

FÓRUM

L I N G U Í S T ! C O

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DA UFSC

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 18 - NÚMERO 1 - JAN./MAR. 2021.



UNIVESIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Ubaldo Cesar Balthazar

CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Arnoldo Debatin Neto

VICE-DIRETORA | Silvana de Gaspari

DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Luiz Henrique Milani Queriquelli

SUB-CHEFE | Sandra Quarezmin

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADORA | Rosângela Pedralli

VICE-CORDENADORA | Ana Cláudia de Souza

ENDERECO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em Lingüística

CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index> Tel. (48) 3721-9581/ Fax (48) 3721-6604

(CATALOGAÇÃO NA FONTE PELA DECTI DA BIBLIOTECA DA UFSC)

Fórum lingüístico/ Programa de Pós-graduação em Lingüística.
Universidade Federal de Santa Catarina. v. 18, n. 1 (2021)
Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação
em Lingüística, 2021 –

Trimestral
Irregular 1998-2007;
Resumo em português, espanhol e inglês
A partir de maio de 2008, disponível no portal de periódicos da UFSC em:
<http://www.periodicos.ufsc.br>
pISSN 1516-8698
eISSN 1984-8412

1. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade
Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. Curso de
Letras

INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION

CAPES - Portal de Periódicos - <http://www.periodicos.capes.gov.br>

DRJI - Directory of Research Journal Indexing - <http://www.drji.org>

Diadorim - <http://diadorim.ibict.br>

Dialnet - <https://dialnet.unirioja.es>

DOAJ - <https://doaj.org>

EBSCO - <http://www.ebsco.com>

Genamics JournalSeek - <http://journalseek.net>

Latindex - <http://www.latindex.org>

Sumários.org - <http://www.sumarios.org>

Redib: <https://www.redib.org>

FÓRUM LINGÜÍSTICO

INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Organização

Kleber Aparecido da Silva (UnB)

Rosely Perez Xavier (UFSC)

eISSN 1984-8412

EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS

Ana Paula Oliveira Santana, Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis - SC, BR | Edair Maria Górski . UFSC, Florianópolis, BR | Eric Duarte Ferreira, UFFS, Brasil | Izabel Christine Seara . UFSC, Florianópolis, BR | Leandra Cristina de Oliveira . UFSC, Florianópolis, BR | Maria Inez Probst Lucena . UFSC, Florianópolis, BR | Núbia Ferreira Rech . UFSC, Florianópolis, BR | Rodrigo Acosta Pereira . UFSC, Florianópolis, BR | Rosângela Pedralli . UFSC, Florianópolis, BR | Sandro Braga . UFSC, Florianópolis, BR

EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS

Agata Lechner. UFSC, Florianópolis, BR | Aline Aline Francieli Thessing. UFSC, Florianópolis, BR | Amanda Machado Chraim . UFSC, Florianópolis, BR | Anderson Jair Goulart. UFFS, Erechim, BR | Camila de Almeida Lara. UFSC, Florianópolis, BR | Igor Valdeci Ramos da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, BR | Jéssica Forini Ramon, Universidade Federal de Santa Catarina, BR | Letícia Berneira Cardozo, Universidade Federal de Santa Catarina, BR | Lygia Barbachan Schmitz. UFSC, Florianópolis, BR | Nathalia Müller Camozzato. UFSC, Florianópolis, BR | Nelly Andrea Guerrero Bautista , Florianópolis, BR | Priscila de Souza UFSC, Florianópolis, BR | Suziane da Silva Mossmann- UFSC, Florianópolis, BR

CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Adail Ubirajara Sobral . UCPEL, Pelotas, BR | **Adelaide Hercília Pescatori Silva** . UFPR, Curitiba, BR | Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão . UFSC, Florianópolis, BR | **Aleksandra Piasecka-Till** . UFPR, Curitiba, BR | Ana Demeurt . University of Cape Town, África do Sul | **Angela Bustos Kleiman** . UNICAMP, Campinas, BR | Ani Carla Marchesan . UFFS, Chapecó, BR | **Benedito Gomes Bezerra** . UFP, Recife, BR | Benjamin Meisnitzer, Johannes Gutenberg Universität Mainz, GER | **Bento Carlos Dias da Silva** . UNESP, Araraquara, BR | Charles Briggs . UC Berkeley, EUA | **Christina Abreu Gomes** . UFRJ, Rio de Janeiro, BR | Cláudia Regina Brescancini . PUCRS, Porto Alegre, BR | **Dóris de Arruda C. da Cunha** . UFPE, Recife, BR | Dulce do Carmo Franceschini . UFU, Uberlândia, BR | **Edwiges Maria Morato** . UNICAMP, Campinas, BR | Eleonora Albano . UNICAMP, Campinas, BR | **Eliana Rosa Sturza** . UFSM, Santa Maria, BR | Elisa Battisti . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Fábio José Rauen** . UNISUL, Tubarão, BR | Fernanda Coelho Liberali . PUC-SP, São Paulo, BR | **Francisco Alves Filho** . UFPI, Terezina, BR | Gabriel de Ávila Othero . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Georg A Kaiser**, Universität Konstanz, GER | Heloísa Pedroso de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura** . UFSC, Florianópolis, BR | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **Jerry Lee**, University of California at Irvine, EUA | João Carlos Cattelan . UNIOESTE, Cascavel, BR | **João Wanderley Gerald** . UNICAMP, Campinas, BR | José Luís da Câmara Leme . Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, PT | **Leonor Scliar Cabral** . UFSC, Florianópolis, BR | Letícia Fraga . UEPG, Ponta Grossa, BR | **Lilian Cristine Hübner** . PUCRS, Porto Alegre, BR | Lucília Maria Sousa Romão . USP, Ribeirão Preto, BR | **Luiz Francisco Dias** . UFMG, Belo Horizonte, BR | Lurdes Castro Moutinho . Univ. de Aveiro, Aveiro, PT | **Marci Fileti Martins** . UNIR, Campus Guajara-Mirim, BR | Marco Jacquemet. University of San Francisco, EUA | **Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka** – PUCSP, São Paulo, BR | Maria Cristina Lobo Name . UFJF, Juiz de Fora, BR | **Maria de Lourdes Dionísio**, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, PT | Maria Izabel Santos Magalhães . UNB, UFC, Fortaleza, BR | **Maria Margarida M. Salomão** . UFJF, Juiz de Fora, BR | María Ángeles Sastre Ruano, Universidad de Valladolid, ESP | **Mariangela Rios de Oliveira** – UFF, Niterói, BR | **Marígia Ana de Moura Aguiar** . UNICAP, Recife, BR | Marta Cristina Silva – UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti** . UFSC, Florianópolis, BR | Morgana Fabíola Cambrussi . UFFS, Chapecó, BR | **Nicanor Nicanor Rebollo Recendiz** . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX | Nívea Rohling da Silva. UFTP, Curitiba, BR | **Rainer Enrique Hamel** . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX | Rosângela Hammes Rodrigues . UFSC, Florianópolis, BR | **Sinfree Makoni**, Universidade Estadual da Pensylvania, EUA | Solange Coelho Vereza . UFF, Niterói, BR | **Telisa Furlanetto Graeff** . UPF, Passo Fundo, BR | Tommaso Milani, University of Gothenburg, Suécia | Tony Berber Sardinha . PUC-SP, São Paulo, BR | **Vânia Cristina Casseb Galvão** . UFG, Goiânia, BR | Wander Emediato de Souza . UFMG, Belo Horizonte, BR

IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

Luz Donoso, *El cuerpo estrecho*
Impressão digital sobre papel (1973)

DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN
Pedro P. V. – Florianópolis, Brasil

SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS

UM PANORAMA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÁREA DO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E DA PESQUISA NO BRASIL <i>Un panorama de la internacionalización de la educación superior en el ámbito de la enseñanza de lenguas adicionales y de la investigación en Brasil</i> An overview of internationalization of higher education in the area of additional language teaching and research in Brazil	5585
--	------

KLEBER APARECIDO DA SILVA E ROSELY PEREZ XAVIER

ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

MAPEAMENTO DOS ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL: UMA SELFIE | Mapeo de los estudios sobre políticas lingüísticas e internacionalización en Brasil: un selfie | Mapping studies on Language Policies and internationalization in Brazil: a selfie

5596

RENATA MOURÃO GUIMARÃES E LAURO SÉRGIO MACHADO PEREIRA

AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO PARA O ENSINO E A PESQUISA NA ÁREA DE LÍNGUAS | Acciones de internacionalización para la enseñanza y la investigación en el área de idiomas | Internationalization actions for teaching and research in the language area

5618

PAULA TAVARES PINTO, DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA E DOUGLAS CUNHA DOS SANTOS

INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA NA UFBA: UM RELATO SOBRE DESAFIOS E ESTRATÉGIAS | *Internacionalización y formación lingüística en la UFBA: informe sobre desafíos y estrategias | Internationalization and language education at UFBA: a report on challenges and strategies*

5631

FERNANDA MOTA PEREIRA

INTERNACIONALIZAÇÃO A PARTIR DE AÇÕES DE UM PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DO SUL DO BRASIL | *La internacionalización a partir de un programa de extensión universitaria del sur de Brasil | Internationalization through the actions of an extension program from a Southern Brazilian University*

5642

ELISA NOVASKI CORDEIRO, FERNANDA DEAH CHICHORRO BALDIN E JENIFFER IMAREGNA ALCANTARA DE ALBUQUERQUE

PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE OS CRITÉRIOS DOS EDITAIS DA CAPES | *Programa Brasileño de Lectores: una mira hacia los criterios de los edictos de la CAPES |* Brazilian Lectureship Program: look at the CAPES public calls criteria

5653

LETÍCIA GRUBERT DOS SANTOS E SIMONE SARMENTO

PRODUÇÃO ACADÊMICA EM ESTUDOS ESLAVOS NO BRASIL: BALANÇOS E PERSPECTIVAS PARA O FOMENTO DE NOVAS PROPOSTAS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL | *Producción académica en estudios eslavos en Brasil: balances y perspectivas para la promoción de nuevas propuestas de cooperación internacional | Academic production in Slavic Studies in Brazil: balances and perspectives for the promotion of new proposals for international cooperation*

5675

MILAN PUH E CIBELE KRAUSE-LEMKE

INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: (DES)VANTAGENS E DESAFIOS NO CONTEXTO DE UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUL DO BRASIL | *Internacionalización en la educación superior: (des)ventajas y desafios en el contexto de una universidad estatal del sur de Brasil | Internationalization in Higher Education: the (dis)advantages and challenges in the context of a state university in the South of Brazil*

5689

ÉDINA APARECIDA CABRAL BÜHRER

STUDENT PERCEPTIONS OF UNIVERSITY INTERNATIONALIZATION IN BRAZIL - LOCAL VIEWPOINTS | *Percepções de estudantes sobre a internacionalização universitária no Brasil - pontos de vista locais | Percepciones de estudiantes sobre la internacionalización universitaria en Brasil - puntos de vista locales*

5701

FELIPE FURTADO GUIMARÃES, ANA RACHEL MACEDO MENDES E CARLOS ALBERTO HILDEBLANDO JUNIOR

GAMIFICATION IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES: A COMPARATIVE STUDY WITHIN THE LWB-UFS CONTEXT | *Gamificação em aulas de língua inglesa: um estudo comparativo no contexto do ISF-UFS | Gamificación en clases de lengua inglesa: un estudio comparativo en el contexto ISF-UFS*

5719

NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA E ELAINE MARIA SANTOS

PROMOTING A LOOK BEYOND STEREOTYPED CULTURAL REPRESENTATIONS IN TELETANDEM | *Promovendo um olhar para além de representações culturais estereotipadas no teletandem | Promoviendo una mirada más allá de representaciones culturales estereotipadas en teletandem*

5733

RODRIGO SCHAEFER

A COMPETÊNCIA ORAL EM INGLÊS DO TRABALHADOR COMO ESTRATÉGIA DE ENDOMARKETING: UM ESTUDO DE CASO EM MIDSCALE HOTÉIS EM FLORIANÓPOLIS/SC | *La competencia oral en inglés del trabajador como estrategia de endomarketing: un estudio de caso en midscale hoteles en Florianópolis/SC* | Worker's oral competence in english as an endomarketing strategy: a case study in midscale hotels in Florianópolis/SC

5750

MARIMAR DA SILVA E LUCIANA DE JESUS RAMOS

SMALL STEPS AND A BIG CHANGE: FACING INTERNATIONALIZATION AS A COMMUNITY | *Pequenos passos e grandes mudanças: enfrentando a internacionalização como uma comunidade* | *Pequeños pasos y grandes cambios: enfrentando la internacionalización como una comunidad*

5766

CARLA CONTI DE FREITAS, GIULIANA CASTRO BROSSI E VALÉRIA ROSA-DA-SILVA

UM PANORAMA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÁREA DO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E DA PESQUISA NO BRASIL

UN PANORAMA DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL
ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ADICIONALES Y DE LA INVESTIGACIÓN EN
BRASIL

AN OVERVIEW OF INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE AREA OF
ADITIONAL LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH IN BRAZIL

Kleber Aparecido da Silva*
Universidade de Brasília

Rosely Perez Xavier**
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: Nos dias atuais, quando as práticas sociais são dinâmicas e fluidas, a comunicação acontece de maneira complexa por intermédio das línguas e de uma diversidade de recursos semióticos e multimodais. Em face disso, a internacionalização para o ensino e para a pesquisa nas áreas de línguas se destaca moldando as trocas interacionais e interculturais. Neste contexto, o presente artigo, de (re)leitura crítica de literatura, aborda o conceito de internacionalização do/no ensino superior e o relaciona com o ensino e a pesquisa na área de línguas. O objetivo é evidenciar o panorama das ações de internacionalização no contexto brasileiro como preâmbulo necessário para apresentar os vários artigos que compõem este dossier.

PALAVRAS-CHAVE: Ações de internacionalização. Ensino. Pesquisa. Linguística Aplicada.

* É Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB e pesquisador colaborador do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Tocantins. E-mail: kleberaparecidadasilva@gmail.com.

** É Professora Titular Aposentada da UFSC e atua como colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma universidade, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira/ Segunda Língua. E-mail: roselyperezxavier@gmail.com.

RESUMEN: En la actualidad, cuando las prácticas sociales son dinámicas y fluidas, la comunicación se produce de forma compleja a través de las lenguas y de una diversidad de recursos semióticos y multimodales. En vista de ello, la internacionalización en la enseñanza y la investigación en las áreas de lenguas se destaca por la configuración de intercambios interaccionales e interculturales. En este contexto, el presente artículo de (re)lectura crítica de la literatura aborda el concepto de internacionalización de/en la educación superior y lo relaciona con la enseñanza y la investigación en el área de lenguas. El objetivo es evidenciar el panorama de las acciones de internacionalización en el contexto brasileño como preámbulo necesario para presentar los diversos artículos que componen este dossier.

PALABRAS CLAVE: Acciones de internacionalización. Enseñanza. Investigación. Lingüística Aplicada.

ABSTRACT: Nowadays, when social practices are dynamic and fluid, communication happens in a complex way through languages and a diversity of semiotic and multimodal resources. In the light of this, internationalization for teaching and research in language areas stands out shaping international and intercultural exchanges. In this context, the present critical (re)reading of literature article addresses the concept of internationalization of/in higher education, and relates it to language teaching and research. The objective is to highlight the panorama of internationalization actions in the Brazilian context as a necessary preamble to present the various articles that make up this dossier.

KEYWORDS: Internationalization actions. Teaching. Research. Applied Linguistics.

1 INTRODUÇÃO

[...] O organismo age de acordo com sua estrutura [...] sobre seu ambiente; consequentemente, as mudanças produzidas no meio reagem sobre o organismo e sobre sua estrutura. O ser vivo vivencia, sofre as consequências de seu próprio comportamento. Essa ligação estreita entre a ação, o sofrer ou a vivência forma o que denominamos de *experiência*. (DEWEY 1980, p. 86, ênfase adicionada)

O presente artigo aborda a temática principal deste dossier: *internacionalização*, e tem como objetivo discutir o seu conceito no contexto da educação superior e relacioná-lo às ações voltadas para o ensino e a pesquisa de línguas adicionais no campo da Linguística Aplicada. A importância de se discutir essa temática no contexto brasileiro, em particular, deve-se a uma política institucionalizada crescente de conhecimento e formação que vem se desenvolvendo na educação superior com experiências internacionais de aproximação, colaboração e solução de problemas entre aqueles envolvidos no ensino e na pesquisa, na superação das fronteiras geográficas.

As inúmeras políticas de internacionalização desenvolvidas nos contextos universitários brasileiros nos motivaram (organizadores deste dossier e autores deste artigo) a fazer uma chamada de trabalhos sobre políticas e ações de internacionalização na educação superior para o ensino, a formação de professores/profissionais diversos e a pesquisa, tendo as línguas adicionais como estratégia para a realização dessas políticas e ações.

Iniciamos este artigo com uma breve discussão sobre o conceito de *internacionalização* e suas diferentes perspectivas. Na sequência, em seções distintas, relacionamos internacionalização com ações e estratégias para o ensino e a pesquisa no ensino superior. Finalizamos com a apresentação dos artigos que compõem este dossier.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO: ABORDAGENS CONCEITUAIS E TEÓRICAS

O debate em torno da internacionalização da educação superior é composto por um conjunto de conceituações que apresentam certas nuances, em determinados períodos e contextos, orientando políticas e práticas em nível nacional e institucional.

Tradicionalmente, Knight (2003, p. 2) apresenta uma das definições mais difundidas de internacionalização, como sendo o “[...] processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global nos propósitos, funções ou serviços da educação superior”. Esse conceito busca apreender a realidade da globalização na qual a internacionalização ganhou amplas missões no meio educacional, com diversidade de tipos de formação e mudanças na sua relação com a sociedade.

Nessa mesma lógica, Hudzik (2011, p. 6) propõe o termo “internacionalização abrangente” (*comprehensive internationalization*) como um comprometimento firmado por ações que moldam o *ethos* e os valores de toda a instituição, afetando não só a vida no *campus*, mas também seus quadros de referência, parcerias e relações.

Outra definição presente nos dias atuais é a de “internacionalização em casa” (WACHTER, 2003), que se apresenta como o que acontece dentro do ambiente da instituição educacional especificamente, e está relacionada ao favorecimento da compreensão cultural e internacional nos processos de ensino e aprendizagem, nas atividades extracurriculares e nas relações com grupos locais e étnicos. No escopo dessa proposta, tem-se a internacionalização do currículo que, segundo Leask (2014), consiste no processo de ensino e aprendizagem pautado por conteúdos internacionalmente informados e diversificados, linguística e culturalmente, com o propósito de desenvolver perspectivas interculturais em todos os estudantes atendidos pela instituição educacional. Desse modo, contribui-se para a formação de cidadãos globais capazes de transformar a realidade local sem, necessariamente, investir em mobilidade internacional, a qual, por sua vez, beneficia apenas uma parcela dos estudantes.

A internacionalização educacional pressupõe um enfoque mais integral, baseado em processos, visando à melhoria sustentável da qualidade do ensino e das competências de funcionários e estudantes (DE WIT, 2011). Internacionalizar deveria ser uma construção transformadora da cultura de uma instituição. Contudo, é comum que a prática das instituições educacionais seja orientada por atividades instrumentais, fruto de ações individuais e desarticuladas, o que leva a grandes equívocos sobre a natureza desse processo. Para De Wit (2011), internacionalizar não é oferecer disciplinas ministradas em língua inglesa ou com conteúdo internacional; fazer da mobilidade acadêmica *in* (de recebimento) e *out* (de envio) atividade principal da internacionalização institucional; dispensar a avaliação das competências internacionais e interculturais por acreditar que elas serão naturalmente adquiridas pela comunidade acadêmica; nem supor que quanto maior a quantidade de parcerias, mais internacionalizada a instituição será; e, por fim, é equivocado, ainda, compreender internacionalização como um fim em si mesma, e não um meio para atingir um propósito.

Knight (2011, 2012) corrobora o pensamento de De Wit (2011) e acrescenta outros aspectos relevantes: o aprimoramento e o respeito ao contexto local sem querer dominá-lo; adaptabilidade às necessidades de cada instituição sem copiar modelos pré-fabricados; a busca por mensurar benefícios, riscos e consequências não intencionais, tais como a ‘fuga de cérebros’ ou a precarização dos serviços; e, finalmente, a visão de que globalização e internacionalização são processos distintos, porém associados.

Se, por um lado, a internacionalização da educação é produto da influência dos organismos, regiões e países ricos pautados no fenômeno da globalização, de outro, ela se serve da globalização como agente, potencialmente em prol da educação crítica, da troca de conhecimentos, da aquisição de línguas, do ensino e da pesquisa para o desenvolvimento humano, remetendo-nos a uma visão mais solidária, acadêmica e ética do processo (DE WIT, 2013a). Como produto da influência dos organismos, regiões e países ricos, a internacionalização se torna refém da falta de subsídio público e dos elevados padrões de competitividade. Nessa trilha, a internacionalização vai depender da reestruturação do Estado e da necessidade de providenciar o autofinanciamento das instituições educacionais com ampliação de mercado e de serviços (LIMA; CONTEL, 2011).

De forma geral, pensar em internacionalizar as instituições de ensino superior no Brasil tem se relacionado quase que naturalmente a aspectos positivos. O risco encontrado aqui é que, sem muitos questionamentos críticos, diversos agentes da internacionalização acabam por executar atividades da educação internacional como *commodity*, difundidas por organismos multilaterais, tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, sob a bandeira da internacionalização, sem reflexão sobre concretos ganhos para a qualidade educacional e a sua democratização (BRANDENBURG; DE WIT, 2011).

Brandenburg e De Wit (2011) escreveram sobre o fim da internacionalização no formato atual, em um chamamento público, para repensarmos as abordagens e redefinirmos processos socialmente mais justos. Knight (2011) também publicou um artigo

questionando se a internacionalização havia ‘perdido o seu caminho’ (no original, *lost its way*). Nele, a autora indica que muitas instituições, ao se internacionalizarem, perderam o seu propósito inicial de cooperação, equidade e trocas, visando *status* e reconhecimento em um rol restrito e dominante do conhecimento, ou ainda, buscando recrutar o capital estrangeiro.

Stein (2019) aponta que essa guinada crítica dos principais teóricos da internacionalização foi um marco em direção à defesa de um processo mais ético e democrático. Para a autora, crescem os estudos da internacionalização crítica, cujo propósito é problematizar a visão politizada das abordagens de internacionalização da educação, que perpetuam padrões eurocêntricos de produção intelectual e que estabelecem relações neocoloniais e inequidades no acesso aos recursos.

A importância de estudos voltados para a internacionalização crítica está em suscitar reflexões sobre as ideologias políticas, sociais e econômicas subjacentes à relação entre o Norte e o Sul Global, que muitas vezes resulta em desigualdades quando um polo é marginalizado ou excluído pelo outro (VAVRUS; PEKOL, 2015). Para Stein (2019), precisamos orientar decisões públicas e estudos com vistas à: a) internacionalização para o bem público, em uma perspectiva liberal de formação humana; b) internacionalização para a solidariedade global, voltada para ações contra a opressão e a marginalização das culturas e indivíduos que, de fato, possam mudar o *status quo* vigente; e, c) internacionalização decolonial, capaz de promover mudanças em políticas e práticas vindouras.

Em nosso entendimento, a internacionalização da educação, concebida por um viés crítico, apresenta-se como uma estratégia de mudança e de justiça social em contextos educacionais de países em desenvolvimento como o Brasil. Para tanto, uma vez que a linguagem possibilita ao indivíduo estabelecer relações sociais e culturais, bem como exercer o seu poder de agência diante de situações opressoras naturalizadas, as línguas e suas respectivas políticas linguísticas assumem, neste contexto, papel determinante. É sobre as políticas linguísticas que a próxima seção se debruça.

3 INTERNACIONALIZAÇÃO DO/NO ENSINO SUPERIOR

Embora o processo de internacionalização do ensino superior no Brasil seja um movimento recente (CARVALHO; ARAÚJO, 2020), pode-se dizer que esse processo já vinha se constituindo gradativamente na vida acadêmica, pelo menos no que se refere às políticas linguísticas.

Como ambientes internacionais (CARVALHO; ARAÚJO, 2020), as universidades brasileiras sempre receberam estudantes estrangeiros em seus programas de graduação e pós-graduação com direito a cursos intensivos, ou em módulos, de português para estrangeiros. Da mesma forma, iniciativas governamentais previamente consolidadas, como o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)¹, criado oficialmente em 1981, e o Programa de Leitorado², regulamentado desde 1999, ambos promovidos pela CAPES em parceria com o Ministério das Relações Exteriores, ajudaram a incrementar políticas linguísticas para o ensino de português como língua estrangeira tanto no Brasil como no exterior. Para De Wit (2013b), essas ações poderiam ser denominadas de “educação internacional” por se referirem a um conjunto fragmentado de atividades internacionais.

Em 2011, como parte de uma política governamental de internacionalização do ensino superior, foi criado o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), na gestão da Presidenta Dilma Rousseff. Foi uma iniciativa que “promoveu imersão cultural, aprofundamento em idiomas, experiências internacionais, oportunidades de estágios e inserção de estudantes com [médio] e baixo poder aquisitivo” (ALVES; AZEVEDO, 2019, p. 7). O programa consistiu em bolsas de estudos no exterior para estudantes de graduação e pós-

¹ PEC-PG é um programa que oferece bolsas de mestrado e doutorado para candidatos de países com os quais o Brasil possui acordo de cooperação cultural e/ou educacional para a sua realização em instituições brasileiras de ensino superior (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, [2020?]).

² O Programa de leitorado financia professores interessados em divulgar a cultura brasileira em instituições universitárias estrangeiras (CAPES, 2020).

graduação³ de áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento do Brasil, visando à “consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”, como aponta o site do Programa CsF (PORTAL CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS, 2021). Ainda com base nas informações desse site, até janeiro de 2016, foram implementadas 92.880 bolsas, sendo 79% delas atribuídas à modalidade de Graduação Sanduíche no Exterior.

Em um estudo sobre o Programa CsF, Conceição (2017) avaliou o desempenho de ex-bolsistas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e comparou-o com o obtido por dois outros grupos de estudantes: os que também realizaram intercâmbio acadêmico internacional por meio de outras iniciativas e os não intercambistas. Com base em testes estatísticos, os resultados mostraram que os ex-bolsistas do Programa CsF apresentaram melhores notas em relação aos demais grupos, tanto na parte de formação geral como no componente específico.

Como ação integrada ao Programa CsF, em 2012 foi instituído o Programa Inglês sem Fronteiras “[...] com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas” (BRASIL, 2012). Em 2014, esse programa foi substituído pelo ‘Idiomas sem Fronteiras’ (IsF), ampliando a capacitação de acadêmicos, professores e técnico-administrativos das instituições de educação superior, públicas e privadas, em outras línguas adicionais (incluindo o português), assim como de professores de línguas estrangeiras da rede pública de educação básica, “[...] conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação” (BRASIL, 2014).

As ações empreendidas para o Programa IsF tiveram forte impacto no interior das instituições de educação superior com a expansão da oferta de cursos de línguas adicionais (inglês, francês, italiano entre outras), visando ao aperfeiçoamento linguístico dos estudantes, professores e técnico-administrativos. Nesta época, uma das iniciativas do Ministério da Educação (MEC) foi lançar o curso gratuito *My English Online* (MEO) para o mesmo público-alvo de instituições cadastradas ao IsF-Inglês e para professores da educação básica. O curso era dividido em cinco níveis: iniciante, básico, pré-intermediário, intermediário e avançado, sendo esse último preparatório para três exames de proficiência: Cambridge English Advanced (CAE), Cambridge English First (FCE) e TOEFL, conforme Portal do MEC (2017).

