselho Superiores”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Conselhos Superiores	<i>Standing Committees</i>	Ambos fazem referência a grupos permanentes que representam áreas da administração da universidade e realizam reuniões periódicas estabelecidas por cada instituição.	Os “ <i>Standing Committees</i> ” estão submetidos à autoridade dos membros do “ <i>Board of Trustees</i> ”.

Fonte: Autoras.

Nessa perspectiva, “*Standing Committees*” pode ser considerado um termo correspondente a “Conselhos Superiores”, pois remete aos profissionais que se dedicam à administração da universidade em seus diferentes aspectos, organizando-se em reuniões previamente estabelecidas por cada estatuto ou regimento. Os termos diferem-se na medida em que os “Conselhos Superiores” das universidades estaduais paranaenses não estão submetidos a outro órgão da universidade, enquanto os “*Standing Committees*” dependem do “*Board of Trustees*”.

4.4.3.7 Conselho Universitário

“Conselho Universitário”, que apresenta 178 ocorrências no *corpus* em português, constitui um dos pilares da administração da universidade, segundo os estatutos das instituições selecionadas. Esse “Conselho” compõe o nível da Administração Superior, juntamente com o “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão” e a “Reitoria” na Unioeste (1999), e com o “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão”, a “Reitoria” e o “Conselho de Administração” nas demais universidades estaduais paranaenses.

O “Conselho Universitário”, considerado um órgão consultivo e deliberativo, é formado, basicamente, pelo Reitor, vice-Reitor, Pró-Reitores, diretores dos *campi*, e representantes dos outros “Conselhos”, docentes, discentes, dos servidores técnico-

administrativos, dos poderes municipais e das classes trabalhadoras. A quantidade de representantes varia de acordo com o estabelecido em cada instituição.

Segundo o Estatuto da Unioeste (1999), ao “Conselho Universitário” compete definir as políticas de desenvolvimento da universidade; deliberar sobre o regimento interno, bem como sobre a criação, modificação e organização de cursos; decidir sobre critérios e propostas orçamentárias, e sobre a composição do quadro de docentes e funcionários, entre outras questões. De modo geral, essas são competências do “Conselho Universitário” em todas as instituições selecionadas, mas outras ações específicas de cada uma delas podem ser encontradas nos documentos. Quanto às reuniões do “Conselho Universitário”, também fica estabelecido de acordo com as diretrizes de cada instituição. Por fim, as universidades estaduais paranaenses referem-se ao “Conselho Universitário” por meio do acrônimo “COU”, com exceção da UENP (2008), que se utiliza do acrônimo “CONSUNI”. Ambos não serão modificados após a análise da equivalência do termo em língua inglesa.

A partir da leitura dos documentos em língua inglesa, identificamos duas possibilidades de órgãos que regulamentam o funcionamento da instituição de ensino: “*Board of Trustees*” e “*University Senate*”. A primeira delas, mencionada anteriormente, diz respeito a um grupo de autoridades que administram a instituição de modo geral, tendo atribuições financeiras e orçamentárias e estando acima, até mesmo, do poder do Reitor.

Já “*University Senate*”, com 229 ocorrências no *corpus* em língua em inglesa, são distribuídas nos documentos de três instituições, *The University of Chicago* (2017), *Columbia University* (2020) e NJIT (2020). A partir da definição do dicionário, “*Senate*” indica “*the group of people who control a college or university*”⁸⁶ (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2021, s.p.) e configura-se como um órgão deliberativo da instituição, isto é, “*the University Senate shall be a policy-making body which may consider all matters of University wide concern, all matters affecting more than one Faculty or school [...]*”⁸⁷ (COLUMBIA UNIVERSITY, 2020, p. 22). Em outras palavras, de acordo com o estatuto da *Columbia University* (2020), o “*University Senate*” deve desenvolver e revisar políticas que fortaleçam o sistema educacional da instituição, incluindo aquelas que se referem à sua estrutura física; trabalhar para proteger os interesses dos acadêmicos e do corpo docente; desenvolver políticas para relações com agências de fomento à pesquisa; revisar o orçamento anual da universidade; promover códigos de conduta, entre outras ações.

⁸⁶ Tradução nossa: O grupo de pessoas que controla uma faculdade ou universidade.

⁸⁷ Tradução nossa: O *University Senate* deve ser um órgão de formulação de políticas que pode considerar todos os assuntos de grande interesse da Universidade, todos os assuntos que afetam mais de um corpo docente ou escola.

Além disso, tal órgão se reúne periodicamente, de acordo com a instituição, e pode ser formado pelo Reitor; Pró-Reitores; chefes de departamentos, bem como representantes administrativos, docentes e estudantis. Por outro lado, o NJIT (2020) conta com o “*Faculty Senate*”, que trata de questões acadêmicas ou relacionadas ao corpo docente da instituição e com o “*University Senate*”, que se responsabiliza por assuntos administrativos e não-acadêmicos. Nesse caso, as características de ambos os termos resultam em um só órgão nas universidades estaduais paranaenses.

Por fim, ressaltamos outra característica do “*University Senate*”: suas deliberações devem estar sujeitas às decisões do “*Board of Trustees*”, a quem também está subordinado o próprio Reitor, uma vez que os “*Trustees*”, autoridades máximas na universidade, operam, principalmente, sobre questões que estejam relacionadas ao âmbito financeiro da instituição. O “Conselho Universitário”, no entanto, não se encontra nessa posição hierárquica, pois também compartilha a administração da universidade com os “Conselhos” de “Administração” e/ou de “Ensino, Pesquisa e Extensão”, além de contar com o apoio de representantes docentes, que não fazem parte do “*Board of Trustees*” e estão presentes na formação do “*University Senate*” e do termo em português. No “*Board of Trustees*” também se encontram membros vitalícios, que não fazem parte das características do “*University Senate*”, nem do “Conselho Universitário”. Essas questões podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 16 - Síntese da análise de “Conselho Universitário”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Conselho Universitário	<i>Board of Trustees</i>	Possuem grande parte dos membros semelhante e atribuições orçamentárias e financeiras, bem como administrativas de modo geral. Além disso, realizam reuniões periódicas.	“ <i>Board of Trustees</i> ” possui membros vitalícios e exigência de juramento. Está, também, em diferente posição hierárquica.
	<i>University Senate</i>	Ambos possuem os mesmos participantes e atribuições orçamentárias e financeiras, bem como administrativas de modo geral. Encontram-se na mesma posição hierárquica e realizam reuniões periódicas.	Em algumas situações, como no NJIT (2020), o “ <i>University Senate</i> ” pode ter funções direcionadas apenas a contextos administrativos e não-acadêmicos.

Fonte: Autora.

Nesse sentido, a relação de equivalência acontece entre “Conselho Universitário” e “*University Senate*” na comunicação com instituições que possuem esse órgão específico. “*Board of Trustees*”, por sua vez, caracteriza-se como um termo correspondente, que pode ser utilizado em determinados contextos, tendo clareza das ressalvas mencionadas.

4.4.4 Departamento

O termo “Departamento” apresenta 222 ocorrências no *corpus* em português, distribuídas em cinco dos sete estatutos. Ele faz referência à “[...] menor fração da estrutura Universitária, para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal. [...] O Departamento compreende disciplinas afins e congrega professores para objetivos comuns de ensino, pesquisa e extensão” (UEPG, 2018, p. 16-17). Por fim, de acordo com o estatuto da UEL (2014), são necessários, no mínimo, 3 “Departamentos” para que se forme um “Centro” de conhecimento. No entanto, não são citados os nomes dos “Departamentos” de modo específico e, em algumas situações, o termo pode se referir a uma ideia genérica de “Departamento”, sem se referir ao contexto do ensino.

A partir do *corpus* em inglês, identificamos uma possibilidade de equivalente para o termo “Departamento”: “*Department*”, que possui 616 ocorrências em cinco dos sete documentos selecionados. Com base no NJIT (2020), “*Department*” faz parte da estrutura tradicional das universidades, assim como “*colleges*” e “*schools*”. São exemplos de “*Department*”, de acordo com a *Columbia University* (2020), aqueles voltados às áreas da Antropologia, Arquitetura, História da Arte, Química, Ciência da Computação, Economia, Educação, História, Direito, entre outros. Além disso, é possível encontrar os termos “*Academic Departments*” (Departamentos Acadêmicos) ou “*Departments of Instruction*” (Departamentos de Instrução), de modo a diferenciar os “Departamentos” de ensino da ideia de “Departamento” mais geral, que também ocorre em língua inglesa. No quadro a seguir, descrevemos uma síntese dessas análises:

Quadro 17 - Síntese da análise de “Departamento”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Departamento	<i>Department</i>	Ambos os termos indicam uma pequena unidade da estrutura acadêmica destinada a	Não foram encontradas.

		áreas específicas do conhecimento, podendo envolver, também, outras finalidades, além das voltadas ao ensino.	
--	--	---	--

Fonte: Autoras.

Desse modo, “*Department*” pode ser considerado equivalente a “Departamento” no âmbito acadêmico-universitário, pois envolvem o mesmo campo de significados. “*Academic Department*” e “*Department of Instruction*” também são possibilidades quando se faz necessária a diferenciação com outros “Departamentos” que não se referem às áreas do conhecimento, apresentando-se como sinônimos de menor frequência.

4.4.5 Diretório Central de Estudantes

“Diretório Central de Estudantes” e sua variante “Diretório Central dos Estudantes”, com 19 e 4 ocorrências respectivamente, são os únicos termos formados pela base “Diretório”, que apresenta 55 ocorrências no *corpus* e em todas elas faz referência ao contexto estudantil. “Diretório Central de Estudantes”, forma utilizada no estatuto da UEM (2019), e “Diretório Central dos Estudantes”, utilizada no estatuto da UEPG (2018), dizem respeito a um órgão de representação estudantil da universidade, cujos membros podem participar de decisões relacionadas aos “Centros” ou “Setores” de conhecimento e à instituição de modo geral, como afirma o documento da UEPG (2018). Além disso, segundo o documento da UEM (2019), os “Diretórios” funcionam de acordo com seus próprios estatutos.

No *corpus* em língua inglesa, identificamos dois termos relacionados à representação estudantil na universidade: “*Alumni Association*” e “*Graduate Students Association*”. O primeiro deles, “*Alumni Association*”, possui 23 ocorrências nos documentos do MIT (2020), do NJIT (2020), da *Carnegie Mellon University* (2016) e da *Princeton University* (2020). “*Alumni*”, recorrendo à definição de *Cambridge Dictionary* (2021), é uma palavra de origem latina que se refere àqueles que já finalizaram seus estudos em uma universidade e, sob a ótica do MIT (2020), tem determinados poderes de voto nos “Conselhos” que regem a instituição. Por isso, “*Alumni Association*” difere-se de “Diretório Central de Estudantes” quanto às características de seus membros.

Já o segundo termo citado, “*Graduate Students Association*”, está presente apenas uma vez no documento do NJIT (2020), no formato de um *link* que direciona o leitor a uma página

da universidade. De acordo com a página da “*Graduate Students Association*” (2021), o termo refere-se a uma organização estudantil que representa os interesses de alunos dos programas de Pós-Graduação, tendo em vista que “*Graduate*”, na perspectiva do *Cambridge Dictionary* (2021), indica o primeiro grau em universidade já finalizado. Novamente, o significado do termo em inglês recobre apenas uma parte do significado do termo em português, o que também é possível visualizar no quadro a seguir:

Quadro 18 - Síntese da análise de “Diretório Central dos Estudantes” ou “Diretório Central de Estudantes”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Diretório Central dos Estudante/Diretório Central de Estudantes	<i>Alumni Association</i>	Grupo de pessoas que representam estudantes da universidade.	“ <i>Alumni Association</i> ” é formada por ex-alunos da instituição.
	<i>Graduate Students Association</i>	Grupo de estudantes encarregados da representação estudantil na universidade.	“ <i>Graduate Students Association</i> ” representa apenas os alunos dos programas de Pós-Graduação.

Fonte: Autora.

