



LUCAS ARAUJO CHAGAS
JOÃO PAULO PEREIRA COELHO
[ORGS.]

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

TRANSDISCIPLINARIDADES, INOVAÇÕES E PRÁXIS



CLUEMS | UUC

Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis

**LUCAS ARAUJO CHAGAS
JOÃO PAULO PEREIRA COELHO
[Orgs.]**

Livro organizado a partir das conferências e trabalhos apresentados no I Encontro Brasileiro sobre Internacionalização e Inovação em Estudos Linguísticos, Literários e Formação de Professores de Línguas, realizado entre 18 e 22 de outubro de 2021 pelo Curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul U.U. Cassilândia-MS.



EDITORAÇÃO

Lucas Araujo Chagas

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Wesley Borges dos Santos

REVISÃO

Allana Cristina Moreira Marques

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Estudos linguísticos e internacionalização na educação superior [livro eletrônico] : transdisciplinaridades, inovações e práxis / organização Lucas Araujo Chagas João Paulo Pereira Coelho. -- 1. ed. -- Cassilândia, MS : Fundação Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul : CLEUEMSIUUC, 2023.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-996279-1-0



10.29327/5191237

1. Educação Superior 2. Linguística – Estudos Linguísticos 3. Internacionalização I. Chagas, Lucas Araujo. II. Coelho, João Paulo Pereira.

23-148367

CDD-410.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística : Estudo e ensino 410.7

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

COMITÊ CIENTÍFICO

Profa. Dra. Amanda Heiderich Marchon (UFES)
Profa. Dra. Alessandra Paola Caramori (UFBA)
Profa. Dra. Alinne Santana Ferreira (IFB)
Profa. Dra. Amanda Machado Chraim (UFSC)
Prof. Dr. Anísio Batista Pereira (UFU)
Prof. Dr. Carlos Alberto Turati (UEMS)
Profa. Dra. Camila André do Nascimento da Silva (UEMS)
Profa. Dra. Camila Höfling (UFSCar)
Profa. Dra. Conceição Maria Alves de Araújo Guissardi (UFU/SEDF)
Profa. Dra. Denise Martins de Abreu e Lima (UFSCar)
Prof. Dr. Edmilson José de Sá (CESA/UPE)
Profa. Dra. Elaine Maria Santos (UFS)
Profa. Dra. Fabiana de Lacerda Vilaço (IFSP/USP)
Prof. Dr. Gilberto Figueiredo Martins (Unesp)
Prof. Dr. Helton Marques (UEMS)
Profa. Dra. Heloísa Brito de Albuquerque Costa (USP)
Profa. Msa. Islara Floriana Mendes (UEG)
Prof. Dr. Jefferson Evaristo (UERJ)
Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva (UEMS)
Prof. Dr. João Gonçalves Ferreira Christófaro Silva (UEMS)
Prof. Dr. Júlio Cesar Machado (UEMG)
Profa. Msa. Luana Inês Alves Santos (UFS)
Prof. Dr. Marcelo Cizaurre Guirau (IFSP/USP)
Profa. Dra. Neusa Barbosa Bastos (Mackenzie/PUC-SP)
Profa. Dra. Nívia Maria Assunção Costa (IFG)
Prof. Dr. Olegário da Costa Maya Neto (UEMS)
Prof. Dr. Paulo Gerson Rodrigues Stefanello (UEMS)
Prof. Ms. Pierre Silva Machado (UFSC)
Prof. Msa. Poliana Sabina Quintiliano Silvesso (UEMS)
Profa. Dra. Telma de Souza Garcia Grande (UEMS)
Profa. Dra. Viviane Cristina Garcia de Stefani (IFSP)
Profa. Msa. Verônica do Nascimento Ferreira (UFMS)
Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho (UFU)
Prof. Dr. Welton Pereira e Silva (UEMS)

SUMÁRIO

0. ESTUDOS LINGUÍSTICOS E INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES	9
Lucas Araujo Chagas (UEMS)	
1. DA POLÍTICA AO PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO: POR UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA EM PROL DA INTERNACIONALIZAÇÃO	17
Rodrigo Belfort Gomes (UFS)	
Elaine Maria Santos (UFS)	
2. PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO: UM PROCESSO COLETIVO VOLTADO PARA A MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA DA INSTITUIÇÃO	32
Elaine Maria Santos (UFS)	
Isadora Valencise Gregolin (UFSCar)	
3. DE CONCEPÇÕES A PRÁTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: O CASO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA INTERNACIONALIZAÇÃO (PROINT-UFU)	47
Valeska Virgínia Soares Souza (UFU)	
Maíra Sueco Maegava Córdula (UFU)	
Verônica Angélica Freitas de Paula (UFU)	
Waldenor Barros Moraes Filho (UFU)	
4. MATERIAL DIDÁTICO NO CONTEXTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO: O PROJETO ADOLESCENTES POLIGLOTAS	65
Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU)	
Maíra Sueco Maegava Córdula (UFU)	
Mateus Mariano Duarte Marques (UFU)	
Valeska Virgínia Soares Souza (UFU)	
5. PROMOÇÃO DE PROCESSOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO ATRAVÉS DA TELECOLABORAÇÃO: RUMO AO DIÁLOGO INTERCULTURAL	82
Rodrigo Schaefer (IFSC)	
Christiane Heemann (UNIVALI)	
Cristina Machado Nieto (UE)	
6. DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE INGLÊS EM CONTEXTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DO ISF-UFS	96
Nayara Stefanie Mandarino Silva (IFMG)	
Sanmires Santos Souza (UFS)	



7. LETRAS PARA ALÉM DA UNIVERSIDADE: O PROJETO DE EXTENSÃO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO	118
Ana Flávia Boeing Marcelino (UFSC)	
Rosane Silveira (UFSC)	
8. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO: PERSPECTIVAS À LUZ DAS CONTRIBUIÇÕES DO ISF	135
Alessandra Paola Caramori (UFBA)	
Heloisa Albuquerque-Costa (USP)	
Isadora Valencise Gregolin (UFSCar)	
9. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO (EMI/IMI) COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	151
Camila Höfling (UFSCar)	
10. DESAFIOS DA COLETA DE DADOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA ELABORAÇÃO DE CONTEÚDOS PARA A FORMAÇÃO EM FOU NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	174
Fabiana Nassif Jorge Traldi (USP)	
Hyanna Medeiros (USP)	
Pricila Inácio Martins (USP)	
11. POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA REDE FEDERAL TECNOLÓGICA: CARACTERÍSTICAS E DEMANDAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS	204
Viviane Cristina Garcia de Stefani (IFSP – UFSCar)	
OS AUTORES E OS ORGANIZADORES DA OBRA	221



INTRODUÇÃO

Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior: Convergências e Territorialidades

*LINGUISTIC STUDIES AND INTERNATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION:
CONVERGENCES AND TERRITORIALITIES*

Lucas Araujo Chagas

O campo científico dos Estudos Linguísticos cresceu consideravelmente nas últimas décadas, no contexto brasileiro. Desmembrado em diferentes subcampos de pesquisa, como a Fonética, Fonologia, Sociolinguística, Sintaxe, Psicolinguística, Neurolinguística, Análise do Discurso, Linguística de Corpus, Linguística Aplicada, dentre outros, os Estudos Linguísticos têm possibilitado uma série de reinvenções no modo de se perceber a língua, a linguagem e os seus impactos na relação entre os seres humanos e as sociedades, trazendo à tona a sua relevância e importância enquanto base científica na contemporaneidade. Em virtude da sua abrangência complexa e múltipla enquanto campo, pode-se dizer que a inter/multi/transdisciplinaridade é, hoje, indivisível no fazer científico dos Estudos Linguísticos, na medida em que as descobertas recentes sobre a língua e a linguagem têm provocado inovações em outras ciências, com as Ciências Sociais, as Ciências Políticas e a Antropologia, por exemplo, que tanto se servem das noções de discurso, comunicação e linguagem oriundas da Linguística para teorizarem a sociedade, o ser humano e o produto de suas inter-relações (MOITA-LOPES, 2006).

O caráter inter/multi/transdisciplinar dos Estudos Linguísticos fez com que a Internacionalização da Educação Superior ganhasse um destaque consi-



derável como tema de pesquisa entre os linguistas nas últimas décadas. Os estudiosos da linguagem têm delineado investigações diversas intuindo compreender esse movimento cultural e político emergente nas universidades brasileiras e, de certo modo, consolidado uma série de pressupostos sobre a importância das questões linguísticas para o sucesso dos processos de internacionalização. De forma sintética, podemos dizer que boa parte desses pressupostos se convergem na ideia de que não é possível fazer Internacionalização da Educação Superior sem habilidades e conhecimentos em línguas e interculturalidade e sem ter consciência das especificidades sobre o ensinar-aprender línguas nesse contexto. Afinal, é nas e pelas línguas que processos de comunicação são estabelecidos e com base na interculturalidade é que intercâmbios e interações acontecem propiciando a colaboração e a reciprocidade no fazer acadêmico e científico internacional.

Bell Hooks, no livro *Ensinando a Transgredir*, apresenta algumas reflexões sobre a língua que, se parafraseadas, sustentaram com mais profundidade a referida ideia e clareiam as múltiplas conexões possíveis entre os Estudos Lingüísticos e a Internacionalização da Educação Superior na contemporaneidade. Partindo do pensamento da autora, podemos dizer que aprender a falar a língua de nosso interlocutor é uma das formas que temos de recuperar o nosso “poder pessoal dentro de um contexto de dominação”. “De posse de uma língua comum” podemos encontrar um novo modo para construir conhecimento científico e “um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir” em face aos movimentos dominadores e neoliberais presentes no fazer científico e acadêmico na contemporaneidade (HOOKS, 2022, p.187). Falar de nós na língua do outro e dar ao outro a oportunidade para que ele se fale a partir da nossa língua é uma forma de construir caminhos para fomentar a interculturalidade e a solidariedade; é uma alternativa para resistir e desconstruir relações de dominação; é uma forma de democratizar e pacificar o fazer científico e acadêmico das universidades.

Sabemos que boa parte do conhecimento científico divulgado hoje pelo mundo é catalogado em línguas francas, como o Inglês, Francês, Espanhol, Português, Alemão, Russo, Italiano, dentre outras, que, por um acaso, são línguas oriundas de países europeus com rastros fortes de processos civilizatórios hegemônicos. Não por acaso, grande parte das universidades mais conhecidas do mundo estão em países que falam essas línguas e essas universidades são, também, as mais ativas nos processos e movimentos de Internacionalização da



Educação Superior, se olharmos os rankings universitários internacionais. Outra questão importante a ser pontuada é que as relações de poder que colaboram para a construção de relações de dominação acadêmica, em uma percepção científica advinda dos Estudos Linguísticos, deixam claro que as línguas ainda são um suprimento clássico de demarcação de hegemonias científicas e que não se comunicar a partir das diferentes línguas francas configura uma predisposição para que uma cultura acadêmica monolíngue seja vulnerável em relação as que são plurilíngues nas redes globais de interação universitária.

Sob a ótica dos Estudos Linguísticos, a salubridade dos movimentos de Internacionalização da Educação Superior perpassa o ato de resistir, como proposto por Hooks (2022), para que seja possível romper as lógicas hegemônicas de dominação ainda presentes em várias universidades espalhadas pelo mundo. Essa resistência deve ser em prol da apropriação de uma cultura acadêmica e científica global que seja democrática e que permita a colaboração de igual para igual entre as universidades e as instituições envolvidas nas ações de internacionalização. A educação e consciência linguística plurilíngue é um dos caminhos para resistir, pois, é na e pelas línguas que os outros falam é que podemos interagir com eles. É dando aos outros a oportunidade de conhecer a nossa língua é que também abrimos espaço para que eles se aproximem e interajam conosco. A educação e consciência linguística plurilíngue é, portanto, o primeiro passo para que as universidades brasileiras possam ocupar um lugar salubre e ativo nos movimentos de internacionalização e desconstruir a visão imperativa e hegemônica que muitas vezes se faz das redes globais de interação acadêmica, visão essa que vem se tornando arcaica, na medida em que novos estudos e teorizações sobre a Internacionalização da Educação Superior vêm sendo feitos.

A educação e a consciência linguística plurilíngue trazem consigo vários outros benefícios para as comunidades acadêmicas como, por exemplo, as ajudam desenvolver o exercício da autocriticidade. Outro ponto que devemos destacar é que muitas universidades brasileiras ainda se caracterizam com verdadeiras torres de marfim ao conceberem os seus processos e currículos de formação acadêmica, o que torna os seus mecanismos de gestão e práticas de pesquisa e ensino mais coladas aos ideais de tradicionalismo, do que de efetividade. Preocupa-se mais com a carga horária, com o conteúdo, com a discriminação do que é teórico e do que é prático, do que se o que tem sido feito é, de fato, relevante e contributivo para o processo formativo e para a manutenção do caráter científico e inovador que deve nortear a existência das instituições universitá-



rias. Às vezes, ao que damos muito valor no Brasil, pode não ser tão importante assim nas universidades paraguaias, americanas ou alemãs, por exemplo, ou, ainda, pode ser até mesmo inaceitável em outras universidades estrangeiras. Um corpo docente, discente e técnico educado e consciente plurilingüisticamente possui oportunidades maiores de refletir sobre essas questões e de contrastar diferentes realidades universitárias, o que pode abrir portas para otimizar seus processos formativos e científicos atualizando-os ao seu tempo sem perder a tradição acadêmica. As maiores universidades do mundo têm entre o seu corpo discente, docente e técnico um grande percentual de membros plurilíngues vindos de múltiplas nações e uma flexibilização constante de seus currículos e práticas educativas (DE-WIT, 2011). Isso não quer dizer que devemos copiá-las. Deve-se reforçar, entretanto, que esse dado ajuda a reforçar a importância de se investir na educação e consciência linguística plurilíngue na Educação Superior brasileira como mecanismo de resistência e efetividade.

Os estudos envolvendo educação e consciência linguística plurilíngue produzidos no âmbito dos Estudos Linguísticos a respeito da Internacionalização da Educação Superior, em especial nessa última década, possibilitaram as universidades brasileiras subsidiarem estratégias importantes para reinventarem suas ferramentas de apropriação e pertencimento de/a um lugar permanente nas redes internacionais de interação acadêmica. Afinal, hoje se tem clareza de que uma universidade não pode começar o seu processo de internacionalização sem antes investir em infraestrutura linguística e intercultural para capacitar constantemente seu corpo discente, docente e técnico para interagir globalmente e glocalmente nas redes acadêmicas. É preciso destacar que as ações e esforços dos estudiosos da linguagem interessados na temática potencializaram o surgimento de estruturas universitárias e político-governamentais importantes para o estímulo da Internacionalização da Educação Superior no Brasil, como a Rede Andifes-Idiomas sem Fronteiras, programa que deu uma nova roupagem para internacionalização no Brasil e que vem abrindo novos nichos de mercado e trabalho para os profissionais-docentes de Letras no contexto universitário.

A entrada da Internacionalização da Educação Superior no *hall* de objetos de estudo dos Estudos Linguísticos vem abrindo ainda uma problemática recente entre os pesquisadores do campo. Parece que falar de Internacionalização “na” Educação Superior é mais lógico do que falar em Internacionalização “da” Educação Superior. Os pesquisadores do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (GPLIES), presidido



pelo Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho (UFU) e Denise de Paula Martins de Abreu e Lima (UFScar), têm considerado que há uma diferença importante no uso das expressões “da” e “na”, na medida em que abordar a Internacionalização “na” Educação Superior permite aos pesquisadores dos Estudos Linguísticos explorarem, de forma inter/multi/transdisciplinar, os diferentes aspectos linguísticos, interculturais, políticos, educacionais, curriculares, de ensino-aprendizagem, dentre outros, envolvidos nos movimentos políticos e culturais da Internacionalização da Educação Superior. Para o GPLIES, a expressão Internacionalização “da” Educação Superior é por si só o nome geral do movimento, ou seja, pesquisar a Internacionalização “da” Educação Superior restringe-se à ideia de pesquisar o movimento em si e não a sua complexidade inter/multi/transdisciplinar, a qual está perpassada por diferentes questões de estudo de interesse dos Linguísticos.

A apropriação da expressão “Internacionalização na Educação Superior” expressa uma maior convergência entre o fazer dos Estudos Linguísticos e os possíveis desdobramentos de pesquisa que os pesquisadores desse campo podem construir sobre a Internacionalização da Educação Superior. Desse modo, permite criar, também, uma territorialidade nos Estudos Linguísticos que potencializa as pesquisas em internacionalização, em especial, aquelas que olham para os diferentes desdobramentos linguísticos deste fenômeno no contexto da Educação Superior. Talvez a demarcação da diferença interpretativa que alude o “da” e “na” proposta pelo GPLIES seja transposta mais adiante, contudo, por hora, ela tem sido interessante para se pensar em convergências e territorialidades que asseguram um lugar para a internacionalização no âmbito das pesquisas em Estudos Linguísticos.

Algumas palavras-chave recorrentes em trabalhos ligados aos Estudos Linguísticos, como “políticas de internacionalização”, “internacionalização dos mecanismos de gestão nas universidades”, “internacionalização docente”, “internacionalização da Língua Portuguesa”, “internacionalização do currículo”, “políticas linguísticas”, “formação de professores de línguas para o contexto de internacionalização”, dentre outras, evidenciam a presença da Internacionalização na Educação Superior no referido campo científico e demarcam, pouco a pouco, algumas territorialidades da internacionalização que são próprias do mesmo, como as políticas linguísticas, por exemplo. A expansão das pesquisas nessa direção, aos poucos, permite evidenciar “lócus referenciais”, “rizomas” ou “mapas” focais de investigação e a situar os estudiosos e pesquisadores da linguagem interessados na internacionalização em especificidades importantes para a sua



compreensão. Comum nas práticas científicas, a representação metafórica de “lócus referenciais”, “rizomas” e “mapas” alude à uma tentativa primária de organicidade dos construtos históricos, percursos investigativos e conhecimentos já produzidos ou existentes a respeito de um dado objeto de estudo em uma determinada circunscrição temporal, ou seja, é uma tentativa de estabelecer convergências e territorialidades para situar os pesquisadores da área em seu respectivo campo de estudos.

Especificamente no caso da internacionalização, essa espécie de gesto cartográfico vem, aos poucos, circunscrevendo territorialidades inter/multi/transdisciplinares atravessadas por questões linguísticas, políticas, glotopolíticas, educacionais, sociais, psicossociais, diplomáticas, de gestão, dentre outras, que transcendem a Internacionanlização da Educação Superior em si e que são caras à sociedade brasileira como um todo na atualidade. A demarcação dessas territorialidades abrem novas questões a respeito de uma consciência sobre a importância de uma visão cidadã crítica na era dos globalismos e glocalidades e sobre o papel da educação e consciência linguística plurilíngue para alçar processos de decolonialidade em uma nação emergente de movimentos e percursos históricos coloniais e ainda fortemente estruturada neles e por eles.

Os “lócus referenciais”, “rizomas” e “mapas” que se abrem em decorrência da convergência entre os Estudos Linguísticos e a Internacionalização na Educação Superior com o tempo podem afetar, também, as práticas educacionais e formativas dos profissionais-docentes de Letras e estudiosos da linguagem e o seu papel/lugar profissional no contexto universitário e nas políticas nacionais de Internacionalização da Educação Superior e até mesmo da Educação Básica. Quem sabe elas abram portas para se falar em Internacionalização na Educação apenas, afinal, a apropriação do conceito de Língua Franca por parte dos documentos oficiais da educação básica brasileira, como a BNCC nos últimos anos, o surgimento de várias escolas que se dizem bilíngues e internacionais no Brasil e a chegada dos ideais de Internacionalização da Educação na educação técnica, tecnológica e na educação básica fez efervescer vários outros objetos de estudo ao entorno da Internacionalização na Educação. Os Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil, publicado pelo Ministério da Educação recentemente, certamente abrirão, também, novos contornos e campos de trabalho para os profissionais-docentes de Letras e os pesquisadores dos Estudos Linguísticos. A que tudo indica, temos um amplo campo de “referenciais”, “rizomas” e “mapas” sobre a Internacionalização na Educação se abrindo



nos próximos anos e esta obra poderá contribuir significativamente para esses estudos vindouros.

Nos próximos capítulos deste livro estão reunidas uma série de sementes de “lócus referenciais”, “rizomas” e “mapas” que vêm sendo germinadas por pesquisadores brasileiros e estrangeiros inscritos nos Estudos Linguísticos, nessas últimas décadas, sementes que dão contribuições importantes para a concretização de convergências entre esse campo científico e a Internacionalização na Educação Superior. O intuito principal da obra é oferecer aos interessados no tema subsídios e reflexões teóricas caras para a compreensão de noções, ações e conceitos mobilizados nas pesquisas sobre a temática já desenvolvidas até agora. Os textos propõem um diálogo acessível entre conhecedores e leigos da área que envolvem reflexões teóricas, relatos de pesquisas e ensaios que exploram transdisciplinaridades, inovações e práxis de Internacionalização da Educação Superior no âmbito dos Estudos Linguísticos.

Nos primeiros dois capítulos do livro, Rodrigo Belfort Gomes, Elaine Maria Santos e Isadora Valencise Gregolin problematizam a noção de política e planejamento linguístico e refletem sobre os seus desdobramentos na fortificação das políticas de internacionalização das universidades. Na sequência, nos capítulos três, quatro, cinco e seis, Valeska Virgínia Soares Souza, Maíra Sueco Maegava Córdula, Verônica Angélica Freitas de Paula, Waldenor Barros Moraes Filho, Cristiane Carvalho de Paula Brito, Mateus Mariano Duarte Marques, Rodrigo Schaefer, Christiane Heemann, Cristina Machado Nieto, Nayara Stefanie Mandarino Silva e Sanmires Santos Souza relatam pesquisas desenvolvidas através de ações inovadoras no âmbito da internacionalização que envolvem a educação e consciência linguística plurilíngue, a elaboração de materiais didáticos, a telecolaboração e a construção de estratégias de gestão e incentivo à internacionalização nas universidades.

No capítulo sete, Ana Flávia Boeing Marcelino e Rosane Silveira nos apresentam um exemplo de como um projeto de extensão pode ser desdobrado em um espaço rico para pesquisas e reflexões envolvendo questões de internacionalização. Já nos capítulos oito, nove, e dez, Alessandra Paola Caramori, Heloisa Albuquerque-Costa e Isadora Valencise Gregolin Camila Höfling, Fabiana Nassif Jorge Traldi, Hyanna Medeiros e Pricila Inácio Martins refletem sobre a formação de professores de línguas para a internacionalização e tecem uma série de considerações sobre como o Programa Idiomas sem Fronteiras, as Políticas Linguísticas e os Cursos de Letras têm contribuído para avanços nessa área. Por último,



Viviane Cristina Garcia de Stefani nos apresenta um estudo sobre as práticas de internacionalização na rede federal tecnológica expondo horizontes e práxis de internacionalização emergentes neste contexto.

Ao longo de cada capítulo e de cada semente deixada pelos autores há uma rica possibilidade de reflexão sobre os Estudos Linguísticos e as suas convergências com a Internacionalização na Educação Superior que certamente possibilitarão, nos próximos anos, a abertura de novas possibilidades de investigação e frentes de trabalho, assim como a sustentação de novas territorialidades, “lócus referenciais”, “rizomas” e “mapas” de pesquisa para o campo. Nesse sentido, é esperado que a presente obra ofereça contribuições significativas para o aprofundamento de estudos no âmbito dos Estudos Linguísticos e da Internacionalização, assim como dos objetos de estudo já característicos dessa intercessão de campos. Deixo, desde já, o agradecimento aos autores pela contribuição e desejo a todos uma ótima leitura.

REFERÊNCIAS

DE WIT, H. **Misconceptions about internationalization.** University World News, April 10, volume 16, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Folha de São Paulo, 2022.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.



CAPÍTULO UM

Da Política ao Planejamento Linguístico: Por uma construção coletiva em prol da Internacionalização

*FROM POLICY TO LANGUAGE PLANNING:
ON THE BEHALF OF FOR A COLLECTIVE CONSTRUCTION FOR
INTERNATIONALIZATION*

Rodrigo Belfort Gomes
Elaine Maria Santos

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos os contextos nos quais as universidades brasileiras se encontram, no que se refere às práticas desenvolvidas em prol da Internacionalização do Ensino Superior, algumas questões são recorrentes e ocupam espaços de discussão, sejam eles locais, restritos a cada IES, regionais, nacionais, ou até mesmo, internacionais. Com a necessidade de se buscar melhores índices nas práticas de internacionalização e ranqueamentos cada vez mais valorizados, ainda encontramos uma (super) valorização, por parte das instituições, dos números alcançados com os projetos de mobilidades acadêmicas. É importante destacar, no entanto, que a internacionalização não se restringe ao quantitativo de discentes e docentes que realizam suas pesquisas em outros países. Torna-se essencial, nesse contexto, repensar o conceito de internacionalização adotado nas IES brasileiras e de que forma a reestruturação nas práticas locais pode contribuir para o desenvolvimento da política de internacionalização institucional.

Levando-se em consideração o papel ocupado pelas línguas estrangeiras, quando Políticas Linguísticas (PLs) são pensadas e elaboradas nas universida-



des, são necessários estudos sobre a participação dos departamentos de línguas estrangeiras/adicionais, centros de línguas e Rede Andifes IsF no planejamento e desenvolvimentos dessas PLs, bem como do movimento em direção à construção de Planejamentos Linguísticos, que possam auxiliar os gestores a colocarem as PLs em ação. Nesse contexto, para uma melhor compreensão dos processos que envolveram a preparação das Políticas Linguísticas das IES brasileiras, uma investigação sobre o papel do Idiomas sem Fronteiras se torna imprescindível, uma vez que o movimento em direção à criação das PLs das IES públicas brasileiras foi iniciado a partir das determinações do edital de credenciamento ao programa, em 2017 (BRASIL, 2017), que exigiu das IES participantes, a apresentação desses documentos, mesmo que em vias de construção, para a adesão ao Programa.

O ponto de partida para o movimento nacional em prol da elaboração desses documentos foi o edital do IsF, de 2017. Esse processo nacional fez com que as IES se reunissem em torno da preparação das PLs a serem apresentadas em até um ano após as homologações do credenciamento ao programa. No entanto, é importante analisarmos o papel do trabalho colaborativo desse processo, bem como a efetividade de práticas que privilegiam o envolvimento do público geral na produção final das políticas, para o estabelecimento de ações interconectadas dentro das IES e para que as ações desenhadas possam ser concretizadas.

Diante do exposto, este artigo teve como objetivo analisar o caráter “coletivo” das Políticas Linguísticas que foram elaboradas pelas IES brasileiras credenciadas ao IsF, a partir de 2018, levando-se em consideração as orientações presentes no edital de credenciamento do IsF, de 2017. Para essa investigação, foi necessário um estudo sobre o papel do IsF na construção das PLs brasileiras, com ênfase na análise da importância do termo “coletivo” nessas construções. Essa questão se tornou ainda mais relevante com a criação do GPLIES (Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior) e a busca pela definição de um conceito de Política Linguística no contexto da internacionalização do ensino superior. Entre as diversas palavras-chave destacadas, o termo “coletivo” recebeu grande ênfase, gerando um interesse pelo estudo verticalizado sobre esse caráter encontrado no processo de construção de PLs. O estudo da PL da Universidade Federal de Sergipe (UFS) serviu como exemplo do processo estabelecido e da análise sobre o caráter da coletividade que pode ser encontrado nesse processo.



O ISF, O GPLIES E A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS E PLANEJAMENTOS LINGUÍSTICOS NA IES BRASILEIRAS

O Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), lançado em 2012, e ligado ao Ministério de Educação, teve como objetivo principal auxiliar os estudantes participantes dos projetos de mobilidade acadêmica associados ao Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), na medida em que administrava cursos de Língua Inglesa para os acadêmicos que buscavam uma vaga no CsF, e aplicava provas de proficiência do TOEFL ITP, exigidas pelas universidades anglófonas (BRASIL, 2012). Em 2014, o IsF foi ampliado para Idiomas sem Fronteiras e recebeu a incorporação de mais seis idiomas (Francês, Espanhol, Italiano, Alemão, Japonês e Português para Estrangeiros), permanecendo a mesma sigla para designar o programa (BRASIL, 2014). O Inglês continuava com a maior quantidade de ações desenvolvidas, mas com o estabelecimento de parcerias internacionais, as outras línguas começaram a desenvolver suas ações.

Após quase 5 anos de programa, em 2017, o IsF foi renovado a partir do Edital de Recredenciamento, lançado em 2017. De acordo com esse documento, para que as Universidades pudessem participar, era necessário um comprometimento para com o processo de Internacionalização do Ensino Superior, a partir do estabelecimento de um compromisso para que uma Política Linguística institucional fosse elaborada e publicada. Sem esse comprometimento institucional, as ações relacionadas ao ensino de línguas continuariam desconectadas do planejamento institucional de internacionalização, dificultando o acesso à melhores índices nesse quesito. Com a formalização de um apoio às ações de internacionalização, foi necessário um investimento em propostas de formação de professores voltadas para o ensino de línguas para propósitos específicos com a priorização do contexto acadêmico e com foco na internacionalização. Nesse cenário, a criação de PLs assume um papel central na concepção teórica defendida pelo IsF, o que pode ser comprovado com o delineamento do objetivo principal do programa.

III.2.1. O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) objetiva propiciar a formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira e de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, a capacitação em idiomas estrangeiros de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das instituições de ensino superior (IES), bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país (BRASIL, 2017, p. 21-22).



Tivemos, com o Edital de 2017, o primeiro momento na história das Instituições de Ensino Superior Brasileiras em que um movimento em direção à institucionalização de Políticas Linguísticas foi observado. Esse incentivo do IsF pode ser considerado como de sucesso, uma vez que foi possível constatar que praticamente nenhuma instituição possuía uma Política Linguística oficializada e, após o período de credenciamento, e o tempo que foi dado para que as PLs finalizadas fossem entregues, mais de 50 documentos foram apresentados ao Núcleo Gestor do IsF.

Com a Resolução do Conselho Pleno da Andifes n. 1/2019, a Rede Andifes IsF foi criada, de modo que, a partir de então, o Idiomas sem Fronteiras passou a estar ligado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Da mesma forma que verificado anteriormente, o IsF continuou a desempenhar suas funções com base nas questões relacionadas à formação de professores, ensino de línguas e internacionalização, esta última recebendo destaque na supracitada documentação, com a declaração de que “as ações empreendidas no âmbito da Rede Andifes IsF são complementares às atividades de Internacionalização das IFES e de outras políticas públicas de internacionalização da Educação Superior” (BRASILIA, 2019, p. 3). A valorização às Políticas de Internacionalização fica ainda mais evidente quando observamos que, no edital de credenciamento à rede, de 2020, passa a ser obrigatório o envio da Política Linguística da IES para que a instituição e os especialistas pudessem ser filiados à Rede.

O incremento no número de pesquisas relacionando o IsF com as Políticas Linguísticas e de Internacionalização fez com que um grupo de integrantes da Rede se reunisse para a formação de um Grupo de Pesquisa (GP) interinstitucional, denominado GPLIES (Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior), com a proposta de aprofundar pesquisas relacionadas à três linhas de pesquisa: 1) Ensino e Aprendizagem de Línguas para a Internacionalização; 2) Políticas e Práticas de Internacionalização; e 3) Políticas e Práticas Linguísticas para a Internacionalização. Como resultados preliminares do GP, iniciado em 2020, tem-se a elaboração de definições sobre o que significa falar em Política Linguística e Planejamento Linguístico, ambos no contexto da internacionalização, e com o foco no estabelecimento de práticas coletivas, bem como o incentivo para que, diante de Políticas Linguísticas já elaboradas nas IES brasileiras, um segundo momento seja verificado nas instituições de ensino superior: o de revisão das PLs e elaboração de Planejamen-



tos Linguísticos, capazes de auxiliarem na execução das ações anteriormente previstas. Para que essa nova etapa seja colocada em prática, é necessária, entretanto, uma melhor compreensão da diferença entre Política e Planejamento Linguístico, questão que exploraremos a seguir.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PLANEJAMENTOS LINGUÍSTICOS SOB O OLHAR DO GPLIES: PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA COLETIVA, NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Para melhor analisarmos os papéis da Política Linguística e do Planejamento Linguístico no contexto da internacionalização, é necessária a compreensão dos pressupostos teóricos que dão suporte à perspectiva adotada sobre a Internacionalização do Ensino Superior. No século XX, era recorrente a ideia de que uma instituição internacionalizada era aquela que enviava muitos estudantes e pesquisadores para centros educacionais em outros países, com um alto número de pessoas em processos de mobilidade acadêmica. As IES de menor porte, dessa forma, por não terem os mesmos índices das maiores, acabavam por assumir um papel secundário no cenário nacional, no que se refere aos índices de internacionalização institucional.

Ainda no final do século XX e, principalmente, no seguinte, as dimensões interculturais e locais passaram a ser privilegiadas, de modo que as parcerias à distância e as valorizações das trocas culturais começaram a receber uma maior atenção. Nesse contexto, Knight (2004) defende um incentivo para que a comunidade local esteja preparada para trabalhar com a diversidade cultural e com os produtos que são oferecidos, tendo-se como pressuposto que as ações desempenhadas pelas instituições educacionais precisam inserir dimensões que privilegiam as práticas e diversidades culturais. Assim, a autora afirma que a internacionalização deve ser compreendida como “o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções ou entregas da educação pós-secundária”¹ (KNIGHT, 2004, p. 11).

Nessa perspectiva, com as discussões estabelecidas por Knight (2004), é importante destacar o conceito de Internacionalização em Casa (*Internationalization at Home - IaH*), defendido por autores como Beelen e Jones (2015), no qual é proposta uma integração intencional da dimensão internacional e inter-

¹ “the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education” (Texto original. Tradução nossa).



cultural no currículo formal e informal, para todos os alunos, no âmbito local, ou doméstico, dos ambientes de aprendizagem. Assim, para que ações de mobilidade, por exemplo, sejam traçadas, é fundamental que, inicialmente, as questões interculturais sejam trabalhadas e a internacionalização do currículo seja uma realidade.

Ao privilegiarmos as trocas e diversidades culturais, o conceito de internacionalização foi ampliado, de modo que, além de uma defesa por uma Internacionalização em Casa, a ideia de uma Internacionalização Abrangente também passe a ganhar espaços nas práticas de internacionalização das IES. O conceito de Internacionalização Abrangente (*Comprehensive Internationalization*), cunhado por Hudzik (2011), faz com que todos os envolvidos no processo de internacionalização sejam nominados e percebam a sua importância para os processos estabelecidos. Assim, a instituição como um todo constata que, se não houver o compartilhamento de informações e o investimento em treinamento de toda comunidade acadêmica, as práticas de internacionalização continuarão dependentes do número de discentes enviados para o exterior. A esse respeito Hudzik (2011, p.6), destaca ser essencial que a internacionalização e os conhecimentos sobre esse processo sejam “compartilhados pela liderança institucional, governança, corpo docente, alunos e todas as unidades acadêmicas de serviço e apoio. É um imperativo institucional, não apenas uma possibilidade desejável”².

Para Hudzik (2011), sem o compromisso por um maior comprometimento institucional, os processos de internacionalização desenvolvidos continuarão sendo impostos (processo *top-down*) e a participação coletiva de todos em direção ao (re)desenho das práticas tornar-se-ão uma utopia, ou seja, será cada vez mais difícil de se encontrar práticas de internacionalização iniciadas na base e disseminadas para o corpo diretivo (*bottom-up*). Pensando nessa proposta de Internacionalização Abrangente, nossas políticas e planejamentos não podem focar mais apenas na mobilidade e as discussões propostas precisam ser compartilhadas com toda a universidade. A partir da constatação de que novas discussões precisam ser incentivadas e de que o conceito de Internacionalização do Ensino Superior deve ser ampliado, o GPLIES, diante das discussões e contribuições dos integrantes do grupo, chegou a uma definição própria, capaz

² “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” (HUDZIK, 2011, p.6. Texto Original. Tradução Nossa).



de facilitar a compreensão das ações voltadas para definições de Políticas e Planejamentos Linguísticos. Para o grupo,

A Internacionalização na Educação Superior é um movimento articulado pelas comunidades acadêmicas e não-acadêmicas que busca promover o compartilhamento de ideias, de culturas, de práticas inovadoras e de responsabilidades sociais, que se manifestam de forma transversal nos diferentes setores de ensino, pesquisa, extensão e gestão das instituições de ensino. Este movimento envolve a solidariedade e a colaboração entre os parceiros nacionais e internacionais de forma a permitir um posicionamento decolonial e crítico, reposicionando as demandas locais diante da necessidade de inserção em um contexto internacional (GPLIES).

Diante do conceito estabelecido pelo GPLIES, tornou-se necessário valorizar o trabalho com a Política e o Planejamento Linguístico. No entanto, para que essas definições pudessem ser criadas, foi necessário revisitar alguns conceitos que pudessem servir de base para novas discussões. É crucial retomar o conceito de Rajagopalan (2013, p. 21), ao defender que a Política Linguística é “a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores”. As PLs, dessa forma, precisam ser entendidas como documentos oficiais nos quais os objetivos de internacionalização precisam estar expressos, bem como as ações que serão desempenhadas, os atores que estarão envolvidos, os objetivos que precisam ser alcançados e as concepções teóricas que dão sustentação às escolhas feitas. Diante do exposto, para o GPLIES, a

Política Linguística no âmbito da internacionalização é um conjunto complexo de propostas estratégicas, contextualmente deliberadas e teoricamente embasadas que, de forma sistemática, objetiva fortalecer o plurilinguismo e desenvolver e/ou incentivar ações que envolvam a diversidade linguístico-cultural, étnico-social e identitária, de uma determinada comunidade (GPLIES).

O que diferencia a Política do Planejamento Linguístico é o caráter prático que esse último assume, na medida em que as ações e prazos são detalhados, as métricas são destacadas, os procedimentos de acompanhamento são listados e os passos passam a ser conhecidos por todos os envolvidos, fazendo com que o acompanhamento das ações seja possível. O Planejamento Linguístico é, dessa forma, capaz de auxiliar o corpo direutivo das IES brasileiras a acompanhar as ações linguísticas de sustentação para os processos de



Internacionalização do Ensino Superior, uma vez que o detalhamento do que precisa ser feito é o objetivo do documento. A partir do momento em que as Políticas Linguísticas passam a ser uma realidade nas IES brasileiras, torna-se vital o avanço para a etapa seguinte, em que os planejamentos linguísticos institucionais são incentivados e começam a ser elaborados.

Para Wiley (2016, p. 49), o Planejamento Linguístico – também chamado de Engenharia Linguística ou Tratamento Linguístico – geralmente realizado em nível nacional, é o melhor caminho a ser seguido para o desenvolvimento de Políticas Linguísticas. O Planejamento Linguístico é, então, visto como “uma tentativa deliberada, sistemática e baseada em teoria, capaz de resolver os problemas de comunicação de uma comunidade, pelo estudo das várias línguas ou dialetos que são usados e pelo desenvolvimento de uma política relativa à sua seleção e uso”³. O fato de ser uma ação sistemática explica, de forma clara, o porquê da necessidade em se ter algumas métricas a serem analisadas, para que reorganizações e replanejamentos possam ser feitos. Nesse contexto, o caráter de trabalho coletivo é ainda mais essencial, já que a participação e inclusão de departamentos diferentes auxilia o processo, pois a diversidade de vozes fará com que diferentes pontos de vista sejam discutidos. A definição de Planejamento de Internacionalização, elaborada pelo GPLIES, contempla as questões aqui elencadas e abre espaço para que o Planejamento Linguístico seja priorizado, como pode ser visto a seguir.

Planejamento de Internacionalização é o conjunto de ações construídas e organizadas democraticamente, baseadas em uma Política de Internacionalização, que envolve um plano de trabalho com objetivos e metas em diferentes eixos de abrangência, público-alvo, metodologia, articulação das ações e seus responsáveis, formas de acompanhamento da execução, cronograma, orçamento, indicadores e avaliação. O planejamento deve promover a inclusão, a participação coletiva e colaborativa dos envolvidos nas ações e decisões, levando-se sempre em consideração as necessidades locais (GPLIES).

Para que seja priorizada uma construção para o coletivo, é necessário que esse processo seja desenvolvido na coletividade, já que partimos da ideia de internacionalização abrangente, pensada na coletividade e para a coletividade.

³ “a deliberate, systematic, and theory-based attempt to solve the communication problems of a community by studying the various languages or dialects it uses, and developing a policy concerning their selection and use” (WILEY, 2016, p. 49. Texto Original. Tradução Nossa).



O estudo do processo de construção da Política Linguística da Universidade Federal do Sergipe (UFS), por exemplo, pode auxiliar na análise da importância da coletividade para que o produto final seja condizente com os objetivos traçados, não somente nas PLs, mas também nas ações focadas no plurilinguismo, na diversidade cultural e no papel das línguas estrangeiras para o processo de internacionalização.

O PROCESSO COLETIVO DE CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS INSTITUCIONAIS: O CASO DA UFS

É possível afirmar que o movimento de construção de Políticas Linguísticas nas IES brasileiras foi iniciado com o edital de credenciamento do IsF, de 2017 (BRASIL, 2017), em decorrência da exigência formal para que apenas instituições em processos de formulação de PLs pudessem solicitar a participação no programa. Com o estreitamento de laços entre IsF e as áreas/departamentos/coordenações/pró-reitorias/assessorias de Relações Internacionais, tornou-se cada vez mais recorrente a participação de especialistas de línguas estrangeiras nas atividades relacionadas aos processos de Internacionalização do Ensino Superior brasileiro.

Para que as atividades das línguas estrangeiras possam assumir cada vez mais posições estratégicas no plano formal de internacionalização, os Planejamentos Linguísticos se fazem cada vez mais necessários, não bastando apenas o investimento em Políticas Linguísticas, já que se torna essencial buscar meios para que as definições de PLs sejam colocadas em prática. A participação do IsF nas discussões sobre a Internacionalização do Ensino Superior pode também ser comprovada ao analisarmos o número de publicações sobre essa temática nos portais da CAPES, conforme disponibilizado na Tabela 1.

**Tabela 1: Número de referências a trabalhos sobre Internacionalização, IsF e Línguas Estrangeiras**

PERÍODO	TEMA	QTDE. DE ANOS	NÚM. DE PUBLICAÇÕES
1994 a 2021	Internacionalização e Línguas Estrangeiras	27 anos	699
2014 a 2021	Internacionalização e Línguas Estrangeiras	7 anos	317
2014 a 2021	Internacionalização e Idiomas sem Fronteiras	7 anos	242

Fonte: Dados coletados no portal de periódicos da CAPES no ano de 2022.

Com a análise dos dados da Tabela 1, fica evidente a participação dos pesquisadores do IsF nas questões educacionais que envolvem a internacionalização, o ensino de línguas estrangeiras e o Idiomas sem Fronteiras. Em 27 anos, tivemos quase 700 artigos publicados sobre internacionalização e ensino de línguas estrangeiras, em uma média de 26 artigos por ano. No entanto, entre 2014 (ano da primeira ampliação do IsF) e 2021, tivemos 317 artigos, com uma média de 45 artigos por ano. A importância do IsF nesse incremento no número de publicações é ainda mais notória quando percebemos que 242 artigos (entre os 317 anteriormente mencionados) inserem dados do IsF nas discussões propostas, o que faz com que apenas 24% dos textos não sejam derivados de pesquisas referentes ao Idiomas sem Fronteiras.

Para o GPLIES, discussões sobre a importância do Planejamento Linguístico foram somadas a questões relacionadas às Políticas Linguísticas, uma vez que, sem uma sistematização de ações, é muito difícil colocar a Política Linguística em prática, ficando ela apenas como uma listagem de ações almejadas e não necessariamente concretizadas. Na definição do conceito de Política e Planejamento Linguístico, o GPLIES destacou a construção coletiva como sendo imprescindível para que os produtos gerados fossem realmente condizentes com os objetivos propostos nos documentos oficiais.

Ao se referir à Política Linguística, é destacado que as ações precisam ser “contextualmente deliberadas e teoricamente embasadas” e essa deliberação é colocada em prática pelos Planejamentos Linguísticos elaborados, sempre de forma participativa, uma vez que são constituídos por “ações construídas e orga-



nizadas democraticamente”, de modo que seja possível “promover a inclusão, a participação coletiva e colaborativa dos envolvidos nas ações e decisões”. A importância do caráter coletivo é destacada no conceito de Planejamento Linguístico e previsto também na definição de Política Linguística do grupo, na medida em que o GPLIES sugere que as ações precisam ser “contextualmente deliberadas e teoricamente embasadas”. O caráter coletivo fica, portanto, intrinsicamente subentendido na proposição “contextualmente deliberadas”.

A título de exemplificação, é possível analisar a política linguística da UFS, de modo a ser possível identificar de que forma o caráter coletivo foi privilegiado no documento. Percebemos que a coletividade esteve presente desde a concepção do documento, já que envolveu o Departamento de Letras Estrangeiras, o Departamento de Letras Vernáculas de dois Campi, o Departamento de Libras, a Coordenação de Relações Internacionais, o Idiomas sem Fronteiras, as Pró-reitorias de Graduação, de Pós-graduação e de Extensão e o Colégio de Aplicação. Os mesmos atores responsáveis pela elaboração ficaram também comprometidos com a execução da Política Linguística sem que, no entanto, tivessem sido estipulados procedimentos, prazos e informações adicionais para que uma rotina de acompanhamento pudesse ser colocada em prática.

No que se refere à abrangência da política, foram privilegiadas as seguintes línguas: Inglês, Francês, Espanhol, Português, Português para Estrangeiros e LIBRAS. A nomeação dos idiomas auxilia no fortalecimento de lutas glotopolíticas já instauradas na instituição, de modo que novos idiomas possam ser inseridos, de forma estratégica, a partir de novas demandas e necessidades identificadas. É importante também destacar que ao nominar as línguas priorizadas, o sentimento de coletividade pode ser aumentado, já que seus representantes podem se unir, em torno dos pressupostos delineados pela PL e ações coletivas podem ser implementadas mais facilmente.

**Quadro 1: Dados coletados sobre a Política Linguística da Universidade Federal de Sergipe**

ATORES NA ELABORAÇÃO	ATORES NA EXECUÇÃO	LÍNGUAS MENCIONADAS	ALGUNS OBJETIVOS	DEVE SER CONCRETIZADA POR
DLES, DELI, DLEV, DLI, CORI, ISF, PROGRAD, POSGRAP, PROEX, CODAP	DLES, DELI, DLEV, DLI, CORI, ISF, PROGRAD, POSGRAP, PROEX, CODAP, PROEST	Inglês, Francês, Espanhol, Português, PLE, LIBRAS	Ensino de línguas, diversidade linguística e cultural - ensino, pesquisa e extensão; acordos de cooperação, espaços formativos, acesso a alunos em vulnerabilidade Favorecendo sempre as ações de internacionalização	Projetos de pesquisa, projetos de extensão, PROGRAD, POSGRAP, IsF, Exames de Proficiência, intercâmbios

Fonte: Política Linguística da UFS, no Portal da IES e no repositório de PLs do IsF (2022)

A Política Linguística da UFS não apresenta um detalhamento maior do que será implementado pela instituição, fornecendo apenas alguns indícios a serem seguidos quando da preparação de Planejamentos Linguísticos e Políticas de Internacionalização. Ao nos debruçarmos sobre os objetivos da PL da UFS, encontramos alguns indícios de que um trabalho colaborativo deve ser priorizado, sem, no entanto, a formalização de tais práticas. Conforme destacado no Quadro 1, a diversidade linguística está entre os objetivos estipulados e a pluralidade linguística, em nossa visão, pode ser melhor obtida quando os idiomas se unem em torno do mesmo objetivo. Da mesma forma, a existência de possibilidade de assinatura de termos de cooperação e a abertura de espaços formativos também privilegiam um ambiente pautado nas ideias de construção coletiva do saber e do fazer em coletividade.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao nos debruçarmos sobre as questões relacionadas ao modo pelo qual as Políticas Linguísticas das IES brasileiras foram desenhadas e implementadas, entramos em contato com definições que giram em torno de temáticas, tais como, internacionalização, Política Linguística e Planejamento Linguístico. Neste texto, de forma específica, preocupamo-nos com o papel ocupado pelo fazer coletivo durante a elaboração de Políticas e Planejamentos Linguísticos. Levando-se em consideração que mais de cinquenta universidades ligadas ao IsF já possuem PLs promulgadas e divulgadas entre as comunidades acadêmicas, podemos ampliar as discussões para uma investigação sobre os próximos passos que precisam ser tomados para que as PLs possam sair do papel e consigam ser implementadas.

É possível afirmar que, para a implantação das Políticas Linguísticas institucionais, ainda falta um longo caminho a ser percorrido e que passa, incontestavelmente, pela necessidade de elaboração de Planejamentos Linguísticos. Precisamos sair dos espaços de teorização sobre o que precisa ser feito, para outros em que seja incentivado um detalhamento sobre como se chegar aos objetivos já traçados. Com o Planejamento Linguístico, a necessidade em se investir em um trabalho coletivo pode ser mais enfatizada, já que as equipes precisam se unir em torno de novas definições, nas quais se torna necessário um pensamento voltado para o estabelecimento de métricas, metas, prazos e acompanhamento das ações a serem traçadas.

As Políticas Linguísticas se constituíram em um avanço na comunidade acadêmica e nos aproximaram ainda mais da internacionalização, mas não podemos ficar parados, esperando um novo movimento para a implementação delas. A movimentação tem que partir dos especialistas das línguas estrangeiras/adicionais, com a sinalização de que a colocação das PLs em andamento somente irá ocorrer com esse trabalho coletivo, que envolva todos os atores relacionados as áreas das línguas estrangeiras, das Relações Internacionais (RIs) e dos departamentos que são responsáveis pelo desenvolvimento de novas ações nas IES.

Um ponto de indagação que poderá ser respondido em alguns anos está relacionado à extensão da influência do IsF nos processos de internacionalização. Considerando que o movimento do IsF foi um dos propulsores das homologações das PLs nas IES brasileiras, ficamos com o questionamento sobre a



influência da Rede IsF nesse segundo movimento, em que ela pode ser uma das propulsoras do incentivo à popularização de Planejamentos Linguísticos nas nossas instituições. Independentemente dos *stakeholders* do processo a ser instaurado, é possível afirmar que sem um trabalho colaborativo, a construção de um Planejamento Linguístico torna-se dificultosa, com riscos em se ter práticas impostas pelo grupo diretivo, em um movimento *top-down*.

É crucial revisarmos nossas PLs para que elas suscitem a necessidade/obrigatoriedade de um Planejamento Linguístico, de modo que os processos de internacionalização possam ser ajustados, de forma efetiva, pelos especialistas de línguas estrangeiras. Em última análise, precisamos nos indagar se é realmente possível, sem ser sofável, trabalharmos com Políticas e Planejamentos Linguístico sem estarmos em rede, já que esse trabalho de planejamento, em coletividade, pode garantir o acesso democrático de todas as línguas estrangeiras, auxiliando no estabelecimento de processos mais inclusivos e participativos.

REFERÊNCIAS

BEELEN, J.; JONES, E.. Redefining internationalization at home. In CURAJ, A et al. (Eds.), **The European higher education area: Between critical reflections and future policies**, pp. 59–72. Cham: Springer, 2015.

BRASIL. Portaria N. 1.444, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Diário Oficial da União, seção 1, N. 244, de 19 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf> Acesso em 25 de setembro de 2021.

BRASIL. **Portaria N. 973, de 14 de novembro de 2014.** Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf> Acesso em 25 de setembro de 2021.

BRASIL. **Edital No 29/2017, de 13 de abril de 2017.** Edital de chamada pública para recredenciamento de Universidades Federais para atuação como núcleo de línguas (NucLi-IsF) no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf> Acesso em 25 de setembro de 2021.

BRASÍLIA. **Resolução do conselho pleno da Andifes n. 01/2019.** Cria na estrutura da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a da Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Es-



trangeiras – Idiomas sem Fronteiras, denominada Rede Andifes IsF. 2019. Disponível em <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Resolucao-Conselho-Pleno-01_2019.pdf> Acesso em 03 de fevereiro de 2022.

GRUPO DE PESQUISA NACIONAL SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. GPLIES. Cadastrado no *Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq*. Coordenação: prof Dr Waldenor Barros de Moraes. HUDZIK, J. K.. **Comprehensive Internationalization**: from concept to action. Washington DC: NAFSA Association of International Educators, 2011.

KNIGHT, J.. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAI-DES, C. et al. (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42

WILEY, T. G. Language Policy and Planning in Language Education: Legacies, Consequences, and Possibilities. **The Modern Language Journal**, 100, p. 48-63, 2016.



CAPÍTULO **DOIS**

Planejamento Linguístico: um processo coletivo voltado para a materialização da Política Linguística da instituição

LANGUAGE PLANNING: A COLLECTIVE PROCESS AIMED AT MATERIALIZING THE INSTITUTION'S LANGUAGE POLICY

Elaine Maria Santos
Isadora Valencise Gregolin

INTRODUÇÃO

Quando pensamos no contexto do Ensino Superior, a elaboração de um Planejamento Linguístico institucional visa materializar aspectos da Política Linguística da instituição e deve englobar ações voltadas para o fortalecimento das línguas em diferentes âmbitos, sendo um deles os processos de internacionalização. A relação entre Internacionalização e Planejamento Linguístico precisa ser destacada, uma vez que, geralmente, pensamos nas ações relacionadas à mobilidade acadêmica, ou nos números de convênios firmados, de parcerias científicas estabelecidas, de publicações em coautoria com pesquisadores estrangeiros e cotutelas, todas essas ações que envolvem diretamente questões linguísticas. Esquecemos, facilmente, do necessário trabalho com a cultura local e de valorização da diversidade, não somente linguística, como também cultural, o que faz com que seja necessário investir na “Internacionalização em Casa” e no estabelecimento de políticas e planejamentos linguísticos conectados com as metas de internacionalização pensadas pelas IES.

Barteli (2003) nos lembra que a internacionalização deve incentivar a coo-



peração, o diálogo e o envolvimento entre os diferentes atores participantes das IES, de modo que toda a comunidade possa ser envolvida e se sentir comprometida com os processos em desenvolvimento e com o incentivo para a maior interação com comunidades internacionais. Quanto maior o engajamento e o envolvimento de discentes e docentes, maior o potencial de alcance das ações de internacionalização. É notório que esse envolvimento é mais efetivo com o domínio das línguas estrangeiras, modernas ou adicionais, a depender da nomenclatura utilizada na IES, o que faz com que seja imprescindível que um número maior de especialistas da área de Letras seja envolvido nas ações voltadas para o planejamento da internacionalização, levando-se em consideração que o planejamento linguístico deve ser priorizado.

As universidades públicas brasileiras, desde 2017, intensificaram suas discussões sobre Políticas Linguísticas em decorrência de um movimento nacional liderado pelo então Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), hoje chamado Rede Andifes Idiomas Sem Fronteiras – ou apenas como Rede Andifes IsF. O IsF foi lançado em 2012, em decorrência da Portaria Normativa no 1.466/2012, como Inglês sem Fronteiras, com o objetivo principal de auxiliar os alunos que participavam do programa Ciência sem Fronteiras (CsF) com o desenvolvimento linguístico necessário para que fossem aprovados na certificação internacional exigida pelas universidades anglófonas com as quais já estavam mantendo contato para a efetivação do processo de mobilidade acadêmica do CsF (BRASIL, 2012).