Ainda como política de governo, entre 2011 e 2014, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) buscou implementar ações de internacionalização voltadas para a educação profissional (SELL, 2020). Para isso, a proposta foi ampliar a oferta de cursos de línguas adicionais para melhor qualificar a comunidade escolar dos Institutos Federais, resultando na criação de cursos de idiomas por EaD, ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Baseado em Vieiras (2016), Sell (2020, p. 95) explica que os Institutos Federais do Ceará (IFCE), Rio Grande do Norte (IFRN), sul do Rio Grande do Sul (IFSul) e o Fórum dos Assessores de Relações Internacionais (FORINTER), em trabalho conjunto, elaboraram os projetos pedagógicos dos cursos de espanhol, inglês e português para estrangeiros na modalidade a distância, compondo o Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras.

Todas essas iniciativas visaram complementar e fortalecer o Programa CsF, que exerceu “[...] papel central no avanço das políticas linguísticas e no processo de internacionalização das universidades” (ALVES; AZEVEDO, 2019, p. 7). No entanto, em 2016, na gestão do Presidente Michel Temer, o Programa foi descaracterizado em seus objetivos e metas, como explica Alves e Azevedo (2019), para conceder bolsas a alunos de baixa renda do ensino médio de instituições públicas para realizarem cursos de idiomas no exterior. Em 2017, o Programa foi finalizado em virtude da situação econômica e política do país.

³ O público-alvo também envolveu “[...] estudantes de cursos técnicos, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior.” (BRASIL, 2011).

Embora tenha se concentrado na mobilidade estudantil, o Programa CsF foi, indubitavelmente, um marco importante na política de ações de internacionalização do ensino superior, considerando os seus objetivos para o país e o seu grande alcance na formação e qualificação de estudantes, professores e pesquisadores.

A internacionalização da educação superior vem se desenvolvendo para atender não somente a mobilidade estudantil dentro de um sistema de cooperação interinstitucional, mas também a abertura de oportunidades de estágio, a diminuição de barreiras linguísticas, o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e extensão, e a formação de parcerias para pesquisas de interesse comum (CARVALHO; ARAÚJO, 2020).

Na próxima seção, abordaremos a pesquisa como meta no processo de internacionalização.

4 INTERNACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

No ensino superior, o *locus* da produção e da circulação do conhecimento científico está associado aos programas de pós-graduação, embora esse conhecimento possa ser produzido sem qualquer vínculo formal com esses programas.

Com o apoio da política nacional de Ciência e Tecnologia, determinada pelos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), a internacionalização da pesquisa vem se constituindo como meta. É o que o documento elaborado pela Comissão Especial de acompanhamento do PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2017a) projetou e recomendou para o quinquênio 2016-2020 por meio de ações mobilizadoras. Destacamos algumas: “apoio às parcerias institucionais internacionais estratégicas entre Universidades brasileiras e estrangeiras”; “estímulo às cooperações e redes entre IES nacionais e estrangeiras”; “suporte institucional para a mobilidade dos programas sanduíche”; “intercâmbio de pesquisadores” e a presença de pesquisadores brasileiros no exterior, bem como a visita de pesquisadores altamente qualificados ao país (BRASIL, 2017a, p. 22-24).

Ainda como recomendação, o documento vislumbra a “[...] modernização curricular da graduação, em consonância e integração com cenários internacionais” e “editais de contratação de docentes estrangeiros” (BRASIL, 2017a, p. 23). Segundo Silva-Júnior e Kato (2018, p. 30), para além de uma condução acadêmica, o PNPG é uma política de Estado, pois prevê alterações legislativas ao propor a contratação de pesquisadores estrangeiros, o que resultaria em reformas na política trabalhista brasileira, e também a indução pedagógica ao propor currículos que se adequem ao contexto “internacional”, resultando em programas de ensino que seriam delineados diretamente pelas pró-reitorias de graduação, pesquisa e pós-graduação das universidades, submetendo os professores a ensinar conteúdos estabelecidos externamente.

Há ainda ações que incidem diretamente no “plano geopolítico”. Em outras palavras, o documento prevê ações de internacionalização pautadas não somente “na busca de conhecimentos em países mais adiantados”, mas também na “cooperação solidária com nações amigas” no apoio ao desenvolvimento de seus quadros científicos e tecnológicos” (BRASIL, 2017a, p. 26). Nesse sentido, o Brasil se coloca em posição estratégica na geopolítica internacional. Na área de políticas linguísticas, essas cooperações já vêm sendo realizadas por programas de pós-graduação em Linguística e em Educação, particularmente com países do continente africano.

Com base nessas ações, cabe aqui indagar: Que tipo de parceria está sendo construída com os agentes que participam do complexo e dinâmico processo de internacionalização? Essa construção leva em consideração uma perspectiva crítica e decolonial? A nosso ver, as políticas públicas de internacionalização da pesquisa no Brasil deveriam se pautar na reflexão dessas questões.

Em 2017, outro documento importante foi publicado pelo MEC com dados sobre a situação e os projetos de internacionalização das instituições de ensino superior com programas de pós-graduação avaliados pela Capes com nota de 3 a 7. Os dados foram coletados por meio de um questionário encaminhado às instituições com o objetivo de subsidiar a Capes na criação de um novo programa que pudesse aperfeiçoar o processo de internacionalização, tanto nas instituições em estágio mais avançado nesse processo, como naquelas em fase incipiente (BRASIL, 2017b). Os resultados mostraram que o modelo predominante é a

internacionalização passiva, com baixas taxas de atração de profissionais internacionais e que “[...] a forma como o conhecimento obtido fora do país está sendo difundido e aproveitado internamente tem deixado a desejar” (BRASIL, 2017b, p. 45).

Ainda com base neste documento, o novo programa a ser desenvolvido e implementado pela Capes teria que prever a inclusão de “treinamento em língua estrangeira para bolsistas antes de deixarem o país, assim como preparação em termos culturais e práticas [sic] para o intercâmbio” (BRASIL, 2017b, p. 45). Esta ação coloca a educação linguística a serviço de outras áreas, assim como fazia o CsF, e sugere o desenvolvimento da competência intercultural do intercambista. Além disso, conforme o documento, o programa teria que exigir clara mobilidade ativa para atrair e fixar pesquisadores estrangeiros no Brasil e, consequentemente, produção científica conjunta.

Para incrementar essas ações nos programas de pós-graduação, a Capes lançou, ainda em 2017, o Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt) por meio de edital, com início em novembro/2018 e término marcado para novembro/2022. O programa tem por objetivo reforçar as ações projetadas e algumas delas recomendadas pela Comissão Especial de acompanhamento do PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2017a), e considerar os resultados dos questionários sobre a situação da internacionalização nas instituições de ensino superior (BRASIL, 2017b), a saber:

- i) fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas; ii) estimular a formação de redes de pesquisas internacionais com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculadas à pós-graduação; iii) ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições contempladas; iv) promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* com cooperação internacional; v) fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; vi) integrar outras ações de fomento da CAPES ao esforço de internacionalização. (BRASIL, 2017c, p. 1-2)

Como requisito para concorrer a esse edital, está a inserção de materiais, temas e disciplinas em língua estrangeira na estrutura curricular dos programas de pós-graduação envolvidos no projeto institucional, implicando clara indução na condução político-pedagógica nesses programas.

Concordamos com Silva-Júnior e Kato (2018, p. 30-31) quando afirmam haver dois momentos no processo de internacionalização da educação superior e da pós-graduação brasileira:

Há uma primeira em que a predominância acadêmica local se põe sobre a dimensão nacional em sua relação com a academia mundializada. Contudo, o que se apresenta como segundo momento inverte as predominâncias, pretendendo, na condição de política de Estado, articular uma política de internacionalização mundial mais homogeneizada. Isto é, poder-se-ia falar em uma mundialização da política de internacionalização da pós-graduação. Analisando com atenção os documentos e seus critérios, é possível afirmar que há uma divisão entre a universidade de ensino e a universidade de pesquisa (as famosas *Research Universities* nos Estados Unidos), além de uma divisão e hierarquização das instituições no país e fora dele. Isto indica a existência de uma divisão internacional do trabalho acadêmico-científico bastante similar à divisão internacional do trabalho que se realiza na economia, sob a hegemonia do capital financeiro no âmbito da mundialização do capital. (SILVA-JÚNIOR; KATO, 2018, p. 30-31)

Como buscar uma hipótese explicativa para a inversão da lógica da internacionalização da pesquisa como sugerem Silva-Júnior e Kato? Somente compreendendo e investigando o contexto maior, buscando as forças centrípetas e centrífugas que (inter)faceiam este contexto complexo e dinâmico, a partir de uma perspectiva crítica e decolonial, e com uma predisposição de ouvir os que deveriam ser atores/protagonistas na (re)construção de uma política de internacionalização para a pesquisa, ou seja, alunos de pós-graduação e professores/pesquisadores que atuam neste *locus* profissional.

A nosso ver, é necessário que vejamos as políticas de internacionalização de forma crítica e decolonial para o fortalecimento da pesquisa no Brasil. Para exemplificar, algumas pesquisas têm sido realizadas nesta direção no campo da Linguística Aplicada Crítica, visando trazer evidências sobre como a ecologia das relações e do saber é construída no processo de internacionalização em diferentes instituições educacionais. Pazello (2019), por exemplo, investigou como o conceito de internacionalização é percebido em uma universidade federal e como ele se reflete na instituição, enfocando a emergência do contexto linguístico-pedagógico docente e suas características. Os resultados mostraram uma internacionalização ainda passiva, corroborando os resultados encontrados no documento do MEC (BRASIL, 2017b). Essa internacionalização gira em torno da mobilidade acadêmica, que incorpora o sentido de educação como serviço prestado para atender as demandas do mercado neoliberal, e que considera a língua inglesa, juntamente com o professor dessa língua, como essenciais para a realização das ações. Entretanto, para a autora, essas evidências podem ser ressignificadas por epistemologias do pluralismo, as quais colocam a diversidade como inerente a todas as interações e estimulam a educação linguística.

Outro exemplo é a pesquisa de Leal (2020), que buscou compreender as bases epistemológicas dos discursos dominantes de internacionalização. Os dados, também gerados no contexto de uma universidade federal, sugerem que a internacionalização é substantiva na instituição, devido ao seu papel estratégico e institucionalizado, que legitima a racionalidade funcional, alicerçada em percepções e interesses previamente fixados. Constatou-se uma perspectiva reducionista de internacionalização que não reconhece o âmbito regional e local, e que reforça a dicotomia Norte-Sul e os problemas sociais latentes. A investigação possibilitou identificar uma dimensão hegemônica colonial em torno do que seja (ou não) internacionalizar, bem como problematizar as abordagens convencionais de internacionalização. Logo, outras possibilidades de internacionalização da educação superior pública brasileira são necessárias, particularmente as que possam idealizar perspectivas desvinculadas da racionalidade dominante e que considerem futuros alternativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama aqui apresentado sobre a internacionalização do ensino e da pesquisa no Brasil com enfoque na área de línguas adicionais encontra maior espaço de discussão nos artigos que compõem este dossiê. São doze trabalhos voltados para aspectos diferenciados, porém interligados, do movimento de internacionalização: políticas educacionais linguísticas, ações institucionais estratégicas, proficiência linguística, percepções sobre internacionalização, pedagogias, interculturalidade, educação profissional e formação de professores.

O dossiê inicia com Guimarães e Pereira, que analisam um *corpus* de pesquisas acadêmicas que tratam da internacionalização da educação na sua interface com políticas linguísticas, no período entre 2009 e 2019. Os autores buscam apontar tendências e lacunas visando contribuir com o avanço da ciência nesta área do conhecimento.

Na sequência, Pinto, Garcia e Santos apresentam ações desenvolvidas na Universidade Estadual Paulista, instituição multicampi, para aprimorar a proficiência linguística em línguas estrangeiras da comunidade acadêmica. Da mesma forma, Pereira relata as ações criadas pela Universidade Federal da Bahia para responder a esse mesmo desafio, de modo a preparar a comunidade interna para a mobilidade internacional e outras metas alinhadas à internacionalização.

Cordeiro, Baldin e Albuquerque, por sua vez, discutem as ações empreendidas pelo Português sem Fronteiras, articuladas ao Programa de Extensão Universitária de Português para Falantes de Outras Línguas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Curitiba. Ainda no campo dos estudos referentes aos programas de internacionalização da língua portuguesa, Santos e Sarmento analisam os editais de seleção de professores do Programa de Leitorado para avaliar a política educacional linguística definida pelo governo federal para a atuação do profissional que trabalhará com o ensino de português como língua adicional no exterior.

Krause-Lemke e Puh fazem uma análise de estudos voltados para as línguas eslavas, conduzidos por docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro) e do Núcleo de Estudos Eslavos. As autoras

ressaltam que, em virtude das parcerias com universidades de países como Polônia, Ucrânia, Sérvia, Croácia e Montenegro, e de outras ações de internacionalização, seria necessário redimensionar esse movimento nas universidades para também acolher o conhecimento científico produzido sobre essas línguas.

Considerando as percepções dos agentes envolvidos no processo de internacionalização, Bührer investiga a visão de professores e gestores de uma comunidade universitária sobre as vantagens, desvantagens e os desafios no uso do inglês como meio de instrução. Por outro lado, Guimarães, Mendes e Hildeblando Junior analisam as percepções de alunos do Programa IsF sobre a internacionalização.

Na esteira da pedagogia, Silva e Santos compararam uma aula gamificada com uma aula não gamificada para avaliar a motivação dos acadêmicos do Programa IsF, da Universidade Federal de Sergipe.

No trabalho de Schaefer, o foco reside nas representações culturais que permeiam os processos interativos no teletandem, contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras. O autor discute como representações culturais estereotipadas foram superadas no contexto investigado.

No campo da educação profissional, Silva e Ramos apresentam um diagnóstico da competência oral em inglês de recepcionistas de hotel como estratégia para ações de endomarketing, que favoreçam a formação linguística desses profissionais.

Considerando a formação de professores num processo de “internacionalização em casa”, Freitas, Brossi e Rosa-da-Silva discutem as percepções de professores de inglês sobre os Encontros de Educação de Professores de Línguas Estrangeiras, realizados na Universidade Estadual de Goiás. Esses encontros visaram promover a reflexão e o aprimoramento da competência comunicativa, linguística e pedagógica desses professores.

Todos esses trabalhos contribuem para a contextualização do movimento de internacionalização do ensino superior no Brasil, para a compreensão do fenômeno e para o desenvolvimento do conhecimento científico, teórico e pedagógico. Por isso, convidamos você a ler os trabalhos e a refletir sobre eles.

REFERÊNCIAS

ALVES, Y. V.; AZEVEDO, M. A. *O fim do Programa Ciência sem Fronteiras como parte do processo de recessão das políticas educacionais de ensino superior no Brasil*. Disponível em: <https://coloquioep.com.br/anais/trabalhos/linha1/submissao29.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRANDENBURG, U.; DE WIT, H. The end of internationalization. *International Higher Education*. n. 62, p. 15-17, 2011. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8533>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012*. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 973, de 14 de novembro de 2014*. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras, 2014. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundação Capes. *Relatório final 2016/2017 da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG*: Brasília, DF: Capes, 2017a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/231117-relatorio-pnpg-final-2016-cs-pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Ministério da Educação. Fundação Capes. *A Internacionalização da Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes*. Brasília, DF: Diretoria de Relações Internacionais, out. 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/a-internacionalizacao-nas-ies-brasileiras-pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Fundação Capes. *Programa Institucional de Internacionalização - Capes-PrInt*. Edital n. 41/2017c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10112017Edital412017InternacionalizacaoPrInt2.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011*. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Diário Oficial da União. Seção 1, 2011, p. 239. Brasília. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=14/12/2011>. Acesso em: 26 mar. 2021.

CAPES. *Programa Leitorado*. 2020. Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multipolar/10088-programa-leitorado>. Acesso em: 26 mar. 2021.

CARVALHO, S. B. R.; ARAÚJO, G. C. Gestão da internacionalização das instituições de ensino superior. *Avaliação* (Campinas), v. 25, n. 1, 2020, p. 113-131. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v25n1/1982-5765-aval-25-01-113.pdf>. Acesso em: 22/02/2021.

CONCEIÇÃO, O. C. *Uma avaliação do Programa Ciência sem Fronteiras: efeitos sobre desempenho, trancamento e conclusão*. 2017. 70f. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento) – Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DEWEY, J. *Experiência e natureza*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DE WIT, H. Internationalization of higher education: nine misconceptions. *International Higher Education*, n. 64, p. 1-6, 2011. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8556/8321>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DE WIT, H. Misconceptions about (the end of) internationalization. *University World News*. 2013a. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2014071611562927>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DE WIT, H. Repensando o conceito da internacionalização. *Ensino Superior*. Unicamp, paginação irregular, 2013b. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 14 fev. 2021.

HUDZIK, J. *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington, D.C: NAFSA (Association of International Educators), 2011.

KNIGHT, J. Updated internationalization definition. *International Higher Education*, n. 33, p. 2-3, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>. Acesso em: 14 ago. 2020.

KNIGHT, J. Has internationalization lost its way? In: The Observatory on Borderless Higher Education. *Borderless 2011: perspectives on the future*. 2011. p. 10. Disponível em: http://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=864. Acesso em 20 jul. 2020.

KNIGHT, J. Cinco verdades a respeito da internacionalização. *Ensino Superior*. Unicamp, paginação irregular, 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 18 mar. 2014.

LEAL, F. G. *Bases epistemológicas dos discursos dominantes de ‘internacionalização da educação superior’ no Brasil*. 2020. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Ciências da Administração e Socioeconómicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

LEASK, B. Internationalizing the curriculum and all students' learning. *International Higher Education*, v. esp., n. 78, p. 5-6, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.78.5798>. Acesso em: 14 ago. 2020.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. *Internacionalização da educação superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento*. São Paulo, SP: Alameda, 2011.

MEC. *Assessoria de Comunicação Social*. Abertas inscrições para o curso de inglês My English Online, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/39041-my-english-online>. Acesso em: 26 mar. 2021.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação - PEC-PG*. 2021. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PEC_PG.php. Acesso em: 26 mar. 2021.

PAZELLO, E. *Internacionalização na UTFPR-CT: da cereja do bolo às duas pontas do iceberg*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PORTAL CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. *O que é?* Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa?jsessionid=FD84968E831836B9D4D9AB523DDB48B6>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SELL, S. *A dimensão comunicativa e cultural do material de ensino a distância de PLA do Programa e-Tec Idiomas Sem Fronteiras*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SILVA-JÚNIOR, J.; KATO, F. B. G. A política de internacionalização da pós-graduação stricto sensu brasileira: breves considerações sobre a atual política da Capes. In: FERREIRA, V. A. (org.). *Políticas e avaliação da pós-graduação stricto sensu: da inserção social local à internacionalização*. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, Universidade Católica de Brasília, 2018. p. 17-36.

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*, v. 44, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/03075079.2019.1704722>. Acesso em: 16 jul. 2020.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. Critical internationalization: moving from theory to practice. *FIRE – Forum for International Research in Education*, v. 2, n. 2, p. 5-21, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.18275/fire201502021036>. Acesso em: 16 jul. 2020.

VIEIRAS, D. B. *Português como língua adicional (PLA): módulos 1 e 2*. Apresentação de slides. Pelotas: Núcleo de Idiomas IFSul (NIDI), 2016.

WACHTER, B. An introduction: internationalisation at home in context. *Journal of Studies in International Education*, v. 7, n. 1, p. 5-11, 2003.



Recebido em 22/02/2021. Aceito em 02/03/2021.

MAPEAMENTO DOS ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INTERNACIONALIZAÇÃO NO BRASIL: UMA SELFIE

MAPEO DE LOS ESTUDIOS SOBRE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS E
INTERNACIONALIZACIÓN EN BRASIL: UN SELFIE

MAPPING STUDIES ON LANGUAGE POLICIES AND INTERNATIONALIZATION IN BRAZIL: A
SELFIE

Renata Mourão Guimarães*

Instituto Federal de Brasília

Lauro Sérgio Machado Pereira**

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

RESUMO: Este estudo mapeou e discutiu trabalhos que tratam da internacionalização da educação na sua interface com políticas linguísticas, de Programas de Pós-Graduação em Letras e Linguística no Brasil, entre 2009 a 2019. Trata-se de pesquisa bibliográfica, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (BTD) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A partir das teses e dissertações investigadas, é possível perceber: a) interesse crescente da área por essas temáticas, afirmando o caráter inter/transdisciplinar dos estudos de linguagem e a relevância das línguas na internacionalização; b) predomínio de pesquisas no eixo Sul-Sudeste; c) foco em programas de governo; d) estudos em contexto de ensino de inglês e francês. Assim, apontamos necessidade de estudos em contexto de outras línguas e enfoques, e de pesquisas que discutam alternativas para estratégias tradicionais de internacionalização e para o rompimento de práticas hegemônicas e excludentes de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Linguísticas. Internacionalização. Educação

* Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Brasília (IFB). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e doutoranda em Linguística pela mesma universidade. E-mail: renataguimaraes.rmg@gmail.com.

** Professor de Língua Inglesa do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e doutorando em Linguística pela mesma universidade. E-mail: lauro.pereira@ifnmg.edu.br.

RESUMEN: Este estudio mapeó y discutió trabajos que abordan la internacionalización de la educación en su interfaz con políticas lingüísticas, de Programas de Posgrado en Letras y Lingüística en Brasil, entre 2009 y 2019. Se trata de una investigación bibliográfica, en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Capes (BTD) y en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). A partir de los trabajos investigados, se percibe: a) un creciente interés del área por estos temas, afirmando el carácter inter/transdisciplinar de los estudios del lenguaje y la relevancia de las lenguas en la internacionalización; b) un predominio de investigación en el eje Sur-Sureste; c) la centralidad en programas gubernamentales; d) estudios en contexto de enseñanza de inglés y francés. Así, señalamos la necesidad de estudios en el contexto de otras lenguas y enfoques, y de investigaciones que discutan alternativas para estrategias tradicionales de internacionalización y para la ruptura de prácticas lingüísticas hegemónicas y excluyentes.

PALABRAS CLAVE: Políticas lingüísticas. Internacionalización. Educación.

ABSTRACT: This study mapped and discussed works that deal with the internationalization of education in its interface with language policies, from Postgraduate Programs in Letters and Linguistics in Brazil, between 2009 and 2019. It is a state-of-the-art bibliographic research, in the Catalog Capes Theses and Dissertations (BTD) and in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). From the investigated theses and dissertations, it is possible to notice: a) the area's growing interest in these themes, affirming the inter/transdisciplinary character of language studies and the relevance of languages in internationalization; b) predominance of research in the South-Southeast axis; c) focus on government programs; d) studies in the context of English and French teaching. Thus, we point out the need for studies in the context of other languages and approaches, and for researches that discuss alternatives to traditional internationalization strategies and to break with hegemonic and excluding language practices.

KEYWORDS: Language Policies. Internationalization. Education.

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação tem se destacado nas últimas duas décadas, na agenda das instituições de nível superior, contudo, sua prática é antiga. Se considerarmos o contexto mundial, a internacionalização da educação data da Idade Média, desde a criação das *universitas*, comunidades universais formadas por mestres e alunos de toda parte do mundo associados por interesses comuns de conhecimento (VEIGA, 2007; STALLIVIERI, 2017). E, se levarmos em conta o contexto brasileiro, pode-se notar que, entre as décadas de 1930 e 1950, já existiam algumas iniciativas, por meio de programas de cooperação com ênfase nas missões que traziam professores visitantes às universidades brasileiras (LIMA; CONTEL, 2011).

Por um prisma mais amplo, atribui-se o atual fenômeno da internacionalização à globalização. O discurso da globalização para justificar as mudanças ocorridas, especialmente, a partir da década de 1990, desde os sistemas produtivos à revolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tem sido utilizado em diferentes campos das ciências, embora com diferentes perspectivas e acepções (SANTOS, 2011; TEODORO, 2003). Tais mudanças sentidas em âmbito social, cultural, econômico e político incidem nos sentidos e parâmetros educacionais, na medida em que se buscam preparar pessoas para lidarem com aspectos desse sistema global. Em face dessa nova conjuntura, a internacionalização vai ocupando lugar nos discursos e nas políticas educativas em todo o mundo.

A internacionalização da educação é vista, nesse sentido, como reagente ou agente da globalização. Como reagente da globalização é influenciada pelos organismos multilaterais, como Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); pelas regiões e países ricos, tornando-se refém da falta de subsídio público e dos padrões de competitividade, da ampliação de mercado e de serviços (LIMA; CONTEL, 2011). Como agente, a internacionalização serve-se da globalização, potencialmente em prol da educação crítica, da troca de conhecimentos, da pesquisa e do ensino com base no desenvolvimento humano, remetendo-nos a uma visão mais solidária, acadêmica e ética do processo (DE WIT, 2013).

A internacionalização da educação é transversal a todas as funções da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de um fenômeno heterogêneo, multifacetado, não neutral com diferentes significados, razões, motivações, perspectivas e agentes (OREGONI, 2015, 2017; PERROTTA, 2016; MOROSINI, 2019).

O conceito de internacionalização não será problematizado no decorrer deste trabalho, no entanto, em termos gerais e para efeito de introdução, podemos dizer que a internacionalização da educação é a relação de cooperação, troca, compartilhamento epistêmico, científico e tecnológico entre países, comunidades, culturas, instituições e pessoas, construída na interação. Embora essa relação não seja, habitualmente, simétrica, recíproca e solidária, podemos dizer que a internacionalização da educação tem sido fundamental para a produção de conhecimento e para a geração de respostas a desafios comuns.

Muitos pesquisadores têm adotado o discurso da inevitabilidade da internacionalização educacional, assinalando que internacionalizar não é mais uma opção, mas sim uma forma de sobrevivência, um imperativo institucional e não apenas uma possibilidade desejável (STALLIVIERI, 2017; HUDZIK, 2011). Nessa lógica, a internacionalização vai se constituindo “em uma ameaça simbólica, uma espada sobre a cabeça dos gestores e de muitos que estão imbricados com o assunto” (MOROSINI, 2019, p.11). Consideramos, assim, que para além da imperatividade e obrigatoriedade, a internacionalização possa ser vista como intencionalidade e democratização do acesso ao conhecimento, cultura, ciência e tecnologia.

Segundo Morosini (2019), o tema internacionalização da educação superior está em acelerada expansão. Até 2013, a produção brasileira em teses e dissertações era pequena e não ultrapassava o quantitativo de 23 estudos. Atualmente, podemos dizer que esse número aumentou consideravelmente. A partir de um levantamento de teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação brasileiros, foram encontradas 114 dissertações e sessenta teses que versam sobre internacionalização da educação, totalizando 174 estudos até o ano de 2019. Observamos que a temática internacionalização da educação tem sido alvo de interesse, principalmente, da área de Ciências Sociais Aplicadas, mais especificamente da Administração e da Economia, e de Ciências Humanas, em estudos da Sociologia, Ciência Política e Educação. Tais estudos têm contemplado a descrição, análise e/ou avaliação de programas de governo ou de estratégias institucionais isoladas, em sua maioria estudos de caso.

Morosini (2019) observa que, na América Latina e no Brasil, autores e centros consolidados que discutem internacionalização são poucos, se comparados com a América do Norte, Canadá, Estados Unidos e União Europeia. Ao comparar a produção dos países do Norte Global com os do Sul Global¹, a autora salienta que no Norte predomina a pesquisa de como fazer a internacionalização, já no Sul são discutidas questões críticas sobre o tema, conceitos e suas relações com os organismos multilaterais. Consideramos tais perspectivas de estudos do Sul Global relevantes, no sentido de problematizar a lógica embutida nas relações de cooperação, de deslocar o pensamento para outras possibilidades de internacionalização da educação pública brasileira, idealizando alternativas e perspectivas desvinculadas da perspectiva hegemônica e passiva pautada por uma orientação mercadológica de educação.