Nessa perspectiva, “*Alumni Association*” e “*Graduate Students Association*” caracterizam-se como termos correspondentes a “Diretório Central dos Estudantes”, pois é formada por discentes que já não fazem mais parte da instituição. Do mesmo modo, “*Graduate Students Association*” recobre o significado do termo em português de modo parcial, tendo em vista a referência aos alunos da Pós-Graduação. Ambos se caracterizam, portanto, como correspondentes.

4.4.6 Órgão(s)

“Órgão(s)”, um termo de frequência 279 nos estatutos em português, indica os componentes da estrutura da universidade que contribuem para a sua administração em diversas instâncias e especialidades. O termo também ocorre acompanhado de outros elementos, sendo os selecionados para esta análise: “Órgão(s) Colegiado(s)”, “Órgão(s) Consultivo(s)”, “Órgão(s) de Apoio”, “Órgão(s) Deliberativo(s)”, “Órgão(s) Executivo(s)” e “Órgão(s) Suplementar(es)”.

A partir do *corpus* em língua inglesa, identificamos uma possibilidade de equivalente para “Órgão”: “*Body*”, que, somado à sua forma no plural “*Bodies*”, ocorre 53 vezes, distribuídas por quatro dos sete documentos em inglês. De acordo com o *Cambridge Dictionary* (2021), “*Body*” indica um grupo de pessoas que se unem em prol de um objetivo em comum, assim como ocorre com o termo em língua portuguesa, o que também pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 19 - Síntese da análise de “Órgão”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Órgão	<i>Body</i>	Ambos fazem referência a um conjunto de pessoas reunidas em prol de um objetivo comum.	Não foram encontradas.

Fonte: Autora.

Nessa perspectiva, “*Body*” caracteriza-se com um equivalente a “Órgão” no contexto acadêmico-universitário, a partir do *corpus* deste estudo. Cada “Órgão” se destina a diferentes objetivos, a depender do que é estabelecido em cada instituição, que podem ser representados por outros termos formados por tal base.

4.4.6.1 Órgão(s) Colegiado(s)

O termo “Órgão(s) Colegiado(s)”, que apresenta 28 ocorrências em seis dos sete estatutos das universidades estaduais paranaenses, diz respeito aos diferentes órgãos da instituição nos quais as decisões são tomadas em grupos, formados por representantes de diferentes áreas e setores, de modo geral. O “Conselho Universitário”, “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão” são exemplos de “Órgãos Colegiados”, em que representantes discentes, docentes, da Reitoria, entre outros, têm direito a voto e a participação. Por isso, segundo os documentos em língua portuguesa selecionados, é um modo de fazer referência aos “Conselhos” que deliberam questões inerentes ao desenvolvimento da instituição, desde o nível da Administração Básica até a Superior.

A partir dos textos em língua inglesa, identificamos apenas uma possibilidade de equivalente, “*Ruling Bodies*”⁸⁸, que possui 16 ocorrências no estatuto da *University of Chicago* (2017). “*Ruling bodies*”, segundo o referido documento, refere-se aos órgãos da universidade cujos membros se reúnem periodicamente e exercem a função de aconselhar, legislar e deliberar sobre questões administrativas e/ou educacionais. No entanto, os encontros dos “Órgãos” indicados pelo termo em inglês são presididos pelo Reitor, o que os difere dos “Órgãos Colegiados”, como também pode ser visualizado no quadro 20:

Quadro 20 - Síntese da análise de “Órgão(s) Colegiado(s)”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Órgão(s) Colegiado(s)	<i>Ruling body(ies)</i>	Órgãos da administração da universidade.	Os encontros dos chamados “ <i>Ruling Bodies</i> ” devem ser presididos pelo Reitor, isto é, são órgãos dos níveis mais altos da instituição.

Fonte: Autora.

Desse modo, “*Ruling Bodies*” caracteriza-se como um termo correspondente a “Órgãos Colegiados”, pois, em português, os encontros do nível da administração básica da universidade não são presididos pelo Reitor, mas ainda assim são considerados órgãos de tal natureza. Por isso, o termo em inglês envolve o significado do termo em português de modo parcial.

4.4.6.2 Órgão(s) Consultivo(s)

Semelhante ao termo anterior, “Órgão(s) Consultivo(s)”, que apresenta 14 ocorrências em cinco dos sete estatutos em língua portuguesa, também faz referência aos “Conselhos” das universidades: “Conselho Universitário”, “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão”, “Conselho de Administração” etc. Isso porque “Órgão Consultivo”, segundo o Glossário selecionado, refere-se a um “Órgão” de consulta “[...] responsável por dar conselho ou parecer sobre questões relacionadas à área da sua competência (PASCUA VÍLCHEZ, 2019, p. 91). Assim, cada um dos “Conselhos” pode ser caracterizado como “Órgão(s) Consultivo(s)”, deliberativos, colegiados, entre outros, ou, até mesmo, possuir todas essas características, como

⁸⁸ “*Ruling body*”, no singular.

no caso de “Conselho de Administração”, considerado um órgão consultivo e deliberativo pela Unespar (2014).

Nos documentos em língua inglesa, encontramos duas possibilidades de equivalentes para “Órgão(s) Consultivo(s)”: “*Advisory Body*”⁸⁹ e “*Advisory Committee*”⁹⁰. Uma das definições para “*Advisory*”, segundo o *Cambridge Dictionary* (2021), é relacionada ao ato de aconselhar realizado por determinados grupos de pessoas. Assim, um “*Advisory Body*” caracteriza-se como um órgão que pode ser consultado acerca de assuntos específicos, como os “Conselhos” das universidades. No entanto, tal termo é encontrado apenas uma vez, no documento do NJIT (2020), quando são mencionadas as tarefas de um “*Committee*”, isto é, um “Conselho”, que deveria atuar como um “*Advisory Body*”.

Já “*Advisory Committee*” apresenta 10 ocorrências nos estatutos de três universidades selecionadas: *Princeton University* (2020), *MIT* (2020) e *Columbia University* (2020). Nelas, um “*Advisory Committee*” deve traçar recomendações ao Reitor sobre assuntos determinados por cada instituição, que também estabelece a formação desse órgão. Entretanto, um “*Advisory Committee*” refere-se a um “Órgão” específico, não a diferentes tipos de “Órgãos” em que uma das responsabilidades é aconselhar a tomada de decisão, como o termo em português. Tais semelhanças e diferenças podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Quadro 21 - Síntese da análise de “Órgão(s) Consultivo(s)”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Órgão(s) Consultivo(s)	<i>Advisory body</i>	Referência a diferentes órgãos com a função de aconselhar ou oferecer consulta em determinados assuntos.	Não encontradas.
	<i>Advisory committee</i>	Referência a um órgão cuja função é aconselhar ou oferecer consulta em determinado assunto.	“ <i>Advisory committee</i> ” é um “Órgão” específico na instituição. Portanto, é um termo menos genérico.

Fonte: Autora.

Assim, é possível afirmar que “*Advisory Body*” é equivalente a “Órgão Consultivo”, pois também se refere a “Órgãos” que aconselham e fazem recomendações sobre assuntos

⁸⁹ “*Advisory bodies*”, no plural.

⁹⁰ “*Advisory committees*”, no plural.

estabelecidos pela instituição, sem se restringir a um grupo específico. “*Advisory Committee*”, por sua vez, configura-se como um termo correspondente, tendo em vista as funções semelhantes, mas que dizem respeito a um único “Órgão” da instituição.

4.4.6.3 Órgão(s) de Apoio

“Órgão(s) de Apoio” é um termo referente à estrutura das universidades que possui 19 ocorrências em quatro das sete instituições paranaenses selecionadas. Segundo o estatuto da Unioeste (1999), esses “Órgãos” são criados pelo “Conselho Universitário” com o objetivo de oferecer suporte administrativo e são vinculados à Reitoria, aos *campi* ou aos “Centros” de conhecimento. Além disso, os “Órgão(s) de Apoio” são coordenados por um representante escolhido pelo Reitor e atuam sob regimento próprio. No entanto, não encontramos possíveis equivalentes ou correspondentes do termo nos documentos em língua inglesa.

4.4.6.4 Órgão(s) Deliberativo(s)

Relacionado à Administração Superior das universidades, o termo “Órgão(s) Deliberativo(s)” também se refere aos “Conselhos” que tomam decisões sobre determinados assuntos voltados ao desenvolvimento da universidade. No caso da UEL (2014), por exemplo, “Órgão(s) Deliberativo(s)” são o “Conselho Universitário”, “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão” e “Conselho de Administração”. Isso porque, de acordo com o dicionário Aurélio digital (2021), “deliberativo” faz referência a “deliberação”, que indica o poder de tomada de decisões. Os “Conselhos” das universidades estaduais paranaenses são, de modo geral, caracterizados como órgãos consultivos e deliberativos, por suas capacidades de aconselhar e decidir por meio de voto.

Um possível equivalente para “Órgão(s) Deliberativo(s)”, a partir dos documentos em língua inglesa selecionados para esta pesquisa, é “*Ruling Bodies*”, já mencionado anteriormente como correspondente a “Órgão(s) Colegiado(s)”. O termo “*Ruling Bodies*”, de acordo com o estatuto da *University of Chicago* (2017), faz referência aos grupos de profissionais que, presididos pelo Reitor, deliberam acerca de questões administrativas e educacionais da instituição, como, por exemplo, o “*University Senate*”. Além disso, “*ruling*” significa “*being in control and making all the decisions*”⁹¹ (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2021, s.p.).

⁹¹ Tradução nossa: Estar no controle e tomar todas as decisões.

Por outro lado, como mencionado na análise de “Órgão(s) Colegiado(s)”, “*Ruling Bodies*” está relacionado aos níveis mais altos de administração da instituição, cujos encontros são presididos pelo Reitor, enquanto os “Órgão(s) Deliberativo(s)” podem estar presentes em todos os níveis, como o “Colegiado de Curso”, que constitui a Administração Básica Setorial, de acordo com o estatuto da Unioeste (1999). Essas questões também podem ser visualizadas no quadro 22:

Quadro 22 - Síntese da análise de “Órgão(s) Deliberativo(s)”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Órgão(s) deliberativo(s)	<i>Ruling bodies</i>	São órgãos com poder de decisão sobre determinados assuntos na instituição.	Os encontros dos chamados “ <i>Ruling Bodies</i> ” devem ser presididos pelo Reitor, isto é, referem-se aos órgãos dos níveis mais altos da instituição.

Fonte: Autora.

Assim, “*Ruling Bodies*” caracteriza-se como um correspondente também de “Órgão(s) Deliberativo(s)” no âmbito da estrutura das universidades, considerando que, a partir da análise do *corpus* selecionado, apenas uma parte do significado foi incluído. É válido relembrar também que o termo em inglês está presente em apenas uma das sete universidades norte-americanas utilizadas: a *University of Chicago* (2017).

4.4.6.5 Órgão(s) Executivo(s)

Já “Órgão(s) Executivo(s)”, que apresenta 13 ocorrências no *corpus* em língua portuguesa e está presente em todas as universidades estaduais paranaenses, diz respeito, por exemplo, à Reitoria, à Direção Geral de Campus, à Direção de Centro e Coordenação de Curso. “Executivo”, de acordo com o dicionário Aurélio Digital (2021), é uma característica de algo ou alguém responsável por fazer cumprir a lei de um determinado grupo, sistema, classe, entre outros. Assim, com base no estatuto da Unioeste (1999), a Reitoria é o “Órgão Executivo” da Administração Superior da universidade e coordena todas as suas atividades; a Direção Geral de Campus é o “Órgão Executivo” da Administração Intermediária e coordena as atividades de um determinado campus; a Direção de Centro é o “Órgão Executivo” da Administração Básica

e gerencia um determinado centro de conhecimento, e, por fim, a Coordenação de Curso, “Órgão Executivo” da administração básica setorial que dirige um curso específico.