Por intermédio da Portaria Normativa no 973/2014, o Programa foi ampliado para Idiomas sem Fronteiras, passando a englobar outras línguas estrangeiras, como espanhol, francês, alemão, japonês, italiano e português como língua estrangeira/adicional e atendendo toda a comunidade acadêmica, tanto de discentes como de servidores técnicos e docentes (BRASIL, 2014). Com a Portaria N. 30, de 26 de janeiro de 2016, o IsF passou a incluir, no seu público-alvo, alunos e servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, incorporando, assim, os Institutos Federais (IFs) (BRASIL, 2016).

Apesar de todas as portarias destacarem, de forma contundente, a relação entre o IsF e o processo de Internacionalização, o Edital 29/2017/SESu/MEC foi ainda mais importante para essa relação, uma vez que colocou como uma das exigências para o recredenciamento das IES brasileiras a apresentação de suas Políticas Linguísticas aprovadas ou, pelo menos, um plano para a construção da política, que deveria ser promulgada e apresentada em até um ano



após o credenciamento. Verificou-se, então, que mais de 90% das instituições não possuíam políticas institucionalizadas e que, com a exigência do IsF, as universidades interessadas foram induzidas a iniciarem processos de discussão e de elaboração desse documento. Em 2019, o Programa passou por nova reestruturação e, a partir de novembro, ligou-se à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, passando a ser denominado Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras⁴.

A partir do momento em que as discussões sobre Políticas Linguísticas começaram a se intensificar nas instituições de Ensino Superior do Brasil, os termos Políticas Linguísticas e Planejamentos Linguísticos passaram a ser utilizados, em diversos momentos, como sinônimos e, em alguns casos, de forma equivocada. Cooper (1990) faz uma distinção clara entre esses dois termos, sinalizando a necessidade inicial em se ter uma Política Linguística, que pode ser local e/ou governamental, com a definição clara de metas a serem atingidas para todas as línguas com as quais se deseja trabalhar e/ou que a sociedade tem contato. O Planejamento Linguístico, por outro lado, está relacionado a todos os passos, prazos e métricas necessários para que se possa acompanhar a operacionalização das políticas linguísticas, de modo a ser possível fazer ajustes sempre que necessário. Nesse sentido, a Política Linguística deve ser elaborada de forma estratégica com a participação de profissionais de todas as áreas envolvidas para que possa ser condutora das ações a serem desempenhadas pelas IES.

Diante do que foi exposto e considerando a importância de um olhar crítico-reflexivo sobre as Políticas Linguísticas institucionais no âmbito do IsF, esse artigo se propôs a analisar as Políticas Linguísticas das cinco universidades ofertantes do curso de especialização em línguas estrangeiras para a internacionalização, a ser oferecido a partir de 2023 pela Rede Andifes IsF, com o objetivo de identificar os principais pressupostos, atores envolvidos, metas estabelecidas e espaços, de modo que seja possível identificar meios pelos quais os planejamentos linguísticos possam ser desenhados, conduzidos e avaliados periodicamente.

⁴ Uma das principais ações da rede é o desenvolvimento de um curso de Especialização em línguas estrangeiras para internacionalização, que será oferecido nacionalmente em rede com certificação por cinco universidades (UFSCar, UFU, UNB, UFPR e UFRN).



POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PLANEJAMENTOS LINGUÍSTICOS: PONTOS DE APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO

As discussões sobre Política e Planejamento Linguístico se intensificaram nas IES brasileiras, a partir de 2017, conforme já destacado, em decorrência da exigência imposta pelo então Programa Idiomas sem Fronteiras, durante o processo de recredenciamento das instituições participantes. No edital de orientação, divulgado pelo Núcleo Gestor do Programa, foram disponibilizadas algumas informações e sugestões sobre o que poderia ser contemplado na Política Linguística, levando-se em consideração que poucas universidades já haviam iniciado um debate sobre esse tópico. Muitas pesquisas sobre essa temática foram iniciadas a partir de então, o que pode ser comprovado com o grande número de trabalhos publicados a partir de 2018, relacionando o IsF ao processo de construção e consolidação de Políticas Linguísticas no âmbito nacional.

Da mesma forma que o IsF impulsionou discussões sobre Políticas Linguísticas nas universidades e institutos federais, a rede Andifes IsF propôs novas discussões sobre a necessidade de acompanhamento dos trabalhos anteriormente realizados e de construção de Planejamentos Linguísticos que pudessem auxiliar as instituições a colocarem em prática as orientações e diretrizes apresentadas nas Políticas aprovadas nas instâncias superiores de cada IES. Nesse contexto, é de suma importância entendermos as diferenças entre Política Linguística e Planejamento Linguístico.

Para Cooper (1989), a Política Linguística deve ser o norte condutor das ações a serem desempenhadas pelas IES, o que é referendado por Calvet (2002, p. 133), ao complementar que essas ações devem estar, inicialmente, relacionadas a um “conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”, e que precisam ser seguidas pela elaboração de um Planejamento Linguístico, de modo a ser possível a “implementação concreta de uma política linguística”. Ao se aprofundar sobre a construção de um Planejamento Linguístico, Cooper (1989) reforça que ele pode ser local e/ou governamental, desde que haja uma definição clara de metas a serem atingidas para todas as línguas com as quais se deseja trabalhar e/ou que a sociedade tem/tenha contato. É necessário, dessa forma, que sejam registrados os passos, prazos e métricas necessárias para que se possa acompanhar a operacionalização das Políticas Linguísticas e para que ajustes possam ser feitos, sempre que necessário.



Spolsky (2012), nesse contexto, define a Política Lingüística como sendo um modelo multidimensional, composto por 3 dimensões inter-relacionadas, a saber: práticas, crenças e gestão, e destaca que essa gestão é concretizada a partir do momento em que Planejamentos Lingüísticos são elaborados, uma vez que, somente a partir desse documento é que são realizados esforços capazes de modificar as práticas ou crenças dos participantes pertencentes de um dado domínio social. Mesmo quando a política não é explícita, ou seja, mesmo que não esteja escrita em um documento formal, o Planejamento Lingüístico pode auxiliar as instituições a colocarem suas diretrizes e princípios em prática.

Considerando esses aspectos, é notória a necessidade de trabalharmos em cima da construção de planejamentos lingüísticos institucionais. Nesse contexto, o IsF continua a exercer influência nas IES cadastradas à Rede nacional, por incentivar seus especialistas a continuarem trabalhando em prol da implementação das políticas, conforme idealizado a partir de 2017. Em 2021, um grupo de pesquisa composto por membros do IsF (GPLIES - Grupo de Pesquisa sobre Políticas Lingüísticas e de Internacionalização da Educação Superior) avançou nas discussões sobre a relação entre Política e Planejamento Lingüístico, com a elaboração de algumas definições, que passaram a ser utilizadas pelos membros do grupo. Assim, para o GPLIES (2021), entende-se por Política Lingüística, no âmbito da internacionalização, o:

conjunto complexo de propostas estratégicas, contextualmente deliberadas e teoricamente embasadas que, de forma sistemática, objetiva fortalecer o plurilinguismo e desenvolver e/ou incentivar ações que envolvam a diversidade lingüístico-cultural, étnico-social e identitária, de uma determinada comunidade (GPLIES, 2021, informação verbal)⁵.

Essa definição está em consonância com o defendido pela equipe de especialistas da FAUBAI (Associação Brasileira de Educação Internacional), que, em 2017, ao definir o termo Política Lingüística, também destacou que eles se constituem em uma tentativa sistemática, que precisa, igualmente ser contextualizada, e que, para que seja efetiva, deve estar vinculada a um Planejamento Lingüístico, “razão pela qual é importante tê-la como parte dos planos de internacionalização” (FAUBAI, 2017, p. 6). No que se refere ao Planejamento Lingüístico,

⁵ Definição elaborada coletivamente durante reuniões ocorridas no ano de 2021 do Grupo de Pesquisa Nacional sobre Políticas Lingüísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES), coordenado pelo prof. Dr. Waldemar Barros Moraes Filho e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9572177799231276



pela definição elaborada pelo GPLIES (2021), pode-se dizer que se constitui em um

conjunto de ações construídas e organizadas democraticamente, baseadas em uma política linguística, que envolve um plano de trabalho com objetivos e metas em diferentes eixos de abrangência, público-alvo, metodologia, articulação das ações e seus responsáveis, formas de acompanhamento da execução, cronograma, orçamento, indicadores e avaliação. O planejamento deve promover a inclusão, a participação coletiva e colaborativa dos envolvidos nas ações e decisões, levando-se sempre em consideração as necessidades locais. (GPLIES, 2021, informação verbal⁶).

A complementaridade do Planejamento Linguístico, em relação à Política Linguística é evidente, também, na definição apresentada pela FAUBAI (2017), com igual destaque dado à necessidade de ser o planejamento um processo coletivo, relacionado aos processos de internacionalização das IES e pensado em termos mais práticos, com a inclusão das métricas, indicadores e avaliação, a serem aplicados durante todo o processo. Se esses pontos, destacados tanto pela FAUBAI quanto pelo GPLIES, estiverem presentes nas Políticas Linguísticas das IES brasileiras, os seus respectivos planejamentos tornam-se mais coesos e fundamentados.

Com a criação da Especialização em Língua Estrangeira para a Internacionalização pela Rede Andifes IsF, e o credenciamento de cinco universidades como IES ofertantes do curso, é primordial conhecermos as Políticas Linguísticas dessas instituições, uma vez que todas as decisões estratégicas voltadas para esse curso de especialização passarão por essas universidades. A presença de documentos estratégicos mais sólidos auxiliará nesse processo, considerando que, como já foram internamente aprovados, esses documentos sintetizam as diretrizes educacionais e pedagógicas de seus núcleos gestores, e que serão reverberadas nas práticas vivenciadas no curso de pós-graduação em questão.

AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS ANALISADAS

Como o IsF foi o indutor da construção nacional das Políticas Linguísticas das IEs brasileiras, decidimos analisar quatro Políticas Linguísticas das IEs que

⁶ Definição elaborada coletivamente durante reuniões ocorridas no ano de 2021 do Grupo de Pesquisa Nacional sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES), coordenado pelo prof. Dr. Waldemar Barros Moraes Filho, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogru/9572177799231276



serão Ofertantes do Curso de Especialização em Língua Inglesa para Internacionalização - Rede Andifes IsF, que será oferecido em rede nacional. Assim sendo, fizemos algumas análises das PLs da UFSCar, UNB, UFPR e UFRN, todas disponíveis de forma pública nos sites das instituições⁷ e com os documentos também disponíveis no repositório da Rede Andifes IsF. Entre as possíveis categorias de análise, debruçamo-nos sobre: a) atores envolvidos ensino/pesquisa/extensão/gestão; b) definição de prazos; c) estabelecimento de metas e instrumentos de acompanhamento; d) línguas envolvidas; e) menção ao Planejamento Linguístico. Os resultados de nossas análises encontram-se sintetizados no seguinte quadro, sobre o qual passaremos a discorrer:

Quadro 1: Análise das Políticas e Planejamento Linguístico das IES pesquisadas

IES	ATORES ENVOLVIDOS	DEFINIÇÃO DE PRAZOS	METAS	INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO	LÍNGUAS ENVOLVIDAS	MENÇÃO AO PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICO
	Coordenação de Políticas Linguísticas, Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA), IsF	Não menciona	Estabelece: expandir oferta de cursos, ampliar proficiência, EMI, promover Leitorado	Não menciona	Menciona Inglês (EMI), línguas estrangeiras da comunidade e PLE	Compete à Coordenação de Políticas Linguísticas
	Dept. de Letras, Depto. de Línguas e Literaturas	Não menciona	Estabelece: incluir LE nos projetos pedagógicos	Não menciona	Português, Inglês, Francês, Espanhol, Libras e PLE	Planejamentos podem ser feitos pela comissão permanente de

⁷ Política Linguística da UFPR disponível em: http://www.prppg.ufpr.br/site/wp-content/uploads/2018/04/plano_institucional_de_internacionalizacao_ufpr.pdf
Política Linguística da UFSCar disponível em: https://www.institutodelinguas.ufscar.br/pt-br/media/arquivos/resolucao-consuni-917_141218.pdf
Política Linguística da UFRN disponível em: https://www.ufrn.br/resources/documents/politicas/politica_Lingustica.pdf
Política Linguística da UNB disponível em: <http://www.int.unb.br/br/component/phocadownload/category/19-plano-de-internacionalizacao-da-unb?download=168:plano-de-internacionalizacao-da-unb>



	Estrangeiras Modernas, Depto de Letras do Centro de Ensino Superior do Seridó, Instituto Ágora, IsF.		como componente obrigatório			PL
	Instituto de Línguas, IsF, ProGrad, ProPG, Depto de Letras, SRIInter, SAADE, SEaD, Campus Araras	Revisão em 3 anos	Estabelece ações prioritárias: ampliar oferta de cursos, aplicação de testes de proficiência	Não menciona	Menciona Libras, PLE e Línguas Estrangeiras em geral	Não menciona
	Assessoria de Assuntos Internacionais (INT), Idiomas sem Fronteiras (IsF), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), do Instituto de Letras (IL), Cátedra UNESCO Políticas Linguísticas para o Multilinguismo	Não menciona	Estabelece como medidas: adoção de segunda língua de trabalho, incentivo ao EMI, tradução de sites	Não menciona	Menciona difusão de línguas estrangeiras, em geral, e do inglês, em particular, PLE	Não menciona

A Política Linguística da UFSCar foi aprovada pelo conselho universitário da instituição em 08 de novembro de 2018. A diversidade linguística e cultural, bem como a valorização do plurilinguismo estiveram presentes nos princípios norteadores desse documento, que teve como objetivos ampliar e fortalecer a oferta de cursos de línguas pelo Instituto de Línguas (IL) e pelo Núcleo de Línguas (Nucli-IsF); apoiar ações de mobilidade da comunidade acadêmica em geral; manter e desenvolver ações em consonância com o PDI, o Plano Estratégico de Internacionalização e a Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da IES; Investir em atividades focadas na formação inicial e continuada de professores; trabalhar em prol da oferta de exames de certificação internacional em língua estrangeira e do Celpe-Bras; propiciar o ensino de Português como Língua Estrangeira para alunos que possuam outras línguas maternas, entre outras da mesma importância.

É importante observar que todas as ações priorizadas pela política são descritas a partir do modo pelo qual estão relacionadas às atividades de pesquisa, ensino, extensão e gestão da IES. Assim, ao se referir sobre as ações



prioritárias na diretriz internacionalização, no que se refere ao ensino, é citado, por exemplo, a oferta de disciplinas de línguas para cursos de graduação e pós-graduação, reconhecimento de créditos cursados no exterior, oferta de cursos de línguas com propósitos acadêmicos e aplicação de exames de proficiência em línguas, por exemplo. No âmbito da pesquisa, é mencionada a oferta de serviços de tradução e de interpretação em diversas línguas, bem como a oferta de cursos e treinamentos para redação e revisão de textos acadêmico-científicos.

Para a extensão, são destacados o apoio para que atividades focadas na internacionalização sejam lançadas em editais específicos e o estímulo para que estudantes que estejam na UFSCar em decorrência de programas de mobilidade acadêmica possam ofertar atividades linguísticas e culturais relacionadas a seus países e regiões de origem. Muitas ações foram relacionadas às ações de gestão. Entre elas, destacamos o incentivo à capacitação linguística dos docentes e técnico-administrativos e incentivo às parcerias com instituições internacionais que possam promover a mobilidade de docentes e técnico-administrativos.

A Resolução no. 044/2017-CONSEPE, de 04 de abril de 2017, dispôs sobre a Política Linguística da UFRN. Na Resolução da PL, é instituída a Comissão Permanente de Política Linguística da UFRN, de caráter consultivo, para assessoramento da execução da PL, e com a obrigatoriedade de reunião semestral para, entre outras ações, avaliar a oferta de ensino de línguas da instituição e propor ações e estratégias no contexto da PL.

Os cursos de formação de professores são destacados no documento, na medida em que a internacionalização deve ser discutida na graduação e pós-graduação, com a possibilidade de inclusão, nos Projetos Políticos Pedagógicos, de disciplinas e atividades relacionadas tanto à mobilidade acadêmica quanto às parcerias com instituições estrangeiras.

Um destaque é dado ao ensino do Português como Língua Não-materna, sendo o idioma considerado como essencial para o estabelecimento de parcerias internacionais, de modo que alunos e pesquisadores estrangeiros possam ter a oportunidade de aprender a língua portuguesa e, assim, seja também possível divulgar nossa língua fora do país, quando do retorno desses pesquisadores. Mesmo abrindo espaço para outras línguas, foram listadas aquelas já trabalhadas na instituição: português, inglês, francês, espanhol, libras e PLE.

De acordo com o documento, todos os componentes de línguas incluídos nos PPPs dos cursos da UFRN serão contemplados com docentes da instituição. Nos demais casos, o atendimento será feito por atividades de extensão,



preferencialmente ofertadas pelo Instituto Ágora (Centro de Línguas da UFRN) e/ou seus parceiros. O Núcleo de Línguas da UFRN, bem como qualquer iniciativa externa, deverá trabalhar em articulação com o Instituto Ágora, e em forma complementar, de modo a atender a demanda da IES.

Para as questões referentes à relação entre línguas e extensão, ficou determinado que “as atividades institucionais de línguas no âmbito da extensão universitária serão desenvolvidas pelo Instituto Ágora” (UFRN, p. 6). No entanto, de acordo com o Artigo 11, os professores de idiomas da instituição poderão ofertar atividades de extensão que envolvam as línguas, mesmo que não haja uma associação ao Instituto. No último capítulo da PL, é destacada a importância das línguas em geral, não apenas o português, no suporte à internacionalização, com a sinalização de ser importante o desempenho de toda a comunidade acadêmica. Para tanto, as unidades acadêmicas e administrativas deverão facilitar que seus servidores tenham acesso à formação linguística oferecida pela instituição e será garantido o acesso a provas certificadoras pelo Instituto Ágora e Idiomas sem Fronteiras, por exemplo.

Em 27 de abril de 2018 foi aprovado o Plano de Internacionalização que estabelece ações e a Política Linguística da UFPR, e todo o documento está respaldado em concepções teóricas que perpassam as questões de multilinguismo e multiculturalismo, com foco nas línguas estrangeiras de interesse da comunidade. O documento destaca a Língua Inglesa, ao descrever o interesse institucional para que publicações de textos científicos em inglês sejam incentivadas, com a preparação da comunidade com as competências linguísticas necessárias, e ao relacionar a necessidade de se buscar o investimento para ações voltadas para o Inglês como Língua de Instrução (EMI - *English as a Medium of Instruction*). O ensino do Português como Língua Estrangeira também recebe destaque no documento, havendo a abertura para que outras línguas sejam incentivadas, sem que elas tenham sido nominadas.

No plano publicado, algumas metas são estabelecidas, mesmo que ainda sem métricas associadas, relacionadas à necessidade de se buscar a expansão da oferta de cursos, a ampliação da proficiência da comunidade acadêmica, o trabalho com EMI e a busca pela promoção de ações baseadas no trabalho do Leitorado. Trata-se de um documento que possibilita, de forma direta, a discussão sobre a construção de Planejamentos Linguísticos institucionais, já que a necessidade de elaboração de mecanismos de acompanhamento e mensuração de resultados é constantemente reforçada, tanto durante o processo de ensino-



-aprendizagem de línguas estrangeiras, quanto naqueles referentes às certificações de proficiência.

Tanto o plano, como os ajustes a serem feitos no documento ficaram sob a responsabilidade da Coordenação de Políticas Linguísticas, do Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA) da IES e do Idiomas sem Fronteiras, competindo a essa coordenação a obrigatoriedade em planejar e acompanhar o Planejamento Linguístico, que deveria ser construído a partir de então.

Algumas ações são sugeridas para que haja uma maior reciprocidade nas interações que envolvam a UFPR e os parceiros estrangeiros, entre elas, destacam-se: a) acesso direto às informações da IES, a partir de "site" multilíngue, voltado para exposição das informações relacionadas à pesquisa, tecnologia e inovação, projetos, pesquisadores, parceiros e disciplinas ofertadas por idioma; b) construção de materiais de divulgação das ações de pesquisa, ensino e extensão em língua estrangeira; c) auxílio ao corpo docente, para que sejam cada vez mais qualificados para a oferta de disciplinas em inglês (EMI); d) cursos de PLE de forma intensiva, para alunos estrangeiros; e e) promoção do Programa de Leitorado, para que a cultura dos países parceiros de pesquisa possa ser devidamente divulgada.

Em maio de 2018 foi publicado o Plano de Internacionalização que oferece diretrizes para a Política Linguística da UnB. Trata-se de um documento teoricamente consolidado, de 40 páginas, e que tem o multilinguismo como concepção teórica basilar. Vários foram os autores envolvidos na elaboração desse documento, com destaque para a Assessoria de Assuntos Internacionais (INT), o Idiomas sem Fronteiras (IsF), o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), o Instituto de Letras (IL) e a Cátedra UNESCO Políticas Linguísticas para o Multilinguismo.

Apesar da ideia e dos conceitos do multilinguismo perpassarem todo o documento, é destacada a difusão de línguas estrangeiras, em geral, sem especificação das línguas a serem trabalhadas, à exceção do inglês, que recebe grande atenção, e do PLE. A valorização da Língua Inglesa é percebida, por exemplo, quando do estabelecimento de medidas a serem tomadas, a partir do destaque que é dado à adoção de segunda língua de trabalho, do incentivo ao EMI e da necessidade de investimento na tradução dos sites da IES para o inglês, com especial atenção para as páginas dedicadas aos programas de Pós-graduação.

Conforme destacado anteriormente, o planejamento linguístico auxilia as IES na tomada de decisões, no que se refere às ações destinadas aos processos



de internacionalização do Ensino Superior. No plano divulgado pela UnB, a Internacionalização em Casa é enfatizada, já que, segundo a instituição, não se tem mais dúvidas de que a mobilidade acadêmica não se constitui mais na principal ação das universidades que desejam ser caracterizadas como internacionalizadas. A instauração de um ambiente institucional que privilegie espaços para que as diferenças linguístico-culturais sejam discutidas e respeitadas se torna primordial e se constitui na “forma mais eficiente de internacionalização de um ambiente institucional”, o que fez com que a Universidade de Brasília optasse por um sistema capaz de “integrar a dimensão internacional às atividades acadêmicas como um todo (ensino, pesquisa e extensão), e promover os devidos aprimoramentos na gestão universitária para esse novo cenário”. Para que esse objetivo pudesse ser concretizado, os esforços institucionais deverão ser direcionados, segundo o plano, à “tradução de ementas, páginas web institucionais, editais e materiais de divulgação com vistas à internacionalização da UnB”, já que, de acordo com o documento publicado, é necessário um investimento em ações internas, principalmente de compartilhamento de informações, levando-se em consideração que “a visibilidade de uma instituição passa pela divulgação internacional e pelo acesso à informação em diversos idiomas” (BRASÍLIA, 2018, p. 28).

A análise dos planos e políticas linguísticas das quatro IES ofertantes do curso de especialização em línguas estrangeiras para internacionalização, da Rede Andifes IsF, aqui analisadas, são unâimes em destacar a importância em se investir em ações internas que possam preparar as comunidades acadêmicas das IES para um maior estreitamento de laços acadêmicos com pesquisadores e estudantes de instituições nacionais e internacionais, valorizando, inicialmente, o respeito e o incentivo à diversidade linguístico-cultural. Assim, projetos de internacionalização em casa ou internacionalização abrangente se fazem necessários.

Para as IES aqui estudadas, a internacionalização deve ocorrer de forma abrangente nas instituições (HUDZIK, 2011; KNIGHT, 2012; DE WIT, 2013; HUDZIK, 2013), de modo que seja possível envolver diferentes setores e atores na definição de metas, prazos e de instrumentos para o acompanhamento dos resultados alcançados. Nesse sentido, no modelo de “internationalização abrangente”, o trabalho coletivo e colaborativo é fundamental para que haja o envolvimento de todos os setores da instituição no compartilhamento de dados e informações e nas tomadas de decisões. Sem um trabalho coletivo e com a inclusão de todos



os setores e departamentos da IES, o Planejamento Linguístico para a internacionalização pode ficar apenas no papel, por não representar os anseios de todos os atores envolvidos e pelo sentimento de exclusão que poderá ser gerado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma discussão prévia sobre conceitos relacionados à internacionalização, Política Linguística e Planejamento Linguístico, no que se refere ao contexto do Ensino Superior do Brasil, o papel do IsF e da Rede Andifes IsF é destacado, principalmente no que se refere a ser mencionado como incentivador desses debates nas IES brasileiras, o que levou à elaboração de Políticas Linguísticas institucionais. Apesar de constatarmos a existência de discussões sobre PLs na maioria das IES públicas do país, ainda há a necessidade, no entanto, de um incentivo para que debates sobre Planejamento Linguístico sejam abertos, já que ainda não estão, de um modo geral, nas pautas elencadas pelas Políticas Linguísticas analisadas.

A análise dos documentos das quatro instituições sinalizadas (UFSCar, UFPR, UFRN e UnB) faz-nos observar que, de um modo geral, as instituições carecem de parâmetros de acompanhamento das PLs, o que pode dificultar/inviabilizar a elaboração, implementação e acompanhamento das diretrizes institucionais relacionadas ao papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização do ensino superior, o que faz com que a elaboração de Planejamentos Linguísticos seja ainda mais necessária.

Apesar de encontrarmos, em algumas PLs, diretrizes ainda vagas das ações a serem executadas, o que dificulta a implementação de medidas mais eficazes, encontramos, em outras, detalhamento de ações desejadas pelas IES, abrindo espaço para que Planejamentos Linguísticos, mesmo que ainda inexistentes, sejam traçados. É importante destacar que quanto mais objetiva e detalhada a Política Linguística, mais viável seu planejamento e consequente implementação.

Durante a nossa análise, encontramos algumas PLs sem menção direta às línguas que serão trabalhadas nas IES. Essa atitude, por um lado, abre espaço para que novas inclusões sejam feitas, sem a necessidade de atualizações no documento toda vez que um novo idioma passar a receber investimentos na universidade. Ao mesmo tempo, a não menção a essas línguas, pode enfraquecer a luta por espaço que algumas línguas já conquistaram e que, sem o devido



registro, pode ser perdido.

Durante a busca pelo fortalecimento das línguas estrangeiras, a partir do que está escrito em Políticas e Planejamentos Linguísticos, é essencial que se busque a inclusão de setores estratégicos (como RI, por exemplo), pois sem essa parceria, o Planejamento Linguístico, para a internacionalização, pode ficar apenas no papel, por não representar as demandas de internacionalização e não contemplar as verdadeiras necessidades institucionais. Quanto mais próxima das demandas locais e apropriada pelos setores estratégicos, mais viável a implementação da Política Linguística e mais detalhada ela será, abrindo espaço para que planejamentos linguísticos sejam elaborados e colocados em prática.

Algumas questões podem ainda ser levantadas a partir da análise das Políticas Linguísticas das IES ofertantes do Curso de Especialização em Língua Estrangeira para a Internacionalização, o que pode servir para que novas análises e debates sejam levados para as universidades brasileiras. Entre essas questões, por exemplo, citamos a reflexão sobre a necessidade de reformulação das PLs já publicadas, de modo que possa constar, na própria Política Linguística, uma menção à indução para o Planejamento Linguístico detalhado. Essa questão nos leva a refletir sobre as vantagens e desvantagens da inserção da Política Linguística dentro do Plano de Internacionalização ou da sua elaboração como documento separado. Trata-se de uma discussão também política, cuja resposta precisa estar relacionada à necessidade de se encontrar uma forma que possa fazer com que a PL tenha mais visibilidade na IES.

Talvez seja, até mesmo, interessante incorporar, no próprio documento, aspectos do seu processo de discussão e elaboração, como forma de dar a conhecer o processo democrático e coletivo, bem como os atores envolvidos, o que pode fazer com que mais pessoas se sintam envolvidas e a PL não seja apenas mais um documento sem implementação efetiva na instituição.

REFERÊNCIAS

BARTELL, M. Internationalization of universities: a university culture-based framework. *Higher Education*, 45, 43-70, 2003.

BRASIL. **Portaria N. 1.444**. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. 2012. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf> Acesso em: 25.set.2021.

BRASIL. **Portaria N. 973**. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. 2012. Dis-



ponível em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf> Acesso em: 25.set.2021.

BRASIL. Portaria N. 30. Amplia o Programa Inglês sem Fronteiras. 2016. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf> Acesso em: 01.out.2021.

BRASIL. Edital No 29/2017. Edital de chamada pública para recredenciamento de Universidades Federais para atuação como núcleo de línguas (NucLi-IsF) no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). 2017. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf> Acesso em: 25.set.2021.

CALVET, L.J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: CUP, 1989.

FAUBAI. Política linguística para internacionalização do ensino superior: documento do GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização. FAUBAI, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349092275_Politica_linguistica_para_internacionalizacao_do_ensino_superior_Documento_do_GT_de_Politicas_Linguisticas_para_Internacionalizacao/link/601f407ba6fdcc37a-80b160c/download. Acesso em: 10.jan.2022.

SPOLSKY, B. What is language policy? In: _____. **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 03-15.



CAPÍTULO TRÊS

De concepções a práticas de internacionalização: o caso do Programa de Formação para Internacionalização (PROINT-UFU)

FROM INTERNATIONALIZATION CONCEPTS TO PRACTICES: THE CASE OF THE INTERNATIONALIZATION TRAINING PROGRAM (PROINT-UFU)

Valeska Virgínia Soares Souza
Maíra Sueco Maegava Córdula
Verônica Angélica Freitas de Paula
Waldenor Barros Moraes Filho

INTRODUÇÃO

Vivemos em um século fortemente marcado pela globalização, pela oportunidade de integração de culturas e pessoas e pela necessidade de propiciar um panorama interconectado e permeado pela interlocução entre cidadãos de diferentes países. Nesse cenário, percebemos a possibilidade da aproximação entre os povos e da construção, organização, articulação e socialização de saberes em coletividade. Notamos, ainda, uma demanda social, acadêmica e institucional para o compartilhamento de ideias, de culturas, de práticas inovadoras e de responsabilidades sociais. Defendemos que, enquanto entidade ativa, a universidade deve se ocupar dessa demanda.

Por mais que a semente para o processo de internacionalização não tenha sido plantada recentemente, se considerarmos a busca além-fronteiras e móvel por aprendizagem e conhecimento, seja nas escolas de Confúcio na China, ou na Academia de Platão em Atenas (HUDZIK, 2015), o que agora é chamado de



‘Internacionalização do Ensino Superior’ é recente. De Wit (2019, p.10) explica que esse conceito e estratégia é um fenômeno que surgiu nos últimos 30 anos, “impulsionado por uma combinação dinâmica de raciocínio político, econômico, sociocultural e acadêmico de diferentes *stakeholders*”.

Nas palavras de Hudzik (2015, p. 2), “a internacionalização do ensino superior evoluiu ao longo dos séculos para um conceito multifacetado com ramificações muito substanciais para a orientação de prioridades e ações do ensino superior no século XXI”. O planejamento, a implementação e avaliação de ações em busca da internacionalização passaram a ser priorizados, de forma mais ou menos contundente, em instituições de ensino superior em todo mundo, inclusive no Brasil.

Se considerarmos uma compreensão mais abrangente da área de Internacionalização do Ensino Superior, faz-se necessário apontar que a internacionalização não é apenas um meio, mas também uma finalidade, ou conjunto de finalidades, que pode(m) variar de instituição para instituição (HUDZIK, 2011). Para que uma instituição se alinhe às premissas de uma internacionalização abrangente, Morosini (2019, p. 23) destaca “a importância da sua inserção no cenário institucional e suas estratégias no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), sendo instrumento avaliativo a análise swot para a proposição de ações a políticas institucionais”.

Considerando nosso escopo de pesquisa, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), seu Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) define em suas diretrizes o compromisso com o fortalecimento do processo de internacionalização da instituição. Para isso, apresenta como metas a proposição e regulamentação de um Plano Institucional de Internacionalização (PlInt). É imprescindível considerar que não há como delimitar atividades, atores, participantes, benefícios e resultados específicos e uníssonos do processo de internacionalização, visto que existem variações claras entre instituições e nações. Mesmo diante de tais desafios, no intuito de atingir as metas do PIDE, espaços acadêmicos e administrativos, que favorecem o desenvolvimento de ações de internacionalização, vêm sendo criados na UFU.

Uma dessas iniciativas é o Programa de Formação para Internacionalização (ProInt), concebido em projeto aprovado em março de 2018 e colocado em ação em abril de 2018. O grupo formado por alunos de graduação de diferentes cursos da UFU, orientados por docentes da instituição, desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão com o objetivo de promover o processo de interna-



cionalização da UFU. A partir da sua criação, foram realizados diversos eventos com o propósito de integração entre a comunidade UFU (composta pelos alunos, professores e técnico-administrativos) e os estudantes internacionais que a instituição recebe via mobilidade acadêmica. Além disso, foram implementadas variadas ações que se alinham às premissas de Internacionalização em Casa, em ambiente doméstico.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DEFINIÇÕES A SEREM CONSIDERADAS

Para fins de embasamento teórico de nossas propostas de ação em prol da Internacionalização da Educação Superior, faz-se necessário apresentar quatro termos que nos norteiam, a saber: internacionalização, Internacionalização Abrangente, Internacionalização do Currículo e Internacionalização em Casa.

Internacionalização é o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na oferta de instituições e sistemas de educação pós-secundária (KNIGHT, 2004, p. 11).

A definição de Knight (2004) serve de base para várias definições no que se refere ao exercício de compreender o processo de internacionalização, especialmente em países da América do Norte e da Europa. Há uma tentativa de olhar para essa definição de maneira mais generalizada e, talvez, mais neutra, o que pode causar estranhamento quando consideramos as especificidades locais e institucionais que impactam o processo de internacionalização. A abrangência de diferentes dimensões e de perspectivas distintas nas quais os pressupostos se materializam - finalidade, funções, oferta - demonstra a tentativa de abrangência do conceito da pesquisadora.

A Internacionalização Abrangente é um compromisso, confirmado por meio da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas em todo o ensino, pesquisa e extensão do Ensino Superior. Ele molda o *ethos* e os valores institucionais e atinge todo o empreendimento do Ensino Superior. É essencial que seja adotado 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. A internacionalização abrangente não afeta apenas toda a vida no *campus*, mas também as estruturas externas de referência, parcerias e relações da instituição (HUDZIK, 2011, p. 6).



Com uma proposta mais detalhada, Hudzik (2011) tem sido o autor a quem estudiosos e praticantes de internacionalização têm recorrido. No Brasil, sua proposta embasa diversos comitês que se ocupam da redação de planos estratégicos de internacionalização. Um dos pontos fortes da definição é considerar o tripé ensino, pesquisa 'e' extensão, já que é comum que a relação com a sociedade nem sempre tenha um espaço garantido no planejamento e nas ações de internacionalização. Além disso, é importante que a instituição seja protagonista do processo e não mera reproduutora, criticando e considerando as necessidades locais.

Internacionalização do Currículo é a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como os resultados de aprendizagem, tarefas de avaliação, métodos de ensino e serviços de apoio a um programa de estudos (LEASK, 2015, p. 9).

Pensando em questões de ensino tanto em uma perspectiva formal de currículo, como também em termos do currículo informal, é necessário definir as perspectivas que informam a formação discente, e docente, para a cidadania global. As dimensões internacionais e interculturais devem passar a fazer parte do cotidiano das universidades, tanto para embasar as oportunidades de mobilidade transfronteiriça, como aquelas que acontecem em ambiente doméstico, o que é encampado pela definição a seguir.

Internacionalização em Casa é a integração proposital das dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os alunos em ambientes domésticos de aprendizagem (BEELEN; JONES, 2015, p. 69).

Por fim, entendemos que a proposta que apresentamos neste trabalho e as ações decorrentes do PROINT-UFU que ilustram nosso estudo de caso, estejam, em grande parte, no escopo de Internacionalização em Casa. É fato que muitos discentes, docentes e técnicos não têm aporte financeiro, ou mesmo demonstram interesse para atividades de mobilidade, mas isso não os limita a querer participar do processo de internacionalização. Assim, é importante vislumbrar como internacionalizar as instituições de Ensino Superior, sem a obrigatoriedade de viajar para outros países.

O que mobilizar essas definições implica? Entendemos que implica considerar que a internacionalização é um processo multifacetado, dinâmico e com-



plexo que deve considerar premissas e ações distintas, por exemplo:

- Processo institucional
- Mudanças organizacionais
- Inovação curricular
- Desenvolvimento profissional do corpo acadêmico
- Desenvolvimento profissional da equipe administrativa
- Desenvolvimento da mobilidade acadêmica

Fundamentado nesses pressupostos, este artigo tem como objetivo apresentar um panorama das ações de internacionalização da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), partindo da definição do Plano Institucional de Internacionalização e da criação e institucionalização do Programa de Formação para Internacionalização (ProInt-UFU).

INTERNACIONALIZAÇÃO DA UFU

A UFU está localizada no estado de Minas Gerais, Brasil. A instituição possui mais de 60 anos de experiência em Educação Superior, iniciada na década de 50 com o Conservatório Musical e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e mais de 40 anos de federalização, ocorrida em 24 de maio de 1978, por meio da Lei 6.532. As ações individuais e pontuais de professores e pesquisadores para se relacionarem com instituições superiores de outros países já aconteciam na época da federalização, mas seu processo de internacionalização é mais recente.

De acordo com Batista (2009), em 1995 foi criado o Escritório de Relações Internacionais na UFU pelo então Pró-Reitor de Pós-Graduação, que teve início efetivo de funcionamento em 1997. Apenas em 2005 foi criada a Assessoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (ASDRI), administrada por docentes da instituição e, hoje, constituindo-se uma diretoria - Diretoria de Relações Internacionais (DRI), vinculada diretamente à Reitoria da UFU.

A missão da UFU é “desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, realizando a função de produzir e disseminar as ciências, as tecnologias, as inovações, as culturas e as artes, e de formar cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social”. O processo de internacionalização colabora com a missão proposta pela UFU na disseminação das ações de ensino, pesquisa e extensão, ao criar laços com instituições de Ensino Superior em todo o mundo. Ainda, agrega à formação de cidadãos



críticos e conscientes das transformações globais que impactam diretamente o contexto local.

A visão da UFU é “ser referência regional, nacional e internacional de universidade pública na promoção do ensino, da pesquisa e da extensão em todos os *campi*, comprometida com a garantia dos direitos fundamentais e com o desenvolvimento regional integrado, social e ambientalmente sustentável”. Para se tornar uma referência internacional, estabeleceu dentre as metas do PIDE fortalecer o processo de internacionalização da UFU em todas as modalidades de ensino, favorecendo sua inserção no rol de universidades internacionais. Além disso, inclui dar visibilidade internacional aos programas de pós-graduação e em especial à produção científica, tecnológica e artística, mediante divulgação em diferentes mídias e idiomas.

De maneira estratégica e prática, o documento previu propor e regulamentar, junto aos Conselhos Superiores, um Plano Institucional de Internacionalização e Interinstitucionalização. Essa tarefa foi gerida pela DRI. Assim, o processo de internacionalização da UFU coordenado pela DRI auxilia na proposta de políticas e de ações para que a visão da UFU se torne factível internacionalmente.

O Plano Institucional de Internacionalização, cuja sigla é PInt-UFU, é composto por 8 (oito) eixos, a saber:

1. Cooperação interinstitucional
2. Internacionalização da pós-graduação e de grupos de pesquisa
3. Atração de pesquisadores e estudantes estrangeiros
4. Línguas estrangeiras e o processo de internacionalização
5. Flexibilização de currículos
6. Capacitação para a internacionalização
7. Inovação e internacionalização
8. Infraestrutura para a internacionalização

Todas as comissões que trabalham junto com a DRI para acompanhar o processo de internacionalização e propor ações em prol desse processo de internacionalização são norteadas pelo PInt-UFU. No eixo Capacitação para a Internacionalização, o item h do documento aponta para uma dessas metas, que, após implementada em 2018, vem propiciando a ampliação de ações de internacionalização em casa na UFU:

h) criação e implementação do Programa de Formação para a Internacionalização, nos moldes do Programa PET UFU Institucional, de modo a contribuir para a formação de alunos da graduação e para a



fortalecimento de ações visando à criação de ambientes de internacionalização no contexto da UFU.

O que foi planejado como um PET UFU Institucional materializou-se na implementação do ProInt. O programa, que descreveremos na próxima seção, embasa-se nesses eixos para colaborar com sua execução e pensar em possíveis melhorias para uma futura revisão.

CONCEPÇÃO DO PROINT

O ProInt foi concebido a partir de uma proposta de descentralização das ações da DRI durante a gestão 2017-2021. Inicialmente, ações já existentes, como o Brasil France *Ingénieur Technologie* (BRAFITEC) – programa de intercâmbio desenvolvido no âmbito da cooperação entre o Brasil e a França, que se organiza por meio de parcerias universitárias nas diferentes áreas da engenharia – acordos de cooperação e processos de mobilidade *in* e *out* foram institucionalizadas como comitês. Além disso, foram criados comitês que se responsabilizassem por acompanhar e propor Políticas de Internacionalização e Políticas Linguísticas. Esses comitês são formados por docentes de diferentes áreas do conhecimento e acompanhados por técnicos-administrativos vinculados a DRI. Com a ampliação da participação docente durante o ano de 2017, após o estabelecimento dos comitês, foi necessário refletir sobre a falta de participação discente no processo de internacionalização. A Figura 1, a seguir, ilustra esse contexto.



Figura 1: Representação gráfica do planejamento de descentralização DRI-UFG

Fonte: Dos autores

O ProInt foi concebido em projeto apresentado à Reitoria via processo SEI nº 23117.014488/2018-88 em fevereiro de 2018, foi aprovado em março de 2018 e colocado em ação em abril de 2018. Os objetivos delineados para o ProInt foram:

- Desenvolver atividades acadêmicas em padrões de qualidade de excelência, mediante um grupo de aprendizagem de natureza coletiva e interdisciplinar com foco na internacionalização
- Contribuir para a elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação considerando o processo de internacionalização
- Estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica cientes do processo de internacionalização
- Formular novas estratégias de ensino, pesquisa e extensão que considerem o processo de internacionalização
- Estimular o espírito crítico, bem como a atuação profissional pautada pela ética, pela cidadania e pela função social da Educação Superior.

No primeiro edital, foram selecionados bolsistas de graduação que pudessem representar a diversidade linguística e as diferentes áreas do saber da UFU, reservando uma vaga para representação da interface direta com as Relações Internacionais, preferencialmente um estudante internacional. Os discentes selecionados para representar o Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) foram das áreas de Língua Espanhola, Língua Francesa, Língua Inglesa, Português como



Língua Estrangeira e Tradução. Os discentes selecionados para representar as distintas áreas de conhecimento foram categorizados como: a) Ciências Agrárias e Ciências Exatas e da Terra, b) Ciências Biológicas e Ciências da Saúde, c) Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, e d) Engenharias. Esses bolsistas dividiram seu tempo de trabalho entre ações coletivas, sob a coordenação geral do projeto, e ações individuais, sob orientação de um docente voluntário.

Como explicado previamente, a iniciativa de formar um grupo ligado à DRI e que pudesse promover ações de consolidação do processo de internacionalização da UFU veio da demonstração da própria DRI, cuja missão é promover e facilitar a interação da UFU com o contexto externo nacional e internacional, de desejo de ampliar as suas ações de internacionalização. A DRI já ocupava esse papel por meio de sua estrutura administrativa, mas apontava para a necessidade do engajamento dos discentes como protagonistas nessas ações. O pioneirismo desta proposta estava na criação de um grupo, em moldes similares aos de grupos do Programa de Educação Tutorial Institucional (PET), que fosse interdisciplinar, mas não que se articulasse em grandes áreas do conhecimento definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e sim institucionalmente apresentando o elo do interesse pela internacionalização.

A proposta se justificou por sua relação com os Projetos Pedagógicos dos diferentes cursos de Graduação e Pós-Graduação pela aproximação com um currículo que valorize intercâmbios de envio e de recepção de discente em diferentes níveis de formação, em um país que busca ações de internacionalização. As circunstâncias que favoreceram a implantação da proposta foram de colaborarem para uma série de ações já em desenvolvimento pela DRI, sem competir com outros programas e projetos, com demanda apenas de bolsistas com valor de fomento de graduação, e do espaço físico já disponibilizados pela universidade.

Esperávamos avanços na área de ensino, pesquisa e extensão para os discentes e docentes envolvidos no que se refere ao processo de internacionalização, bem como impacto esclarecedor das atividades de extensão na sociedade, visibilizando nacional e internacionalmente a filosofia da UFU no que tange ao processo de internacionalização.



AÇÕES DO PROINT

Nesta seção, compartilhamos experiências vividas no desenho, implementação e avaliação do ProInt, um programa educacional, de pesquisa e de extensão desenvolvido por estudantes e coordenado por professores da UFU. Explicamos como o design inovador de uma equipe de estudantes de graduação de diversas áreas ampliou os horizontes institucionais de pensar em maneiras de contribuir para a Internacionalização do Ensino Superior, o que era uma tarefa restrita à docentes e técnicos.

O ProInt realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, promove viagens; ações de internacionalização; a participação em eventos; e oficinas de capacitação com seus membros visando a formação para a internacionalização. A seguir, detalhamos mais especificamente cada uma dessas ações.

1. Pesquisas de PIVIC

As atividades de pesquisa do ProInt têm duração aproximada de 10 a 18 meses. Os projetos são tramitados como Pesquisas de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC) na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Para cada projeto, o discente convida um orientador, que pode ser um docente de seu curso de origem que se interesse por temas relacionados à internacionalização, ou um dos coordenadores do ProInt para acompanhá-lo. No Quadro 1, a seguir, estão listadas todas as pesquisas desenvolvidas entre 2018 e 2022. A organização do quadro está por ordem alfabética, considerando os nomes dos discentes.

ESTUDANTE	TÍTULO DA INICIAÇÃO	ORIENTADOR	PERÍODO
Alessandra Gomes Santana	Gamifique sua aprendizagem de inglês com trace effects: uma pesquisa narrativa	Valeska Virgínia Soares Souza	08/2019 a 07/2020
Bianca Larissa Silva Boaventura	Estudo da relação da mobilidade <i>outgoing X incoming</i> na área da saúde da Universidade Federal de Uberlândia	Valeska Virgínia Soares Souza	08/2018 a 08/2019
Carlos Victor Silva Nicacio	Influência das tecnologias e mídias na internacionalização do ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de		



Uberlândia	Valeska Virgínia Soares Souza	09/2020 a 07/2021	
Francisco Javier Fernandez	Vínculos interinstitucionais Brasil-Espanha no processo de internacionalização e as possibilidades para a UFU	Valeska Virgínia Soares Souza	09/2019 a 02/2020
Guilherme Vinícius Pereira Ribeiro	Mapeando a mobilidade internacional no		
Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia: um estudo de caso	Valeska Virgínia Soares Souza	01/2020 a 07/2021	
Igor Patrick Pereira	Relato de experiência de um professor em formação sobre o ensino de português para estudantes internacionais	Alessandra Montera Rotta	01/05/2018 a 30/04/2019
Ivana Bomfim Brito	Línguas estrangeiras na pós-graduação da UFU	Maíra Sueco Maegava Córdula	05/2018 a 04/2019
Jotta Dickson Diniz Silva	A relevância do ensino de Língua Portuguesa para refugiados como estratégia de acolhimento e integração social	Alessandra Montera Rotta	05/2018 a 04/2019
Juan Diego Ortiz López	Bem-vindo a um mundo que fala Espanhol	Maíra Sueco Maegava Córdula	05/2018 a 04/2019
Júlia Gomes	Internacionalização em Casa: Reflexões sobre		
os Projetos do ProInt	Maíra Sueco Maegava Córdula	07/2020 a 08/2021	
Larissa de Castro Nogueira	Internacionalização do ensino superior: os impactos do componente internacional nos rankings universitários	Armando Gallo Yahn Filho	05/2018 a 05/2019
Leonardo Brito Herrmann	Aspectos da experiência do estudante estrangeiro na elaboração de estratégias institucionais de atração	Armando Gallo Yahn Filho	05/2018 a 05/2019
Leticia Santana Mendes	Práticas de Internacionalização do Ensino Superior: Estudo de Caso da Universidade		



Federal de Uberlândia	Verônica Angélica Freitas de Paula	04/2021 a 03/2022	
Lucas Gabriel Ferreira de Souza	Aproveitamento de disciplinas pós-mobilidade internacional	Vera Lúcia D. S. Franco	05/2018 a 04/2019
Luna Radin	Influência e importância da tradução na internacionalização da Universidade Federal de Uberlândia	Igor Antônio Lourenço da Silva	05/2019 a 05/2019
Mariana Cardoso Gomes	Programas de parceria universitária na Universidade Federal de Uberlândia: estudo de caso da década 2010-2019	Valeska Virgínia Soares Souza	01/2020 a 01/2021
Mateus Dias Silveira	Enfoque intercultural nas aulas de Português como Língua Estrangeira para adolescentes	Alessandra Montera Rotta	05/2018 a 04/2019
Munique Balieiro	Aproveitamento de disciplinas no intercâmbio dentro da Faculdade de Engenharia Mecânica na Universidade Federal de Uberlândia	Vera Lúcia D. S. Franco	05/2018 a 04/2019
Tiago Amadeu Borges Diniz	O reconhecimento de		
diplomas do merkosul pelo Brasil ante o processo de integração regional	Tatiana de Almeida Freitas		
Rodrigues Cardoso Squeff	09/2020 a 11/2021		

Quadro 1: Pesquisas de Iniciação Científica desenvolvidas por discentes do ProInt**Fonte:** Drive do ProInt

2. MIGUFU (Mentor para a Integração Global da UFU)

Conforme o código de conduta do PROINT, o MIGUFU pode ser definido da seguinte forma:

O MIGUFU (Mentor para a Integração Global da UFU) é um programa criado pelo Programa de Formação para Internacionalização (PROINT), em parceria com a Diretoria de Relações Internacionais e Interinstitucionais (DRII/UFU), que se propõe a promover o diálogo e a integração entre os(as) estudantes internacionais e a comunidade acadêmica da UFU.

A proposta se trata de uma iniciativa voluntária dos(as) alunos(as) em



prestar assistência a estudantes em mobilidade internacional, através de ações como:

- Dialogar com o(a) aluno(a) internacional antes de sua chegada à UFU;
- Fornecer ao estudante informações básicas sobre as possibilidades de moradia e custo de vida;
- Integrar o(a) estudante ao ambiente universitário, através de tour pelo Campus e pela cidade de Uberlândia;
- Prestar assistência ao processo de matrícula e utilização do Portal do Estudante;
- Apresentar o(a) estudante às atividades sociais; e
- Incentivar o(a) aluno(a) internacional a aprender o idioma local e se inserir em atividades culturais.

É esperado que os participantes sejam proativos, comunicativos e dispostos a destinar parte de seu tempo às atividades propostas pelo programa. A organização do MIGUFU é realizada semestralmente. O ProInt recebe da DRI os dados dos Estudantes Internacionais. Então, é enviado um e-mail de boas-vindas para esses estudantes explicando o que é o ProInt e convidando-os a participar do MIGUFU.

O formulário de inscrição tanto para padrinhos quanto para apadrinhados no âmbito do MIGUFU está disponível nas línguas espanhola, francesa, inglesa e portuguesa. Tal formulário traz questões sobre:

- E-mail;
- Nome completo;
- Vínculo institucional;
- Curso na UFU; e
- Campus.

Especificamente no caso dos estudantes internacionais, o formulário ainda possui questões adicionais relativas à recepção no aeroporto. Após a inscrição do estudante internacional no formulário do MIGUFU, é realizada uma seleção de padrinhos, baseada nos seguintes critérios, em ordem de importância: 1) curso; 2) língua; 3) Campus.

É importante lembrar que cada estudante internacional recebe dois padrinhos, no caso de realizar o curso em Uberlândia. O primeiro padrinho está no curso do estudante internacional ou em um curso parecido, ou no mesmo campus. Já o segundo é algum padrinho que fala a língua materna do estudante internacional, que esteja preferencialmente ligado aos Cursos de Letras da UFU.



Após a seleção, é enviado um e-mail para notificar aos estudantes internacionais seus respectivos padrinhos e apadrinhados.

Ao final da estadia do estudante internacional no Brasil, ele e seu padrinho respondem separadamente a um formulário. O recebimento de certificado por parte dos envolvidos depende das respostas no formulário, que traz as seguintes questões:

- E-mail e nome;
- Curso/campus;
- CPF/passaporte;
- Matrícula UFU;
- Nome do padrinho/apadrinhado;
- País de origem;
- Sobre a ocorrência ou não de encontros presenciais;
- Sobre o primeiro contato;
- Sobre atividades desenvolvidas;
- Sobre aspectos desafiadores;
- Sobre eventos;
- Se o MIGUFU correspondeu às expectativas;
- Aspectos do MIGUFU que podem ser melhorados e;
- Comentários gerais.

3. Adolescentes Poliglotas

Uma das ações extensionistas implantadas pelo PROINT é o projeto Adolescentes Poliglotas, voltado para adolescentes com idade entre 11 e 14 anos, que estejam cursando os anos finais do Ensino Fundamental. O projeto visa contribuir para a formação multilíngue e multicultural dos adolescentes participantes; para a formação docente dos professores de línguas em formação nos Cursos de Letras da UFU que participam do PROINT; e para a integração dos estudantes internacionais com a comunidade externa à universidade.

O projeto foi implantado em 2019 de forma presencial e, a partir de 2020, passou a ser oferecido de forma remota. O objetivo geral do projeto Adolescentes Poliglotas é que os adolescentes se familiarizem com línguas e culturas estrangeiras de maneira a propiciar uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade. Para tanto, o projeto acontece na forma de curso, que é ministrado em 15 encontros síncronos (virtual) de 1 hora e meia cada, com 2 horas e trinta e cinco minutos de atividades assíncronas (virtuais), totalizando 60 horas no semestre. Os encontros são ministrados nas línguas espanhola, francesa e inglesa,



atribuindo 30 minutos para cada uma das línguas.

Para o desenvolvimento do curso em cada uma de suas ofertas, foi elaborada uma apostila por docentes e professores em formação do ILEEL. Além disso, também há um ambiente virtual de aprendizagem para a realização e organização das atividades assíncronas. A preparação e acompanhamento pedagógico do curso é realizado com a parceria de docentes do ILEEL e da Escola de Educação Básica (ESEBA) da UFU, por meio de reuniões semanais com os professores em formação com membros do ProInt em que as atividades propostas são elaboradas, acompanhadas e discutidas e o curso é avaliado como um todo.

Para além das atividades do curso Adolescentes Poliglotas, a partir da constituição de uma comunidade de egressos, por meio de contato via rede social, a proposta multilíngue e multicultural para os adolescentes é sustentada ao longo do tempo através de encontros mensais com estudantes internacionais ou estudantes da UFU com experiência internacional nas três línguas do projeto: espanhol, francês e inglês. Nos encontros virtuais, os adolescentes podem se engajar em interações com as três línguas conhecendo um pouco mais da cultura de diversos países.