Apesar de ser tema comumente explorado em Ciências Sociais Aplicadas e em Ciências Humanas, a área de Letras e Linguística² tem se debruçado também sobre a internacionalização da educação, no tocante à sua dimensão linguística. No cerne da internacionalização, as línguas estrangeiras/adicionais (LE/A)³ assumem papel fundamental, o que tem impulsionado reflexões em torno da relação entre internacionalização e políticas linguísticas (PLs) (GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019).

As PLs tomam a língua em seu caráter inherentemente político e podem ser consideradas como um conjunto de atividades referentes “[...] à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e [...] ao ensino da(s) língua(s) [...] de um povo” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73). Constitui-se em um mecanismo de política que impacta a estrutura, a função, o uso ou a

¹ Divisões epistemológicas que se sobrepõem à geografia da linha do Equador. O Sul Global é constituído por países e regiões submetidos ao colonialismo europeu e que não atingiram o desenvolvimento socioeconômico semelhante ao do Norte Global, responsável pela produção de ideologias. “Sul Global” e “Norte Global” são termos usados em estudos decoloniais para expressar uma relação desigual de saber-poder que supriu muitas formas de conhecimento próprias dos povos e/ou nações colonizados (SANTOS; MENESSES, 2010).

² A área de Letras e Linguística compreende estudos linguísticos, literários, de tradução, culturais, aplicados etc., cujo enfoque crítico, teórico, descritivo e analítico tem como objeto a língua e a literatura em seus mais variados escopos e perspectivas (BRASIL, 2019b).

³ Na área de linguagens, tem-se utilizado diferentes termos para denominar as línguas acrescidas/aprendidas/adquiridas pelos alunos, tais como Língua Estrangeira (LE), Língua Adicional (LA), Segunda Língua (L2). Apesar de entendermos que a terminologia “Língua Adicional” se constitui uma denominação mais neutra, não faremos distinção entre LE e LA no decorrer do texto, uma vez que os trabalhos referenciados utilizam um ou outro.

aquisição/aprendizagem de uma língua, incluindo as regulações oficiais, as práticas não oficiais, os processos de criação, interpretação e apropriação pelos agentes, os textos e os discursos de política, bem com as camadas da atividade política influenciadas por ideologias (JOHNSON, 2013).

Nessa lógica, as políticas linguísticas passam a ser uma estratégia do processo de internacionalização materializadas por meio de programas na esfera nacional e internacional, como o Idiomas sem Fronteiras (IsF), exames de proficiência internacionais⁴ e de ações locais, por meio de cursos de línguas, testes de nivelamento, eventos científicos e culturais, webinários, palestras e *workshops*, grupos de estudos, aulas em LE/A nas metodologias CBI, EMI, CLIL⁵ e suas derivações, pela inclusão no currículo de temas interculturais e globais, bibliografia em LE/A, produção/comunicação científica e acadêmica, portal institucional plurilíngue, acolhimento e integração de alunos estrangeiros, uso das TIC nas interações com parceiros no exterior etc.

Levando em consideração a temática emergente, bem como o interesse por parte da área de linguagem pela internacionalização da educação, mapeamos e discutimos as produções acadêmicas nacionais de pós-graduação (teses e dissertações) acerca da internacionalização de diferentes níveis educacionais na sua interface com as políticas linguísticas, no período compreendido entre 2009 a 2019 (uma década), a fim de identificar o estado da arte desse campo, para a área de Letras e Linguística.

Segundo Ferreira (2002, p. 257),

[...] as pesquisas denominadas “Estado da Arte” têm caráter bibliográfico, e elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica de estado da arte em que mapeamos e discutimos produções acadêmicas na pós-graduação de Letras e Linguística, na tentativa de apontar tendências, identificar lacunas e contribuir com o avanço da ciência nesta área do conhecimento.

2 RETRATO DAS PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA INTERNACIONALIZAÇÃO EM CONTEXTO DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: FOCO, ENQUADRAMENTO E REVELAÇÃO PELAS LENTES DE LETRAS E LINGUÍSTICA

Os trabalhos foram levantados no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) (BTC) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A busca foi realizada pela palavra-chave ‘internacionalização’ conjugada com a opção para área ‘Letras e Linguística’, com filtro para ano de publicação ‘2009 a 2019’ e ordenação por data ‘descendente’. Foram encontrados 67 trabalhos, sendo 39 dissertações e 28 teses, na BTC. Na BDTD foram encontrados 963 trabalhos, uma vez que o filtro para a área do conhecimento não estava disponível.

⁴ Os principais exames de proficiência oficiais são: **Inglês:** TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), IELTS (*International English Language Testing System*) e Cambridge Test (FCE - *First Certificate in English*; CAE - *Certificate of Advanced English*; CPE - *Proficiency*); **Espanhol:** DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira) e SIELE (Serviço Internacional de Avaliação da Língua Espanhola); **Francês:** DELF (*Diplôme d'Etudes en Langue Française*), DALF (*Diplôme Approfondi de Langue Française*), TCF (*Test de Connaissance du Français*), TEF (*Test d'Evaluation de Français*); **Alemão:** Goethe-Zertifikat, TestDaF (*Deutsch als Fremdsprache*); **Chinês/Mandarim:** HSK (*Hanyu Shuiping Kaoshi*), YCT (*Youth Chinese Test*) e BTC (*Business Chinese Test*); **Português (Brasil):** Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros).

⁵ *Content-based instruction* (CBI); *English as a Medium of Instruction* (EMI) e *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

Entretanto, após a consulta minuciosa aos trabalhos, com verificação da área, leitura dos resumos e comparação entre as duas bases de dados, esse número foi reduzido para 33, pois apenas esses atendiam efetivamente às características do objeto do estudo: políticas linguísticas e internacionalização, fazendo referência no título, resumo e/ou palavras-chave.

As teses e dissertações foram sistematizadas e organizadas em um banco de dados de documento formatável, constituído por uma tabela com dois descritores: informações gerais/institucionais (ano, natureza da pesquisa, programa de pós-graduação, instituição de ensino e região) e informações sobre o estudo (título, autor, objeto/assunto/temática).

2.1 FOTO PANORÂMICA COM DATA E LOCAL

Foram analisadas dezoito dissertações e quinze teses, totalizando 33 trabalhos (Gráfico 1), disponíveis em programas de área de Letras e Linguística, com variações de nomenclatura dos programas, dos quais: Letras, Linguística, Linguística Aplicada, Estudos da Linguagem, Estudos Linguísticos, Língua e Cultura.

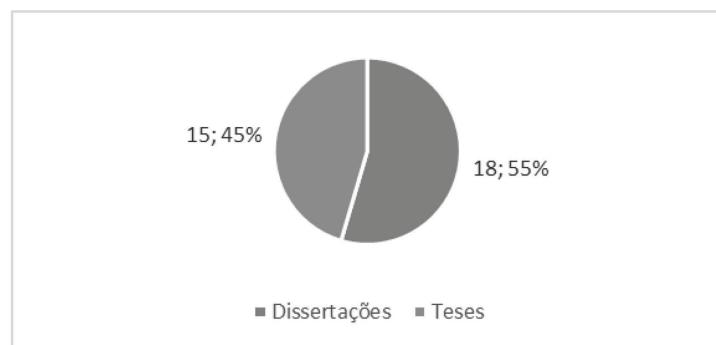


Gráfico 1: Quantitativo de estudos analisados

Fonte: Elaborado pelos autores

A partir do Gráfico 2, é possível perceber um aumento de pesquisas em nível de mestrado e doutorado, que versam sobre políticas linguísticas e internacionalização, na área de Letras e Linguística, nos últimos cinco anos. Podemos observar que o ano de 2017 concentra a maior parte dos trabalhos produzidos sobre o tema, e o ano de 2018 confirma o interesse por parte da área.

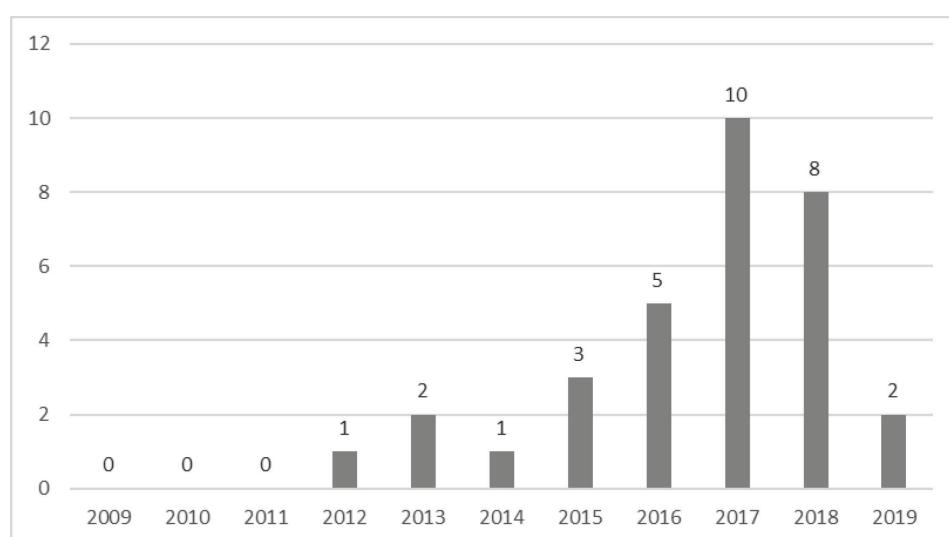


Gráfico 2: Produções de Pós-Graduação na área de Letras e Linguística no Brasil sobre PL e internacionalização, entre 2009 a 2019.

Fonte: Elaborado pelos autores

O aumento de pesquisas pode ser justificado pela maior evidência de programas e convênios internacionais firmados nos últimos anos, entre eles o Ciência sem Fronteiras (2011), o Inglês sem Fronteiras (2012) e o Idiomas sem Fronteiras (2014), e o espaço de tempo para avaliação dos seus impactos.

Considerando as cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste), somente a região Norte não possui estudos dessa natureza, e a região Sudeste é a que apresenta o maior número de produções, seguida da região Sul. Logo, há predominância de pesquisas no eixo Sul-Sudeste, representando 85% das produções científicas. Das 27 unidades federativas brasileiras (26 estados e o Distrito Federal), nove contam com pesquisas, com predominância no estado de São Paulo, com onze estudos, e em seguida Paraná e Rio Grande do Sul, com cinco trabalhos respectivamente, conforme ilustrado nos gráficos a seguir (Gráficos 3 e 4).

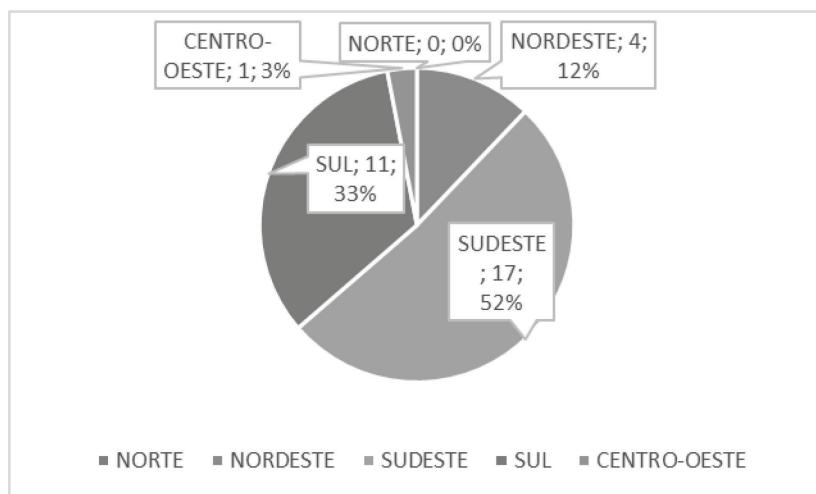


Gráfico 3: Regiões brasileiras com estudos sobre PL e internacionalização, entre 2009 a 2019.

Fonte: Elaborado pelos autores

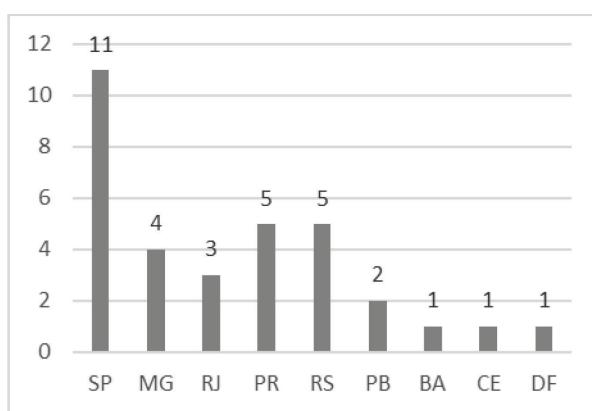


Gráfico 4: Unidades federativas com estudos sobre PL e internacionalização, entre 2009 a 2019.

Fonte: Elaborado pelos autores

No quadro a seguir (Quadro 1), é possível verificar que entre as universidades, as do estado de São Paulo apresentam maior representatividade, com um total de onze trabalhos, sendo sete produzidos na Universidade de São Paulo (USP) e quatro na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Universidade	Estado	Total
1. Universidade de São Paulo	SP	7
2. Universidade Estadual de Campinas	SP	4
3. Universidade Federal de Minas Gerais	MG	3
4. Universidade Federal Fluminense	RJ	2
5. Universidade Federal da Paraíba	PB	2
6. Universidade Estadual de Londrina	PR	2
7. Universidade Federal do Paraná	PR	2
8. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	RS	2
9. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	RJ	1
10. Universidade Federal do Ceará	CE	1
11. Universidade Federal de São João Del-Rei	MG	1
12. Universidade Federal da Bahia	BA	1
13. Universidade Federal de Viçosa	MG	1
14. Universidade Estadual de Maringá	PR	1
15. Universidade de Brasília	DF	1
16. Universidade do Vale do Rio Dos Sinos	RS	1
17. Universidade de Caxias Do Sul	RS	1
18. Universidade Federal de Pelotas	RS	1

Quadro 1: Universidades Federais e Estaduais que apresentam trabalhos sobre PL e internacionalização (2009-19)

Fonte: Elaborado pelos autores

A educação linguística, em sua abordagem geopolítica (RAJAGOPALAN, 2005), considera o uso de LE/A por uma série de motivações econômicas e culturais. Nesse caso, entendemos que no eixo Sul-Sudeste, e especialmente no Sudeste, a maior região geoeconômica do país, existe interesse na implementação das práticas de LE/A, por um motivo ou outro, geopolítico. Depreendemos, também, que a instituição, ao abrir espaço para essas discussões, implementa e promove uma força que movimenta tanto a internacionalização da própria universidade, como discussões no tocante a ela, em programas de pós-graduação e grupos de pesquisa, contribuindo para a teoria e para a prática de ações educativas contemporâneas.

2.2 FOTO SEM FILTRO: O CENÁRIO E OS ATORES

A partir da leitura do título e da análise dos resumos, identificamos o objeto ou a temática do estudo. O conjunto total de referências selecionadas foram classificadas em torno de 5 temas: programas de governo; estratégias/programas locais; mobilidade; sentidos/processo de internacionalização; práticas de linguagem.

Apesar de alguns trabalhos ressaltarem mais de uma das temáticas elencadas, consideramos como objeto a exposta nos objetivos e nos resultados dos estudos. Após a exploração dos 33 registros, os descriptores foram distribuídos, conforme o gráfico a seguir (Gráfico 5).

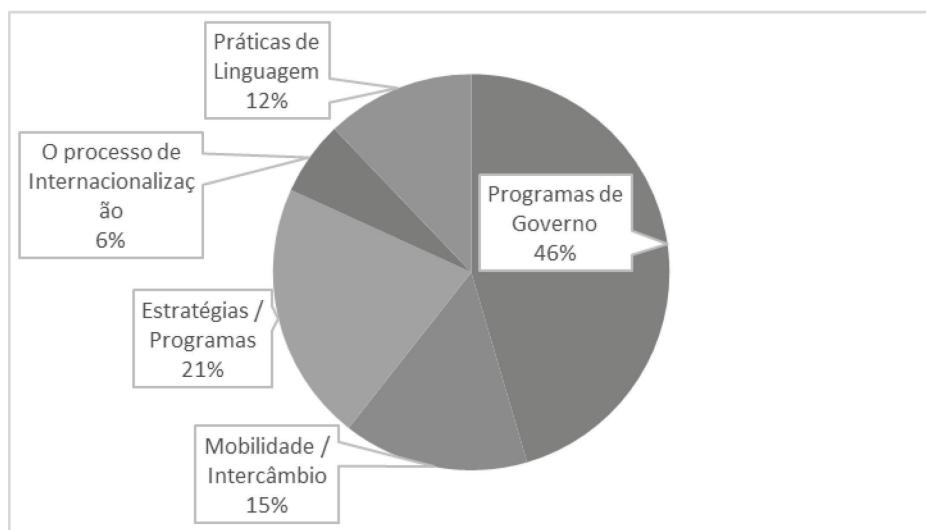


Gráfico 5: Descriptores do objeto ou temática do estudo

Fonte: Elaborado pelos autores

O principal tema de estudo identificado, com 46% de frequência, foi o de programas de governo, isto é, programas em nível nacional. Este tema de estudo refere-se, principalmente, aos programas: Ciências sem Fronteiras (CsF), Inglês (Idiomas) sem Fronteiras (IsF), Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e Programa Leitorado.

Com frequência de 21%, o segundo tema de estudo mais assíduo foi sobre diferentes estratégias/programas institucionais, com foco em ações locais no currículo, diplomação, curso de línguas etc.

Com 15 %, estudos sobre mobilidade acadêmica ou intercâmbio, que contam com questões relacionadas aos desafios culturais e linguísticos do aluno intercambista, e formação linguística para essa prática. Apesar de considerarmos que a mobilidade seja uma estratégia de internacionalização, optamos por separá-la do grupo anterior, por ela ter sido a mais representativa nos estudos.

Com 12%, encontram-se estudos que tratam de práticas de linguagem, os quais caracterizam trabalhos que discutem letramentos acadêmicos, que, dentre outras características, voltam-se para os estudos sobre a escrita acadêmica e divulgação científica. Com 6% de ocorrência, foi identificado o tema sentidos/processo de internacionalização, com foco na problematização desse construto e de sua construção localmente.

Ressaltamos, ainda, que os agentes dos estudos foram alunos brasileiros e/ou estrangeiros, docentes de línguas atuantes e em formação, e gestores. O contexto das pesquisas variou entre a educação superior, educação profissional, licenciatura em Letras, escola bilíngue e cursos (centros) de línguas.

Entre os programas de governo de internacionalização, ativos e citados na página do Ministério da Educação (MEC)⁶, é o Celpe-Bras, em conjunto com o PEC-G, que conta com o maior número de trabalhos. Porém, entre os não listados, é o extinto Programa CsF, que apresenta um número mais significativo. No total foram citados seis programas de governo, entre extintos e ativos: Celpe-Bras, PEC-G, CsF, IsF e Programa Leitorado.

3 LENTES DE PERSPECTIVA: AMPLIANDO AS TEMÁTICAS

3.1 PROGRAMAS DE GOVERNO

3.1.1 Promoção do português como língua estrangeira/adicional

O Celpe-Bras, criado em 1994, é o exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua estrangeira/adicional (PLE/A), aplicado no Brasil e no exterior pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com apoio do Ministério da Educação (MEC) e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE) (BRASIL, 2019c).

O PEC-G oferece a estudantes de países em desenvolvimento (África, Ásia e Américas), com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico, estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. É administrado pelo MRE, por meio da Divisão de Temas Educacionais (DCE), pelo MEC/Capes e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (BRASIL, 2019d). Tem-se também o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), porém este não foi citado em nenhum dos trabalhos.

Por ser o PEC-G um programa que visa receber estudantes de outros países, por meio de intercâmbio estudantil, a língua portuguesa se torna um elemento importante para a entrada dos alunos nas IES brasileiras. Segundo o Decreto nº 7.948/2013, que dispõe sobre o programa, é necessário para a inscrição, apresentar o Celpe-Bras ou realizá-lo no Brasil, após conclusão do curso preparatório, em IES credenciadas (BRASIL, 2013).

Além do Celpe-Bras e do PEC-G, destacamos o Programa Leitorado. Esse programa financia professores interessados em promover a língua portuguesa, em sua vertente brasileira, além de divulgar a cultura, literatura e estudos brasileiros em IES estrangeiras. As vagas para leitor, função regulamentada pelo MRE desde 1999, é uma parceria com a Capes (BRASIL, 2019e).

Entre os estudos levantados, três ressaltam a relação/vinculação entre o Celpe-Bras e o PEC-G; e três ressaltam a promoção do PLE/A, pelo Programa Leitorado ou por algum programa local, como o Projeto Pelo Mundo (desenvolvido por professores da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG), totalizando seis trabalhos. Assim sendo, esses estudos tratam da promoção da língua nacional, especialmente, por meio de programas específicos de políticas nacionais.

Apresentamos, a seguir, o título desses estudos e a continuação de seus objetivos e contribuições. Adotaremos esse formato, também, nas demais seções.

1. Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de **promoção da língua nacional no exterior** (DINIZ, 2012)

2. Narrando o exame **Celpe-Bras** e o convênio **PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização (BIZON, 2013)

⁶ Em consulta recente à página do MEC, os programas citados e identificados no final de 2019 não foram mais localizados, entre eles: Celpe-Bras; PEC-G; Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (Marca); Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes), IsF. Na página, atualmente, é citado apenas o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadoras (Future-se), apelidado de Fundo Soberano do Conhecimento, programa dividido em três eixos: I – gestão, governança e empreendedorismo; II – pesquisa e inovação; e III – internacionalização (BRASIL, 2019b).

3. Interfaces entre ações oficiais e as políticas linguísticas para a **promoção internacional do português** (SILVA, 2015)

4. Projeto "Pelo Mundo": A configuração de uma Política Linguística em um curso de **Português como língua adicional** para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (**PEC-G**) (MIRANDA, 2016)

5. O exame **Celpe-Bras**: mecanismo de política linguística para o programa estudantes-convênio de graduação (**PEC-G**) (DIONISIO, 2017)

6. **Programa de Leitorado**: diálogo entre política linguística externa e formação de professores de **PFOL** no Brasil (OLIVEIRA, 2017)

Diniz (2012), ao analisar algumas ações do Estado brasileiro para a promoção internacional do português, observa um fortalecimento da PL, devido à economia, a mudanças na política externa e ao imaginário do país no exterior. O autor adverte que as iniciativas são, geralmente, de política cultural e não de ensino de língua, fazendo com que a cultura seja um elemento-chave na mercantilização do português.

O trabalho de Bizon (2013) apresenta a narrativa de alunos do Congo quanto à preparação para o exame Celpe-Bras e ao período de graduação pelo PEC-G. O exame foi apontado como um importante instrumento de inserção nas relações sociais e acadêmicas, já o PEC-G como um instrumento que restringe essa inserção, marcada por preconceitos e exclusões. A autora indica a necessidade de repensar o funcionamento desse programa.

Silva (2015) analisa a interface entre políticas oficiais (Programa de Leitorado e de testes de proficiência) para a promoção de PLE/A dos Estados lusitano e brasileiro e a visão desse processo por gestores e professores que atuam na difusão internacional do português. Para a autora, existe um distanciamento entre a política explícita dos Estados e as necessidades percebidas, principalmente, no tocante à variedade e às especificidades no espaço geolinguístico. Com isso, a autora ressalta a importância de ações a partir do binômio língua-cultura, em que o português funcione como hiperônimo, uma unidade estratégica, bem como a necessidade de ações comuns e coletivas de formação de professores e do ensino de PLE/A entre os países.

O trabalho de Miranda (2016) analisa um curso de PLE/A (Projeto pelo Mundo) para candidatos ao PEC-G elaborado dentro da proposta dos letramentos críticos. Os resultados apontam para visibilização dos estudantes e de suas inquietações e para uma formação crítica baseada em uma PL pluricêntrica. O estudo ressalta a necessidade de projetos mais amplos e frequentes, que criem vínculos institucionais para favorecer a interculturalidade.

Dionísio (2017) investiga as crenças de alunos do PEC-G quanto ao papel do PLE/A e do exame Celpe-Bras. Foram verificadas crenças divergentes sobre a importância do português, e ressaltado o grau de exigência do exame. Como aspecto negativo, foi ressaltado que o exame determina o planejamento, os conteúdos, a metodologia e a avaliação, mas ao mesmo tempo, positivamente, propõe práticas comunicativas previstas pelos alunos. Segundo o autor, a pesquisa busca contribuir para a construção de uma visão multidimensional e multicamadas de política linguística.

Oliveira (2017) trata especialmente da formação de professores de português para falantes de outras línguas (PFOL) e do Programa de Leitorado. A autora busca revelar o que o perfil de ex-leitores e suas experiências sugerem. A discussão gerou a percepção de que pontos de fragilidade caracterizam a execução do Programa, apontando, assim, para a necessidade de reconfigurações, com a proposição de um curso voltado à formação de futuros leitores, e de repensar sobre a formação de professores de PFOL.

A promoção do PLE/A e o exame para sua certificação (Celpe-Bras) são políticas vinculadas, principalmente, ao PEC-G e ao Programa Leitorado. Os estudos problematizam a necessidade de repensar a estrutura desses Programas, no tocante à ideia de língua e cultura, ao nível de exigência do exame, acolhimento, exclusão/inclusão e formação de professores.

3.1.2 Ciências sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras

Na continuação apresentamos os trabalhos que fazem referência ao Ciências sem Fronteiras (CsF) e ao Idiomas sem Fronteiras (IsF). Esses programas tiveram, assim, como o Celpe-Bras e o PEC-G, uma relação muito direta entre si. Foram encontrados cinco trabalhos que discutem o CsF e quatro que focam o IsF. Separamos os trabalhos em dois grupos, porém entendemos que, de certa forma, eles estiveram imbricados.

O Ciência sem Fronteiras, criado em 2011 e extinto 2017, tinha como objetivo promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional de alunos de graduação e pós-graduação. O programa foi uma iniciativa dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do MEC, com suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC (BRASIL, 2019f). Desde 2017, tem-se o Programa Institucional de Internacionalização, da Capes (CAPES-PrInt), que apesar de não ser continuidade do CsF, visa fomentar a internacionalização, porém, focada nos cursos de pós-graduação (BRASIL 2019g).

A seguir elencamos os estudos que versam sobre o CsF:

1. Avaliação da política linguística para o ensino de línguas estrangeiras: o impacto linguístico no programa **ciências sem fronteiras** (SOUZA, 2013)
2. **Ciência sem Fronteiras**: os sentidos de ciência em uma política pública do Estado brasileiro (LOPES, 2016)
3. *Second language identity and study abroad: brazilian experiences in the science without borders program* (SILVA, 2017)
4. (Sem/com) fronteiras: dispositivos de governamentalidade que atravessam o discurso sobre o programa **ciência sem fronteiras** UTFPR-FB (LINGNAU, 2017)
5. Deixa-me ir e vir - canta o Rouxinol: reminiscências docentes e política linguística de internacionalização para uma **ciência sem fronteiras** (ARAÚJO, 2018)

Souza (2013) avalia as PLs para o ensino de LE/A implementadas no Brasil, no tocante aos programas de mobilidade acadêmica, especialmente, o CsF. Conclui que o perfil linguístico mensurado por exames de proficiência, que se baseiam no modelo europeu, não faz parte da PL vigente brasileira, o que gera, desencontro, do tipo linguístico-educacional, entre o perfil exigido para mobilidade e o ensinado nas escolas.