No *corpus* em língua inglesa, não encontramos possíveis equivalentes ou correspondentes a “Órgão(s) Executivo(s)”. No entanto, a partir da definição de “*Body*” apresentada anteriormente, somada à ideia do termo “*Executive Officer*” presente nos documentos em inglês, permite-nos propor “*Executive Body(ies)*” como um equivalente ao termo em português. Isso porque “*Executive Officer*” faz referência à posição do Reitor, Pró-Reitor e outros chefes de departamento, de acordo com todos os textos selecionados em língua inglesa, o que se relaciona aos “Órgão(s) Executivo(s)” das universidades estaduais paranaenses, como a Reitoria, a Direção de Centro, entre outros. Além disso, sob a ótica do dicionário de *Cambridge* (2021), “*Executive*” diz respeito a alguém ou a um grupo responsável pela administração de uma organização. Essas questões também podem ser verificadas na síntese apresentada pelo quadro a seguir:

Quadro 23 - Síntese da análise de “Órgão(s) Executivo(s)”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Órgão(s) executivo(s)	<i>Executive body(ies)</i>	Referem-se a órgãos de administração da universidade, responsáveis por garantir a execução das ações previstas.	O termo em inglês é uma proposta realizada nesta pesquisa, pois não está presente no <i>corpus</i> .

Fonte: Autora.

Desse modo, “*Executive Body(ies)*” é uma opção equivalente a “órgão(s) executivo(s)” no contexto acadêmico-universitário, tendo em vista a referência à administração e garantia de desenvolvimento da instituição. Por fim, ressaltamos que o termo em inglês pode incluir traços diferentes em outros contextos, como o governamental.

4.4.6.6 Órgão(s) Suplementar(es)

“Órgão(s) Suplementar(es)” é o último dos termos formados por “Órgão(s)” na ordem alfabética e possui 53 ocorrências nos estatutos das sete universidades estaduais paranaenses. Esses “Órgãos” são “criados para dar suporte acadêmico às atividades de ensino, pesquisa e

extensão” (UNIOESTE, 1999, p. 8) e se assemelham aos chamados “Órgãos de Apoio” que, segundo o mesmo documento, referem-se ao apoio dado no âmbito administrativo. Por outro lado, a Unicentro (2006) e a UEPG (2018) contam apenas com os “Órgão(s) Suplementar(es)”, que se destinam tanto ao suporte acadêmico quanto ao administrativo, possuem regimento próprio e são coordenados por um determinado representante escolhido pelo Reitor. Segundo o Glossário Terminológico da Unila, um “Órgão Suplementar” diz respeito a uma “unidade vinculada à Reitoria de natureza técnico-administrativa, cultural, recreativa e de assistência à comunidade universitária [...]” (PASCUA VÍLCHEZ, 2019, p. 249).

A partir dos documentos em inglês, identificamos apenas uma possibilidade de equivalente ou correspondente para o termo “Órgão(s) Suplementar(es)”: “*Additional Offices*”. “*Additional*”, de acordo com o *Cambridge Dictionary* (2021), significa algo extra, colocado para aumentar a quantidade ou a importância, o que se relaciona à noção de “suplementar” apresentada pelo dicionário de língua portuguesa: “relativo a, ou que serve de suplemento; que amplia, adicional” (AURÉLIO DIGITAL, 2021, s.p.). Contudo, “*Additional Offices*” aparece apenas uma vez no documento do NJIT (2020), que não especifica suas funções, atividades, membros, entre outros. Por isso, não é possível afirmar o grau de equivalência entre os termos a partir do corpus selecionado, que também não nos mostra outros possíveis equivalentes ou correspondentes a “Órgão(s) Suplementar(es)” em inglês.

4.4.7 Programa(s)

“Programa(s)” ocorre 150 vezes em todos os documentos em língua portuguesa selecionados e refere-se, de modo geral, ao conjunto de atividades, cursos ou projetos propostos por determinados “Centros” ou “Setores” do conhecimento, ou por outros órgãos da instituição, como programas orçamentários. No entanto, em sua maioria, o termo refere-se aos “Programas de Pós-Graduação” ofertados pelas universidades, nos níveis *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*.

A partir do *corpus* em inglês, uma possibilidade de equivalente foi verificada: “*Program*”, com 157 ocorrências em todos os documentos no idioma, que significa “*a group of activities or things to be achieved*”⁹² (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2021, s.p.). Segundo tais documentos, as atividades podem ser propostas por qualquer “Órgão” ou “Setor” da universidade, mas as educacionais, desempenhadas nos níveis de Graduação e Pós-Graduação,

⁹² Tradução nossa: Um grupo de atividades ou coisas a serem alcançadas.

são as mais frequentemente citadas. “*Program*”, assim, assemelha-se ao termo em português, como também pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 24 - Síntese da análise de “Programa”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Programa(s)	<i>Program(s)</i>	Ambos se referem a um conjunto de atividades, projetos e cursos desenvolvidos em qualquer instância da universidade.	Não foram encontradas.

Fonte: Autora.

Nesse sentido, “*Program*” caracteriza-se como um equivalente a “Programa”, a partir das informações obtidas nos documentos norte-americanos selecionados. Os termos também podem ser especificados se somados a outros componentes, como é caso de “Programa(s) de Pós-Graduação”, que será discutido na sequência.

4.4.7.1 Programa(s) de Pós-Graduação

“Programa(s) de Pós-Graduação” apresenta 37 ocorrências no *corpus* em língua portuguesa, distribuídas pelos documentos de todas as instituições estaduais paranaenses, e faz referência a um “conjunto constituído de um ou mais cursos de mestrado ou doutorado, oferecidos pela instituição na mesma área de estudos” (PASCUA VÍLCHEZ, 2019, p. 284). De acordo com o estatuto da UEL (2014), os “Programa(s) de Pós-Graduação” podem ser na modalidade *Stricto Sensu*, destinada ao Mestrado e ao Doutorado, e *Lato Sensu*, voltada aos cursos de aperfeiçoamento e especialização.

No *corpus* em língua inglesa, foi possível identificar uma possibilidade de equivalente para “Programa(s) de Pós-Graduação”: “*Graduate Program*”, que apresenta duas ocorrências, mais especificamente, nos documentos da *Columbia University* (2020) e do MIT (2020). Lembrando a definição do *Cambridge Dictionary* (2021), “*graduate*” indica o primeiro grau em uma universidade ou faculdade já finalizado, o que se relaciona com a ideia apresentada pelo dicionário em língua portuguesa ao termo “Pós-Graduação”: “grau de ensino superior, para aqueles que já concluíram o curso de Graduação [...]” (AURÉLIO DIGITAL, 2021, s.p.). O

nível que chamamos de “Graduação” nas universidades estaduais paranaenses, e no Brasil de modo geral, em inglês, é chamado de “*undergraduate*”. Essas questões podem ser sintetizadas no quadro 25:

Quadro 25 - Síntese da análise de “Programa(s) de Pós-Graduação”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Programa(s) de Pós-Graduação	<i>Graduate Program(s)</i>	Ambos os termos se referem a cursos ofertados no nível de Pós-Graduação, como Mestrado e Doutorado.	Não foram encontradas.

Fonte: Autora.

Nessa perspectiva, apesar da similaridade com outro nível de ensino em língua portuguesa, “*Graduate*” é um equivalente para os cursos realizados após a Graduação, isto é, Mestrado, Doutorado e especializações. Assim, um equivalente para “Programa(s) de Pós-Graduação” em língua inglesa, a partir do *corpus* selecionado, é “*Graduate Program*”, no plural, “*Graduate Programs*”.

4.4.8 Pró-Reitoria

“Pró-Reitoria” é um termo que possui 79 ocorrências no *corpus* em língua portuguesa e faz referência a um dos componentes da “Reitoria”, isto é, da Administração Superior da universidade, juntamente aos chamados “Conselhos Superiores”, Gabinete do Reitor, “Órgãos de Apoio” e “Órgãos Suplementares”. Além disso, “cada Pró-Reitoria executa suas atribuições em articulação com as demais Pró-Reitorias, sob a orientação do Reitor, de conformidade com as deliberações dos Conselhos Superiores” (UNIOESTE, 1999, p. 13). Isso porque cada “Pró-Reitoria” é um “órgão de direção e assessoramento [...], no âmbito da sua respectiva área de atuação” (PASCUA VÍLCHEZ, 2019, p. 294). Assim, as “Pró-Reitorias” identificadas no *corpus* da pesquisa são: “Pró-Reitoria de Extensão”, “Pró-Reitoria de Graduação”, “Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação” e “Pró-Reitoria de Recursos Humanos”.

Durante a busca no *corpus* em língua inglesa, não foram encontrados equivalentes ou correspondentes de “Pró-Reitoria”, mas identificamos pistas para realizar uma proposta a esse respeito, por exemplo, os possíveis equivalentes ao cargo de “Pró-Reitor”. Cada “Pró-Reitor” é responsável por uma “Pró-Reitoria”, que possui sua especialidade na administração da

universidade, e pode exercer o voto nos “Conselhos Superiores”. Em inglês, as possibilidades encontradas para “Pró-Reitor” foram “*Provost*”, “*Dean*” e “*Vice-President*”, que serão brevemente explicadas, a fim de ilustrar a proposta para o termo “Pró-Reitoria”.

“*Provost*” apresenta 371 ocorrências em seis dos sete documentos em língua inglesa e diz respeito a alguém que colabora com a administração de uma universidade, segundo o *Cambridge Dictionary* (2021) e, de acordo com estatutos em inglês, participa dos diversos “Conselhos” existentes na instituição, com poderes de decisão. No entanto, as universidades, de modo geral, possuem apenas um “*Provost*”, que auxilia o Reitor em suas atividades, diferente do que ocorre nas universidades estaduais paranaenses, que possuem um “Pró-Reitor” para cada área considerada relevante, como a Pesquisa e a Extensão. Já o termo “*Dean*”, que possui 385 ocorrências em cinco dos sete documentos em inglês, faz referência, de acordo com o mesmo dicionário e o NJIT (2020), ao coordenador de cada “Setor” ou “Centro” do conhecimento, faculdade, entre outros. Desse modo, também não se caracteriza como equivalente de “Pró-Reitor”.

“*Vice-President*”, por sua vez, apresenta 162 ocorrências em todos os documentos em inglês selecionados e indica os diversos profissionais responsáveis por determinados assuntos acadêmicos e administrativos, que também exercem poder decisivo nos “Conselhos” da universidade. De acordo com o dicionário de *Cambridge* (2021), um “*Vice-President*” exerce um trabalho da alta administração de uma empresa, ou organização, que se encarrega de um departamento específico. Assim, é possível considerar o termo “*Vice-President*” como uma possibilidade de equivalente a “Pró-Reitor”.

A partir disso, buscamos o espaço de trabalho de um “*Vice-president*” e verificamos a possibilidade do termo “*Office*”, que também pode fazer referência ao local em que os chamados “*Officers*” exercem suas funções, juntamente de outros funcionários que os auxiliam. São considerados “*Officers*” da universidade, por exemplo, o Reitor, os secretários e os Pró-Reitores de cada área específica, como finanças e Recursos Humanos. Além disso, “*Office*”, que ocorre 198 vezes em todos os documentos em língua inglesa, pode indicar um determinado departamento governamental, a parte de uma empresa ou um cargo da alta administração, como afirma o *Cambridge Dictionary* (2021). Desse modo, propomos “*Office of the Vice-president*” como equivalente a “Pró-Reitoria”, o que também pode ser verificado no quadro a seguir:

Quadro 26 - Síntese da análise de “Pró-Reitoria”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Pró-Reitoria	<i>Office of the Vice-president</i>	Ambos os termos fazem referência à parte da universidade em que o “Pró-Reitor” realiza as suas atividades, com auxílio de secretários e outros funcionários.	O termo em inglês é uma proposta realizada nesta pesquisa, a partir das informações identificadas no <i>corpus</i> selecionado.

Fonte: Autora.

A reflexão desenvolvida a partir do termo “Pró-Reitor” possibilitou-nos apresentar uma proposta de equivalente a “Pró-Reitoria”, tendo em vista que o termo não havia sido mencionado no *corpus* em inglês. Na sequência, outras possibilidades serão discutidas para cada “Pró-Reitoria” específica.

4.4.8.1 *Pró-Reitoria de Extensão*

O termo “Pró-Reitoria de Extensão” ocorre 12 vezes no *corpus* em língua portuguesa, distribuídas por seis dos sete documentos selecionados. No entanto, na UENP (2008), Unespar (2014) e Unicentro (2006), a mesma “Pró-Reitoria” é chamada de “Pró-Reitoria de Extensão e Cultura” e de “Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais” na UEPG (2018), que podem ser considerados variantes do primeiro termo mencionado. De acordo com o estatuto da Unicentro (2006), essa “Pró-Reitoria” específica planeja, coordena e avalia o desenvolvimento da extensão e das atividades culturais na universidade. Além disso, ela opera sob o acrônimo “PROEX”.