4. Oficina de Países

A Oficina de Países é uma das atividades da Semana de Internacionalização INTERUFU, evento que inclui questões de mobilidade, língua, linguagem e cultura, governança, ensino, pesquisa e extensão, tanto na academia quanto na comunidade em geral. A semana se constitui como um espaço de aprendizagem e capacitação para servidores, discentes e a comunidade externa. Os Eixos Temáticos abordados no evento são: Intercâmbio em diferentes contextos; Língua, Linguagem e Cultura na internacionalização; Tensões e soluções na internacionalização; Governança e Institucionalização da internacionalização; Internacionalização no ensino, pesquisa e extensão; e Pesquisas e estudos realizados no exterior: relatos de experiências.

Durante a Oficina de Países, os estudantes internacionais têm a oportunidade de apresentar um pouco sobre o seu país, em formato de uma feira. Espaços são estabelecidos para cada país e os estudantes fazem uma decoração com as cores de suas bandeiras, com objetos de seus países e com a projeção de slides para compartilharem conhecimentos sobre as suas nações de origem.

Os visitantes são da comunidade interna e externa da universidade e re-



cebem, no início do evento, um panfleto em formato de passaporte com espaço para anotar suas informações pessoais e para colar adesivos com as bandeiras dos países que conhecerem a partir de sua participação na oficina. A Figura 2 ilustra esse passaporte, que passa a ser um organizador da visita e um motivador para conhecer o máximo possível de países.

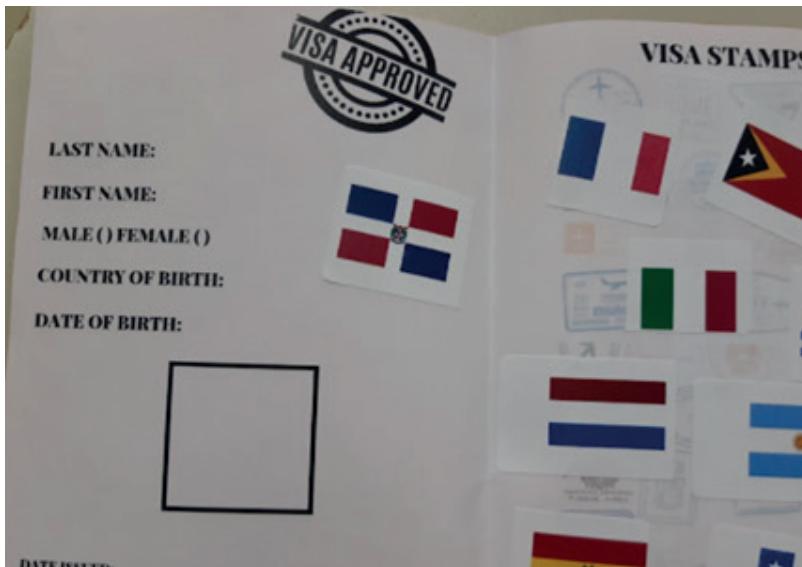


Figura 2: Exemplo de passaporte da Oficina de Países

Fonte: Do arquivo fotográfico do ProInt

Sob a coordenação do ProInt, os estudantes internacionais são convidados a se organizarem no planejamento e execução da oficina sobre seu país e são apoiados no processo logístico de construção do stand e com insumos para a decoração, papéis, impressões e outros materiais. É, ainda, uma oportunidade dos estudantes internacionais se conhecerem e trabalharem juntos e, também, de integração entre estudantes dos ambientes doméstico e internacional. Durante o evento, as oficinas são registradas em fotografias que são divulgadas no site e nas redes sociais do ProInt. Ao final, é conduzida uma pesquisa de opinião para levantar melhorias que podem ser implementadas em edições posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que o programa PROINT vem promovendo, de forma colaborativa e, a partir de diferentes olhares, o fomento para ações inovadoras no âmbi-



to da Internacionalização em Casa. O PROINT-UFU contribuiu para o aumento da visibilidade da integração, do diálogo entre culturas e da Internacionalização em Casa e para o benefício tanto dos estudantes internacionais como da comunidade local da UFU. Concluímos que as ações de um programa de formação para a internacionalização, como o PROINT, vão além de recepcionar estudantes internacionais no processo de Internacionalização em Casa. As propostas de ensino, pesquisa e extensão, conduzidas pelos discentes que compõem o PROINT e supervisionadas pelos docentes coordenadores e colaboradores desse projeto, convergem para uma reconfiguração do que se considera Internacionalizar uma Instituição de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BATISTA, J. **O processo de internacionalização das instituições de ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2009.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A et. al. (Ed.) **The European Higher Education Area**, 2015. p. 59-73. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312862761_Redefining_Internationalization_at_Home. Acesso em 15 fev. 2022.

DE WIT, H. Internationalisation in higher education, a critical review. **Simon Fraser University Educational Review**, v. 12, n. 3, Fall 2019. p. 9-17. Disponível em: <https://journals.lib.sfu.ca/index.php/sfuer/article/view/1036>. Acesso em 15 fev. 2022.

HUDZIK, J. Comprehensive internationalization: from concept to action. Washington,

NAFSA: Association of International Educators. Washington, D.C, 2011. Disponível em: http://www.nafsa.org/_File/_downloads/cizn_concept_action.pdf. Acesso em 15 fev. 2022.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization**: institutional pathways to success. Oxon; New York: Routledge, 2015.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: Definitions, rationales, and approaches. **Journal for Studies in International Education**, v. 8, n. 1, 2004. p. 5-31. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832>. Acesso em 31 jan. 2022.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. New York: Routledge, 2015. 208 p.



MOROSINI, M. (Org.). **Guia para internacionalização universitária**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2019.

SOUZA, V. V. S. et. al. **Relatório bianual PROINT 2018-2020** (disponível em <http://www.dri.ufu.br/acontece/2020/07/relatorio-proint-2018-2020.>) 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução SEI nº 02/2018 do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação**. Dispõe sobre o Plano Institucional de Internacionalização da UFU, 2018.



CAPÍTULO QUATRO

Material didático no contexto de internacionalização: o projeto Adolescentes Poliglotas

PEDAGOGICAL MATERIAL IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION: THE MULTILINGUAL TEENAGERS PROJECT

Cristiane Carvalho de Paula Brito
Maíra Sueco Maegava Córdula
Mateus Mariano Duarte Marques
Valeska Virgínia Soares Souza

INTRODUÇÃO

A internacionalização é um processo de engajamento em operações internacionais que valorizam dinâmicas de troca e de colaboração. Na Educação Superior, corremos o risco de reduzir esse processo a ações exclusivamente de mobilidade ou de intercâmbio no ensino e na pesquisa. Contudo, devemos considerar que o processo de internacionalização impacta cada vez mais as demandas por uma preparação acadêmica e profissional que inclua amplos conhecimentos internacionais, plurilinguismo, além de habilidades e atitudes interculturais. Muñoz (2018, p. 105) defende que “a comunicação em várias línguas e a promoção de uma cultura acadêmica multilíngue e intercultural devem fazer parte da agenda e das políticas de internacionalização universitária”.

Nesse contexto, faz-se necessário pensar em ações de extensão no escopo da internacionalização que possam produzir contribuições significativas para a sociedade. O projeto Adolescentes Poliglotas e, a partir de 2020, Adolescentes Poliglotas em contexto remoto, foi idealizado para ocupar esse nicho.



O projeto de extensão Adolescentes Poliglotas foi concebido no intuito de contribuir para que os objetivos do Programa de Formação para Internacionalização (ProInt) da Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) fossem atingidos. Seu objetivo principal é propiciar a familiarização de adolescentes de 11 a 14 anos, da comunidade externa, cursando as séries finais do Ensino Fundamental, com línguas e culturas estrangeiras, buscando uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade.

Durante o semestre, estudantes (ou estagiários) internacionais de países francófonos, como Costa do Marfim, hispanófonos, como El Salvador, e anglófonos, como Estados Unidos, são convidados para compartilharem suas experiências com os adolescentes. Em 2019, antes da pandemia, a socialização acontecia presencialmente na UFU; contudo, após a pandemia, esse compartilhamento passou a acontecer no meio digital, a partir de vídeos gravados por usuários das línguas em estudo.

Para a realização do projeto em contexto remoto, foi desenvolvido um material didático que buscou articular os temas trabalhados em três línguas – espanhola, francesa e inglesa – para que os estudantes pudessem perceber o fio condutor de cada módulo proposto. Esse material foi escrito em uma perspectiva de educação para a cidadania global que considera a decolonialidade e a diversidade (ANDREOTTI, 2011). Entendemos, em concordância com Lee, Soog e Putra (2021), a necessidade de aliar os conceitos de internacionalização e o de decolonialidade no intuito de corrigir injustiças e desigualdades.

Para o escopo deste trabalho, interessa-nos refletir em que medida o material didático produzido para o referido projeto contempla perspectivas decoloniais e críticas no ensino de línguas estrangeiras, tendo em vista os seguintes questionamentos: i) o que a proposta didática tornou dizível nas línguas estrangeiras?; ii) em que medida as imagens presentes no material (des)estabilizam um certo “regime de visibilidade” para a relação de aprendizagem de uma língua outra?; iii) em que medida a proposta se aproxima/distancia de materiais tradicionais?; e iv) de que forma a proposta contribui para consolidar uma visão decolonial e crítica de internacionalização, pautada na visão de língua como acolhimento?

Para isso, fazemos uma contextualização do Projeto e do desenvolvimento do material didático e, em seguida, tecemos algumas reflexões sobre algumas atividades propostas para o ensino das línguas inglesa, francesa e espanhola.



ADOLESCENTES POLIGLOTAS EM AÇÃO

A ação de extensão proposta será descrita de três perspectivas; primeiramente, em que medida o projeto se alinha às premissas da extensão, no alcance da sociedade no processo de internacionalização; em segundo lugar, considerando os estudantes internacionais que são convidados a integrarem essa ação de extensão e; por fim, no que se refere ao material didático produzido para orientar a formação dos adolescentes para a internacionalização.

1. O projeto de extensão Adolescentes Poliglotas

O Programa de Formação para Internacionalização (ProInt) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi uma iniciativa de docentes que atuam na Diretoria de Relações Internacionais (DRI), implementada no início de 2018, para engajar discentes de diversas áreas do saber em práticas de internacionalização. Em 2019, “para incluir a extensão do programa para a sociedade, foi criado o Adolescentes Poliglotas - no qual, adolescentes entre 11 e 15 anos têm aulas de Espanhol, Francês e Inglês uma vez por semana” (SOUZA et. al., 2020a, p. 16). “Nesta ação de extensão, os membros do ProInt têm a oportunidade de participar do processo de formação dos adolescentes para que se tornem aprendizes globais críticos, em um ambiente de ensino e aprendizagem inovador” (p. 58). Essa é uma iniciativa relevante a ser considerada para a educação visando a internacionalização, já que se diferencia de tendências monolíngues de algumas comunidades e sociedades, na defesa do plurilinguismo e do acolhimento da diversidade.

Por se tratar de um projeto de extensão, é importante compreender o impacto do projeto para a transformação social, o que pode ser identificado na abrangência do público direto e indireto alcançado pelas atividades. O projeto pode transformar as vidas dos adolescentes poliglotas participantes, já que o propiciamento de uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade pode fomentar transformações.

Os últimos anos têm sido marcados por políticas públicas na área educacional brasileira que limitam o plurilinguismo e a diversidade, quando, por exemplo, a língua inglesa passa a ser a língua estrangeira imposta ao currículo escolar. Algumas perguntas parecem provocar angústias a docentes preocupados



com esse contexto adverso: Como lidar com as possíveis expectativas de que uma variante linguística ou que um aspecto cultural seja mais aceito que outros? Como fazer um desenho metodológico multilíngue, multicultural e de acolhimento? Essa é uma questão social que norteou a proposta do projeto Adolescentes Poliglotas. Uma postura plurilíngue e de acolhimento desses adolescentes pode colaborar para transformar seu entorno: suas famílias e suas instituições de ensino, impactando, assim, o público indireto.

Ainda, comprehende-se que o projeto pode transformar o engajamento dos membros da equipe executora, docentes e discentes, o conhecimento construído em cada aula preparada, cada atividade planejada, cada produto elaborado pode ser transformador. Essa transformação perpassa a melhoria do processo de internacionalização em casa na instituição, como previsto na justificativa do projeto.

A interação dialógica e a valorização dos saberes comunitários estão no cerne da proposta do Adolescentes Poliglotas. A troca horizontal de saberes entre a universidade e a comunidade se dá nos momentos em que são propostas atividades pedagógicas inovadoras e para experiências educativas pela coordenação e pelos ministrantes dos cursos, graduandos dos cursos de Letras espanhol, francês e inglês e os adolescentes participantes são convidados a avaliar a qualidade dessas atividades. Essa consulta aos adolescentes acontece de maneira mais informal ao longo do curso de familiarização com línguas e culturas estrangeiras e, também, de maneira formal com os questionários de opinião aplicados no meio e no final do curso.

O protagonismo dos participantes no projeto Adolescentes Poliglotas pode ser observado tanto nas atividades cotidianas, como na participação em eventos. O protagonismo dos adolescentes sempre foi estimulado, desde atividades de indicar preferências dentre uma lista de possibilidades (estações do ano, gêneros musicais, etc.) até apresentações sobre suas identidades (descrição de foto da família, entrevista em pares sobre um tema sendo abordado, etc.). É possível, ainda, ilustrar esse protagonismo com a performance de uma música nas três línguas pelos adolescentes poliglotas no evento *VI English Culture and Diversity Day – ECDDAY – The world of tomorrow: innovation that moves us forward*. A performance musical e cinestésica contou com a participação dos pais e familiares dos adolescentes poliglotas na plateia.



2. Parceria com estudantes internacionais

Em 2019, no período em que o projeto era presencial, convidamos vários estudantes internacionais em mobilidade na UFU para encontros com os Adolescentes Poliglotas. Em 2020, prevíamos continuar convidando e acolhendo estudantes nos encontros presenciais para tratarmos das línguas espanhola, francesa, inglesa e de culturas de países hispanófonos, francófonos e anglófonos; contudo, devido à alteração para o ambiente digital como solução encontrada para as limitações impostas pela pandemia da covid19, transferimos o contato dos adolescentes poliglotas com os estudantes internacionais para o meio virtual. A partir de um roteiro embasado nos temas abordados na apostila, foram produzidos 21 vídeos sobre países, culturas e experiências de vida. Os vídeos fazem parte do material didático do curso (SOUZA et. al, 2020b) e estão em uma playlist restrita no YouTube.



LOS PAÍSES! LES PAYS! COUNTRIES!

Você completou a Missão 1 e vai ter a oportunidade de conhecer estudantes internacionais que estão ou já estiveram na UFU. Abaixo você conhecerá os estudantes e poderá ler algumas informações básicas dos países que eles vão apresentar para você⁴. Eles gravaram vídeos contando sobre suas vidas e sobre os países! Os *links* serão disponibilizados para que você possa assisti-los.

Lína
Maria
Rodríguez

Colombia
ESPAÑOL

ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
DAAD

UFU GORE

PAÍS: Colômbia
TIPO DE GOVERNO: República.
CAPITAL: Bogotá
POPULAÇÃO: 48.168.996.
LINGUA OFICIAL: Espanhol.
MOEDA: Peso.
ÁREA: 1.138.910 km²

Grégory
Jeantil

HAITI
FRANCÉS

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
PEL-UFU

UFU GORE

PAÍS: Haiti
TIPO DE GOVERNO: República.
CAPITAL: Port-au-Prince.
POPULAÇÃO: 10.788.440.
LINGUA OFICIAL: French, Creole.
MOEDA: Gourde. ÁREA: 27.750 km²

Gautam
Ramesh

INDIA
INGLÉS

FULBRIGHT - UFU

UFU GORE

PAÍS: Índia
TIPO DE GOVERNO: República.
CAPITAL: New Delhi.
POPULAÇÃO: 1.296.834.042.
OFFICIAL LANGUAGES: Várias, inclusive Hindi e Inglês
MOEDA: Rupee.
ÁREA: 3.287.590 km²

Figura 1: Apresentações dos Estudantes Internacionais no fim da Missão 1

Fonte: Apostila do Adolescentes Poliglotas, SOUZA et. al, 2020b, p. 36

Espera-se que o projeto propicie a transformação das vidas dos estudantes internacionais participantes a partir de seu engajamento com os adolescentes poliglotas para contar sobre suas experiências de vida e sobre aspectos culturais de seus países. Alguns desses países nem sempre são divulgados e essa oportunidade pode transformar como eles se percebem no país de acolhimento. Por exemplo, a estudante da Costa do Marfim apresentou uma dança parecida com algumas danças brasileiras em sua visita ao grupo de adolescentes poliglotas.



tas e houve comentários de comparação. Esse interesse com seu país contribuiu para que a estudante se sentisse acolhida.

Há uma troca horizontal de saberes na interação entre os estudantes internacionais. Isso aconteceu tanto nos encontros presenciais realizados em 2019, como nas interações por vídeo realizadas em 2020. A apresentação de suas histórias de vida e de aspectos culturais de seus países funcionam como ponto de partida para dúvidas e comentários dos adolescentes, que relatam suas próprias vivências no processo de interação. Os saberes dos membros da comunidade internacional são valorizados, independentemente se seus países são considerados colonizadores, como na apresentação do estudante de engenharia elétrica que veio da Espanha, ou se são colonizados, como na apresentação da migrante que veio de Benin. Ainda, a valorização de saberes internacionais pode ser ilustrada com a fala do estagiário vinculado ao Letras sem Fronteiras, estudante de pós-graduação em marketing, cidadão de Taiwan, que veio do Canadá em uma parceria intercultural.

Nota-se, ainda, o impacto do projeto no protagonismo dos estudantes internacionais. É muito comum que os estudantes em mobilidade internacional vivenciem uma experiência mais passiva, aprendendo sobre as disciplinas cursadas e a língua e cultura do país em que estão estudando. Este projeto propicia que esses estudantes tenham uma experiência mais ativa, socializando suas histórias de vida, sua língua e sua cultura.

Como desdobramento do projeto, no intuito de manter os laços com os egressos do Adolescentes Poliglotas, uma nova ação de extensão foi iniciada no primeiro semestre de 2021 – a Roda de Conversas Poliglota. Este ciclo de debates visa promover a interação entre Adolescentes Poliglotas em curso ou egressos, estudantes internacionais correntemente na UFU ou egressos, comunidade de pais e responsáveis e demais membros da comunidade acadêmica e externa interessados no tema de internacionalização. São convidados um(a) adolescente poliglota egresso(a) e três representantes internacionais, francófono, hispanófono e anglófono para o encontro. São feitas dinâmicas de interação sobre o tema de internacionalização, sobre línguas adicionais e culturas de outros países.

3. Material didático customizado

Uma ação não prevista e realizada no projeto Adolescentes Poliglotas foi



a escrita de material didático por três docentes e três discentes, graduandos dos cursos de Letras espanhol, francês e inglês, em coautoria. Esse material didático foi impresso em formato de apostilas (brochura) e distribuído aos adolescentes participantes no projeto.

Qual é o conjunto de metodologias, técnicas, saberes e práticas empregados para a formação interdisciplinar, interprofissional e dialógica dos diferentes agentes do projeto Adolescentes Poliglotas? A interdisciplinaridade é propiciada não apenas na mobilização de diferentes línguas estrangeiras – espanhol, francês e inglês – da forma como são utilizadas em diferentes países, mas também quando são convidados estudantes internacionais engajados em diferentes áreas do saber, literatura e engenharia aeronáutica, educação e biotecnologia, para citar apenas alguns. Essa diversidade de áreas do saber também possibilitam uma formação interprofissional.

A dialogicidade fica marcada no fato de que nas interações, todos os agentes podem aprender uns com os outros. Para exemplificar as práticas empregadas, entende-se a importância de se descrever uma atividade dentre as várias planejadas e vivenciadas. Os encontros presenciais aconteciam em laboratórios de informática, com diversos recursos didáticos tecnológicos digitais, e foi proposta a exploração de sites da internet para que conhecessem aspectos culturais de diferentes países. Em uma das aulas, assistimos um vídeo em que estudantes mostraram objetos que ilustravam suas origens étnicas e, na aula seguinte, tivemos um momento em que os adolescentes mostraram objetos ilustrando a origem dos brasileiros. Eles trouxeram um arco, um berimbau, dentre outros objetos, para uma atividade de apresentação oral.

A abrangência formativa em relação aos projetos pedagógicos dos cursos de Letras espanhol, francês e inglês deve ser sublinhada para a compreensão dos impactos para a formação profissional e cidadã dos licenciandos participantes. A experiência docente dos ministrantes colaborou para ampliar seus conhecimentos linguísticos e, também, de sua práxis. O material didático foi escrito a partir de sete temas, como listados a seguir:

Conteúdos abordados:

- Missão 1: Quem sou eu e como posso me apresentar e descrever o que estou vestindo?
- Missão 2: Qual é minha rotina diária e que esportes posso praticar?
- Missão 3: Que estilos musicais e que objetos demonstram a cultura de países pelo mundo?
- Missão 4: Como é o espaço dentro do lar e fora dele e como posso preservá-lo?



- Missão 5: Como posso me alimentar e como posso fazer compras?
- Missão 6: Qual o caminho para chegar onde quero e obter informações e notícias?
- Missão 7: Para onde posso viajar para conhecer culturas diferentes e quais os meus planos para o futuro?

(Apostila do Adolescentes Poliglotas, SOUZA et. al, 2020b, p. 6)

Na próxima seção, com base nas perguntas propostas na introdução deste trabalho, discutimos alguns gestos de análise a partir de recortes do material desenvolvido.

GESTOS DE ANÁLISE

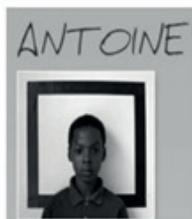
A problematização do material por nós elaborado instaura o desafio de promovermos um deslocamento discursivo da posição de autores do material didático para o de pesquisadores. A nosso ver, tal deslocamento advém não da assunção de um lugar de neutralidade em relação ao corpus de investigação, mas por um distanciamento, via teorização, que nos possibilite tomar o material como instância que produz sentidos ao ensejar certos modos de entrada na língua alvo.

O material proposto para o projeto Adolescentes Poliglotas partiu da compreensão de que a criticidade consiste em uma constante indagação das práticas linguageiras, que, instituídas por/nas relações de poder, posicionam os sujeitos na interação verbal. Em outras palavras, assumimos o pressuposto de que a língua(gem) é uma prática social e dialógica, que considera a compreensão dos sentidos na qualidade de enunciado vivo.

Provocados pelo pensamento decolonial e no intuito de apoiarmo-nos nos estudos de Quijano (2010) e Mignolo e Walsh (2018) para repensar possibilidades de aprender-ensinar LEs que ressoem modos não totalizantes e homogeneizadores de poder, ser e saber.



Observe como um estudante que morava na Inglaterra em 2010 se apresentou em inglês:



My name is Antoine.

My family is my mother, my father and my 2 brothers.

I live in London.

My school is Kingsmead Primary School

Você pode conhecer Antoine e vários outros estudantes aos 10 anos de idade acessando o site: <http://www.kingsmeadeyespeak.org/>. Nesse site, além de várias apresentações, você vai encontrar fotografias, vídeos, poemas e *podcasts* (que são arquivos de áudio).

Olhe uma imagem da escola de Antoine!



Agora é a sua vez! Faça um desenho da sua escola e complete sua apresentação a seguir:

MI ESCUELA - MON ÉCOLE - MY SCHOOL

EN ESPAÑOL:

Figura 2: Apresentações pessoais

Fonte: Apostila do Adolescentes Poliglotas, SOUZA et. al, 2020b, p. 10

A Figura 2 apresenta uma atividade proposta na seção introdutória com o objetivo de ensinar os estudantes a se apresentarem. O texto que serve de modelo fala de Antoine, um estudante que mora na Inglaterra e cujas informações podem ser encontradas no link disponibilizado no material. Antoine faz parte do projeto *Kingsmead Eyes Speak* (<http://www.kingsmeadeyespeak.org/>), o qual, a partir da colaboração entre crianças e funcionários da *Kingsmead Primary School* e fotógrafos da *Gideon Mendel* e *Crispin Hughes*, documenta, por meio de fotografias, diferentes aspectos da vida escolar e da comunidade, estreitando assim os laços entre elas. A escolha por um estudante real – e não um personagem fictício desenhado com fins meramente pedagógicos – aponta para a tentativa de promover modos de entrada nas línguas estrangeiras que posicionem os estudantes como sujeitos sócio-histórico e culturalmente situados.

Mesmo que a escola *Kingsmead Primary School* esteja localizada em Londres, vários estudantes apresentados no site são migrantes de outros países.



Considerando a valorização de lugares outros, Murta, Souza e Bengezen (2020, p. 43) apontam para a necessidade “de explorar os lugares possíveis no intuito de subverter a naturalização dos lugares comuns, alguns reservados para os que têm mais prestígio e outros para os que têm menos prestígio”. O material didático produzido para o projeto Adolescentes Poliglotas demonstra o cuidado de não se limitar a lugares considerados de prestígio.

SABÍA USTED? LE SAVIEZ-VOUS? DID YOU KNOW?



Source: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html>

Biografia corta	Biographie courte	Short biography
<p><u>Daniel Munduruku</u> es de <u>Belém do Pará</u>. Él es escritor y maestro. Él es miembro del pueblo indígena <u>Munduruku</u>. Él hizo doctorado en la <u>Universidad de São Paulo</u>. Él ha escrito más de 50 libros para niños.</p>	<p><u>Daniel Munduruku</u> est né à <u>Belém do Pará</u>. C'est un écrivain et un éducateur brésilien. Il est membre du peuple indigène <u>Munduruku</u>. Il est titulaire d'un doctorat en Éducation de l'Université de São Paulo. Il a écrit plus de 50 livres pour enfants.</p>	<p><u>Daniel Munduruku</u> is from <u>Belém do Pará</u>. He's a Brazilian writer and educator. He is member of the <u>Munduruku</u> indigenous people. He has a doctorate in Education by the <u>University of São Paulo</u>. He has written more than 50 books for children.</p>

Caja de ideas! Boîte à idées! Thinking Box!

Elija una persona importante y cuéntenos sobre ella.
 Choisis une personne importante et parle-nous de lui/d'elle.
 Choose an important person and tell us about him/her.

Figura 3: Daniel Munduruku

Fonte: Apostila do Adolescentes Poliglotas, SOUZA et. al, 2020b, p. 13

Ao final da seção introdutória, apresentamos algumas informações sobre Daniel Munduruku (Figura 3) e propusemos aos estudantes que apresentassem, nas três línguas, alguma pessoa que julgassem importante. A escolha pelo escritor indígena constituiu-se como uma tentativa de fazer visíveis pessoas e corpos que não são usualmente encontrados em materiais didáticos. Além disso, ao solicitarmos que os estudantes falassem sobre uma ‘pessoa importante’, abrimos espaço para que pudessem enunciar, na língua alvo, a partir de memórias e afetividades que os constituem.

Compreendemos, assim como Olson, Evans e Schoenberg (2007), que a convergência entre a educação multicultural e o processo de internacionalização



deve ser reconhecida nas estratégias didáticas para que os estudantes possam “viver vidas éticas, significativas e produtivas em um mundo cada vez mais diverso e complexo” (p. v). A formação multicultural que considera a diversidade doméstica, propiciada pela biografia de Daniel Munduruku, ilustrando personalidades provenientes de grupos indígenas e quilombolas, pode ser ampliada para o escopo internacional. A internacionalização não se resume ao conhecimento linguístico e cultural transfronteiriço; engloba a multiculturalidade e o plurilinguismo presentes em nosso próprio país.

Missão 3

Que estilos musicais e que objetos demonstram a cultura de países pelo mundo?

Nas semanas 6 e 7, a sua missão será aprender como a expressar gostos musicais e a descrever objetos que demonstram a cultura de países pelo mundo em espanhol, em francês e em inglês. Além disso, você vai aprender sobre estilos musicais, instrumentos musicais, nacionalidades e objetos diversos. ☺

● **Objetivos**

- Praticar vocabulário: estilos musicais, instrumentos musicais, nacionalidades e objetos diversos.
- Aprender a explicar seus gostos musicais e descrever objetos que representam culturas.
- Conhecer um pouco da cultura dos países: Colômbia, França e Nigéria

SEMANA 6

Você sabe falar sobre estilos e instrumentos musicais em diferentes línguas? Hoje vamos aprender ou revisar! Estude os instrumentos abaixo:

	EN ESPAÑOL	EN FRANÇAIS	IN ENGLISH
	Harmónica	Harmonica	Harmonica
	Panderetas	Tambourin	Tambourine
	Acordeón	Accordéon	Accordion
	Piano	Piano	Piano
	Bateria	Tambour	Drum

Figura 4: Missão 3 – Instrumentos Musicais

Fonte: Apostila do Adolescentes Poliglotas, SOUZA et. al, 2020b, p. 58



SABÍA USTED? LE SAVIEZ-VOUS? DID YOU KNOW?



Source: https://en.wikipedia.org/wiki/Didgeridoo#/media/File:Australian_didgeridoos.jpg

El didjeridu	Le didgeridoo	The didgeridoo
El didjeridu es uno de los más antiguos instrumentos de viento del mundo. Fue desarrollado por aborigenes del norte de Australia. Es tocado en sus ceremonias tradicionales.	Le didgeridoo est l'un des instruments à vent les plus anciens du monde. Il a été développé par des aborigènes du nord de l'Australie. Il est joué dans certaines de leurs cérémonies traditionnelles.	The didgeridoo is one of the oldest wind instruments in the world. It was developed by Aboriginal people of northern Australia. It is played in some of their traditional ceremonies.

Escucha algo de canciones aborígenes aquí:

Pour écouter de la musique aborigène australienne, va sur:

To listen to some Australian aboriginal music, go to:

<https://www.youtube.com/watch?v=yG9ZX1FS20A&list=RDV1pDPuetPdg&index=3>

Caja de ideas! Boîte à idées! Thinking Box!

¿Cuál es tu instrumento musical favorito? ¿Puedes tocarlo? ¿Te gustaría aprender a tocar algún instrumento?

Figura 5: Missão 3 - Didjeridu

Fonte: Apostila do Adolescentes Poliglotas, SOUZA et. al, 2020b, p. 66

A Figura 4, por sua vez, aponta vocabulário referente a instrumentos musicais, apresentado na Missão 3 com o intuito de preparar os estudantes para falarem sobre suas preferências em termos de música. Ao longo da semana, o material propunha atividades para que os alunos se posicionassem sobre seus gostos musicais, refletissem sobre estilos musicais e aspectos culturais em diferentes países. Ao final da Missão 3, apresentamos informações sobre o Didgeridu (Figura 5), instrumento de sopro de aborígenes australianos, e indicamos um link com canções desse povo. A proposta visava dar visibilidade a instrumentos e estilos musicais não comumente vistos em materiais didáticos, já que distantes do circuito comercial da indústria cultural.

De acordo com o relatório sobre educação multicultural e internacionalização, Olson, Evans e Schoenberg (2007) também discutem sobre a importância da promoção e desenvolvimento das habilidades interculturais dos alunos,



noção basilar para o conceito de internacionalização. Segundo os autores, promover uma educação que forje uma sensibilidade para navegar por culturas diferentes é indispensável em um contexto de internacionalização. As missões 4 e 5 (figuras 4 e 3) podem possibilitar aos adolescentes participantes que se desloquem de uma perspectiva de mundo baseada exclusivamente em suas nacionalidades brasileiras para compreenderem a si mesmas e os espaços sociais que ocupam de maneiras distintas ao mesmo tempo que navegam em outros universos linguísticos e culturais.

Vamos explorar o contexto de compras em supermercados com tirinhas em espanhol, em francês e em inglês. Responda às perguntas:



Você já conheceu a garota Mafalda na Missão 1.

Com quem e sobre o que ela está conversando? _____

Mafalda foi sarcástica e foi repreendida pela sua mãe? () sim () não



Encontre na tirinha ao lado o nome das três comidas compradas:

Esses ingredientes são para cozinhar o que?

Faz sentido comprar ingredientes em lugares diferentes para manter segredo da

Figura 6: Missão 5 – Tirinhas

Fonte: Apostila do Adolescentes Poliglotas, SOUZA et. al, 2020b, p. 109

Finalmente, apresentamos uma atividade presente na Missão 5 (Figura 6), a qual propunha que os estudantes aprendessem a descrever refeições e a formular perguntas e respostas comuns em restaurantes e comércios. A inserção do gênero discursivo 'tirinha' procura ressaltar a visão de linguagem como prati-



ca social com vistas a encorajar a reflexão sobre efeitos de sentido instaurados no uso da língua. Trata-se, pois, da tentativa de se distanciar de uma visão meramente estruturalista, a fim de propiciar uma contextualização das estruturas linguísticas sendo trabalhadas.

Ao proporcionar essa mudança na maneira de abordar as línguas estudadas, essa atividade também enseja que os adolescentes possam compreender as diferenças entre nações de maneira situada. Além disso, também viabiliza que os estudantes se posicionem criticamente em relação a diferentes conjunturas internacionais. De acordo com Brito e Hashiguti (2019, p.114), as línguas estrangeiras não são uma *commodity*, mas uma “instância material e simbólica na qual o sujeito deve poder agir”.

Ao analisarmos algumas atividades do material didático produzido para o projeto Adolescentes Poliglotas, evidenciamos que as práticas linguageiras pelo projeto provocam modos de entradas na língua alvo que respeitam, problematizam e promovem uma postura plurilíngue e de acolhimento da diversidade cultural, parte dos objetivos dos processos de internacionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em tela buscou refletir sobre o material didático produzido no âmbito do projeto Adolescentes Poliglotas, levando em consideração perspectivas críticas e decoloniais no ensino de línguas para a internacionalização. Apesar da limitação do corpus, cremos que nossas análises nos permitem afirmar que, em linhas gerais, o material aponta para:

- (i) a busca da conciliação de imagens e personagens *mainstream* e culturalmente locais;
- (ii) a promoção de encontros linguísticos e culturais em um enfoque não dependente do olhar do falante nativo;
- (iii) a adaptação das atividades ao contexto do curso para estudantes adolescentes brasileiros.

A elaboração da apostila para o curso Adolescentes Poliglotas se apresenta como uma proposta inovadora para a promoção de um ambiente multilíngue e se insere no jogo de aproximação e distanciamento do que é tradicionalmente conhecido como curso de língua estrangeira.

Finalmente, é preciso salientar que a experiência do Projeto Adolescentes Poliglotas aponta a necessidade de:



- (i) considerar os movimentos de internacionalização pelo viés da decolonialidade – e não apenas de uma perspectiva unilateral ou acomodacionista;
- (ii) promover formação linguística plurilíngue e intercultural na educação básica;
- (iii) contribuir para a formação de professores de LEs com foco na internacionalização e em uma perspectiva crítica e decolonial.

Fundamentalmente, o material didático elaborado para o projeto Adolescentes Poliglotas intenta, objetivando os objetivos de internacionalização, ampliar o entendimento dos estudantes sobre outras culturas e povos, estabelecer laços de amizade e solidariedade com pessoas de outras nacionalidades e a respeitar as diferenças culturais entre nações por meio da promoção de diferentes línguas estrangeiras. Afinal, “sentir-se confortável e ser capaz de interagir com pessoas que são culturalmente diferentes é básico para estar em casa no mundo” (OLSON; EVANS; SHOENBERG, 2007, p. vii).

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V. O. (Towards) decoloniality and diversality in global citizenship education. **Globalisation, societies and education**, v. 9, n. 3, 2011. p. 381-397.

BRITO, C. C. P.; HASHIGUTI, S. T. Produção e avaliação de material didático em um curso de Letras Inglês a distância: sobre a tomada da palavra em LE e um lugar discursivo crítico. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 21, n.2, 2019. p. 108-132.

LEE, K. C.; SOOG, S. K. A.; PUTRA, A. S. Internationalization at home (IaH) in living-learning contexts. **SOTL in the south**, v. 5, n. 1, 2021. p. 129-138.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press Books, 2018.

MUÑOZ, A. E. Plurilingüismo académico: a intercompreensão como prática comunicativa em contexto universitário. In: GOROVITZ, S.; UNTERNBÄUMEN, E. H. (Org.). **Políticas e tendências de internacionalização do ensino superior no Brasil**. Brasília (DF): Editora UNB, 2018. p. 101-115.

MURTA, C. A. R.; SOUZA, V. V. S.; BENGEZEN, V. C. Uma pesquisa narrativa pelas experiências de professoras de línguas buscando viver histórias multilíngues e decoloniais. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, v. 20, n. 1, jan./jun. 2020. p. 28-48.



OLSON, C. L.; EVANS, R.; SHOENBERG, R. F. **At home in the world:** bridging the gap between internationalization and multicultural education. Washington: ACE, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (orgs.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

SOUZA, V. V. S. et. al. **Relatório bianual PROINT 2018-2020** (disponível em <http://www.dri.ufu.br/acarreco/2020/07/relatorio-proint-2018-2020.2020a>). 2020a. p. 57-71

SOUZA, V. V. S.; ALMEIDA, A. B. S.; BRITO, C. C. P.; RAFAEL, L. H. O. A.; CORDULA, M. S. M.; SILVEIRA, M. D. **Adolescentes Poliglotas.** Material Didático Impresso. 2020b.



CAPÍTULO CINCO

Promoção de processos de Internacionalização do Currículo através da telecolaboração: rumo ao diálogo intercultural

*PROMOTING CURRICULUM INTERNATIONALIZATION PROCESSES THROUGH
TELECOLLABORATION: TOWARDS AN INTERCULTURAL DIALOGUE*

Rodrigo Schaefer
Christiane Heemann
Cristina Manchado Nieto

INTRODUÇÃO

Segundo Luna e Sehnem (2017), a internacionalização tem-se mostrado como uma resposta aos processos de globalização no mundo atual, fato que se torna uma das motivações, por parte das instituições educacionais, para internacionalizar suas atividades. Os autores elencam, ainda, outras quatro motivações: as *políticas*, em que se prioriza a paz, o respeito e o entendimento entre povos e países; as *econômicas*, como forma de fomentar o crescimento econômico e a competitividade; as *socioculturais*, para ampliação de valores culturais, nacionais e morais e, por último; as *acadêmicas*, no intuito de se garantir não só a qualificação dos estudantes para atuarem no mercado de trabalho, mas também a qualidade do ensino, pesquisa e extensão.

Belli et al. (2018) afirmam que a internacionalização das instituições “ocorre através da internacionalização dos seus currículos” (p. 47). Para Knight (2004, p. 11), a Internationalização do Currículo (doravante IoC) diz respeito ao



“processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural, ou global nos objetivos e nas funções”⁸ das instituições educacionais.

Conforme Luna (2018a), o número de estudantes, incluindo países europeus e do Sul Global em geral, que têm oportunidade de participar em programas de mobilidade é pouco representativo. Como forma de abranger mais estudantes, e assumindo que o currículo é a base para a internacionalização, Luna (2018a, p. 7) argumenta que a Internacionalização em Casa (doravante IeC) pressupõe “a internacionalização para todos, não apenas para os estudantes que saíram ou que sairiam da sua escola, do seu *campus* para uma instituição estrangeira”.

Schaefer, Heemann e Belli (2017, p. 239) põem em relevo que a telecolaboração, entendida como a utilização de tecnologias *online* no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas entre estudantes geograficamente distantes (O'DOWD, 2013), configura-se como um instrumento de ligação com o mundo, capaz de promover encontros interculturais entre estudantes. Ainda, O'Dowd (2019), Heemann, Schaefer e Sequeira (2020) postulam que a telecolaboração exerce um papel significativo na promoção da IeC. Diante disso, ao longo deste artigo temos como objetivo discutir como os três projetos em andamento (1) *Encontros de Conversação em Inglês do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*; (2) *Encontros de Conversação em Espanhol do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração* e; (3) *Percepções dos estudantes de idiomas do IFC sobre atividades de telecolaboração e histórias digitais* têm fomentado processos iniciais de IeC no Instituto Federal Catarinense (IFC). Para alcançar este objetivo, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: como os três projetos em questão têm propiciado a IeC no IFC? A seguir, delineamos o estudo desenvolvido.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A oportunidade para o diálogo intercultural é sinalizada por diferentes pesquisadores que lidam com a telecolaboração. Por exemplo, Helm (2016, p. 153) enfatiza que, por meio do diálogo, “os participantes exploram identidades e diferenças, experiências pessoais e emoções, as quais contribuem para a consciência de si e dos outros”⁹, ao passo que Veloso e Almeida (2009) argumentam que o diálogo leva os estudantes a terem um controle maior sobre a sua apren-

⁸ Texto original: “process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery” (KNIGHT, 2004, P. 11).

⁹ Citação original: “participants explore identities and difference, personal experience and emotions, which contribute to awareness of self and others”.



dizagem.

Para O'Dowd (2021), o ano de 2020 foi muito representativo na área da telecolaboração, haja vista que a conjuntura da pandemia de COVID-19

chamou a atenção do corpo docente e da administração da universidade para o IV¹⁰ em uma escala muito maior. A falta de possibilidades de estudo no exterior durante a pandemia levou muitos a considerar seriamente como as iniciativas de aprendizagem em telecolaboração poderiam ser efetivamente integradas nos currículos e nas estratégias de internacionalização, a fim de proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizagem internacional sem mobilidade física¹¹ (O'DOWD, 2021, p. 6).

Segundo Morosini (2019), existem duas maneiras possíveis de internacionalizar as instituições educacionais, quais sejam, a *Internacionalização Integral* e a *IoC*. A autora explica que a *Internacionalização Integral* envolve um compromisso, mediante ações práticas, para a integração de dimensões internacionais e comparativas nas atividades de ensino, pesquisa e serviços de entrega da instituição. Nesse sentido, tal concepção de internacionalização “delineia o *ethos* e os valores institucionais e afeta a instituição da educação superior em sua totalidade” (2019, p. 21). A *IoC*, por sua vez, entendida como “o processo de incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo, bem como nos resultados da aprendizagem”¹² (LEASK, 2015, p. 9), abrange a *Internacionalização Transfronteiriça* e a *leC*. “A *Internacionalização Transfronteiriça* é a que ocorre por mobilidade, seja *out* (saída de pessoas) ou *in* (receber pessoas)” (MOROSINI, 2019, p. 18), ao passo que a *leC* é definida como “a integração intencional de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal para todos os estudantes dentro de ambientes de aprendizagem domésticos”¹³ (BEELEN; JONES, 2015, p. 69).

¹⁰ Intercâmbio Virtual (tradução de *Virtual Exchange/VE*): termo utilizado para referir-se à *telecolaboração*.

¹¹ Citação original: “drew the attention of university faculty and management to VE on a much larger scale. The lack of possibilities for study abroad during the pandemic led many to seriously consider how telecollaborative learning initiatives could be effectively integrated into curricula and internationalization strategies in order to give students an international learning experience without physical mobility.”

¹² Citação original: “drew the attention of university faculty and management to VE on a much larger scale. The lack of possibilities for study abroad during the pandemic led many to seriously consider how telecollaborative learning initiatives could be effectively integrated into curricula and internationalization strategies in order to give students an international learning experience without physical mobility.”

¹³ Citação original: “the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments”.



Concordamos com Belli et al. (2018) ao destacarem que a IoC pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania global. Luna (2018b, p. 41) define cidadão global como alguém que “conhece o mundo, mesmo sem sair da sua escola, do seu *campus*, em suas manifestações linguístico-culturais”. Para Clifford (2018, p. 15), o conceito de cidadão global implica pessoas “que se envolvem em questões globais, em nível local, nacional ou internacional, e compreendem que o mundo é interdependente, que cada ação que realizamos, cada decisão que tomamos, afeta outras pessoas”¹⁴.

Leask (2015), em seu modelo de IoC, propõe cinco estágios para o processo de internacionalização, quais sejam: (1) rever e refletir, em que se discute até que ponto o currículo de uma instituição é internacionalizado; (2) imaginar, implicando a busca de outras formas de pensar e agir, ou seja, imaginar para permitir novas possibilidades; (3) rever e planejar, isto é, dar um enfoque em mudanças necessárias para internacionalizar o currículo; (4) agir, referente à implementação do plano para tornar o currículo internacionalizado e; (5) avaliar, isto é, debater os resultados obtidos a partir da implementação. Tendo em vista esses aprofundamentos teóricos, buscaremos, a seguir, adentrar em nossos horizontes de pesquisa.

BUSCANDO FORMAS DE FOMENTAR A IOC

No IFC - *campus* Brusque -, um dos autores deste artigo ministra a disciplina Inglês Instrumental, que contém 30 horas, no total, e aproximadamente 20 alunos a cada semestre. A ementa da disciplina em questão compreende: (a) estratégias fundamentais para leitura e compreensão textual em Língua Inglesa; (b) vocabulário técnico da área de informática; (c) estudo da semântica e sintática da Língua Inglesa; e (d) leitura de textos científicos e didáticos na área de informática. Os conteúdos, por sua vez, são os seguintes: (a) aspectos linguístico-gramaticais elementares da Língua Inglesa - pronomes, verbos, artigo, vocabulário e composição de enunciados básicos; (b) estratégias linguísticas para leitura e interpretação de textos em Inglês, como inferência e referência contextual e; (c) produção textual (escrita e oral).

De acordo com Luna (2018b), o processo de IoC deve ocorrer com base

¹⁴ Citação original: “who become involved in global issues, at the local, national or international level, and understand that the world is interdependent, that every action we take, every decision we make, affects other people”.



no diálogo intercultural, que implica, segundo Belli et al. (2018, p. 51), “uma postura investigativa que emerge do inconformismo com saberes universalizantes e práticas monoculturais excludentes”. Diante disso, uma reflexão sobre o grau de IoC em relação à ementa e ao conteúdo da disciplina em questão nos permitiu perceber que esta última não abarca indicadores de IoC à luz das contribuições teóricas apresentadas no presente estudo. De modo a visualizar possibilidades teórico-metodológicas para o fomento da IoC no IFC, seguindo as etapas propostas por Leask (2015), mencionadas precedentemente, optamos pela inserção do diálogo intercultural na disciplina *Inglês Instrumental*. Posteriormente, imaginamos possibilidades de internacionalizar o currículo, e decidimos pela telecolaboração, já que ela proporciona o contato e diálogo interculturais (O'DOWD, 2013, 2019, 2021). Em momento posterior, planejamos nossas ações com relação à forma pela qual tais atividades seriam implementadas, levando-nos a selecionar as que incentivam o diálogo intercultural (VELOSO; ALMEIDA, 2009; HELM, 2016; BELLI et al., 2018).

Na próxima seção, discutimos como os três projetos em andamento (1) *Encontros de Conversação em Inglês do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*; (2) *Encontros de Conversação em Espanhol do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração e*; (3) *Percepções dos estudantes de idiomas do IFC sobre atividades de telecolaboração e histórias digitais*, que foram apoiados pelas concepções teóricas anteriormente apresentadas, parecem indicar a materialização de processos iniciais de IoC no IFC. Os dois primeiros projetos referem-se a atividades extensionistas, ao passo que o terceiro foi concebido para o desenvolvimento de pesquisas. Nessa discussão, concentrar-nos-emos, principalmente, na quarta fase sugerida por Leask (2015), isto é, a implementação dos projetos. Focaremos nosso olhar, do mesmo modo, em algumas avaliações preliminares, tendo em mente que tais projetos, como já observado, estão em desenvolvimento.

SOBRE OS PROJETOS DE EXTENSÃO: INTERPRETANDO O MUNDO ATRAVÉS DE OUTROS OLHARES

Os encontros semanais de telecolaboração do projeto *Encontros de Conversação em Inglês do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*, que têm uma hora de duração, propõem-se a levar os participantes (não só estudantes da disciplina *Inglês Instrumental*, mas também pessoas da comunidade externa em geral), enquanto praticam a suas habilidades de comunicação oral, a ampliar



as suas perspectivas interculturais, bem como a expandirem o conhecimento (LUNA, 2018b). O mesmo se aplica ao projeto *Encontros de Conversação em Espanhol do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*, no qual participam tanto estudantes da disciplina em questão, interessados em aprender, além do inglês, espanhol, assim como o público externo (pessoas da comunidade de cidades vizinhas, de diferentes estados do Brasil e de outros países. Ademais, estes projetos visam não só o desenvolvimento da interação (O'DOWD, 2013, 2019, 2021) dos participantes brasileiros com pessoas de outras culturas, mas também o estabelecimento de uma esfera de interculturalidade, nos termos de Kramsch (2011), por meio do diálogo.

Em 2019, esses encontros ocorriam presencialmente no IFC, e tanto os participantes estrangeiros como os brasileiros que viviam longe do *campus* interagiam na plataforma *Zoom*. Desde 2020, devido à suspensão das atividades escolares presenciais em decorrência da pandemia de COVID-19, tais encontros têm ocorrido na plataforma do *Google Meet*.

Nos dois projetos mencionados, participantes do Brasil e de outros países, tais como Itália, México, Canadá, Paraguai, Espanha, Argentina, Inglaterra, Porto Rico e Estados Unidos, dispõem de um espaço profícuo para debaterem diferentes assuntos. Por exemplo, o tema proposto em um dos encontros foi a indústria da carne. De acordo com o artigo “Reduza seu consumo de carne”¹⁵, publicado no website do Greenpeace (greenpeace.com), a produção de carne “é responsável pela emissão de gases poluentes e acelera os efeitos do aquecimento global”. Em outro encontro, os participantes discutiram os desafios envolvidos presentes nas alterações climáticas, em que primeiro disseram se concordavam ou não com a definição trazida e com declarações como “as alterações climáticas não são causadas pela atividade humana; o aquecimento global é causado principalmente pela atividade humana e; os países desenvolvidos são mais responsáveis pelos danos causados ao clima do que os países emergentes”. Em seguida, explicaram as razões pelas quais concordaram ou não com estas declarações, o que constituiu, mediante o diálogo intercultural, um terreno fértil para a troca de diferentes pontos de vista (O'DOWD, 2013, 2021; SCHAEFER, 2020, 2021). Segundo Leask (2015), Clifford (2018), Belli et al. (2018) e Luna (2018b), questões sobre preocupações ambientais podem levar ao desenvolvimento da cidadania global.

¹⁵ Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/participe/reduza-seu-consumo-de-carne/> para mais detalhes. Acesso: 02 JAN. 2023.



Outro tópico discutido foi estereótipos culturais. Foram levantadas, entre outras, as seguintes questões: “*em sua opinião, como emerge a maioria dos estereótipos? quais são os estereótipos mais comuns no e do seu país? e como você acha que os estereótipos são transmitidos?*”. De fato, Schaefer (2020, 2021) põe em relevo que é necessário, nas relações interculturais, o enfoque em representações estereotipadas relativas a pessoas, países e culturas. Sob este prisma, os participantes puderam refletir não apenas sobre estereótipos, mas também, de acordo com Belli et al. (2018), sobre visões monoculturais, pois essas são, na sua essência, excludentes. Além disso, as representações em questão foram problematizadas, e houve mediação constante entre diferentes pontos de vista (KRAMSCH, 2011; SCHAEFER, 2020, 2021).

Cristal¹⁶, que tem 16 anos de idade, é aluna do Ensino Médio do IFC e participante dos dois projetos de telecolaboração em pauta. É aprendiz de Inglês, língua com a qual ela diz ter muita afinidade, além de apreciar a Língua Espanhola. As narrativas¹⁷ que serão analisadas¹⁸ a seguir foram obtidas do relato de experiência de Cristal, por meio do qual a participante teve a oportunidade de apresentar suas impressões pessoais acerca dos encontros de telecolaboração. No que se segue, apresentaremos algumas análises discursivas¹⁹.

O Exerto 1 abaixo ilustra as opiniões favoráveis de Cristal relativas aos encontros de telecolaboração:

Durante as nossas conversas, falamos de temas importantes como o aquecimento global e os direitos dos animais, que deram uma noção das crenças em torno de um tema específico, uma vez que os participantes são de todas as partes do país ou mesmo de diferentes partes do globo. O que eu mais gosto nestes encontros é a variedade de pessoas e o respeito mútuo, o que gera um lugar confortável para

¹⁶ Nome fictício, a fim de proteger a identidade da participante.

¹⁷ Os dados utilizados neste estudo qualitativo (DÖRNYEI, 2007) são provenientes de um projeto de pesquisa devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPHS. A participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

¹⁸ Para Dörnyei (2007, p. 38), os resultados na investigação qualitativa, são “em última análise o produto da interpretação subjetiva dos dados por parte do pesquisador”. Com efeito, os dados coletados para o presente estudo foram submetidos a um longo processo de análise, interpretação e reflexão. Citação original: “ultimately the product of the researcher's subjective interpretation of the data”.

¹⁹ Os dados do presente estudo foram submetidos a análises discursivas. Segundo Fairclough (2003, p. 2), análises discursivas, de um modo geral, estão embasadas na “hipótese de que a linguagem é uma parte irredutível da vida social, dialeticamente interligada com outros elementos da vida social (...) isso significa que uma maneira produtiva de fazer pesquisa social é através de um foco na linguagem, usando alguma forma de análise do discurso”. Citação original: “assumption that language is an irreducible part of social life, dialectically interconnected with other elements of social life (...) this means that one productive way of doing social research is through a focus on language, using some form of discourse analysis”.



expressar as minhas opiniões. (Excerto 1 / relato de experiência de Cristal / 08-03-2021 / original em inglês – nossa tradução)

Com base no que Cristal explicou, pode-se dizer que os encontros de telecolaboração ofereceram não só uma oportunidade para desenvolver as habilidades de interação da participante (O'DOWD, 2013; SCHAEFER, 2020, 2021), no sentido de ela ter podido interagir com pessoas de diferentes culturas, como do Brasil e de outros países, mas também para a troca de diferentes pontos de vista (O'DOWD, 2013; HELM, 2016) em relação a temas como aquecimento global e direitos dos animais. Semelhantemente, Cristal esclareceu neste relato de experiência que se sentia “muito privilegiada por ter a oportunidade de partilhar as [suas] ideias e compreender diferentes pontos de vista”, o que indica que tais encontros proporcionaram à participante (a) momentos de discussão com os outros participantes, e (b) um processo de intercâmbio cultural e de conhecimentos. Isto converge com o que propõe Benedetti (2010, p. 49), haja vista que os aprendizes de línguas, em encontros de telecolaboração, “encontram terreno fértil para a comparação entre as línguas e as culturas”²⁰.

O Excerto 2 descreve como Cristal enfatizou o fato de os encontros de telecolaboração terem tornado possível o intercâmbio virtual:

Nunca viajei para outro país ou mesmo para um estado diferente do Brasil, mas estava ciente de que isto limitava as minhas opiniões e a forma como via o mundo [...] É aí que este projeto vem a calhar [...] São a minha forma de viajar para o estrangeiro sem sair de casa. (Excerto 2 / relato de experiência de Cristal / 08-03-2021 / original em inglês – nossa tradução)

Em sintonia com O'Dowd (2013) e Schaefer (2021), demonstrar interesse pelos aspectos culturais do outro é um aspecto central da comunicação intercultural. Com efeito, Cristal estava interessada em conhecer, dos outros participantes, nos encontros de telecolaboração, suas opiniões acerca de diferentes temas, incluindo aqueles mencionados anteriormente, quais sejam, os efeitos do consumo exacerbado da carne no meio ambiente, aquecimento global e alterações climáticas. Além disso, Cristal afirmou que, como ela nunca teve oportunidade de viajar para outros países, referidos encontros têm constituído uma “forma de viajar para o estrangeiro sem sair de casa”. De fato, em consonância com Luna (2018a), a IoC pode materializar-se em um contexto doméstico. É pos-

²⁰ Citação original: “encuentra tierra fértil para la comparación entre las lenguas y las culturas”.



sível perceber, portanto, como os encontros de telecolaboração têm facilitado a integração de dimensões internacionais e interculturais no currículo (BEELEN; JONES, 2015), o que, segundo Leask (2015), Clifford (2018), Belli et al. (2018) e Luna (2018b), pode resultar no desenvolvimento da cidadania global.