Lopes (2016) observa quais sentidos de "ciência" foram produzidos nos textos institucionais e oficiais do CsF e a relação com os sujeitos. Conclui que produzimos ciência induzidos por interesse de diversos setores, e que o CsF reforça o sentido de ciência à serviço da sociedade.

Silva (2017) busca investigar de que forma ex-participantes do CsF tiveram suas identidades linguísticas em inglês reconstruídas, em trocas linguísticas entre nativos e não-nativos. Observou que as interações com falantes de diversas origens etnolinguísticas proporcionadas pelo CsF contribuíram para construção de suas identidades linguísticas em inglês, possibilitando repensar a figura do falante nativo como única referência para o aprendiz.

Lingnau (2017) buscou analisar os dispositivos de governamentalidade que mobilizam o discurso sobre o CsF, por meio de narrativas de participantes do CsF, nos Estados Unidos. O autor percebe que o CsF esteve conectado ao momento histórico de cada um dos envolvidos. Ressalta ainda o obstáculo do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) e dos exames internacionais para ter acesso às IES e empresas no exterior.

Araújo (2018) problematiza os entraves linguísticos vivenciados por bolsistas do programa CsF, relativos à falta de proficiência em língua inglesa (LI). Seu estudo revela que a linguagem é o principal mecanismo de restrição da mobilidade, e ressalta que professores de línguas e as licenciaturas foram utilizados como agentes locais das dimensões cultural, internacional e global e excluídos do programa de mobilidade. A autora conjectura que conferir o direito à mobilidade internacional aos professores de LI poderia ser um caminho proveitoso para estabelecer um ensino de LI de qualidade no Brasil.

Os estudos que discutem o CsF enfatizam, desse modo, o perfil exigido nos exames de proficiência, os sentidos e o papel dos programas (interesses e objetivos), a contribuição das interações entre os participantes e o acesso dos alunos e professores de línguas (especialmente de LI) ao programa. Tais estudos problematizam, ainda, o desencontro entre as exigências globais/lokais e a reprodução de modelos hegemônicos na realidade brasileira, como o QCER e os exames de proficiência.

Podemos dizer, que, no Brasil, a principal política linguística para a internacionalização da educação foi o Inglês sem Fronteiras, criado em 2012, que passou a integrar o Idiomas sem Fronteiras (IsF), em 2014, por meio de alteração na portaria anterior, extinto em 2019. O IsF visava preparar linguisticamente alunos de universidades brasileiras para programas de mobilidade ofertados pelo Governo Federal, mais especificamente, o CsF. Nesse cenário, ações de natureza linguística para a fomentação do processo de internacionalização são justificadas sobretudo pela necessidade da capacidade de comunicação para práticas específicas e pontuais de internacionalização, como a mobilidade e o intercâmbio acadêmico.

Apesar de o CsF ter sido extinto em 2017, o IsF prosseguiu com iniciativas locais⁷. Em 2020, por meio da Portaria nº 103/2020, a Capes criou uma comissão para produzir estudos técnicos para viabilizar ações linguísticas de acolhimento, mobilidade e internacionalização no contexto da pós-graduação. Trata-se da proposição de modelos de oferta de cursos pilotos, na esfera digital, que viabilizem o desenvolvimento da competência comunicativa, midiática e científica de alunos e professores da pós-graduação (BRASIL, 2020).

A seguir apresentamos os trabalhos referentes à temática IsF:

1. Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um Núcleo de Línguas do programa **Inglês sem Fronteiras** (KOBAYASHI, 2016)
2. Um Everest que eu vou ter que atravessar: formação de professores para o ensino de inglês acadêmico no programa de **Idiomas sem Fronteiras** (VIAL, 2017)
3. O programa **Inglês sem Fronteiras** como política linguística: um estudo sobre as ideologias da língua inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro (PASSONI, 2018)
4. O papel da competência simbólica no processo de internacionalização da educação superior brasileira: fronteiras linguísticas e o **Idioma sem Fronteiras**. (LEGG, 2019)

Kobayashi (2016) traz uma reflexão sobre a relação entre exame de proficiência e PL, ao analisar a influência da necessidade de um certificado internacional de proficiência em inglês, no caso o exame TOEFL IBT⁸, para a participação no CsF, em cursos presenciais do IsF. Os resultados demonstraram efeito retroativo no formato, conteúdo e material didático do curso preparatório, não havendo o mesmo efeito nas aulas de outros cursos.

Vial (2017) analisou momentos de formação docente para o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) vivenciados por professores-bolsistas no contexto de um Núcleo de Línguas (NucLi) do IsF, ao longo de oito meses. A autora concluiu que os momentos de formação oportunizaram aprender e praticar IFA e refletir sobre o seu ensino a partir de três iniciativas: preparação para os testes de proficiências, reuniões pedagógicas-administrativas e aulas de leitura/escrita acadêmica. Os momentos de formação oportunizaram aos alunos perceberem a diferença entre IFA e inglês geral; e a desenvolverem conhecimentos para ministrarem esse tipo de curso.

⁷ O IsF passou a ser reconfigurado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e continuado em algumas instituições por meio da Rede Andifes Nacional de especialistas em língua estrangeira - Idiomas sem Fronteiras (Rede Andifes-IsF).

⁸ O teste TOEFL IBT (*Test of English as a Foreign Language - Interned Based Test*) avalia a capacidade de usar e compreender o inglês no nível universitário, na capacidade de combinar as habilidades de ler, escrever, escutar e falar para realizar tarefas acadêmicas.

Passoni (2018) buscou investigar o programa IsF como uma PL produzida no âmbito da internacionalização do ensino superior brasileiro, com foco nas ideologias da língua inglesa (ILI). A autora defende que o IsF é uma PL permeada por seis ideologias: língua padrão, língua inglesa como mercadoria, falante nativo, instrumentalista, língua global e imperialismo linguístico.

Legg (2019) examinou se, e em que grau, as práticas pedagógicas do programa IsF de uma universidade promovem o desenvolvimento da Competência Simbólica (KRAMSCH, 2006), a partir da observação de duas aulas ministradas em cursos distintos, dos materiais didáticos utilizados nestas aulas e de entrevistas com os professores ministrantes. Os resultados sugerem que o desenvolvimento da Competência Simbólica não é observado em alto grau a partir das práticas pedagógicas do programa, embora haja potencial para seu desenvolvimento.

Os estudos sobre o IsF enfatizam a preparação para os exames internacionais, a organização de cursos para esse fim, as competências desenvolvidas e as ideologias relacionadas às LE/A, principalmente, à LI. Cabe ressaltar, que o IsF como PL para internacionalização ofertava, além de testes de nivelamento e proficiência (para editais de mobilidade), cursos de línguas em universidades cadastradas como Núcleos de Línguas (Nucli) do Programa. E que, apesar de o curso *online* (curso *My English Online* - MEO) ser para o inglês, os Nucli poderiam oferecer outras LE/A, e também, PLE/A.

3.2 SENTIDOS / PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

As ações por meio de políticas implementadas pelo governo são poucas; sendo assim, algumas IES efetivam o processo de internacionalização a partir de sua autonomia, definindo individualmente suas necessidades de acordo com os objetivos do plano de metas da instituição (STALLIVIERI, 2004). Os trabalhos a seguir apresentam os esforços das instituições nesse sentido, além de discutirem a internacionalização numa perspectiva mais ampla, problematizando sua complexidade.

1. Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da **internacionalização da Educação Superior** (MARTINEZ, 2017)
2. **O processo de internacionalização no ensino superior** brasileiro: um estudo de caso sobre a universidade estadual do Paraná (ZAMBONI, 2018)
3. **Internacionalização na UTFPR-CT**: da cereja do bolo às duas pontas do iceberg (PAZELLO, 2019)

Martinez (2017) problematiza sentidos que constituem o cenário da internacionalização da IES, em duas universidades públicas brasileiras. Seu ponto de partida está no pressuposto de que internacionalização, globalização, capitalismo e neoliberalismo estão imbricados e precisam ser analisados criticamente. Os resultados apontam para uma mudança de base epistemológica na relação entre Sul e Norte Global, e para a necessidade de mais atenção para a interculturalidade como aspecto central da internacionalização.

Zamboni (2018) investigou de que modo se estabelece o processo de internacionalização em uma universidade pública. Concluiu que para que a internacionalização se desenvolva de modo mais efetivo é necessária a implantação de PLs consistentes e disponíveis a todo o corpo acadêmico, que englobam o desenvolvimento de competências em LE/A, além de que se estabeleça uma articulação coletiva e substancial entre todos os setores institucionais.

Pazello (2019) investigou como o conceito de internacionalização é percebido em uma universidade federal e como ele reflete na instituição, enfocando a emergência do contexto linguístico-pedagógico docente e suas características. Os resultados revelaram uma internacionalização passiva que gira em torno da mobilidade acadêmica, que incorpora o sentido de educação como serviço prestado para atender as demandas do mercado neoliberal, e que reconhece a LI juntamente com o professor como essenciais para a realização das ações. Entretanto, para a autora, essas evidências podem ser ressignificadas por epistemologias do pluralismo, as quais colocam a diversidade como inerente a todas as interações e estimula uma educação linguística integral.

Esses trabalhos buscam problematizar sentidos, vozes dos envolvidos, bem como aspectos naturalizados da internacionalização, como: as relações assimétricas de cooperação, a centralidade na mobilidade e a educação como serviço. Propõem ressignificações

baseadas no pluralismo, na interculturalidade, no desenvolvimento de competências, no deslocamento da hegemonia do inglês como língua da ciência e na articulação coletiva.

3.3 ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Para Knight (2004), o termo estratégia de internacionalização refere-se a iniciativas organizacionais e programáticas em nível institucional, que vão além de atividades internacionais, pois incluem uma abordagem planejada e integrada e são implementadas por meio de programas. Assim, as estratégias de internacionalização podem ser: programas acadêmicos (intercâmbio, mobilidade, estudos de LE/A, internacionalização do currículo); pesquisa/collaboração acadêmica (projetos conjuntos, seminários, publicações, acordos); relações exteriores domésticas e transfronteiriças (parcerias e projetos) e atividades extracurriculares (eventos, grupos).

Entre os estudos observamos estratégias no currículo, dupla diplomação, formação de professores, cursos (centro) de línguas, regionalização em casa e mobilidade (que trataremos à parte, devido à quantidade significativa de estudos).

1. Construções de entre-lugar sociocultural de professores brasileiros e ingleses na implementação de um **novo currículo** em uma escola internacional (GONÇALVES, 2013)
2. Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: representações sobre **políticas de idiomas estrangeiros** no contexto dos Institutos Federais (CAVALCANTE, 2016)
3. A formação de professores e o **Programa de Licenciaturas Internacionais** (PLI): experiências de licenciandos em Letras da UFV (SILVA, 2017)
4. A representação do discurso acadêmico nos textos do **livro skillful** e sua relação com a internacionalização do ensino nas universidades brasileiras: aspectos culturais e identitários (ÁVILA, 2017)
5. **Ensino de inglês** e a internacionalização do ensino superior: percepções sobre o Programa “Paraná Fala Inglês” (MARSON, 2017)
6. Desafios na **Regionalização em Casa** quanto à formação de docentes de línguas adicionais, um estudo de caso no MERCOSUL: para integrar necessitamos de professores (Web) (CAÑETE, 2018)
7. Francês para Relações Internacionais: investigando **ações de ensino e de aprendizagem** em uma formação de Francês para Objetivo Específico (OFERICE, 2019)

Gonçalves (2012) discute questões interculturais ao analisar construções identitárias e posicionamentos de professores brasileiros e ingleses, de uma instituição escolar bilíngue, diante da implementação de um novo currículo para educação internacional. A autora observa que os ingleses buscam fortalecer a cultura local, enquanto os brasileiros se dividem entre o local e a abertura para a internacionalização.

Cavalcante (2016) investiga as representações de educadoras (também assessoras de internacionalização) dos Institutos Federais (IF) ao empreender ações de implantação de uma PL de práticas de idiomas. Os resultados apontam que as Professoras Assessoras, ao se confrontarem com a inadequação das políticas públicas educacionais do Estado materializam uma proposta alternativa de PL por meio de Projetos de Centros de Idiomas (PCI).

Silva (2017) analisa o sentido atribuído pelos estudantes de Letras às experiências vivenciadas no âmbito do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). Constatou que o PLI contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, o que poderia refletir positivamente em suas futuras atuações em sala de aula.

Marson (2017) buscou compreender como o Programa “Paraná Fala Inglês” (PFI) pode contribuir para a internacionalização do ensino superior. Os resultados mostraram ser necessário replanejamento nos âmbitos institucional e pedagógico, por meio da

⁹ Lançado em 2014, com o apoio da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (Seti), bem como da Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF), o programa “O Paraná Fala Inglês” (PFI) tem como principal objetivo apoiar o processo de internacionalização das instituições de ensino superior do Paraná (SETI, 2019).

ampliação da oferta e da variedade de LE/A, definição de uma PL com vistas à internacionalização e prioridade na formação da comunidade, articulação das diversas instâncias da universidade.

Cañete (2018) ressalta uma proposta de Regionalização em Casa entre o curso de Letras de uma instituição de ensino superior do Brasil, da Argentina e do Uruguai, a fim de analisar como os estudantes planejam e interagem no intercâmbio de conhecimento. Os resultados mostram que houve participação e cooperação entre o grupo, porém nem todas se engajaram da mesma forma com a tecnologia. O autor ressalta assim que para que haja um intercâmbio efetivo e engajado com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é necessário compreender essa forma de trabalho, para que se possa regionalizar sem sair de casa.

Ávila (2017) buscou considerar a importância do livro didático, em meio ao processo de internacionalização, considerando-o como uma ferramenta veiculadora do discurso científico e, ao mesmo tempo, de sua contextualização sociocultural. Os resultados indicam que o discurso veiculado no livro analisado privilegia algumas áreas em detrimento de outras, fato esse que corrobora com alguns estereótipos sociais que presenciamos em nossa sociedade.

Oferice (2019) investiga as particularidades de elaboração e aplicação de um programa de ensino de Francês para Objetivo Específico (FOS) para Relações Internacionais (RI), com o foco na comunicação oral. Os resultados evidenciaram que aplicação de FOS está relacionada à dimensão autoral do material didático elaborado pelo professor, ao definir as especificidades, necessidades de comunicação oral em situações profissionais específicas com as quais os alunos-participantes se envolvem.

Esses trabalhos abordam atividades e programas específicos desenvolvidos pela instituição, por departamentos ou por grupo de professores e até mesmo individualmente. Muitas dessas pesquisas reforçam a importância de que as ações precisam de envolvimento pedagógico e institucional.

Destacamos que a maioria dos trabalhos foi realizada em contexto de formação de professores de línguas ou em contexto de atuação docente em curso. A internacionalização demanda, assim, o protagonismo docente na tomada de decisões. Os estudos ressaltam o trabalho docente na elaboração de cursos, de materiais didáticos, na consideração de estratégias mais produtivas ao contexto e aos alunos. Nesse sentido, vale destacar que a efetivação da internacionalização está condicionada à atuação dos professores. Nessa organicidade, os docentes passam a se constituir como agentes de PLs tanto na base quanto nas altas esferas sociais. Eles atuam como formuladores e agentes de política na microesfera escolar (SHOHAMY, 2006), enfrentando as restrições impostas pelos sistemas educacionais. Tornam-se agentes ativos na preparação sociocultural, linguística e política de seus estudantes.

3.4 MOBILIDADE ACADÊMICA

O deslocamento físico de estudantes, professores, técnicos e gestores de sua instituição de origem para outra tem sido apontado como o principal indicador, a forma principal de internacionalização, pois “[...] permite a preparação de estudantes que se tornarão profissionais com visões globalizadas, igualmente é importante pelos conhecimentos que aporta mediante seu retorno” (CAPES, 2017, p.31). Contudo, “[...] está evidenciado que a mobilidade é fator importante, mas insuficiente para internacionalizar uma universidade” (MOROSINI, 2019, p.19), além disso, beneficia apenas uma parcela dos estudantes.

Internacionalizar não é fazer da mobilidade acadêmica *in* (de recebimento) ou *out* (de envio) a atividade principal da internacionalização institucional. A internacionalização educacional pressupõe um enfoque mais integral baseado em processos (DE WIT, 2011).

Tais questões nos possibilitam refletir sobre o fato de que a internacionalização é um processo que não pode ser implementado de forma diluída unicamente em ações pontuais, como a de mobilidade acadêmica internacional, mas que precisa tornar-se intencional, no sentido de fazer parte de todos os eixos das instituições de ensino.

Aspectos da mobilidade acadêmica foram discutidos nos estudos a seguir.

1. Representações culturais de estudantes brasileiros sobre a França no programa de **Duplo Diploma** da Poli-USP (SOUZA, 2015)
2. Avaliação e certificação em francês língua estrangeira para a **mobilidade internacional** de estudantes da Universidade de São Paulo (VOLTANI, 2015)
3. Formação para a **mobilidade acadêmica** na França na área de Letras: Da leitura literária ao *commentaire linéaire* francês (MORAES, 2016)
4. Letramentos Transculturais: Internacionalização, **Mobilidade Discente** e Formação de Professores de Língua Inglesa (PEREIRA JUNIOR, 2017)
5. Programa de **Mobilidade Acadêmica** Internacional da Universidade de Caxias do Sul: desafios linguísticos-culturais dos intercambistas (ROSA, 2018)
6. A Relação Sujeito-Língua (Portuguesa)-Identidade em **Contexto de Intercâmbio** Universitário: Autobiografias Lingüísticas (VALENTIM, 2018)

Souza (2015) destacou representações de estudantes brasileiros em mobilidade estudantil sobre a França, antes e depois da experiência de intercâmbio pelo programa de Duplo Diploma. A autora levantou reflexões sobre representações culturais, impactos da experiência de intercâmbio e sobre a preparação linguística e cultural dos estudantes, durante o Curso de Francês para Iniciantes (CFI). Os resultados demonstram que as representações sociais e os estereótipos podem influenciar as relações sociais dos alunos no contexto acadêmico, demandando reflexão de tais aspectos quando na elaboração de cursos para mobilidade. A autora ressalta que a identificação positiva da cultura estrangeira motiva os alunos a aprenderem a língua. Destaca, ainda, que retratar a cultura, contribui para a consciência da diversidade e sensibilidade em compreender e respeitar o outro e a si mesmo.

Voltani (2015) discute características das avaliações de conhecimentos em língua francesa presentes nos processos seletivos para a mobilidade de estudantes de graduação da USP, buscando identificar os requisitos exigidos em língua francesa quando da publicação dos editais que definem os critérios das seleções, em editais da própria universidade e do CsF. Os resultados indicam que há diversidade de entendimentos sobre o nível exigido, bem como do valor social atribuído ao documento que atesta os conhecimentos na língua. Além disso, constatou a ausência de uma PL adequada ao contexto de internacionalização da USP, que se expressa na falta de clareza de dispositivos de formação e de avaliação para a preparação dos estudantes que realizarão atividades universitárias na França.

Moraes (2016) desenvolve e analisa um curso de extensão de Francês para Objetivo Universitário (FOU), com foco na compreensão de textos literários, ao verificar as dificuldades encontradas para a realização de leitura e produção escrita literária em língua francesa por alunos que planejavam realizar estudos na França. Os resultados apontam para a necessidade de preparação linguística, metodológica e cultural voltada para o desenvolvimento de um processo de leitura e produção do *commentaire linéaire*¹⁰ por meio de estratégias de estudo e compreensão dos textos literários.

Pereira Junior (2017) investigou o fenômeno da internacionalização por meio da mobilidade discente promovida na UFMG. Buscou compreender os efeitos da experiência internacional de três estudantes de licenciatura em inglês, no desenvolvimento de estratégias de mobilidade e na formação cidadã e profissional. Os resultados apontaram que as estratégias foram construídas por cada participante de acordo com suas trajetórias e históricos de vida, exigindo uma reflexão acerca das barreiras enfrentadas pelos alunos para a mobilidade. Os resultados também apontaram para a compreensão sobre as construções identitárias e as práticas sociolinguísticas dos estudantes que realizam mobilidade. Segundo o autor, tais apontamentos podem promover a melhoria dos programas já existentes e a implantação de novas estratégias de ação. Para isso, sugere a necessidade de se repensar as práticas de internacionalização adotadas pela instituição, com o objetivo de facilitar o acesso dos alunos em formação aos programas de mobilidade; e para a necessidade de valorizar o papel dos alunos para se tornarem professores na difusão de conhecimentos pertinentes às próprias práticas de internacionalização.

¹⁰ Trata-se de “[...] uma produção escrita tradicional no contexto acadêmico francês e que tem, portanto, características específicas, a saber, explicação de um texto literário, a construção segundo a sequência da obra literária em que se baseia, a apresentação de uma análise baseada em forma e conteúdo do texto literário e a determinação de uma problemática que guie sua produção” (MORAES, 2016, p. 43).

Rosa (2018) propõe atividades que contribuam com o Programa de Mobilidade Acadêmica da Universidade de Caxias do Sul (UCS), no sentido de colaborar com o desenvolvimento da competência comunicativa de alunos intercambistas recebidos na instituição, utilizando-se do quadro comum europeu, especificamente o Nível B1 de proficiência (nível intermediário). A autora discute a preparação linguística e cultural como forma de minimizar a insegurança linguística que surge nos processos de intercâmbio, e possibilitar a interação e o desenvolvimento da competência comunicativa. A autora concluiu que tanto os estudos culturais quanto a sociolinguística podem colaborar para que sejam produzidas atividades capazes não só de qualificar a competência comunicativa de alunos intercambistas, mas também propiciar a eles uma experiência cultural significativa.

Valentim (2018) busca refletir acerca da relação sujeito-língua-identidade de alunos francófonos intercambistas no Brasil. Partiu da hipótese de que a LE/A, ao ser vivenciada em imersão, modifica-se e modifica o próprio aprendiz. Os resultados evidenciam mudanças na identidade desses sujeitos-aprendizes por conta da vivência social da língua portuguesa no contexto imersivo, pelo sentimento de ser bem acolhido, pela conduta de não turista, como alguém que pode participar da comunidade linguística. O autor ressalta, ainda, que o relacionamento positivo em imersão e a busca em conhecer esse Outro são essenciais para se poder falar a língua, que é, ao mesmo tempo, alvo e meio dessa interação. O autor conclui que o intercâmbio potencializa a vivência com e por meio da língua-alvo e permite aos sujeitos serem valorados como alguém que fala português e a ocupar um entre-espaço, reconfigurando-se constantemente. Igualmente, a narração de sua autobiografia com a língua portuguesa e da experiência vivida no Brasil, permite-lhes construir uma nova percepção de si.

Os estudos elencados nessa sessão sobre mobilidade/intercâmbio discutem a preparação dos alunos, linguística e culturalmente, para as interações em contexto de mobilidade *in e out*, levando em consideração aspectos individuais, contextuais e identitários. E entre as preocupações tem-se a problemática do uso da língua, mas também os desafios culturais dos alunos intercambistas. Focaram, assim, no acesso dos alunos aos programas de mobilidade, na preparação para o deslocamento estudantil, no desenvolvimento da competência comunicativa, nos desafios culturais e linguísticos e na relação positiva dos alunos com a nova língua, cultura e com o outro.

3.5 LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Segundo Rajagopalan (2015), a circulação das ideias, do saber científico, por meio de consultas bibliográficas, de *e-books* e livros completos na internet são circunstâncias a favor do pesquisador. No entanto, segundo o autor, a indústria da tradução não abarca a quantidade de produção vinda de várias partes do mundo, em sua maioria em inglês, o que acaba por exigir do pesquisador estar minimamente proficiente em língua inglesa. Tal panorama reflete a geopolítica da língua inglesa e o seu papel hegemônico no contexto linguístico-intercultural da internacionalização, fazendo com que a própria LI seja sinônimo de PL.

Shohamy (2006) explica que, apesar de algumas pessoas temerem que a LI domine o mundo e crie um código monolíngue, não há evidências para esse fenômeno. Conforme essa pesquisadora, no futuro, o padrão dominante será uma variedade de código múltiplo com línguas nacionais e locais que acompanharão a LI. Isso porque “[...] o Inglês usado em diferentes partes do mundo é contextualmente dependente e varia de um local para outro” (SHOHAMY, 2006, p. 13). Nesse sentido, as práticas de linguagem devem ser plurilíngues e pluriculturais, a fim de provocar a desconstrução de hierarquização linguística, a desmistificação da noção de falante nativo e o estímulo de interações linguísticas tolerantes e solidárias.

Os estudos a seguir discutem práticas de linguagem em contexto acadêmico.

1. Um Novo Jeito de Se Fazer Dissertação: **Letramentos Acadêmicos e Internacionalização** (NOGUEIRA, 2017)
2. Internacionalizar a **produção acadêmico-científica** brasileira: uma questão de língua, tradução e discurso (PASSINI, 2018)
3. **A escrita em inglês na pós-graduação**: dificuldades, convergências e divergências nas percepções de discentes e docentes (DANTAS-LUNN, 2018)
4. Políticas linguísticas e internacionalização **acadêmica**: entre o *status* da língua inglesa e a **promoção do plurilinguismo** (ANDRADE, 2019)

Nogueira (2017) investiga práticas de letramento acadêmico em uma instituição brasileira de ensino superior e o impacto de tais práticas em sua internacionalização, no contexto de uma oficina oferecida para auxiliar acadêmicos que necessitam comunicar-se em inglês. A autora traz reflexões e exemplos no que diz respeito ao formato alternativo, mostrando que nem alunos, nem professores estão totalmente preparados para escrever e publicar em inglês. Descreve dimensões escondidas no processo de internacionalização e revela que a colaboração é fundamental na produção e divulgação de pesquisa. As práticas de letramento acadêmico são vistas, pela autora, como indispensáveis aos processos de internacionalização eficazes e integradores.

Passini (2018) propõe uma reflexão sobre tradução a partir de demandas do processo de internacionalização da produção de conhecimento acadêmico-científico brasileiro, devido a limitações de ordem linguística que emergem como uma questão a ser solucionada. Os resultados demonstram que essas traduções, predominantemente parafrásticas, indicam seu valor na cultura de partida mais do que sua função na cultura de chegada. Assim, as traduções além de serem produzidas para facilitar o acesso entre diferentes línguas e culturas, assumem valor no sistema de avaliação da produção de conhecimento nacional.

Dantas-Lunn (2018) objetivou conhecer as dificuldades de pós-graduandos de uma universidade com a escrita acadêmica em inglês. As análises mostraram convergência entre alunos e docentes nas percepções das duas maiores dificuldades: escrever um texto que soe natural em inglês e usar preposições adequadamente. Segundo o autor, o conhecimento das dificuldades específicas poderá contribuir para melhor orientar futuras iniciativas pedagógicas e institucionais que beneficiem tanto pós-graduandos quanto professores.

Andrade (2019) ressalta, no contexto de internacionalização do ensino superior, aspectos da competência comunicativa, destacando as demandas de uso de LE/A na universidade. Essa demanda evidencia os distanciamentos existentes entre a precária formação em LE/A no ensino básico e as necessidades comunicativas do contexto acadêmico. Nesse sentido, a autora constata a necessidade de implementar uma PL universitária plurilíngue que dê conta da diversidade linguística envolvida no processo de internacionalização.

Esses estudos destacam as dificuldades dos alunos em relação ao uso da língua inglesa, especialmente, na produção de textos acadêmicos escritos. Para tanto, apresentam alternativas de ensino baseado na cooperação, na socialização da escrita, tradução, na educação plurilíngue, em gêneros textuais, em modelos híbridos, no *feedback* e no auto(conhecimento) das dificuldades encontradas no trabalho de letramentos acadêmicos.