Assim como em “Pró-Reitoria”, não foram encontrados equivalentes para “Pró-Reitoria de Extensão”. No entanto, a partir de “*Vice-President*”, identificamos um termo que contribui para a realização de uma proposta de equivalente: “*Vice President for Student Affairs*”, com três ocorrências no documento da Caltech (2019). Segundo o documento, o “*Vice President for Student Affairs*”, sob a liderança do Reitor, deve: “*recommend policy and administer procedures concerning student welfare and activities affecting students which supplement the academic program; [...] Be responsible for the administration and operation of all non-*

academic programs related to students”⁹³ (CALTECH, 2019, p. 4). Nas atividades que suplementam os programas acadêmicos, podem estar inclusos os projetos de extensão e ações culturais, o que nos possibilita propor “*Office of the Vice President for Student Affairs*” como um equivalente, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 27 - Síntese da análise de “Pró-Reitoria de Extensão”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Pró-Reitoria de Extensão	<i>Office of the Vice President for Student Affairs</i>	Ambos os termos fazem referência à parte da universidade em que o “Pró-Reitor” e outros funcionários coordenam as atividades e projetos, voltados à comunidade interna ou externa e que complementam o ensino.	O termo em inglês é uma proposta realizada nesta pesquisa, a partir do <i>corpus</i> selecionado, principalmente, do documento da <i>Caltech</i> (2019).

Fonte: Autora.

Nesse sentido, recuperando o exposto nas discussões sobre “Pró-Reitoria”, propomos “*Office of the Vice-President for Student Affairs*” como um equivalente ao termo “Pró-Reitoria de Extensão”. É válido ressaltar, também, que cargo de “*Vice-President for Student Affairs*” foi encontrado apenas no documento da *Caltech* (2019).

4.4.8.2 Pró-Reitoria de Graduação

“Pró-Reitoria de Graduação” apresenta 16 ocorrências em cinco dos sete documentos em língua portuguesa selecionados. Na Unespar (2014), é chamada por meio da variante “Pró-Reitoria de Ensino de Graduação” e, de acordo com o estatuto da universidade, é uma “Pró-Reitoria” responsável por planejar, coordenar, avaliar e aprimorar as atividades desenvolvidas nos cursos de Graduação da instituição. Além disso, o termo pode ser empregado por meio do acrônimo “PROGRAD”.

⁹³ Tradução nossa: Recomendar a política e administrar procedimentos relativos ao bem-estar do aluno e atividades que os afetam e que complementam o programa acadêmico; [...] ser responsável pela administração e operação de todos os programas não acadêmicos relacionados aos alunos.

Novamente, não foram encontrados equivalentes ou correspondentes de “Pró-Reitoria de Graduação”, mas tornou-se possível realizar mais uma proposta. Como já mencionado, o termo em inglês referente ao nível de “Graduação” é “*Undergraduate*”, que, com 22 ocorrências no *corpus* selecionado, vem acompanhado de outros substantivos, como “*undergraduate student*”, para se referir ao estudante da “Graduação”, “*undergraduate program*”, em referência a um “Programa” de “Graduação”, e “*undergraduate studies*”, relacionado aos estudos de tal nível de modo geral. Dessa maneira, propomos “*Office of the Vice-President for Undergraduate Studies*” como equivalente de “Pró-Reitoria de Graduação”, como também pode ser visualizado a seguir:

Quadro 28 - Síntese da análise de “Pró-Reitoria de Graduação”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Pró-Reitoria de Graduação	<i>Office of the Vice-President for Undergraduate Studies</i>	Ambos os termos fazem referência à parte da universidade em que o “Pró-Reitor” e outros funcionários coordenam as atividades do nível de Graduação.	O termo em inglês é uma proposta realizada nesta pesquisa, a partir do <i>corpus</i> selecionado.

Fonte: Autora.

Assim, realizamos mais uma proposta de equivalente a partir de informações colhidas dos documentos em inglês escolhidos para estudo. Situação semelhante ocorre também com a denominação de outra “Pró-Reitoria”, que será descrita na sequência.

4.4.8.3 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

“Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação” possui 15 ocorrências em seis dos sete estatutos em português. Tal “Pró-Reitoria” “é responsável pelo planejamento, coordenação, integração, realização, avaliação e aperfeiçoamento das atividades relacionadas à pesquisa e pós-graduação” (UNESPAR, 2014, s.p.). Em outras palavras, a “Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação” é um “órgão responsável por assessorar a Administração Superior [...] nos assuntos relativos à investigação científica, à disseminação da sua produção e à formulação e execução de programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*” (PASCUA VÍLCHEZ, 2019, p. 296).

Frente à ausência de equivalentes ou correspondentes ao termo em inglês nos documentos utilizados como fonte, recorreremos a outras informações, também nos textos, a fim de traçar uma proposição. Ao discutirmos “Programa(s) de Pós-Graduação”, ressaltamos que o termo em inglês utilizado para se referir a tal nível de ensino é “*Graduate*”, que apresenta 118 ocorrências nos textos, que, assim como “*Undergraduate*”, pode vir acompanhado de outros termos, como “*graduate programs*”, “*graduate students*” e “*graduate studies*”. Já “*Research*”, com 365 ocorrências no *corpus*, diz respeito ao âmbito da “Pesquisa”. Assim, é possível propor “*Office of the Vice-President for Research and Graduate Studies*”, como também está descrito no quadro 29:

Quadro 29 - Síntese da análise de “Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	<i>Office of the Vice-President for Research and Graduate Studies</i>	Ambos os termos fazem referência à parte da universidade em que o “Pró-Reitor” e outros funcionários coordenam as atividades voltadas à Pesquisa e à Pós-Graduação.	O termo em inglês é uma proposta realizada nesta pesquisa, a partir do <i>corpus</i> selecionado.

Fonte: Autora.

A partir de termos do próprio *corpus*, realizamos a referida proposta como forma de preencher a lacuna presente na maioria dos termos formados por “Pró-Reitoria”. Essa alternativa foi pensada no sentido de abranger o âmbito da pesquisa e os níveis de especialização, Mestrado e Doutorado.

4.4.8.4 Pró-Reitoria de Recursos Humanos

Por fim, o termo “Pró-Reitoria de Recursos Humanos” apresenta sete ocorrências no *corpus* em português, estando presente em cinco dos sete documentos no idioma, e faz

referência à função de administrar os recursos humanos da instituição, isto é, os docentes e os agentes universitários, como afirma o estatuto da universidade. Operando, também, sob a sigla “PRORH”, o termo pode ser encontrado por meio de seu sinônimo: “Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento”, presente no estatuto da Unespar (2014).

No *corpus* em língua inglesa, identificamos um possível equivalente ou correspondente ao termo “Pró-Reitoria de Recursos Humanos”: “*Office of the Vice President for Human Resources*”, que aparece apenas 1 vez no texto da *Princeton University* (2020). De acordo com o *Cambridge Dictionary* (2021), “*Human Resources*” diz respeito a um departamento de uma empresa ou organização que gerencia o relacionamento entre colaboradores, como a administração de problemas cotidianos ou em relação à lei. Tais semelhanças também podem ser verificadas no quadro a seguir:

Quadro 30 - Síntese da análise de “Pró-Reitoria de Recursos Humanos”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Pró-Reitoria de Recursos Humanos	<i>Office of the Vice President for Human Resources</i>	Ambos os termos fazem referência à parte da universidade em que o “Pró-Reitor” e outros funcionários coordenam as atividades humanas da organização.	O termo em inglês foi encontrado apenas no documento da <i>Princeton University</i> (2020).

Fonte: Autora.

Diferentemente dos casos anteriores, foi possível identificar no *corpus* em língua inglesa um equivalente para o termo “Pró-Reitoria de Recursos Humanos”: “*Office of the Vice President for Human Resources*”. Ressaltamos, também, que o termo em inglês está presente apenas no documento da *Princeton University* (2020).

4.4.9 Reitoria

“Reitoria” é um termo que apresenta 113 ocorrências no *corpus* em língua portuguesa, presente em todas as universidades estaduais paranaenses. Diz respeito a um órgão central executivo que compõe a Administração Superior da instituição, como afirma o estatuto da Unioeste (1999). Segundo a mesma fonte, à “Reitoria” cabe superintender todas as atividades

universitárias, sendo gerida pelo Reitor e pelo Vice-Reitor. No entanto, não foram encontradas possibilidades de equivalentes e correspondentes do termo nos documentos em língua inglesa, assim como também não foram identificadas pistas que possibilitassem a realização de uma proposta.

4.4.10 Setor(es)

“Setor”, termo com 181 ocorrências em dois dos sete documentos em língua portuguesa, representa as “unidades universitárias integradas à administração intermediária que planejam, desenvolvem e coordenam as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão e que congregam Departamentos, Cursos e afins [...]” (UNICENTRO, 2006, s.p.). Por isso, “Setor” é um sinônimo de “Centro”, utilizado pela Unicentro (2006) e pela UEPG (2018).

Nessa perspectiva, o equivalente para “Setor”, assim como em “Centro”, é “*Division*”, presente com maiores descrições no documento da *University of Chicago* (2017). Os sintagmas terminológicos formados pela base “Setor”, que atendem às características propostas, são: “Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes” e “Setor de Ciências Sociais Aplicadas”.

4.4.10.1 Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes

O “Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes” apresenta 3 ocorrências no *corpus* em língua portuguesa, distribuídas pelos documentos da Unicentro (2006) e da UEPG (2018). Na Unicentro (2006), o “Setor” envolve as áreas de Artes e Educação, Comunicação Social, Filosofia, História, Letras e Pedagogia. Já na UEPG (2018), o “Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes” é constituído pelas áreas da Educação, História, Linguagem, Artes e Pedagogia. Durante a busca por seus equivalentes ou correspondentes no *corpus* em língua inglesa, encontramos duas possibilidades: “*Graduate School of Arts and Sciences*” e “*Division of the Humanities*”.

A primeira delas possui 37 ocorrências no documento da *Columbia University* (2020), que descreve: “*the Graduate School of Arts and Sciences shall be responsible for advanced instruction and research in the several branches of the social sciences, humanities, and pure sciences, as well as in related fields*”⁹⁴ (COLUMBIA UNIVERSITY, 2020, p. 84). De acordo com o documento, três áreas são contempladas: “*Social Sciences*”, que envolve, por exemplo,

⁹⁴ Nossa tradução: A “*Graduate School of Arts and Sciences*” será responsável pelo ensino e pesquisa avançados nos diversos ramos das ciências sociais, humanas e ciências puras, bem como em áreas afins.

estudos em Antropologia, Economia, História, Sociologia, entre outros; “*Humanities*”, que envolve, por exemplo, História da Arte, Cultura e Línguas específicas (como asiáticas e germânicas), Música, Filosofia, entre outros; e “*Pure Sciences*”, que se refere à Matemática, Física, Astronomia, Química, Ciência da Computação, aos diversos campos da Engenharia, entre outros.

No entanto, a “*Graduate School of Arts and Sciences*”, segundo a mesma fonte, diz respeito aos níveis de Mestrado e Doutorado, assim como também já explicitamos ao citar a definição de “*Graduate*” para o *Cambridge Dictionary* (2021). Além disso, as áreas contempladas pelo termo em inglês são mais abrangentes se comparadas às ofertadas pelo “Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes”, que não oferecem cursos como Física e Matemática.