A partir dos Excertos 1 e 2, é possível depreender que os encontros de telecolaboração se revelaram como uma oportunidade valiosa não só para a prática oral de língua estrangeira, mas também para o diálogo intercultural (VELOSO; ALMEIDA, 2009). A referida oportunidade encontra ressonância em Helm (2016, p. 153), para quem a exploração das diferenças culturais por meio do diálogo “contribui para a consciência de si e dos outros”²¹.

SOBRE O PROJETO DE PESQUISA: CONTANDO HISTÓRIAS PARA PESSOAS DE OUTRAS CULTURAS

O projeto de pesquisa *Percepções de aprendizes de línguas do IFC sobre atividades telecolaborativas e contação de histórias digitais* traz em seu bojo a ideia de promover o contato entre estudantes da disciplina *Inglês Instrumental* e outros falantes de Inglês. Mais especificamente, o projeto pretende compreender as percepções dos primeiros em relação à sua participação (a) em atividades telecolaborativas, ao interagirem, nos dois projetos de extensão anteriormente referidos, com falantes de Inglês e de espanhol de outros países e; (b) na criação de histórias digitais²², através das quais os estudantes podem compartilhar experiências de vida e suas perspectivas sobre assuntos diversos com pessoas de diferentes contextos culturais.

Os participantes desse projeto em andamento têm a oportunidade de escrever relatórios de experiência e, alguns deles, são convidados para participar de entrevistas, além de estarem envolvidos em diálogos na sala de aula ou, mais recentemente, no *Google Meet*, para discutirem a sua experiência nas atividades propostas. Tais momentos de diálogo são chamados de “sessões de mediação” por Schaefer (2020, 2021), quando o professor-mediador pode encorajar reflexões sobre diferentes representações culturais, bem como sobre o desenvolvimento das atividades em geral. Dessa forma, essas sessões, no que diz respeito

²¹ Citação original: “contribute to awareness of self and others”.

²² De acordo com Robin (2016), a contação de histórias digitais, que permite que o aprendiz seja “empoderado com a habilidade de se comunicar utilizando várias técnicas de multimídia” (p. 19), pode ser definida como “a arte de contar histórias com uma mistura de meios digitais, incluindo texto, imagens, narração gravada em áudio, música e vídeo” (ROBIN, 2016, P. 18).



às questões discutidas, têm se revelado como um espaço para “possibilidades de ampliação dos conhecimentos” (LUNA, 2018b, p. 35).

À continuação, descrevemos as atividades de um subprojeto do projeto de pesquisa em tela, as quais foram conduzidas na modalidade remota, intitulado *Contação de histórias digitais: a little bit about myself*. Tais atividades também foram aplicadas aos alunos da disciplina Inglês Instrumental.

Esse projeto teve como intuito desenvolver a habilidade oral e escrita em inglês dos estudantes, bem como a criatividade destes. Para alcançar esse objetivo, aos alunos foi solicitada a criação de um vídeo, em forma de história digital, narrada em Inglês com sua própria voz, contendo (a) apresentação pessoal deles mesmos (nome, onde moram, profissão, atividades que gostam de fazer etc.) e (b) narração de um evento especial que marcou a sua vida como, por exemplo, o nascimento de uma criança na família, casamento, viagem, formatura, festa de aniversário e promoção no trabalho. Os seguintes conteúdos, da ementa da disciplina, foram trabalhados nas aulas e mobilizados pelos alunos ao criarem suas histórias digitais: (a) aspectos linguístico-gramaticais elementares da Língua Inglesa – pronomes, verbos, artigo, vocabulário e composição de enunciados básicos; (b) estratégias linguísticas para leitura e interpretação de textos em Inglês, como inferência e referência contextual e; (c) produção textual (escrita e oral).

Os alunos foram convidados, após terem finalizado o processo de digitalização de suas histórias digitais, a apresentarem suas produções para os participantes do projeto *Encontros de Conversação em Inglês do IFC: Diálogo Intercultural pela Telecolaboração*. No dia da apresentação, que aconteceu via Google Meet, além dos participantes matriculados no referido projeto, havia pessoas de diferentes partes do Brasil e de outros países, como falantes de Inglês da Espanha, Brasil, Estados Unidos e Canadá, professores em formação de um estado da região Nordeste do Brasil. Havia, ainda, professores, linguistas e pesquisadores de diferentes instituições do Brasil.

Além da apresentação, em si, das histórias digitais, os estudantes da disciplina Inglês Instrumental tiveram oportunidade de se engajarem no diálogo intercultural (HELM, 2016). Isso porque tanto os estudantes, como o público presente, levantaram perguntas, no intuito de ir um pouco mais a fundo em questões específicas das histórias digitais, tais como a estética dos vídeos, o processo de digitalização, aspectos (inter)culturais e sentimentos despertados tanto nos estudantes quanto no público.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto discutimos como três projetos em andamento têm fomentado processos iniciais de IoC no IFC. Muitas vezes, nos dizeres de Clifford (2018), a internacionalização é exercida somente por estudantes que dispõem de recursos para estudarem em uma instituição no exterior. Contudo, a autora realça que “mais recentemente, tem havido o reconhecimento de que há uma necessidade de reinventar o currículo para assegurar a ‘internacionalização’ para todos os estudantes”²³ (p. 13). Diante disso, as discussões sobre os três projetos “domésticos” apresentados ao longo do estudo revelaram que foi possível propiciar aos estudantes do IFC uma experiência internacional e o diálogo intercultural (HELM, 2016) mediante a telecolaboração, isto é, em sintonia com o que a participante Cristal sublinhou anteriormente, *sem saírem de casa*.

Evidentemente, o referido diálogo, segundo Belli et al. (2018), Clifford (2018) e Luna (2018b), pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania global. Diante dos resultados, acreditamos que atividades telecolaborativas, tais como as que foram descritas no nosso estudo, podem não somente contribuir para a qualidade do ensino-aprendizagem de línguas de um modo geral, mas também oferecer aos estudantes instrumentos indispensáveis para a assimilação do conhecimento e para o desenvolvimento do senso crítico e da sensibilidade frente às diferentes culturas, o que pode prepará-los para se relacionarem, de maneira respeitosa e exitosa, com falantes de outras línguas e pertencentes à contextos culturais heterogêneos, tanto no âmbito pessoal quanto no de estudiantil.

Entendemos que projetos futuros de telecolaboração podem constituir um valioso espaço para a prática do Inglês e do Espanhol – idiomas ofertados na instituição – não somente no IFC, mas também em outras instituições educacionais, além de promover o diálogo intercultural. A este respeito, Schaefer, Heemann e Belli (2017, p. 241) afirmam que “a telecolaboração pode contribuir tanto para o desenvolvimento linguístico quanto para a abordagem intercultural”. Para concluir, considerando que o processo de IoC deve ser iniciado em um ambiente doméstico (BEELEN; JONES, 2015), a descrição da ação mencionada no nosso estudo indica que houve oportunidades iniciais para estimular a internacionalização curricular do IFC. Tais oportunidades podem ser percebidas na apropriação

²³ Citação original: “more recently there has been a recognition that there is a need to reinvent the curriculum to ensure the ‘internationalization’ of all students”.



de questões globais relacionadas ao mundo atual, a saber, estereótipos culturais, questões ambientais, discriminação e preconceitos, como catalizadoras de discussões e reflexões na disciplina de Inglês Instrumental.

REFERÊNCIAS

BELLEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, A. et al. (Eds.), **The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies**, Springer, 2015. p. 59-72).

BELLI, M. et al. A internacionalização do currículo e a Pedagogia da Autonomia de Freire: descendo a Torre de Babel". **Todas as Letras**, v. 20, n. 1, p. 45-53, 2018.

BENEDETTI, A. M. Aplicaciones potenciales del contexto teletandem para el aprendizaje de lenguas extranjeras. **Moderna Sprak**, v.4, n. 1, p. 42-58, 2010.

CLIFFORD, V. Exploring Internationalization of the Curriculum through the lens of global citizenship. In: LUNA, J.M.F. (Orgs.). **Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global**, Campinas: Pontes Editores, 2018. p.13-31.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

HEEMANN, C.; SCHAEFER, R.; SEQUEIRA, R. O potencial da telecolaboração para o desenvolvimento da Competência Intercultural no contexto da Internacionalização em Casa. In: LEFFA, V.J. et al. (Orgs.). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p.129-152.

HELM F. Facilitated dialogue in **Online Intercultural Exchange**. In R. O'DOWD, R.; LEWIS, T. (Eds). **Online Intercultural Exchange: policy, pedagogy, practice**. London: Routledge, 2016. p. 150-172.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n.1, p. 5-31, 2004. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, v.44, n. 3, p. 354-367, 2011.

LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum**. London: Routledge, 2015.

LUNA, J. M. F. ; SEHNEM, P. R. Os Egressos do Programa Ciência Sem Fronteiras



Pela **Percepção de Professores e Outros Profissionais**. In: **O Programa Ciência sem Fronteiras em Avaliação**. LUNA, J. M. F.; SEHNEM, P. R. (Orgs.). Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 127-159

LUNA, J. M. F. Apresentação. In: LUNA, J.M.F. (Org.). **Internacionalização do currículo**: educação, interculturalidade, cidadania global. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018a, p.7-9. Editores.

LUNA, J. M. F. Internacionalização do currículo e educação intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. In: LUNA, J.M.F. (Org.). **Internacionalização do currículo**: educação, interculturalidade, cidadania global. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018b. p.33-53.

MOROSINI, M. Como internacionalizar a universidade: concepções e estratégias. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Guia para internacionalização universitária**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019. p. 11-28.

O'DOWD, R. Telecollaboration and CALL. In: THOMAS, M.; REINDERS, H.; WARSCHAUER, M. (Eds.). **Contemporary Computer-assisted Language Learning**, Bloomsbury Academic, 2013. p. 123-141.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. **Journal of Virtual Exchange**, v.1, p.1-23, 2018.

O'DOWD, R. A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. **Language Teaching**, v.53, n. 4, p. -14, 2019.

O'DOWD, R. "Virtual exchange: moving forward into the next decade". **Computer Assisted Language Learning**, v.34, n.3, p. 209-224, 2021.

ROBIN, B. R. The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. **Digital Education Review**, v. 30, n. 30, p. 17-29, 2016.

SCHAEFER, R. Facilitating the co-construction of interculturality in teletandem through pedagogical mediation. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 36, n. 4, p. 1-29, 2020.

SCHAEFER, R. The Co-Construction of Interculturality through an Ecological Perspective in Teletandem Activities. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.21, n.1, p.1-30, 2021.

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C.; BELL, M. O papel da telecolaboração na mobilidade acadêmica. In: LUNA, J. M. F.; SEHNEM, P. R. (Org.). **O Programa Ciência sem Fronteiras em Avaliação**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 231-248.

VELOSO, F. S.; ALMEIDA, V. B. A fala facilitadora de dois interagentes no contexto de aprendizagem de LE no Teletandem. In: TELLES, J. A. (Ed.). **Teletandem: um**



contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 149-168.



CAPÍTULO SEIS

Desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de inglês em contexto de internacionalização: experiências do ISF-UFS

MATERIAL DEVELOPMENT FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR INTERNATIONALIZATION CONTEXTS: EXPERIENCES OF ISF-UFS

Nayara Stefanie Mandarino Silva
Sanmires Santos Souza

INTRODUÇÃO

O processo de globalização vem afetando desigualmente diversos países e esferas - como o ensino superior. Autores como Altbach e Knight (2007), Knight (1999) e Szyszlo (2016) afirmam que a internacionalização surge em resposta a esse processo. No Brasil, as discussões foram intensificadas em decorrência do Ciência sem Fronteiras, que também impulsionou a criação do Inglês sem Fronteiras, cujo objetivo era a preparação de alunos da graduação para exames de proficiência exigidos por universidades anglófonas (BRASIL, 2012).

Em 2014, o Inglês sem Fronteiras passou a fazer parte do Idiomas sem Fronteiras (IsF) que, além de incluir outros idiomas, como Português para Estrangeiros, passou por mudanças em seus objetivos. Buscava-se preparar linguisticamente a comunidade acadêmica de universidades brasileiras e professores de idiomas de escolas públicas, sendo colocados, por exemplo, o fortalecimento das licenciaturas, em decorrência de convênios firmados e do ensino de idiomas (BRASIL, 2014).

O IsF foi ampliado em 2016 e passou a englobar a Rede Federal de Edu-



cação Profissional, Científica e Tecnológica (RFPCT), além de almejar contribuir com o desenvolvimento de uma política linguística nacional (BRASIL, 2016). Nessa portaria também apareceu explicitamente como objetivo a formação de professores de línguas para fins de internacionalização, apesar de o processo já acontecer desde 2013, conforme apontam Kirsch e Sarmento (2016).

Com a reformulação do IsF para Rede Andifes IsF (ou Rede IsF), a formação de professores e a contribuição com a internacionalização nas universidades brasileiras se firmam como os objetivos principais (ASSOCIAÇÃO..., 2019). Segue como desafio para os Núcleos de Línguas (NucLis), nesse sentido, desenvolver cursos de idiomas que atendam os propósitos da comunidade acadêmica, considerando o processo de internacionalização. Um aspecto importante é a escolha e/ou elaboração de material didático.

Considerando os objetivos da Rede IsF, os materiais produzidos principalmente por autores do Norte Global dificilmente atendem às demandas da rede, pois: a) por serem pensados para o uso global, sendo pautados na ideia de neutralidade e universalidade, geralmente não exploram a localidade do contexto de ensino; b) o IsF, por seu foco na internacionalização e caráter transdisciplinar, demanda materiais específicos; e c) a produção de materiais didáticos contribui com o processo de formação dos professores, podendo torná-los mais conscientes sobre suas escolhas pedagógicas e concepções de ensino-aprendizagem, língua etc. (HUTCHINSON; WATERS, 1987; VIEIRA; KAWACHI-FURLAN, 2019).

Cabe aos NucLis, nesse contexto, decidir que materiais usar e como a sua preparação deve ocorrer, tendo em mente as características do IsF e as particularidades locais. Neste artigo, objetivamos compreender o processo de criação de materiais didáticos com foco na internacionalização no NucLi - Inglês da Rede IsF na Universidade Federal de Sergipe (UFS), analisando especificamente dois cursos de 'Produção oral: debates', ofertados para os níveis B1 e B2 (QCER).

Além dessa introdução, o texto aborda, na seção 1, a metodologia empregada na pesquisa. Em seguida, discutimos a fundamentação teórica, abordando sucintamente o conceito de internacionalização, buscando levantar as particularidades do ensino de língua inglesa nesse contexto, e alguns aspectos teóricos acerca da criação de materiais didáticos. Na terceira seção, então, discorreremos sobre o funcionamento do NucLi UFS da Rede IsF e analisamos o desenvolvimento dos cursos. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.



METODOLOGIA

A pesquisa discutida neste artigo segue uma abordagem qualitativa (PHAKITI; PALTRIDGE, 2015), uma vez que analisa, em um contexto particular (NucLi IsF-UFS), um fenômeno específico (preparação de materiais), a fim de compreendê-lo, não almejando generalizações ou o tratamento dos dados a partir de uma perspectiva quantitativa. Além disso, a pesquisa é caracterizada como pesquisa docente (FREEMAN, 1998), que compreende a pesquisa como central para o processo de ensino, defendendo a desconstrução da ideia de que os professores são consumidores não construtores de conhecimento em favor do entendimento de que a ação pedagógica tem como base a investigação. Desse modo, fala-se em professores-pesquisadores.

Na pesquisa docente, é possível pensar o inquérito a partir de diferentes abordagens, que podem envolver mais ou menos ações na sala de aula (por exemplo, as aulas serão mudadas para a realização de pesquisas acerca de algum aspecto? É preciso alterar a dinâmica das interações?). De acordo com Freeman (1998), quando há mais intervenção por parte do professor-pesquisador, aproxima-se mais de metodologias como a pesquisa-ação, empregada nessa pesquisa.

Burns (2015) define a pesquisa-ação como

uma abordagem autorreflexiva, sistemática e crítica a investigações realizadas por participantes que são, ao mesmo tempo, membros da comunidade de pesquisa. O objetivo é de identificar situações problemáticas ou questões consideradas dignas de serem investigadas para promover mudanças criticamente informadas na prática (BURNS, 2015, p. 188, nossa tradução).

Nesse caso, enquanto professoras que elaboraram, adaptaram ou selecionaram os materiais didáticos usados no curso, pesquisamos nossa própria prática, a fim de refletirmos e agirmos sobre ela. Os dados analisados, para tanto, incluem notas de campo, materiais das aulas, como apresentações de slide, apostilas, planejamentos de curso, e registros docentes - instrumentos de coleta discutidos por Freeman (1998).

Os procedimentos de análise envolveram, inicialmente, a organização dos dados em tabelas, considerando o tema de cada aula, seus focos, estratégias abordadas, e os materiais usados. Então, todos os materiais foram classificados de acordo com o tipo de atividade (de leitura, de escrita etc.). Além disso, houve



o agrupamento com base no modo como as atividades foram elaboradas. Surgiram, nesse sentido, os grupos: atividades totalmente autorais, as que não foram elaboradas a partir de nenhum texto, seja ele um vídeo, imagem, áudio ou quaisquer outros modos; atividades baseadas em conteúdos encontrados on-line, aquelas que foram desenvolvidas a partir de textos, entendidos de forma ampla, não somente como textos escritos, encontrados on-line; atividades alteradas de outras, em que eram realizadas alterações, remoção ou adição de questões, reescrita de questões, etc., substanciais em atividades encontradas on-line ou em livros didáticos; e atividades de livros ou sites sem ou com poucas alterações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Internacionalização

Após realizar um levantamento de definições para internacionalização, os quais agrupa em abordagem como processo, atividade, competência e organização, Knight (1994, p. 3, nossa tradução) volta-se a definição que propôs em 1993 e afirma que “a internacionalização do ensino superior é o processo de integração de uma dimensão internacional às funções de ensino/aprendizagem, pesquisa e serviços de uma universidade ou faculdade”. Tal dimensão diz respeito, de acordo com a autora, aos aspectos internacional/intercultural/global.

Em uma publicação de 2003, Knight (2003, p. 2, nossa tradução) reformula sua definição anterior; defende que a “internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integração das dimensões internacional, intercultural ou global ao propósito, função ou desenvolvimento da educação pós-secundária”. Nesse sentido, ela passa a destacar os níveis envolvidos no processo e a enfatizar uma integração mais profunda, não somente na tríade ensino/aprendizagem, pesquisa e serviços - como na definição anterior -, mas no propósito, função ou desenvolvimento da instituição.

Apesar de a autora buscar elaborar uma definição ‘genérica’ e ‘aplicável’ a diferentes contextos, o que a levou a não especificar benefícios ou resultados da internacionalização (KNIGHT, 2004), de Wit e Hunter (2015) acrescentam a finalidade do processo na definição proposta pela autora. Desse modo, tem-se que a internacionalização é

o processo intencional voltado à integração das dimensões internacional, intercultural ou global ao propósito, funções e desenvolvimento da educação pós-secundária para melhorar a qualidade da



educação e da pesquisa para todos os alunos e funcionários e para contribuir significativamente com a sociedade (DE WIT; HUNTER, 2015, p. 3, nossa tradução, destaque dos autores).

Essa adição decorreu de críticas que vinham sendo realizadas. Em 2011, por exemplo, Brandenburg e de Wit (2011) publicaram o texto intitulado 'O fim da Internacionalização' [The End of Internationalization], defendendo que as práticas de internacionalização fossem repensadas por estarem seguindo um modelo instrumental. Outras críticas foram também feitas com relação ao foco neoliberal e elitista frequentemente notado (DE WIT; HUNTER, 2015; DE WIT, 2020, entre outros).

Stein (2019) apresenta críticas à internacionalização, pois ela é frequentemente colocada como neutra e inevitável no mundo globalizado, pensada de forma muito positiva, com somente suas 'vantagens' sendo apresentadas a partir de um ponto de vista supostamente apolítico. Além disso, muitas abordagens reforçam padrões eurocêntricos, modernos/coloniais.

Ao analisarem definições propostas por três associações internacionais, como a de internacionalização transversal da Associação de Educadores Internacionais (NAFSA), desenvolvida por Hudzik (2011), Buckner e Stein (2020) notam que as concepções

compartilham entendimentos acerca do que 'conta' como internacionalização, a saber, estudantes internacionais, mobilidade de alunos e pesquisadores, parcerias de pesquisa e reformas curriculares. [...] Todas as três associações tendem a adotar uma abordagem predominantemente técnica e frequentemente quantificada para medir internacionalização, enquanto simultaneamente deixam a ideia de 'internacional' conceitualmente vaga. O maior efeito dessa abordagem é que a internacionalização é concebida como apolítica e altamente separada de discussões mais amplas sobre desigualdades históricas ou geopolíticas, responsabilidades éticas e possibilidades alternativas de engajamento com e através da diferença (BUCKNER; STEIN, 2020, p. 152, nossa tradução).

Essas abordagens, portanto, acabam reforçando desigualdades e padrões coloniais. Estes também são observados nas relações desiguais entre Norte e Sul Global, por exemplo, na ideia de que instituições do Norte são os modelos desenvolvidos a serem seguidos (JORDÃO; MARTINEZ, 2021) - as quais devem receber alunos e pesquisadores para que possam aprender e levar desenvolvimento para seus países ao regressarem da mobilidade acadêmica (discursado frequentemente identificado em editais de bolsas de mobilidade). Ademais,



essas padrões são notados na própria globalização de conhecimentos locais - conhecimentos geralmente produzidos no Norte Global sob o pressuposto da neutralidade e da universalidade, como nas propostas de definição de internacionalização - e na localização de conhecimento locais - a resposta local de grupos que acabam se ajustando aos preceitos do localismo globalizado - como, por exemplo, instituições no Sul global partindo das definições ocidentais do que conta como internacionalização e realizando ajustes para que elas se adequem a realidade local (SOUZA SANTOS, 2006).

2. Materiais didáticos

Além de discutir questões relacionadas à internacionalização, considerando o objetivo deste texto, cabe também abordar discussões referentes aos materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em acordo com Tomlinson (2012, p. 143, nossa tradução), entendemos materiais didáticos como “qualquer coisa que pode ser usada para facilitar o aprendizado de uma língua”. O autor ainda aponta que o foco desses materiais deve estar na aprendizagem dos alunos. Littlejohn (2012), por outro lado, enfatiza o entendimento de materiais didáticos como artefatos culturais diretamente ligados ao contexto em que são pensados e/ou usados.

Os materiais didáticos, com destaque para os livros, estão presentes nas aulas de línguas. Considerando que professores frequentemente precisam realizar ao menos mudanças ou adaptações em materiais pensados para o ensino ou adequar ao contexto educacional aqueles que não foram, Tomlinson (2012) considera que todos os professores são desenvolvedores de materiais. O que ocorre frequentemente, especialmente no ensino de língua inglesa - o qual destacamos por ser foco deste texto -, é a reprodução dos padrões modernos/ coloniais comentada na seção anterior: livros didáticos são produzidos por autores do Norte Global, que geralmente partem dos pressupostos de neutralidade e universalidade, assim como se apoiam no ideal do falante nativo, e são distribuídos (mercadologicamente) em diferentes países. Os docentes, por sua vez, percebem a necessidade de adaptar esses materiais para sua realidade local (globalismo localizado).

Por isso, acreditamos que a elaboração ou adaptação de materiais didáticos requer um processo de autorreflexão acerca de como entendemos elementos que compõem a prática docente e de como percebemos a realidade. A partir



de então, com os objetivos pedagógicos claros, podemos pensar em materiais que se alinhem com o tipo de educação que queremos promover e que ajudem os alunos a alcançar os objetivos estabelecidos.

Com relação à preparação de materiais didáticos, Leffa (2003, p. 11-12) explica que se trata de “um processo que se inicia com uma análise das necessidades dos alunos, continua com o planejamento e desenvolvimento do material propriamente dito, segue com a implementação desse material junto aos alunos e termina com sua avaliação”. Nesse sentido, todo o processo ocorre em diálogo com os discentes, em um desenvolvimento que possa levar à construção de materiais significativos para os alunos e alinhados aos objetivos definidos e às concepções do docente.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. Funcionamento do NucLi IsF UFS

O núcleo de línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras na Universidade Federal de Sergipe (NucLi-UFS) desenvolve atividades desde o ano de fundação do programa, 2012, inicialmente somente referentes à língua inglesa, mas, a partir de 2014, passaram a fazer do IsF-UFS os idiomas espanhol, francês e português como língua estrangeira.

Atualmente o NucLi-UFS é composto por uma coordenadora geral, três coordenadores pedagógicos - um para cada idioma - e professores (estudante da UFS dos cursos de Licenciaturas em Letras-Ingles, Letras-Espanhol, Letras-Francês, Letras-Português, Letras-Português/Inglês e Letras-Português/Espanhol).

Os cursos de idiomas ofertados para a comunidade acadêmica são selecionados a partir do Catálogo de Cursos Nacional do IsF. Essa escolha pode se dar por sugestão dos coordenadores ou por requisição dos professores que têm interesse em trabalhar com um curso específico. Em reunião, é decidido quais professores ministrarão cada curso, para quais níveis e se trabalharão individualmente ou em pares.

Após essas definições, os professores realizam o planejamento do curso, que é revisado e aprovado pelos coordenadores, preparam o material que comporá as aulas curso e selecionam ou criam as atividades que estarão presentes nas aulas. Todo esse processo é compartilhado em reuniões semanais em que os professores podem compartilhar ideias e experiências e podem pensar em soluções para eventuais questões em conjunto.



Além do trabalho de preparação dos cursos, são realizadas discussões de textos, especialmente os relacionados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, para que os professores possam tomar decisões informadas em cada momento dos cursos que ministrarem.

Nas próximas seções, apresentaremos dois cursos de inglês que foram desenvolvidos no Nucli-UFS, com ênfase nos materiais didáticos.

2. Produção Oral: Debates para o nível B1

Esse curso foi preparado pela segunda autora em parceria com outra professora do programa para o nível B1 (QCER), teve duração de 32 horas (16 aulas de 2h) e foi ofertado entre outubro e novembro de 2019 na modalidade presencial para a comunidade acadêmica da UFS. Para elaborar esse curso, consideramos o que foi desenvolvido no curso Produção Oral: debates para o nível B2 - ofertado em uma demanda anterior -, que será apresentado a seguir, como um dos guias e fizemos as adequações necessárias para cumprir as propostas do curso. A Tabela 1 apresenta os temas de cada uma das aulas, assim como seu foco.

AULA E TEMA	FOCOS
Aula inicial	Conhecendo o IsF, o curso, a professora e uns aos outros
Culture [Definição e compreensão geral]	Being an effective public speaker [Sendo um falante público efetivo]
Body modification [Modificações corporais]	Expressões para iniciar uma sentença expondo o seu ponto de vista
Environment [Meio ambiente] (aquecimento global)	Expressions to show agreement and disagreement [Expressões para mostrar concordância e discordância]
Gender equality [Igualdade de gênero]	Opening [iniciando um debate]
Universe (Astrophysics) [Universo (Astrofísica)]	How to rebut your opponent's arguments [Como refutar os argumentos do seu oponente]
Sources of energy [Fontes de energia]	Pros and cons [Prós e contras]
Urbanization (engineer) [Urbanização (engenheiro/a)]	Refuting an argument [Refutando um argumento]



The oceans pollution [A poluição dos oceanos]	How to persuade people [Como persuadir pessoas]
Artificial Intelligence – Robots [Inteligência Artificial - Robôs]	Níveis de concordância
Aging and health (Biology) [Envelhecimento e saúde (Biologia)]	How to use a story to convince someone [Como usar uma história para convencer alguém]
Internet control [Controle da internet]	Building an argument [Construindo um argumento]
Fake news	Wrap up a speech by summarizing [Finalizar um discurso por meio do resumo]
Review [Revisão]	Revisão dos conteúdos anteriormente trabalhados
Avaliação	-

Tabela 1: temas e focos das aulas do curso para o nível B2

Fonte: os autores

Para cada aula do curso, trouxemos um tema que abordasse uma área do conhecimento diferente, uma vez que os nossos alunos também vinham de diversas áreas. Além disso, em cada momento, trabalhamos uma estratégia de debate diferente e, quando necessário, um conteúdo linguístico para dar suporte ao desempenho do aluno. Para a composição das aulas, também foram produzidas apostilas e apresentações de slides, os quais foram usados nas aulas.

No Gráfico 1 abaixo, podemos ver a distribuição dos grupos de atividades presentes nos materiais do curso.

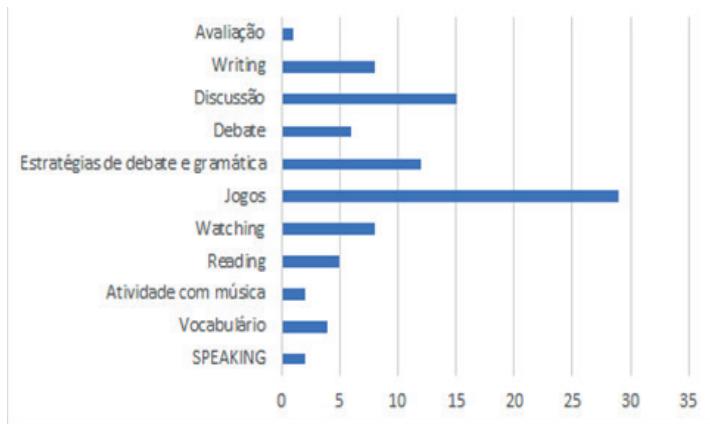


Gráfico 1: tipos de atividades nas aulas do curso (B1)

Fonte: os autores

O tipo de atividade mais presente no curso foram os jogos, que apareciam nas aulas, em sua maioria, nos momentos de *warm-up*, *setting the scene* e *wrap-up*, assim, iniciando e encerrando as atividades de modo lúdico, sem deixar de ser educacional.

Antes de realizar as atividades de debate em si, as aulas continham um momento de discussão para que os alunos pudessem compartilhar os pontos de vista sobre o tema da aula de maneira livre e não se sentissem intimidados a expor uma opinião diretamente nos moldes das estratégias. Desse modo, construímos uma etapa por vez ao longo da aula, a autonomia e o conforto do aluno, para que o aspecto linguístico e a estratégia selecionada não fossem limitantes nos momentos finais da produção.

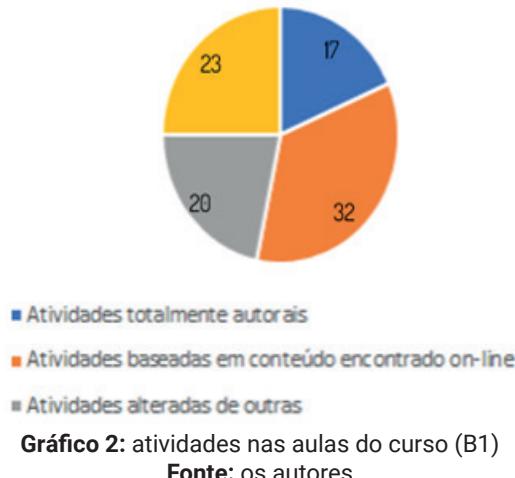
Uma vez notado que os alunos, em algumas situações, devido ao nível linguístico, ainda precisavam de um momento para organizar o pensamento e topicalizar a própria fala, foram realizadas atividades de *writing* [escrita], em que os alunos puderam organizar suas ideias e se prepararem para a fala.

Seguindo as atividades, as estratégias de debates eram apresentadas aos alunos com exemplos que eles pudessem modelar ou copiar nos momentos de discussão. Do mesmo modo, realizamos atividades de gramática, quando o uso de uma determinada estrutura linguística se mostrava necessário para a reformulação da estratégia de debate. Além disso, as atividades de *reading* [leitura], *watching* [assistindo] e *listening* [compreensão oral] com música foram trazidas para trabalhar com a linguagem em uso real, com exemplos de textos autênticos



e de diversos gêneros.

No final do curso, realizamos ainda uma atividade avaliativa, embora o processo avaliativo em si tenha se dado ao longo de todo o curso. Pensando na natureza das atividades desenvolvidas para o curso, elas foram classificadas de acordo com o que está expresso no Gráfico 2 a seguir.



Para a elaboração desse curso, a maior parte das atividades desenvolvidas foi baseada em conteúdos encontrados on-line. Uma vez que nem sempre o material selecionado correspondia diretamente às necessidades do curso, ele foi adaptado para compor as aulas. Então, contamos com atividades retiradas de livros ou sites - as quais, em sua maioria, focaram na gramática. Algumas atividades foram alteradas de outras já existentes e 17 delas foram criadas pelas autoras do curso.

Como exemplo de atividades realizadas em aula, podemos observar a sequência abaixo.




Working with pros and cons

When we approach a topic, it is important to consider both sides of it, the positive and the negative ones. Let's see some expressions that we can use in these situations.

24

Figuras 1: atividade da aula sete do curso



EXPRESSIONS

- On the one hand ... on the other hand ...
- Many people think that ... some others say that ...
- An argument for/against something is ...
- There are two points of view ...
- There are two sides to this question.

25

Figuras 2: atividade da aula sete do curso

When telling your opinion to your partner, you may not be a hundred per cent sure. In this case, you can use some modal verbs.

May, Might, Could and Can to express possibility

Possibility

We use **may**, **might** and **could** to say that something is **possible**, but not certain:

They **may come by car**. (= Maybe they will come by car.)
 They **might be at home**. (= Maybe they are at home.)
 If we **don't hurry**, we **could be late**. (= Maybe we will be late.)

We use **can** to make **general statements** about what is possible:

It **can be very cold here in winter**. (= It is sometimes very cold here in winter.)
 You **can easily get lost in this town**. (= People often get lost in this town.)

26

Figuras 3: atividade da aula sete do curso

²⁴ Tradução do texto na Figura 1: Trabalhando com Prós e Contras - Quando nós abordamos um tópico é importante considerar os dois lados dele, o positivo e o negativo. Vamos ver algumas expressões que podemos usar nessas situações.

²⁵ Tradução do texto na Figura 2: "De um lado...Do outro lado..."; "Muitas pessoas pensam que...outras dizem que..."; "Um argumento a favor/contra algo é"; "Existem dois pontos de vista..."; "Há dois lados para essa questão..."

²⁶ Tradução do texto na Figura 3: Ao contar sua opinião ao seu parceiro, você pode não ter cem por cento de certeza. Nesse caso, você pode usar alguns verbos modais.



Example

- 1 Renewable energy **may** be expensive, but is worth it.
- 2 Wind energy **might** be our best option.
3. We **could** consider using more renewable energy.
4. We **can** solar panels on Brazil.

27

Figuras 4: atividade da aula sete do curso

Let's practice.

Work in pairs

You're going to receive some sentences that show benefits and drawbacks of some renewable sources of energy. Combine them using the expressions you just learned. Pay attention if the sentences show similar or opposite points of view.

After that tell your partner if you agree or disagree with the sentence you combined.



28

Figuras 5: atividade da aula sete do curso

Essa sequência faz parte da aula sete do curso, cujo tema era *Energy Resources* [Recursos energéticos]. Após assistirem um vídeo sobre o tema e discutirem as próprias ideias em conjunto, os alunos foram apresentados à estratégia *Working with Pros and Cons* [Trabalhando com prós e contras]. Logo após, eles foram apresentados a conteúdos linguísticos e gramaticais que dariam suporte ao modo como eles poderiam expor ideias opostas. Finalizamos essa sequência com uma atividade guiada, para que os alunos pudessem praticar e solidificar o uso da estratégia ou aspecto linguístico trabalhado.

Para a realização dessa sequência, foram utilizadas atividades baseadas em conteúdos on-line, de livros, com pouca alteração, finalizando com uma ati-

²⁷ Tradução do texto na Figura 4: Exemplos: A energia renovável pode ser cara, mas vale a pena. (Formal)/A energia eólica pode ser a nossa melhor opção. (Menos formal)/Podemos considerar usar mais energia renovável./ Podemos ter painéis solares no Brasil.

²⁸ Tradução do texto na Figura 5: Trabalhem em pares. Você vai receber algumas frases que mostram vantagens e desvantagens de algumas fontes renováveis de energia. Combine então usando as expressões que você acabou de aprender. Preste atenção se as frases mostram pontos de vista semelhantes ou opostos. Depois disso, diga ao seu parceiro se você concorda ou discorda da frase que você combinou.



vidade autoral.

3. Produção Oral: Debates para o nível B2

O curso preparado pela primeira autora para o nível B2 (QCER) teve duração de 32 horas (16 aulas de 2h), além de ter sido produzido individualmente e ofertado entre fevereiro e abril de 2019 de forma presencial para a comunidade acadêmica da UFS. A Tabela 2 apresenta os temas de cada uma das aulas, assim como seu foco.

AULA E TEMA	FOCOS
Aula inicial	Conhecendo o IsF, o curso, a professora e uns aos outros
Technology (Inteligência artificial)	O uso do <i>reported speech</i> para fortalecer argumentos
Technology (Internet memes)	<i>Requesting and giving clarification</i>
Nature (aquecimento global)	<i>Convincing through argumentation</i>
Nature (vegetarianismo)	Análise e desconstrução de argumentos
Gender (<i>in</i>)equality [(Des)igualdade de gênero]	Usando narrativas na argumentação
Beauty [Beleza]	Usando imagens na argumentação
Security [Segurança]	Usando estatísticas
Art [Arte]	Defesa de posicionamentos teóricos divergentes
Culture [Cultura]	Prática de debate
Stereotypes [Estereótipos]	Rhetorical strategies: accumulation and anaphora
Politics [Política]	Rhetorical strategies: Contrast (comparison, opposites); puzzles and questions; lists of three (different, identical, phrases).
Fake news	Debates no contexto político
Revisão	Revisão dos conteúdos anteriormente trabalhados
Avaliação	-

Tabela 2: temas e focos das aulas do curso para o nível B2

Fonte: os autores



Cada aula foi pensada a partir de um tema e incluiu uma estratégia/prática de debate, considerando a ementa do curso, assim como o público diverso, com alunos de diferentes áreas do conhecimento. Uma vez selecionados esses aspectos (tema e estratégia/prática), foram elaboradas apostilas para cada aula, bem como apresentações de slides. O Gráfico 3 mostra a distribuição dos grupos de atividades presentes nos materiais do curso.



Gráfico 3: tipos de atividades nas aulas do curso (B2)

Fonte: os autores

O que denominamos atividades de reflexão são aquelas em que os alunos refletem sobre algum aspecto relacionado ao tema de debate na aula, em um processo de refletir com/sobre eles mesmos e suas próprias leituras, o “ler, se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296). Isso não significa, no entanto, que esse processo de reflexão não tenha perpassado as outras atividades, mas que, nesse caso, ele era o foco principal.

Além disso, há jogos na maioria das aulas do curso, iniciando e finalizando as aulas, com o objetivo de contribuir com a motivação dos alunos e com a sensação de maior conforto, uma vez que aprender uma língua envolve emoções, como o medo de errar, a vergonha etc. Nesse sentido, os jogos, sendo empregados como momentos para introduzir o tema da aula ou praticar algo que foi abordado, podem acionar sensações como a de satisfação e prazer, conforme defendem Finardi, Vieira e Leão (2019).

Também fazem parte das aulas atividades de leitura, vocabulário, compreensão oral e de vídeos (assistindo), trabalho com música, análise de textos (entendidos aqui de forma ampla, não se referindo somente aos textos escritos)



e estratégias de debate e gramática. Estas foram pensadas considerando a proposta do curso e a pergunta “que estratégias/tópicos gramaticais os alunos podem mobilizar em um debate acadêmico?” Há ainda as atividades de discussão, em que os estudantes conversam sobre algum assunto em grupos, norteados por perguntas, imagens etc., e os debates, nos quais os alunos debatem o tema principal, podendo usar as estratégias/tópicos gramaticais trabalhados. Por fim, há uma avaliação final, em que os alunos podem se apropriar do que aprenderam nas aulas para proferir um discurso acerca de um dos temas abordados ou algum outro de sua preferência.

Nesse curso, as aulas foram baseadas no Letramento Crítico (LC), definido, nas palavras de Menezes de Souza (2011, p. 296), como

não apenas ler, mas ler, se lendo, ou seja ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que a leitura é um processo transparente, o que eu leo é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações?

Uma vez que não é possível falar em verdades absolutas, mas em interpretações situadas, sendo construções sociais, as leituras produzem dissenso, conflito. Considerando essas discussões, no curso sob análise, houve experimentações com as possibilidades de trabalhar o LC em um curso de debates, pois o gênero envolve a defesa de pontos de vista, o que pode levar ao reforço das perspectivas do debatedor, não necessariamente à reflexão acerca do por quê ler dessa forma. A análise dos resultados com relação ao LC no curso pode ser lido em Silva (2019). Neste texto, foi explicado que, nos momentos de debate, os participantes “ouviram os argumentos de outros alunos, pensando em como poderiam defender seus pontos de vista. Ouviu-se para responder, não para refletir” (SILVA, 2019, p. 414). Os estudantes, na verdade, atribuíram os momentos de refletir sobre suas próprias leituras a outras atividades das aulas.

Considerando, especificamente, a elaboração das atividades cujos tipos foram elencados no Gráfico 3, surgiram grupos baseados no modo como elas foram elaboradas, conforme discutimos na metodologia. O Gráfico 4 ilustra os resultados do curso elaborado para o nível B2.

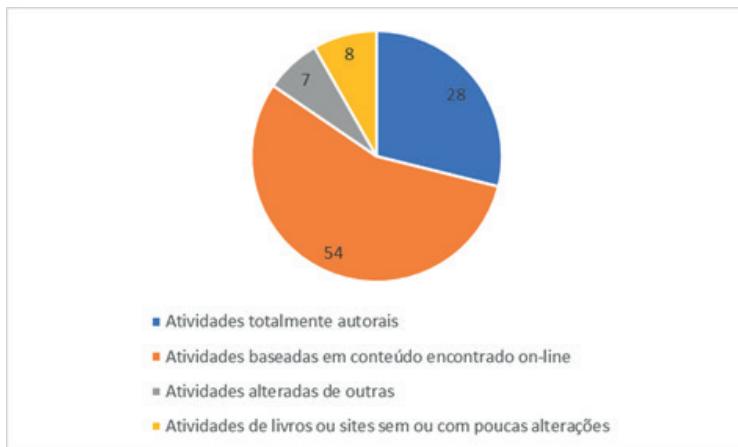


Gráfico 4: atividades nas aulas do curso (B2)

Fonte: os autores

Há, nesse sentido, a predominância das atividades baseadas em conteúdo encontrado on-line, especialmente vídeos, textos escritos e imagens. Nesses casos, questões eram elaboradas a partir desse conteúdo. As Figuras 6 e 7 ilustram essas atividades. Ambas foram retiradas da sexta aula do curso, cujo tema foi (des)igualdade de gênero.

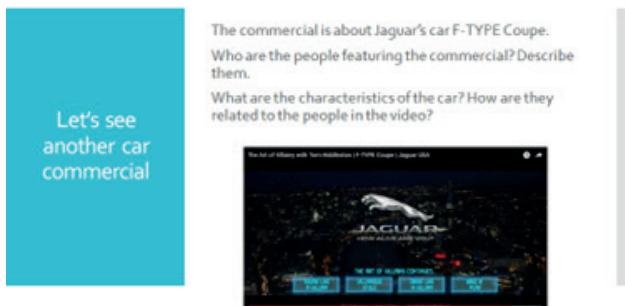
The slide contains the text: "Now we're going to see and analyze some commercials". To the right, there is a video frame showing a Ford Flex car in a parking lot with several people standing around it. The video player interface is visible at the bottom.

The first one is about the car "Ford Flex".
Who are the people featuring the commercial? Describe them.
What are the characteristics of the car? How are they related to the people in the video?

Figuras 6: atividade baseada em conteúdo encontrado on-line ²⁹

Fonte: apresentação de slides da sexta aula do curso Produção Oral: debates (B2)

²⁹ Tradução das perguntas para a análise do vídeo nas duas Figuras: Quem são as pessoas estrelando o comercial? Descreva-as. Quais são as características do carro? Como elas são relacionadas às pessoas no vídeo?



Figuras 7: atividade baseada em conteúdo encontrado on-line

Fonte: apresentação de slides da sexta aula do curso Produção Oral: debates (B2)

Como mostram as figuras, dois comerciais de carro³⁰ foram selecionados e, para sua análise - especialmente das diferenças no uso de adjetivos no comercial protagonizado por mulheres e no estrelado por um homem -, foram elaboradas algumas perguntas. Então, os alunos puderam comparar, de forma mais explícita, os comerciais e explorar suas reações ao discutirem os seguintes questionamentos: Como você se sentiu assistindo aos comerciais? Você gostou deles? Por quê (não)? [*How did you feel watching the commercials? Did you (dis)like them? Why (not)?*], Há alguma diferença entre o modo como homens e mulheres são representados nos comerciais? [*Is there a difference between how men and women are portrayed in the commercials?*], Você mudaria os comerciais assistidos? Explique sua resposta [*Would you change the commercials we saw? Explain it.*].

O segundo grupo de atividades mais recorrente foi das totalmente autoriais. Nesse caso, aparecem em maior número as propostas de debate, uma vez que eram muito específicas por objetivarem a apropriação da estratégia abordada na aula considerando o tema discutido. Um exemplo, também da sexta aula, foi o seguinte: os alunos deveriam debater a (des)igualdade de gênero no dia a dia, usando histórias pessoais como exemplo (estratégia trabalhada) para dar suporte a seu ponto de vista.

Os dois últimos grupos (e menos recorrentes) foram respectivamente os de atividades de livros ou sites sem ou com poucas alterações e atividades alteradas de outras. Nesses casos, elas eram usadas da forma como foram elab-

³⁰ Link para os vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=bNKqhUlqPq4> e https://www.youtube.com/watch?v=fGas3e7p_9A. Acesso em: 16 DEZ. 2021.



boradas pelos autores (com a devida menção da fonte), no caso desse curso, quase sempre com alterações em questões para que pudesse haver alinhamento tanto com o objetivo quanto com as teorias que embasaram o planejamento - especialmente o LC.

Nesse sentido, são percebidos alguns elementos centrais que fizeram parte do processo de desenvolvimento do curso: a praxiologia, com a apropriação de textos (com destaque para os que discutiam o LC) no planejamento das aulas e a constante pesquisa (com o uso de questionários respondidos pelos alunos) sobre o próprio processo e seus desdobramentos na sala de aula, assim como a apropriação de textos multimodais e a conteúdos, havendo, até no uso de atividades elaboradas por outras pessoas, alterações e adequações aos posicionamentos adotados no planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambos os cursos analisados, os debates foram pensados considerando o contexto acadêmico, uma vez que a internacionalização faz parte dos objetivos do IsF, havendo a busca de diálogo entre diversas áreas do conhecimento, pois ele permite o afastamento do ideal moderno da divisão a partir da lógica matemática, que levaria ao conhecimento verdadeiro (CASTRO-GÓMEZ, 2007) - ainda que a lógica moderna seja identificada em outros momentos. Tendo em vista que os alunos dos cursos estavam ligados a diversos cursos de áreas diferentes, os diálogos e debates, além de ocorrerem sobre temas diversos, permitiram a negociação e discussão transdisciplinar.

Também destacamos a importância de haver uma conexão entre as atividades, pensadas para atingir os objetivos e alinhadas aos posicionamentos pedagógicos das professoras. Essa necessidade de coerência tornou a elaboração de atividades e/ou alterações daquelas encontradas on-line ou em livros. Ligado a isso, está o fato de que havia poucos materiais disponíveis on-line pensados para contextos de internacionalização, atendendo a especificações não somente do contexto, mas da proposta do curso.

Notamos ainda que, em ambos os cursos, foi adotada a estratégia de elaborar materiais para cada aula, considerando um planejamento geral do curso, para que houvesse mais flexibilidade e, especialmente no caso do curso de nível B2, possibilidade de pesquisar os desdobramentos da aula e repensar as próximas ações com base nos resultados. Dessa forma, as demandas emergen-



tes do contexto e dos alunos podiam ser melhor abordadas.

Além disso, percebemos que a elaboração ou alteração de materiais fez parte do processo de desenvolvimento de ambos os cursos, havendo a exploração de textos multimodais e autênticos. Nesse sentido, essa prática fez parte do nosso processo de formação enquanto professoras, que também envolveu a pesquisa.

Por fim, destacamos a necessidade da realização de mais pesquisas sobre materiais didáticos para o ensino de línguas em contexto de internacionalização, uma vez que se trata de um tema recente no cenário brasileiro e, por isso, ainda com poucos estudos.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, [S.I.], v. 11, n. 3-4, p. 290-305, 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. Resolução do Conselho Pleno da Andifes nº1/2019, de 12 de novembro de 2019. Cria na estrutura da associação nacional dos dirigentes das instituições federais de ensino superior (ANDIFES), a da rede ANDIFES nacional de especialistas em língua estrangeira – Idiomas sem Fronteiras, denominada Rede ANDIFES IsF. Brasília, DF, 2019.

BRANDENBURG, U.; DE WIT, H. The End of Internationalization. *International higher education*, [S.I.], n. 62, p. 15-17, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 28-29, 19 dez. 2012. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria nº 973, de 14 de novembro 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 11-12, 17 nov. 2014. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 18-19, 28 jan. 2016. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/>



images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf. Acesso em: 19 mai. 2021.

BUCKNER, E.; STEIN, S. What Counts as Internationalization? Deconstructing the Internationalization Imperative. **Journal of Studies in International Education**, [S.I.], v. 24, n. 2, p. 151–166, 2020.

BURNS, A. Action Research. In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. **Research methods in applied linguistics**: a practical resource. London: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2015. p. 187-204.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (orgs). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: lesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

DE WIT, H.; HUNTER, F. The Future of Internationalization of Higher Education in Europe. **International higher education**, [S.I.], n. 83, p. 2-3, 2015.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach. **Journal of International Students**, [S.I.], v. 10, n. 1, p. i-iv, 2020.

FINARDI, K.; VIERA, G. V.; LEÃO, R. Uma proposta de matriz de avaliação de jogos digitais para o ensino-aprendizagem-uso de língua adicional. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 4, p. 1174-1198, out.-dez. 2019.

FREEMAN, D. **Doing Teacher Research**: from inquiry to understanding. Boston: Heinle Cengage Learning, 1998.

HUDZIK, J. **Comprehensive internationalization**: from concept to action. Washington, DC: NAFSA Association of International Educators, 2011.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. (ed.). **English for Specific Purposes**: a learning centred approach. New York: Cambridge University Press, 1987.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Wines, Bottles, Crises: A Decolonial Perspective on Brazilian Higher Education. **Rev. Bras. Linguíst. Apl**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 577-604, apr. 2021.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Atividade docente, comunidades de prática e formação docente. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (orgs.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016, p. 188-211.

KNIGHT, J. **Internationalization: elements and checkpoints**. Ottawa: Canadian Bureau for International Education, 1994.

KNIGHT, J. **A time of turbulence and transformation for internationalization**. Ot-



tawa: Canadian Bureau for International Education, 1999.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, [S.I.], p. 2–3, 2003.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationalities. **Journal of Studies in International Education**, [S.I.], v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003.

LITTLEJOHN, A. Language Teaching Materials and the (very) Big Picture. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, [S.I.], v. 9, p. 283–297, 2012.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z; HALU, R. C. (orgs.). **Formação (Des) formatada: práticas com professores de língua inglesa**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 279-303.

PHAKITI, A.; PALTRIDGE, B. Approaches and Methods in Applied Linguistics Research.

In: PALTRIDGE, B.; PHAKITI, A. **Research methods in applied linguistics**: a practical resource. London: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2015. p. 19-33.

SILVA, N. S. M. Letramento crítico em um curso de debates do IsF-UFS: análises e possibilidades. In: V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, n. 8, 2019, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2019. p. 403-417.

SOUSA SANTOS, B. de. Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. **Review**, [S.I.], p. 1-66, 2007.

STEIN, S. Critical internationalization studies at an impasse: making space for complexity, uncertainty, and complicity in a time of global challenges. **Studies in Higher Education**, [S.I.], p. 1771-1784, 2019.

SZYSZLO, P. Internationalization Strategies for the Global Knowledge Society. **CBIE PhD Research Series**, Ottawa, p. 1–7, 2016.

TOMLINSON, B. The importance of materials development for language learning. In: AZARNOOSH, M. et al. (Eds.) **Issues in material development**. Sense publishers: Rotterdam, Netherlands, 2016. p. 1-9.

VIEIRA, G. S.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Teachers' Decision-Making Process When Designing ESP Materials in the Languages Without Borders Program. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 157-169, maio/agosto 2019.



CAPÍTULO **SETE**

Letras para além da universidade: o projeto de extensão Português como Língua de Acolhimento

*LETRAS BEYOND THE UNIVERSITY: THE PORTUGUESE AS A HOST
LANGUAGE EXTENSION PROJECT*

Rosane Silveira
Ana Flávia Boeing Marcelino

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, quando pensamos na matriz curricular de um curso de Letras, normalmente pensamos nas disciplinas chamadas de núcleo base, ligadas às áreas da literatura, linguística e estudos da linguagem. No caso de cursos de Letras - Línguas estrangeiras, também pensamos nas disciplinas específicas de uma língua adicional, as quais visam o desenvolvimento da proficiência linguística dos futuros professores e o conhecimento sobre a literatura e outras manifestações culturais relacionadas à referida língua. Paralelamente, vêm à mente as disciplinas de cunho pedagógico, tais como Didática, Metodologia, Psicologia, Organização Escolar e Estágio. Nos cursos de Letras - Português Língua Materna, predominantemente se pensa em preparar os futuros professores para ensinar português para alunos brasileiros em escolas regulares. Por outro lado, nos cursos de Letras - Línguas Estrangeiras, os futuros professores são preparados para ensinar uma língua adicional para alunos brasileiros, quer seja em escolas regulares, quer seja em cursos de idiomas.

No Brasil, ainda são poucos os cursos de Licenciatura em Letras que



contemplam em suas matrizes curriculares a preparação de professores para o ensino da língua portuguesa para falantes de outras línguas. Algumas exceções bastante notáveis são os cursos de graduação em Letras da UnB, Unicamp, UFRGS e UNILA, por exemplo, os quais se organizam de formas diferentes. A Universidade de Brasília oferece uma habilitação exclusivamente voltada para o ensino de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), passando por disciplinas fundantes como: Fonética e Fonologia voltadas ao ensino de PBSL, Políticas Linguísticas, Abordagens, Metodologias e Técnicas de Ensino de PL2. Já a Unicamp oferece aos graduandos a possibilidade de, concomitantemente com a licenciatura em Letras, realizar uma segunda habilitação em Português como L2/LE, com disciplinas específicas da área desde o 4º semestre de curso até o 8º, além de outros dois semestres exclusivamente voltados para Monografia e Estágio Supervisionado na área de PL2/PLE. Por sua vez, a UFRGS oferece disciplinas eletivas sobre PL2 dentro do currículo de Português Língua Materna e Línguas Estrangeiras, mas também oferece um estágio de docência em Português Língua Adicional como disciplina obrigatória para as habilitações em todas as línguas estrangeiras, exceto para Língua Italiana. Por fim, a UNILA tem um curso de licenciatura em Letras Espanhol e Português, cujo objetivo é formar profissionais para atuar no ensino do espanhol e de português como línguas estrangeiras/adicionais, incluindo em seu currículo disciplinas fundantes tanto do espanhol quanto do português.