No âmbito das práticas de linguagem de internacionalização, em que se observa a importância da semiótica social e da multimodalidade, os multiletramentos constituem-se componentes essenciais, pois fornecem subsídios para que o indivíduo desenvolva a capacidade de compreender e analisar diferentes textos, de modo a lhes permitir engajar em situações globais de interação e fazer sentido a partir delas, o que ultrapassa a demanda que até então eles tinham de aprender a língua para algo específico (apenas para leitura e escrita de textos acadêmicos, apresentação oral em eventos etc.). O professor de línguas necessita, portanto, aproveitar de dificuldades e necessidades locais para o ensino-aprendizagem de línguas em diálogo crítico com os contextos internacionais.

Nessa perspectiva, as línguas no contexto de internacionalização, como prática social capaz de transformar relações, tornam-se uma estratégia que contribui não somente com a produção de conhecimento acadêmico-científico, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e democrática e que se importa com os problemas de cunho global.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu revelar a importância que os estudos sobre internacionalização e políticas linguísticas foram adquirindo no transcurso de uma década, principalmente, a partir da implementação de programas de governo, tais como o CsF e o IsF, extintos atualmente.

Embora muito dos programas de governo e iniciativas locais tenham sido avaliados positivamente, surgiram expectativas de mudanças estruturais motivadas por questionamento quanto à formação do corpo docente, ao perfil internacional exigido nos exames, às necessidades globais-locais, às práticas de linguagem. Como sugestões, muitos dos trabalhos entendem a necessidade de: a) repensar e ressignificar os processos a partir dos quais a formação dos professores de línguas é gerenciada e construída; b) engajamento e protagonismo mútuo dos atores em um projeto conjunto para o planejamento e implementação de políticas; c) propostas mais alinhadas às necessidades da instituição e dos agentes; d) práticas de linguagem que façam sentido para os alunos em contextos não-institucionalizados dos quais participam; e) práticas que contribuam para a paz e a justiça social. Isso tudo implica uma reflexão crítica contínua sobre o fazer pedagógico, sobre as relações sociais, as relações de poder, o político e ético, os embates significativos de construção de sentidos, os conhecimentos e os direitos de aprendizagem no processo de internacionalização.

Notamos, ainda, que as PLs relacionadas ao PLE/A são na maior parte explícitas e nacionais, enquanto que as de LE/A são, muitas vezes, iniciativas institucionais ou de sala de aula. Portanto, cabe escutar as vozes de professores e alunos e as políticas de uma ótica *bottom-up* (de baixo para cima). O professor de línguas é um ator que faz política em seu campo prático, pois seu agir é sempre ativo e pressupõe decisões (CAVALCANTE, 2016).

No entanto, considerando que muitas exigências e desafios têm sido impostos aos docentes nos dias atuais, é relevante considerar as reflexões de Akkari (2011) sobre o fato de que a internacionalização gera novas formas de regulação das políticas educacionais como o aumento da pressão sobre os professores para prestarem contas de suas ações pedagógicas, entre outras. Dessa forma, para além dessa imposição, é necessário encorajar os professores a integrarem, intencionalmente, “[...] uma dimensão global, intercultural e internacional” (DE WIT *et al.*, 2015) em sua prática, envolvendo transversalmente os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão.

A análise de diferentes estudos indicou a existência de divergência entre as necessidades dos agentes e as apresentadas em documentos oficiais. É necessário, portanto, discutir e problematizar estratégias e ações de internacionalização locais, que acabam por reproduzir modelos alheios, sem considerar as vozes dos interessados.

Podemos perceber que duas narrativas se reproduzem ainda amplamente: internacionalização como mobilidade e a importância da comunicação em inglês no mundo global. Observamos, também, que a maioria dos estudos sobre mobilidade teve como foco a língua e cultura francesa para alunos brasileiros ou a língua portuguesa para alunos francófonos; e que estudos sobre os letramentos acadêmicos são em contexto de ensino de língua inglesa.

Entre as lacunas, destacamos, assim, a necessidade de estudos que contemplam outras LE/A, e de pesquisas que discutam alternativas para estratégias tradicionais de internacionalização, que vão ao encontro das necessidades de países do Sul Global, que promovam letramentos multimodais e críticos com o objetivo de dar acesso à construção de significados e ao rompimento de práticas hegemônicas e excluientes de linguagem.

A internacionalização da educação confere às línguas papel relevante, uma vez que práticas sociais são nutridas pela linguagem, na lógica multissemiótica e multimodal intrínseca das comunicações interacionais (lingüísticas, midiáticas, visuais, audíveis, gestuais, espaciais etc.), especialmente na contemporaneidade. Apesar da estreita relação entre internacionalização e políticas linguísticas, é necessário promover a superação do processo de internacionalização da educação baseado em mitos e ações reducionistas que compreendem tão somente a participação em programas de mobilidade acadêmica, a realização de apresentações de trabalhos científicos em eventos internacionais, a escrita acadêmica etc. Diferentemente, concebe-se a internacionalização de maneira integral e transversal, no sentido de que ela se torna um elemento intimamente introjetado na tríade universitária e que, portanto, viabiliza impactos salutares na instituição e na sociedade.

Embora a internacionalização tenha se tornado ao longo dos anos um imperativo para muitas instituições, consideramos que ela deva ser um processo intencional de seus agentes, passando a se constituir um *ethos* do indivíduo/ator institucional e não apenas da instituição. Nessa perspectiva, a internacionalização é vista como uma atitude de engajamento intencionado em um mundo global

na construção de sentidos de maneira mais diversa, plural, intercultural, ética, política, criativa e crítica no que tange às questões que importam à humanidade.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. Decreto Presidencial nº 7948, de 12 março de 2013. *Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)*. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. *Documento de Área. Área 41: Linguística e Literatura*. Brasília, 2019a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *FUTURE-SE*. Brasília, 2019b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*. Brasília, 2019c.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Políticas e Programas de Graduação. Coordenação Geral de Relações Estudantis. *Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)*. Brasília, 2019d.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Leitorado. Brasília, 2019e.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. *Ciência sem Fronteiras*. Brasília, 2019f.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior. *Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PrInt)*. Brasil, 2019g.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Gabinete. *Portaria nº 103, de 21 de julho de 2020*. Cria Comissão Especial destinada a produzir estudos técnicos sobre modelos de oferta de curso piloto que aumente a competência linguística de alunos e docentes da pós-graduação. Brasília, 2020.
- CAPES. *A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes*. Brasília, Diretoria de Relações Internacionais, 2017.
- CAVALCANTE, R. P. *Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos institutos federais*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Cidade, 2016.
- DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. *International Higher Education*, n. 64, p. 6-7, 2011.
- DE WIT, H. Reconsidering the Concept of Internationalization. *International Higher Education*, n. 70, p.6-7, 2013.

DE WIT, H. et al. *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate General for Internal Policies, 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2019.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI). Fundo Paraná. *Programa Paraná Fala Idiomas*. Paraná, 2019.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R.; CASOTTI, J. B. C. Internationalization and language policies in Brazil: What is the relationship? *Rev. Bras. Linguística. Apl.*, v. 19, n. 2, p. 295-327, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201913553>. Acesso em: 14 ago. 2020.

HUDZIK, J. *Comprehensive Internationalization: from Concept to Action*. Washington: NAFSA Association of International Educators, 2011.

JOHNSON, D. C. *Language policy*. New York: Palgrave Macmillan: 2013.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education. Sage Publications*, v. 8, n. 1, p. 5-32, 2004.

KRAMSCH, C. From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, v. 90, n. 2, p. 249-252, 2006.

LIMA, M.C.; CONTEL, F. B. *Internacionalização da Educação Superior: Nações Ativas, Nações passivas e a Geopolítica do Conhecimento*. São Paulo: Alameda, 2011.

MORAES, A.C. A. de. *Formação para mobilidade acadêmica na França na área de Letras: da leitura literária ao commentaire linéaire francês*. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOROSINI, M. *Guia para a Internacionalização Universitária*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

OREGONI, M.S. Aspectos sociales de la internacionalización de la investigación. Una propuesta de abordaje. *Revista CTS*, Buenos Aires, v. 10, n. 30, p. 199-229, 2015.

OREGONI, M.S. La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región Latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 3, n. 1, p. 114–133, 2017.

PERROTTA, D. *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Buenos Aires: UNGS, 2016.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y (org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA: D. A. (org.). *política linguística e ensino da língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 73-82

RAJAGOPALAN, K. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D.B.; CALDAS, R.R. (org.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SANTOS, B. S. *A globalização e as ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S.; MENESSES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SHOHAMY, E. Expanding language policy. In: SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006. p. 45-58.

STALLIVIERI, L. *Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras*. Caxias do Sul: Educs, 2004.

STALLIVIERI, L. *Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas*. Curitiba: Appris, 2017.

TEODORO, A. *Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez, 2003.

VEIGA, C. G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.



Recebido em 31/03/2020. Aceito em 27/08/2020.

AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO PARA O ENSINO E A PESQUISA NA ÁREA DE LÍNGUAS

ACCIONES DE INTERNACIONALIZACIÓN PARA LA ENSEÑANZA Y LA
INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA DE IDIOMAS

INTERNATIONALIZATION ACTIONS FOR TEACHING AND RESEARCH IN THE
LANGUAGE AREA

Paula Tavares Pinto*

UNESP | campus São José do Rio Preto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia**

UNESP | campus Assis

Douglas Cunha dos Santos***

UNESP | campus Assis

RESUMO: Muitos planos estratégicos visam o crescimento na internacionalização (DE WIT *et al.*, 2015) e mobilidade a partir da compreensão de que tais ações demandam proficiência no idioma para comunicação, intercâmbio de pesquisas, parcerias básicas e desenvolvimentos digitais. Embora universidades mantenham acordos internacionais, é fundamental que compreendam como as línguas estrangeiras são vitais para envolver estudantes e acadêmicos de forma orgânica. Objetivamos apresentar as ações com vistas à internacionalização que têm sido implementadas como forma de mapear e melhorar a proficiência linguística na Universidade

* Paula Tavares Pinto é Docente no Departamento de Letras Modernas da UNESP, S. J. do Rio Preto. Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos com os temas Estudos da Tradução, Terminologia e Ensino e Aprendizagem de Línguas. E-mail: paula.pinto@unesp.br.

** Daniela Nogueira de Moraes Garcia é Doutora em Estudos Linguísticos e docente do Departamento de Letras Modernas da UNESP, Campus de Assis. Suas áreas de interesse enfocam o ensino de línguas, tecnologias, telecolaboração e formação de professores. E-mail: dany7garcia@gmail.com.

*** Douglas Cunha dos Santos é Graduado em Letras pela UNESP, Campus de Assis. Atua como professor-bolsista nos cursos de apoio a internacionalização provenientes do convênio UNESP/Santander. E-mail: douglas.cunha101@gmail.com.

Estadual Paulista, instituição multicampi. Dentre tais ações, enfocaremos o mapeamento do nível de proficiência linguística dos alunos e comunidade interna, oferta de cursos e testes e ações de mobilidade internacional na própria instituição como as sessões de intercâmbio virtual em língua estrangeira ou língua franca. Os resultados apontam para uma crescente conscientização acerca da importância da proficiência linguística e ações que priorizam a globalização do Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Plano estratégico. Internacionalização. Proficiência linguística.

RESUMEN: Muchos planes estratégicos tienen como objetivo el crecimiento en la internacionalización (DE WIT *et al.*, 2015) y la movilidad partiendo de la comprensión de que tales acciones requieren el dominio de un idioma para la comunicación, el intercambio de investigaciones, alianzas básicas y desarrollos digitales. Aunque las universidades mantengan acuerdos internacionales, es esencial que comprendan cómo las lenguas extranjeras son vitales para la participación orgánica entre estudiantes y académicos. Nuestro objetivo es presentar las acciones dirigidas a la internacionalización que se han implementado como una forma de mapear y mejorar la competencia lingüística en la Universidad Estadual Paulista-UNESP, una institución multicampus. Nos enfocaremos en mapear el nivel de dominio del idioma de los estudiantes y la comunidad interna, ofreciendo cursos, pruebas y acciones de movilidad internacional en la propia institución, como sesiones de intercambio virtual en lengua extranjera o lengua franca. Los resultados apuntan a una conciencia creciente sobre la importancia del dominio del idioma y las acciones que priorizan la globalización de la educación superior.

PALABRAS CLAVE: Plan estratégico. Internacionalización. Competencia lingüística.

ABSTRACT: Many strategic plans aim at the growth in internationalization (DE WIT *et al.*, 2015) and mobility based on the understanding that such actions require language proficiency for communication, research exchange, basic partnerships, and digital developments. While many universities maintain international agreements, they must understand how foreign languages are vital to organically engaging students and academics. In this work, we present actions aimed at internationalization that have been implemented as a way to map and improve linguistic proficiency at Universidade Estadual Paulista (UNESP), a multicampi institution. Among such actions, we will focus on mapping the level of language proficiency of students and the internal community, offering courses and tests and international mobility actions in the institution itself, such as virtual exchange sessions in a foreign language or lingua franca. The results point to growing awareness about the importance of language proficiency and actions that prioritize the globalization of Higher Education.

KEYWORDS: Strategic plan. Internationalization. Linguistic proficiency.

1 INTRODUÇÃO

Muitos planos estratégicos de universidades do mundo todo têm como foco o crescimento das ações de internacionalização e de mobilidade. Uma necessidade, muitas vezes, esquecida para facilitar este processo é o conhecimento de línguas estrangeiras. Todas as formas de mobilidade, para alunos e docentes que chegam ou para os que saem, exigem proficiência no idioma do país de destino para fins de comunicação no contexto acadêmico, para o desenvolvimento de pesquisas e escrita de artigos científicos entre os parceiros. Embora muitas destas universidades mantenham acordos internacionais de pesquisa e mobilidade, é fundamental que compreendam como as línguas estrangeiras são vitais para o envolvimento de estudantes e de acadêmicos em todos os setores da universidade.

Neste sentido, a internacionalização do Ensino Superior tem requerido mais a atenção das universidades no mundo todo, uma vez que a globalização trouxe a possibilidade de os profissionais de diferentes países competirem por melhores empregos mundialmente. Este fato tem exigido a formação de indivíduos preparados profissionalmente e culturalmente para contextos internacionais.

De Wit *et al.* (2015, p. 29) definem a internacionalização como um processo de: “[...] integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções e fornecimento do ensino pós-secundário, a fim de melhorar a qualidade da educação e da pesquisa de todos os estudantes e funcionários e de fornecer uma contribuição significativa à sociedade”¹.

Em tempos globalizados e impulsionados pelo advento da *internet*, o panorama da educação superior, principalmente das línguas estrangeiras, demanda atenção, já que os laços e ações entre países têm se mostrado potencializadores de experiências e pesquisas.

Para Behrens (2013, p.84),

[...] num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta.

Entendemos, assim, a necessidade de articulações dentro da universidade que abarque o processo de ensinar, de aprender diante de novos cenários e novos perfis de aprendizes.

Acerca do processo de internacionalização, Abreu-e-Lima *et al.* (2016, p.47) reconhecem que

O processo de internacionalização, considerado como um dos desafios da educação superior, envolve a definição de objetivos articulados com as demandas educacionais, as diretrizes curriculares, a legislação vigente, e com o Plano Nacional de Educação (PNE). De modo especial, o processo envolve também o uso de tecnologias de informação e comunicação, a formação de pessoal qualificado para Educação a Distância e a definição de programas de estímulo visando à ampliação de intercâmbios internacionais, aspectos curriculares e organizacionais. Essencialmente, envolve ainda questões linguísticas decorrentes deste processo de internacionalização, quer por intermédio de línguas estrangeiras, quer pela utilização da língua portuguesa como língua estrangeira.

Sendo assim, é possível observar a complexidade do cenário e as diversas esferas de sua implementação. É importante mencionar o Programa Ciências sem Fronteiras, de 2011, que, com propósitos de globalização e internacionalização, investiu em intercâmbios e mobilidade internacional em todas as áreas do conhecimento em ações governamentais conjuntas. Dessa forma, focando em estágios para alunos de graduação e pós-graduação, esbarrou em questões de proficiência linguística que o descontinuaram mas fomentaram a criação do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF) e sua expansão para os outros idiomas no Idiomas sem Fronteiras. Sarmento *et al.* (2016) reconhecem uma crescente busca pela aprendizagem de línguas em território nacional, busca esta desencadeada pela rápida expansão da internacionalização da educação superior. Os autores apontam os supracitados programas como fruto de tal busca.

Ainda que, atualmente, em fase de remodelação dado o cenário político-nacional vigente, testemunhamos uma grande oferta de cursos de línguas ministrados em instituições brasileiras federais e estaduais, de forma presencial e *on-line* síncrona, pautada na formação inicial e continuada. Observou-se, pelo IsF, a constituição de uma robusta rede de compartilhamento de informações e conhecimento visando o fortalecimento de políticas linguísticas e o ensino de línguas no Brasil. Diante da grandiosidade do Programa, é importante destacar que esta rede contemplou parcerias nacionais e internacionais que vislumbraram uma visão eficiente e especializada acerca do processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras.

Reconhecendo a importância de se mapear a proficiência linguística na universidade com vistas ao fomento da internacionalização, mobilidade e parcerias com universidades estrangeiras, o presente trabalho visa apresentar ações que têm sido implementadas para

¹ Tradução de “[...] the process of ‘integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and 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 *et al.*, 2015, p.29)

incentivar a internacionalização da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), instituição multicampi no estado de São Paulo, conforme figura a seguir:

Faculdades e Institutos



Figura 1: Campi da Unesp distribuídos em diversas cidades do Estado de São Paulo.

Fonte: Reitoria da Unesp

O fato de a universidade não estar centralizada em um campus somente torna todas as ações mais difíceis de serem implementadas. Neste sentido, temos contado com a participação dos professores e futuros professores de língua inglesa dos cursos de Letras da instituição nos cursos presenciais e on-line que estão sendo oferecidos à comunidade institucional. As ações estão diretamente ligadas ao Gabinete do Reitor, às Pró-Reitorias de Graduação e de Extensão, por meio dos Centros de Línguas, e à Assessoria de Relações Internacionais (AREX). Em razão da complexidade da implementação dos cursos nos vários campi da UNESP, as ações vêm contando com o apoio dos Centros Locais de Internacionalização situados nos 34 campi da UNESP. Para tanto, quatro docentes de língua inglesa dos cursos de Licenciatura em Letras da UNESP orientam os cursos oferecidos pelos Centros de Línguas da UNESP e acompanham o desenvolvimento das ações nas unidades, conforme Portaria 443 de criação de Comitês Regionais, a saber:

I – Comitê Regional de Araraquara – Botucatu, Sorocaba, Itapeva, São Vicente, Registro, São Paulo, Guaratinguetá e São José dos Campos;

II – Comitê Regional de São José do Rio Preto – Franca, Rio Claro, Jaboticabal, São João da Boa Vista, Ilha Solteira e Araçatuba;

III – Comitê Regional de Assis – Marília, Bauru, Presidente Prudente, Rosana, Ourinhos, Dracena e Tupã.

Apresentaremos, a seguir, as bases do plano de internacionalização da UNESP, o mapeamento da proficiência em língua inglesa da comunidade unespiana e as ações que vêm sendo realizadas como apoio e fomento à melhoria desta proficiência, como o oferecimento de cursos *on-line*, testes e possibilidades de intercâmbio virtual com universidades no exterior.

2 PLANO DE INTERNACIONALIZAÇÃO E A PERCEPÇÃO LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE POR MEIO DO MAPEAMENTO DE SUA COMUNIDADE

Em 2018, a UNESP elaborou seu Plano Estratégico de Internacionalização para todos os setores da universidade. Este plano tem como foco o desenvolvimento de talentos globais, de pesquisas e de parcerias com instituições internacionais, conforme retratam os pilares da figura 2.



Figura 2: Plano Estratégico de Internacionalização

Fonte: Plano Estratégico de Internacionalização da Unesp (2020)

Na base dos três pilares, encontram-se as ações transversais que perpassam as pró-reitorias de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa e que são acompanhadas por indicadores de impacto e desenvolvimento. Conforme veremos nas seções seguintes, a língua inglesa é fundamental para que as ações de internacionalização sejam implementadas com sucesso.

O fato de a língua inglesa ser considerada língua franca (BELTA, 2020) também atende às demandas de programas de mobilidade internacional, uma vez que alunos brasileiros, em sua maioria, buscam desenvolver suas pesquisas em universidades de países de língua inglesa, como podemos visualizar na figura 3.

Position 2017	Position 2016	Position 2015	Country	Score 2017
1º	1º	1º	Canada	9194
2º	2º	2º	United States	8638
3º	5º	5º	United Kingdom	7742
4º	3º	3º	Australia	7654
5º	4º	4º	Ireland	6602
6º	6º	6º	New Zealand	6356
7º	7º	7º	Malta	6085
8º	8º	8º	South Africa	5571
9º	9º	10º	Spain	4132
10º	10º	9º	France	3474

Figura 3: Os dez destinos mais populares de alunos brasileiros, 2015 a 2017

Fonte: Site da Brazilian Educational & Language Travel Association Belta (2020)

Levando-se em consideração a questão da pesquisa e da transversalidade, assim como a formação de talentos globais, a UNESP decidiu apresentar um programa que atendesse às necessidades da instituição em relação ao conhecimento da língua inglesa. Dessa forma, a universidade estaria preparando sua comunidade para participar de editais de pesquisa e mobilidade, conforme veremos na próxima seção.

2.1 A PERCEPÇÃO LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE POR MEIO DO MAPEAMENTO DE SUA COMUNIDADE

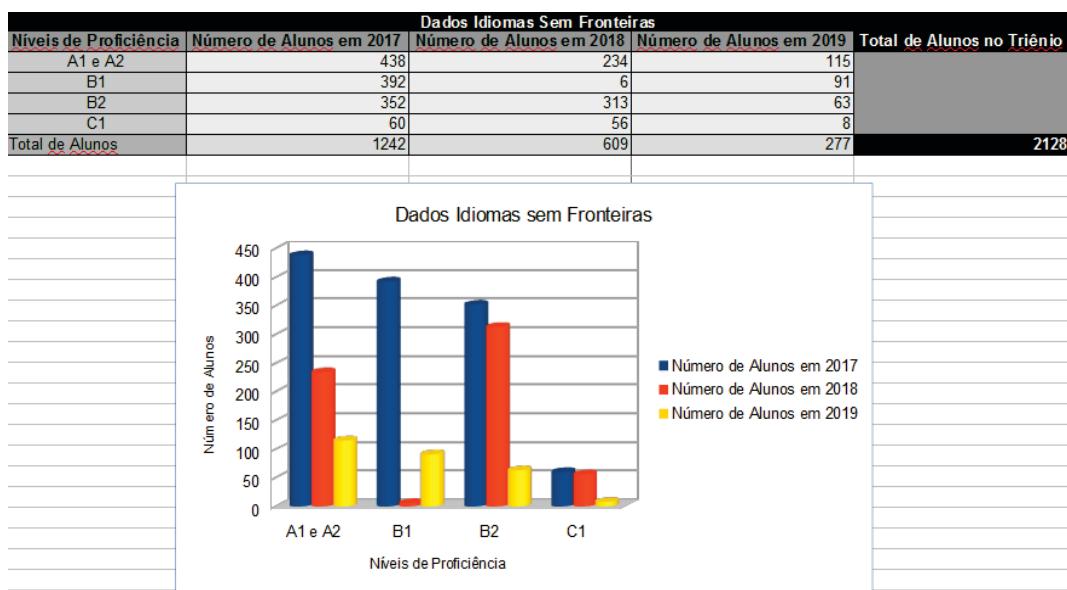
Para a participação em programas de mobilidade e desenvolvimento de pesquisas com parceiros no exterior, as agências de fomento nacionais e internacionais, diferentemente de anos anteriores, passaram a exigir um nível de proficiência em língua estrangeira mais elevado de seus candidatos. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por exemplo, que recebia atestados de proficiência emitidos por professores das próprias universidades, passou a requerer resultados de provas reconhecidas internacionalmente como as provas do *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) e *International English Language Testing System* (IELTS), no caso da língua inglesa. Isso se deve ao fato de que muitos alunos brasileiros, participantes de intercâmbios em

anos anteriores manifestaram dificuldade em se comunicar em contextos acadêmicos que exigem habilidades ativas de língua estrangeira como a escrita de trabalhos de disciplinas e de relatórios científicos, assim como a apresentação oral de trabalhos vinculados aos seus cursos ou em congressos internacionais.

O programa Ciência sem Fronteiras, por exemplo, investiu R\$ 13,2 bilhões na mobilidade estudantil entre 2011 e 2017 (SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 2017) e, embora tenha oportunizado intercâmbio para jovens estudarem no exterior, muitos apresentaram dificuldades relacionadas ao uso da língua inglesa. Embora capazes de se comunicar em situações cotidianas essenciais, o contexto acadêmico exigia que estivessem aptos a tomarem notas durante as aulas ou palestras e a se comunicarem com a linguagem e a terminologia apropriadas durante suas apresentações. A partir dessa experiência, conforme destacado anteriormente, o Ministério da Educação (MEC) apoiou a criação do Programa Inglês sem Fronteiras que se tornou Idiomas sem Fronteiras, ao envolver outras línguas como o alemão, o espanhol, o italiano, o francês e o português como língua estrangeira.

Neste sentido, em 2016², o Programa Idiomas sem Fronteiras iniciou o mapeamento do nível de proficiência em língua inglesa das universidades públicas brasileiras, por meio da aplicação do TOEFL. Para tanto, seguiram as distinções do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER), utilizado por universidades estrangeiras para comprovar o nível de proficiência dos alunos que participam de programas de mobilidade estudantil. De acordo com este quadro, os níveis A1 e A2 referem-se aos falantes de nível básico; B1 e B2, falantes independentes e C1 e C2, falantes proficientes. Para que um aluno possa ler e interpretar um texto em contexto universitário ele deveria apresentar, pelo menos, o nível B1 ou B2. Para que consiga produzir textos e se comunicar satisfatoriamente, ele deveria apresentar uma proficiência entre B2 a C2, a qual influenciará a qualidade de sua produção textual e comunicação oral em língua estrangeira. Em outras palavras, o aluno de graduação que participa de um intercâmbio universitário deve estar apto a escrever textos argumentativos, assistir a aulas e palestras e tomar notas, de modo que tais ações o habilitem a realizar uma prova do curso do qual está participando ou apresentar comunicações orais em língua inglesa. Dessa maneira, os níveis C1 e C2 são os mais apropriados.

Na Unesp, de 2017 a 2019, foram realizadas várias aplicações da prova TOEFL que, embora gradativamente reduzidas a cada ano pelo MEC, sinalizaram o nível no qual a maior parte dos alunos se encontrava, conforme os gráficos dispostos a seguir.



Quadro 1: Número de provas de Toefl aplicados na Unesp entre os anos de 2017 e 2019.

Fonte: Dados da plataforma IsF Gestão do Ministério

² Apesar de ter tido início em 2016, não trazemos aqui o número de provas no referido ano visto que estamos considerando os anos do Programa de Língua Inglesa.

Conforme podemos notar no Quadro 1, o número de alunos, docentes e servidores que prestaram a prova do TOEFL foi diminuindo a cada ano quando o MEC passou a reduzir a cota de provas destinadas às instituições públicas. Em 2017, houve a participação de 1242 alunos, já em 2018, 609 candidatos e, em 2019, 277. Compreendemos que a diminuição de candidatos influenciou o mapeamento do nível de proficiência da comunidade unespiana, no entanto, os resultados demonstrados serviram como ponto de partida para que a implementação de ações institucionais pudesse ser feita em consonância com o Plano Estratégico de Internacionalização da UNESP.