Já a segunda possibilidade, “*Division of the Humanities*”, com 7 ocorrências no documento da *University of Chicago* (2017), é uma das “*Divisions*” que funcionam como “Centros” e compõem a estrutura da universidade, assim como “*Division of the Biological Sciences*”. “*Humanities*”, de acordo com o *Cambridge Dictionary* (2021), faz referência às áreas da Literatura, Línguas, História, Filosofia, entre outras, e, no site da *University of Chicago* (2021), notamos que são ofertadas exatamente essas áreas mencionadas pelo dicionário. O quadro a seguir apresenta essas e outras questões relacionadas aos possíveis equivalentes a “Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes”:

Quadro 31 - Síntese da análise de “Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes	<i>Graduate School of Arts and Sciences</i>	Ambos fazem referência a um grupo de docentes, discentes e pesquisadores que se dedicam aos estudos das Ciências Humanas, das linguagens e das diferentes artes.	“ <i>Graduate School of Arts and Sciences</i> ” oferece apenas cursos a nível de Pós-Graduação, além de envolver outras diversas áreas de estudo.
	<i>Division of the Humanities</i>	Ambos fazem referência a um grupo de docentes, discentes e pesquisadores que se dedicam aos estudos das Ciências Humanas, das linguagens e das diferentes artes.	O termo em inglês é encontrado apenas no documento da <i>University of Chicago</i> (2017).

Fonte: Autora.

Nesse sentido, “*Graduate School of Arts and Sciences*” caracteriza-se como um termo correspondente a “Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes”, tendo em vista as áreas envolvidas e o nível de ensino. “*Division of the Humanities*”, por outro lado, recobre o mesmo significado que o termo em português, tanto nas áreas do conhecimento quanto nos níveis de ensino, e se configura como um termo equivalente a ele.

4.4.10.3 Setor de Ciências Sociais Aplicadas

O “Setor de Ciências Sociais Aplicadas” também está presente nos estatutos da Unicentro (2006) e da UEPG (2018), sendo citado uma vez em cada. Na Unicentro (2006), o “Setor” é formado pelos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Economia, Secretariado Executivo e Serviço Social. De modo semelhante, na UEPG (2018), ele inclui as áreas de Administração, Economia, Serviço Social, Contabilidade, Jornalismo e Turismo.

No *corpus* em língua inglesa, três termos foram encontrados como possibilidades de equivalentes ou correspondentes a “Setor de Ciências Sociais Aplicadas”: “*Graduate School of Arts and Sciences*”, “*Division of the Social Sciences*” e “*School of Business*”. A primeira possibilidade, discutida anteriormente, foi considerada novamente porque também envolve cursos diversos nas chamadas “*Social Sciences*”, como Economia e Sociologia, por exemplo, de acordo com o documento da *Columbia University* (2020). No entanto, “*Graduate School of Arts and Sciences*” faz referência apenas aos níveis de Pós-Graduação, além de abranger áreas de estudo da linguagem e da matemática.

Já “*Division of the Social Sciences*”, que apresenta seis ocorrências no documento da *University of Chicago* (2017), é mais uma de suas “*Divisions*”, assim como “*Division of the Humanities*” e “*Division of the Biological Sciences*”. As chamadas “*Social Sciences*” referem-se aos estudos em Economia, Política, História, entre outros, como afirma o *Cambridge Dictionary* (2021), não envolvendo, assim, o viés da Administração e da Contabilidade, contemplado pela “*School of Business*”, no caso da *University of Chicago* (2017).

“*School of Business*” possui cinco ocorrências no documento da instituição e pode ser chamada de “*Business School*”, que significa “*a school, college, or part of a college or university in which the principles of business, business management, economics, and related courses are taught*”⁹⁵ (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2021, s.p.). Relembramos que “*School*”,

⁹⁵ Tradução nossa: Uma escola, faculdade ou parte de uma faculdade ou universidade na qual os princípios de negócios, gestão empresarial, economia e cursos relacionados são ensinados.

como discutido em “Centro(s)”, seria um termo correspondente a “Setor”, mas o termo “*Business*” possibilita-nos propor um equivalente a “Setor de Ciências Sociais Aplicadas”: “*Division of the Social Sciences and Business*”, para que sejam contempladas as áreas que o termo em português expressa, como pode ser sintetizado pelo quadro a seguir:

Quadro 32 - Síntese da análise de “Setor de Ciências Sociais Aplicadas”

Termo em português	Termo em inglês	Semelhanças	Diferenças
Setor de Ciências Sociais Aplicadas	<i>Graduate School of Arts and Sciences</i>	Ambos fazem referência a um grupo de docentes, discentes e pesquisadores que se dedicam aos estudos das Ciências Sociais.	O termo em inglês, além de se referir apenas aos níveis de Pós-Graduação, envolve outras áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas.
	<i>Division of the Social Sciences</i>	Ambos fazem referência a um grupo de docentes, discentes e pesquisadores que se dedicam aos estudos das Ciências Sociais.	“ <i>Division of the Social Sciences</i> ” não abrange áreas como Administração e Contabilidade.
	<i>School of Business</i>	Ambos fazem referência a um grupo de docentes, discentes e pesquisadores que se dedicam aos estudos do âmbito dos negócios, como a Administração.	“ <i>School of Business</i> ” não abrange o estudo das Ciências Sociais.
	<i>Division of the Social Sciences and Business</i>	Ambos fazem referência a um grupo de docentes, discentes e pesquisadores que se dedicam aos estudos das Ciências Sociais e do âmbito dos negócios.	“ <i>Division of the Social Sciences and Business</i> ” é um termo proposto nesta pesquisa, a partir, principalmente, do estatuto da <i>University of Chicago</i> (2017)

Fonte: Autora.

Nessa perspectiva, notamos que “*Graduate School of Arts and Sciences*”, “*Division of the Social Sciences*” e “*School of Business*” são apenas termos correspondentes a “Setor de Ciências Sociais Aplicadas”, pois recobrem seu significado de modo parcial, seja nas áreas

ofertadas ou nos níveis de ensino. Assim, propomos, a partir do *corpus* em língua inglesa, o seguinte equivalente: “*Division of the Social Sciences and Business*”.

4.5 PANORAMA GERAL DOS EQUIVALENTES E CORRESPONDENTES

Com o objetivo de facilitar a busca pelos termos, organizamos um panorama geral dos equivalentes e correspondentes no contexto acadêmico-universitário. Os resultados obtidos por meio da análise foram dispostos em ordem alfabética no Quadro 33, o qual apresenta os termos em português, em inglês, as siglas e acrônimos encontrados nos documentos, os sinônimos ou variantes, os possíveis equivalentes e correspondentes, algumas observações importantes e a página em que cada um deles foi discutido.

Quadro 33 - Panorama geral dos equivalentes e correspondentes

Termo	Sinônimo ou variante	Equivalente	Correspondente	Observações	Página
Centro(s)	<i>Setor</i>	<i>Division(s)</i>	<i>School(s)</i>	“ <i>Division</i> ”, somado à denominação do campo de conhecimento, aparece apenas no documento da <i>University of Chicago</i> (2017).	103
Centro de Ciências Agrárias	-	Não encontrado	Não encontrado	-	104
Centro de Ciências Biológicas	-	<i>Division of the Biological Sciences</i>	Não encontrado	“ <i>Division of the Biological Sciences</i> ”, na <i>University of Chicago</i> (2017), inclui o curso de Medicina, ofertado por outro “Centro” nas instituições paranaenses selecionadas.	105

Centro de Ciências da Saúde	-	<i>Division of the Health Sciences</i>	<i>Faculty of Health Sciences, Faculty of Nursing, Division of the Biological Sciences/ Biological Sciences Division</i>	O equivalente em língua inglesa é uma proposta realizada nesta pesquisa, a partir do <i>corpus</i> analisado.	106
Colegiado	-	<i>Collegiate</i>	Não encontrado	O equivalente em inglês foi encontrado apenas no documento da <i>University of Chicago</i> (2017).	108
Colegiado de curso	Colegiado do Curso	[...] <i>Collegiate Division</i>	Não encontrado	O equivalente em inglês foi encontrado apenas no documento da <i>University of Chicago</i> (2017).	109
Conselho(s)	-	<i>Senate, Committee ou Council</i>	Não encontrado	O equivalente a “Conselho” depende do sintagma terminológico por ele formado.	110
Conselho de Administração (CAD)	-	<i>Executive Committee, Financial Planning Committee e Committee on Finance</i>	<i>Board of Trustees</i>	“ <i>Executive Committee</i> ” ocorre em grande parte das instituições selecionadas, diferenciando-se apenas na <i>University of Chicago</i> (2017) e <i>Princeton University</i> (2020), que se utilizam dos outros termos mencionados, respectivamente.	110
Conselho de Campus	-	Não encontrado	Não encontrado	O termo “ <i>Board of Campus and Student</i> ”	114

				<i>Life</i> ” foi encontrado no documento da <i>University of Chicago</i> (2017), mas sem detalhes de atribuições e membros, o que nos impede de identificar o grau de equivalência.	
Conselho de Centro	-	[<i>name of the division</i>] <i>Council</i>	<i>Administrative Board</i>	O equivalente em inglês foi encontrado apenas na <i>University of Chicago</i> (2017).	115
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)	-	Não encontrado	<i>Committee on Academic Affairs</i>	O termo correspondente ocorre apenas na <i>Princeton University</i> (2020).	116
Conselho de Integração Universidade-Comunidade	Conselho de Integração Universidade-Sociedade/ Conselho Consultivo Comunitário	Não encontrado	<i>Committee on Public Affairs</i>	O termo correspondente ocorre apenas na <i>Princeton University</i> (2020).	118
Conselhos Superiores	Colegiados Superiores	Não encontrado	<i>Standing Committees</i>	Os “ <i>Standing Committees</i> ” estão sujeitos às determinações do “ <i>Board of Trustees</i> ”.	119
Conselho Universitário (COU ou CONSUNI)	-	<i>University Senate</i>	<i>Board of Trustees</i>	Algumas instituições não possuem “ <i>University Senate</i> ”, apenas “ <i>Board of Trustees</i> ” e seus “ <i>Committees</i> ”.	121
Departamento	-	<i>Department</i>	Não encontrado	Ambos os termos são utilizados tanto para os “Departamentos”	123

				de ensino, quanto a ideia de “Departamento” mais geral.	
Diretório Central de Estudantes	Diretório Central dos Estudantes	Não encontrado	<i>Alumni Association, Graduate Students Association</i>	“ <i>Alumni</i> ” faz referência a ex-alunos da instituição e “ <i>Graduate</i> ” indica o nível da Pós-Graduação.	124
Órgão(s)	-	<i>Body(ies)</i>	Não encontrado	-	126
Órgão(s) colegiado(s)	-	Não encontrado	<i>Ruling body(ies)</i>	“ <i>Ruling Bodies</i> ” são órgãos dos níveis mais altos da instituição.	127
Órgão(s) Consultivo(s)	-	<i>Advisory Body</i>	<i>Advisory Committee</i>	“ <i>Advisory committee</i> ” pode ser um órgão específico nas instituições dos EUA.	128
Órgão(s) de Apoio	-	Não encontrado	Não encontrado	-	129
Órgão(s) deliberativo(s)	-	Não encontrado	<i>Ruling body(ies)</i>	“ <i>Ruling Bodies</i> ” são órgãos dos níveis mais altos da instituição.	129
Órgão(s) executivo(s)	-	<i>Executive body(ies)</i>	Não encontrado	O termo em inglês é uma proposta realizada nesta pesquisa.	131
Órgão(s) Suplementar(es)	-	Não encontrado	Não encontrado	O termo “ <i>Additional Office(s)</i> ” foi identificado, mas o documento não especifica suas características.	132
Programas(s)	-	<i>Program(s)</i>	Não encontrado	-	133

Programa(s) de Pós-Graduação	-	<i>Graduate Program(s)</i>	Não encontrado	-	134
Pró-Reitoria	-	<i>Office of the Vice-president</i>	Não encontrado	O termo em inglês é uma proposta realizada nesta pesquisa.	135
Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura/ Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais	<i>Office of the Vice President for Student Affairs</i>	Não encontrado	O termo em inglês é uma proposta realizada nesta pesquisa.	136
Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação	<i>Office of the Vice-President for Undergraduate Studies</i>	Não encontrado	O termo em inglês é uma proposta realizada nesta pesquisa.	138
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	-	<i>Office of the Vice-President for Research and Graduate Studies</i>	Não encontrado	O termo em inglês é uma proposta realizada nesta pesquisa.	139
Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH)	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento	<i>Office of the Vice President for Human Resources</i>	Não encontrado	O termo em inglês foi encontrado apenas no documento da <i>Princeton University</i> (2020).	140
Reitoria	-	Não encontrado	Não encontrado	-	141
Setor	<i>Centro</i>	<i>Division</i>	<i>School</i>	“ <i>Division</i> ”, somado à denominação do campo de conhecimento, aparece apenas no documento da <i>University of Chicago</i> (2017).	141

Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes	-	<i>Division of the Humanities</i>	<i>Graduate School of Arts and Sciences</i>	O termo equivalente é mencionado apenas no documento da <i>University of Chicago</i> (2017).	141
Setor de Ciências Sociais Aplicadas	-	<i>Division of the Social Sciences and Business</i>	<i>Graduate School of Arts and Sciences, Division of the Social Sciences, School of Business</i>	O termo em inglês é uma proposta realizada nesta pesquisa.	143

Fonte: Autora.