É possível notar, inclusive na breve descrição acima, que a área usa de nomenclaturas diversas para tratar da área de ensino de português para pessoas que não têm o português como primeira língua. Vê-se os termos: Português como Segunda Língua (PL2), Português como Língua Estrangeira (PLE), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua Adicional (PLA) ou ainda Português Língua Não-Materna. Por isso, cabe ressaltar que nesse âmbito, cunhou-se o termo Português como Língua de Acolhimento (PLAC) para falar especificamente sobre o ensino de português para imigrantes e refugiados. Lopez e Diniz (2019, p. 3) definem PLAC como

ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna.

Na definição dos autores, fica claro, também, o forte vínculo entre ensino

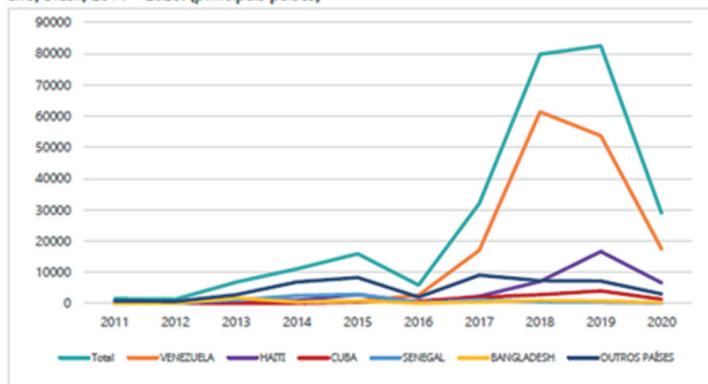


de PLAC e pesquisa no campo da Linguística Aplicada no que tange os estudos voltados para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais.

Conforme destacam Diniz e Neves (2020), o ensino de PLAC ainda é pouco contemplado nos projetos pedagógicos dos cursos de Letras no Brasil, tendo em vista que “a formação de pedagogos e professores ainda é, em geral, marcada pela tradição monolíngue” (p. 87). Considerando a nova onda de imigrantes que têm adentrado o Brasil desde 2011, faz-se necessário repensar os projetos pedagógicos das licenciaturas como um todo e, em especial, das licenciaturas em Letras e Pedagogia.

Dados do relatório Refúgio em Números (SILVA; CAVALCANTI; OLIVEIRA; COSTA; MACEDO, 2021) mostram que, desde 2011, o Brasil tem recebido um fluxo intenso de imigrantes, solicitantes de visto de refugiado. Na Figura 1, observamos que, entre 2017 e 2019, o número de solicitantes de refúgio ultrapassou a casa de 80.000 pessoas, tendo um declínio em 2020 devido à pandemia da COVID-19.

Gráfico 2.3.1. Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, segundo ano, Brasil, 2011 – 2020. (principais países)



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado.

(*) Foi utilizada a variável “nacionalidade” de 2011 a 2015 e “país de nascimento” de 2016 a 2020.

Figura 1: Dados da OBMigra sobre solicitações de refúgio entre 2011 e 2020.

Fonte: SILVA; CAVALCANTI; OLIVEIRA; COSTA; MACEDO, 2021, p. 36.

Ainda de acordo com tal relatório (SILVA et al., 2021), as nacionalidades que têm sido reconhecidas mais frequentemente como refugiadas pelo governo brasileiro são a venezuelana (46.412 pessoas), síria (3.594 pessoas) e congolesa (1.050 pessoas). Os haitianos, embora sejam o segundo maior grupo solicitando



o status de refugiado, têm recebido o chamado visto humanitário. Entre 2011 e 2020, como mostra a Figura 2, mantém-se a tendência na qual os três maiores grupos solicitantes da condição de refugiados advêm da Venezuela com quase 60% dos pedidos, do Haiti com 14,6% dos pedidos e de Cuba com cerca de 4% dos pedidos.

Tabela 2.3.2. Distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou de residência habitual (*) - Brasil, 2011-2020

Países	Total	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Total	100,0%	0,6%	0,5%	2,6%	4,2%	6,0%	2,2%	12,0%
VENEZUELA	57,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,3%	1,0%	6,4%
HAITI	14,6%	0,2%	0,2%	0,4%	0,4%	1,1%	0,1%	0,8%
CUBA	4,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,2%	0,3%	0,8%
CHINA	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%	0,5%
ANGOLA	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,3%	0,2%	0,7%
BANGLADESH	2,2%	0,0%	0,0%	0,7%	0,2%	0,3%	0,0%	0,2%
NIGÉRIA	1,3%	0,0%	0,0%	0,1%	0,3%	0,3%	0,0%	0,2%
SENEGAL	3,4%	0,0%	0,0%	0,4%	0,9%	1,1%	0,1%	0,5%
COLÔMBIA	0,7%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%

Figura 2: Dados da OBMigra sobre solicitações de refúgio entre 2011 e 2020.

Fonte: SILVA; CAVALCANTI; OLIVEIRA; COSTA; MACEDO, 2021, p. 37.

No projeto PLAM – Português como Língua de Acolhimento, a maioria dos imigrantes atendidos também é de nacionalidade haitiana e venezuelana, como veremos a seguir. Nas próximas seções, apresentaremos um panorama do projeto, iniciando com informações sobre as ações do Projeto PLAM e, em seguida, apresentando dados sobre as ações concluídas entre 2016 e 2021.

O PROJETO PLAM

O Projeto de Extensão Português como Língua de Acolhimento a Imigrantes (PLAM) é desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina, localizada na capital do estado, Florianópolis, desde 2016. De acordo com o Relatório Anual 2021 do OBMigra, Santa Catarina vem ocupando lugar de destaque no que tange o destino de imigrantes em busca de trabalho, o que, em parte, explica a constante chegada de novos imigrantes e a demanda por oferta de cursos de português, uma vez que, entre os anos de 2011 a 2019, Santa Catarina foi o estado brasileiro com o maior número de imigrantes com vínculo ativo com uma empresa contratante, sendo Florianópolis o oitavo município brasileiro com maior número de



migrantes em 2021 (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Coordenado pela professora Dra. Rosane Silveira, o projeto PLAM tem dois principais objetivos: oferecer aulas gratuitas de português para imigrantes deslocados forçados e refugiados moradores da Grande Florianópolis – região composta pelos municípios de Águas Mornas, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, São José, São Pedro de Alcântara e Governador Celso Ramos – e contribuir para a formação de professores de línguas. Desde 2019, o projeto passou a fazer parte da Cátedra Sérgio Vieira de Melo (CVSM), iniciativa do Alto-Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) em parceria com outras 22 Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil.

Os cursos do Projeto PLAM, oferecidos desde 2016, contam com a participação majoritária de professores de línguas adicionais (inglês, francês, alemão etc.) e de português língua materna. Esses professores são estudantes de graduação e pós-graduação da UFSC, UDESC e outras universidades, bem como egressos que, voluntariamente, preparam e conduzem as aulas para imigrantes de diversas nacionalidades, mas principalmente Haitianos e Venezuelanos.

Dentre as ações de ensino, destacam-se duas frentes de atuação. A primeira, que deu início ao projeto em 2016, é a oferta de cursos presenciais aos sábados, no Campus Trindade da UFSC, que aconteceram até o final de 2019 e que em 2021 foram oferecidos de forma remota. No seu formato presencial, eram ofertadas duas turmas de português (uma para recém-chegados e outra para estudantes com mais tempo de contato com a língua) que se organizavam com aulas semanais, seguindo o calendário acadêmico semestral da universidade. Para cada turma, um professor ficava encarregado do planejamento e condução das aulas, auxiliado por 2 ou mais professores assistentes que se revezavam no auxílio aos estudantes e ao professor a cada aula, que durava cerca de 3 horas.

A segunda frente de atuação se deu na descentralização do projeto, uma vez que cursos de português eram oferecidos em parcerias com Escolas de Educação Básica (EEB) das redes estadual e municipal. Essas parcerias nasceram da iniciativa de pessoas que já atuavam em EEBs cuja demanda por cursos de português a imigrantes se fez presente. O projeto PLAM era procurado por um integrante da equipe pedagógica e/ou administrativa da EEB para o estabelecimento de uma parceria, visando a oferta de cursos nas instalações da própria EEB. Para que isso acontecesse, o Projeto PLAM explicava o funcionamento dos cursos de português na UFSC e auxiliava na seleção de professores voluntários e



formação inicial das equipes pedagógicas que iriam atuar em cada EEB. Ao longo do semestre, a coordenação do Projeto PLAM se mantinha em diálogo com as coordenações locais nas EEBs e também se responsabilizava pela emissão de certificados às equipes que atuavam em cada EEB. As parcerias PLAM-EEBs aconteceram em diferentes localidades e por períodos distintos, a saber: entre 2017-2018, na cidade de São João Batista, na EEB Alice da Silva Gomes; de 2017 a 2019, na cidade de São José, na EEB Juscelino Kubitschek, e, em 2019, em Florianópolis, na EEB Padre Anchieta (para uma ilustração completa das ações do Projeto PLAM, ver Figura 3).

Além dessas ações, em 2021, foi criado o subprojeto PLURI - Plurilinguismo e Acolhimento Linguístico a Imigrantes na Escola Básica, cujo objetivo é promover o plurilinguismo e o acolhimento linguístico em escolas da rede pública que atendem imigrantes e refugiados. Nesse sentido, os passos iniciais foram dados na busca de identificar as necessidades de comunicação entre a escola e as famílias de imigrantes, bem como maneiras de promover a integração dos alunos filhos de imigrantes na comunidade escolar. No segundo semestre de 2021, tivemos uma experiência com a EEB Herondina Medeiros Zeferino, localizada em Florianópolis. A escola solicitou auxílio para a tradução de documentos e informativos a serem distribuídos às famílias de imigrantes que faziam parte da comunidade escolar. Para isso, foi montada uma equipe de trabalho, com três alunos de Letras atuando como tradutores voluntários, sob a supervisão de duas professoras do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da UFSC (Camila Teixeira Saldanha e Cristiane Conceição Silva). Também iniciamos a criação e distribuição de cartazes que buscam disseminar o respeito ao plurilinguismo, os quais foram distribuídos às EEBs Herondina Medeiros Zeferino e Padre Anchieta.

A Figura 3 ilustra a linha do tempo do projeto PLAM desde sua criação, com o período de início e fim de cada ação desenvolvida pelo projeto desde então.



Figura 3: Linha do tempo das ações desenvolvidas pelo Projeto PLAM

Fonte: Elaborado pelas autoras.

PERFIL DOS ESTUDANTES E PLANEJAMENTO DIDÁTICO

Os estudantes que frequentam os cursos do PLAM são essencialmente adultos de nacionalidade venezuelana ou haitiana, havendo um número menor de estudantes de outras nacionalidades (Senegal, Congo, Cuba, Peru, Colômbia, Rússia, Porto Príncipe etc.). Ensinar uma língua em contexto de acolhimento vai além dos conteúdos linguísticos, pois estamos diante de estudantes que precisam agir utilizando uma língua não familiar, em um contexto cultural não familiar (Grosso, 2010), para fins emergenciais. Nesse contexto de ensino, nos preparamos com estudantes de nacionalidades e níveis de proficiência (e até mesmo de letramento) bastante distintos, reunidos na mesma sala de aula. Esses estudantes necessitam utilizar a língua portuguesa para a resolução de assuntos urgentes (documentação, trabalho, saúde, habitação, alimentação, transporte, educação) e por isso é importante que as aulas enfatizem o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral. Cabe acrescentar que esses estudantes enfrentam uma situação de deslocamento forçado e possivelmente tragam em sua bagagem traumas e estejam, em alguns casos, em situação de vulnerabilidade.

Levando em consideração o perfil dos alunos e suas necessidades de comunicação, os cursos de português precisam ser planejados de forma flexível, de modo a acomodar ajustes nos conteúdos e materiais mediante demandas dos alunos. Outro fator que exige flexibilidade é a mobilidade constante dos alunos, em busca de trabalho e melhores condições de vida e de trabalho, resultando em um alto índice de evasão e, simultaneamente, gerando a necessidade de



ingresso em fluxo contínuo nos cursos.

No projeto PLAM, o planejamento dos cursos se baseia em um plano de ensino construído pela equipe pedagógica e modificado ao longo de nossos anos de atuação. Trabalhamos com a ideia de atender predominantemente alunos com baixa ou nenhuma proficiência na língua portuguesa, por isso ofertámos aulas para a Turma 1 (iniciantes) e Turma 2 (pré-intermediário). Nos cursos presenciais, em geral, ofertávamos duas turmas com no máximo 30 alunos por sala. Quando passamos a ofertar cursos online, em 2021, aumentamos o número de turmas (4 ou 5) e diminuímos o número de estudantes por turma (10 a 15).

Buscamos organizar as aulas por temas e construir unidades didáticas independentes, que não prevejam continuidade de conteúdos ou atividades entre uma aula e outra. O caráter descontínuo das unidades didáticas era especialmente relevante para os cursos presenciais, pois era comum o ingresso em fluxo contínuo de estudantes nos cursos, como já ressaltado. Temos aprimorado os temas que orientam as aulas dos cursos de português ao longo dos anos. Em 2019, uma de nossas voluntárias desenvolveu sua pesquisa de mestrado no âmbito do Projeto PLAM (MARCELINO, 2020). Na ocasião, um levantamento de necessidades comunicativas foi realizado junto aos alunos do projeto e, utilizando os dados dessa pesquisa como base, chegamos a uma lista de temas para as duas turmas dos cursos de Português, ilustrada no Quadro 1. Essa organização foi implementada nos cursos remotos do Projeto PLAM em 2021.

TURMAS 1	TURMAS 2
1) OI! BEM-VIND@S AO CURSO!	
Tutorial do curso online. Cumprimentos, despedidas e expressões de cortesia. Apresentações, alfabeto e soletração. Números 0-100. Informações pessoais (idade, número de telefone, e-mail, endereços).	1) OI! BEM-VIND@S AO CURSO!
Tutorial para o curso online. Cumprimentos, despedidas e expressões de cortesia, apresentações. Informações pessoais (idade, número de telefone, e-mail, endereços). Profissões.	
2) DE ONDE VOCÊ É?	
Localização. Dados e características pessoais.	2) MEU DIA-A-DIA
Meios de transporte. Relações familiares. Rotinas diárias, cronogramas e noções temporais.	
3) ONDE VOCÊ MORA?	



Tipos de moradia.	3) MINHA VIDA MUDOU!
Vida e rotinas antes e depois da mudança para o Brasil.	
4) VAMOS NOS CONHECER MELHOR?	
Profissões e o mundo do trabalho. Horas, datas, partes do dia, dias da semana, estações do ano.	4) VOCÊ JÁ CO-MEU TAINHA?
Culinária local; pedidos e instruções; comidas típicas de diferentes culturas.	
5) ASSIM É MEU DIA:	
Atividades do dia a dia. Localização em casa e no trabalho.	5) COMO CHEGO NA PRAÇA XV?
A cidade de “Floripa”, seus bairros e características; lojas, compras, itens de vestuário; atrações turísticas e culturais.	
6) COMO É O SEU BAIRRO?	
Localização de serviços e estabelecimentos. Direções.	6) VAMOS DAR UMA VOLTA?
Convites, saindo com amigos. Lugares de lazer em Florianópolis, passeio dependendo do clima. A cidade de “Floripa”, seus bairros e características. Lojas, compras e itens de vestuário. Atrações turísticas e culturais.	
7) HORA DO LANCHE!	
Comidas básicas, itens típicos de café da manhã, almoço e jantar.	7) VOCÊ USA WHATSAPP?
Chamadas telefônicas, uso de aplicativos de mensagem e redes sociais e atendimento ao público.	
8) VOCÊ ESTÁ BEM?	
Partes do corpo. Problemas de saúde, conselhos e itens de farmácia. Medicamentos e tratamentos.	8) VOCÊ ESTÁ BEM?
Partes do corpo. Problemas de saúde, conselhos e itens de farmácia. Medicamentos e tratamentos.	

Quadro 1: Temas das aulas de Português do Projeto PLAM, na modalidade remota em 2021

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nos cursos presenciais, logo de início, optamos por não adotar livros didáticos. Pensando na formação de professores de línguas adicionais, sempre valorizamos a preparação e adaptação de materiais didáticos pelas equipes peda-



gógicas, em especial pelos professores responsáveis pelas turmas. Buscamos fomentar a ideia de trabalhar com a Abordagem Baseada em Tarefas (BRANDEN, 2006; EAST, 2012; ELLIS, 2017; LONG, 2015; SILVEIRA; XHAFAJ, 2020; 2017) na preparação dos materiais e, para isso, promovemos com frequência, oficinas de formação de professores, em geral uma oficina por semestre. A preferência por tal abordagem se justifica porque ela prioriza o uso da língua adicional para a resolução de tarefas do mundo real e permite a elaboração de sequências didáticas bastante flexíveis. No entanto, as equipes de voluntários sempre tiveram liberdade para propor outras formas de trabalho e é comum observar divergências entre os voluntários sobre a abordagem a ser adotada na preparação dos materiais, pois muitos voluntários trazem em sua bagagem, experiências com outras abordagens comunicativas ou abordagens de cunho estruturalista (para um panorama sobre essas abordagens, ver Leffa (2016), Paiva (2003) e Xavier (2011)).

Ao migrarmos para os cursos na modalidade remota, a equipe pedagógica precisou repensar vários aspectos dos cursos. Algumas mudanças importantes que tivemos que implementar foi a elaboração de materiais didáticos para auto-estudo, os quais precisavam conter todas as informações necessárias para serem usados de forma independente pelos alunos (explicações, dicas, exemplos, arquivos de áudio, links para vídeos, chaves de resposta para todos os exercícios e outros materiais didáticos de apoio). Também precisamos refletir sobre como registrar a frequência dos alunos, de modo a poder emitir certificados aos que completassem 75% dos cursos. Os cursos presenciais não previam avaliação formal e, por isso, aqueles que frequentavam 75% das aulas recebiam um certificado de participação, sem nota de aproveitamento. Na transição para os cursos *online*, foi necessário vislumbrar alguma forma de registrarmos a frequência dos alunos e, por isso, passamos a inserir na parte final de cada módulo o que chamamos de uma Atividade Avaliada, a qual consiste em uma tarefa simples que mobiliza os conteúdos trabalhados no módulo de estudos e requer que o aluno produza um pequeno texto escrito ou oral, enviado posteriormente para a avaliação da equipe pedagógica. Para complementar o curso, as equipes pedagógicas passaram a organizar um encontro síncrono *online* ao final de cada mês e, nesse momento, os conteúdos de dois módulos de estudos são revisados/complementados, buscando privilegiar a participação oral dos alunos. No final de cada módulo, é indicado aos alunos o tema das discussões dos encontros *online* e, por vezes, solicita-se que eles se preparem para apresentar suas res-



postas à tarefa chamada “Atividade para o Encontro Síncrono” durante a aula online. Por conta da complexidade do ensino *online*, o projeto passou a adotar um cronograma mais rígido no que concerne período de matrícula e ingresso de novos alunos, não havendo mais a possibilidade de ingresso em fluxo contínuo.

No momento da criação dos cursos no formato *online*, também nos deparamos com a Portaria Nº 623, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), a qual elenca documentos que imigrantes que iniciam processo de pedido de naturalização podem apresentar para comprovar capacidade de se comunicar em língua portuguesa. Por conta desse documento, julgamos que seria o momento de buscar ampliar as chances de que nossos alunos utilizassem os certificados de participação nos cursos do PLAM para comprovar proficiência linguística. Assim, passamos a ofertar uma prova presencial opcional no final do curso para os alunos que tivessem 75% de frequência e interesse em ter um certificado contendo nota de aproveitamento e o conteúdo programático do curso, componentes obrigatórios que os certificados submetidos à Polícia Federal para fins de naturalização deveriam ter. Nas duas edições dos cursos online, a grande maioria dos alunos optou por fazer a prova opcional. Até o momento, não sabemos se os alunos têm conseguido usar esse certificado no processo de naturalização junto à Polícia Federal.

Considerando o local sede do Projeto PLAM, o campus Florianópolis da UFSC, localizado no bairro Trindade, ao longo de 6 anos de Projeto PLAM, cerca de 444 estudantes frequentaram os cursos de português oferecidos presencial (2016 a 2019) e remotamente (2021). Dentre esses, a grande maioria dos estudantes é de nacionalidade haitiana (203), seguidos pelos venezuelanos (56), e depois sírios (5) e iranianos (5). Porém, é importante ressaltar que esses são números aproximados, uma vez que muitos dos estudantes não informavam suas nacionalidades quando começavam a frequentar as aulas – e nem eram obrigados a fazê-lo. Além desses 4 grupos maiores, já frequentaram as aulas do projeto PLAM estudantes de outras 16 nacionalidades, a saber: Cuba, Palestina, Togo, Ucrânia, Rússia, Estados Unidos, Senegal, Peru, Argentina, Colômbia, Chile, Jordânia, Kuwait, Egito, Filipinas e Nigéria.

Os números e a frequência dos estudantes sempre variaram muito a cada semestre, como pode ser verificado no Gráfico 1. É importante notar, entretanto, que dos 444 estudantes totais, cerca de 100 deles frequentaram os cursos por mais de um semestre. Isso explica o fato de a soma do número de estudantes no Gráfico 1 abaixo exceder o total de 444 estudantes. Enquanto alguns estudantes



começavam o semestre letivo, e por inúmeras razões eram impossibilitados de encerrá-lo – seja por questões financeiras, de deslocamento no período de aulas presencial, manejo do tempo entre estudos e trabalho, acesso à internet no período de aulas remotas etc – uma parte significativa dos estudantes não só frequentou um semestre, como permaneceu no projeto por mais tempo.

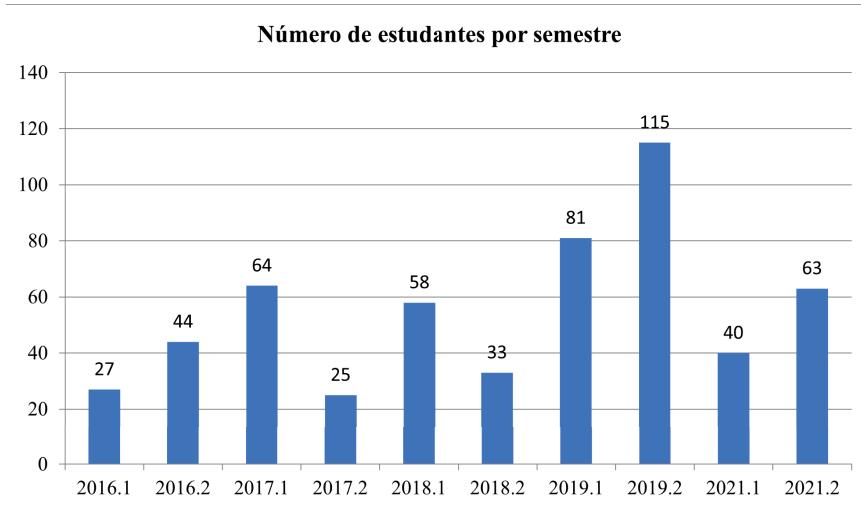


Gráfico 1: Número de estudantes por semestre no Projeto PLAM, campus Florianópolis
Fonte: Elaborado pelas autoras

Por fim, é importante ainda ressaltar que pelo projeto ter tido, de 2016 a 2019, o caráter de ingresso nos cursos em fluxo contínuo, muitos estudantes nunca chegaram a ser efetivamente registrados, por terem participado de somente um ou dois encontros, nos levando a considerar que o número atual registrado, de 444, é ainda maior. Além disso, não estão somados nesse montante os estudantes atendidos pelo Projeto PLAM nas escolas básicas.

Para atender os estudantes, entre 2016 e 2019, participaram do projeto PLAM um total de 34 professores voluntários, que atuaram presencialmente no campus Florianópolis da UFSC. Além disso, cada Escola de Educação Básica com a qual o PLAM matinha parceria, possuía seu próprio grupo de professores que, cada uma em seu período de atuação, somaram: na EEB Juscelino Kubitschek, 9 voluntários; na EEB Alice da Silva Gomes, 8 voluntários e na EEB Padre Anchieta, 2 voluntários.

Já no período de aulas remotas em 2021, um grupo de 8 voluntários recurrentes no projeto e que, em sua maioria, participam dele desde a sua criação,



formaram o grupo de atuação para as aulas e elaboração de materiais de autoestudo no primeiro semestre. Já no segundo semestre, outros 14 professores voluntários se juntaram ao grupo, o que nos auxiliou na tentativa de expandir o alcance dos cursos remotos, visto que muitas EEBs ainda não tinham retornado com as aulas do projeto presencialmente.

NOVOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO

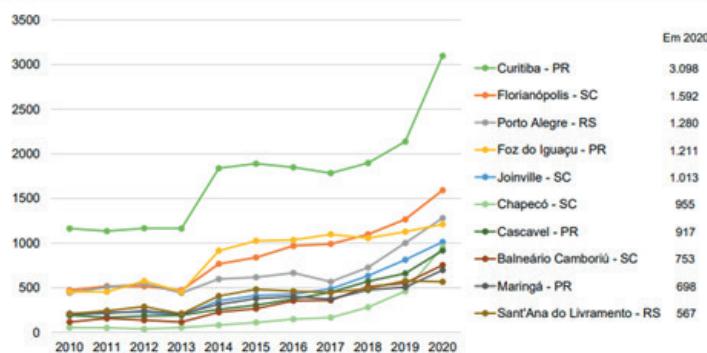
No início deste capítulo, apresentamos alguns dados que mostram o crescimento do número de pessoas em deslocamento forçado que têm adentrado o território brasileiro. Os filhos desses imigrantes, nascidos no Brasil, ou não, detém o direito de estudar na rede pública de ensino, como previsto na Lei de Migração no. 13.445/2017 (Brasil, 2017). Conforme explicam Sonai e Barbosa (2021), a lei garante o direito de acesso, mas não há orientações para o ensino do português aos imigrantes ou filhos de imigrantes nas escolas.

Entre 2010 e 2020, o número de estudantes imigrantes matriculados na rede básica de ensino saltou de 41.916 para 122.900 (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 256). Do total de alunos imigrantes em 2020, quase 63% encontravam-se matriculados no Ensino Fundamental. Como explicam Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021, p. 255), os estudantes imigrantes e seus familiares enfrentam desafios diversos tais como “domínio do idioma, xenofobia e ausência de suporte por parte do Estado”. Giroto e Paula (2020) destacam a importância de iniciativas de ONGs e universidades públicas no sentido de minimizar esses desafios.

Os dados da Figura 4 mostram que o número de estudantes imigrantes (ou seja, cuja nacionalidade não é brasileira) na rede básica no Sul do Brasil e, em especial, na cidade de Florianópolis, tem crescido, sendo que em 2020 já havia mais de 1500 estudantes imigrantes matriculados na rede de educação básica da cidade. Tal crescimento demonstra a importância de repensarmos tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores que atuam na educação básica, no sentido de discutir maneiras de contribuir para a educação desses alunos, de pensar em questões linguísticas ligadas ao desenvolvimento da proficiência em língua portuguesa, bem como na criação de um contexto escolar pautado pelo respeito e pela curiosidade frente ao plurilinguismo e à diversidade cultural.



Gráfico 6. Número de estudantes imigrantes por município na educação básica no Sul

**Figura 4:** Número de estudantes imigrantes por município na educação básica no Sul.

Fonte: CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 263.

O contato com imigrantes, suas línguas e suas culturas, precisa fazer parte da formação de professores de língua, mas também das demais licenciaturas. Sabemos que modificar matrizes curriculares nos cursos de Licenciatura é uma tarefa desafiadora. No entanto, defendemos a ideia de que experiências diversificadas com grupos de imigrantes podem ser garantidas, minimamente, por meio de ações de extensão.

A Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018) apresenta diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, estabelecendo que as atividades de extensão devem representar 10% da carga-horária curricular e constar na matriz curricular dos cursos de graduação até o final de 2021. Estamos diante de uma oportunidade para consolidar e ampliar as ações de extensão voltadas para atender imigrantes em situação de refúgio, deslocados forçados, ou portadores de visto humanitário no Brasil. Ações de extensão como o Projeto PLAM podem contribuir para diminuir a tradição ‘monolíngue’ de muitos de nossos cursos de licenciatura (DINIZ; NEVES, 2020), além de ampliar a formação de futuros docentes, pois atendem todos os requisitos preconizados pela Resolução nº 7 para as ações de extensão curricular, a saber:

- Promover a formação cidadã de estudantes;
- Garantir que estudantes desempenhem papel ativo (integrante da equipe executora do projeto);
- Permitir vivência interprofissional e interdisciplinar;
- Manter diálogo com a sociedade;
- Promover o enfrentamento de questões sociais;
- Realizar intervenções que envolvam as comunidades externas;



- Apresentar vínculo com a formação de estudantes.

Como vimos neste capítulo, os membros das equipes pedagógicas do Projeto PLAM adquirem experiência no ensino de língua portuguesa para imigrantes em grupos heterogêneos, com falantes de línguas próximas e distantes, bem como experiências educacionais e culturais bastante diversas, o que se configura como algo desafiador para os profissionais de Letras (DINIZ; CON-TIGUIBA, 2021). Os cursos de licenciatura precisam expor estudantes a essas experiências desafiadoras para promover uma educação plural e pautada pelo respeito à diversidade linguística e cultural, bem como para ampliar as chances de permanência de alunos imigrantes na rede básica de ensino.

REFERÊNCIAS

BRANDEN, K. VAN DEN. **Task-Based Language Education : from theory to practice.**

[s.l.] Cambridge University Press, 2006.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 23 dez. 2021.

BRASIL. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 nov. 2021.

BRASIL. PORTARIA Nº 623, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020. **Diário Oficial da União** Dispõe sobre os procedimentos de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da nacionalidade, de reaquisição da nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-623-de-13-de-novembro-de-2020-288547519>. Acesso em: 02 dez. 2021.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança



Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>

DINIZ, L. R. A.; COTINGUIBA, M. L. P. Políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional: acolhimento ou silenciamento? - Entrevista com o professor Leandro Rodrigues Alves Diniz por Marília Lima Pimentel Cotinguiba. **RE-UNIR**, v. 8, p. 231-242, 2021.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. de O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

EAST, M. **Task-Based Language Teaching from the Teachers' Perspective**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2012. v. 3

ELLIS, R. Position paper: Moving task-based language teaching forward. **Language Teaching**, v. 50, n. 4, p. 507–526, 2017.

GIROTO, G.; PAULA, E. M. A. T. de. IMIGRANTES E REFUGIADOS NO BRASIL: uma análise acerca da escolarização, currículo e inclusão. **Revista Espaço do Currículo**, [S. I.], v. 13, n. 1, p. 164–175, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.43867. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/43867>. Acesso em: 24 jan. 2022.

GROSSO, M. J. DOS R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61–77, 2010.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lngua_estrangeira_leffa.pdf

LONG, M. Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 37, p. 594–595, 20 set. 2015.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira** - SIPLE v. 9, p. 1-13, 2019.

MARCELINO, A. F. B. **TBLT and Portuguese as a Host language : analyzing learners' oral performance in terms of Outcome Achievement and investigating the task implementation process through the learners' and the teacher's perspectives**. 2020. 125 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2020.

OLIVEIRA, T; CAVALCANTI, L; MACEDO, M. **Dados Consolidados da Imigração no**



Brasil 2020. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento de Migrações, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>

SILVA, F. C.; C., ERIC J. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 19, n. 1, 2020.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. **Refúgio em Números, 6ª Edição.** Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SILVEIRA, R.; XHAFAJ, D. C. P. The use of tasks in the teaching of Portuguese as a Second Language. **Linguagem e Ensino**. V 23, n. 2. Universidade Federal de Pelotas, 2020.

SILVEIRA, R.; XHAFAJ, D. C. P. Português para falantes de outras línguas: a atuação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português - Língua Estrangeira. In: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (Eds.). . **Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas.** Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2017. p. 377–398.

SONAI, S. A.; BARBOSA, L. M. de A. Representações de professores a respeito de imigrantes em idade escolar nas escolas públicas do Distrito Federal. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, vol. 20, n. 1, p. DT1, 2021.

XAVIER, R. P. **Metodologia do Ensino de Inglês.** Florianópolis: UFSC, 2011.



CAPÍTULO OITO

Formação de professores de línguas para a internacionalização: perspectivas à luz das contribuições do IsF

LANGUAGE TEACHERS' TRAINING FOR INTERNATIONALIZATION: PERSPECTIVES IN THE LIGHT OF ISF CONTRIBUTIONS

Alessandra Paola Caramori
Heloisa Albuquerque-Costa
Isadora Valencise Gregolin

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os debates sobre formação inicial de professores de línguas têm se ocupado em discutir perspectivas metodológicas e tipos de saberes necessários levando em consideração, prioritariamente, a atuação profissional em contextos da Educação Básica. Dessa forma, os projetos pedagógicos dos cursos de Letras buscaram adequar-se às diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2001, 2002; 2015; 2019; 2020) e às reformas dos currículos das escolas (BRASIL, 1998; 2000; 2006; 2018). Em alguns casos, observamos que os projetos distanciam-se de princípios metodológicos relacionados com planejamento e oferta de cursos e não atendem às necessidades dos diferentes contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

No caso específico do ensino de línguas estrangeiras, a definição da política nacional dos cursos de licenciatura, voltados preferencialmente para o contexto das escolas da Educação Básica, significou a necessidade de re-pensar a própria função social do ensino e da aprendizagem de diferentes línguas nesse



contexto. Desde o início dos anos 2000, as políticas linguísticas variaram em cada região do país e, na atualidade, o predomínio da oferta do inglês em detrimento de outras línguas estrangeiras (BRASIL, 2019) suscita a necessidade de problematizações relacionadas com o perfil do profissional de Letras a ser formado e com outros diferentes lócus de atuação.

Embora ainda sejam escassas as pesquisas com egressos dos cursos de Licenciatura em Letras, é possível observar que cada vez é maior a quantidade de ex-alunos que se dedicam profissionalmente ao ensino de línguas estrangeiras em outros contextos, tais como escolas de idiomas, ensino particular, empresas, organizações não-governamentais, cujas demandas nem sempre coincidem com as demandas da Educação Básica, sendo fundamental, portanto, que os cursos de Letras contemplem em seus projetos pedagógicos aspectos de outros contextos profissionais.

Também é cada vez mais urgente a necessidade de problematização, nos cursos de Letras, sobre a formação de professores de línguas com foco na internacionalização. Há inúmeras iniciativas nacionais e internacionais voltadas para a formação de docentes do ensino superior e, dentre elas, a experiência acumulada em uma década do Idiomas sem Fronteiras (IsF)³¹ talvez possa ser considerada uma das referências possíveis para o debate desse tema em nosso país.

Nesse sentido, são objetivos deste texto apresentar o conceito de internacionalização no ensino superior e sua relação com as línguas estrangeiras, bem como os princípios gerais de formação de professores de línguas com foco na internacionalização no âmbito do IsF e problematizar a necessidade de atualização dos currículos dos cursos de Letras, levando em consideração os limites dos projetos pedagógicos vigentes e os desafios atuais e futuros de professores de línguas para o desenvolvimento de cidadãos capazes de cooperar internacionalmente e promover transformação social, na perspectiva de uma Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015).

O CONCEITO DE INTERNACIONALIZAÇÃO E AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Vários pesquisadores, nos últimos anos, têm se debruçado sobre o con-

³¹ Para informações e dados detalhados sobre o Idiomas sem Fronteiras, sugerimos conhecer o material do curso gratuito online ABREU-E-LIMA, D.; SANTOS, E.M.; MOTA, F.P.; GREGOLIN, I.V.; Rede IsF: conhecendo o Idiomas sem Fronteiras. Portal de Cursos Abertos da UFSCar. 2021. Disponível em: < <https://cursos.poca.ufscar.br/course/view.php?id=78> > Acesso em: 15.FEV.2022.



ceito de internacionalização no ensino superior, trazendo contribuições que nos ajudam a situar e compreender a perspectiva que colocamos neste capítulo. Segundo Finardi e Archanjo (2018), embora em outros países o tema da internacionalização já fosse presente nas pesquisas há bastante tempo, no Brasil, ele só ganhou mais visibilidade, na maior parte das universidades, depois do programa Ciência sem Fronteiras (CsF)³².

Pode-se abordar a internacionalização do ensino superior como uma necessidade dos países, principalmente daqueles em desenvolvimento, de inserção no mundo globalizado, como sugerem Luce, Fagundes e Gonzalez Mediel (2016) ou como um processo de reação, segundo De Witt (2011), uma medida para aliviar os efeitos negativos da globalização.

Pensando a internacionalização de modo mais abrangente, para além da mobilidade, Hudzik (2015) a define como

um processo de mudanças organizacionais, de inovação curricular, de desenvolvimento profissional do corpo acadêmico e da equipe administrativa, de desenvolvimento da mobilidade acadêmica com a finalidade de buscar a excelência na docência, na pesquisa e em outras atividades que são parte da função das universidades. (HUDZIK, 1998, p.17).

Ao reforçar projetos conjuntos e integradores, dar maior dimensão às suas atividades de formação, de pesquisa e de inovação, conduzir uma agenda de diplomacia cultural universitária e contribuir para a consolidação de Espaços Integrados do Conhecimento, a internacionalização, junto ao ensino, à pesquisa e à extensão, transforma-se na quarta missão da Universidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, NAOMAR, 2020).

Diferentemente da mobilidade acadêmica física, a “internacionalização em casa” (BELEN E JONES, 2015) caracteriza-se como uma integração de dimensões internacionais e interculturais no currículo formal e informal dentro de ambientes de aprendizagem domésticos e pretende-se muito mais democrática porque oferece oportunidades de experiências internacionais para muito mais estudantes. Trabalhar um conceito de internacionalização que seja abrangente,

³² O Ciência sem Fronteiras (CsF) foi um programa governamental do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e permitiu intercâmbio e mobilidade internacional de centenas de estudantes de Graduação, uma parte de seus estudos em países estrangeiros. A vigência do programa foi de 2011 A 2017. Informações e dados detalhados encontram-se disponíveis em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>> Acesso em: 15.FEV.2022.



transversal e crítico, em consonância com o ensino de línguas estrangeiras, implica em não ignorar que há hierarquias de poderes e de saberes, entre nações e entre línguas. Como propõe Sacristán (2018):

O mundo globalizado é um mundo em rede, no qual as partes são interdependentes, constituindo uma rede de intercâmbios, empréstimos e acordos de cooperação; no qual se adotam padrões de comportamento, modelos culturais de outros ou algumas de suas características; no qual se tecem projetos e destinos (agora podemos comprovar que nossa segurança também está nessa rede). É um mundo com muitas possibilidades de comunicação, cujas partes se conhecem entre si, se influenciam reciprocamente, se apoiam ou se opõem. (SACRISTÁN, 2018, p.56).

Para que o processo de internacionalização aconteça, é fundamental que existam políticas e planejamento estratégicos para divulgar, incentivar e desenvolver programas e atividades que o favoreçam.

Os autores anteriores se referem, dentre outros aspectos, ao conceito de internacionalização como um processo abrangente, que envolve e articula os diversos setores da Instituição de Ensino Superior (IES), desvinculando-o de uma visão estritamente vinculada aos acordos internacionais que favoreciam os programas de mobilidade acadêmica. Ao remeter-se a estas noções, Chagas (2021) afirma que os professores de idiomas têm atuado em várias frentes para a institucionalização da Internacionalização do Ensino Superior,

Quanto aos cenários políticos dos professores de idiomas nos movimentos de institucionalização da Internacionalização da Educação Superior, as análises mostraram que as ações que esses profissionais desempenham têm um papel importante no âmbito institucional na medida em que pelas suas práxis de trabalho possibilitam o desenvolvimento de habilidades dialógicas, linguísticas e interculturais, que fomentam a criação de capital cultural, institucional e potencializam a internacionalização como cultura viva. (CHAGAS, 2021, p. 177).

Porém, segundo o mesmo autor, a atuação dos professores de idiomas, assim como a Internacionalização, está ainda em processo de formulação, o que nos obriga a dirigir um olhar crítico para este cenário, apontando os limites que as atuais estruturas curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos de Letras apresentam para, em seguida, discutir os caminhos de formação do professor no contexto de internacionalização.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM CURSOS DE LETRAS: LIMITES ATUAIS E PERSPECTIVAS COM FOCO NA INTERNACIONALIZAÇÃO

Os projetos pedagógicos dos cursos de Letras do Brasil se apóiam nas diretrizes curriculares da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira – LDB no 9.394 de 20/12/1996, que alterou o regime de funcionamento do Ensino Superior brasileiro; com a adequação às Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, publicadas nos Pareceres CNE/CES no 492 de 03/04/2001, CNE/CES no 1 363, de 12/12/2001, Resolução CNE/CES, no 18, de 13/03/2002, que buscou a reorganização curricular com vistas a atender a legislação: Resolução CNE/CP no 01/02, que estabelece os princípios e fundamentos para a formação de professores para a Educação Básica, e a Resolução CNE/CP no 2, de 19 de fevereiro de 2002, que determina as cargas horárias mínimas das licenciaturas, de graduação plena, da formação de professores da Educação Básica em nível superior; estabelecidas para todo o território nacional.

As estruturas curriculares contemplam as áreas de Língua e Literatura em português e/ou em língua estrangeira (Bacharelado) e podem acrescentar também, em alguns casos, a opção pela Licenciatura simples em uma língua ou dupla, ou seja, oferecer habilitação na língua materna e em mais uma língua estrangeira. Neste caso, os graduandos também devem cursar, além das disciplinas específicas, outras transversais da área da Educação.

Nosso olhar parte da atuação em ensino, pesquisa, extensão e gestão em nossas IES (UFSCar, UFBA e USP)³³ como formadoras de professores e, também, como especialistas em espanhol, italiano e francês na Rede Andifes IsF. Apesar do projeto pedagógico de cada uma de nossas IES ter as suas especificidades, alguns pontos em comum entre todas podem ser enumerados, tais como :

- o oferecimento de dupla licenciatura (língua materna e língua estrangeira)³⁴;

³³ Na UFSCar, as habilitações oferecidas são Português-Inglês e Português-Espanhol; na UFBA são Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Português Língua Estrangeira, além do Latim e Grego e na USP as habilitações simples nas áreas Alemão, Espanhol, Inglês, Italiano, Francês, Árabe, Cinhês, Japonês, Coreano, Latim, Grego e/ou dupla (língua materna e uma LE)

³⁴ O projeto pedagógico de formação de professores da USP definiu o compartilhamento da formação entre a Faculdade de Letras e a Faculdade de Educação. Na Letras, em alemão, espanhol, francês, inglês e italiano, há professores responsáveis por disciplinas na parte didática e uma parte das horas de estágio, cabendo à Faculdade de Educação disciplinas mais gerais e as Metodologias de Ensino e a outra parte da carga horária de estágio.



- a busca pela articulação entre teorias e práticas;
- a reflexão sobre a atuação preferencial do professor na educação básica mas, também, nos diversos contextos em que novas demandas de formação estão surgindo, aproximando os futuros professores dos professores em exercício e de tudo aquilo que ocorre nas escolas, para que possam vivenciar situações relacionadas com o “exercício da profissão” (NÓVOA, 2009);
- o oferecimento de disciplinas interdisciplinares, ou seja, entre as línguas estrangeiras, como a disciplina optativa “Intercompreensão de Línguas românicas” (ALBUQUERQUE-COSTA, MAYRINK, SANTORO, 2017).

Os projetos pedagógicos dos cursos em tela consideram a escola pública como lócus de formação e pressupõem o desenvolvimento de projetos e ações interdisciplinares. Nesse sentido, ao eleger o contexto da educação básica como contexto profissional, as instituições possibilitam que futuros professores de línguas possam construir conhecimentos teóricos e práticos de forma interdisciplinar, porém não consideram, de forma sistemática e formal, a possibilidade de trajetórias profissionais de ensino de línguas em outros contextos, tais como aqueles relacionados à internacionalização.

Considerando o caso específico dos cursos de Letras cujas línguas estrangeiras não estão presentes nos currículos da educação básica, as práticas desenvolvidas no âmbito das disciplinas de estágio supervisionado precisam criar “campos de atuação” e, nesse sentido, possibilitam atuações em outros contextos de ensino, tais como o ensino para turismo, para negócios, para idosos, para EJA, para crianças e para cursinho popular, dentre outros, como forma de diversificar a formação e, principalmente, solucionar a dificuldade de encontrar campo de estágio.

Embora não tenhamos ainda desenvolvido pesquisa sobre essas práticas formativas, podemos afirmar que a ampliação dos contextos de atuação, no caso específico dos estágios supervisionados dos cursos em questão, tem contribuído para reflexões ampliadas sobre diferentes objetivos de ensino, sobre aspectos de planejamento de cursos e elaboração de materiais para outros contextos que não pressupõem o currículo da educação básica e, principalmente, sobre as constituições de identidades profissionais docentes dos futuros professores. Nesse sentido, as experiências têm nos levado a apropriar-nos dos princípios de uma educação (lingüística) para a cidadania global (UNESCO, 2015), bastante alinhada aos princípios que defendemos no IsF.

Ao refletirmos sobre o percurso formativo em nossos cursos de licen-



ciatura em Letras, questionamos quais seriam os limites das formações de professores atuais em Letras, tendo em vista o contexto de internacionalização das IES brasileiras. Do nosso ponto de vista, elegemos alguns dos aspectos que nos parecem mais relevantes e que necessitariam ser debatidas no momento das reformulações curriculares:

- a pouca flexibilidade do currículo, com carga horária elevada de disciplinas obrigatórias e restritas opções de disciplinas optativas, seja por falta de docentes especialistas, seja por não haver espaço na grade horária, ocasiona um tipo de formação padrão, sem considerar especificidades e diversidade de contextos profissionais;
- a escassa oferta de atividades, disciplinas ou projetos interdisciplinares que contemplam temáticas como "Tecnologias e ensino de línguas", "Línguas para propósitos específicos", "Metodologias ativas", "Abordagens plurais para o ensino de línguas", "Políticas e planejamento linguístico", dentre outros temas atuais muito presentes nos diversos contextos de atuação do profissional de Letras, ocasiona um tipo de formação desatualizado com teorias e metodologias atuais;
- a falta de momentos e espaços em que o graduando possa refletir, de forma situada, sobre as dinâmicas do mercado de trabalho e suas características interculturais ocasiona uma formação pouco politizada e vinculada à profissionalização;
- a ausência de iniciativas que insiram a internacionalização como prática política permanente, seja inserindo-a no currículo de Letras, seja estabelecendo práticas locais capazes de viabilizar dialogismos e construção de conhecimento (CHAGAS, 2021, p. 170) ocasiona uma formação que desconsidera esse campo de atuação profissional.

No que se refere à formação do profissional para atuar no contexto de internacionalização, retomamos Hudzik (2011) para refletirmos sobre aspectos ainda não contemplados nos cursos de Letras, que considerem uma visão transversal e ampla de internacionalização, envolvendo os diferentes setores institucionais e toda a comunidade acadêmica. Para essa mudança de paradigma, é necessário implementar ações que contribuam para a significação de prática voltadas à implementação de políticas permanentes. Identificamos, nesse sentido, alguns aspectos que poderiam ser contemplados em atividades, disciplinas e/ou projetos e que possibilitariam o desenvolvimento de procedimentos metodológicos dos graduandos nestes contextos. Para tanto, sugerimos que os seguintes procedimentos metodológicos sejam contemplados na formação dos professores de línguas estrangeiras dos cursos de Letras, a partir da vivência em



contextos específicos de internacionalização:

- Análise de necessidades e objetivos, que implica a elaboração de instrumentos para traçar o perfil dos alunos, seus conhecimentos e demandas;
- Identificação e definição de situações de comunicação oral e escrita;
- Constituição de um *corpus* documental, composto de documentos autênticos orais e escritos que correspondam aos objetivos elencados no programa e sua didatização;
- Elaboração de programas de ensino adequados às necessidades identificadas e objetivos a serem desenvolvidos.

Esses procedimentos metodológicos, na Didática de Línguas Estrangeiras, estão vinculados ao ensino e aprendizagem de línguas em contextos específicos (ALBUQUERQUE-COSTA, 2016; 2021), o que, no caso desta reflexão, vamos adotar como "Ensino e aprendizagem de línguas para a Internacionalização". Considerando os princípios anteriormente discutidos, é pertinente recuperarmos alguns princípios gerais da formação de professores de línguas do IsF com o foco em contextos específicos de internacionalização. Sua relevância consiste em ter inaugurado, em nosso país, o debate nacional sobre a formação de professores de línguas em uma perspectiva plurilíngue e em rede.

OS PRINCÍPIOS GERAIS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO IsF COM FOCO NA INTERNACIONALIZAÇÃO

O IsF foi criado em 2012 por um grupo de especialistas em línguas estrangeiras, sob demanda da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Portaria MEC 105/2012), para promover ações de ensino de línguas nas instituições universitárias. Inicialmente, denominou-se "Programa Inglês sem Fronteiras" (ABREU-E-LIMA, 2018) e esteve voltado para o desenvolvimento de uma política linguística nas universidades brasileiras que promovesse oferta de cursos de inglês a potenciais candidatos com foco na mobilidade para o exterior do Programa CsF. A partir de 2014, por meio da Portaria Normativa no 973/2014, o Programa foi ampliado para Idiomas sem Fronteiras, passando a abranger outras seis línguas estrangeiras, além do inglês: alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e português como língua estrangeira. Em 2019, o Programa passou por uma nova reestruturação e, a partir de novembro, vinculou-se à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), passando a ser denominado Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras.

Desde seu início, o IsF atuou na implementação de políticas linguísticas



com foco na internacionalização das universidades participantes, atuando com a oferta de cursos de línguas e desenvolvendo outras ações, de forma complementar aos centros de língua, quando existentes na IES. Dentro de todo o escopo temático possível da internacionalização, o IsF estabeleceu quatro grandes categorias de oferta desses cursos para propósitos específicos e acadêmicos: a) cursos com foco específico em contextos de mobilidade acadêmica, b) cursos com foco específico no desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas para contextos acadêmicos, c) cursos com foco específico na elaboração de aulas e apresentação de trabalhos em eventos científicos e d) cursos preparatórios para exames específicos de proficiência. Portanto, o conceito de oferta de cursos do IsF é bem diferente de um centro de línguas, em que os alunos se submetem a um “teste de nivelamento” e realizam cursos sequencialmente, até alcançarem determinado “nível” no idioma (ABREU-E-LIMA, SANTOS, MOTA e GREGOLIN, 2021).

A proposta pedagógica do IsF demandou, nesse sentido, o estabelecimento de alguns princípios teórico-metodológicos para a formação de professores de línguas para atuação neste contexto, dentre os quais podemos destacar os seguintes: a) articulação entre teorias e práticas no formato de residência docente; b) elaboração de programas de ensino que respondam às necessidades específicas dos contextos de internacionalização das universidades brasileiras; c) ênfase no desenvolvimento de competências plurilíngues e d) formação em rede, com o uso de tecnologias digitais, possibilitando articulações, compartilhamento e troca de experiências entre os sete idiomas que integram o IsF.

Tais princípios apoiam-se em diferentes ações que os especialistas da rede como um todo devem realizar, dentre elas:

- conhecer qual é a política de internacionalização de sua IES para ações locais e internacionais, que possam subsidiar a definição de prioridades de atuação;
- identificar e analisar as necessidades de formação em línguas estrangeiras dos diferentes setores envolvidos com ações de internacionalização das IES;
- orientar o desenvolvimento de materiais didáticos e cursos voltados para as necessidades específicas de cada contexto;
- realizar registros qualitativos e quantitativos sobre os processos, para tomadas de decisões mais fundamentadas sobre as ações

Todas as ações anteriormente descritas podem contribuir para a efetiva



implementação da Política de Internacionalização e Linguística da instituição.

Na Rede Andifes IsF, durante o ano de 2020, os especialistas dos sete idiomas elaboraram uma proposta de curso online e gratuito de Especialização, que será oferecido em rede, denominado Línguas estrangeiras para Internacionalização³⁵ e que busca atender a pelo menos três demandas das universidades brasileiras, a saber:

(...) a **primeira** a de preparar profissionais de línguas para atuar no cenário da internacionalização, uma vez que os Cursos de Letras têm como fim precípua formar profissionais para atuar na Educação Básica e não necessariamente abordam temas como o da internacionalização em seus currículos. A **segunda**, a de garantir uma prática que possa ser realizada em contexto universitário para auxiliar no desenvolvimento da proficiência da comunidade acadêmica, compreendendo que as IES brasileiras não apresentam recursos humanos suficientes para auxiliar neste movimento de internacionalização e, **terceiro**, não menos importante, investir na formação para o uso de tecnologias no ensino.” (REDE ANDIFES-ISF, 2021, p.6, grifos nossos).

A proposta do curso de Especialização visa formalizar, em âmbito nacional e em rede, as ações formativas que já são desenvolvidas há uma década pelo IsF. Sua estrutura e concepção partem, também, da experiência acumulada por vários especialistas da rede com ensino à distância e, mais especificamente, com duas propostas inovadoras dos cursos de especialização em “Mídias na Educação”, vinculado à CAPES/UAb³⁶ e do curso de especialização “Edutec - Educação em Tecnologias, vinculado à UFSCar³⁷.

No âmbito deste capítulo, interessa-nos resgatar do Projeto Pedagógico (PP) do curso de Especialização “Línguas estrangeiras para internacionalização” algumas das características referentes à formação de professores, visando ao desenvolvimento de competências para a atuação no contexto de internacionalização.

Assim, a formação de professores proposta no curso de especialização

³⁵ A proposta completa do curso de Especialização está disponível no site da Andifes: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/05/PPP_ESPECIALIZAC%CC%A7A%cc%83O_REDE_ISF_Poca.pdf

³⁶ Trata-se da proposta pedagógica do curso de especialização “Mídias na Educação”, programa de formação continuada de educadores para o uso pedagógico das mídias integrado à proposta pedagógica, subordinado a CAPES/UAB e disponível em: <https://midias.ead.ufscar.br/wp-content/uploads/2017/08/PPP-UAB_Mídias-2018.pdf> Acesso em: 13.FEV.2022.

³⁷ Trata-se da proposta pedagógica do curso de especialização “Edutec - Educação em Tecnologias”, vinculado à UFSCar e disponível em: <<https://edutec.ead.ufscar.br/>> Acesso em: 13.FEV.2022.



baseia-se no formato implementado pelo IsF de “residência docente”, composta por componentes curriculares teóricos e práticos, sob a orientação contínua de especialistas dos idiomas. Em seu processo formativo, os cursistas podem definir a trilha pedagógica em função de seus interesses e necessidades, escolhendo de forma **flexível** os componentes teóricos e práticos relacionados ao eixos temáticos “Avaliação”, “Aspectos culturais”, “Língua para propósitos específicos e acadêmicos”, “Material didático”, “Metodologias de ensino de línguas”, “Tecnologias para ensino de línguas” e “Tópicos em língua, linguagem e sociedade”.