A seguir, compartilhamos os dados levantados que ilustram melhor os níveis de proficiência observados na instituição nos três anos de participação no Programa Idiomas sem Fronteiras:

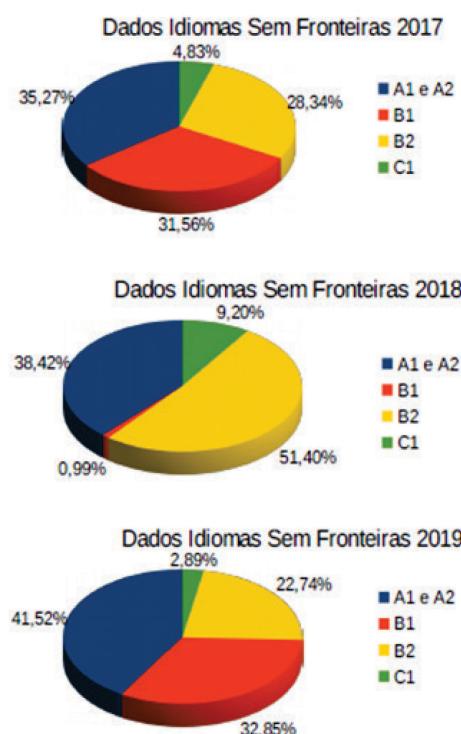


Figura 4: Mapeamento de resultados das provas de Toefl de alunos da Unesp entre os anos de 2017 e 2019.

Fonte: Dados da plataforma IsF Gestão do Ministério da Educação (2020)

Como podemos visualizar, nos três anos em que houve aplicação da prova de TOEFL na UNESP, os resultados mostraram que a porcentagem de alunos com níveis básicos de proficiência em língua inglesa variou entre, aproximadamente, 35% a 41%, já a porcentagem de alunos nos níveis intermediários variou entre 22% e 55% e para o nível avançado, a porcentagem variou entre, aproximadamente, 3% e 9,20%.

Após estes resultados, a universidade passou a investir em ações que pudessem aumentar o nível de proficiência em língua inglesa em todos os seus setores, seja de alunos de graduação e pós, docentes e pesquisadores quanto de técnicos-administrativos. Para tanto, contou com a especialidade de docentes-pesquisadores dos três cursos de graduação e pós-graduação em Letras e Linguística para observarem mais atentamente as necessidades de cada setor. Com os resultados das provas de proficiência do TOEFL aplicadas a alunos, docentes e servidores em diferentes anos via plataforma do MEC, a UNESP passou a oferecer cursos por meio do Programa Idiomas sem Fronteiras e envolver a comunidade em outras iniciativas. Destacamos a oferta de cursos específicos para docentes da pós-graduação, para servidores dos escritórios de internacionalização dos 34 campi da UNESP e iniciativas para maior participação da comunidade em projetos que já estavam em andamento nos anos anteriores, conforme veremos mais adiante.

Envolver as pesquisas em Linguística Aplicada desenvolvidas nos programas de pós-graduação (notas 6) da UNESP foi primordial para promover um estudo mais adequado e um aprimoramento de ações. Desta forma, foi criado o Programa de Língua Inglesa da

UNESP: *internacionalização, formação e transversalidade*, que conta com o apoio do convênio UNESP-Santander, para fomentar iniciativas mais robustas com vistas à melhoria da proficiência linguística na universidade.

Dentre as ações apresentadas neste artigo, duas são sobressalentes no apoio ao Plano Estratégico de Internacionalização que envolvem (a) a mobilidade virtual, no sentido de preparar, linguística e culturalmente, alunos, docentes e servidores para participarem de programas de mobilidade internacional, assim como articular um contexto adequado a estrangeiros que pretendam estudar na UNESP; e (b) a oferta de cursos presenciais e on-line como suporte para que a comunidade atinja a pontuação necessária em língua inglesa exigida em editais de internacionalização. Debruçamo-nos sobre tais ações a seguir.

2.2. AÇÕES DE MOBILIDADE E PARCERIAS VIRTUAIS

Iniciamos esta seção dando destaque à nossa compreensão sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS) no que tange ao seu uso na Educação e Ensino Superior. De acordo com Souza e Santos (2019, p.43):

A tecnologia está ocupando cada vez mais espaço na vida das pessoas e a escola não pode ficar inerte diante dessa realidade, visto que a ideia de uma escola conectada muda a lógica de que o professor é treinado para ensinar e transmitir conhecimento. Dessa forma, o espaço escolar deve e pode se utilizar das TDICS para transformar, acompanhar o avanço da sociedade da informação e preparar os alunos para atuação no contexto social de maneira crítica e participativa.

Assim, com o suporte das tecnologias, aplicativos e mídias digitais, a mobilidade começou a ser viabilizada e potencializada na universidade, a partir das parcerias estabelecidas com instituições do exterior para o intercâmbio virtual.

Depois de uma longa trajetória de mais de uma década de ações, pesquisas e estabelecimento de parcerias, podemos mencionar o Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos (TELLES, 2006, 2009, 2015) como robusta proposta para atender as demandas de acesso aos povos, línguas e culturas de forma democrática.

O teletandem pode ser definido como contexto que propicia a formação de parcerias internacionais para promover sessões bilíngues de comunicação via aplicativos como o *Skype*, com recursos de áudio e vídeo. Com propósitos bem delineados de aprendizagem, o teletandem permite que dois estrangeiros realizem trocas linguísticas utilizando a língua materna ou uma língua de proficiência dos pares.

Dessa forma, diferenciando-se de meros encontros com estrangeiros e com base prática e teórica, a UNESP tem desfrutado de tal possibilidade para permitir que sua comunidade estabeleça ações de mobilidade sem custos e de forma eficiente. Em vigor sob várias modalidades, integradas ou não ao currículo, é possível afirmar que uma sólida base foi construída, ao longo dos anos, com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) para os campi de Assis, Araraquara e São José do Rio Preto e, em tempos atuais, apesar de encerrado enquanto projeto temático, o teletandem está instaurado como forma de reforçar contextos para ensino/aprendizagem de línguas e promover a internacionalização de maneira acessível.

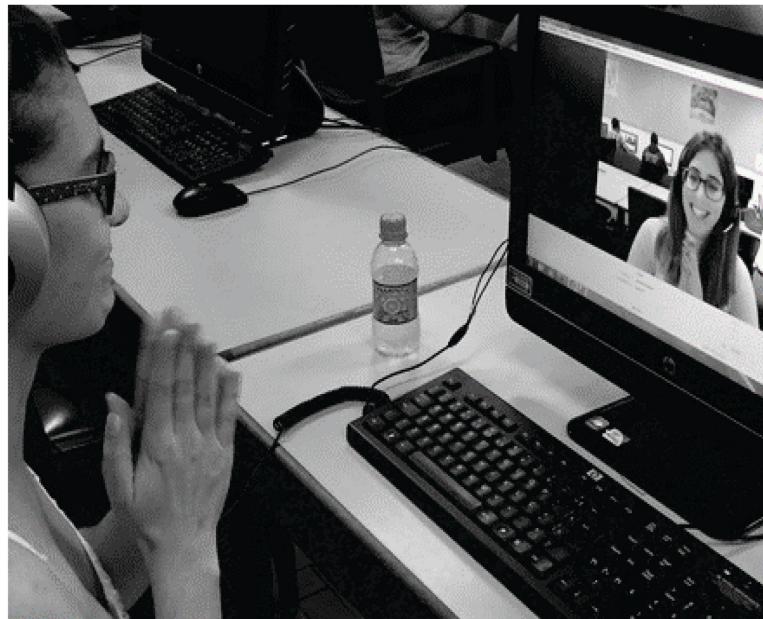


Figura 5: aluna brasileira e estrangeira em interação no projeto Teletandem Brasil

Fonte: Site do Teletandem Brasil (2020)

Atualmente, o teletandem desenvolve-se de forma intensa nos Campi de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto, vinculado à Graduação e Pós-Graduação e, também, a toda comunidade interna, envolvendo servidores e docentes. O teletandem é definido por Telles (2015, p. 604) como “um contexto virtual, autônomo e colaborativo no qual dois falantes de línguas diferentes utilizam recursos de tecnologia VOIP (texto, voz e imagem de webcam) para ajudar o parceiro a aprender a sua língua materna (ou linguagem de proficiência)”. Pautado em princípios como autonomia, reciprocidade e uso separado de línguas (SCHWIENHORST, 1998), nas ações em teletandem, os pares brasileiros exercitam a língua estrangeira e, também, auxiliam o parceiro na aprendizagem da língua portuguesa. A sessão de interação constitui-se em dois momentos dedicados à prática da língua 1 e, em seguida, da língua 2 para que, assim, cada parceiro tenha equidade de tempo e de oportunidades para desempenhar as funções de aprendiz da língua estrangeira e tutor de sua própria língua.

A partir do estabelecimento de parcerias com instituições internacionais, o teletandem tem promovido a realização de sessões bilíngues de comunicação firmadas em propósitos de aprendizagem. Considerando o período letivo dos países, o teletandem tem sido praticado, na UNESP, com países como Estados Unidos e México de forma mais intensa e observamos uma concentração das interações de fevereiro a abril e de setembro a dezembro. As interações têm a duração de uma hora e podem estar ou não associadas ao currículo, ocorrendo, também, de forma voluntária, como no Campus de Assis. Destaca-se o grande comprometimento demandado por parte das instituições já que há uma logística já desenvolvida para atender à comunidade, como, por exemplo, eficiente comunicação com a universidade parceira, organização do calendário de interações, ajustes de horários, reserva de laboratórios, testagem de programas e equipamentos, acompanhamento das sessões, suporte aos interagentes, oferta de sessões de mediação para fomentar a troca de experiências e a aprendizagem etc.

Além do teletandem, podemos mencionar as sessões de colaboração *on-line* estabelecidas em inglês como língua franca (ILF) entre UNESP e instituição no Reino Unido, conduzidas no Campus de Assis. ILF é um termo que tem sido utilizado por pesquisadores alinhados “[...] à visão de que a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos” (GIMENEZ *et al.*, 2015, p. 594).

São estabelecidas parcerias entre estudantes brasileiros da UNESP e estudantes estrangeiros que se encontram na referida universidade estrangeira para abordar assuntos variados na interação ao mesmo tempo em que exercitam a língua inglesa, não nativa de nenhum dos estudantes envolvidos. Assim sendo, vários prismas se destacam na experiência transcultural como, por exemplo,

interações síncronas pelo uso dos recursos de vídeo do *Facebook*, situação de igualdade ou de maior conforto perante os parceiros que são aprendizes da língua utilizada.

Uma outra forma de mobilidade virtual foi recentemente lançada na UNESP sob o nome de BRaVE, Brazilian Virtual Exchange, como estratégia de aprendizagem colaborativa on-line. Sob responsabilidade dos docentes de disciplinas de várias áreas, e com o suporte das tecnologias, parcerias são estabelecidas de forma que os alunos de instituições no Brasil e no exterior trabalhem, em suas áreas de atuação, para dividir tarefas e compartilhar conhecimento e experiências das práticas de sala de aula. Os professores de ambas as instituições se articulam e organizam tarefas a serem desenvolvidas entre os estudantes, podendo ser de forma síncrona ou assíncrona, com ferramentas e aplicativos a serem, também, negociados conforme as temáticas, abordagens ou necessidades das turmas. A ideia primordial é que a colaboração seja maximizada entre professores e entre alunos, almejando-se o desenvolvimento linguístico, profissional, intercultural e um aprimoramento e estreitamento das ações pedagógicas na universidade nas mais diversas áreas.

Ainda que com experiências incipientes, resultados positivos têm sido apontados para a ação que consta no Plano Estratégico de Internacionalização da UNESP. Segundo a coordenação, entende-se o BRaVE como atividade que promove habilidades multiculturais, aumentando a compreensão mútua com vistas à cidadania global, letramento digital e aprendizagem de línguas. Reconhecemos, assim, a iniciativa como fomentadora da internacionalização via interação no próprio país. Pelas ações iniciais em andamento, compreendemos o grande potencial para a internacionalização quando duas salas de aula são conectadas para um trabalho colaborativo, mediado pelo uso da língua como língua franca. A aprendizagem perpassa a língua, mas centra-se na temática das aulas ministradas em ambas as instituições.

Destacamos, também, a questão do comprometimento entre as instituições de modo a, por meio de atividades síncronas e assíncronas, driblar questões como diferenças de fuso- horário entre países e/ou continentes, uso de ferramentas acessíveis a ambos e o acompanhamento das ações realizadas entre os grupos de alunos.

As possibilidades de troca de conhecimento e desenvolvimento de pesquisa mediante parcerias internacionais são maximizadas com o suporte das tecnologias e de uma robusta parceria entre professores/pesquisadores que compartilham a compreensão dos grandes benefícios das ações conjuntas que envolvem a comunicação prévia entre os professores de ambas as instituições, organização do calendário de interações, agendamento de laboratórios, abertura de inscrições, dentre outros.

Destacamos, assim, o grande papel assumido pelas tecnologias que, segundo Souza e Santos (2019, p. 51) “[...] são, portanto, meios de apoio ao docente na construção do seu fazer pedagógico, transformando-se assim em instrumentos de ação.

As ações aqui descritas se alinham às afirmações de Almeida (2018, p. x) e às propostas de mobilidade e internacionalização pretendidas pela universidade.

É preciso reinventar a educação, analisar as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, da integração das TDIC, dos recursos, das interfaces e das linguagens midiáticas à prática pedagógica, explorar o potencial de integração entre espaços profissionais, culturais e educativos para a criação de contextos autênticos de aprendizagem mediados pelas tecnologias. Para impulsionar o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem é premente recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as TDIC no desenvolvimento e na recriação de metodologias ativas.

A seguir, apresentamos as ações que envolvem a oferta de cursos presenciais e on-line nos diferentes campi da UNESP.

2.3. CURSOS PRESENCIAIS E ON-LINE COMO PARTE DA IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES EM PROL DA PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA

Levando-se em consideração a real necessidade do uso da língua inglesa na universidade e o objetivo de melhorar a proficiência de seus integrantes para participação em programas internacionais, o Programa de Língua Inglesa da UNESP passou a oferecer palestras e cursos de inglês presenciais e on-line para alunos de graduação e pós, pesquisadores e servidores técnico-administrativos além de apoiar os projetos de intercâmbio virtual Teletandem Brasil e BRaVE, descritos anteriormente.

No programa, procuramos firmar acordos internos com as unidades e as Pró-Reitorias, assim como acordos externos com cursos e empresas privadas que financiam algumas ações do programa, tais como oferta de bolsas aos alunos ou apoio na preservação da infraestrutura dos laboratórios. Também participamos de editais estaduais e federais, como o do Programa Idiomas sem Fronteiras, que financiam bolsas para alunos de Licenciatura em Letras. Além disso, com o investimento na formação dos alunos de graduação de Licenciatura em Letras (cinco estrelas no Guia de Estudantes) e Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários (notas 5 e 6 na CAPES) da UNESP, e na infraestrutura dos laboratórios dos Centros de Línguas da universidade, alguns cursos do programa são desenvolvidos e ministrados nos próprios projetos de pesquisa da UNESP, como é o caso do *Teletandem Brasil*, que hoje é internacionalmente reconhecido e tem possibilitado oportunidades inigualáveis de contatos de alunos da UNESP com universidades no mundo todo. Experiências como estas têm possibilitado um diferencial aos profissionais formados na instituição para o mercado de trabalho.

Com este Programa, tem sido possível seguir as diretrizes da Política de Idiomas da UNESP (Resolução n.83/2016), atendendo aos princípios de democratização da educação, internacionalização e transversalidade. Neste sentido, para as ações do programa apresentadas neste artigo, temos utilizado as provas de TOEFL e, mais recentemente, as provas Aptis, do Conselho Britânico, como indicadores para acompanhar a evolução do nível de inglês de todos os alunos.

De 2017 a 2019, participamos do Programa Idiomas sem Fronteiras no qual alunos de graduação e pós-graduação em Letras e Linguística ofereceram diversos cursos de inglês com fins acadêmicos e específicos para alunos da UNESP. Com o apoio do convênio Unesp-Santander e a autorização do IsF, foi possível oferecer cursos *on-line* síncronos com encontros por videoconferência na plataforma *Zoom*, envolvendo temas como “estratégias de leitura em língua inglesa”, “prática oral em língua inglesa com foco em debates” e “preparatório para TOEFL e IELTS”. Aproximadamente 3.668 alunos estudaram inglês nas trinta e quatro unidades da UNESP e, em 2020, a estimativa é de termos mais 2.500 alunos com os cursos *on-line* de forma síncrona³.

Em 2020, último ano do programa, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação solicitou que fosse dada ênfase aos cursos de preparatório para o TOEFL para que os alunos que participarão do programa de pesquisa e mobilidade *Capes-Print* (CAPES) conseguissem atingir, pelo menos, o nível B2 de proficiência exigido no edital do programa. Dessa forma, como estratégia neste ano, quatro cursos estão sendo oferecidos a alunos de pós-graduação e uma quinta turma está sendo oferecida, especificamente, aos servidores técnico-administrativos da instituição. Durante os cursos, os alunos farão simulados para acompanhamento dos resultados e, para as notas mais altas, a prova do TOEFL ITP (*Institutional Testing Program*) será subsidiada pela própria universidade. A inclusão e preocupação com os servidores técnicos-administrativos nos cursos recai na melhoria de sua proficiência linguística de modo que possam ser contemplados nos editais externos e internos para realizar visitas técnicas e treinamentos especializados no exterior.

3 DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

O mapeamento da proficiência, a aplicação de testes e oferta de mobilidade virtual sinalizam que, embora os procedimentos aqui mencionados se constituam em um grande volume de esforços conjuntos, os resultados das práticas indicam benefícios que

³ Os cursos são oferecidos *on-line*, de forma síncrona. Todavia, os alunos desenvolvem atividades de forma assíncrona com o suporte de ferramentas *on-line*, como o Google Classroom, por exemplo.

extrapolam a sala de aula e os conteúdos e atingem esferas como desenvolvimento de autonomia, de competência intercultural e de formação de um cidadão para o mundo globalizado.

A universidade mostra-se, por meio de tais ações, a compreensão da internacionalização como perspectiva fundamental no cenário vigente e na formação de sua comunidade. A articulação de contextos dessa natureza reporta à ideia da inserção tão necessária e transformadora para o cenário educacional.

Percebe-se um reconhecimento maior ao trabalho e pesquisas de Linguística Aplicada desenvolvidas na UNESP, uma vez que as Pró-Reitorias têm buscado mais a participação de especialistas de línguas estrangeiras para apoiar suas ações de internacionalização ou que envolvem o ensino ou avaliação de uma língua estrangeira. Neste sentido, o apoio do Convênio UNESP-Santander tem sido fundamental para a manutenção dos bolsistas e dos laboratórios de línguas estrangeiras.

Durante os anos de 2017 a 2019, foi possível desenvolver 40 trabalhos acadêmicos no contexto do programa, quais sejam: oito apresentações acadêmicas, sete capítulos, oito artigos científicos, cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado em andamento nos Programas de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, de S. J. do Rio Preto e Estudos Linguísticos e Língua Portuguesa, de Araraquara (6 CAPES).

No ano de 2020, sem o fomento do Programa Idiomas sem Fronteiras, a própria Pró-Reitoria de Pós-Graduação se prontificou a adquirir 300 provas de TOEFL para que alunos de pós-graduação e técnicos-administrativos possam se preparar e atingir uma melhor pontuação para participar dos editais de mobilidade.

Concluímos que o Teletandem Brasil, como ação pioneira na UNESP, apesar de não mais possuir fomento, tem ainda permitido que a mobilidade seja oferecida de forma democrática e, assim, gerado fonte de pesquisas, de aprendizagem, de crescimento e formação. Ainda como ação de mobilidade aqui mencionada, o BRaVE, também, impõe-se como iniciativa catalisadora de trocas interculturais em tempos globalizados, expandindo-se o trabalho da sala de aula e maximizando papéis de alunos e professores que, juntos, protagonizam o cenário educacional. O intercâmbio virtual coloca-se, assim, como perspectiva promissora.

Desta forma, procuramos apresentar neste artigo como o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente o de língua inglesa, é primordial para alicerçar as estratégias de internacionalização universitária e apoiá-las com sucesso.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D.M.; MORAES FILHO, W. B.; MONTENEGRO, A. R. A. Perfil da Área de Língua Inglesa nas Universidades Federais Brasileiras. In: SARMENTO, 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.47-76.

ALMEIDA, M. E. B. Apresentação. BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologiasativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p ix-xiii.

BELTA. *Quem somos*. Disponível em: <http://www.belta.org.br/quemsomos>. Acesso em: 26 maio 2020.

BEHRENS, M. A. Projetos de Aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*, 21st ed. Papirus, 2013, pp.73-140.

BRaVE. *Brazilian Virtual Exchange*. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/arex/mais-informacoes/programa-brave/> Acesso em: 30 mar. 2020.

DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. Internationalisation of higher education. *European Parliament, Directorate-General for Internal Policies*, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies, Culture and Education, 2015

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L.C.S.; SIQUEIRA, D.S.P.; PORFIRIO, L. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n.3, 2015, p. 593-619.

IDIOMAS SEM FRONTEIRAS Disponível em: <http://isfgestao.mec.gov.br/> Acesso em: 30 mar. 2020.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.M., MORAES FILHO, W. Apresentação. In: SARMENTO, S; ABREU-E-LIMA, D.M.; MORAES, W.M. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 11-15

SCHWIENHORST, K. Matching pedagogy and technology- Tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. *Language Teaching On-Line*, 1998.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. *O fim do Ciência sem Fronteiras depois de R\$ 13 bilhões investidos em bolsas no exterior*. 30 jun. 2017. Disponível em: <http://portal.spcnet.org.br/noticias/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-depois-de-r-13-bilhoes-investidos-em-bolsas-no-exterior/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SOUZA, F. M.; SANTOS, G. F. *Velhas práticas em novos suportes? As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mentes Abertas, 2019.

TELETANDEM BRASIL. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/> Acesso em 30 mar. 2020.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *D.E.L.T.A.*, v.31, n.3, p.603-632, 2015.

TELLES, J. A. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores/ FAPESP, 2009.

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos - Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras intandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006. Disponível em: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf. Acesso em: 02 jul. 2014.

UNESP. *Our strategy*. Disponível em: <https://www.international.unesp.br/#!research/our-strategy/>. Acesso em: 27 mar. 2020.



Recebido em 31/03/2020. Aceito em 31/05/2020.

INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO LINGUÍSTICA NA UFBA: UM RELATO SOBRE DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

INTERNACIONALIZACIÓN Y FORMACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA UFBA: INFORME SOBRE
DESAFIOS Y ESTRATEGIAS

INTERNATIONALIZATION AND LANGUAGE EDUCATION AT UFBA: A REPORT ON
CHALLENGES AND STRATEGIES

Fernanda Mota Pereira*

Universidade Federal da Bahia

RESUMO: Este artigo traz um relato sobre os desafios da proficiência linguística para o processo de internacionalização da UFBA e estratégias criadas para capacitar a comunidade acadêmica para superá-los. Ele é composto por quatro partes que, respectivamente, trazem considerações sobre a internacionalização e a proficiência linguística no Brasil; as medidas tomadas pela UFBA para atenuar as lacunas em relação à formação em língua estrangeira de sua comunidade com a criação do Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI); o histórico de implementação do Núcleo de Línguas (NucLi) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras e suas contribuições para o ensino de línguas estrangeiras para atender aos propósitos da internacionalização mais especificamente; e as reconfigurações das ações de formação linguística diante das demandas do CAPES - PrInt (CAPES, 2017). A pesquisa para este artigo consiste de uma análise documental de base qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização. PROFICI. IsF. Língua Estrangeira.

* É professora associada do Instituto de Letras, da Área de Inglês, e professora no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Atua, desde 2012, como coordenadora geral do PROFICI e, desde 2015, como coordenadora geral do Núcleo de Línguas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras. E-mail: pmotafernanda@gmail.com.

RESUMEN: Este artículo proporciona un informe sobre los desafíos de la competencia lingüística para el proceso de internacionalización de laUFBA y estrategias creadas para posibilitar que la comunidad académica los supere. Consta de cuatro partes que traen consideraciones sobre la internacionalización y la competencia lingüística en Brasil; las medidas tomadas por la UFBA para cerrar las brechas en la formación de lengua extranjera de su comunidad con la creación del Programa de Competencia de Lengua Extranjera para Estudiantes y Personal de la UFBA (PROFICI); la historia de la implementación del Núcleo de Lenguas (NucLi) dentro del alcance del Programa Idiomas sin Fronteras-IsF y sus contribuciones a la enseñanza de lenguas extranjeras para cumplir con los propósitos de la internacionalización más específicamente; y la reconfiguración de las acciones de formación lingüística frente a las demandas de la CAPES - PrInt. La investigación para este artículo consiste en un análisis documental con base cualitativa.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización. PROFICI. IsF. Lengua Extranjera.

ABSTRACT: This article provides an account of the challenges of language proficiency for the internationalization process at UFBA and strategies created to enable the academic community to overcome them. It consists of four parts that, respectively, bring considerations about internationalization and language proficiency in Brazil; the measures taken by UFBA to bridge the gaps in the foreign language education of its community with the creation of the Foreign Language Proficiency Program for UFBA Students and Staff (PROFICI); the history of implementation of the Language Center (NucLi) within the scope of the Languages without Borders Program and its contributions to the teaching of foreign languages to meet the purposes of internationalization more specifically; and the reconfiguration of language education actions in face of CAPES - PrInt demands (CAPES, 2017). The research for this article consists of a documentary analysis on a qualitative basis.

KEYWORDS: Internationalization. PROFICI. IsF. Foreign Language.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tece reflexões sobre os desafios ao processo de internacionalização na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a estratégia de criação do Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI), que se aliou, posteriormente, a outras medidas, a exemplo da implementação do Núcleo de Línguas (NucLi), no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), para responder ao desafio específico da proficiência linguística e preparar a comunidade acadêmica para a mobilidade internacional e outras metas alinhadas à internacionalização. Para isso, são pesquisadas fontes documentais, a exemplo de editais, e referências teóricas.

O artigo está dividido em quatro partes. A primeira, para fins de contextualização, versa sobre os desafios da internacionalização e da proficiência linguística no Brasil. A segunda aborda a iniciativa da UFBA em antecipar soluções a essa problemática com a criação do PROFICI bem como os desafios relacionados, principalmente, ao Programa Ciência sem Fronteiras (PCsF) e os caminhos que foram abertos por ele para redimensionar a importância da formação em língua estrangeira. A terceira parte do artigo traz um histórico de implementação do NucLi UFBA, com considerações sobre consonâncias e diferenças entre esse e o PROFICI, enfocando a sua contribuição para a institucionalização do ensino de línguas estrangeiras com ênfase na internacionalização. A quarta parte, por fim, contempla as ações atuais relativas ao Programa Institucional de Internacionalização – CAPES PrInt –, instituído em 2017 (CAPES, 2017), demonstrando como as medidas tomadas na universidade atendem a questões locais, mas alinham-se a ações nacionais também.

Trata-se de um artigo pautado em uma pesquisa de cunho qualitativo e de análise documental. No âmbito desta pesquisa, inserem-se insumos da experiência pessoal da autora, que adentram o tecido do texto. Essa experiência é oriunda de sua participação como vice coordenadora geral no início do PROFICI e sua atuação, desde novembro de 2012, como coordenadora geral do programa bem como sua atuação também como coordenadora geral do NucLi UFBA.

2 INTERNACIONALIZAÇÃO E PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA NO BRASIL: DIAGNÓSTICO E AÇÕES

A internacionalização do ensino superior não é um fenômeno recente. Ela data da época da Idade Média na Europa com a criação das *universitas*, escolas que reuniam professores e estudantes estrangeiros, e foi intensificada na década de 1990 em virtude do fenômeno da globalização (OLIVEIRA; FREITAS, 2016). Esse fenômeno, contudo, não deve ser considerado homogêneo e com mesmo alcance e consequências nos mais diversos países.