Assim, percebemos que, para alguns termos, foram encontrados apenas equivalentes ou correspondentes e, para outros, ambas as possibilidades foram identificadas. No entanto, em outros casos, nenhuma delas foi encontrada, o que nos levou a pensar em propostas, a partir das informações contidas no *corpus* delimitado. Reconhecemos que é possível encontrar informações complementares em documentos de outras universidades, além das selecionadas para o estudo, tendo em vista a variedade de denominações em diferentes instituições e contextos. Desse modo, os resultados apresentados por esta pesquisa são de grande valia para a compreensão desses fenômenos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de internacionalização do Ensino Superior, que remontam às primeiras universidades medievais, expandiram-se ao longo do tempo até se tornarem alvo de estudos, pesquisas e investimentos de diferentes origens. Muito além da mobilidade acadêmica, elas envolvem eventos, pesquisas desenvolvidas em conjunto, projetos de extensão e, principalmente, o ensino de línguas estrangeiras, como forma de possibilitar e facilitar a comunicação internacional das instituições.

Considerando a noção de internacionalização abrangente (HUDZIK, 2011), segundo a qual o processo deve ser um compromisso adotado e posto em prática pela instituição de modo completo e conjunto, o ensino de línguas estrangeiras pode contribuir para o fortalecimento das relações internacionais na universidade em todos os níveis. Tal relevância foi reconhecida, no Brasil, oficialmente, com o lançamento do programa IsF, que tinha como objetivo incentivar a internacionalização por meio da oferta de testes de proficiência e cursos de diversos idiomas. O IsF surgiu após a verificação de algumas problemáticas no decorrer de outro programa, o CsF, voltado à mobilidade acadêmica. Nele, ficou evidente a falta de proficiência linguística nas universidades brasileiras em idiomas como o inglês. Ambos os programas sofreram alterações ao longo do tempo, mas apenas o IsF ainda está em funcionamento, mesmo após o fim do CsF, operando sob a direção da Rede Andifes.

Diferentes ações também têm sido desenvolvidas em prol da internacionalização das IES brasileiras, muitas delas de iniciativa das próprias instituições. Atualmente, universidades como a UFSC, UFABC, PUC-RIO, USP, Unifor, Unesp e UFRGS destacam-se nesse aspecto, proporcionando cursos de línguas; parcerias internacionais, que facilitam a realização de pesquisas e mobilidade; sites em diferentes idiomas; disciplinas ministradas em línguas estrangeiras, entre outras ações. De modo semelhante, no Paraná, as universidades estaduais têm direcionado esforços para a internacionalização, fomentando, por exemplo, parcerias e ofertando cursos de idiomas, por meio de Centros de Línguas e do PFI.

Dentre as ações fundamentais de desenvolvimento da internacionalização do Ensino Superior, destacam-se as atividades em prol da proficiência em língua inglesa, tendo em vista seus *status* de língua global e franca. Outras línguas assumiram e podem assumir tais posições de relevância, mas, impulsionado por diferentes fatores, principalmente políticos e econômicos, o domínio do inglês constitui-se como uma condição necessária para fundamentar as relações internacionais da atualidade e, como consequência, configura-se como foco deste estudo.

Em meio ao intenso intercâmbio comunicativo, especialmente em inglês, entre as diversas nacionalidades e instituições de ensino, também são inúmeras as situações de emprego da língua vivenciadas. Nessas situações, é frequente o uso de diferentes terminologias, que caracterizam cada campo do conhecimento, área de estudo ou especialidade. Mesmo presentes desde os primórdios da comunicação humana, as terminologias passaram a ser objeto de estudo de uma disciplina reconhecida no universo científico apenas em meados do século XX, com os trabalhos de Eugen Wuster e a TGT.

Apesar de conceder à Terminologia o caráter de disciplina científica e contribuir para a sua expansão, a TGT compreendia que o funcionamento dos termos se diferenciava das outras unidades lexicais e não eram passíveis de variação, além de possuir caráter normalizador. Com o tempo, a teoria foi repensada e abriu-se espaço para novas vertentes, como a Socioterminologia e a TCT, na qual nos pautamos na pesquisa. Segundo o viés Comunicativo, fundamentado, principalmente, por Maria Teresa Cabré, os termos, considerados o objeto central de estudo da Terminologia, são parte do léxico geral da língua, isto é, também podem sofrer variação linguística, polissemia, entre outras questões.

A partir dessas considerações, somadas à preocupação com as relações internacionais das universidades estaduais paranaenses, construímos uma pesquisa voltada à Terminologia e à internacionalização. Tendo em vista a escassez de estudos que unam ambas as áreas, bem como as dificuldades encontradas em experiências pessoais com o vocabulário acadêmico-universitário em língua inglesa, o objetivo foi, justamente, verificar os termos mais frequentes referentes à estrutura das instituições e seus possíveis equivalentes no idioma.

Para tanto, selecionamos os estatutos das universidades estaduais paranaenses e os documentos institucionais de IES dos EUA que se destacam quanto à perspectiva internacional da revista britânica THE (2021) e que disponibilizam esses textos em seus *sites*. Assim, organizamos um corpus comparável bilíngue composto por 14 documentos, com 208.016 *tokens*, sendo 86.329 deles em língua portuguesa e 121.298 em língua inglesa. A análise contou com a contribuição da Linguística de Corpus, área dos estudos linguísticos que se ocupa de dados coletados de acordo com os objetivos das pesquisas e explorados por computador, e que possibilita a verificação da língua em seu funcionamento real.

Com o auxílio do *software Sketch Engine*, utilizado para verificação de frequência, da lista de *Keywords* e dos termos em contexto, foi possível identificar 34 termos, como “Conselho”, “Conselho de Administração”, “Conselho de Campus”, “Conselho de Centro”, entre outros. Relembramos que os critérios para a seleção desses termos foram a referência à estrutura institucional e o mínimo de duas ocorrências em, pelo menos, dois documentos

diferentes. Nesse momento, notamos a presença do fenômeno da variação linguística, destacado pela TCT, tendo em vista as diferentes categorizações da realidade nas instituições, que, conseqüentemente, denominam alguns de seus setores, órgãos ou departamentos de modo diferente. Por exemplo, “Pró-Reitoria de Recursos Humanos”, que também pode ser encontrada como “Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Desenvolvimento”. Todos esses casos foram descritos na análise dos termos, dando preferência à forma mais frequente.

A análise foi organizada em ordem alfabética como forma de facilitar a localização das informações. A discussão de cada um dos termos foi elaborada a partir do conteúdo presente nos documentos em português e em inglês, somados às definições do Glossário Terminológico da UNILA (2019) e dos dicionários de *Cambridge* e Aurélio Digital, todos disponíveis *online*, no caso de ausência de dados nas obras anteriormente citadas. A partir delas, também apresentamos quadros com síntese das reflexões de cada termo e, ao final, de todos eles de modo geral, destacando os sinônimos e variantes, os possíveis equivalentes e correspondentes, e finalizando com algumas observações consideradas relevantes.

Alguns equivalentes encontrados foram: “*Division*” para “Centro” e “Setor”, “*University Senate*”, para “Conselho Univeritário”, “*Advisory Body*” para “Órgãos Consultivos”, “*Graduate Program*” para “Programa de Pós-Graduação”, entre outros. Em alguns casos, identificamos apenas correspondentes, como “*Committe on Academic Affairs*” para “Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão” e “*Standing Committees*” para “Colegiados Superiores”. Por outro lado, em outras situações, não foram encontrados equivalentes, nem correspondentes e, quando possível, fizemos algumas propostas, como “*Office of the Vice-President*” para “Pró-Reitoria”.

Nessa perspectiva, respondemos à nossa pergunta de pesquisa e atingimos o objetivo de verificar os termos mais frequentes referentes à estrutura das universidades estaduais paranaenses, bem como seus possíveis equivalentes em língua inglesa. Quando não encontrados, apresentamos correspondentes ou propostas possíveis de serem elaboradas a partir das informações do *corpus*. Além disso, outro obstáculo foi a distinção na organização das universidades e/ou na denominação dos componentes de sua estrutura, visto que não há uma uniformidade nesse sentido nas universidades norte-americanas, tampouco nas próprias instituições brasileiras.

Para as universidades estaduais paranaenses, a pesquisa contribui em diferentes medidas, pois algumas delas têm desenvolvido ações em escalas maiores, enquanto, na Unioeste, por exemplo, o caminho a ser percorrido é ainda mais extenso, assim como a relevância desta investigação. As informações coletadas possibilitam, ainda, a compreensão da

complexidade da comunicação internacional adequada e a necessidade de se dar continuidade a este tipo de estudo, tendo em vista as inúmeras possibilidades de instituições e organizações estruturais. Esperamos, por fim, contribuir não só para a internacionalização de nossas universidades, mas também para os estudos em Terminologia e para o desenvolvimento da Educação de modo geral.

REFERÊNCIAS

AURÉLIO DIGITAL. Versão 1.5. Aplicativo móvel. 2021. Disponível em: encurtador.com.br/sMNUV. Acesso em: 12 mai. 2022.

ABRUEM. A Abruem. Brasília: [s.n.], 2018. Disponível em: encurtador.com.br/bgSZ3. Acesso em: 18 jul. 2021.

ANDIFES. Andifes. Brasília: [s.n.], 2019. Disponível em: encurtador.com.br/ouLNT. Acesso em: 18 jul. 2021.

ANDIFES. Rede Andifes IsF. Brasília: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/1AJL8. Acesso em: 14 jul. 2021.

ANDIFES. Resolução do conselho pleno da ANDIFES nº 1/2019. Cria estrutura da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a da rede nacional de especialistas em língua estrangeira – Idiomas sem fronteiras, denominada Rede ANDIFES IsF. Disponível em: encurtador.com.br/moxC5. Acesso em 14 jul. 2021.

ABREU-E-LIMA et al. O programa inglês sem fronteiras e a política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. *In*: SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; FILHO, Waldenor Barros Moraes. **Do inglês sem fronteiras ao Idiomas Sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização.** Belo Horizonte: UFMG, 2016. p. 19-47.

ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz.; RUMBLEY, Laura E. Trends in global higher education: tracking an academic revolution. Paris, FR: UNESCO, 2009.

ASSENZA, Marta Lúcia Alves. Internacionalização do ensino superior: a experiência da Universidade estadual do oeste do paraná. 2018. 97f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo-PR. Disponível em: encurtador.com.br/hrzQR. Acesso em: 18 jul. 2021.

AUBERT, Francis Henrik. Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngue. 2 ed. São Paulo, SP: FFLCH/CITRAT, 2001.

BARBOSA et al. Reflexões lexicológicas, lexicográficas e terminológicas: o papel da parassinonímia no processo de ensino/aprendizagem do léxico, na língua comum e nas linguagens de especialidade. Revista do GEL, São Paulo, 2016. Disponível em: encurtador.com.br/tvIS7. Acesso em: 15 dez. 2021.

BARROS, Lidia Almeida. Curso básico de terminologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

BERBER SARDINHA, Tony. Linguística de corpus. Barueri, SP: Manole, 2004.

BEVILACQUA, Cleci Regina. Por que e para que a linguística de corpus na terminologia. *In*: BEVILACQUA, Cleci Regina (Org.). **Corpora na Terminologia**. São Paulo: HUB Editorial, 2013.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. *In*: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2 ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 13-22.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.851/31**. Reforma Francisco Campos. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 11 abr. 1931. Disponível em: encurtador.com.br/adAF1. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 20 dez. 1996. Disponível em: encurtador.com.br/doK37. Acesso em 18 jul. 2021.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Objetivos de desenvolvimento do milênio**: relatório nacional de acompanhamento. Brasília, DF: IPEA, 2005. Disponível em: encurtador.com.br/ajtGH. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. **Edital nº. 41/2017**. Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/pvT57. Acesso em: 8 mar. 2021.