Ao longo de sua trajetória, os cursistas realizam registros reflexivos em formato de portfólios que proporcionam as evidências das articulações entre os componentes teóricos e práticos escolhidos. Além da escolha flexível dos componentes, a própria realização das atividades segue o princípio da “flexibilidade pedagógica” (MILL, 2015), possibilitando que os alunos organizem seus horários e participem de forma síncrona ou assíncrona dos componentes teóricos e, com relação aos componentes práticos, os cursistas podem optar pela modalidade presencial, a distância ou híbrida, segundo sua preferência espacial. Nesse sentido, a proposta do curso busca corroborar aquilo que defende Mill (2015), quando discute sobre a importância da flexibilidade temporal, espacial e de organização curricular:

As ricas possibilidades de flexibilização desses tempos, espaços e matriz curricular, promovidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, transformam as formas de relacionamento e de comunicação. A presença de professores e alunos muda sua natureza em função de novos espaço-tempos e de organizações curriculares diferenciadas. Aí está o cerne da flexibilidade pedagógica, que é mais efetiva nesta época marcada pela cibercultura (MILL, 2015, p.423).

Além de **flexível**, a proposta **aberta** do curso alinha-se ao movimento da Educação Aberta (AMIEL, 2012), buscando oferecer variedade de “práticas, recursos e ambientes abertos” que resultam em “várias configurações de ensino e aprendizagem, mesmo quando essas apresentam redundância, reconhecendo a pluralidade de contextos e as possibilidades educacionais para o aprendizado ao longo da vida” (AMIEL, 2012).

Nesse sentido, todos os materiais didáticos produzidos no curso de Especialização, tanto aqueles relacionados com os componentes teóricos, quanto aqueles resultantes dos componentes práticos, são cadastrados no *Creative Commons* pela licença AtribuiçãoNãoComercial-Compartilhável (CC BY-NC).



-SA). Essa opção político-pedagógica do curso permitirá que outras pessoas remixem, adaptem e criem outros materiais derivados para fins não comerciais, desde que atribuam ao(s) autor(es) o devido crédito e registrem licença de uso no Creative Commons (Atribuição-NãoComercial-Compartilhamento (CC-BY-NC-SA)³⁸.

A perspectiva **aberta** significa que os conhecimentos produzidos são compartilhados não apenas com as universidades diretamente envolvidas com o curso, mas estará disponível para acesso aberto e gratuito a qualquer usuário da internet, o que certamente contribuirá para atender às diversas demandas no campo do ensino de línguas para internacionalização do Brasil e do exterior.

A proposta do curso também prevê a integração de diferentes tipos de “mídias, contextos, estratégias, temas, idiomas, componentes curriculares, sujeitos, formação e interesses” (REDE ANDIFES-ISF, 2021, p.16). Essa visão **integrada** sobre os processos de ensino e aprendizagem permite contemplar as especificidades de cada idioma e cultura, respeitando as trajetórias e escolhas metodológicas nas diferentes relações entre teorias e práticas ao longo do curso. Além disso, ao oferecer um design “com maior possibilidade de mobilidade e personalização da formação” (MILL, 2016, p. 442), alinha-se à concepção de Educação à Distância (EaD) que Mill (2016) projetava há alguns anos para o Brasil:

Uma outra EaD que supere a primeira crise político-econômica pela qual o país passa atualmente; que fomente propostas pedagógicas mais flexíveis, integradas e híbridas (sempre que possível, personalizadas e em serviço); que auxilie no processo de institucionalização das atividades da modalidade; que ajude na criação de cenários mais propícios ao atendimento às demandas sociais por educação superior, gratuita e de qualidade. Enfim, desejamos que a EaD possa colaborar para uma outra educação, capaz de atender ao cidadão imerso em novas práticas culturais e educativas, típicas da cibercultura e das sociedades grafocêntricas digitais (MILL, 2016, p.451).

Ao propor a articulação entre teorias e práticas de forma integrada, o curso busca desenvolver uma visão **crítica** sobre a internacionalização, sua constituição e ações nas instituições de ensino:

de modo a possibilitar que o(a) cursista interaja com conteúdos e práticas a partir de uma abordagem crítico-reflexiva, capaz de fazer com que o(a) professor(a) em formação, diante de produtos e cená-

³⁸ Informações sobre tipos de licença e formas de registro podem ser consultadas em: <<https://br.creativecommons.net/licencas/>> Acesso em: 15.FEV2022.



rios focados em questões relacionadas à internacionalização, avale as possibilidades e se posicione diante das propostas de ensino apresentadas. Refutam-se as práticas mecanicistas de reprodução de saberes e pensamentos de forma automática, privilegiando-se, sempre, discussões, reflexões e problematizações. Valoriza-se, assim, a perspectiva de formação de professores(as) pesquisadores(as) de suas próprias práticas, de modo que seja possível o estabelecimento de um ambiente favorável à construção coletiva do conhecimento, com a formulação de teorias baseadas na vivência e na proliferação de novas práticas a partir do processo de reconstrução e reformulação de teorias. (REDE ANDIFES-ISF, 2021, p.16).

Dessa forma, ao estimular o movimento de reflexão-ação dos cursistas em contextos de ensino e aprendizagem de línguas para internacionalização, o curso oferece oportunidades de problematizar algumas práticas hegemônicas e/ou estereótipos culturais relacionados com a (des)valorização indiscriminada dos diversos idiomas envolvidos, variedades ou culturas em detrimento de outros.

Nessa perspectiva, o curso busca desenvolver posturas docentes multiculturais e plurilíngues, que levam em consideração o respeito às demandas locais e suas necessidades e consideram a relevância da educação e, mais especificamente, o papel estratégico das línguas para “assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável”, preconizados pela Unesco (2015, p.9) como princípios fundamentais de uma educação para cidadania global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos o conceito de internacionalização no ensino superior e a importância das línguas estrangeiras nesse cenário, fica evidente a necessidade de atualização dos cursos de Letras do país, com vistas a oferecer uma formação que possibilite ao profissional, que está diante de novos contextos, posicionar-se de forma crítica diante das oportunidades e desafios que surgem.

Essa multiplicidade de possibilidades de atuação para o graduado em Letras demandaria, portanto, em primeiro lugar, a revisão sobre o perfil de profissional a ser formado. Considerando os limites dos projetos pedagógicos vigentes e os desafios atuais e futuros de professores de línguas, concordamos com Chagas (2021) quanto a:

(...) necessidade de se refletir sobre a politização dos professores de idiomas no contexto de internacionalização, bem como da de-



manda de estudos que aprimorem os entendimentos a respeito da Internacionalização da Educação Superior no contexto brasileiro. Corresponde, ainda, a aspiração em trazer para os Estudos Linguísticos linhas de pesquisa em internacionalização que possibilitem a congruência de pesquisadores brasileiros que têm trabalhado com essa temática e o comum diálogo entre os professores de idiomas envolvidos (na ação ou na pesquisa) com a internacionalização como objeto de estudo e contexto de trabalho. (CHAGAS, 2021, p. 179).

Também é necessário considerarmos as possibilidades espaço-temporais que a integração de tecnologias digitais pode imprimir aos contextos de formação de professores e os aspectos teórico-metodológicos que embasam os projetos pedagógicos dos cursos, levando em consideração a importância da autonomia, flexibilidade curricular, processos crítico-reflexivos, colaboração e diferentes tipos de articulação entre teorias e práticas.

O curso de Especialização “Línguas estrangeiras para internacionalização”, proposto pela Rede ANDIFES IsF, abre caminhos para o debate mais ampliado sobre os princípios de formação de professores de línguas para a internacionalização, possibilita que especialistas de diferentes idiomas possam contribuir, em rede, para que esse campo tenha mais visibilidade e valorização e, assim, ajuda a fortalecer a área de ensino de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O Programa Inglês sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. In: SARMIENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 5-30.

ABREU-E-LIMA, D.; SANTOS, E.M.; MOTA, F.P.; GREGOLIN, I.V.; Rede IsF: conhecendo o Idiomas sem Fronteiras. **Portal de Cursos Abertos da UFSCar**. 2021. Disponível em: <<https://cursos.poca.ufscar.br/course/view.php?id=78>> Acesso em: 15.fev.2022.

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B.; MAYRINK, M. ; SANTORO, E. A. R. M. C. . A Intercompreensão em Línguas Românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP. **Revista Letras Raras**, v. 6, p. 82-95, 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/issue/view/51/showToc>> Acesso em: 27.jan.2022.



ALBUQUERQUE-COSTA, H. B. Formation des enseignants à la démarche du Français sur Objectif Universitaire. Em: ALBUQUERQUE-COSTA, H.; PARPETTE, C. (Org.). **Français sur Objectif Universitaire**: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes. 1ed. São Paulo: Humanitas e Paulista editora, 2016, v. 4, p. 53-80.

ALBUQUERQUE-COSTA, H. B.; MEDEIROS, H. D. O Programa Idiomas sem Fronteiras Francês na Universidade de São Paulo: ações de internacionalização para a mobilidade acadêmica. **Olhares & Trilhas**, v. 21, n. 2, p. 269-283, 29 jul. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OT2019v21.n.2.46055>> Acesso em: 08.mar.2021.

AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. Em: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N.L. (org.) **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 27 jan 2022.

BRASIL. Resolução CNE 18. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>> Acesso em 27 jan 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 27 jan2022.

BRASIL. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 27jan2022.

BRASIL. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=>>



com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 27jan2022.

CHAGAS, L.A. Perspectivas de internacionalização e cenários políticos de professores de idiomas no contexto de uma universidade federal brasileira. 2021.

Tese. Universidade Federal de Uberlândia, 2021. Disponível em: <<http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.6005>> Acesso em: 15.fev.2022.

HUDZIK, J. K. C. **Comprehensive Internationalization:** Institutional pathways to success. London and New York. Routledge, 2015. Disponível em:<<https://doi.org/10.4324/9781315771885>> Acesso em: 10.fev.2022.

LUCE, M.B; FAGUNDES, C.V; MEDIEL, O.G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/FhyPkHjxyz78zYHZFLvJg-6t/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 18.fev.2022.

MILL, D. Gestão estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 407-426, abr.-jun., 2015.

MILL, D. Educação a distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de educação pública.** Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, maio/ago., 2016. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821/2610>> Acesso em: 13.fev.2022.

MORAES, W.B. Internacionalização como recurso inovativo no trabalho dos professores de idiomas no contexto brasileiro. Disponível em: <<https://youtu.be/yigGtpiB2PA?t=1254>> Acesso em: 13.fev.2022.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

REDE ANDIFES ISF. **Projeto pedagógico do curso de especialização Línguas estrangeiras para internacionalização.** 2021. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/05/PPP_ESPECIALIZAC%CC%A7A%CC%8300_REDE_ISF_Poca.pdf> Acesso em: 12fev2022.

SARMIENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras:** a construção de uma política linguística para internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

UNESCO. **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. -- Brasília : UNESCO, 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>> Acesso em: 13.fev.2022.



CAPÍTULO NOVE

A formação de professores de Língua Inglesa e o Inglês como meio de instrução (EMI/IMI) como política linguística de instituições de ensino superior

ENGLISH TEACHER EDUCATION AND ENGLISH AS MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI) AS LANGUAGE POLICY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Camila Höfling

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Inglês como Meio de Instrução (doravante EMI³⁹ – English as a Medium of Instruction) tornou-se pauta na agenda de discussões de comissões de internacionalização de muitas instituições de ensino superior (doravante, IES). Sabe-se que os efeitos da globalização nas instituições de educação superior (IES) têm exercido impacto no movimento crescente de internacionalização (BERNHEIM, 2018) e também no processo de internacionalização em casa (BEELEN & JONES, 2015). No Brasil, o advento do Programa “Ciência

³⁹ O foco deste artigo é o uso da língua inglesa como meio de instrução, sendo esta considerada língua franca, portanto, com maior visibilidade acadêmico-científica. Entretanto, quando se discute ou se pesquisa a língua de instrução, a abordagem pode e deve ser considerada com qualquer língua estrangeira, o que chamamos de LEME (língua estrangeira como meio de instrução). Como esclarecimento, é oportuno indicar que, como pesquisadora na área de Linguística Aplicada, corroboro com a discussão acerca dos aspectos geopolíticos envolvidos na questão da internacionalização universitária em diferentes partes do mundo, e dos estudos sob perspectivas pós-coloniais e decoloniais com relação à língua inglesa, bem como às questões referentes a outras línguas estrangeiras. Enfatiza-se, portanto, a necessidade de se pensar tal abordagem de forma mais abrangente, como LEME (língua estrangeira como meio de instrução), no sentido de valorizar o contexto plurilíngue e pluricultural que caracteriza o Brasil.



sem Fronteiras”⁴⁰ (CsF) trouxe visibilidade ao desenvolvimento científico-acadêmico do país. Por essa razão, o Brasil tornou-se um ‘lugar de interesse’ para a mobilidade de estudantes, docentes e pesquisadores estrangeiros.

É fato que os programas governamentais como o Ciência sem Fronteira, e o Idiomas sem Fronteiras⁴¹ são reflexos de políticas linguísticas sendo construídas no país. Para além desses dois programas, o lançamento da chamada pública Capes PrInt⁴² em 2017, com o objetivo de promover processos de internacionalização nos programas de pós-graduação no Brasil, pode ser considerado uma estratégia para indução de políticas linguísticas em instituições de educação superior.

Entretanto, uma das questões que se colocam em meio à discussão sobre mobilidade *incoming* (recepção) estudantil e docente diz respeito à língua de instrução dos cursos de graduação e pós-graduação das IES. Apesar de haver docentes altamente proficientes em inglês e em outras línguas estrangeiras, o uso da língua estrangeira (doravante LE) como meio de instrução em disciplinas de graduação e pós-graduação ainda não é uma prática comum. Deve-se deixar claro que isso não se deve somente à vontade/movimento individual do docente, uma vez que há diversos fatores imbricados em uma decisão de se usar uma língua de instrução que não a sua língua nativa/materna, entre eles, a vontade institucional com ações concentradas provenientes de uma política linguística coerente com o processo de internacionalização da instituição, bem como de um planejamento linguístico perpassando os diversos setores da instituição, além de uma sensibilização da comunidade acadêmica interna.

⁴⁰ Considerado o maior programa de mobilidade acadêmica brasileiro, o CsF foi lançado em 2011 e descontinuado em 2016, fomentando bolsas de estudo para estudantes universitários (em nível de graduação e pós-graduação), bem como para pesquisas de pós-doutoramento e para docentes pesquisadores, para fora do país. Informações podem ser obtidas em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> Acesso em janeiro 2022.

⁴¹ O programa Idiomas sem Fronteiras foi lançado em 2012 como Inglês sem Fronteiras inicialmente, sendo renomeado somente em 2014, incluindo outras línguas estrangeiras, descontinuado em 2018, sendo incorporado pela Andifes (Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), hoje concretizado na Rede Andifes-IsF. Através de um Núcleo de Línguas (NucLi) nas instituições credenciadas, o programa/rede oferta cursos de línguas para propósitos específicos e acadêmicos, para a comunidade acadêmica, além de ser um espaço para formação de professores de línguas estrangeiras. O programa está hoje presente em quase todas as universidades federais, estaduais, além dos institutos técnicos, e tem sido um dos pilares no desenvolvimento de políticas linguísticas para a internacionalização da educação superior. Informações disponíveis em: <http://isf.mec.gov.br/> Acesso em jan 2022.

⁴² CAPES-PRInt é um programa de internacionalização lançado depois da descontinuidade do programa Ciência sem Fronteiras, como foco nos programas de pós-graduação das instituições. Mais informações disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print> Acesso em jan 2022.



Com base nas pesquisas de autores como Kremer e Valcke (2014), cujo foco concentra-se nas estratégias didáticas empregadas pelos docentes e estudantes para lidarem com o contexto educacional em que EMI é usado, nos estudos de Knagg e Macaro (2013), que analisam EMI dentro de um contexto global, de Martinéz (2016), que explana sobre os desafios e oportunidades que a abordagem EMI tem encontrado no ensino superior brasileiro, entre outros, este artigo discute a questão da inserção da abordagem EMI como um dos componentes obrigatórios e de base das políticas linguísticas no contexto da uma instituição pública de ensino superior brasileira. Com uma breve discussão, resultados de duas pesquisas realizadas entre os anos de 2018 e 2019⁴³, envolvendo a questão do EMI do ponto de vista do docente da instituição de ensino superior, bem como de cursos para propósitos acadêmicos oferecidos por um NuLi da Rede Andifes-IsF, sobre a abordagem EMI, oferecidos à comunidade interna da instituição, são discutidos no corpo deste artigo. Além disso, o artigo discute de que forma uma inserção como essa necessita de todo um movimento em torno também da discussão da renovação do currículo da licenciatura em Letras, cujo aluno é o professor de línguas estrangeiras em pré-serviço, ou seja, é iminente a necessidade de se repensar a formação de professores de línguas dentro do contexto de internacionalização da educação superior.

Este artigo se divide em quatro partes, incluindo esta introdução. A próxima seção (parte 1) traz um esboço de conceituação de política de internacionalização e política linguística, dentro do escopo do grupo de pesquisa GPLIES⁴⁴. Na terceira seção (parte 2) são apresentadas questões relativas à abordagem EMI, bem como apresentados os principais resultados das duas pesquisas realizadas, mencionadas acima, pontuando também as tentativas de políticas linguísticas *top-down*, com relação à regulamentação da Educação Bilíngue no país. Por fim, em busca de considerações finais, trata-se das questões que envolvem a renovação do currículo da Licenciatura em Letras e formação de professores.

⁴³ Em termos metodológicos, em colaboração, algumas partes de tais estudos concretizaram-se nas etapas de coleta e análise dos dados em dois trabalhos de Iniciação Científica e de Conclusão de Curso (TCC) conduzidos por duas de minhas orientandas, Nayara da Silva Freitas e Camila C. N. Martins.

⁴⁴ O GPLIES, Grupo de Pesquisa cadastrado na CNPq em 2020, tem como líderes de pesquisa o Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho (UFU) e a Profa. Dra. Denise Martins de Abreu e Lima (UFSCar), e reúne pesquisadores do Brasil inteiro cujos interesses de pesquisa recaem sobre a questão das políticas linguísticas e de internacionalização da educação superior, bem como sobre formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Espelho disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9572177799231276> Acesso em jan 2022.



res de línguas para atuar nesses contextos plurilíngues que se apresentam aos egressos, e como tais questões estão totalmente imbricadas no processo de internacionalização em casa e às ações de políticas linguísticas das instituições de ensino superior.

EM BUSCA DE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Antes de se concentrar nas questões relativas à formação de professores de línguas e o contexto da abordagem EMI nas IES, e a relação entre esses dois contextos, faz-se mais do que necessário buscar definições de política de internacionalização e política linguística para a educação superior que incorporem contextos específicos de IES.

O Grupo de Pesquisa em Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (GPLIES) do qual sou pesquisadora integrante, desde 2020, tem como objetivo promover estudos e pesquisa no universo de políticas de internacionalização e políticas linguísticas, assim como sobre ferramentas de ensino-aprendizagem de línguas que facilitem o processo de implementação das propostas de internacionalização nas IES. Sendo assim, baseado em estudos prévios formulados por Knight (2004), Hudzik (2011), De Wit & Hunter (2015), entre outros, formulou uma definição de política de internacionalização e de política linguística que buscam acomodar diferentes contextos de IES, com suas especificidades.

Levou-se em conta desde o conceito mais abrangente proposto por Knight (2004, p. 11)⁴⁵: “Internacionalização, nos níveis nacional, setorial e institucional, é definida como o processo de integração das dimensões internacional, intercultural, ou global, nos propósitos, funções e oferta da educação pós-secundária”; passando pelo conceito de internacionalização abrangente/transversal de Hudzik (2011, p. 6)⁴⁶: “Comprometimento, confirmado pela ação, em infundir perspectiva internacional e comparativa através da missão da educação superior de

⁴⁵ No original: The process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education (Knight, 2004, p. 11).

⁴⁶ No original: Comprehensive internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research and service mission of higher education. (Hudzik, 2011, p. 6).



ensino, pesquisa e extensão"; até De Wit e outros (2015, p. 29)⁴⁷, que ampliam a definição de Knight, reforçando a dimensão política de **intencionalidade** da internacionalização: "processo intencional de integração das dimensões internacional, intercultural ou global na finalidade, funções e provimento da educação pós-secundária, de forma a melhorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e professores, e contribuir de forma significativa para a sociedade". Percebe-se que o processo de internacionalização da educação superior vem se alterando, uma vez observando as características passadas e as atuais de internacionalização. Segundo Knight e De Wit (2018), no passado, a internacionalização era caracterizada como cooperação internacional, intercâmbio de estudantes, estudos no exterior, parcerias em pesquisa, cooperação binacional, educação multicultural, etc. Além disso, a definição do processo de 'internacionalização em casa' ainda traz diferenças entre as IES.

É comumente entendido que ações de internacionalização, quando ocorrem sem a mobilidade internacional presencial, são denominadas de 'internacionalização em casa' (doravante, IeC). Beelen e Jones (2015) definem 'internacionalização em casa' como a integração intencional das dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os estudantes **dentro dos ambientes de aprendizagem domésticos** (grifo nosso). Para que o processo de IeC aconteça, a instituição deve propiciar espaços significativos para que gestores, professores e estudantes possam trabalhar colaborativamente (Agnew & Kahn, 2014).

O processo de IeC se caracteriza, portanto, como um movimento inclusivo, criando oportunidades a uma maioria de indivíduos, que não faz parte dos processos de mobilidade *outgoing* (para fora do país) na comunidade acadêmica, de participar ativamente do processo de internacionalização da instituição, tendo, assim, uma melhor compreensão do outro (de indivíduos com suas línguas e culturas). Esse processo de sensibilização faz com que se crie uma atmosfera plurilíngue e pluricultural, de compreensão e empatia mútuas, em um movimento de criação de uma sociedade global, mais propensa a começar uma discussão sobre a internacionalização do currículo e de institucionalização de atividades de internacionalização, atrelada diretamente ao processo de IeC.

⁴⁷ No original: Internationalization of higher education is the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society. (De Wit e outros (2015, p. 29



Tendo em mente tais definições, com relação à internacionalização, GPLIES define que

“a internacionalização na Educação é um movimento articulado pelas comunidades acadêmicas e não-acadêmicas, que busca promover o compartilhamento de ideias, de culturas, de práticas inovadoras e de responsabilidades sociais, que se manifestam de forma transversal nos diferentes setores de ensino, pesquisa, extensão e gestão das instituições de ensino. Este movimento envolve a solidariedade e a colaboração entre os parceiros nacionais e internacionais de forma a permitir um posicionamento decolonial e crítico, repositionando as demandas locais diante da necessidade de inserção em um contexto internacional.” (GPLIES, 2021)

Não há como desvincular qualquer processo de internacionalização nas IES, seja IeC ou não, à questão linguística, ou seja, à proficiência linguística da comunidade acadêmica nas línguas estrangeiras e também na valorização da sua própria língua materna, no caso, a língua portuguesa e todos os processos do português como língua estrangeira (PLE). De qualquer forma, segundo Spolsky (2004), a política linguística não necessariamente precisa ser explícita ou organizada, podendo se concretizar nas práticas cotidianas. Por conta desse aspecto é que, normalmente, a instituição não faz ideia de todos os processos *bottom-up* (que partem do indivíduo ou da comunidade linguística para o gestor, a gestão) de políticas linguísticas que ocorrem. Um exemplo claro de ação de política linguística é a adesão, por partes das IES, ao programa/rede IsF. Abreu-e-Lima & Moraes Filho (2016, p. 42), indicam que

o IsF por si só se constitui como uma política linguística para o país. Neste sentido, muito embora o NG (Núcleo Gestor) fosse articulando as ações conforme as necessidades apresentadas pelos gestores governamentais e adequando às necessidades locais, sabíamos que nossas ações influenciariam sobremaneira o que seria ou não priorizado e que isso já se constituiria como a base de uma política linguística.

Quanto à política linguística (PL), portanto, GPLIES também define que “no âmbito da internacionalização, é um conjunto complexo de propostas estratégicas, contextualmente deliberadas e teoricamente embasadas que, de forma sistemática, objetiva fortalecer o plurilinguismo e desenvolver e/ou incentivar ações que envolvam a diversidade linguístico-cultural, étnico-social e identitária, de uma determinada comunidade.” (GPLIES, 2021)

Entendendo essa definição, podemos pensar que uma PL se caracteriza



como um conjunto complexo de propostas estratégicas pelo fato de haver desmembramentos, diferentes atores, setores e participantes, e que tais propostas devam ser colocadas ou não em prática através de um delineamento de ações (plano de ação, planejamento linguístico); deve ser construída por sujeitos que conheçam seu próprio contexto; de forma sistemática, para que propostas isoladas, ou sem o devido fomento ou suporte da gestão institucional, não corram o risco de serem descontinuadas ou mesmo tidas sem efeito; que fortaleça o plurilinguismo, proporcionando uma relação mais dinâmica entre línguas que coexistem no espaço acadêmico, sem o fomento a uma em detrimento de outra, além de englobar os aspectos culturais e identitários dessas línguas. Ou seja, nas reflexões de De Oliveira & Höfling (2021), a PL deve abrir espaço para que a comunidade lute contra a cultura monolíngue arraigada na sociedade e também presente na sala de aula, principalmente em cursos de formação de línguas, trazendo habilidades e competências multiculturais ao professor de línguas em pré-serviço. Finalmente, PL precisa concentrar suas ações no desenvolvimento e incentivo da diversidade linguístico-cultural, étnico-social e identitária, de uma determinada comunidade, sendo seu ponto central a diversidade.

Combinado ao documento de PL que a instituição cria, por meio de portarias ou decretos, faz-se necessário que se construa, de forma concomitante, um planejamento linguístico, ou seja, “conjunto de ações construídas e organizadas democraticamente, baseadas em uma política linguística, que envolve um plano de trabalho com objetivos e metas em diferentes eixos de abrangência, público-alvo, metodologia, articulação de ações e seus responsáveis, formas de acompanhamento da execução, cronograma, orçamento, indicadores e avaliação. O planejamento linguístico deve promover a inclusão, a participação coletiva e colaborativa dos envolvidos nas ações e decisões, levando-se sempre em consideração as necessidades locais.” (GPLIES, 2021)

Moraes Filho, em diversas palestras sobre internacionalização e políticas linguísticas, sempre pontua a questão de que toda escolha é política, e a escolha linguística também. A escolha por políticas linguísticas que promovam a diversidade e excluam o elitismo, racismo, o preconceito linguístico-cultural, o monolinguismo ou a superioridade de qualquer língua em detrimento de outra deve ser aceita pela comunidade acadêmica como um todo.

Os caminhos das políticas linguísticas são sempre muito diversos. Se pensarmos em nível nacional, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 declara que a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, em



um movimento de tratar um país continental, como o Brasil, em que há registro de mais de 250 línguas faladas em seu território (línguas indígenas, Libras, as línguas de comunidades imigrantes e de refugiados, além de variantes do próprio português), como uma país monolíngue.

Dessa forma, documentos normativos nacionais (na forma de decretos, leis, portarias, etc.), que trazem orientações quanto a questões linguísticas e culturais, devem ser sempre fruto de um trabalho coletivo, reunindo não somente gestores, mas especialistas nas áreas educacionais, uma vez que tais documentos afetam diretamente o sistema educacional do país, nos níveis do Ensino Fundamental e Ensino Médio, chegando também ao Ensino Superior, afetando diretamente a formação de professores de línguas (maternas ou estrangeiras).

Considerando a abordagem EMI, foco deste artigo, é importante observar como a construção de um documento nacional, regulamentando a educação plurilíngue no país, afeta diretamente o currículo de cursos de licenciatura e, consequentemente, o perfil do egresso desses cursos de formação de professores.

Durante a pandemia, em 2020, no Brasil, algumas políticas relativas à educação plurilíngue começaram a ser discutidas. Diretrizes curriculares nacionais para a educação plurilíngue foram propostas, houve um momento de consulta pública ao primeiro esboço da proposta, em junho de 2020 e, em novembro de 2020, foi aprovada uma reformulação da primeira proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2020). A princípio, o primeiro documento trava somente da regulamentação das diretrizes para a educação bilíngue (com a língua inglesa como LE em escolas internacionais e programas bilíngues). Após a consulta pública, o documento foi modificado para propor diretrizes mais inclusivas, para as populações que necessitam de educação bilíngue, como a população surda, populações indígenas, cuja L2 é o português, e a população de fronteira com países hispano-falantes. Entretanto, a situação de imigrantes e refugiados, população em situação vulnerável, ainda não foi discutida em profundidade no que diz respeito aos seus contextos plurilíngues. Atualmente, o CNE publicou o documento final (Parecer CNE n.º 02, de 2020) (Brasil, 2020), que ainda aguarda aprovação do Ministério da Educação (MEC).

Entre as medidas, o CNE recomenda ao MEC: (1) estabelecimento de parcerias com IES para promover políticas educacionais plurilíngues, envolvendo formação inicial e continuada de professores; (2) criação de uma política nacional de avaliação para a educação plurilíngue; (3) reformulação e modernização de cursos de graduação em educação, línguas, e outros relacionados à forma-



ção de professores, com o intuito de direcionar a formação de professores para esses contextos, que são apontados nas diretrizes.

Uma vez validadas, essas diretrizes irão demandar uma mudança significativa nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, além de impactar significativamente o desenvolvimento de material didático para ensino de línguas. As diretrizes demandam um perfil de professor em serviço que atualmente não existe, que teria que cursar graduação em Educação Bilíngue, ou que seja certificado em Educação Bilíngue em cursos de especialização (ainda escassos no Brasil).

Quando revemos a história da formação de professores no Brasil, é possível identificar as inúmeras dificuldades em aprovar mudanças nos currículos educacionais. Além do mais, diretrizes requerem um professor conteudista proficiente em LE, com nível B2 (pelo QCER) para atuar nesses contextos. Mesmo com todos os esforços de programas nacionais como o IsF, o país ainda luta para formar professores de línguas que serão proficientes e estarão aptos para trabalhar em um ambiente educacional tão diversificado, tendo em seu background profissional, por exemplo, conhecimento de abordagens como o EMI/LEME, CLIL (Content-Language Integrated Learning – Aprendizado integrado de língua e conteúdo, entre outras).

ABORDAGEM EMI COMO AÇÃO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA INSTITUCIONAL NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Define-se EMI (*English as a Medium of Instruction – Inglês como Meio de Instrução*) como uma abordagem de ensino utilizada para ensinar conteúdos específicos tendo como ‘meio de instrução’ a língua inglesa. Embora no continente europeu a abordagem EMI tenha aparecido antes dos anos 2000, segundo Wächter e Maiworm (apud Martinez, 2016), entre os anos 2001 e 2014, somente a Europa experienciou uma taxa de aumento de aproximadamente 1000% em EMI, com 8000 mil programas disponíveis. No Brasil, não se consegue apontar o início do uso da abordagem EMI em contexto de ensino superior, levando em consideração a forma esporádica e não-oficial que são oferecidos tais cursos no Brasil, segundo Höfling e Zacarias (2017).

Macaro (2013) ressalta a importância de se considerar o processo de evolução do EMI a partir dos grupos interessados no mesmo. São eles os professores (quem irá ministrar os cursos e disciplinas); os estudantes; e os gestores



das políticas linguísticas. Ou seja, tem de haver um consenso e uma fluidez entre todas as partes envolvidas

Entraves na inserção da abordagem EMI como política linguística institucional já começam a aparecer no contexto de sala de aula, com relação ao nível de proficiência na língua de instrução de docentes e estudantes, às mudanças no sistema de avaliação linguística e nas interações professor-aluno em sala de aula, entre outras questões pertinentes. Além disso, há que se considerar, segundo Macaro (2018), outras questões como a linguagem técnica do conteúdo de uma disciplina, o vocabulário acadêmico geral, e o registro oral do uso da língua em sala de aula.

Por conta isso, é importante que haja amparo institucional como, por exemplo, cursos de especialização para professores, acompanhamento do desenvolvimento tanto dos professores quanto dos estudantes, uma política clara sobre o EMI para que todas as partes se sintam contempladas e dispostas a encarar o desafio. Höfling e Zacarias (2017) explicitam tal necessidade de apoio:

Em algumas instituições públicas e privadas, o professor recebe benefício pecuniário para ministrar aulas em IMI, fato que incentiva o uso da abordagem e valoriza o profissional que se interessa em enfrentar o novo desafio. Seria ideal também que a capacitação do docente estivesse prevista na política de idiomas institucional e fosse efetivamente realizada. A prática docente em inglês colabora para o aprimoramento linguístico do professor na língua alvo, promove a inserção do professor como profissional e pesquisador internacional e projeta os seus estudantes e a sua instituição no âmbito internacional. Por essas razões, é salutar que o professor receba gratificação e a devida atenção por parte da instituição de origem. (Höfling e Zacarias, 2017, p. 258)

Além de considerar os aspectos relativos à atuação do professor em sala de aula EMI, há também os aspectos em seu entorno. Kremer e Valcke (2014) ressaltam que tem de haver glossários, materiais de apoio, assistência com atividades escritas, tutoriais na língua materna, maior preparação no desenvolvimento de materiais, treinamento metodológico, compartilhamento do conteúdo antes da aula em questão, leitura prévia, fóruns online, entre outros procedimentos metodológicos para a efetivação de uma política linguística de ensino EMI. Quando voltada a atenção aos estudantes, as estratégias utilizadas compreendem o uso consciente de diferentes línguas (LM e LE), acesso ao material antes da aula, prática para adquirir confiança, rotina de leitura prévia e posterior, entre outros fatores.



Para compreender melhor como o EMI poderia ser parte integrante das ações de uma PL em contexto de ensino superior e como se comportam os atores envolvidos nessa ação, os resultados de dois estudos (pesquisas de natureza qualitativa) são apresentados.

PRIMEIRO ESTUDO: DOCENTES DA IES E EMI

Nesse primeiro estudo, foram levantados dados relativos ao EMI através de aplicação de questionário virtual dirigido a docentes credenciados em programas de pós-graduação de uma IES. Dos novecentos e oito (908) professores contactados via e-mail, cento e cinquenta e dois (152) responderam e aceitaram participar da pesquisa, o que corresponde a quase 17% dos docentes credenciados da IES. O questionário apresentou-se como a ferramenta mais indicada na coleta destas informações. Sendo assim, foi construído um questionário composto por quatorze (14) questões, sendo dez (10) em formato de múltipla escolha e quatro (4) abertas (dissertativas).

Dentre as respostas ao questionário e os dados coletados, alguns itens merecem atenção. Quanto à questão sobre o nível de proficiência em inglês, foi pedido que o docente fizesse um auto-nivelamento, utilizando as classificações do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*). Dos 152 docentes, 46,1% responderam que possuem nível avançado, 38,2% o nível intermediário, 7,2% o nível básico, e 1,3% não possuíam proficiência na língua inglesa. Houve ainda outras repostas, em sua maioria dizendo que não saberiam se auto classificar.

Esses dados nos mostram que mais da metade dos professores possui nível (entre intermediário e avançado) para atuarem no âmbito da abordagem EMI, embora não haja nenhum estudo empírico que embase um nível de proficiência específico para tal atuação. Em contrapartida, Kremer and Valcke (2014) afirmam que “as atitudes dos alunos em relação à competência geral dos palestrantes/professores são afetadas pela percepção daqueles ante o nível de proficiência de inglês destes. Esse é um dos motivos que reforça a necessidade de um apoio por parte da universidade aos professores, visto que, se amparados por cursos, especializações e treinamentos, nessa área, sentir-se-ão mais confiantes e aptos para adentrarem nessa jornada. Sem mencionar uma recompensa financeira, já que o preparo e desenvolvimento de uma aula acarretarão em maior trabalho para o mesmo, como ressalta Macaro (2013, p. 32): “professores



EMI precisarão realizar suas explicações de conceitos usando vários recursos linguísticos entre os quais podemos listar: Definição, Paráfrase, Circunlocução, Exposição, Contextualização, Sinônimo/Antônimo e Exemplificação Hierárquica. Isso irá requerer quantidades consideráveis de desenvolvimento profissional do professor e atualização de linguagem em alguns casos.”⁴⁸ (Tradução nossa).

Höfling e Zacarias (2017) também consideram a questão da capacitação dos docentes que se dispõem a utilizar a abordagem EMI em suas aulas: “Seria ideal também que a capacitação do docente estivesse prevista na política de idiomas institucional e fosse efetivamente realizada. A prática docente em inglês colabora para o aprimoramento linguístico do professor na língua alvo, promove a inserção do professor como profissional e pesquisador internacional e projeta os seus estudantes e a sua instituição no âmbito internacional. (Höfling e Zacarias, 2017, p. 258)

Quanto às iniciativas da instituição, 34,9% dos professores responderam existem iniciativas com relação a ministrar cursos/disciplinas/atividades em inglês. De qualquer forma, se não institucionalizadas como ações de política linguística e esclarecidas para toda a comunidade acadêmica, tais iniciativas serão sempre pontuais e atingindo um público específico dentro da IES.

Os dados mostram que 73% dos professores responderam que já ministraram alguma atividade em inglês (palestras, seminários, aula na graduação, aula na pós-graduação, extensão, apresentação de comunicação oral em congressos, e outros), entretanto 88,8% responderam que nunca tinham ouvido falar sobre a abordagem EMI. Neste universo de 152 docentes, somente 1 docente havia participado de curso IsF sobre EMI e preparação de material/atividades para ministrar aulas em língua inglesa. Houve, após a aplicação do questionário, um crescente interesse por parte dos docentes sobre os cursos IsF na instituição, 68,4% mostraram-se dispostos e interessados em participar de possíveis ações de desenvolvimento de políticas linguísticas.

⁴⁸ No original: “EMI teachers will need to undertake their explanations of concepts using many linguistic resources among which we could list: Definition, Paraphrase, Circumlocution, Exposition, Contextualization, Synonym/Antonym and Hierarchical Exemplification. This will need considerable amounts of teacher professional development and language update in some cases”. (Macaro, 2013, p. 32)



SEGUNDO ESTUDO: CURSO ISF PREPARATÓRIO EMI, SEUS DOCENTES-ALUNOS E PROFESSORES-MINISTRANTES

Neste segundo estudo, o objetivo foi analisar o material didático⁴⁹ do curso preparatório de EMI oferecido pelo Programa Idiomas sem Fronteiras de uma IES. O curso de EMI foi elaborado com vistas a receber docentes da instituição que estivessem interessados em adotar essa prática em suas disciplinas. A pesquisadora frequentou, como observadora, duas ofertas do curso preparatório de EMI, com anotações de campo como uma parte da coleta de dados, questionário aplicado a dois docentes-alunos (alunos do curso que são docentes da instituição), e entrevista com dois professores IsF ministrantes do curso como uma segunda parte da coleta de dados, além da análise do material didático confeccionado pela equipe IsF de professores ministrantes para esse curso, especificamente.

Confeccionado pelos próprios professores-ministrantes do Programa Idiomas sem Fronteiras da IES, o material do curso preparatório de EMI possui 15 seções/ tópicos de atividades e discussão. Dentre eles, estão tópicos como: o que é EMI; questões de discurso; aulas introdutórias; aulas práticas; questões culturais; como dar instruções; ferramentas de linguagem e planejamento de aulas; avaliação; entre outras, temáticas coerentes com o público-alvo do curso.

Considerando que o objetivo do curso é preparar e informar docentes da instituição acerca da utilização da abordagem EMI em sala de aula, o material realiza seu papel em trazer substancialmente aspectos necessários para a sua aplicação: discussão sobre diversidade cultural, o contexto do plurilinguismo na sala de aula, discussão sobre instrumentos de linguagem que servem como auxiliadores para o uso da língua inglesa, entre outros.

Com relação ao questionário aos docentes-alunos, a pesquisadora confeccionou um questionário com 17 perguntas, sendo divididas em duas seções: uma sobre o perfil dos docentes-alunos, como formação, departamento em que trabalham, habilidades na língua inglesa; e a segunda seção com perguntas específicas sobre a abordagem EMI e o material do curso preparatório.

De acordo com as respostas, ambos os docentes-alunos autoavaliaram sua proficiência linguística, colocando-se em nível pré-intermediário, considerando o Quadro Comum Europeu de Referência. Quanto à motivação para frequen-

⁴⁹ Para este artigo, o foco é apresentar resumidamente os resultados dos dois estudos, por conta disso, questões teóricas relacionadas à confecção de material didático não serão tratadas aqui.



tarem o curso, a justificativa se deu por conta do interesse pelo processo de internacionalização da IES e também para aprimoramento da própria proficiência linguística.

Os dados do questionário também mostram que os docentes-alunos têm preferência pelos tópicos que apresentam atividades práticas e comunicativas, e também deflagram a dificuldade dos docentes-alunos em ofertar disciplinas em língua inglesa por conta da falta de confiança na própria proficiência na língua estrangeira e a falta de incentivo da instituição no que concerne a discussão das ações de políticas linguísticas.

Com relação aos dados obtidos através das entrevistas com dois professores-ministrantes de cursos preparatórios em EMI, é preciso primeiramente apontar que ambos os professores-ministrantes são estudantes da instituição, fazem parte da equipe de bolsistas do IsF, sendo um deles graduando de curso de Licenciatura em Letras - Português/Inglês e o outro já graduado em Letras, Mestre em Linguística e doutorando do programa de pós-graduação em linguística da IES.

Os dados mostram que ambos consideram que um curso preparatório EMI não deve ter foco somente em aspectos teóricos da abordagem EMI, mas em aspectos próximos da realidade dos docentes-alunos, usando a experiência desses docentes como parte integrante do curso EMI; que o trabalho com os gêneros textuais acadêmicos de 'apresentações orais' é essencial no curso, como as *lectures* (aulas, em inglês) e seminários específicos, reforçando a necessidade da utilização da língua inglesa em sala de aula.

Um dado interessante diz respeito ao modo como os docentes-alunos se comportam nesse tipo de curso. Ambos os professores ministrantes enfatizaram que recebem feedback positivo dos docentes-alunos quando discutem questões práticas e problemas reais de sala de aula, sendo esses tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Ou seja, esse dado deflagra a questão do docente da IES, que tem um determinado perfil acadêmico, que é pesquisador, professor, e especialista em determinado conteúdo, que anseia por discussões quanto a tipos de abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem para serem usadas em sala de aula. Essa preocupação decorre do fato de o docente perceber que, ao usar uma língua estrangeira como meio de instrução de determinado conteúdo, precisa recorrer a diferentes métodos e abordagens de ensino para transmissão de conhecimento e interação em um espaço plurilíngue de sala de aula.



Os professores-ministrantes, sendo estes estudantes da própria instituição, reconhecem a importância de ações concretas feitas pela gestão para a instalação da abordagem EMI na instituição, uma vez que o processo de internacionalização em casa se dá quando se fortalecem essas políticas linguísticas. Em um dos momentos da entrevista, um dos professores-ministrantes desabafa:

“Eu acho que o papel do EMI ainda é pequeno porque ele é pouco conhecido da comunidade docente, mas eu acho que é um papel que ainda pode ser muito maior. (...) de proporcionar, um meio formal para a internacionalização em casa da universidade, porque atualmente parece que o processo de internacionalização é algo que vai acontecendo sem muito controle. Existe um fluxo de brasileiros indo, de estrangeiros vindo, e às vezes isso fica pouco documentado, pouco controlado (...) eu acho que o EMI pode auxiliar nesse processo das pessoas se conscientizarem que a internacionalização em casa é uma agenda da universidade, é um dos grandes objetivos na universidade.”

Fica claro nas respostas dos professores-ministrantes o quanto a questão da proficiência na LE é assunto ainda sem nenhum consenso. Enquanto o professor-ministrante 1 (P1) acredita que tanto o professor quanto o aluno não precisam ter uma proficiência avançada e que um nível intermediário seria suficiente, P2 sugere que os professores tenham ao menos um C1 (nível avançado pelo QCER⁵⁰). Já os estudantes poderiam começar em um B1, intermediário, e melhorar sua proficiência gradualmente durante o curso.

A questão do nível de proficiência é algo que vem sendo discutido em estudos referentes à língua de instrução (LEME) e, baseando-se no levantamento feito por Macaro (2015), percebe-se que a grande maioria dos professores acredita que pelo menos o nível intermediário é necessário em contextos EMI/LEME. Muitos têm dificuldades de ministrar aulas para turmas com proficiência baixa, e, quanto à baixa proficiência do professor, há um medo recorrente de que o docente não consiga transmitir de forma adequada e efetiva o conteúdo. Outra questão colocada diz respeito à falta de testes de proficiência diagnósticos ou qualquer outro meio oficial de medir a proficiência de professores e alunos.

A barreira linguística se coloca, portanto, como um dos grandes desafios

⁵⁰CEFR (Common European Framework Reference ou Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas Estrangeiras) é um padrão internacional utilizado para descrever habilidades linguísticas. Outras informações a respeito do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas podem ser acessadas em <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> <https://www.cambridgeenglish.org/images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf> Acesso em jan 2022.



dessa ação de política linguística. Mesmo havendo estudos relativos ao processo de intercompreensão em contextos multi/plurilíngues (como em Albuquerque Costa et al, 2017, entre outros autores), bem como estudos sobre translinguagem⁵¹ (como Garcia et al, 2014, entre outros), o uso da língua materna como apoio metodológico ainda é visto como um certo vilão, até mesmo por alguns formadores de professores de línguas estrangeiras em cursos de licenciaturas.

Nesse estudo, quando indagados sobre o processo de translinguagem em sala de aula em contexto EMI, os próprios professores-ministrantes confessam que a mudança de códigos linguísticos com o intuito de sanar dúvidas e solucionar mal entendidos (estejam eles presentes nas instruções do professor ou mesmo em aspectos teóricos da aula em questão, por exemplo) seria de grande ajuda para alunos com menos proficiências, mas que ainda têm receio do uso ‘demasiado’ da língua materna, por ainda entenderem que seria algo ‘vilanizado’ por estudiosos da área da linguística aplicada e de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para Dearden (2014), essa técnica beneficiaria os professores em muitas de suas aulas, porém, falta a orientação para o seu uso adequado.

Sobre a implementação do EMI, foi perguntado aos professores-ministrantes que medidas poderiam ser tomadas pela gestão da IES para que a abordagem fosse implementada oficialmente. Eles acreditam que o primeiro passo seria a capacitação dos docentes para uso da metodologia e também o investimento na proficiência linguística da comunidade docente e discente da instituição, o que corrobora com Dearden (2014). Entretanto, tais decisões quanto a ações e planejamento linguístico devem ser amplamente discutidas por toda a comunidade acadêmica, e não podem ser um processo de gestão *top-down* (de cima para baixo).

Ao analisar ambos os estudos, percebe-se que a **proficiência linguística**, tanto do aluno quanto do professor, é uma preocupação real, que se torna um dos maiores desafios e empecilhos para a implementação da abordagem no contexto acadêmico.

O mito da proficiência alta (em nível avançado) é, sem dúvida, uma das maiores inquietações das instituições e indivíduos que apoiam EMI. Além disso, nos dados coletados muito se ouviu sobre uma preocupação por parte dos docentes relativa à ‘simplificação’ do contexto de ensino que o EMI será usado,

⁵¹ Não é objetivo deste artigo discutir questões teóricas relativas aos estudos de intercompreensão, translinguagem, code-switching e inteligibilidade, entretanto, tais estudos perpassam e complementam os estudos sobre a abordagem EMI em contextos plurilíngues, por isso, são citados.



ou seja, há um receio de que as aulas fiquem muito simples ou 'enxutas' por conta do uso da língua estrangeira. Essa preocupação, apontada nos estudos, vai ao encontro de uma das hipóteses de Macaro (2018), de que ensinar através de EMI pode ser algo realizado, pelo menos da parte do professor, com menos quantidade de língua do que ensinando através da L1. Ao ensinar usando uma L2, o professor pode resumir o uso da língua para o essencial (concentrando-se no vocabulário técnico e especializado), e assim criar mais espaço para a comunicação entre alunos e professor.

Toda essa discussão em torno da proficiência nos mostra que, apesar de muitos sujeitos envolvidos com a abordagem EMI considerarem um risco a falta de um nível estipulado de proficiência, percebe-se que ela pode ser mais um dos benefícios do EMI, numa tentativa de se aprender a língua e o conteúdo ao mesmo tempo, ou seja, tanto professor quanto aluno poderiam elevar o nível linguístico dentro do contexto de ensino EMI. A discussão relativa à língua e ao conteúdo no contexto EMI merece muito mais atenção e investigações científicas mais aprofundadas na área de Línguística Aplicada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

'NÃO HÁ INTERNACIONALIZAÇÃO SEM LÍNGUA'

Finalmente, neste último momento da discussão, é imprescindível tratar das questões que envolvem a renovação/internacionalização do currículo da Licenciatura em Letras e formação de professores de línguas para atuar em contextos plurilíngues que se apresentam aos egressos desses cursos. Tal discussão, entretanto, vincula-se obrigatoriamente ao processo de internacionalização do ensino superior que, por sua vez, não funciona se políticas linguísticas não forem atreladas às suas ações, delineadas e materializadas em um cronograma de execução de um planejamento linguístico na instituição, em um processo transversal, perpassando por todos os setores da instituição, bem como contemplando, de diferentes maneiras, toda a comunidade acadêmica (docentes, estudantes, servidores).

De Wit (2011) arrola alguns pontos que mostram a importância das línguas no processo de internacionalização: (1) a necessidade de planejamento da proficiência em LE de professores e alunos para o ambiente acadêmico de internacionalização; (2) a oferta de disciplinas/cursos em LE, para promoção de espaços plurilíngues no processo de internacionalização em casa; (3) a oferta



de ensino de LE para a comunidade acadêmica – desde cursos de língua gerais até cursos de LE para propósitos específicos e acadêmicos; (4) entendimento de que a PL é parte fundamental do processo de internacionalização; (5) promoção de um ambiente plurilíngue acadêmico, com mais empatia e entendimento da diversidade linguístico-cultural.

Para que o processo de internacionalização ocorra de fato, a instituição deve ter clareza de suas ações, do planejamento linguístico estabelecido nos diferentes setores e para os diferentes indivíduos da comunidade acadêmica interna. Uma breve exemplificação desses processos se faz necessária, trazendo os percursos, por exemplo, (1) de um docente de um determinado departamento, que atua na graduação e na pós-graduação, é pesquisador na sua área de conhecimento, sofre a pressão de publicação em LE, e toma a decisão de usar a abordagem EMI em uma de suas disciplinas; (2) de um calouro, estudante da graduação; (3) de um estudante de pós-graduação, doutorando, no início do curso; (4) de um servidor da instituição, alocado em uma pró-reitoria.

Tomemos uma instituição que definiu, em seu plano de desenvolvimento institucional (PDI), algumas metas de internacionalização a serem alcançadas em 10 anos, além de ter instaurado uma Comissão de Internacionalização e sub-comissões, sendo uma delas, a comissão de políticas linguísticas, para propor, entre outras medidas, um planejamento linguístico que vai ao encontro das metas de internacionalização do PDI. O que uma instituição espera de indivíduos com esses perfis? O que tais indivíduos esperam da instituição?

Demonstrando somente alguns pontos, espera-se tanto do docente que toma a decisão de usar a abordagem EMI em uma de suas disciplinas, quanto da instituição, um conjunto de ações que se complementam e que precisam de um cronograma estabelecido para ambos. Por exemplo, não se atinge proficiência B2/C1 em LE da noite para o dia; não há oferta de cursos de línguas gerais na instituição se não houver um Centro/Instituto de Línguas ou similar; para a oferta de cursos de línguas para propósitos acadêmicos e de preparação para atuar em contexto EMI, é preciso que haja na instituição, por exemplo, um NuclI-IsF atuante e em sintonia com a PL, com equipe de coordenadores, orientadores e professores em pré-serviço – licenciandos de cursos de Letras – que estejam capacitados para atuar nesse contexto; apoio metodológico e pedagógico ao docente, bem como apoio para a estruturação de sistema de avaliação devem ser provenientes de ações gestoras de pró-reitorias de graduação e pós-graduação, como também regulamentações quanto a inscrições de estudantes nesses tipos



de cursos/disciplinas; a inserção de pontuação para esforço docente e progressão na carreira deve ser estabelecida num esforço conjunto entre a pró-reitoria de gestão de pessoas e as subcomissões de internacionalização.

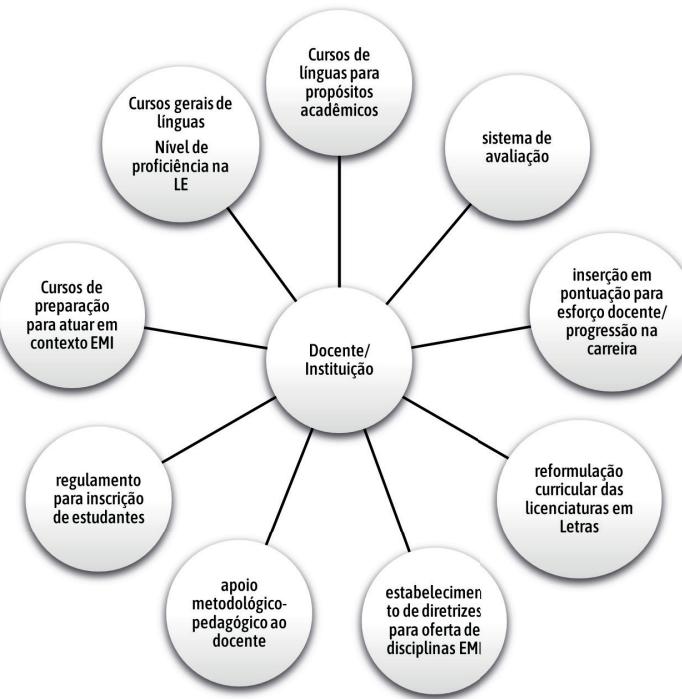


Figura 1: Redes no processo de internacionalização

Fonte: Autoria própria.

Para os casos dos estudantes e servidores, redes similares a essa são construídas, com atuação conjunta e concomitante dos setores da instituição. Dessa forma, com cronograma estabelecido e planejamento linguístico adequado, a comunidade acadêmica entende que a instituição tem um plano de internacionalização robusto a médio e longo prazo e que, uma vez parte da comunidade, cada indivíduo está inserido nesse plano e deve cumprir suas próprias metas no planejamento linguístico.

Seja um estudante de graduação que estará na instituição por quatro, cinco, seis anos e nesse tempo poderá participar de editais de Iniciação Científica, de mobilidade acadêmica; um doutorando que passará pela instituição por quatro a cinco anos e pretende participar de edital de fomento para um período de



pesquisa fora do país; um docente que tem planos de pesquisa pós-doutoral em universidade estrangeira; ou um servidor, que atuará de forma presencial no contexto plurilíngue e pluricultural que se apresenta no dia a dia da instituição; cada um cumpre seu papel no processo de internacionalização da instituição.

A LICENCIATURA EM LETRAS E O PROGRAMA ISF COMO ATORES INTEGRANTES DA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DAS IES

Retomando o cerne deste artigo, para que haja implementação institucional da abordagem EMI/LEME, antes de mais nada é preciso que haja uma transição/ mudança nas práticas de ensino e aprendizagem no contexto brasileiro de Educação Superior. Mais do que isso, os cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, em sua maioria, precisam sair de suas zonas de conforto, interromper o silêncio acadêmico e a inércia, e começar a formar professores para um mundo cada vez mais interdependente, multicultural e plurilíngue, integrando uma perspectiva global no processo de (re)construção e de internacionalização de seus currículos, assegurando aos seus egressos – futuros professores de línguas estrangeiras – essa perspectiva global e não somente local, quando em momentos de decisões quanto aos seus próprios processos/ caminhos educativos.