Assim como a globalização assume caráter diferente a depender dos variados cenários em que se instaura, a internacionalização, impulsionada por ela, não ocorre do mesmo modo em diferentes contextos. Na Europa, por exemplo, a mobilidade acadêmica entre países tem seus desafios amenizados por questões políticas e geográficas, os quais não seriam facilmente transponíveis em um país de dimensões continentais como o Brasil.

A ausência de uma política de mobilidade acadêmica mais ampla no Brasil em comparação a outros países foi atenuada com a medida tomada pelo Governo Federal em instituir, em 2011, o Programa Ciência sem Fronteiras (PCsF) pelo Decreto n. 7.642 (BRASIL, 2011). O Programa teve como objetivo impulsionar, de modo abrangente, a formação de estudantes de graduação, doutorado e pós-doutorado e promover o intercâmbio de conhecimentos entre pesquisadores de instituições internacionais, fomentar a cooperação acadêmica, dar maior visibilidade às universidades brasileiras no exterior, bem como ampliar seu caráter competitivo (BRASIL, 2011).

Embora seja possível afirmar que programas de mobilidade acadêmica anteriores já faziam parte do projeto de internacionalizar o ensino superior, foi o PCsF, em virtude de sua dimensão, que tornou esse projeto mais amplo e sistemático. Foi ele também que descortinou um grande entrave para a consolidação da internacionalização nas universidades, a saber: a falta de proficiência linguística e uma cultura de não priorização do aprendizado de línguas estrangeiras. De acordo com Abreu-e-Lima *et al.* (2016, p. 20), as universidades brasileiras não exigiam proficiência em outros idiomas e, assim, “a língua estrangeira (LE) assumia papel secundário ou era considerada uma responsabilidade exclusiva do próprio corpo discente”.

A ausência de proficiência em outros idiomas reverberou nos índices de um grande número de estudantes que optou por Portugal como destino de intercâmbio durante o PCsF. A ênfase neste país levou o Ministério da Educação a suspender as bolsas para esse destino no início de 2013 (PARAGUASSU, 2013; SARMENTO *et al.*, 2016). O motivo dessa suspensão reside no objetivo de levar os estudantes a aprenderem uma língua estrangeira em sua experiência de intercâmbio. Diante do desafio da proficiência em língua estrangeira, especificamente, língua inglesa, evidenciado pela escolha por Portugal e a falta de um número significativo de candidatos elegíveis ao quantitativo de bolsas, foi criado o Programa Inglês sem Fronteiras pela Portaria n. 1.466 em dezembro de 2012 (BRASIL, 2012).

O referido programa não teve como meta apenas promover o aprendizado de língua inglesa de forma presencial nos Núcleos de Língua, que foram implementados, inicialmente, apenas em universidades federais. Ele também objetivou viabilizar o aprendizado de inglês através de um curso inteiramente online: o *My English Online*, e diagnosticar o nível de proficiência dos estudantes mediante a aplicação de testes de proficiência, entre os quais o principal foi o TOEFL ITP¹ (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016). Essas medidas representaram, em nível nacional, um suporte fundamental para as ações do PCsF, assinalando o papel protagonista dos profissionais de ensino de línguas estrangeiras para a consolidação do processo de internacionalização das universidades.

Antes da implementação do Programa Inglês sem Fronteiras, a UFBA desenvolveu um plano de ação que pudesse, de forma emergencial, capacitar a comunidade acadêmica para participar do PCsF. A antecipação foi motivada pela previsão de que muitos estudantes não seriam contemplados com as bolsas para estudos no exterior por não terem proficiência em língua estrangeira. Assim, em março de 2012, começaram as primeiras medidas para o estabelecimento de um programa de proficiência em língua estrangeira na universidade de forma gratuita e em caráter semi-intensivo. Este artigo enfoca essas medidas locais e demonstra como elas se articularam com ações nacionais.

¹ Test of English as a Foreign Language.

3 UM OLHAR SOBRE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SUPERIOR E A RESPOSTA DA UFBA AOS DESAFIOS DA PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DESCORTINADOS PELO PCSF: O PROFICI

Para Sarmento *et al.* (2016, p. 82), no Brasil, além de não haver uma tradição de investimento em línguas estrangeiras em termos de política pública, “[...] muitos brasileiros, mesmo em contextos universitários, sequer sentiam a necessidade de aprender outras línguas, postergando esse aprendizado para um momento ideal, que quase nunca chegava.” O ponto crítico da postergação é que, quando o “momento ideal” acontece, não há tempo hábil para se tornar proficiente em um idioma em poucos meses.

Antevendo que haveria pouco tempo para preparar a comunidade acadêmica para as oportunidades promovidas pelo PCsF, a Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação da UFBA idealizou uma resposta a esse desafio. Assim, em articulação com a Assessoria para Assuntos Internacionais e o Instituto de Letras, criou, em 2012, o PROFICI, um programa inteiramente gratuito, em caráter semi-intensivo e voltado para a comunidade acadêmica. As três facetas desse programa têm, de forma subjacente, o propósito de democratizar o aprendizado de língua estrangeira por ser inteiramente sem custo, desconstruindo, com isso, a noção de que aprender um idioma é reservado a uma elite que pode arcar com cursos pouco acessíveis para a maioria da população; intensificar o aprendizado mediante componentes que teriam intervalos curtos e seriam sequenciados de modo que o estudante pudesse ter uma imersão quase ininterrupta no idioma; e facilitar ainda mais o acesso à língua estrangeira ao oferecer cursos que seriam ministrados na própria universidade e em afinação com as demandas internas.

No que se refere ao caráter semi-intensivo dos cursos no PROFICI, é válido acrescentar que eram constituídos por oito módulos que compunham os níveis elementar 1, elementar 2, pré-intermediário 1, pré-intermediário 2, intermediário 1, intermediário 2, intermediário avançado 1 e intermediário avançado 2, equivalentes aos níveis A1, A2, B1 e B2 conforme o Quadro Comum Europeu de Proficiência para Línguas. Além disso, era oferecido, ao término do curso, um nono módulo, específico para preparar os estudantes para exames de proficiência. Cada componente tem duração de sete semanas com intervalo de apenas uma semana entre eles. Assim, cada Edição seria concluída em cerca de um ano e meio, prazo em que os alunos que o seguissem regularmente atingiriam o nível B2, que era exigido pelo PCsF e outros programas de mobilidade internacional. Atualmente, o PROFICI oferece seis componentes, até o Intermediário 2.

Inicialmente, o programa foi projetado para oferecer apenas cursos de inglês, mas foi ampliado para contemplar quatro outros idiomas (alemão, espanhol, francês, italiano) antes mesmo do início das primeiras turmas regulares em agosto de 2012. Em 2014, foi acrescentado ao elenco de idiomas o português como língua estrangeira. Esse acréscimo foi feito para atender às necessidades de estudantes estrangeiros da universidade e pessoas contempladas com bolsas do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

A ênfase na língua inglesa no projeto inicial existiu por causa da elevada demanda da comunidade acadêmica pelo referido idioma. Essa necessidade emergiu de forma veemente, por exemplo, na primeira ação do PROFICI, que consistiu da oferta de um curso intensivo de inglês voltado a exames de proficiência exigidos pelo PCsF. O curso foi ministrado para um grupo de cerca de quinze estudantes, sendo a maioria pertencente a programas de iniciação científica e a cursos de graduação alinhados com os critérios do PCsF, que priorizava áreas tecnológicas, como informática e as engenharias, ciências da terra, da saúde e afins. O grupo era de múltiplos níveis e, por isso, as aulas enfocavam os exames de modo que os conteúdos fossem de interesse tanto de estudantes em nível básico de inglês quanto avançado. Para atingir o objetivo de aprovação nos referidos exames em pouco tempo, as aulas eram ministradas todos os dias com elevada assiduidade daqueles que fizeram o curso até o final. Muitos obtiveram a pontuação exigida para estudar no exterior e assim o fizeram. Portanto, é possível afirmar que o PROFICI logrou êxito logo em sua primeira atividade.

Em agosto de 2012, teve início a primeira Edição das turmas regulares do PROFICI. Nessa primeira edição, o programa selecionou 1.866 alunos, sendo 1.332 de inglês, 96 de alemão, 151 de espanhol, 243 de francês e 44 de italiano. A distribuição das vagas, em termos percentuais, foi de 2% para italiano; 5% para alemão; 8% para espanhol; 13% para francês; e 72% para inglês. Esses dados mostram o protagonismo da língua inglesa.

A distribuição das vagas considerou o número de inscrições e a demanda trazida pelo PCsF. Na história do PROFICI, a maior procura sempre foi pela língua inglesa, mas há uma preocupação em destinar parte das vagas às demais línguas em distribuição proporcional à procura. Essa distribuição se mantém a mesma desde a primeira edição. Assim, desde 2012.2, o inglês ocupa o primeiro lugar e o francês, o segundo no índice das inscrições, seguido por espanhol, alemão e italiano. Apesar da relevância em discutir o papel do multilinguismo no processo de construção mais ampla e democrática da internacionalização, este artigo enfoca a língua inglesa.

Ao fazer uma análise mais apurada das primeiras matrículas no PROFICI, um dado produtivo chama atenção para pensar o nível de preparação da comunidade acadêmica para o desafio de construir um contexto universitário internacionalizado. Esse dado se refere ao conhecimento prévio de estudantes e servidores em resposta parcial às seguintes perguntas: em que medida as escolas da educação básica preparam seus alunos para se tornarem usuários efetivos de língua estrangeira, em especial, inglês, que é o idioma ensinado na educação básica? Há uma tendência cultural para aprender língua estrangeira que possa ser observada no conhecimento progresso dos alunos do PROFICI? Essas perguntas podem ser respondidas, dadas as devidas ressalvas sobre a precisão da análise, que nunca é exata, com um estudo sobre o quantitativo de alunos do PROFICI que fizeram teste de nivelamento e foram classificados em nível acima do Elementar 1. Esses dados são ilustrados pelos seguintes percentuais: 33% foram nivelados para componentes diferentes do Elementar 1 e 2; 1% não se matriculou, 1% foi nivelado para o Elementar 2; e 65% permaneceu no Elementar 1.

Os dados denotam que muitos alunos do PROFICI não tinham conhecimento prévio de língua inglesa ou não se sentiam aptos ao teste de nivelamento. Comumente, alguns alunos optam por começar o curso pelo primeiro componente mesmo quando eles já têm algum conhecimento do idioma nas quatro habilidades (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita). Isso ocorre por causa de uma tendência observada entre muitas pessoas que já estudaram inglês em cursos livres antes de terem iniciado algum curso, mas desistem nos primeiros níveis, o que leva a um reinício como se esse histórico não existisse.

A opção por não fazer o teste de nivelamento, mesmo quando o aluno tem conhecimento prévio no idioma nas quatro habilidades, resulta também da visão do brasileiro em relação a si mesmo como falante de língua inglesa. Há mitos que podem ser facilmente observados ao conversar com estudantes da educação básica e mesmo do ensino superior sobre a impossibilidade de aprender a língua inglesa fora do contexto de um país anglófono. Entre outros mitos, estão a busca por um ideal de falante que destoa da diversidade linguística desse idioma e a própria percepção do falante sobre seu sotaque bem como de suas opções lexicais e o preconceito em relação ao ensino de inglês na escola pública, regido pela concepção elitista de que a língua estrangeira deve ser propriedade de quem tem maior poder aquisitivo (OLIVEIRA; PAIVA, 2011). Esses fatores se somam a uma questão histórica, política e cultural, traduzida na relação entre aprender inglês e o anseio de “poder competir no mercado de trabalho e adquirir distinção social” (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016, p. 22), que vincula o aprendizado de inglês às relações entre Brasil e Estados Unidos a partir da década de 1960, vistas por uns de forma positiva e por outros, negativa. No que se refere ao caráter positivo e negativo de tais relações, de acordo com Abreu-e-Lima *et al.* (2016), existe, de um lado, o desejo de ser beneficiado por esse tipo de política e, de outro, a aversão às práticas hegemônicas estadunidenses, que desemboca em uma “*linguofobia*” (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016, p. 22).

A fobia à língua inglesa pode ser concebida como uma metáfora da ausência de uma cultura de estudo de outros idiomas de um modo geral. Para ilustrá-la, menciona-se o fato de as línguas indígenas do Brasil serem ignoradas pela população e não haver um interesse expressivo por parte dos brasileiros pelo espanhol apesar da familiaridade entre esse idioma e o português, o que figura como um aspecto que facilitaria o aprendizado. Desse modo, é possível afirmar que não existe no Brasil uma prioridade para aprender línguas e que, portanto, essa falta de prioridade não é exclusiva à língua inglesa.

A ausência de uma cultura de aprendizado de línguas estrangeiras tem suas matrizes na educação básica. É nesse estágio da educação que são engendrados alguns paradigmas em relação às línguas estrangeiras. O primeiro deles se refere à ênfase no inglês em detrimento de outros idiomas, acentuada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) de Reforma do Ensino Médio, que institui o inglês como o idioma obrigatório. O segundo aciona uma visão negativa do ensino de inglês em escolas públicas. Esse olhar negativo, como assinalam Oliveira e Paiva (2011), é consolidado por alguns exemplos não exitosos que acabam por prevalecer sobre outros de

sucesso que não são divulgados. Entretanto, é preciso reconhecer a complexidade dessa questão, que requer reflexões sobre múltiplos fatores que não se encerram no contexto da sala de aula, atravessando a própria concepção do que é o processo de aprendizagem e suas implicações.

No que se refere ao primeiro paradigma, a exclusão da possibilidade de ensino de outros idiomas pela Lei supracitada denota o caráter utilitário atribuído ao aprendizado de língua estrangeira, pois a principal motivação para eleger o inglês está atrelada a questões de mercado, que estão subjacentes à justificativa da condição de língua franca desse idioma. Assim, considerando as bases neoliberais que regem a reestruturação do ensino para formação de pessoas preparadas para o mercado, o inglês é o idioma ideal para essa finalidade. São desconsiderados, contudo, objetivos que escapam a essa ótica e que estão relacionados à identificação dos alunos com o idioma a ser aprendido, motivações culturais e políticas que poderiam promover o multilinguismo.

No tocante ao segundo paradigma, que concerne ao aprendizado de inglês na educação básica em escolas públicas, de acordo com Leffa (2011, p. 25), “[a] educação é o fator que mais discrimina no Brasil”, pois há uma divisão social entre aqueles que frequentam a escola da rede pública, na qual está o alunado de maior vulnerabilidade social, e da rede particular. É válido pontuar que algumas instituições públicas destoam desse cenário, mas são aquelas cujo ingresso requer processo seletivo de grande concorrência e, portanto, com elevada margem de exclusão. Essa divisão é atenuada no ensino superior graças a políticas de democratização do acesso à universidade através de medidas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Embora o REUNI tenha ampliado as vagas das universidades federais, conforme Mancebo *et al.* (2015), é preciso ponderar que essa ampliação não supera o investimento maior dado às universidades privadas e que, por trás dele, existe um projeto de massificação para atender às demandas do mercado. Apesar do projeto sub-reptício de mercantilização do ensino superior, é válido reconhecer a importância do acesso à universidade a sujeitos que sempre foram privados dele, o que representa um avanço para a equidade. O texto de Mancebo *et al.* (2015), entretanto, aponta as disparidades nesse acesso em nível de graduação e também pós-graduação, em que se observa um contingente de estudantes com qualificação aquém em relação àqueles que, por exemplo, fazem a pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Na esteira das disparidades, é válido mencionar que, apesar da expansão, ainda é proporcionalmente pequeno o número de pessoas que entram no ensino superior e as que conseguem nem sempre dispõem de tempo e de recursos para ações voltadas à formação em língua estrangeira.

O quadro de disparidade de oportunidades para aprender línguas estrangeiras esteve em perspectiva no processo de idealização do PROFICI. Apesar de ter havido um planejamento estratégico para cumprir, de forma rápida e efetiva, com o objetivo de trazer uma formação em língua estrangeira para a comunidade acadêmica, houve algumas respostas negativas à estrutura dos cursos do PROFICI no tocante à inexistência de férias e ao fato de, inicialmente, as aulas ocorrerem de forma presencial três vezes por semana e sem a carga horária prevista para atividades não presenciais.

Em face das insatisfações mencionadas, o primeiro ajuste no programa ocorreu com a implementação das atividades de ensino online de forma síncrona como parte da carga horária do curso. Após reflexões sobre a participação dos alunos, optou-se pela modalidade assíncrona, pois, um dos princípios do ensino não presencial é a autonomia do aluno e a possibilidade de ele poder organizar a sua agenda de atividades de acordo com sua disponibilidade. Esse ajuste ocorreu em 2013. No segundo semestre de 2014, foi realizada uma reunião com o Conselho Gestor para estabelecer um novo ajuste: as férias. Assim, a partir do segundo semestre de 2014, o PROFICI passaria a seguir o calendário de aulas e férias da universidade. Essa medida reduziu, significativamente, a evasão, pois, anteriormente, muitos alunos optavam por não fazer o curso durante o período de férias e, assim, com a reprovação neste período, os alunos passavam a fazer parte da lista de repetentes e, diante de alguma outra reprovação ou não frequência em algum componente, o aluno era jubilado do programa.

As regras de jubilamento também são um ponto de insatisfação. Essas regras eram ainda mais criticadas quando os bolsistas de iniciação científica tinham como uma de suas obrigações fazer um dos cursos do PROFICI. Essa norma tinha como propósito instaurar uma política de obrigatoriedade de aprendizado de língua estrangeira entre cientistas em formação. Em 2014, essa norma também foi revista, sendo suspensa a obrigatoriedade do curso de idiomas para os bolsistas de iniciação científica. A não

obrigatoriedade do curso de idiomas para essa categoria não diminuiu o interesse no PROFICI. Pelo contrário, houve um aumento no número de pessoas que se matricularam no programa porque, de fato, desejavam aprender língua estrangeira e, com isso, houve uma redução da evasão.

Em 2015, com a diminuição do orçamento das universidades federais, que resultou em uma longa greve, houve um redimensionamento do PROFICI para se adequar à nova realidade orçamentária da universidade. Assim, se, em 2014.2, foram selecionadas 3.694 pessoas, em 2015.1, a seleção teve o número de 1.620. Desde então, o número de vagas oscila de forma proporcional à situação orçamentária da universidade e às desistências. O número de vagas oferecidas, contudo, sempre foi insuficiente para atender à demanda de inscritos, exceto na edição 2014.2, em que se chegou à quase totalidade do atendimento das inscrições.

No segundo semestre de 2019, por conta das severas restrições orçamentárias sofridas pelas universidades públicas, o PROFICI teve a sua primeira seleção com um número muito menor de vagas do que as edições anteriores e o mesmo se repetiu em 2020. Apesar de todas as restrições e de não poder atender a uma parte considerável da demanda por aulas de línguas estrangeiras na universidade, o PROFICI mantém suas atividades e tem encontrado alternativas para não levar à comunidade acadêmica todos os impactos dessas restrições.

Mesmo diante dos desafios orçamentários enfrentados pela universidade e seus reflexos em programas institucionais, o PROFICI teve, ao longo de suas 16 edições, um número aproximado de 25.368 matrículas. Com esses números, nota-se que o objetivo de instaurar na comunidade acadêmica uma cultura de aprendizado de língua estrangeira tem sido exitoso. Essa cultura foi intensificada com a implementação do NucLi UFBA em 2015, que tinha uma dinâmica mais constante de oferta de vagas para os cursos de idiomas.

4 O NUCLI UFBA E O REFORÇO ÀS AÇÕES DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE

Na ocasião do lançamento do primeiro edital do Programa Inglês sem Fronteiras, a UFBA decidiu não aderir ao programa, porque isso implicaria em ter oferta apenas de cursos de inglês. Diante da impossibilidade de coexistência do Programa Inglês sem Fronteiras e do PROFICI, o Conselho Gestor do PROFICI optou por manter o seu programa institucional e aderir ao Programa Inglês sem Fronteiras apenas como Centro Aplicador de exames de proficiência, como já atuava desde 2013. O Centro Aplicador, como o nome indica, destina-se à aplicação de exames de proficiência. O principal exame aplicado é o TOEFL ITP, aceito amplamente em universidades no exterior.

Com a ampliação do Programa Inglês sem Fronteiras para o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), instituído em 14 de novembro de 2014 pela Portaria n. 973 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014), o novo Conselho Gestor do PROFICI, iniciado no segundo semestre de 2014, sinalizou a importância de integrar a UFBA ao elenco de universidades que têm Núcleos de Língua para oferta de cursos presenciais. Assim, a UFBA submeteu sua proposta ao Edital do programa supracitado e teve as primeiras turmas a partir de maio de 2015.

O NucLi UFBA começou com apenas três professores, assim como os demais NucLis que aderiram ao Edital de 2014 com oferta de cursos presenciais pela primeira vez. Os três professores eram estudantes de graduação em Letras com Inglês – um pré-requisito essencial – com nível de proficiência B2 e C1. O professor com nível B2 conseguiu atingir o nível C1, exigido para atuar como professor, ao longo da sua participação no NucLi. Assim como em outras universidades, os professores recebiam uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ministriavam aulas em três turmas, participavam de sessões de formação pedagógica e se dedicavam também a atividades de tutoria para alunos inscritos no *My English Online* (MEO), perfazendo uma carga horária semanal de 20 horas de atividades. No total, a UFBA teve nove turmas divididas entre dois tipos de curso: Conversação em Língua Inglesa e Preparatório para Exames de Proficiência. Apesar de terem sido projetados como cursos mais voltados para estudantes de maior proficiência linguística, no NucLi UFBA, quatro turmas foram destinadas a alunos de nível A2 e cinco de nível B1.

O objetivo do IsF, que converge com o do programa anterior, o Inglês sem Fronteiras, de oferecer cursos para estudantes de nível mais avançado se alinhava com o propósito de não haver sobreposições entre o IsF e centros de idiomas ou cursos de extensão de línguas estrangeiras já existentes em algumas universidades. Para evitá-las, o Núcleo Gestor e demais especialistas da área de ensino de língua estrangeira que atuaram na configuração e reconfigurações do IsF tinham em tela a preocupação de caracterizar o programa como voltado para o ensino de idiomas para fins acadêmicos, diferentemente do caráter geral do ensino de idiomas em outros cursos, e destinado a alunos que não fossem iniciantes, no caso específico dos cursos de inglês. Assim, apenas alunos com nível a partir do A2 poderiam fazer o curso presencial de inglês.

A limitação à oferta de turmas para alunos com nível a partir do A2 foi revista e, em 2018, as primeiras turmas para alunos iniciantes foram oferecidas. Essas turmas estavam relacionadas aos módulos iniciais do MEO. Esse redimensionamento não teve sobreposições, pois, embora os alunos pudessem fazer o curso a partir do nível iniciante, os módulos permaneceram não sequenciados e atrelados aos conteúdos do MEO.

Há, inegavelmente, algumas sobreposições entre o ensino de idiomas para fins acadêmicos e o ensino geral, mas elas não descaracterizam as especificidades deles. Em ambos os casos, os alunos desenvolvem habilidades, aprendem o idioma em nível comunicativo, pragmático, estrutural, mas há diferenças quanto às situações usadas para o ensino e as suas finalidades. Ademais, é importante frisar que o IsF transcendeu o escopo das práticas já realizadas em cursos de idiomas em caráter de extensão. Ele se consolidou como um programa nacional com reverberações internacionais, em virtude de sua abrangência e dos convênios que realizou, e como uma ação institucional para pensar e consolidar a política linguística nas universidades.

Entre os benefícios do IsF, destaca-se o redimensionamento do “[...] papel de professores e licenciandos da área de Letras ao atribuir protagonismo institucionalizado a esses profissionais no projeto de expansão do intercâmbio de conhecimento com instituições estrangeiras.” (PEREIRA, 2017, p. 155). No tocante à formação docente, parte da carga horária dos professores no IsF era destinada a sessões voltadas para ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Essa é uma vertente profícua do IsF, que nem sempre é colocada em destaque nos mecanismos de avaliação do programa. Inúmeros professores se beneficiaram com a formação oferecida pelo IsF e muitos tiveram as suas primeiras experiências de ensino por causa dessa iniciativa.

Apesar de muitos estudantes de Letras terem tido sua primeira experiência docente no IsF, a ênfase do programa era nos professores mais proficientes, o que, em muitos casos, equivalem aos mais experientes. Essa lógica é contrária à adotada no PROFICI e nisso incide mais uma das diferenças entre ele e o NucLi UFBA. No primeiro, prioriza-se a seleção de estudantes de Letras que ainda não tiveram experiência de ensino e a proficiência é um fator importante, porém não mais do que a motivação para aprender a ensinar. Muitos são os exemplos no PROFICI de estudantes de Letras que atingiram um nível maior de proficiência no idioma à medida que ministram aulas para as quais tinham que elaborar planos e atividades supervisionados por um coordenador acadêmico. Em virtude da exigência do IsF por professores proficientes e mais experientes, muitos ex-professores do PROFICI, que, nesse programa, são chamados de monitores, passaram a fazer parte do IsF atraídos pela nova modalidade de ensino, ou seja, o ensino para fins acadêmicos, e pelas oportunidades oferecidas por um programa nacional.

Em 2019, as bolsas dos professores, coordenadores gerais e pedagógicos do IsF foram cortadas. Com isso, houve uma significativa diminuição da oferta de turmas no segundo semestre, mas o programa continua mediante nova iniciativa, que, desta vez, enfoca a formação dos professores. Permanecem, também, os seus desdobramentos. Os especialistas participantes do programa estabeleceram relações em uma ampla rede que envolveu universidades federais e estaduais e que trouxe a possibilidade de formação de outras redes, a exemplo da que foi estabelecida no Programa de Assistentes de Ensino de Inglês da Fulbright/CAPES. Esse programa, com o tempo, se desvinculou oficialmente do IsF, mas tem, atualmente, entre muitos dos seus coordenadores, pessoas que atuam ou atuaram nele. É válido mencionar, também, o acesso dado pelo IsF à diversidade de cursos que podem ser oferecidos para capacitar a comunidade acadêmica para o contexto de uma universidade internacionalizada e as contribuições para refletir sobre a internacionalização de modo geral.

Com o lançamento do novo edital para aderir à Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira – Idiomas sem Fronteiras (EDITAL, 2020), o IsF manterá, essencialmente, os seus objetivos: oferecer cursos gratuitos de língua estrangeira e

suplementar a formação docente de estudantes de Letras. Esse novo edital enuncia a forte rede estabelecida no programa ao longo de sua existência.

A experiência com o IsF, que se renovou em 2020, trouxe importantes contribuições para a criação de estratégias para os novos desafios que surgiram a partir de 2019. Nesse ano, o Programa Institucional de Internacionalização – CAPES PrInt – entrou em vigor e, com ele, foi reeditada a busca emergencial pela obtenção da pontuação em exames de proficiência, necessária para conseguir bolsas de intercâmbio, em sua maioria, de doutorado sanduíche. Essa nova realidade motivou a criação de estratégias que serão descritas e analisadas na última seção deste artigo.

5 CAPES PRINT: REEDIÇÃO DE DESAFIOS E SUAS ESTRATÉGIAS

No primeiro semestre de 2019, começaram as ações relativas ao Edital do Programa Institucional de Internacionalização – CAPES PrInt. Um passo inicial foi o redimensionamento das atividades do PROFICI para atender, mais especificamente, à demanda por proficiência linguística de servidores bem como de estudantes de doutorado, que precisavam obter 527 pontos no TOEFL ITP para se tornarem elegíveis às bolsas. Foram criadas ações, também, para docentes que não precisavam fazer testes de proficiência para as missões que realizariam no exterior, mas desejavam aprimorar suas habilidades em língua estrangeira.