BRASIL. **Relatório nacional do programa idiomas sem fronteiras**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: encurtador.com.br/sEQSW. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRITISH COUNCIL. **Universidades para o mundo**: desafios e oportunidades para a internacionalização. São Paulo, SP: British Council, 2018.

BDTD. **Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras**. Brasília, DF: IBICT, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/dmBRY. Acesso em: 8 mar. 2021.

BOVETO, Andressa Caroline Flâmia; ZANETTE, Rosemary Irene Castañeda. Equivalentes em inglês para o termo “reitor” no contexto universitário. **Revista GTLex**, Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 571-594. 2021. Disponível em: encurtador.com.br/uSUX1. Acesso em: 15 dez. 2021.

CABRÉ, Maria Teresa. La Terminología, una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos de futuro. **Debate terminológico**. n.1. Porto Alegre: UFRGS, 2005. ISSN 1813-1867. Disponível em: encurtador.com.br/hCGL8. Acesso em: 21 jul. 2021.

CABRÉ, Maria Teresa. **Theories of terminology**: their description, prescription and explanation. Philadelphia, PA: John Benjamins, 1999.

CALDARELLI *et al.* Análise de indicadores de produção científica e geração de conhecimento nas universidades estaduais paranaenses. **Teoria e Evidência Econômica**, Passo Fundo, n. 43, p. 313-336. 2014. Disponível em: encurtador.com.br/yMNT9. Acesso em: 18 jul. 2021.

CAMBRIDGE DICTIONARY. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2021. Disponível em: encurtador.com.br/ceprA. Acesso em: 15 dez. 2021.

CAMPOS, Luís; CANAVEZES, Sara. **Introdução à globalização**. Lisboa, POR: Instituto Bento Jesus Caraça, 2007.

CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/fhijv. Acesso em: 18 jul. 2021.

CAPES. **História e missão**. Brasília, DF: [s.n.], 2020. Disponível em: encurtador.com.br/dmuH9. Acesso em: 18 jul. 2021.

CAPES. **Programa Institucional de Internacionalização**. Brasília, DF: [s.n.], 2020. Disponível em: encurtador.com.br/mnxX0. Acesso em: 18 jul. 2021.

CAPES. **Programa CAPES/Cofecub**. Brasília, DF: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/glJP2. Acesso em: 18 jul. 2021.

CARNEGIE MELLON UNIVERSITY. **Bylaws of Carnegie Mellon University**: a Pennsylvania nonprofit corporation. Pittsburgh, PA: Board of Trustees, 2016. Disponível em: encurtador.com.br/tCFJN. Acesso em: 21 jul. 2021.

CHAGURI, Jonathas de Paula. Configurando a história: os sentidos e a política do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-28. 2012. Disponível em: encurtador.com.br/rtFX3. Acesso em: 14 jul. 2021.

CHANUT, Maria Emília Pereira. A noção de equivalência e a sua especificidade na tradução especializada. **TradTerm**, São Paulo, v. 19, 2012, p. 43-70. Disponível em: encurtador.com.br/ekAPX. Acesso em: 12 mai. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236. 2003.

CIÊNCIA sem fronteiras chega ao fim por falta de dinheiro. **G1 Globo**. 4 abr. 2017. Disponível em: encurtador.com.br/aknIQ. Acesso em: 18 jul. 2021.

CNPq. **Histórico**. Brasília, DF: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 2008. Disponível em: encurtador.com.br/oBC07. Acesso em: 18 jul. 2021.

COLUMBIA UNIVERSITY. **Charters and statutes**: Columbia University in the City of New York. New York, NY: The Office of the Secretary, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/ksNT9. Acesso em: 21 jul. 2021.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. New York, USA: Cambridge University Press, 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR DA UNESCO. 1998, Paris. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris: UNESCO. Disponível em: encurtador.com.br/dktvJ. Acesso em: 18 jul. 2021.

CROSS, Di; THOMSON, Simon; SINCLAIR, Alexandra. **Research in brazil: a report for capes**. Filadélfia: Clarivate Analytics, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/gARY9. Acesso em: 18 jul. 2021.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. New York, USA: Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, David. Two thousand million?. **English Today**, Reino Unido, v. 24, n. 1, p. 3-6. 2008. Disponível em: encurtador.com.br/chimS. Acesso em: 18 jul. 2021.

DE WIT, Hans. **Strategies in internationalization in higher education**. Amsterdam, NLD: The European Association for International Education, 1995.

DE WIT, Hans. Globalisation and Internationalisation of Higher Education. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**. Barcelona, v. 8, n. 2, p. 241-248. 2011. Disponível em: encurtador.com.br/isMQ5. Acesso em: 18 jul. 2021.

DUBUC, Robert. **Manuel Pratique de Terminologie**. Montreal, CA: Linguattech, 1980.

FAUBAI. **Sobre a Faubai**. Brasília: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/fhqzI. Acesso em: 18 jul. 2021.

FAULSTICH, Enilde. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 24, n. 3. 1995. Disponível em: encurtador.com.br/csFJ9. Acesso em 15 dez. 2021.

FINARDI, Kyria Rebeca. What can Brazil learn from multilingual Switzerland and its use of English as a multilingua franca. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 39, n. 2, p. 219-228. 2017. Disponível em: encurtador.com.br/ovFRU. Acesso em: 14 jul. 2021.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe Furtado. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600-626. 2017. Disponível em: encurtador.com.br/bBIPW. Acesso em: 2 abr. 2021.

FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele Vergine; MOMM, Christiane Fabíola. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do Instituto das Letras**, Porto Alegre, n. 46, p. 193-208. 2013. Disponível em: encurtador.com.br/aikK2. Acesso em: 14 jul. 2021.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, n. 1, p. 109-134. 2015. Disponível em: encurtador.com.br/iNQV8. Acesso em: 15 jul. 2021.

FINARDI, Kyria Rebeca; ROJO, Ramón Andrés Ortiz. **International E-Journal of Advances in Education**, Turquia, v. 1, n.1, 2015, p. 18-25. Disponível em: encurtador.com.br/mFHkX. Acesso em: 14 jul. 2021.

FINARDI, Kyria Rebeca; TYLER, Jhamille. The role of English and technology in the internationalization of education: insights from the analysis of MOOCS. *In: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 2015, Barcelona. **Edulearn15 Proceedings**. Barcelona: IATED, 2015. Disponível em: encurtador.com.br/bdwzN. Acesso em: 14 jul. 2021.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza, CE: UEC, 2002.

FROMM *et al.* Wordsmith Tools e Sketch Engine: um estudo analítico-comparativo para pesquisas científicas com uso de corpora. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1101-1248. 2020. Disponível em: encurtador.com.br/oxL37. Acesso em: 15 dez. 2021.

GIMENEZ *et al.* ELF in Brazil recent developments and further directions. *In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin. The Routledge handbook of English as a lingua franca*. New York: Routledge, 2018. p. 174-185.

GRADDOL, David. **English next**. United Kingdom: BRITISH COUNCIL, 2006.

HALL, Stuart. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HUDZIK, John, K. **Comprehensive Internalization: from concept to action**. Washington, D.C: NAFSA, 2011.

HUDZIK, John, K.; MCCARTHY, JoAnn S. **Leading comprehensive internationalization: strategy and tactics for action**. Washington, D.C: NAFSA, 2012.

JENKINS, Jennifer. The future of English as a lingua franca?. *In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin. The Routledge handbook of English as a lingua franca*. New York: Routledge, 2018. p. 594-605.

JENKINS, Jennifer. **Global Englishes: a resource book for students**. New York: Routledge, 2015.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca in the international university: the politics of academic English language policy**. Abingdon, UK: Routledge, 2014.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2010.

JESUS, Ana Maria Ribeiro de; ALVES, Ieda Maria. Estabelecimento de equivalências em terminologia multilíngüe no campo da astronomia. *In: VI Congresso Internacional da ABRALIN*. 2009. João Pessoa, PB. **Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN**. João Pessoa, PB; IDEIA, 2009. Disponível em: <https://bitly.com/S7VLL>. Acesso em: 12 mai. 2022.

KILGARRIFF *et al.* The Sketch Engine: ten years on. **Lexicography: journal of ASIALEX**, Reino Unido, p. 7-36. 2014. Disponível em: encurtador.com.br/ejwRT. Acesso em: 15 dez. 2021.

KNIGHT, Jane. Updated Definition of Internationalization. **International higher education**, [s.l.], n. 33. p. 2, 2003. Disponível em: encurtador.com.br/dtxyL. Acesso em: 18 jul. 2021.

KNIGHT, jane. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, [s.l.], v. 8. p. 5-31, 2004. Disponível em: encurtador.com.br/aAFMP. Acesso em: 18 jul. 2021.

KNIGHT, Jane. **Higher Education in Turmoil: the changing world of internationalization**. Rotterdam, NLD: Sense Publishers, 2008.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

KRIEGER, Maria da Graça. **Do ensino da terminologia para tradutores: diretrizes básicas**. Cadernos de tradução, São Leopoldo, v. 1 n. 17. p. 189-206, 2006. Disponível em: encurtador.com.br/eTZ09. Acesso em: 18 jul. 2021.

KRIEGER, Maria da Graça. Terminologia revisitada. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 209 -228. Disponível em: encurtador.com.br/ejJS6. Acesso em: 11 mai. 2022.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 332 f. 2012. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA. Disponível em: encurtador.com.br/uyLP2. Acesso em: 18 jul. 2021.

MACIEL, Ana Maria Becker. Terminologia e Corpus. *In*: BEVILACQUA, Cleci Regina (Org.). **Corpora na Terminologia**. São Paulo: HUB Editorial, 2013.

MARMOLEJO, Diana Daste. Internacionalização na ordem do dia. *In*: BRITISH COUNCIL. **Universidades para o mundo: desafios e oportunidades para a internacionalização**. São Paulo, SP: British Council, 2018. p. 8-9.

MASSACHUSETTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY. **Bylaws of MIT**. Cambridge, MA: The MIT Corporation, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/afhyB. Acesso em: 21 jul. 2021.

MAURANEN, Anna. Conceptualising ELF. *In*: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin. **The Routledge handbook of English as a lingua franca**. New York: Routledge, 2018. p. 7-24.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pec-G**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: encurtador.com.br/yQWXZ. Acesso em: 18 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da educação superior: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/cinFK. Acesso em: 8 mar. 2021.

MOORE, John. **A Brief History of Universities**. Hempstead, NY: Springer International Publishing Palgrave Pivot, 2019.

MORHY, Lauro (Org.). **Universidade no mundo: universidade em questão**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2004.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: encurtador.com.br/uAZ59. Acesso em: 8 mar. 2021.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil**. Brasília, DF: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/jxBD1. Acesso em: 15 dez. 2021.

NADIN, Odair Luiz. Ausência de equivalências entre as línguas portuguesa e espanhola no contexto econômico-financeiro. **Akrópolis** Umuarama, v. 17, n. 2, p. 77-84, 2009. Disponível em: encurtador.com.br/gkHRV. Acesso em: 11 mai. 2022.

NEW JERSEY INSTITUTE OF TECHNOLOGY. **Faculty handbook**. Newark, NJ: [s.n.], 2020. Disponível em: encurtador.com.br/kmWR7. Acesso em: 21 jul. 2021.

NEW JERSEY INSTITUTE OF TECHNOLOGY. **Graduate Student Association**. Newark, NJ: [s.n.], 2020. Disponível em: encurtador.com.br/pMSU1. Acesso em: 21 jul. 2021.

OBSERVATÓRIO EUROPEU DO PLURILINGUISMO. **Carta Europeia do Plurilinguismo**. França: [s.n.], 2005. Disponível em: encurtador.com.br/flr69. Acesso em: 18 jul. 2021.