Essas mudanças nos currículos de cursos de formação de professores de línguas se fazem urgentes, para que os egressos possam entrar no mercado de trabalho com habilidades e competências não somente voltadas à docência em contextos nacionais de ensino fundamental e médio, mas também à gestão de problemas, aos desafios que encontrarão em outros contextos, envolvendo questões relacionadas ao plurilinguismo, interculturalidade e multiculturalidade.

Nesse sentido, as IES que possuem em sua estrutura um NucLi-IsF, credenciadas na Rede Andifes-IsF, oportunizam espaço de o que se pode chamar de ‘residência pedagógica’ a professores em pré-serviço, estudantes oriundos de licenciatura em Letras – línguas estrangeiras. Uma vez parte da equipe do NucLi, esses estudantes têm a oportunidade de participar de reuniões pedagógicas, elaborar material didático, ministrar cursos para propósitos acadêmicos (por exemplo, o curso preparatório de EMI cujo público são docentes da instituição), além disso, criar um perfil de professor em pré-serviço cujo conhecimento teórico e pedagógico envolve não somente conhecimento acerca dos espaços nacionais de ensino (Ensino Fundamental e Médio), mas também conhecimento relacionados aos processos de internacionalização e como o ensino e a aprendi-



zagem são abordados nesses contextos plurilíngues.

As perguntas que devem ser feitas pelas instituições, bem como por todos os atores e setores envolvidos, uma vez que há a vontade individual e institucional de concretizar os processos de internacionalização são sempre ligadas ao viés linguístico, sem sombra de dúvida: Como podemos fomentar um processo de internacionalização para a diversidade, a transculturalidade, a colaboração mútua, a solidariedade, empatia e entendimento do outro e, finalmente, a decolonialidade?; De que forma as missões institucionais e os planejamentos estratégicos podem culminar em uma internacionalização crítica e compromissada com o plurilinguismo?

Uma vez colocadas em discussão tais questões, sempre que se levantar discussões a respeito do processo de internacionalização, a IES estará buscando o que foi estabelecido pela UNESCO, em relatório de 2009, quanto à internacionalização do ensino superior: (1) basear-se na solidariedade e no respeito mútuo entre indivíduos e instituições; (2) incentivar a compreensão mútua e uma cultura de paz entre as nações; (3) garantir colaboração multilateral e multicultural; (4) garantir fontes mais diversificadas de produção de conhecimento de qualidade, em escala regional e global; (5) promover a igualdade de acesso a uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade cultural e a soberania nacional.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. IDIOMAS SEM FRONTEIRAS **Multilinguismo, política linguística e internacionalização**. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. Do inglês sem fronteiras ao idioma sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016

AGNEW, M.; KAHN, H. F. **Internationalization-at-home: grounded practices to promote intercultural, international and global learning. Working with diverse communities**. v. 25, n. 3, p. 31-46, 2014.

Albuquerque Costa, H.; Ferreira Mayrink, M. & Santoro, E. **A Intercompreensão em Línguas Românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP**. Revista Letras raras. ISSN: 2317-2347 – v. 6, n. 3, 2017. <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/902/548>

BEELEN, J.; JONES, E. **Redefining internationalization at home**. In: CURAJ et. al



(Ed.) The European Higher Education Area, 2015, p. 59-73.

BERNHEIM, C. T. **La internacionalización de la educación superior. Significado, relevancia y evolución histórica.** In: GACEL-ÁVILA, Joceline (Org.) Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva. Caracas: UNESCO - IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018. p. 17- 40.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.01/2020. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação bilíngue.** Junho, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2020-pdf/146571-texto-referencia-parecer-sobre-educacao-bili-ngue/file> Acesso em jan 2022.

DEARDEN, J. **English as a medium of instruction-a growing global phenomenon.** British Council, 2014.

DE WIT, H., HUNTER, F. **Understanding internationalisation of higher education in the European context.** In: De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (orgs.). Internationalisation of Higher Education. Bruxelas: European Parliament, 41-58, 2015.

DE WIT, H. **Misconceptions about internationalization.** University World News, April 10, volume 16, 2011.

DE WIT, H. et al. **Internationalization of Higher Education in Latin America: the international dimension.** Washington: World Bank, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-6209-9>

GARCIA, O. & LI, W. **Translanguaging: Language, bilingualism and education.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. DOI 10.1057/9781137385765

HÖFLING, C.; ZACARIAS, R. (EMI) **O uso de inglês como meio de instrução: Impacto na internacionalização, mobilidade acadêmica e formação de estudantes.** In: LUCAS, P. de O.; RODRIGUES, R. F. L. (Orgs.) Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): Questões empíricas, éticas e práticas. Vol. 2. Campinas - SP: Pontes Editores, 2017.

FINARDI, K. R. **Language Policies and Internationalisation in Brazil: The Role(s) of English as an Additional Language.** In: SCIRIHA, L. (org.). International Perspectives on Bilingualism. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016. v. 1, p. 79-90.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization: from concept to action.** Washington DC: NAFSA (Association of International Educators), 2011. Disponível em: <https://shop.nafsa.org/detail.aspx?id=116E> Acesso em jan 2022.

JENKINS, J. **English as a lingua franca in the international university: The Po-**



litics of Academic English Language Policy. New York: Routledge, 2013. Doi: <https://doi.org/10.4324/9780203798157>

KNAGG, J. EMI within a Global Context – Towards a British Council Perspective. In: The Role of English in Higher Education: Issues, Policy and Practice. British Council Regional Policy Dialogue 2. Segovia, Spain, 18-20 November, 2013, p. 2-6.

KISSOCK, C.; Richardson, P. Calling for action within the teaching profession: it is time to internationalize teacher education. In: Teaching Education. v. 21, p. 89-101, 2010. <https://doi.org/10.1080/10476210903467008>

KNIGHT, J. Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios. 2 ed. E-book. São Leopoldo: Oikos Editora, 2020.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definitions, Rationales, and Approaches. *Journal of Studies in International Education*. Amsterdã, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. Doi: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

KNIGHT, J. Updated definition of Internationalization. *International Higher Education*. Boston, n. 33, p. 2-3, 2003.

KNIGHT, J., De WIT. Internationalization of higher education. Past and future. In: *International Higher Education Journal*. N. 95, 2018. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>

KREMER, M.; VALCKE, M. Teaching and Learning in English in Higher Education: A Literature. Review. *Edulearn* 14, 2014, p. 1430-1441.

MACARO, E. English Medium Instruction: Time to Start Asking Some Difficult Questions. *Modern English Teacher*, p. 4-7, 2015.

MACARO, E. English Medium Instruction: Content and language in Policy and Practice. Oxford, OUP, 2018.

MARTINÉZ, R. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian Higher Education: Challenges and Opportunities. In: Finardi, K. R. (Org.) *English in Brazil: views, policies and programs*. Londrina, Eduel, 2016.

MORELL, T., et al. English as the medium of instruction: a response to internationalization. 2014.

RICENTO, T. An introduction to Language Policy: theory and method. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

SPOLSKY, B. Language Policy: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

UNESCO. World Conference on Higher Education. Paris, França, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189242e.pdf>. Acesso em jan 2022.



CAPÍTULO DEZ

Desafios da coleta de dados e suas implicações na elaboração de conteúdo para a formação em FOU na Universidade de São Paulo (USP)

CHALLENGES OF DATA COLLECTION AND ITS IMPLICATIONS ON THE ELABORATION OF CONTENT FOR TRAINING IN FOU AT THE UNIVERSITY OF SÃO PAULO (USP)

Fabiana Nassif Jorge Traldi
Hyanna Medeiros
Pricila Inácio Martins

INTRODUÇÃO

A globalização e a consequente aproximação de contextos profissionais e acadêmicos de diferentes países trouxeram novas demandas à educação brasileira, que, ao longo dos últimos anos, vem passando por um processo de internacionalização. Atualmente não há, na literatura, consenso sobre a definição de internacionalização enquanto conceito que diz respeito à reorganização do ensino superior com vistas a uma maior abertura para o estabelecimento de relações com instituições de ensino estrangeiras. Para Knight (2003, p. 2, grifo da autora), seria possível definir a internacionalização da educação como “processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no objetivo, nas funções ou na oferta da educação”⁵². A autora aponta ainda que esse processo pode ser interpretado e/ou concretizado em diferentes âmbitos (KNIGHT, 2005,

⁵²Tradução nossa. No original: “the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education.” (KNIGHT, 2003, p. 2, grifo da autora.)



p. 2):

- (i) sendo integrado por diferentes atividades como a mobilidade acadêmica discente e docente e o estabelecimento de colaboração internacional no âmbito da pesquisa e do ensino;
- (ii) estabelecendo novos tipos de arranjos visando oferecer a educação a outros países, tais como a abertura de filiais ou franquias;
- (iii) integrando uma dimensão internacional, intercultural ou global nos currículos e nos processos de ensino-aprendizagem;
- (iv) implementando projetos de desenvolvimento internacional com ênfase em trocas;
- (v) enfatizando as transações de tipo comercial no ensino superior como internacionalização.

Essas diferentes formas de interpretar a internacionalização refletem, para Knight (2005, p. 2), uma falta de clareza para descrever três tipos diferentes de atividades: “intercâmbios e parcerias internacionais, empreendimentos comerciais transfronteiriços e projetos de desenvolvimento internacional”⁵³. O especialista De Wit (2013) aponta que o conceito de internacionalização, apesar de recente, foi repensado de modo a se adaptar aos novos tempos, considerando fatores sociais e econômicos. Para o autor, a noção de internacionalização não se refere apenas à relação entre nações e diz respeito a uma relação entre culturas e entre o global e o local, e deve servir como “estratégia para incrementar a qualidade da educação e da pesquisa” (DE WIT, 2013, p. 4).⁵⁴

Expandindo o conceito de internacionalização para uma noção de internacionalização abrangente e tratando dos mecanismos que viabilizam sua implementação, Hudzik (2011) explica que internacionalização abrangente é “compromisso confirmado pela ação de infundir perspectivas internacionais e comparativas em todo o ensino, pesquisa e missões de serviço do ensino superior” (p. 6)⁵⁵. Para o autor, esse compromisso tem impacto em todas as suas esperas, seja na vida do campus, nos quadros de referência, nas parcerias e relações externas da instituição, e é necessidade decorrente da “reconfiguração global das economias, sistemas de comércio, pesquisa e comunicação e o impacto das forças globais na vida local” (p. 6).⁵⁶

⁵³ Tradução nossa. No original: “international exchanges and partnerships, crossborder commercial trade ventures, and international development projects” (KNIGHT, 2005, P. 2).

⁵⁴ Tradução nossa. No original: “... is a strategy for enhancing the quality of education and research (DE WIT, 2013, p. 4).

⁵⁵ Tradução nossa. No original: “Comprehensive internationalization is a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education” (HUDZIK, 2011, P. 6).

⁵⁶ Tradução nossa. No original: “The global reconfiguration of economies, systems of trade, research, and communication, and the impact of global forces on local life [...]” (HUDZIK, 2011, P. 6).



Há, ainda, correntes que atrelam o termo “internacionalização” à ideia de receita e lucro, sobretudo nos países do hemisfério Norte, onde usam a internacionalização para atrair estudantes estrangeiros (SARMENTO; BAUMVOL; MARTINEZ, 2019). Posicionando-se, de certo modo, contrárias à essa ótica, as mesmas autoras concordam com a proposta da Unesco (2009) que sugere que a internacionalização deve:

(1) basear-se na solidariedade e no respeito mútuo; (2) incentivar a compreensão mútua e uma cultura de paz; (3) garantir verdadeira colaboração multilateral e multicultural; (4) garantir fontes mais diversificadas de produção de conhecimento de alta qualidade, em escala regional e global; (5) promover a igualdade de acesso a uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade cultural e a soberania nacional. (UNESCO, 2009 *apud* SARMENTO; BAUMVOL; MARTINEZ, 2019, p. 1)

Isso posto, entendemos que o conceito de internacionalização pode ser explicado a partir de diversos ângulos, considerando diversas temáticas. Buscando tratar das particularidades do ensino superior brasileiro, o Grupo de Pesquisas sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior – GPLIES propõe que a internacionalização na educação:

é um movimento articulado pelas comunidades acadêmicas e não acadêmicas que busca promover o compartilhamento de ideias, de culturas, de práticas inovadoras e de responsabilidades sociais, que se manifestam de forma transversal nos diferentes setores de ensino, pesquisa, extensão e gestão das instituições de ensino. Esse movimento envolve a solidariedade e a colaboração entre os parceiros nacionais e internacionais de forma a permitir um posicionamento decolonial e crítico, repositionando as demandas locais diante da necessidade de inserção em um contexto internacional. (GPLIES, 2021)⁵⁷

A proposta conceitual elaborada pelo GPLIES mostra um conceito amplo de internacionalização que busca relacionar diferentes elementos concernentes ao ensino superior, tais como comunidades acadêmicas e não acadêmicas e os diferentes setores do ensino universitário. Nesse cenário, no qual a internacionalização vem sendo discutida como conceito, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ganha relevância, na medida em que é um dos componentes que viabilizam a internacionalização do ensino superior, já que a comunicação em outras línguas passa a ser um imperativo. Consequentemente, discussões

⁵⁷ O espelho do grupo está disponível em dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9572177799231276.

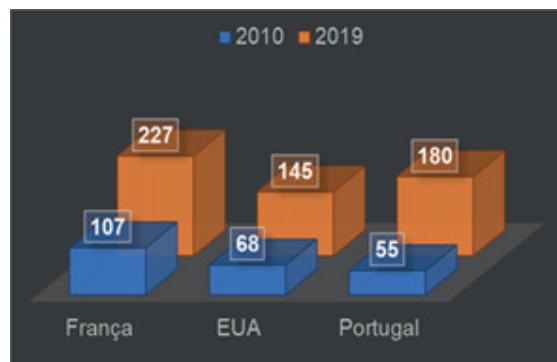


e iniciativas concernentes ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras são colocadas em pauta, havendo a necessidade de implementação de políticas linguísticas, principalmente no que concerne à mobilidade acadêmica, uma das atividades que integram o processo de internacionalização do ensino superior, como aponta Knight (2005), e sobre a qual nos debruçamos neste trabalho.

No âmbito acadêmico brasileiro, mais especificamente, políticas de incentivo à internacionalização foram adotadas com o objetivo de promover o aumento da mobilidade de pesquisadores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação, visando inovação e desenvolvimento das áreas de conhecimento. A mobilidade acadêmica nas instituições de ensino superior ocorre em dois sentidos: iniciativas do tipo IN, que diz respeito aos estudantes estrangeiros que são recebidos nas instituições brasileiras de ensino, e iniciativas de tipo OUT, relacionadas ao envio de estudantes brasileiros ao exterior (LIMA; MARANHÃO, 2009).

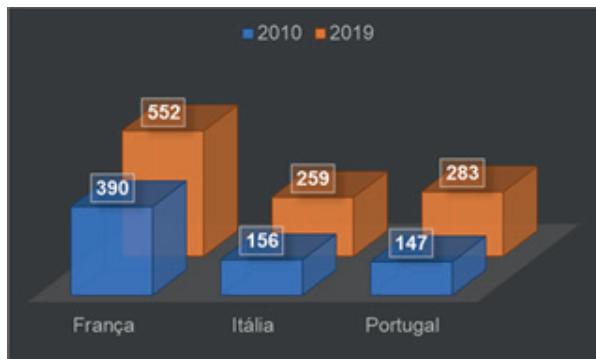
Em relação à Universidade de São Paulo (USP), contexto deste estudo, as ações de fomento e incentivo à internacionalização promoveram aumento significativo dos números referentes à mobilidade acadêmica. Esses dados passaram a ser considerados como indicadores de desempenho em 2010, quando o item Relações Internacionais foi incluído no Anuário Estatístico⁵⁸. Ao analisar esses números, constata-se que a quantidade de acordos de colaboração vigentes com instituições estrangeiras de ensino superior passou de 677 em 2010, ano de inclusão de dados referentes à internacionalização nesse documento, para 1931 acordos em 2019. Nesse aspecto, a França tem um papel significativo, pois é o país com o qual a USP mantém o maior número de acordos, como demonstrado na Figura 1:

⁵⁸ Documento oficial publicado anualmente para divulgar os indicadores de desempenho da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br>.

Figura 1. Quantidade de acordos internacionais considerando os três primeiros países**Figura 1.** Quantidade de acordos internacionais considerando os três primeiros países

Fonte: USP, 2010; USP, 2019.

Com o aumento na quantidade de acordos, observamos um consequente aumento na quantidade de estudantes em situação de mobilidade, ilustrado na Figura 2, que considera os principais países de destino dos estudantes da USP:

**Figura 2.** Quantidade geral de alunos em mobilidade por país de destino

Fonte: USP, 2010; USP, 2019.

Na Figura 2 que traz os primeiros países de destino, comparando 2010, com total de 1 228 alunos em mobilidade, e 2019, com total de 2 190 alunos em mobilidade, observamos também que a França é significativamente responsável pelo recebimento de nossos estudantes. Ademais, ao analisar os dados de mobilidade a partir de 2010, observa-se que a França é a primeira escolha dos estudantes que viajam com o objetivo de realizar parte do percurso acadêmico tanto da Escola Politécnica quanto da Faculdade de Direito da USP, como se ob-



serva nas Figuras 3 e 4:

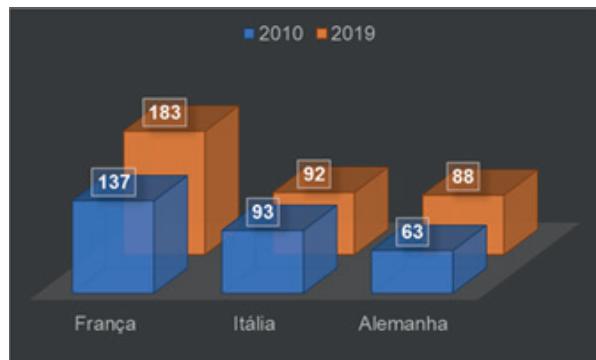


Figura 3. Quantidade de alunos da Poli em mobilidade
Fonte: USP, 2010; USP, 2019.

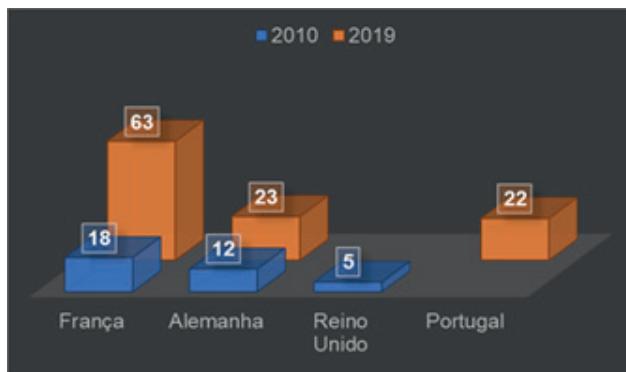


Figura 4. Alunos da Faculdade de Direito em mobilidade
Fonte: USP, 2010; USP, 2019.

Na Figura 3, temos os primeiros países de destino para a Escola Politécnica da USP, comparando 2010, com total de 348 alunos em mobilidade, e 2019, com total de 546 alunos em mobilidade. Na Figura 4, observamos os primeiros países de destino para a Faculdade de Direito da USP (FD), a partir da comparação entre 2010, com total de 47 alunos em mobilidade, e 2019, com total de 163 alunos em mobilidade.

A partir desses números, salientamos que a língua francesa está fortemente presente nas demandas por formação concernentes à preparação para a mobilidade na Universidade de São Paulo, principalmente no tocante à graduação em Engenharia e à graduação em Direito, recortes estabelecidos para a realização deste trabalho. Isso posto, neste trabalho abordaremos aspectos te-



órico-metodológicos concernentes ao Francês para Objetivo Universitário (FOU), para, então, tratar dos conceitos de disciplinaridade e transversalidade a partir exemplos de módulos voltados à preparação à mobilidade acadêmica em francês nas áreas da Engenharia e do Direito.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A METODOLOGIA ESPECÍFICA DE CONCEPÇÃO DE PROGRAMAS DE ENSINO DO FRANCÊS PARA OBJETIVO ESPECÍFICO

Nos últimos anos, políticas de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro facilitaram a realização de mobilidade acadêmica de professores, pesquisadores e estudantes, acarretando demandas por formação que vêm causando impacto na área da Didática das Línguas Estrangeiras (DDL). Nesse contexto, reflexões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para fins específicos têm se multiplicado. Atualmente, diversos autores relacionam o ensino de línguas estrangeiras com o processo de internacionalização do ensino superior. Neste estudo, pretendemos revisitar a evolução dessas reflexões no âmbito do ensino do francês como língua estrangeira.

De modo geral, no Brasil, as formações em francês como língua estrangeira destinadas ao público adulto em geral (ou seja, que não é considerado separadamente em termos de objetivos profissionais ou acadêmicos específicos) propõem programas de ensino da língua que se baseiam na progressão de competências em linguagem e de conteúdos linguísticos conforme proposta pelo *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (doravante CECRL, Conselho da Europa, 2001) e por sua versão complementar de 2018. Em contrapartida, as formações em francês como língua estrangeira para fins específicos destinam-se a públicos que trazem consigo necessidades profissionais, escolares ou acadêmicas precisas de uso da língua. Essa característica desse tipo de formação implica, sobretudo, a seleção diferenciada das competências e dos conteúdos que integrarão cada programa de ensino.

A multiplicação de formações e de pesquisas científicas no campo do francês como língua estrangeira para fins específicos se situa no período pós-2^a Guerra Mundial, o que se explicaria pela necessidade do governo francês de conquistar novos territórios, de manter o domínio de seus territórios ultramarinos e de ensinar o francês aos trabalhadores migrantes recém-chegados ao país (ŽIVKOVIĆ, 2016, p. 42). Tendo em vista a diversidade dos públicos atendidos por essas formações e de suas necessidades de uso da língua, assim como os



avanços em campos de pesquisa como a análise de discursos e a pragmática, diversas correntes de ensino do francês para fins específicos se desenvolveram desde a década de 1960, tais como o francês de especialidade, o francês científico e técnico, o francês funcional, o francês instrumental, o francês para objetivos específicos e o francês profissional. No quadro abaixo, Carras *et al.* (2007) apresentam o período em que cada uma dessas correntes foi dominante no campo do ensino do francês para fins específicos, o público privilegiado por cada uma delas e suas respectivas orientações metodológicas:

PERÍODO	DENOMINAÇÃO	PÚBLICO	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA
anos 1960	francês de especialidade	público profissional (não escolar)	<ul style="list-style-type: none"> - Na esfera de influência do francês fundamental; - Foco no léxico.
anos 1970	francês científico e técnico	cientistas	<ul style="list-style-type: none"> - Método SGAV; - Modelo de ensino em 3 níveis: Nível 1: base da língua usual; Nível 2: tronco comum científico VGOS; Nível 3: aperfeiçoamento por disciplina fundado sobre um inventário lexical (VGOM, VIEA...).
anos 1970	francês funcional	bolsistas do governo francês	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem funcional e comunicativa; - Rejeição de cursos longos em 3 etapas e da determinação de conteúdos por contagens lexicais; - Nível de base: - Consideração da diversidade dos públicos e de suas necessidades; - Determinação dos conteúdos em função dos objetivos almejados; - Recenseamento das situações de comunicação e dos atos de fala.
anos 1970	francês instrumental (América Latina)	universitários pesquisadores	A língua francesa como instrumento de acesso à documentação científica e técnica escrita.
anos 1980	ensino funcional do francês	profissionais universitários pesquisadores	<ul style="list-style-type: none"> - Emergência da pragmática; - Abordagem comunicativa (definição do conteúdo em função das situações de comunicação); - Centrado no aluno; - Ênfase na utilização dos documentos autênticos.



desde os anos 1990	francês para objetivos específicos	profissionais universitários pesquisadores	- Abordagem comunicativa; - Centrado no aluno.
	francês de especialidade		- Retorno do linguístico; - Análise do discurso; - Pedagogia acional (pedagogia da tarefa, por projetos); - Avaliação da competência comunicativa.

Quadro 1. Desenvolvimento das práticas de ensino e pesquisa do francês para fins específicos

Fonte: CARRAS et al., 2007, p. 17-18 (tradução nossa).

No início dos anos 2000, Mangiante e Parpette (2004) publicam sua obra *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, que propõe uma metodologia específica para a concepção de programas de ensino do francês para objetivo específico (doravante FOS) (sempre no singular, conforme explicaremos mais adiante). Pesquisas nessa corrente e, sobretudo, em sua declinação para o meio universitário, o francês para objetivo universitário (MANGIANTE; PARPETTE, 2011) têm se desenvolvido na universidade brasileira graças aos trabalhos de, entre outros, Albuquerque-Costa (ALBUQUERQUE-COSTA; PARPETTE, 2016) na Universidade de São Paulo; Galli (BOUCHOUNEAU; GALLI, 2017) na Universidade Federal Fluminense; e Fraga (2017) na Universidade Federal da Paraíba.⁵⁹ As pesquisas aqui apresentadas se inscrevem nesse cenário.

Com vistas a demonstrar a especificidade metodológica do FOS, Mangiante e Parpette (2004, p. 16-19) explicitam as diferenças entre esse campo e o campo do francês de especialidade (doravante FLS). Os elaboradores de programas de ensino do francês de especialidade têm por objetivo antecipar as necessidades profissionais e acadêmicas de uso da língua francesa de profissionais ligados à mesma disciplina (por exemplo, francês para matemática, francês para geografia, francês para medicina etc.) ou ao mesmo ramo profissional (por exemplo, francês para médicos, francês para advogados, francês para engenheiros etc.) e propor formações e materiais pedagógicos que respondam a essas necessidades. É o caso, por exemplo, da *Collection Pro*⁶⁰ da editora CLE Inter-

⁵⁹ A ESSE PROPÓSITO, NO ANO DE 2021, FOI REALIZADO O I SYMPOSIUM INTERNACIONAL SUR LA RECHERCHE EN FOS/FOU AU BRÉSIL: <HTTP://FBPF.ORG.BR/SITE/NOTICIA/1SYMPORIUM-INTERNATIONAL-SUR-LA-RECHERCHE-EN-FOS-FOU-AU-BRESIL/>.

⁶⁰ MAIS INFORMAÇÕES SOBRE A COLEÇÃO EM <HTTPS://WWW.CLE-INTERNATIONAL.COM/ COLLECTION / COLLECTION - PRO / .>



national, composta por obras como *En cuisine*, para o público da gastronomia e restauração, e *Bon voyage*, para o público do turismo.

O conceito de língua de especialidade foi colocado em questão, na França, no início do século XXI, por alguns pesquisadores que, baseados na análise de discursos (MAINGUENEAU, 2015), o consideravam bastante artificial e pouco representativo das manifestações discursivas concretas da língua (RICHER, 2008). Mangiante e Parpette (2004, p. 18) afirmam, por exemplo, que as expressões língua de especialidade e francês língua de especialidade remetem a uma abordagem conteudista da língua que ignora o fato de que uma mesma disciplina existe através de discursos diversos, “escritos ou orais, espontâneos ou distanciados, sob a forma de um exposé ou de uma troca dialógica”. Isso significa que, no caso hipotético de um médico estrangeiro em preparação linguística para um estágio de aperfeiçoamento em um hospital francês, não seria suficiente, na perspectiva do FOS, ensinar a ele o jargão da medicina em francês. Seria necessário que o elaborador do programa de ensino do francês para objetivo específico analisasse exemplos de discursos produzidos no âmbito das situações de comunicação que comporiam o estágio de aperfeiçoamento na França (os discursos produzidos durante a conversação entre os estagiários na lanchonete da universidade, os discursos dos professores ministrantes dos cursos, os discursos protocolares para uso seguro dos laboratórios, os discursos administrativos da instituição etc.), e estabelecesse o repertório de elementos linguísticos, discursivos, institucionais e culturais que o médico estrangeiro precisaria dominar para realizar seu estágio de maneira bem-sucedida do ponto de vista linguístico e conseguisse se integrar, mesmo que temporariamente, à comunidade em questão.

Tendo em vista os questionamentos acima expostos, pesquisadores em ensino do francês para fins específicos cunham, na década de 1990, o sintagma francês para objetivos específicos, também expresso pela sigla FOS (LEHMANN, 1993; RICHER, 2008). Embora as vertentes expressas pelo sintagma plural, francês para objetivos específicos, e pelo sintagma singular, francês para objetivo específico (MANGIANTE; PARPETTE, 2004), não sejam concorrentes, cada uma delas apresenta suas especificidades.

Explicando a existência dessas duas acepções, plural e singular, para a sigla FOS, Courchinoux (2012) aponta as seguintes distinções:

- *Francês para Objetivos Específicos*: ao se filiar à acepção no plural para guiar as ações de ensino, evidencia-se a diversidade dos objetivos a serem abordados e necessidades a serem respondidas



na elaboração de um curso. Para ilustrar, pensemos em um grupo composto por médicos, enfermeiras e recepcionistas, que, embora estejam inseridos no mesmo contexto da área da saúde, teriam objetivos um pouco diferentes, uma vez que as situações estariam associadas à atuação de cada um. Nesse exemplo, o conceptor do curso e/ou professor estariam mais alinhados à concepção no plural.

• *Francês para Objetivo Específico*: ao se filiar à acepção no singular para guiar as ações de ensino, evidenciam-se as operações específicas de um determinado domínio de atuação. Como exemplo, tomemos um grupo de médicos que se prepara para passar por um período de estágio prático na área de gastrologia em um hospital de Lyon. Esse grupo teria um objetivo único e comum tendo em vista que todos os membros estariam inseridos no mesmo contexto de atuação. Nesse exemplo, o conceptor do curso e/ou professor estariam mais alinhados à concepção no singular em função da homogeneidade do grupo.

Contudo, é necessário salientar que propor uma formação FOS, tanto na concepção plural quanto na concepção singular, implica considerar a elaboração do programa de ensino; a elaboração de materiais; a utilização ou não de livros didáticos; a formação dos professores. Mourlhon-Dallies (2008, p. 53-54) apresenta-se mais favorável à concepção plural, pois “indica que existe um mosaico de objetivos inevitáveis, de vários tipos, que os professores combinam de maneira a atingir objetivos específicos [...]”⁶¹ Entendemos que, para a autora, esse mosaico independe da homogeneidade do grupo e dos objetivos e necessidades apresentados pelo grupo.

No contexto de nossas pesquisas, adotamos o sintagma singular francês para objetivo específico, terminologia defendida, conforme citado anteriormente, por Mangiante e Parpette (2004), que concebe uma metodologia específica de identificação de necessidades próprias a cada demanda de ensino-aprendizagem do francês para objetivo específico e de concepção de atividades pedagógicas apropriadas para cada público.⁶² A metodologia do FOS prevê cinco etapas na elaboração dos programas de ensino:

⁶¹ [1] Tradução nossa. No original: “Le pluriel signale qu'il existe une mosaïque d'objectifs incontournables, de natures diverses, que les enseignants combinent en vue d'atteindre des buts précis [...]” (MOURLHON-DALLIES, 2008, p. 53,54)

⁶² Lehmann (1997, p. 7) já havia assinalado que o desenvolvimento dos instrumentos de identificação das necessidades havia sido deixado um pouco de escanteio nas pesquisas no ensino do francês para objetivos específicos no final do século XX. Talvez esteja aí a principal contribuição de Mangiante e Parpette (2004).

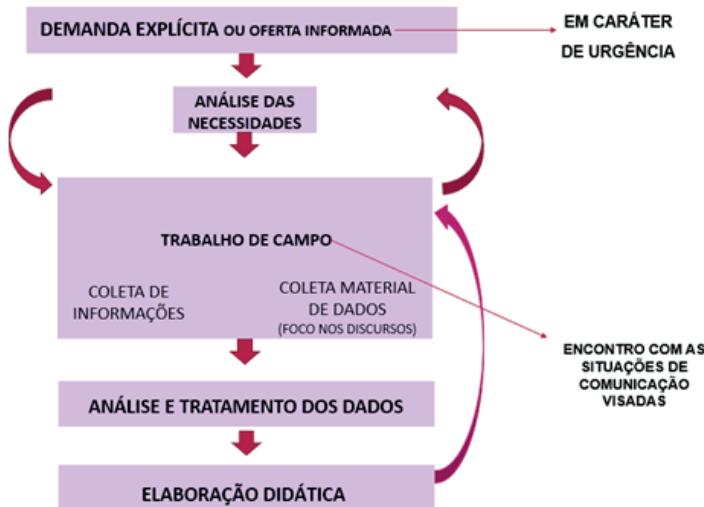


Figura 5. Etapas para a concepção de um programa de FOS

Fonte: traduzido e adaptado de LIU, 2019, p. 62.

A situação ideal para a aplicação da metodologia do FOS (MANGIANTE; PARPETTE, 2004) começa na solicitação de uma preparação linguística e cultural em francês para um objetivo específico e em caráter de urgência. Essa etapa é denominada *solicitação de formação*. Na etapa subsequente, denominada *análise das necessidades*, caberá ao professor e criador do programa de ensino identificar e analisar os objetivos e as necessidades dos alunos implicados na formação, o que vai direcionar a elaboração do programa. Além disso, o detalhamento da solicitação de formação junto à instituição ou grupo solicitante permite ao professor compreender, por exemplo, as condições nas quais o curso será desenvolvido: local, disponibilidade dos alunos e número de horas do curso, investimento da instituição na formação etc.

Uma vez que essa etapa está assegurada, o momento seguinte é o da coleta de dados, ou seja, a coleta de amostras orais e escritas dos discursos em circulação nas situações de comunicação às quais os alunos serão confrontados após a formação, além da coleta de informações sobre os componentes não linguísticos dessas situações de comunicação. Trata-se da etapa mais dispendiosa em termos de dinheiro, tempo e engajamento por parte do professor, posto que o acesso a documentos representativos de situações de comunicação bastante específicas requer o seu deslocamento e a sua inserção nos locais onde essas situações de comunicação e seus respectivos discursos se realizam. Na quarta e penúltima etapa, passa-se à análise dos dados coletados na etapa ante-



rior: "Grande parte dos discursos coletados são novos no quadro da didática das línguas e não foram ainda objeto de análise. É necessário questionar-se sobre seus conteúdos e formas" (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 8). Serão, então, escolhidos os documentos que efetivamente serão trabalhados no curso por responderem aos objetivos da formação.

Na última etapa, denominada elaboração das atividades, o professor deve didatizar os discursos e as informações coletados e transformá-los em materiais e atividades de curso. Seu critério nessa etapa deve ser a análise das dimensões discursivas dos dados coletados. Escolhemos reproduzir o esquema de Liu (2019, p. 62) acima para representar a metodologia do FOS em razão da ênfase colocada pela pesquisadora na interação entre as cinco etapas. Os dados encontrados durante a coleta podem levar o professor a analisar novamente as necessidades dos alunos; a elaboração das atividades pode levá-lo a buscar novos dados em campo.

O acesso a situações de comunicação autênticas e aos discursos que nelas circulam parece ser a etapa mais difícil da metodologia do FOS para o elaborador de programas de ensino do FOS atuando em contexto não francófono (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 25). Essa etapa requer, muitas vezes, seu deslocamento e a parceria e o envolvimento com outros atores sociais que deverão, por exemplo, autorizar sua entrada em ambientes profissionais ou ser entrevistados com vistas a gerar dados representativos dos discursos a serem analisados:

Será necessário, em seguida, coletar dados que correspondam às situações que serão tratadas: exemplos de trocas, discussões dentro dos hotéis, dentro dos hospitais, documentos escritos para ler ou redigir etc. Esses dados, na quase totalidade dos casos, não são acessíveis diretamente, posto que ninguém dispõe de gravações dessas situações orais. Isto supõe, então, uma fase indispensável e, por vezes, longa, de negociações com os atores dos meios concernidos: explicar para eles o procedimento, convencê-los de aceitar serem gravados, fornecerem documentos escritos. (PARPETTE, 2002, p. 20, tradução nossa)⁶³

Emerge, portanto, uma questão central para a elaboração de programas

⁶³ Trecho original: « Il lui faut ensuite collecter les données langagières correspondant aux situations à traiter : exemples d'échanges, discussions dans les hôtels, dans les hôpitaux, documents écrits à lire ou rédiger etc. Ces données, dans la quasi-totalité des cas, ne sont pas directement accessibles, personne ne disposant d'enregistrements de ces situations orales. Cela suppose donc une phase indispensable, et parfois longue, de négociations avec les acteurs des milieux concernés : leur expliquer la démarche, les convaincre d'accepter d'être enregistrés, de fournir des documents écrits. »



de FOS: o elaborador de programas de ensino do FOS residente em contexto não francófono dispõe, em geral, de tempo e incentivos financeiros suficientes para realizar a etapa da coleta de dados? No caso de uma resposta negativa, caberia nos questionarmos, consequentemente, sobre a viabilidade e validade de formações em FOS nesses contextos?

De acordo com as reflexões de Parpette (2002, p. 24), uma formação FOS não precisa se restringir ao trabalho com discursos reais extraídos de situações comunicativas reais no meio visado. Embora esse seja o cenário ideal, ele está longe de ser o único. Conforme veremos no próximo item, no caso das formações em francês para objetivo específico com foco em contextos universitários de uso da língua, têm se desenvolvido estratégias diferentes de adaptação desse tipo de ensino às situações de preparação linguística, discursiva, institucional e cultural dos estudantes no momento de pré-mobilidade, ainda em território não francófono.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES, A EMERGÊNCIA DO FOU E AS ESTRATÉGIAS TRANSVERSAIS E DISCIPLINARES DE ENSINO DO FOU

Segundo Tamas e Vlad (2009), o crescimento da mobilidade acadêmica nos últimos anos propiciou que pesquisadores em ensino do francês como língua estrangeira dessem ênfase às reflexões sobre a preparação linguística, discursiva, institucional e cultural de estudantes estrangeiros em preparação para intercâmbio em países de língua francesa. Dentro do FOS (MANGIANTE; PARPETTE, 2004), a declinação que se ocupa desse tipo específico de preparação é nomeada francês para objetivo universitário (doravante FOU) (MANGIANTE; PARPETTE, 2011). Esse desdobramento do FOS já estava previsto na obra de Mangiante e Parpette (2004):

A mesma coisa se passa caso seja previsto que os estudantes façam uma parte dos seus estudos no exterior. Saber que seus estudantes se encontrarão no ano seguinte em uma universidade francesa fornece ao professor de língua o contexto para um programa de FOS, na medida em que ele pode prever as situações de comunicação às quais é necessário prepará-los. (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 14)

O aumento significativo da mobilidade acadêmica na França (370 000 estudantes estrangeiros na França em 2021, segundo dados do Campus France⁶⁴), os

⁶⁴

Fonte: https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2021_fr.pdf



desafios que se impõem ao estudante internacional em preparação para intercâmbio na França, tais como preparar-se para, realizar procedimentos administrativos em relação a sua estadia na França, acompanhar as aulas magistrais e as aulas práticas na universidade, integrar-se a grupos de trabalho, redigir trabalhos finais para as disciplinas cursadas etc. (MANGIANTE; PARPETTE, 2012, p. 147) e, em geral, o curto prazo de preparação do qual esse estudante dispõe justificam a delimitação do FOU enquanto campo de pesquisa.

Nesse contexto, para que a instituição de ensino ou o conceitor de um programa de ensino do FOU ofereça uma formação que vá diretamente ao encontro das necessidades desses públicos, tornam-se importantes o conhecimento e a análise das situações de comunicação a serem vivenciadas por cada público, para que seja possível elencar, a partir daí, as competências a serem desenvolvidas durante sua formação proposta. Desse modo, assim como na perspectiva do FOS, as formações em FOU devem colocar no centro de suas reflexões as situações de comunicação do contexto universitário visado e os discursos que aí circulam. Isso implica, mais uma vez, que se coletem dados representativos dessas situações e discursos:

A démarche do FOU recorre, conforme vimos, a instrumentos e uma metodologia de análise de discursos para estudar, classificar e comparar os diferentes discursos universitários orais e escritos a fim de identificar, neles, as regularidades, as estruturas recorrentes, a organização interna e permitir de depreender pistas de exploração didática destinadas a levar os estudantes aloglotas a dominarem os savoir-faire linguageiros e a integração universitária (MANGIANTE; 2012, p. 163, tradução e grifos nossos).⁶⁵

Consequentemente, a disponibilização de material para ensino do FOU também esbarra na barreira do (por vezes) difícil acesso aos discursos que devem ser analisados:

Pouquíssimos estudantes, por ora, parecem fazer uma formação específica preparatória para o contexto universitário. Além do caráter recente das formações FOU, essa situação se explica pela ausência de algumas categorias de recursos, como as gravações de aula, as provas, as entrevistas de professores, os depoimentos de

⁶⁵ Trecho original: "La démarche FOU recourt, comme nous l'avons vu, à des outils et une méthodologie d'analyse de discours pour étudier, classer et comparer les différents discours universitaires oraux et écrits afin d'en dégager les régularités, les structures récurrentes, l'organisation interne et permettre de dégager des pistes d'exploitation didactique destinées à amener les étudiants allophones à maîtriser les savoir-faire langagiers et leur intégration universitaire" (MANGIANTE; 2012, P. 163).



alunos etc. (PARPETTE, 2014, p. 3, tradução nossa)⁶⁶

Em razão dessas dificuldades, pesquisadores e professores atuando em contextos de antecipação como o nosso têm recorrido a estratégias de programação diferenciadas. Mangiante e Floch (2016) falam em uma “maneira disciplinar de proceder” (tradução nossa para “*démarche disciplinaire*”) e em uma “maneira transversal de proceder” (tradução nossa para “*démarche transversale*”) na concepção dos programas de ensino e na coleta dos discursos a partir dos quais serão concebidas as atividades pedagógicas dos cursos.

Numa abordagem transversal de programação de um curso de FOU, o elaborador do programa de ensino escolhe tratar de competências e conteúdos que sejam comuns às situações de comunicação vivenciadas por qualquer estudante universitário (solicitar ajuda nas secretarias das universidades, fazer um empréstimo na biblioteca da universidade, compreender o cardápio dos restaurantes universitários, localizar-se nos prédios da universidade etc.).

Idealmente, o trabalho com essas situações de comunicação em sala de aula se realizaria por meio de atividades concebidas a partir de exemplos de documentos autênticos que circulam nas universidades e que se encontram, muitas vezes, disponíveis na internet (um formulário a ser preenchido pelo aluno para que ele tenha a sua *carte vitale*⁶⁷, o cardápio de um restaurante universitário, o mapa de um campus universitário etc.). Essa estratégia de ensino do FOU fora adotada, de modo geral, no âmbito do extinto⁶⁸ Curso de Francês para Internacionalização (doravante CFI) do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH-USP.

O quadro abaixo mostra os conteúdos que seriam trabalhados junto aos alunos do Instituto de Relações Internacionais da USP no módulo 1 (níveis A1-A2 do CECRL) do CFI no segundo semestre de 2015, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Heloisa Albuquerque-Costa:

⁶⁶ Trecho original: “Très peu pour le moment, semble-t-il, suivent une formation spécifique préparatoire au contexte universitaire. Outre le caractère récent des formations FOU, cette situation s’explique par l’absence de certaines catégories de ressources, telles que les enregistrements de cours, les sujets d’examens, les interviews d’enseignants, les témoignages d’étudiants etc.” (PARPETTE, 2014, p. 3).

⁶⁷ Nome dado à carteirinha do plano de saúde nacional francês.

⁶⁸ Desde o final de 2015, esse curso deixou de existir por uma decisão da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, que determinou que os estudantes de Letras não poderiam ministrar os cursos.



COMPETÊNCIA PRIVILEGIADA	TEMÁTICA
compreensão escrita	cotidiano pessoal, universitário e profissional
compreensão oral	família e situações profissionais
produção escrita	família e relações internacionais
produção oral	família e situações profissionais

Quadro 2. Conteúdos do curso CFI – Relações Internacionais (2º semestre de 2015)

Fonte: arquivo pessoal.

Podemos observar que as competências correspondem a algumas daquelas previstas pelo CECRL para os níveis A1 e A2 (compreensão de documentos simples da vida cotidiana, produção oral e escrita ligadas aos temas da vida cotidiana e ao tema da família), mas cada uma das competências descritas é associada às Relações Internacionais.

Outro exemplo de uso de uma abordagem transversal diz respeito a módulos que atendem a iniciantes completos, como o caso do *Aspectos culturais presentes em contexto universitário de países de língua francesa*, concebido por professores representantes do Programa Idiomas sem Fronteiras – Francês (IsF-Francês) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e da Universidade de São Paulo (USP), em 2016. No quadro abaixo, observamos os objetivos da Unidade 1:

Unidade 1: Primeiros contatos em contexto acadêmico		
Objetivos Comunicativos	Objetivos Linguísticos (gramática e léxico)	Objetivos Interculturais
<ul style="list-style-type: none">- Aprender a cumprimentar;- Aprender a se apresentar;- Fornecer informações pessoais e acadêmicas.	<ul style="list-style-type: none">- Verbos être, avoir, s'appeler, étudier au présent de l'indicatif;- Interrogações;- Vocabulário: nacionalidade, profissões, esportes, lazeres;- Adjetivos de descrição pessoal.	<ul style="list-style-type: none">- Diferença entre TU e VOUS;- Expressões de polidez em diferentes contextos.

Quadro 3. Unidade 1 – Módulo Aspectos culturais presentes em contexto universitário de países de língua francesa

Fonte: Orientação Pedagógica do Dossier 1 Francês – Idiomas sem Fronteiras, 2016.

Podemos observar que, nos objetivos da unidade, excluídos o título da unidade e a menção “acadêmica” nos objetivos comunicativos, a associação ao contexto acadêmico não está explícita. Nesse sentido, observa-se uma proposta



completamente transversal que poderia ser executada com o uso de materiais retirados de livros didáticos de francês geral em função da estreita associação aos objetivos correspondentes ao nível A1 do CECR. Sofrendo algumas modificações, o módulo foi executado na Universidade de São Paulo em 2018, sob o título Primeiras interações em contexto acadêmico, uma vez que, desde a primeira versão, focalizou situações iniciais do processo de mobilidade, tais como se apresentar e conhecer os colegas e preencher formulários administrativos.

Com relação ao nível de conhecimento linguístico, Parpette (2014) sugere que uma formação FOU, apropriada e que abarque as necessidades impostas pelas especificidades do contexto acadêmico, deveria ser oferecida a partir do nível B1 do CECRL, pois, de outro modo, a língua seria obstáculo para acesso a informações relacionadas aos aspectos culturais e institucionais do contexto visado, aspectos fortemente presentes em uma situação de preparação para mobilidade. No entanto, na maioria dos casos em nosso contexto, as turmas são formadas por alunos iniciantes completos ou A1 em fase de aquisição, salvo algumas exceções, como o caso do Pites, que exige comprovação de proficiência de nível B1 em língua francesa aos alunos que pretendem integrar o programa.

Numa abordagem disciplinar, o elaborador do programa de ensino lida com estudantes de uma mesma habilitação⁶⁹ e tem a possibilidade de, neste caso, trabalhar com situações de comunicação bastante específicas e explorar discursos e metodologias próprias a essa habilitação (por exemplo, simular a realização, em francês e à *la française*⁷⁰, de um experimento em um laboratório de informática para alunos de Engenharia da Computação), desde que tenha acesso a esses recursos.

Entre as duas abordagens, existe aquela chamada “abordagem transversal com nuances”. Trata-se de um programa de conteúdos e competências abrangentes em termos do público universitário (quaisquer alunos da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo em preparação para a mobilidade acadêmica na França), mas no seio do qual o professor tenta inserir suportes de atividades que correspondam a discursos de disciplinas específicas (propor aos alunos de Engenharia em preparação para o intercâmbio que apresentem, cada um, um exposé à *la française* sobre um projeto da sua engenharia específica).

⁶⁹ No presente estudo, consideramos “habilitação” a subdivisão de cada disciplina do saber em cursos diferentes. Assim, a Engenharia seria uma disciplina, e a Engenharia Mecânica, uma habilitação.

⁷⁰ Ou seja, tal qual ele seria realizado na França.



Na imagem abaixo, representamos a relação entre as três abordagens por meio de uma espiral:

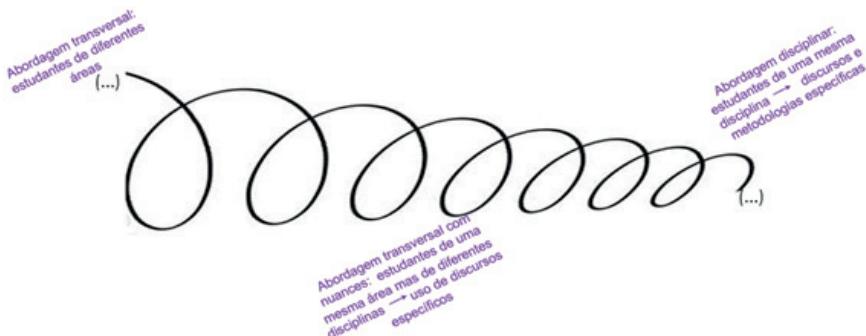


Figura 6. Diferenças entre o ensino disciplinar e o ensino transversal do FOU

Fonte: elaboração nossa.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO FOU PARA ESTUDANTES DE ENGENHARIA E DIREITO NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Considerando os princípios teórico-metodológicos do FOS/FOU, nós exemplificaremos, neste item, as noções de disciplinar e transversal por meio dos programas e das atividades de ensino do FOU concebidos no contexto das nossas pesquisas de doutorado, todas em andamento.

Os módulos *Compreensão oral para Engenharia* e *O discurso científico em travaux dirigés* foram oferecidos dentro da disciplina optativa *Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia*, oferecida desde 2016 na Escola Politécnica da USP, sob responsabilidade de uma professora do curso de Letras. Graças à flexibilidade permitida pela ementa⁷¹ da disciplina, foi possível se concentrar, no âmbito de cada um dos módulos, em uma atividade de linguagem diferente⁷² (interação oral e compreensão oral, respectivamente) por meio de um programa passível de atender alunos vindos de qualquer habilitação da Engenharia.

Por outro lado, o programa⁷³ intitulado “Leitura e Produção de Textos em

⁷¹ A ementa da disciplina pode ser consultada em <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLM0199&verdis=1>.

⁷² Compreendemos atividade de linguagem tal qual ela aparece definida no Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001, P. 15): “Les activités langagières impliquent l’exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.”

⁷³ O Programa de Francês para Objetivo Específico para o Pites, elaborado no âmbito de dissertação de mestrado, pode ser acessado pelo endereço: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-26112019-110957/pt-br.php>. Acesso em: 14 FEV. 2022.



“Direito” foi projetado para os alunos de Direito da USP integrantes do Pites⁷⁴ e levou em consideração a homogeneidade do grupo, ou seja, o nível de proficiência da língua francesa B1. Graças à particularidade do Pites, isto é, a sua formação *délocalisée*, foi possível ter acesso a documentos autênticos encontrados no contexto. Tendo em vista essas condições, o programa se propõe a ser disciplinar, ou seja, específico para esse grupo e focado nas suas especificidades.

O EXEMPLO DO MÓDULO COMPREENSÃO ORAL PARA ENGENHARIA

Considerando o *continuum* da Figura 6 e começando pelo espectro mais próximo à abordagem transversal, localizamos o módulo de *Compreensão oral para Engenharia*, que visa o desenvolvimento da compreensão oral em contexto acadêmico a partir da exploração de estratégias de escuta. O módulo foi oferecido, conforme mencionado anteriormente, a alunos de Engenharia inscritos na disciplina optativa *Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia* no segundo semestre de 2020 e no segundo semestre de 2021.

Apesar de o público e a proposta nos sugerirem a existência de um objetivo comum e preciso a todos os alunos inscritos, a saber, preparar-se para a mobilidade acadêmica em nível de graduação na Engenharia, entendemos que a abordagem que viabilizou a elaboração do módulo é a transversal, pois:

- i. o trabalho com a CO é problemática presente em diversos contextos, e o questionamento como ensinar a escutar e compreender em francês? está presente nas reflexões de conceptores de curso e/ou professores para todos os públicos. Nesse sentido, a entrada pela competência contribui para a transversalidade do módulo;
- ii. a heterogeneidade das turmas, tanto em relação às engenharias das quais provinham os participantes quanto em relação ao nível linguístico, levou-nos a soluções de ensino mais amplas, direcionando as atividades para aquisição de estratégias de escuta que, por sua vez, não dizem respeito ao domínio da Engenharia especificamente.

⁷⁴O Programa Pites (Parceria Internacional Triangular de Ensino Superior) é um acordo de duplo diploma, firmado entre a USP e a Universidade de Lyon, que possibilita aos alunos integrantes do programa, que cursarem as ¹⁰ disciplinas de Direito Francês, o recebimento de dois diplomas, o diploma de Direito brasileiro e o diploma de Direito francês. Esse programa apresenta uma particularidade, pois trata-se de uma formação “*délocalisée*”, isto é, são os professores franceses que se deslocam para ministrarem aulas na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. O programa tem duração de ³ anos, e os alunos devem comprovar o nível B1^o de proficiência na língua francesa no ato da matrícula. Para mais informações, consultar o regulamento do programa disponível em:

https://direito.usp.br/pca/arquivos/b7A83D345BB9_Regulamento-do-programa-pites-vf-rev-10-limpa.pdf. Acesso em: 14 FEV. 2022.



Tendo em vista i e ii, a entrada pela competência oral, que é uma necessidade oriunda dos contextos de mobilidade, juntamente com o baixo nível linguístico, acarretaram a seleção de situações de comunicação também consideradas transversais a qualquer estudante universitário.

Com o objetivo de demonstrar o caráter transversal do módulo, apresentamos, no Quadro 4, a estrutura da primeira atividade ministrada junto aos participantes do módulo de *Compreensão oral para Engenharia*, no âmbito da disciplina *Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia*, tanto no segundo semestre de 2020 quanto no segundo semestre de 2021. Na coluna *Situação de comunicação*, temos a situação de comunicação visada; na coluna *Temática*, apontamos o assunto tratado no vídeo; em *Localização do vídeo*, encontramos o *link* no qual se pode assistir ao vídeo; e na coluna *Objetivos*, listamos os objetivos relacionados ao desenvolvimento da compreensão oral especificamente visados na atividade.

AULA CO – 1 – VÍDEO: DEPOIMENTO WANESSA, ESTUDANTE BRASILEIRA EM NANTES			
Situação de comunicação	Temática	Localização do vídeo ⁷⁵	Objetivos
– Apresentação pessoal; – Depoimento pessoal de uma experiência.	Processo de candidatura para programas de intercâmbio em Engenharia.	https://www.youtube.com/watch?v=bCe3l6a-Z7To&feature=emb_logo	– Trabalhar a noção de multimodalidade enquanto elemento que pode auxiliar na construção de sentido; – Levar à conscientização sobre a prática de formulação de hipóteses a partir de antecipações extraídas do contexto; – Trabalhar a noção de campo lexical e contexto semântico; – Trabalhar a noção de transparência.

Quadro 4. Atividade 1 – Módulo de *Compreensão oral para Engenharia*, 2º sem. 2020 e 2º sem. 2021

Fonte: elaboração nossa.

No vídeo utilizado, temos uma jovem estudante brasileira que se apresenta e explica as etapas que realizou durante seu processo de inscrição para um programa de intercâmbio em Nantes. A aluna explica tópicos que aparecem na tela em formato de perguntas, organizando, assim, sua fala por meio do sistema de perguntas/respostas, abordando a temática *processo de candidatura para programa de intercâmbio em Nantes*.