OLIVE, Arabela Campos (Org.). Histórico da educação superior no Brasil. *In: Educação superior no Brasil*. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. p. 31- 42.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLSON, Christa L.; GREEN, Madeleine F.; HILL, Barbara A. **A handbook for advancing comprehensive internationalization: what institutions can do and what students should learn**. Washington, D.C: American Council on Education, 2006.

PASCUA VÍLCHEZ, Fidel. **Glossário terminológico da UNILA**. Foz do Iguaçu, PR: EDUNILA, 2019.

PESQUISA Selo Belta 2020: os principais destinos de intercâmbio. **BELTA**. 9 set. 2020. Disponível em: encurtador.com.br/hpvBL. Acesso em: 15 dez. 2021.

PETRECHE, Célia Regina Capellini; SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. The internationalization of UENP: Realities and future prospects. *In: GIMENEZ et al. Language issues in a global world: insights from Brazil*. Londrina, PR: UEL, 2017. p. 13-30.

PLATAFORMA LATTES. **Histórico**. Brasília, DF: [s.n.], 2022. Disponível em: encurtador.com.br/eioxS. Acesso em: 31 mar. 2022.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro: highlights**. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/kwJPS. Acesso em: 14 jul. 2021.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Catálogo de cursos**. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/ozJU6. Acesso em: 14 jul. 2021.

PRADANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book*.

PRINCETON UNIVERSITY. **Bylaws**. Princeton, NJ: The Trustees of Princeton University, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/gmvxO. Acesso em: 21 jul. 2021.

RUDZKI, John Romuald Edward. **The strategic management of internationalization: towards a model of theory and practice**. 331f. 1998. Thesis (Doctorate in Philosophy) - Newcastle University, Newcastle. Disponível em: encurtador.com.br/qOVY0. Acesso em: 18 jul. 2021.

RIBEIRO-BERGER, Isis. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira**. Universidade Federal de Santa Catarina. 300 f. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC. Disponível em: encurtador.com.br/ktMPY. Acesso em: 18 jul. 2021.

RIGHI, Eliana Maria Rojas Cabrini. **A ciência não fala português: as línguas auxiliares na produção científica**. 284f. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP. Disponível em: encurtador.com.br/ahBRT. Acesso em: 14 jul. 2021.

RIOS, Eliane Segati. O Paraná Fala Idiomas: um programa estratégico da superintendência geral da ciência, tecnologia e ensino superior. *In*: RIOS, Eliane Segati; NOVELLI, Josemayre; CALVO, Luciana Cabrini Simões (Org.). **Paraná Fala Idiomas – Inglês: pesquisas, práticas e desafios de uma política linguística de estado**. Campinas, SP: Pontes, 2021.

RODRIGUES, Viviane Teixeira; BARROS, Lidia Almeida. Equivalência terminológica bilíngüe português-italiano no domínio da Dermatologia: o caso dos termos genéricos e específicos. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 34, 2005, p. 686-691. Disponível em: encurtador.com.br/knprA. Acesso em: 12 mai. 2022.

SALLES, Jaqueline Laís. **Relações de Significação na Seção de Leitura de Exames de Proficiência em Língua Inglesa: universidade e internacionalização**. 2020. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR. Disponível em: encurtador.com.br/pzFLO. Acesso em: 18 jul. 2021.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Noamar de. **A quarta missão da universidade:** internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2012.

SARMENTO *et al.* Isf e internacionalização: da teoria à prática. *In:* SARMENTO, Simone; ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; FILHO, Waldenor Barros Moraes. **Do inglês sem fronteiras ao Idiomas Sem Fronteiras:** a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: UFMG, 2016. p. 77-100.

SILVA, Márcia Moura da; PARAPELLI, Gabriele. O uso de corpus paralelo e comparável para descrever padrões de uso na tradução de abreviaturas e acrônimos de termos médicos. *In:* FINATTO, Maria José Bocorny; REBECHI, Rozane Rodrigues; SARMENTO, Simone; BOCORNY, Ana Elizia Pereira. **Linguística de Corpus:** perspectivas. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

SILVA, Wanessa de Assis; MARI, Cezar Luiz de. Internacionalização e ensino superior: história e tendências atuais. **Revista de Políticas Públicas e Segurança Social.** Viçosa, v.1, n.1, p. 36-53. 2017. Disponível em: encurtador.com.br/dvBDY. Acesso em: 18 jul. 2021.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação,** João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 136-152, 2013. Disponível em: encurtador.com.br/huEUV. Acesso em: 18 jul. 2021.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e educação superior:** estrutura e funcionamento. 2. ed. São Paulo, SP: Pioneira, 2001.

STALLIVIERI, Luciane. **O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior.** Caxias do Sul, RS: UCS, 2002. Disponível em: encurtador.com.br/hoyEY. Acesso em: 18 jul. 2021.

STALLIVIERI, Luciane. Understanding of the internationalization of higher education. **Revista de Educação do Cogeime,** Belo Horizonte, n. 50. p. 27-47, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/ctSVW. Acesso em: 18 jul. 2021.

SZENDE, Thomas. Problèmes d'équivalence dans les dictionnaires bilingues. *In:* THOIRON, Philippe; BÉJOINT, Henrique. **Les dictionnaires bilingues.** Bruxelles, Belgique: Duculot, 1996.

THE. **World university rankings.** Reino Unido: [s.n], 2020. Disponível em: encurtador.com.br/qzLV1. Acesso em: 8 mar. 2021.

THE. **World University rankings:** best for international outlook. Reino Unido: [s.n], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/gnINV. Acesso em: 18 jul. 2021.

THE. **University of São Paulo.** Reino Unido: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/msOZ6. Acesso em: 14 jul. 2021.

THE CALIFORNIA INSTITUTE OF TECHNOLOGY. **Amended and Restated Bylaws of The California Institute of Technology.** Pasadena, CA: [s.n], 2019. Disponível em: encurtador.com.br/rDES7. Acesso em: 21 jul. 2021.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO. **Humanities Collegiate Division**. Chicago, IL: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/GHLNP. Acesso em: 15 dez. 2021.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO. **Bylaws of the University of Chicago**. Chicago, IL: Board of Trustees, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/oKNQT. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNESP. **Centro de línguas e desenvolvimento de professores**. Campinas, SP: UNESP, 2018. Disponível em: encurtador.com.br/EJO14. Acesso em: 14 jul. 2021.

UNESP. **Internationalization strategic plan 2018-2021**. Campinas, SP: UNESP, 2018. Disponível em: encurtador.com.br/zDVXY. Acesso em: 14 jul. 2021.

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA. **Escritório educationUSA/Unifor**. Fortaleza, CE: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/lzJR2. Acesso em: 15 jul. 2021

UNIVERSIDADE DE FORTALEZA. **International**. Fortaleza, CE: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/rNQU4. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Centro interdepartamental de línguas - CIL**. São Paulo, SP: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/hkBPS. Acesso em: 14 jul. 2021.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Graduate studies**: disciplines offered in English. São Paulo, SP: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/borMY. Acesso em: 14 jul. 2021.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **International cooperation office**. São Paulo, SP: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/uyzTY. Acesso em: 14 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Escritório de relações internacionais**. Guarapuava, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/dhCDY. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **História da Unicentro**. Guarapuava, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/fLVY7. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. Conselho Universitário. **Resolução nº 023/2006-COU/Unicentro, 25 de julho de 2006**. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO-PR. Guarapuava, PR: Conselho Universitário, 2006. Disponível em: encurtador.com.br/dKY67. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Assessoria de relações internacionais**. Londrina, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/avL37. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Conheça a UEL**: apresentação. Londrina, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/aotJ8. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Centro de Ciências Agrárias**. Londrina, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/ovCVZ. Acesso em: 16 dez. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Centro de Ciências Biológicas**. Londrina, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/jKRW4. Acesso em: 16 dez. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Centro de Ciências da Saúde**. Londrina, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://sites.uel.br/ccs/>. Acesso em: 16 dez. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Conselho Universitário. **Estatuto da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina, PR: Conselho Universitário, 2014. Disponível em: encurtador.com.br/gotY9. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Escritório de cooperação internacional**. Maringá, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/wFLNV. Acesso em: 8 mar. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Histórico**. Maringá, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/boPZ1. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Conselho Universitário. **Resolução n. 024/2018-COU**. Institui a Política Linguística Institucional da Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR: Conselho Universitário, 2018. Disponível em: encurtador.com.br/CMQV5. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **A UENP**. Jacarezinho, PR: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/hqvBG. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Centro de Ciências Agrárias**. Jacarezinho, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/hiKWX. Acesso em: 16 dez. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Centro de Ciências Biológicas**. Jacarezinho, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/howGH. Acesso em: 16 dez. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Centro de Ciências da Saúde**. Jacarezinho, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/aeYMP. Acesso em: 16 dez. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. **Coordenadoria de relações internacionais**. Jacarezinho, PR: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/beDE7. Acesso em: 8 mar. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução N° 001 – CUP**. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, PR: Conselho Universitário, 2008. Disponível em: encurtador.com.br/iBCE2. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução N° 001 – CUP**. Aprova o Regimento da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho, PR: Conselho Universitário, 2008. Disponível em: encurtador.com.br/suBXY. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Assessoria de relações internacionais**. Cascavel, PR: [s.n.], 2020. Disponível em: encurtador.com.br/dxAN2. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **A Unioeste**. Cascavel, PR: [s.n.], 2020. Disponível em: encurtador.com.br/diBC9. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução N° 002/2018-CEPE**. Aprova a Política Linguística Institucional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2018. Disponível em: encurtador.com.br/bsMR8. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução N° 017/99-COU, 17 de setembro de 1999**. Aprova o novo Estatuto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Cascavel, PR: Conselho Universitário, 1999. Disponível em: encurtador.com.br/hklo9. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Escritório de relações internacionais**. Paranavaí, PR: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/GKRV6. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Introdução**: apresentação geral. Paranavaí, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/auL48. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Programa de Internacionalização da UNESPAR (PIU)**. Paranavaí, PR: [s.n.], 2020. Disponível em: encurtador.com.br/fpNVX. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. Conselho Universitário. **Resolução 012/2014- COU/UNESPAR**. Estatuto da Universidade Estadual do Paraná. Paranavaí, PR: Conselho Universitário, 2014. Disponível em: encurtador.com.br/bjK56. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Escritório de relações internacionais**. Ponta Grossa, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/jKOUV. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Histórico**. Ponta Grossa, PR: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/epxW6. Acesso em: 18 jul. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Conselho Universitário. **Resolução n° 015 de 14 de junho de 2018**. Estatuto e regimento geral da UEPG. Ponta Grossa, PR: Conselho Universitário, 2018. Disponível em: encurtador.com.br/vEHIK. Acesso em: 21 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Federal University of ABC: Courses in English**. Santo André, SP: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: encurtador.com.br/afluP. Acesso em: 14 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Curso de Língua Inglesa Presencial - CLIP**. Santo André, SP: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://netel.ufabc.edu.br/idiomas/cursos/ingles-clip>. Acesso em: 14 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Núcleo de ensino de línguas e extensão - NELE**. Porto Alegre, RS: [s.n.], 2021. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/nele>. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de relações internacionais**. Porto Alegre, RS: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/aowVW. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Outreach actions**. Porto Alegre, RS: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/aryz3. Acesso em: 15 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Collaborative Online International Learning (COIL)**. Florianópolis, SC: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/inIJU. Acesso em: 14 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Sinter**: Secretaria de relações internacionais. Florianópolis, SC: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/rDKZ9. Acesso em: 14 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **PET-Idiomas**: cursos de línguas e cursos de formação. Florianópolis, SC: [s.n.], 2021. Disponível em: encurtador.com.br/dfkzT. Acesso em: 14 jul. 2021.

VARGHESE, N.V. Globalization and higher education: Changing trends in cross border education. **Analytical Reports in International Education**. Califórnia, v. 5, n. 5, 2013. p. 7-20. Disponível em: encurtador.com.br/zBD47. Acesso em: 14 jul. 2021.

ZANETTE, Rosemary Irene Castañeda. **Dicionário terminológico bilíngue português/italiano das subáreas do Patrimônio Cultural e do Patrimônio Natural**. 250 f. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo-SP. Disponível em: encurtador.com.br/mEN06. Acesso em: 15 dez. 2021.