⁷⁵

Último

acesso

em

fevereiro

de

2020.



Esse vídeo foi produzido no âmbito da iniciativa *Ensinar em Francofonia*⁷⁶, diante da necessidade de se ofertar formação para alunos em preparação para mobilidade, mas em nível iniciante. Os professores responsáveis pelo projeto elaboraram um roteiro e convidaram Wanessa para que falasse de sua experiência concernente ao processo de intercâmbio, de modo a contemplar a temática de possível interesse dos futuros intercambistas e a situação apresentação pessoal, necessária ao nível iniciante, inserida, assim, no contexto acadêmico.

Nesse sentido, o registro do depoimento de Wanessa foi selecionado como suporte para a primeira atividade de compreensão oral no contexto deste estudo, pois a situação *apresentação pessoal*, que está presente em qualquer contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, fez-se necessária em função do nível iniciante da maioria dos alunos das turmas da disciplina *Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia* para as quais o módulo de *Compreensão oral para Engenharia* foi ofertado e por trazer uma temática de interesse do nosso público.

Ao analisar os objetivos expostos no Quadro 4 percebemos que não estão diretamente ligados ao contexto acadêmico e que poderiam ser explorados com outro suporte e em outro contexto. A temática, processo de intercâmbio, nesse caso, funciona como elemento de engajamento dos alunos e confere uma dimensão FOU à atividade. Nesse sentido, percebemos na atividade utilizada como primeiro exemplo uma forte transversalidade, pois visa uma situação de compreensão oral geral, apresentação oral, em um dado contexto, que é abarcado pela temática, ou seja, o diferencial é concernente à seleção do documento que serviu de suporte para as atividades.

Com a elaboração do módulo, visamos também a preparação para a compreensão oral de aulas expositivas, que é a situação de compreensão oral mais presente no contexto acadêmico (DUFOUR; PARPETTE, 2017). Considerando que aulas expositivas são, em geral monólogos, nos quais o professor discorre sobre um determinado assunto, com o intuito de explicá-lo aos alunos, utilizando exemplos, demonstrações e se servindo de suportes visuais como lousa e apresentações (DUFOUR; PARPETTE, 2017), os vídeos selecionados para a elaboração das atividades apresentavam essas características. Em um cenário ideal, o

⁷⁶ Plataforma educacional resultante da parceria entre universidades brasileiras, belgas, canadenses e francesas, no âmbito da Agência Universitária da Francofonia, com vistas à preparação para a mobilidade, em autonomia e à distância, de estudantes brasileiros. O projeto foi descontinuado em 2019.



módulo teria sido concebido a partir da gravação de aulas reais na graduação em Engenharia. No entanto, com a impossibilidade de produzir esse tipo de material e com a dificuldade de encontrar registros em vídeo de aulas expositivas disponíveis para download com livre acesso e que respondessem às necessidades identificadas junto ao nosso público iniciante, selecionamos vídeos que se aproximassesem da situação de aula expositiva, tais como conferências e videoaulas que, por sua vez, trazem algumas características de aulas expositivas, mas, na maioria dos casos, são ensaiados.

Apresentamos, no Quadro 5, a estrutura da atividade ministrada na segunda aula do módulo:

AULA CO – VÍDEO: PROFESSOR FELIPE EXPLICA A ESTRUTURA DO ENSINO SUPERIOR E AS MODALIDADES DE AULA			
Situação de comunicação	Temática	Localização do vídeo⁷⁷	Objetivos
aula expositiva	- Estrutura do ensino superior na França; - Modalidades de aula.	https://www.youtube.com/watch?v=HrDOhKohs5g	- Dar a perceber a dimensão estática do texto escrito e a dimensão fluida do texto oral; - Introduzir a noção de conhecimento prévio.

Quadro 5. Atividade 2 – Módulo de *Compreensão oral para Engenharia*, 2º sem. 2020 e 2º sem. 2021

Fonte: elaboração nossa.

No vídeo utilizado, temos um professor francês de Física que explica a estrutura do ensino superior na França, diferenciando universidades, grandes escolas e cursos técnicos, bem como os tipos de admissão e modalidades de aula. O professor explica tópicos que aparecem na tela em formato de perguntas, organizando, assim, sua fala por meio do sistema de perguntas/respostas. Esse vídeo também foi produzido no âmbito da iniciativa Ensinar em Francofonia, a partir da necessidade de explicar as diferenças entre o sistema superior brasileiro e o francês. Assim como no primeiro exemplo, professores responsáveis pelo projeto elaboraram um roteiro e convidaram o professor para que explicasse o assunto.

⁷⁷

Última

consulta

em

fevereiro

de

2020.



Embora a situação *aula expositiva* seja própria ao contexto acadêmico, e a temática seja de interesse de alunos em preparação para a mobilidade, os objetivos estabelecidos para a atividade não estão diretamente ligados ao contexto acadêmico e, como na atividade apresentada no primeiro exemplo, poderiam ser explorados com outro suporte em outro contexto. A atividade, mesmo que baseada na situação de comunicação *aula expositiva*, pode ser caracterizada como transversal para qualquer estudante universitário, pois perpassa diferentes áreas do contexto acadêmico. Ademais, a temática, também nesse caso, diz respeito a alunos em preparação à mobilidade de diversas áreas.

Nesse sentido, percebemos na atividade utilizada como segundo exemplo uma forte transversalidade, pois, mesmo visando uma situação de compreensão oral própria ao contexto acadêmico, *aula expositiva*, tanto a situação de comunicação quanto a temática abordada poderiam ser trabalhadas com alunos em preparação para a mobilidade de outras áreas.

O EXEMPLO DO MÓDULO O DISCURSO CIENTÍFICO EM *TRAVAUX DIRIGÉS*

Considerando o continuum da Figura 6, localizamos o módulo *O discurso científico em travaux dirigés*, oferecido dentro da disciplina *Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia*, no 1º semestre de 2020, no espectro transversal com fortes nuances de disciplinar. Apresentamos abaixo os principais conteúdos do módulo:

CONTEÚDOS OU SAVOIR-FAIRE PRINCIPAIS	COMPETÊNCIA(S) EM DESTAQUE	SUporte(S) UTILIZADO(S)
As modalidades de curso nas escolas de Engenharia na França. (a)	Competência intercultural	Documentos do livro Réussir ses études d'ingénieur en français
A resolução de exercícios de Engenharia em grupo e em francês. (b)	Competência interacional	Exercícios de Engenharia trazidos pelos alunos
Expressão do acordo e do desacordo em francês; Formulação de hipóteses no presente do indicativo; o pronome on. (c)	Competência linguística	Documentos diversos retirados de métodos de FLE

Quadro 6. Conteúdos, competências e suportes do módulo *O discurso científico em travaux dirigés*

Fonte: elaboração nossa.



O conteúdo (a) – modalidades de curso nas escolas de Engenharia francesas – é transversal a qualquer estudante de Engenharia, independentemente da habilitação de origem. Os suportes utilizados para a elaboração das atividades foram retirados, portanto, da obra *Réussir ses études d'ingénieur* (CARRAS; GEWIRTZ; TOLAS, 2016), fruto de um trabalho envolvendo pesquisadores em FOU e professores de Engenharia na Universidade Grenoble Alpes, na França, e cujo objetivo é preparar alunos de Engenharia em geral para intercâmbio na França.

Os conteúdos em (c) foram selecionados gradualmente, sempre a partir da análise das interações produzidas em aula. Esses conteúdos são transversais a vários públicos de FLE por poderem ser mobilizados em discursos produzidos em diferentes áreas e situações de comunicação, como a atividade abaixo:

"Faites une proposition au concours AUF COVID-19⁷⁸, concours de l'Agence universitaire de la Francophonie pour financer des initiatives étudiantes en rapport avec la pandémie. Votre proposition doit être exprimée sous la forme d'une hypothèse au futur. Travaillez en binômes. Exemple: Si on met en place une application qui signale la présence d'une personne infectée à proximité, les gens fuiront ces endroits."

Mesmo sendo uma proposta transversal, essa atividade permite que os alunos formulem hipóteses acerca de iniciativas fictícias relacionadas às suas habilitações e, consequentemente, mobilizem componentes linguísticas, interculturais e discursivas específicas.

Já o *savoir-faire* focado em (c), bem como o modo como ele foi trabalhado em sala de aula, possuem fortes nuances disciplinares. Tínhamos por objetivo levar os alunos a simularem, em sala de aula, atividades próprias às sessões de *travaux dirigés* (doravante TD) das escolas de Engenharia francesas. No decorrer desse tipo de sessão, os alunos aplicam os conteúdos teórico-metodológicos aprendidos nas aulas expositivas por meio da resolução de exercícios.

Como não dispúnhamos de registros audiovisuais autênticos dos TD, optamos por nos informarmos sobre essas situações junto à literatura, em FOU, que se dedicara à preparação de alunos de Engenharia aloglotas para a realização de estudos na França. As principais referências, nesse sentido, são os

⁷⁸ Appel à projets international AUF COVID-19 https://www.auf.org/ameriques/nouvelles/actualites/appel-a-projets-international-auf-covid-19/?utm_source=email&utm_campaign=Numro_14__AVRIL_2020__PT&utm_medium=email



estudos de Liu (2019), Carras (2016) e Carras, Gewirtz e Tolas (2014). Com base nessas referências, propusemos atividades cujo objetivo era promover a interação entre alunos por meio da resolução de exercícios, um dos tipos de interação que caracterizam o TD da Engenharia. Apresentamos abaixo uma das atividades propostas:

"En petits groupes composés d'étudiants d'une même filière, choisissez un exercice d'ingénierie de votre filière et résolvez-le en groupe. Pour cela, suivez les étapes suivantes:

- 1. partagez les tâches (définissez, entre autres, qui va rédiger la résolution de l'exercice)*
- 2. définissez les étapes de résolution*
- 3. discutez de la solution de l'exercice et notez les calculs réalisés*
N'oubliez pas de veiller au bon usage des structures linguistiques travaillées en cours. Parler français tout le temps. Les interactions seront enregistrées et transcrives pour future analyse pour que nous proposions des activités de remédiation linguistique. Vous disposez de 15 minutes."

A atividade acima tinha por objetivo promover interações próximas àquelas realizadas nos TD da Engenharia e levar os alunos a desenvolverem a competência interacional necessária para levar a cabo tarefas como essa em grupo. Além disso, ao se apoiar em exercícios de suas respectivas habilitações, cada grupo foi levado a mobilizar procedimentos metodológicos específicos à resolução dos exercícios escolhidos e elementos lexicais específicos da habilitação, o que também contribuiu para dar o caráter disciplinar aos discursos produzidos durante as interações produzidas.

O EXEMPLO DO PROGRAMA “LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM DIREITO”

Considerando o *continuum* da Figura 6, localizamos o módulo *Leitura e produção de textos em Direito*⁷⁹ no espectro disciplinar. A partir de questionários aplicados junto a alunos integrantes do programa Pites, de exemplares de provas finais, de um plano de aula de um ministrante de uma disciplina, da filmagem de aulas, bem como de entrevistas com os responsáveis pelo programa, identificamos as especificidades do contexto e a demanda por formação em relação à compreensão escrita e produção escrita à *la française*. Desse modo, o módulo

⁷⁹ O Programa de Francês para Objetivo Específico para o Pites, elaborado no âmbito de dissertação de mestrado, pode ser acessado pelo endereço: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/TDE-26112019-110957/pt-br.php>. Acesso em: 14 FEV. 2022.



se concentra na leitura e produção de textos da área jurídica.

Para demonstrar os aspectos disciplinares presentes nessa formação, apresentamos abaixo os objetivos e conteúdos do módulo:

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none">- Contribuir para a formação em língua francesa para contexto acadêmico dos estudantes inscritos no programa Pites;- Mobilizar saberes e competências dos estudantes em língua francesa e na área jurídica.	<ul style="list-style-type: none">- Aperfeiçoar as estratégias de compreensão de textos jurídicos;- Identificar a organização textual de textos de gêneros variados e suas especificidades linguístico-discursivas;- Produzir comentário de textos da área jurídica;- Sistematizar o vocabulário específico da área jurídica;- Iniciar a reflexão sobre a compreensão e a elaboração de uma dissertação à la française.	<ul style="list-style-type: none">- Leitura de textos jurídicos de gêneros variados: Desenvolvimento de estratégias de leitura, identificação da organização textual dos textos. Identificação dos marcadores lógicos dos gêneros trabalhados;- Leitura e produção de comentários de textos jurídicos, identificação das características dos gêneros, sua estrutura textual e seus marcadores específicos;- Iniciação à dissertação. Metodologia de escrita da dissertação em francês. Compreensão de sua organização em partes e de suas especificidades linguístico-discursivas. Produção do plano de escrita da dissertação e de cada parte a partir de temáticas ligadas às disciplinas do Pites.

Quadro 7. Objetivos e conteúdos do módulo *Leitura e produção de textos em Direito*

Fonte: elaboração nossa.

O módulo leva os alunos a mobilizarem competências escritas e competências próprias da área jurídica, uma vez que propõe estratégias de leitura de textos, para levar à produção de comentário, bem como de dissertação, segundo a forma como são realizados na França. O acesso facilitado a dados existentes e solicitados (MANGIANTE; PARPETTE, 2004)⁸⁰, como, por exemplo, as provas escritas dos alunos, a aula filmada, que contou com a explicação pelo professor ministrante da disciplina sobre a estrutura rígida de trabalhos acadêmicos do Direito, possibilitou focalizar em um programa de caráter bem disciplinar.

Enfim, trata-se de uma formação direcionada aos integrantes do programa

⁸⁰ Mangiante e Parpette (2004) distinguem os dados existentes e solicitados (*données existentes* e *données sollicitées*). Os primeiros são aqueles que estão disponíveis na internet, ou documentos específicos próprios ao contexto profissional e/ou acadêmico, entre outros. Os dados solicitados são aqueles que o professor-elaborador solicita aos sujeitos do contexto, como entrevistas, filmagem de atividades profissionais, de aulas, entre outros.



Pites, um subgrupo dentro de uma disciplina, e não à área toda.

APONTAMENTOS FINAIS

De acordo com a perspectiva do FOS/FOU, a elaboração de programas de ensino baseada na análise das competências implicadas na produção e/ou recepção dos discursos que circulam nas situações de comunicação visadas, bem como a didatização de exemplares desses discursos para a criação das atividades pedagógicas, responderiam melhor aos interesses e às necessidades dos alunos concernidos por esse tipo de formação. Nesse sentido, propostas elaboradas e ministradas dentro de uma perspectiva disciplinar seriam mais eficazes.

No entanto, fatores como nosso contexto de antecipação à mobilidade acadêmica e consequente distanciamento em relação aos discursos autênticos, a predominância de turmas heterogêneas em termos de habilitação ou disciplina de origem ou de nível de língua, além da presença de alunos que não pretendem fazer intercâmbio, dificulta e, por vezes, inviabilizam a oferta de cursos disciplinares de FOU. Nesse cenário, os formadores em FOU são levados a aprimorar sua reflexão didática e suas estratégias de elaboração de atividades para conceber formações que se aproximem tanto quanto possível dos interesses específicos dos alunos.

Assim, apesar da dificuldade de acesso a registros em áudio ou vídeo de situações de escuta específicas quando da elaboração do módulo *Compreensão oral para engenharia*, foi possível elaborar atividades a partir de situações gerais, como apresentação pessoal, bem como fazer aproximações em direção a situações mais específicas, como aulas expositivas. Em ambos os casos, propusemos temáticas próprias ao contexto acadêmico, como processos de intercâmbio e modalidades de aula. O uso desse tipo de temática foi fundamental para engajar os participantes nas atividades de compreensão e para proporcionar experiências significativas de escuta, uma vez que não houve a possibilidade de reproduzir as situações de referência, como aulas expositivas.

No caso do módulo O discurso científico em *travaux dirigés*, a presença de atividades com fortes nuances disciplinares pôde ser constatada sem, no entanto, conferir disciplinaridade à totalidade dessa formação. A proposição desse tipo de atividade foi possibilitada pelo foco na competência interacional e pela contribuição dos alunos, que forneceram exercícios oriundos de suas habilitações para que elaborássemos as atividades de simulação de TD.



Apesar de, globalmente, identificarmos esses aspectos mais gerais em nosso contexto, a relação entre a existência de um público mais homogêneo, o acesso a discursos autênticos representativos das situações de comunicação e a consequente possibilidade de implementação de um curso disciplinar pôde ser observada no caso do programa *Leitura e Produção de Textos em Direito* para alunos inscritos no PITES. Vale ressaltar, ainda, que o programa PITES e as iniciativas a ele relacionadas gozam de uma estrutura institucional mais consolidada, o que pode oferecer ao professor condições que, de fato, viabilizam a aplicação das etapas do FOU, a saber, uma demanda bastante respaldada institucionalmente, o diálogo com parceiros e o acesso facilitado aos discursos de cuja análise deve partir a elaboração do programa de ensino e das atividades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

DE WIT, H. Reconsidering the Concept of Internationalization. **International Higher Education**, n. 70, p. 6-7, 2013.

DUFOUR, S; PARPETTE, C. Le cours magistral: questions d'analyse de discours, questions de didactique. **Les carnets du cediscor**, Presses Sorbonne Nouvelle, 2017, Analyse de discours et didactique des/en langues. (halshs-01354736)

GPLIES – Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior. **Espelho do grupo**. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9572177799231276>

HUDZIK, J. **Comprehensive internationalization**: from concept to action. Washington, D.C.: NAFSA – Association of International Educators, 2011.

KNIGHT, J. An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. In: DE WIT, Hans et al. (Ed.). **Higher education in Latin America**: The international dimension. The World Bank, 2005.

_____. Updating the definition of internationalization. **International Higher Education**, n. 33, 2003.

MEDEIROS, H. **O ensino da compreensão oral em Francês Língua Estrangeira**: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo. Dissertação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.



MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso.** Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PARPETTE, C. Contexte local et stratégie de programmation en français sur objectif universitaire. In: FRANIC, I.; RUET, M. **Le français sur objectif universitaire:** du concept à la pratique, 2014. p. 11-23. (halshs-01354630)

SARMENTO, S.; BAUMVOL, L. K.; MARTINEZ, R. O papel das línguas na internacionalização da educação. **Organon – Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, v. 34, n. 66, Apresentação, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/issue/view/3785>

TRALDI, Fabiana Nassif Jorge. **O Programa PITÉS de duplo diploma da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo:** análise acadêmica e de competências linguísticas para a elaboração de um programa de ensino do francês jurídico em contexto universitário. Dissertação. Universidade de São Paulo, São Paulo



CAPÍTULO ONZE

Políticas de Internacionalização da Rede Federal Tecnológica: características e demandas dos Institutos Federais

INTERNACIONLIZATION POLICIES OF THE TECHNOLOGICAL FEDERAL INSTITUTIONS: CARACTERISTS AND DEMANDS OF THE FEDERAL INSTITUTES

Viviane Cristina Garcia de Stefani

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar resultados parciais da análise de alguns aspectos dos documentos que tratam da internacionalização no IFSP, mais especificamente a Política de Internacionalização, publicada em dezembro de 2019. A análise desse e outros documentos foi feita durante pesquisa de pós-doutoramento realizada no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Estes documentos são analisados tendo em vista os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001, 2003; RAJAGOPALAN, 2003) sob a luz da definição de internacionalização abrangente proposta por Hudzik (2011) e também considerando os conceitos de internacionalização e de política linguística propostos pelo grupo de pesquisa GPLIES (Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior), tendo em vista o contexto da educação básica e superior e o ensino de línguas voltado para o plurilinguismo.



A LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA (LAC) E A INTERNACIONALIZAÇÃO

É importante situarmos o tema “internacionalização” dentro do campo da linguística, especialmente porque os processos de internacionalização são intrínsecos às questões do uso das línguas, sobretudo no que tange às colonialidades e desigualdades da vida social e suas relações de poder. Nesse sentido, os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada Crítica (LAC) (PENNYCOOK, 2003), ao abordarem o equilíbrio não estável das culturas e línguas e o direito dos menos favorecidos, dão sentido a alguns fenômenos ocorridos nos processos de internacionalização.

A professora e pesquisadora Rosane Rocha Pessoa (2018)⁸¹, da Universidade Federal de Goiás, sintetizando as principais ideias de Pennycoc sobre a LAC, explica que a LAC caracteriza-se por uma *constante relação entre pensamento, desejo e ação, pelo engajamento em questões de poder e desigualdade, pela compreensão histórica das relações sociais, pela transformação das desigualdades sociais*. A LAC deve, ainda, estabelecer diálogos com áreas como teoria crítica, feminismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo e pedagogia anti-racista.

Assim, os pressupostos teóricos da LAC interconectam-se aos da internacionalização abrangente (HUDZIK, 2011) no sentido de que um dos principais objetivos de promover a internacionalização é estreitar as relações e diálogos entre universidades, buscando aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa e, consequentemente, aprimorar a relação entre os povos, buscando promover a solidariedade, o respeito e a paz universal.

A INTERNACIONALIZAÇÃO ABRANGENTE PROPOSTA POR HUDZIK (2011)

Quando falamos em internacionalização, é mister definirmos sob qual perspectiva estamos tratando do assunto. Para De Wit (2013), ao contrário do que muitos supõem, o sentido de internacionalização na educação é bastante recente. Ele explica que antes dos anos 90 o termo usado coletivamente era

⁸¹ Informações retiradas do Projeto Prática como Componente Curricular, acessível no link: <https://files.cerccomp.ufg.br/weby/up/25/0/32PCC2018.pdf>



“educação internacional”, referindo-se a uma série fragmentada de ações internacionais na educação superior, pouco relacionadas entre si, como intercâmbio de estudantes e servidores entre universidades de vários países. Somente nos últimos anos é que foi criada uma abordagem mais conceitual para a internacionalização.

O conceito de internacionalização abrangente foi criado por John Hudzik (2011) ao elaborar o relatório da Associação dos Educadores Internacionais (NAFSA). Para De Wit (2013) esse foi mais um “chamado de despertar” do que um conceito, já que, segundo ele, a *internacionalização não é internacionalização se não for abrangente*.

Hudzik (2011) define a internacionalização abrangente como um compromisso confirmado através da ação, para infundir perspectivas internacionais e comparativas através do ensino, pesquisa e missões de serviço no ensino superior. Modela a identidade e os valores institucionais (...). É essencial que envolva os líderes, gestores da instituição, os estudantes e todas as unidades de serviço e apoio da universidade. Isso é imperativo, não apenas uma possibilidade. A internacionalização abrangente não somente impacta o *campus*, mas as molduras de referências externas da instituição, suas parcerias e relações. (...) A internacionalização abrangente é um processo estratégico e coordenado que buscar alinhar políticas integradas, programas e iniciativas para posicionar faculdades e universidades de forma mais global e conectada com outras instituições⁸². Envolve, portanto, a promoção de um engajamento sustentável e justo entre os países (grifos nossos).

No processo de internacionalização abrangente proposto por Hudzik (2011), deve-se envolver a revisão e adequação de conteúdos no currículo, o engajamento de todos os setores da instituição, o aproveitamento de recursos e potencialidades e a busca por parceiros que queiram atingir os mesmos objetivos.

⁸² Nossa versão para: 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 (...). It is essential that it is embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units. It is an institutional imperative, not just a desirable possibility. Comprehensive internationalization not only impacts all of campus life but the institution's external frames of reference, partnerships, and relations. (...) Comprehensive internationalization is a strategic, co-ordinated process that seeks to align and integrate policies, programs, and initiatives to position colleges and universities as more globally oriented and internationally connected institutions.



O CONCEITO DE INTERNACIONALIZAÇÃO PROPOSTO PELO GPLIES

O GPLIES⁸³ é um grupo de pesquisa iniciado em novembro de 2020, e hoje⁸⁴ possui 27 pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do país, com o objetivo de promover estudos e pesquisas no universo de políticas de internacionalização e políticas linguísticas, processos de gestão e acompanhamento do planejamento estratégico para ações de internacionalização e planejamento linguístico, assim como ferramentas de ensino-aprendizagem de idiomas que facilitem o processo de implementação das propostas de internacionalização nas instituições de ensino superior. Com a ampliação das iniciativas governamentais para internacionalização e ensino de idiomas nas universidades brasileiras, como o Ciência sem Fronteira (CsF), Idiomas sem Fronteiras (IsF) e Programa Institucional de Internacionalização (PrInt), as universidades investiram na constituição de políticas de internacionalização e políticas linguísticas institucionais. Entretanto, somente a constituição dessas políticas não garantem sua implementação. O GPLIES se dispõe a estudar como essas políticas foram organizadas, a verificar as necessidades e estruturas já existentes nas instituições, bem como estudar formas de planejamento e implementação dessas políticas⁸⁵.

Com base em leituras de diversos autores estudosos e pesquisadores que se debruçam sobre o tema Internacionalização⁸⁶ e nas discussões acerca dessas leituras nas reuniões de grupo, o GPLIES buscou adaptar alguns conceitos acerca da internacionalização, de forma que se adequassem melhor ao contexto brasileiro. Na redefinição do conceito, temos:

A internacionalização na Educação é um movimento articulado pelas comunidades acadêmicas e não-acadêmicas que busca promover o compartilhamento de ideias, de culturas, de práticas inovadoras e de responsabilidades sociais, que se manifestam de forma transversal nos diferentes setores de ensino, pesquisa, extensão e gestão das instituições de ensino. Este movimento envolve a solidariedade e a colaboração entre os parceiros nacionais e internacionais de forma a permitir um posicionamento decolonial e crítico.

⁸³ Link para o diretório do grupo: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9572177799231276>

⁸⁴ FEVEREIRO DE 2022

⁸⁵ INFORMAÇÕES OBTIDAS NO DIRETÓRIO DO GRUPO: <HTTP://DGP.CNPQ.BR/DGP/ESPELHOGRUPO/9572177799231276>

⁸⁶ Autores como De Wit (2019), Knight (2005, 2013); Calvo; Alonso (2020); Hudzik (2011, 2015, 2018); Delgado-Márquez; Hurtado-Torres (2011); Coelen (2016), entre outros.



repositionando as demandas locais diante da necessidade de inserção em um contexto internacional (GPLIES, 2021, grifo nosso.).

O conceito de internacionalização adaptado pelo grupo GPLIES embasa a análise parcial da Política de internacionalização do IFSP, de acordo com a proposta inicial deste artigo.

ESPECIFICIDADES DA REDE FEDERAL: O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO BRASIL

Antes de apresentarmos, propriamente, os resultados parciais da análise da Política de Internacionalização do IFSP, é importante situarmos o leitor em relação às especificidades da educação tecnológica. A rede Federal de Educação Tecnológica no Brasil é formada hoje por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), o Colégio Dom Pedro II, A Universidade Tecnológica Federal do Paraná, além de 24 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

A Educação profissional tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, permeando os cursos da educação básica em nível de ensino médio (formação inicial), cursos de formação continuada – ambos com qualificação profissional, passando pela educação profissional tecnológica de graduação (especialmente cursos tecnólogos que se concentram em uma área específica do conhecimento e são voltados ao mercado de trabalho), chegando à pós-graduação (BORDIN et.al., 2019)

Temos no Brasil, hoje, 38 Institutos Federais (IFs), distribuídos em 354 campi. Os IFs foram criados pela lei 11.892/2008 e alguns deles eram antiga-mente, os antigos centros federais de educação tecnológica (CEFET's), escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às universidades. Sua ori-gem data do ano de 1909, com as escolas de aprendizes artífices, fundadas pelo então presidente da República Nilo Procópio Peçanha.

Pacheco (2010), em seus estudos sobre os institutos Federais, apresenta algumas de suas principais características:

- Articulam trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipa-ção humana;
- Aliam ensino, pesquisa e extensão, em todos os níveis de ensino;
- Dialogam com as realidades regional e local e em sintonia com o



global;

- Geram respostas às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios;
- Constituem-se como um marco nas políticas educacionais no Brasil;
- Desvelam um projeto de nação que se pretende social e economicamente mais justa;
- Representam o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento.

Os cursos técnicos dos IFs representam 50% do total de vagas. Já 20% das vagas são destinadas à cursos de licenciatura e os 30% restantes representam cursos de Graduações tecnológicas, especializações, mestrados profissionais e doutorados, voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. Nos IFs é comum o cenário de envolvimento de alunos do ensino médio em atividades de pesquisa científica e extensão. Portanto, as ações de internacionalização do IFSP também incluem esse público.

Os mapas a seguir apresentam, respectivamente, os campi do IFSP no Estado de São Paulo (nossa objetivo de estudo) e também a expansão da rede federal até 2010 no Brasil (figuras 1 e 2):



Figura 1: Mapa dos Campi do IFSP
Fonte: Portal do IFSP

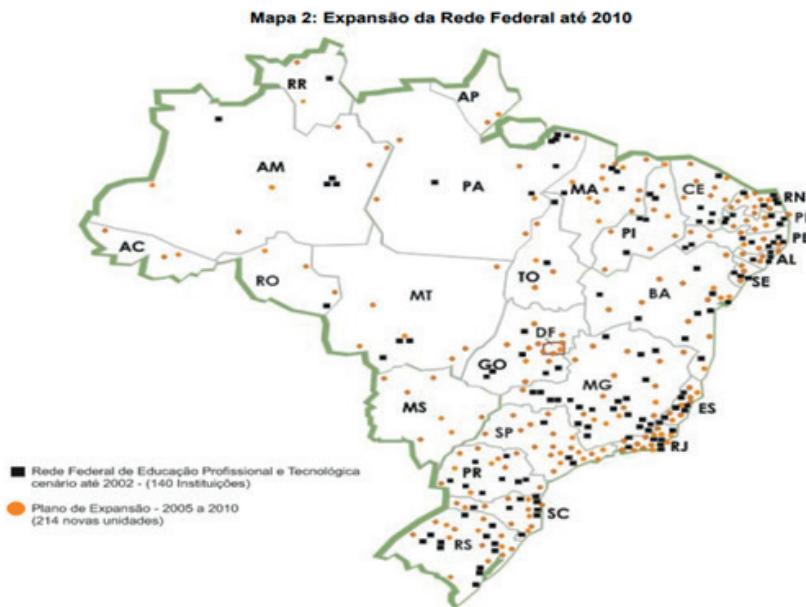


Figura 2: Expansão de Rede Federal no Brasil até 2010

Fonte: Portal MEC

Os IFs têm se destacado no cenário nacional e internacional, cumprindo um papel importante para o desenvolvimento da educação profissional no país.

O processo de internacionalização dos IFs inicia-se em 2009, com a criação do Fórum de Relações Internacionais (FORINTER), em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), com objetivo de viabilizar a construção conjunta de estratégias de relações internacionais dos institutos federais, levando em consideração suas características e demandas, visando otimizar o potencial que existe no relacionamento dessa rede com as instituições de outros países.

O FORINTER apresentou o documento que serviu como instrumento norteador para implementação das políticas de Relações Internacionais da rede federal: a Política de Relações Internacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁸⁷, com princípios estabelecidos pelas declarações da Conferência Mundial sobre a Educação Superior da UNESCO (1998, 2009), da Conferência Regional de Educação Superior IESALC – UNESCO, Cartagena de Índia.

⁸⁷ O documento pode ser acessado na íntegra no link: <https://www.ifpb.edu.br/relacoes-internacionais/Documentos/politica-de-internacionalizacao-da-rede-federal>



dias (2008), pelo Plano do Setor Educativo do Mercosul (2006 – 2010) e pelo documento Concepção e diretrizes para os Institutos Federais, SETEC-MEC (2008) (BORDIN et.al., 2019).

A POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO IFSP: ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO, CONCEITOS E OBJETIVOS

A política de Internacionalização (PI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, publicada no final de 2019, está organizada de acordo com os seguintes critérios:

- Justificativa;
- Conceito de internacionalização;
- Objetivos da internacionalização para o IFSP;
- Diretrizes para a internacionalização (baseadas nos objetivos e nas 6 dimensões propostas pelo ACE (*American Council on Education*):
 - 1) Visão Estratégica;
 - 2) Currículo e Aprendizado
 - 3) Estrutura Organizacional
 - 4) Apoio ao Docente
 - 5) Mobilidade Estudantil
 - 6) Colaboração e Parceria

No documento, a internacionalização é descrita como:

“um processo que integra atividades que envolvem as diversas modalidades de mobilidade acadêmica, pesquisas colaborativas, procedimentos e iniciativas que visem à inovação tecnológica, à transferência de tecnologia e ao empreendedorismo, projetos de desenvolvimento de ações realizadas entre instituições de mais de um país e desenvolvimento de aspectos curriculares e dupla diplomação que impactem na prática pedagógica no Brasil e/ou no exterior” (IFSP, 2019)

Destaca-se, no documento, a menção ao empreendedorismo como um dos objetivos finais da internacionalização, assim como o impacto na prática pedagógica. Certamente deve haver impacto na prática pedagógica, mas os impactos produzidos pelas ações de internacionalização devem extrapolar e muito essas esferas, envolvendo todo o processo educacional, considerando seu objetivo central: *a melhoria de vida da qualidade de vida da população*, de acordo com o próprio documento (IFSP, 2019, p. 1). Além disso, é também objetivo da internacionalização na educação: aprimorar o ensino e a pesquisa e, consequentemente, fomentar o estreitamento do contato entre os povos, minimizar/solucionar os grandes problemas da humanidade - principalmente os que tangem as



desigualdades sociais - buscando a valorização de línguas e culturas, a promoção da solidariedade e da paz entre as nações.

Quanto aos objetivos da internacionalização para o IFSP e seus campi, o documento prevê, no seu artigo 2:

- Objetivo 1. Sensibilizar a comunidade acadêmica para os benefícios da internacionalização no processo educacional;
- Objetivo 2. Aumentar a visibilidade nacional e internacional do IFSP;
- Objetivo 3. Estabelecer áreas prioritárias para busca de parcerias internacionais;
- Objetivo 4. Ampliar os processos de cooperação, aumentando o número de projetos de ensino, pesquisa e extensão em colaboração internacional;
- Objetivo 5. Aumentar a produção científica em periódicos de circulação internacional e em colaboração internacional;
- Objetivo 6. Incrementar programas de mobilidade internacional;
- Objetivo 7. Aumentar a atração de alunos, docentes e pesquisadores estrangeiros;
- Objetivo 8. Incentivar o estabelecimento de acordos de dupla diplomação;
- Objetivo 9. Promover a internacionalização do currículo;
- Objetivo 10. Oferecer disciplinas em inglês na graduação e pós-graduação;
- Objetivo 11. Proporcionar formação em língua estrangeira para brasileiros, principalmente em inglês, e em língua portuguesa para estrangeiros (grifo nosso).
- Objetivo 12. Estimular atividades de relações internacionais sintonizadas como princípio da educação como um bem público, garantido pela Constituição, que estabelece educação pública, gratuita e de qualidade;
- Objetivo 13. Institucionalizar a cultura da internacionalização como tema transversal no âmbito do IFSP de maneira que as discussões permeiem, além da cooperação e mobilidade, a discussão de currículos, pesquisa, avaliação, certificação profissional, acreditação, extensão e gestão administrativa.
- Objetivo 14. Realizar cursos e oficinas para a qualificação das equipes que integram o sistema de relações internacionais do IFSP;
- Objetivo 15. Fomentar os ecossistemas de empreendedorismo e inovação.

Quanto aos objetivos descritos, destacam-se as menções apenas às línguas inglesa e portuguesa, priorizando a língua inglesa (ver objetivo 11), não mencionando língua brasileira de sinais (LIBRAS), espanhol e nenhuma língua indígena ou outra língua que possa fazer parte do contexto local do IFSP em seus diversos campi no Estado. Evidencia-se, portanto, que não há uma perspectiva plurilingue no processo de internacionalização.

Quanto aos aspectos linguísticos mencionados na Política de Internacionalização (PI) do IFSP, destacam-se, ainda, os objetivos 10, 11 e 14, que escla-



recentemente quais línguas serão priorizadas no processo e manifestam interesse na oferta de cursos para qualificação das equipes que integram o sistema de relações internacionais, sem indicar se os membros da equipe pertencem a diferentes setores da instituição, ou se somente à gestão institucional.

Em relação à maioria dos objetivos descritos (ver especialmente os objetivos 7, 9, 12, 13, 14, 15), o documento não menciona estratégias que permitam sua realização, ou seja, não há referência ao planejamento e acompanhamento de ações para efetivar tais objetivos. Apenas ao final do texto a PI indica que o planejamento das ações deverá ser feito por cada *campus*, considerando o que indica do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional).

Embora as estratégias e metas para alcançar os objetivos da internacionalização da instituição não estejam previstos diretamente no documento da PI, é possível observar algumas dessas estratégias descritas no plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁸⁸ vigente do IFSP, documento que define a missão da instituição e as estratégias para atingir metas e objetivos, abrangendo um período de cinco anos⁸⁹. No PDI, na tabela que apresenta os objetivos estratégicos, seus responsáveis e indicadores de desempenho (tabela apresentada a seguir), é mencionado, como um dos objetivos específicos, “aprimorar a internacionalização do IFSP”. O documento apresenta como indicador o “índice de internacionalização” (item 3.3 no quadro), e como objetivo do indicador “medir a evolução do número de intercâmbios internacionais em que o IFSP participa como origem ou como destino” (grifo nosso). Ou seja, o índice de internacionalização é medido APENAS pelo número de intercâmbios, desconsiderando todas as demais ações previstas na própria política de internacionalização da instituição.

⁸⁸ O PDI vigente do IFSP pode ser acessado no link: <https://www.ifsp.edu.br/o-que-e-ress/85-assuntos/desenvolvimento-institucional/176-pdi>

⁸⁹ Informações obtidas no portal do IFSP. www.ifsp.edu.br



Objetivos Estratégicos

O POI vigente do IFSP especifica os objetivos estratégicos e indicadores de desempenho que a Instituição deve monitorar e perseguir. A tabela abaixo apresenta os objetivos estratégicos, com seus responsáveis, e os indicadores de desempenho.

Objetivo específico	Indicador	Objetivo do Indicador	Responsável	Articulação
Aprimorar a formação cidadã do estudante e papel social do IFSP	11 Índice de Transparéncia, Gestão Democrática e Participativa (ITGP)	Medir o nível de transparéncia pública do IFSP, contemplando a prestação de contas à sociedade e a divulgação de dados que suportem a avaliação e o planejamento institucional.	DADI	Ouvidoria
	12. Índice de Envolvimento Discente em Órgãos Colegiados (IED)	Medir o nível de envolvimento dos alunos nos órgãos colegiados do Instituto.	Câmpus (CONCAM), PRE (CONEN), PRX (CONEX), PRP (CONFIP), INOVA (CIT)	
	13. Evolução da Quantidade de Parcerias com os Arranjos Produtivos e Sociais (EPAPS)	Medir a evolução quantitativa de parceiros do IFSP com organizações e entidades dos setores produtivo e social.	PRX	Câmpus
Mantener e ampliar os programas de bolsas discente [ensino, pesquisa e extensão] e programas de auxílios ao estudante	21. Índice de Permanência (IP)	Medir a permanência discente nos cursos oferecidos pelo IFSP	PRE	Câmpus
Promover a atualização didática e metodologia de ensino e adaptação às necessidades e peculiaridades do aluno do instituto federal	22. Índice de êxito (IE)	Medir o percentual de concluintes entre as matrículas finalizadas.	PRE	Câmpus
Aumentar o n° de alunos envolvidos em projetos cooperativos com APL e em Estágio	23. Índice de Participação dos Alunos no Mundo do Trabalho (PAMT)	Medir a participação de alunos em projetos com Arranjos Produtivos e Sociais (APPS) e/ou em estágios não curriculares.	PRX	CEX, DRG
Aprimorar o acompanhamento dos egressos	24. Índice de Participação dos Egressos no Mundo do Trabalho (PEMT)	Medir a inserção dos egressos no mundo do trabalho.	PRX	CEX, DRG
Elevar a satisfação dos públicos de interesse em relação à comunicação institucional	31 Índice de Satisfação dos Públicos de Interesse com a Comunicação Institucional (ISPCI)	Medir a satisfação dos públicos de interesse com a comunicação institucional do IFSP.	Comunicação Social	CDI
Ampliar a aproximação do IFSP com as comunidades em torno dos câmpus	32 Evolução da quantidade de Parcerias com os Arranjos Produtivos e Sociais (EPAPS)	Medir a evolução quantitativa de parceiros do IFSP com organizações e entidades dos setores produtivo e social.	PRX	CEX, DRG
Aprimorar a internacionalização do IFSP	33 Índice de Internacionalização (Ind)	Medir a evolução do número de intercâmbios internacionais em que o IFSP participa como origem ou como destino.	ARINTER	DRG
Construir uma política de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão	41 Percentual de PPCs com Curricularização da Pesquisa e Extensão (CPE)	Medir a curricularização da Pesquisa e da Extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.	PRX, PRP	Câmpus
Aperfeiçoar os sistemas informatizados de gestão integrada e transparente	51 Percentual de processos atendidos por sistema integrado (PAS)	Medir quanto dos processos do IFSP tem sido realizado eletronicamente.	Escritório de Processos	TI

Quadro 1: Objetivos Estratégicos e indicadores de desempenho do IFSP

Fonte: Portal do IFSP

vidades em torno dos câmpus	ceras com os Arranjos Produtivos e Sociais (EPAPS)	cões e embidades dos setores produtivo e social.	PRX
Aprimorar a Internacionalização do IFSP	33 Índice de Internacionalização (Ind)	Medir a evolução do número de intercâmbios internacionais em que o IFSP participa como origem ou como destino.	ARINTER
Construir uma política de indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão	41 Percentual de PPCs com Curricularização da Pesquisa e Extensão (CPE)	Medir a curricularização da Pesquisa e da Extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.	PRX, PRP

Quadro 2 : Recorte dos objetivos Estratégicos e indicadores de desempenho do IFSP

Fonte: Portal do IFSP



3.3. Índice de Internacionalização (Indi) % - Polaridade: Maior melhor

Fórmula do indicador

$$\text{Indi} = \left(\frac{\text{Intercâmbios internacionais enviados e recebidos (a)}}{\text{Intercâmbios internacionais enviados e recebidos (a - 1)}} - 1 \right) \times 100$$

2018	2019	2020
46,2	47,4	-97,1

Figura 3 – Formula que determina o índice de internacionalização do IFSP (PDI)
Fonte: Portal do IFSP (PDI vigente)

Como podemos observar nos quadro 1 e 2 e na figura 3, que trazem informações sobre o indicador de internacionalização da instituição, vemos que esse índice é medido APENAS pelo número de intercâmbios estudantis (enviados e recebidos), considerando apenas a mobilidade estudantil, e desconsiderando todas as outras ações de internacionalização propostas no documento da Política de Internacionalização do IFSP.

SINTETIZANDO E SISTEMATIZANDO ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PI DO IFSP

No intuito de deixar mais claro ao leitor as estratégias para análise da Política de Internacionalização do IFSP, tendo como base o conceito de internacionalização abrangente de Hudzik (2011) e o conceito de internacionalização da educação proposto pelo GPLIES (2021), sistematizamos alguns desses critérios no quadro que segue:



INDICADORES PARA ANÁLISE DO DOCUMENTO		POLÍTICA DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO IFSP	OBSERVAÇÕES
1	Data de publicação	Dezembro de 2019	-----
2	Vigência (previsão de revisão do documento)	Não menciona	Não prevê quando o documento será revisado ou refeito.
3	Envolvimento das áreas de Ensino, Pesquisa e extensão	Sim	O documento enfatiza, em vários momentos, a atenção dada às esferas de pesquisa e extensão.
4	Envolvimento de líderes, gestores, estudantes e servidores na elaboração do documento	Apenas líderes e gestores (Reitoria / Arinter)	Menciona no artigo 3º item L, a constituição de uma Comissão de Relações Internacionais, mas não especifica quais esferas do IFSP estarão representadas nessa comissão.
5	Incentivo de um engajamento sustentável entre os países	Não menciona	-----
6	Previsão de aproveitamento de recursos e potencialidades	Não explicita	Menciona apenas que haverá recursos disponibilizados para as ações.
7	Articulação entre comunidade acadêmica e não acadêmica	Apenas a comunidade acadêmica é mencionada.	Não menciona parcerias com instituições não acadêmicas. Refere-se apenas à intenção de aproximação com agências de fomento nacionais e internacionais. (p. 3)
8	Incentivo ao compartilhamento de ideias, culturas e práticas inovadoras	Menciona a intenção de promover projetos multinacionais e multi-institucionais, mas não especifica que tipo de projeto.	-----
9	Previsão de readequação de conteúdos do currículo	Sim	Prevê a internacionalização do currículo, incluindo criação de disciplinas novas ou tradução/adaptação de disciplinas existentes.



10	Estabelecimento de parcerias	Sim	Menciona a intenção de buscar fontes de financiamento tradicionais e alternativas (p. 4); acordos de dupla diplomação (p. 5)
11	Perspectiva plurilingue do processo de internacionalização	Não	Em todo o documento, são mencionados apenas Inglês e Português para estrangeiros, dando clara ênfase e prioridade para o inglês. Fica evidente o apagamento do espanhol, Libras, línguas indígenas e outras línguas que fazem parte do contexto brasileiro. Reporta a intenção de oferecer cursos de diversos idiomas para a comunidade acadêmica, mas enfatiza que a prioridade é o inglês.
12	Previsão do Orçamento	Não definida	É mencionado, apenas, que haverá orçamento adequado para as ações de extensão (p. 4).
13	Previsão de ações de internacionalização em casa	Sim	Prevê inserção internacional e intercultural para docentes, discentes e técnicos-administrativos. No entanto, não especifica, nem exemplifica, quais serão essas ações.
14	Planejamento das ações de internacionalização	Deve ser feita por cada campus.	Estabelece, ao final do documento, que a implantação dos objetivos e diretrizes da PI deve ser feita pelos campi através de um planejamento estratégico, de acordo com seu PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional).
15	Posicionamento decolonial e crítico	Não	Não há menção a esses conceitos ao longo do documento.

Quadro 3: Base de referência para análise de Política de Internacionalização

Fonte: elaboração própria

Ao verificarmos que apenas 4 dos 15 critérios foram atendidos integralmente no documento da Política de Internacionalização do IFSP. Vemos que há necessidade de revisão do documento, de modo a adequá-lo aos conceitos de internacionalização mais voltados para o contexto brasileiro, especialmente no que se refere às questões de inclusão, decolonialidade, solidariedade, plurilinguismo e políticas integradoras.

É primordial que no processo de elaboração ou revisão dos documentos norteadores das ações de internacionalização estejam incluídos os diversos se-



tores da instituição, não somente líderes e gestores. Alunos e professores precisam estar envolvidos nesse processo. Para De Wit (2013), o discurso da internacionalização é muito dominado por um pequeno grupo de envolvidos: líderes do ensino superior, governos e corpos internacionais. O autor argumenta que outros participantes, como o campo profissional e, em especial, o corpo docente e o corpo discente, dispõem de um espaço muito menor. Assim, o discurso não é suficientemente influenciado por aqueles que mais sofrem seu impacto. (DE WIT, 2013)

Também é de fundamental importância que os objetivos propostos na Política de Internacionalização sejam claros e mensuráveis. Esse é um dos pré-requisitos para a implementação da internacionalização abrangente (HUDZIK, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que as discussões estabelecidas neste artigo, envolvendo a elucidação de alguns critérios para análise de políticas de internacionalização possam contribuir para a elaboração e/ou revisão crítica de documentos norteadores das ações de internacionalização nas instituições de ensino, de modo a fomentar uma internacionalização crítica, abraçando todas as esferas da instituição (docentes, discentes e técnicos-administrativos), incluindo parcerias com diversos setores da sociedade, extrapolando as relações estritamente acadêmicas, e envolvendo a pluralidade de línguas e culturas nos mais diversos contextos brasileiros.

É fundamental que as ações de internacionalização contribuam, eficazmente, para que os cidadãos desenvolvam seu próprio posicionamento na sociedade global do conhecimento, de maneira que seu ser e agir no mundo o tornem um lugar melhor para todos.

REFERÊNCIAS

BORDIN, Tamara Maria et al. A internacionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica: uma abordagem sobre a estrutura administrativa. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, v. 3, n. 1, p. 58-74, 2019.

CALVO, L. C. S.; ALONSO, M. P. O. The Internationalization of Higher Education and English in Brazil: a state-of-the-art study. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P. (orgs.). **Languages Policies and Internationalization of Higher**



Education Institutions in Brazil: contributions from Applied Linguists. Pontes Editores: Campinas, 2020. p. 14-24.

DELGADO-MÁRQUEZ, B. L.; HURTADO-TORRES, N. E. Internationalization of Higher Education: Theoretical and Empirical Investigation of Its Influence on University Institution Rankings. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento** – RUSC, v. 8, n. 2, p. 265-284, 2011.

DE WIT, Hanz. Evolving concepts, trends, and challenges in the internationalization of higher education in the world. **Educational Studies, Higher School of Economics**, n. 2, p. 8–34, 2019.

DE WIT, Hans. Repensando o conceito de internacionalização. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 70, p. 69-71, 2013.

FINARDI, Kyria R. **Produção, avaliação e circulação do conhecimento na América Latina: o papel da internacionalização e das línguas.** In: 68º Seminário do GEL, 2021. Evento Online.

HUDZIK, John K. Comprehensive internationalization: From concept to action. Washington, DC: NAFSA: **Association of International Educators**, v. 44, 2011.

IFSP, (2019). **Política de Internacionalização do Instituto Federal de São Paulo.** São Paulo/MEC/IFSP. Disponível em https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/docs/DEZ_PORT_4557_Poltica_de_internacionalizacao_IFSP_2019_Arinter_GAB_2.pdf. Acesso em 20 de julho de 2021.

IFSP, (2019). **Política Linguística do Instituto Federal de São Paulo.** São Paulo/MEC/IFSP. Disponível em https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/docs/DEZ_PORT_4722_Institui_Politica_Linguistica_de_Esino_Pesquisa_e_Extenso_ARINTER_IFSP_1.pdf . Acesso em 20 de julho de 2021

KNIGHT, J. An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. In: DE WIT, Hans et al. (Ed.). **Higher education in Latin America: The international dimension.** The World Bank, 2005

KNIGHT, J. **Knowledge Diplomacy in Action.** London: British Council, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educação-profissional-e-tecnologica> . Acesso em 01 de fevereiro de 2022.

PACHECO, Elieser. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da**



prática: discursos sobre e na sala de aula. São Paulo: Mercado da letras, 2003, p. 21-54.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 224.

RAJAGOPALAN, K. 2003. **Por uma lingüística crítica: linguagem,identidade e questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.



OS AUTORES E ORGANIZADORES DA OBRA

THE AUTHORS AND ORGANIZERS OF THE BOOK

Ana Flávia Boeing Marcelino: Mestre em Inglês com ênfase em Estudos Linguísticos e Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Substituta Português/Inglês no Instituto Federal Catarinense - Campus Fraiburgo. E-mail: anaflaviaboeing@gmail.com

Alessandra Paola Caramori: Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Federal da Bahia – Área de Italiano da Coordenação Acadêmica do Ensino de Letras. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). E-mail: apcaramori@ufba.br

Camila Höfling: Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Docente do Departamento de Letras da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos – SP. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). E-mail: camilahofling@ufscar.br

Christiane Heemann: Pós-Doutora em Estudos Interculturais pela Universidade Aberta de Portugal (UAB) e Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL); Professora na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, SC, Brasil. Email: chrisheemann@gmail.com

Cristina Machado Nieto: Mestre em Comércio e Marketing, Formação de Professores, e Pesquisa em Ciências Sociais. Doutoranda no Programa de Formação de Professores em Inovação da Universidad de Extremadura (Espanha). Professora na Universidad de Extremadura, Extremadura, Espanha. E-mail: cmachado@unex.es

Cristiane Carvalho de Paula Brito: Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Supe-



rior (GPLIES). E-mail: cristiane.brito@ufu.br

Elaine Maria Santos: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Docente da UFS – Departamento de Letras Estrangeiras. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). E-mail: elainemaria@academico.ufs.br

Fabiana Nassif Jorge Traldi: Bacharela em Direito e Mestra em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo. Doutoranda pelo PPG-Letras na mesma instituição, com foco no Francês para Objetivos Universitários. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). E-mail: fabiana-nassif@usp.br

Heloisa Brito Albuquerque-Costa: Doutora em Letras: Língua e Literatura Francesa pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). E-mail: heloisaalbuqcosta@usp.br

Hyanna Medeiros: Bacharela e Licenciada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo. Doutoranda pelo PPG-Letras na mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). E-mail: hyanna.medeiros@usp.br

Isadora Valencise Gregolin: Doutora em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Departamento de Metodologia de Ensino. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). E-mail: isadora@ufscar.br

João Paulo Pereira Coelho: Doutor em Educação na área de História e Historiografia da Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professor adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Membro do GEPTSPE/CNPq - Transformações Sociais e Pensamento Educacional. E-mail: joao.coelho@uembs.br

Lucas Araujo Chagas: Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutorando no programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e professor adjunto da mesma universidade. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). E-mail: lucas.chagas@uembs.br



Maíra Sueco Maegava Córdula: Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP - FLCAR). Docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). E-mail: maira.cordula@ufu.br

Mateus Mariano Duarte Marques: Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior. E-mail: mateusmarianomq@gmail.com

Nayara Stefanie Mandarino Silva: Graduada em Letras Portugues-Ingles pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e especialista em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior. E-mail: nayaramandarino@hotmail.com

Pricila Inácio Martins: Bacharel e Licenciada em Letras – Francês e Português pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo. Doutoranda pelo PPG-Letras na mesma instituição. Professora de francês na Aliança Francesa de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). E-mail: pricila.martins@usp.br

Rodrigo Belfort Gomes: Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Docente da UFS – CODAP: Colégio de Aplicação. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). E-mail: rodrigobelfort@academico.ufs.br

Rodrigo Schaefer: Doutor em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor de Inglês e Português e docente no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Catarinense (IFC), Brusque, SC, Brasil. Email: rodrigo.schaefer@ifc.edu.br

Rosane Silveira: Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, com períodos de Pós-Doutorado em 2008 (Columbia University) e 2014-2015 (Concordia University e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG). Professora Associada II da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando no Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras e na Pós-Graduação em Inglês. Pesquisadora do CNPq. E-mail: rosanesilveira@hotmail.com

Samires Santos Souza: Graduada em Letras Ingles pela Universidade Federal



de Sergipe (UFS). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior. E-mail: sanmiressouza@gmail.com

Valeska Virgínia Soares Souza: Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutoranda pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). E-mail: valeskasouza@ufu.br

Verônica Angélica Freitas de Paula: Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora Associada da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutora pela University of Tennessee (Estados Unidos). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). E-mail: veronica@ufu.br

Viviane Cristina Garcia de Stefani: Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente efetiva de Línguas: espanhol, português e inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus São Carlos. Pós-doutoranda pelo PPGPE na UFSCar – São Carlos -SP. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). E-mail: vivigarcia@ifsp.edu.br ou vivigarciastefani@gmail.com

Waldenor Barros Moraes Filho: Doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutor pela Universidade de Ottawa (Canadá). Diretor de Relações Internacionais na UFU. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES). waldenor@ufu.br



Agradecemos carinhosamente a todos os autores pelo esforço e cuidado na construção de cada um dos capítulos que integraram essa obra!

Cassilândia, 13 de março de 2023.

João Paulo Pereira Coelho
Lucas Araujo Chagas