A necessidade de obtenção da pontuação mencionada figurou como uma reedição dos anseios da comunidade acadêmica entre 2012 e 2014 pela pontuação para participar do edital do PCsF. A diferença é que, no cenário atual, a UFBA já dispõe de *expertise* para compreender as necessidades dos estudantes. Desse modo, uma das primeiras ações consistiu da oferta de sessões de tutoria, em atendimento à solicitação da Pró-Reitoria de Pesquisa, Criação e Inovação. Essas sessões não se restringem à preparação para exames de proficiência e aprimoramento da proficiência linguística. O objetivo delas é fomentar o processo de internacionalização, o que abrange, também, a produção acadêmica internacional, que, em grande medida, requer serviços de tradução e revisão de artigos em língua estrangeira.

Ressalta-se que a prioridade das sessões é contemplar, de forma mais particularizada, as necessidades dos estudantes de doutorado e servidores que são candidatos ao Edital CAPES PrInt UFBA ou já foram aprovados na seleção. Foram criadas quatro estações principais de atividades, quais sejam: uma destinada a exames de proficiência; leitura de textos acadêmicos; escrita, tradução e revisão de artigos; e conversação em contexto acadêmico. Para a oferta dessas sessões, foram designados horários específicos para cada modalidade, mas também foram oferecidas sessões múltiplas para as quais os estudantes compareciam e nas quais poderiam se envolver em atividades alinhadas, especificamente, com suas necessidades seguindo um modelo de *Differentiated Instruction*. Esse modelo tem como uma de suas finalidades atender a particularidades dos estudantes, respeitando seus variados níveis (WESTWOOD, 2016). Essa foi a alternativa encontrada para não ter que operacionalizar a aplicação de testes de nivelamento, inscrições e matrículas em turmas ou sessões de acordo com níveis, objetivos e perfis, uma vez que havia pouco tempo para preparar os participantes para suas metas.

As sessões têm sido exitosas, mas trouxeram alguns estranhamentos por fugirem aos moldes tradicionais do funcionamento de um curso de línguas. Não obstante esse estranhamento, em linhas gerais, elas têm atingido objetivos que podem ser constatados, por exemplo, na publicação de artigos em inglês que foram revisados ou traduzidos pela equipe PROFICI e pelos Assistentes de Ensino da Fulbright e o êxito de estudantes em testes de proficiência, em especial, o TOEFL ITP.

As ações de suporte linguístico voltadas para o CAPES PrInt assinalam a sua confluência com as políticas nacionais direcionadas à internacionalização. Essa confluência, contudo, não suprime o olhar da universidade em relação às suas questões internas e ao perfil de sua comunidade. Desse modo, mesmo com a ênfase na pós-graduação, o PROFICI mantém a sua política de ter, em seu público prioritário em processos seletivos, estudantes negros, quilombolas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, como instituído em seus editais de seleção desde 2017. Com isso, a UFBA reafirma o seu compromisso em atender a demandas nacionais sem perder de vista as questões locais, que as políticas desenvolvidas em espaços públicos devem favorecer, e reforça sua missão de democratização de acesso ao conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, documenta-se um histórico sobre as ações realizadas na UFBA para atender à demanda por formação em línguas estrangeiras da comunidade acadêmica. Nessas ações, destaca-se a importância do PROFICI e do NucLi, no âmbito do IsF. Ambos trouxeram benefícios suplementares à comunidade acadêmica, contribuindo para a configuração de uma cultura de aprendizado de línguas estrangeiras, que outrora parecia alheia à realidade dessa comunidade. O caráter alheio dessa cultura é, presume-se, um fruto do descredito conferido ao aprendizado de línguas estrangeiras no país em virtude dos resultados pouco exitosos no que tange à proficiência linguística na educação básica e os fatores culturais e históricos que mercantilizaram e, por consequência, elitizaram o aprendizado de línguas estrangeiras.

O acesso gratuito a cursos de línguas estrangeiras, a possibilidade de participar de atividades de intercâmbio, o suporte para a produção de artigos para serem submetidos em periódicos internacionais, a capacitação do corpo técnico-administrativo para o contexto de uma universidade que recebe estudantes e professores estrangeiros e a formação linguística do corpo docente são algumas das ações que consolidam a internacionalização em contexto universitário. O caminho para esse ideal de universidade com maior mobilidade acadêmica de sujeitos e conhecimentos é uma realidade que está bem mais próxima apesar de ainda haver uma longa jornada até que ela seja alcançada de forma universal.

Enquanto se caminha para construir um espaço acadêmico internacionalizado, vidas são tocadas pelo sonho de falar uma língua estrangeira, que, outrora, era franqueado a uma minoria. Embora números e estatísticas nem sempre descontinem o caráter profícuo do sonho, eles enunciam que muitas pessoas já tiveram, através da UFBA, a oportunidade de aprender língua estrangeira, o que representa a materialização de um projeto que parecia, inicialmente, impossível. Tal projeto tem enfrentado desafios, mas não deixa de seguir os rumos de uma internacionalização, que ainda é sonho e, diante de tantos estudantes e servidores que participaram de programas de mobilidade acadêmica no exterior, também é realidade.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M. de; MORAES FILHO, W.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S.. O Programa Inglês sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M. de; MORAES FILHO, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 19-46.

BRASIL. Ciência sem Fronteiras. Disponível em: http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/areas-contempladas_2020. Acesso em: 11 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 2 mar. 2020.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa Inglês sem Fronteiras. Portaria n. 1.466, 18 de dezembro de 2012. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf Acesso em: 10 mar. 2020.

CAPES. Programa Institucional de Internacionalização – CAPES – PrInt. 2017. Disponível em: <https://capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/capes-print>. Acesso em: 10 mar. 2020.

EDITAL de Chamada às Instituições Federais de Ensino Superior Membros da ANDIFES para adesão à rede ANDIFES nacional de especialistas em língua estrangeira – Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Editorial-Rede-IsF-Adesa%CC%83o-IFES-ANDIFES.pdf> Acesso em: 10 mar. 2020.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20 n. 60, p. 31-50. jan.-mar. 2015.

MINISTÉRIO da Educação. Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA, A. L. de; FREITAS, M. E. de. Motivações para Mobilidade Acadêmica Internacional: a visão de alunos e professores universitários. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 217-246, Sept. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000300217&lng=en&nrm=iso Acesso em: 10 mar. 2020.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. de. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. de (org.). *Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-46.

PARAGUASSU, L. *Portugal é suspenso do Ciência sem Fronteiras*. Educação. Estadão. 24 de abril de 2013. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/portugal-e-suspensao-do-ciencia-sem-fronteiras,1025096>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PEREIRA, F.. O Programa Idiomas sem Fronteiras e a formação de professores de inglês na UFBA: objetivos (inter)nacionais em práticas locais. *Letras Raras*. v.6, n.1, p. 151-165, 2017.

SARMENTO, S.; DUTRA, D. P.; BARBOSA, M. V.; MORAES FILHO, W. B.. IsF e Internacionalização: da teoria à Prática. In: SARMENTO, S.; DUTRA, D. P.; BARBOSA, M. V.; MORAES FILHO, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: A construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 77-100.

WESTWOOD, P. *What Teachers Need to Know about Differentiated Instruction*. Victoria: ACER Press, 2016.



Recebido em 30/03/2020. Aceito em 02/08/2020.

A
INTERNACIONALIZAÇÃO
A PARTIR
DE AÇÕES
DE UM PROGRAMA
DE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA
DO SUL
DO BRASIL

LA INTERNACIONALIZACIÓN A PARTIR DE UN PROGRAMA DE EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA DEL SUR DE BRASIL

INTERNATIONALIZATION THROUGH THE ACTIONS OF AN EXTENSION PROGRAM FROM
A SOUTHERN BRAZILIAN UNIVERSITY

Elisa Novaski Cordeiro*

Fernanda Deah Chichorro Baldin**

Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque***

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO: O presente artigo se propõe a apresentar e analisar as ações do Programa de Extensão Universitária de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), do campus Curitiba (CT), como contribuições para a discussão das micro e macropolíticas de Internacionalização nas Instituições de Ensino Superior (IES). Além

* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Atua na Universidade Tecnológica Federal do Paraná como docente no curso Licenciatura em Letras Inglês. E-mail: elisan@utfpr.edu.br.

** Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Atua na Universidade Tecnológica Federal do Paraná como docente no curso Licenciatura em Letras Inglês. E-mail: fernandabaldin@utfpr.edu.br.

*** Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque é Doutora em Psicolinguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua na Universidade Tecnológica Federal do Paraná como docente no curso Licenciatura em Letras Inglês. E-mail: jenifferalbuquerque@utfpr.edu.br.

disso, interessa-nos discutir ações empreendidas pelo Português sem Fronteiras (PsF), articuladas ao PFOL. Para tanto, faremos análises à luz de teóricos que conceitam internacionalização (TAVARES *et al.*, 2016; BORGES *et al.*, 2018; PAZELLO, 2019) e de autores que propõem novos olhares para políticas de internacionalização de línguas não hegemônicas, como é o caso do português (DINIZ; BIZON, 2016; BORGES *et al.*, 2018; LEAL; MORAES, 2017; FINARDI; GUIMARÃES, 2017; PICCIN; FINARDI, 2019). PALAVRAS-CHAVE: Português sem Fronteiras. Internacionalização. Instituições de Ensino Superior. Português para Falantes de Outras Línguas.

RESUMEN: El presente trabajo busca presentar y analizar las acciones del Programa de Extensión Universitaria de Portugués para Hablantes de Otras Lenguas (PFOL), de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR), del campus Curitiba (CT), como contribuciones para la discusión de las micro y macropolíticas de internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES). Adicionalmente, nos interesa discutir acciones emprendidas por Portugués sin Fronteras (PsF), articuladas al PFOL. Para ello, haremos los análisis teniendo en cuenta teóricos que conceptualizan la internacionalización (TAVARES *et al.*, 2016; BORGES *et al.*, 2018; PAZELLO, 2019) y autores que proponen nuevas miradas hacia las políticas de internacionalización de lenguas no hegemónicas, como es el caso del portugués (DINIZ; BIZON, 2016; BORGES *et al.*, 2018; LEAL; MORAES, 2017; FINARDI; GUIMARÃES, 2017; PICCIN; FINARDI, 2019).

PALABRAS CLAVE: Portugués sin Fronteras. Internacionalización. Instituciones de Educación Superior. Portugués para Hablantes de Otras Lenguas.

ABSTRACT: The present work aims at presenting and analyzing the actions of the University Extension Program of Portuguese for Speakers of Other Languages (PFOL), from the Federal University of Technology - Paraná (UTFPR), as contributions to the discussion of micro and macro policies of Internationalization in the scope of Undergraduate Programs (IES). In addition, we are interested in discussing actions taken by Portuguese without Borders (PsF), linked to PFOL. The analysis will be performed based on authors who define internationalization (TAVARES *et al.*, 2016; BORGES *et al.*, 2018; PAZELLO, 2019) and on authors who propose new perspectives to internationalization's policies of non-hegemonic languages, such as Portuguese (DINIZ; BIZON, 2016; BORGES *et al.*, 2018; LEAL; MORAES, 2017; FINARDI; GUIMARÃES, 2017; PICCIN; FINARDI, 2019).

KEYWORDS: Portuguese without Borders. Internationalization. Higher Education Institutions. Portuguese for speakers of other languages.

1 INTRODUÇÃO

O processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) se instancia em um momento em que diversas Universidades Federais brasileiras passam por uma reformulação no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Neste, uma das questões mais discutidas são as recentes demandas pelo aprendizado de idiomas, os quais atuariam na promoção de alunos mais preparados para atuar em contextos multilíngues e multiculturais. É no cenário de refletir sobre as ações de internacionalização no contexto de programas que promovem o ensino-aprendizado de línguas adicionais, em especial o Português Para Falantes de Outras Línguas (PFOL), que nosso estudo se insere.

O PFOL existe na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Campus Curitiba (CT) desde 2001 e, ao longo do tempo, foi se reconfigurando e ampliando seus campos de atuação, inserindo-se na Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR-CT em 2016. Nesse mesmo ano, uniu esforços com o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), no âmbito do Português sem Fronteiras (PsF). Em 2019, o PFOL passou de Projeto à Programa de Extensão, o que lhe garantiu um novo estatuto na UTFPR-CT, uma vez que foi reiterado o compromisso em seguir mantendo uma agenda de ações capazes de integrar as comunidades externa e interna da universidade e a chancela desta para promoção dessa continuidade. Com a passagem para Programa de Extensão, as ações do PFOL passaram a ter maior importância no cenário de discussões acerca da política de internacionalização das IES.

O trabalho com o PFOL é marcado pela diversidade, uma vez que o público de estrangeiros que atendemos (tanto nas aulas regulares de português, como nas ações de socialização promovidas ao longo dos semestres letivos) é heterogêneo e caracterizado pelo multilinguismo. Tais atributos têm como consequência direta a existência de um leque bastante variado de visões multiculturais.

Tal contexto tem garantido ao PFOL a atuação na UTFPR-CT como uma (micro)política de internacionalização, afinal, como pontuam Borges *et al.* (2018), a internacionalização não se restringe ao envio de alunos ao exterior, mas se trata de um movimento que deve começar dentro das IES, com a ampliação das diferentes visões frente à diversidade.

Tendo em mente diferentes conceitos de internacionalização e privilegiando aquele que não concentra ações somente nos países de línguas oficiais privilegiadas, o presente trabalho se organiza conforme expomos a seguir.

Na Introdução, apresentamos o tema, os objetivos e a organização do artigo; na seção 2, **Dos estudos sobre internacionalização na educação ao Português sem Fronteiras (PsF)**, conceituamos algumas definições de internacionalização e traçamos um breve panorama da configuração do IsF e, dentro dele, do PsF, descrevendo alguns estudos como exemplos. Na seção 3, intitulada **O Programa de Extensão PFOL**, contextualizamos nosso ambiente de pesquisa - o PFOL da UTFPR-CT - constituindo um breve histórico sobre a evolução de uma turma de PFOL para intercambistas da UTFPR-CT, em 2001, para o Programa de Extensão PFOL, em 2020, com oferta de aulas de português para estrangeiros em 5 diferentes níveis, atendendo aproximadamente 70 pessoas (comunidades externa e interna) semestralmente e promovendo ações de socialização entre estrangeiros, alunos de diferentes graduações e professores da instituição. Também descrevemos como a inserção do PFOL no PsF direcionou nossos trabalhos e nos possibilitou ampliar as ações. Na seção 4, **Análise de algumas das ações do PFOL UTFPR nas políticas de internacionalização**, descrevemos uma série de ações promovidas pelo PFOL desde 2016 e que fortalecem a atuação desse Programa e sua relação com o PsF, relacionando-as às definições de internacionalização apresentadas na seção 2. A última seção trata de reunir o essencial do texto, apontando para possibilidades de estudos.

2 DOS ESTUDOS SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO AO PORTUGUÊS SEM FRONTEIRAS (PSF)

Os estudos a respeito da internacionalização na educação vêm sendo intensificados desde a década de 1990, assim como a importância conferida a esse processo vem aumentando gradativamente desde então (BORGES *et al.*, 2018). No estudo de Borges et al. (2018), os autores expõem uma série de definições de diferentes pesquisas para o entendimento do termo **internacionalização** nas IES. Entre tais definições, há alguns termos-chave coincidentes que apontaremos a seguir.

Nos conceitos apresentados por esses autores, a internacionalização nas IES tende a ser vista como um processo que ocorre nas dimensões nacional, setorial e institucional, integrando-se aspectos internacionais, interculturais e globais no que se refere às atividades de ensino, pesquisa e serviços de uma IES. Além disso, esse é um processo que marca as relações entre diferentes universidades, possibilitando a circulação de conhecimento. É notável também a presença dos termos cooperação e colaboração internacional entre diferentes instituições quanto à elaboração de projetos de pesquisa, programas acadêmicos e redes de investigação. Os autores também explanam a diferenciação entre a chamada internacionalização ativa e passiva. A ativa se refere às políticas de receber alunos em mobilidade, assim como oferecer serviços no exterior ou até mesmo instalar campus em outros países. Já a internacionalização passiva consiste no envio de alunos para outros países.

Tavares *et al.* (2016, p. 344) apresentam a seguinte definição para a internacionalização:

[...] o conceito de internacionalização engloba várias dimensões e as instituições de educação superior precisam integrar essa concepção mais ampla. A internacionalização é um movimento que protagoniza uma relação de parcerias, de intercâmbios e de cooperação entre instituições de educação superior do mundo todo, buscando a construção e compartilhamento de conhecimentos. Ela engloba um contexto que vai além da mobilidade acadêmica e, com isso, há necessidade de uma visão mais ampla e integrada às estratégias e políticas de instituições e Governos.

Tendo em vista tais concepções, ressaltamos o fato de que a internacionalização não se encerra como um mero processo de envio e recebimento de alunos de diferentes partes do mundo (BORGES *et al.*, 2018). Corroborando essa crítica, Leal e Moraes (2017) descrevem o modo como se concebe e se apresenta o processo de internacionalização de universidades e de organizações

governamentais e intergovernamentais como clichê, uma vez que todas trazem em suas concepções a ideia de internacionalização como necessária, porém sem atribuir significados claros aos termos “cidadania global” e “competência intercultural”, pontos que deveriam ser evidenciados como os resultados mais esperados desse contexto. Os autores ainda se referem ao fato de que a perspectiva das ações tomadas nessas instituições se ampara no instrumentalismo econômico e estão voltadas à competitividade do mercado, sem haver uma perspectiva mais voltada ao aprimoramento da qualidade, relevância e pertinência do ensino, fatores vistos como centrais no processo de internacionalização.

Além disso, Leal e Moraes (2017) advertem sobre a maneira como as instituições universitárias dos países do Sul vêm comandando o processo de internacionalização, de modo a desconsiderar o contexto socio-histórico no qual elas se situam. Tal configuração, segundo os autores, pode dever-se à situação de colonialidade a que somos impostos, o que molda as esferas do poder, do saber e do ser, não havendo, portanto, uma maior preocupação em propiciar uma formação crítica em relação à complexidade do mundo globalizado.

Nessa esteira, Semeraro (2012 *apud* PICCIN; FINARDI, 2019, p. 318) nos alerta para os perigos de um processo de internacionalização homogenizante e hegemônizante em relação ao modelo do Norte. O autor disserta também sobre um recente movimento de busca da identidade brasileira frente ao consumismo de uma espécie de ‘valor universal’ e saber unificado que viria do Norte, de querermos ir de encontro ao “de fora e pelo alto” (SEMERO, 2012, p. 32 *apud* PICCIN e FINARDI, p.318). Segundo Finardi e Guimarães (2017), acabamos por importar um modelo de internacionalização do Norte que pouco representa nossa realidade local, como Universidade Pública no Brasil, tendo como efeito a acentuação da desigualdade existente.

A nosso ver, internacionalização prevê trocas colaborativas de visões de mundo e, portanto, de diferentes culturas. Assim, filiamos-nos à perspectiva de construção multicultural, sem ignorar diferentes posições nem aderir a uma lógica única, que tem partido do Norte global. Entendemos que são necessários caminhos de reexistência que nos coloquem não como consumidores passivos deste conhecimento e tecnologia, mas que considerem diferentes agentes, oriundos de diversas regiões do mundo como construtores de conhecimento e, portanto, de visões de mundo válidas e relevantes. Tal entendimento ficará mais claro quando descrevermos as ações que vimos desenvolvendo no Programa PFOL da UTFPR-CT.

Nesse sentido, o aspecto que gostaríamos de ressaltar neste trabalho é a perspectiva da aprendizagem **com** e **na** diversidade e essa diversidade como meio de compreender e construir o conhecimento. Isso não significa estar alheio às relações de poder que permeiam quaisquer relações, nem ignorar que no mercado das línguas (CALVET, 2002) há línguas que “valem” mais do que outras, mas supõe tentar promover esse entendimento para, com isso, poder ao menos desestabilizá-lo. Assim, o intercâmbio multilíngue e multicultural é fundamental.

No caso da UTFPR, o nosso ambiente de pesquisa, segundo Tavares *et al.* (2016), destacam-se algumas tendências como movimentos relacionados à internacionalização: o foco mais forte de ações se concentra na graduação e vai em direção a acordos internacionais, vinculados a políticas públicas, com o objetivo de aumentar a mobilidade internacional. Na época do estudo, 2016, os autores citam o forte movimento estabelecido pelo, atualmente extinto, Programa Ciências Sem Fronteiras, cujo objetivo era enviar alunos de universidades brasileiras (de determinadas áreas do conhecimento) para estudar no exterior por um tempo determinado.

Nessa direção, Tavares *et al.* (2016) se baseiam no PDI da UTFPR (2013 - 2017), vigente na época, para formular um quadro com as seguintes informações relativas à internacionalização na UTFPR: Concepção Institucional de Internacionalização; Estratégias de Internacionalização e Ações de Internacionalização. Os autores enfatizam que, para a UTFPR, a internacionalização não aparece com diretrizes claras norteadoras, mas como uma meta de modo geral.

Na esfera **Concepção**, destacamos as seguintes informações: segundo os autores, a UTFPR caracteriza a internacionalização como um processo que envolve mais do que a mobilidade acadêmica, sendo concebida em ações e estratégias que garantem sua expansão, porém tal perspectiva de expansão não é sistematizada, não havendo um plano político que indique tal movimento.

Já na esfera das **Estratégias**, os autores destacam: a visibilidade da UTFPR no âmbito internacional; a expansão da mobilidade; o financiamento e; a articulação regional. Tais estratégias ligadas à meta de ampliar a internacionalização da universidade.

E, por fim, na esfera das **Ações**, os autores afirmam que muitas dessas ações, à época do artigo, estavam em processo de elaboração ou implementação. Entre elas destacamos as seguintes: inovação curricular; a oferta de disciplinas em inglês e outros idiomas; professores estrangeiros na UTFPR; incentivo para o ensino de outros idiomas; licença capacitação no exterior; participação em eventos internacionais. Tavares *et al.* (2016) ainda destacam que, na tentativa de inserir a instituição em uma cultura de internacionalização, evidencia-se a preocupação com o conhecimento de outros idiomas, entre eles o inglês.

Já no estudo de doutoramento de Pazello (2019), encontramos uma análise do elemento internacionalização no PDI da UTFPR do período seguinte 2018 - 2022, atualmente vigente, elaborado pela instituição. De acordo com a autora, o termo internacionalização não consta no referido PDI, mas, ele aparece na carga semântica do tópico **Mobilidade Internacional**, no qual as ações de internacionalização são descritas do seguinte modo: mobilidade, convênios, ações de cooperação e intercâmbio de estudantes.

Segundo Pazello (2019), as ações direcionadas à internacionalização no que diz respeito a questões linguístico-cultural vêm sendo sistemáticas desde 2013. Ela cita o IsF, promovido pelo Ministério da Educação, com início em 2012 e seu enfraquecimento em 2018, como incentivador do aprendizado de idiomas no âmbito das universidades. De acordo com a autora, um dos objetivos do referido programa era auxiliar na construção de proficiência linguística de alunos universitários para o acesso a programas, atualmente extintos, de mobilidade internacional ofertados pelo Governo Federal.

Contudo, é importante evidenciar que, de acordo com o Documento I Encontro Internacional do Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Multilinguismo na Educação Superior do Brasil, publicado em 2016, o objetivo do Programa não se limitaria ao aprendizado do conhecimento linguístico, mas estaria atrelado à promoção de discussões "sobre o multilinguismo, o aprendizado de línguas estrangeiras visando à internacionalização, e a mobilidade acadêmica em nível superior" (BRASIL, 2016, p. 6). Assim, observamos que a intenção inicial do IsF em sua origem afasta-se de uma ótica instrumentalista (auxiliar na aquisição do conhecimento linguístico somente), objetivando uma inserção mais profunda do estudante de ensino superior no cenário multilíngue e multicultural do acesso a múltiplas experiências interculturais e globais advindas do contato com outros idiomas.

É sob essa perspectiva que inserimos nosso trabalho com o PFOL na UTFPR-CT, destacando a importância de se pensar uma internacionalização que não seja passiva, nem só evidencie o inglês – cuja importância é inegável também em termos econômicos – e que promova o aprendizado de diferentes idiomas, vistos não só de forma mercadológica. Para isso, poderíamos discutir o que se entende por internacionalização nas esferas universitárias. No entanto, nossa intenção no presente texto é a de destacar as ações do PFOL na UTFPR-CT trazendo luz à necessidade de aprendizagem de português por estrangeiros em mobilidade acadêmica e também de outros estrangeiros que se encontrem em Curitiba e região metropolitana. Ao mesmo tempo, tratamos de valorizar o multilinguismo característico de nosso público e promover ações em que sejam protagonistas com o intento de valorização de suas culturas de origem e o desejo de que especialmente os que não têm suas culturas valoradas positivamente – provenientes de países periféricos - não se afastem de identidades suas por pressão externa.

Ainda de acordo com o referido documento (Documento I Encontro Internacional do Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização e Multilinguismo na Educação Superior do Brasil), o Programa IsF é definido a partir de três ações base: 1) aplicação de testes de proficiência; 2) oferta de cursos de língua a distância e 3) oferta de cursos de línguas na modalidade presencial. Sobre o item 3, destacam-se os impactos desta ação específica em duas esferas: o ensino de línguas voltado à questão da viabilização da internacionalização e da vivência acadêmica no exterior e um importante papel de formação de professores desenvolvido a partir dessa dinâmica. Para lecionar nos cursos oferecidos pelo programa, o docente precisa ser preferencialmente aluno de Letras.

As línguas ofertadas pelo IsF são: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português como língua estrangeira/adicional (PLE/PLA). O foco deste trabalho específico aqui apresentado reside na esfera do Português, denominado dentro do IsF como Português sem Fronteiras (PsF).

A partir do cenário acima delineado, passamos a descrever o contexto de atuação do Programa de PFOL na UTFPR-CT, bem como as ações do PsF e como se dá a união de macro e micro políticas de internacionalização.

3 O PROGRAMA DE EXTENSÃO PFOL

Ao recuperar algumas definições possíveis para o termo internacionalização e as contribuições de Tavares et al. (2016), Leal e Moraes (2017), Finardi e Guimarães (2017), Pazello (2019) e Piccin e Finardi (2019), procuramos deixar visível que sua discussão é relativamente recente quando se pensa no âmbito das IES. A recência das discussões está impressa, também, na designação de portarias que promovem a constituição de comissões para a discussão das ações dentro das IES (a saber, na UTFPR, a portaria de nº 1761, de agosto de 2017).

Nessa esteira, uma constante parece ser a de que uma cultura de internacionalização precisa, necessariamente, da promoção do conhecimento de outros idiomas (TAVARES *et al.*, 2016), entre eles o Português como Língua Estrangeira (PLE). É a partir desta necessidade transversal comum a todas as iniciativas de internacionalização das IES (a de promoção do multilinguismo e multiculturalismo), que passamos a discorrer sobre o Programa de Extensão de Português para Falantes de Outras Línguas da UTFPR (PFOL), bem como sua ligação a ações como o PsF, previamente mencionado na seção 2 deste texto.

Entendemos que uma ressalva deve ser enunciada: por mais que os documentos institucionais da UTFPR destaquem a necessidade de promoção de multilinguismo – e, obviamente de multiculturalismo – na prática observam-se ações de promoção quase exclusivamente do inglês – com a justificativa de que é a língua hegemônica. Discursivamente, não se observa plano de inclusão de outras línguas, muito embora haja um considerável número de estudantes hispano-americanos nas pós-graduações stricto sensu da instituição. Isso exacerba o caráter de adesão a uma visão naturalizada e hegemônica da importância de parcerias com instituições do norte, no que podemos chamar de herança colonial.

Embora o termo internacionalização não estivesse em evidência no começo dos anos 2000, o PFOL na UTFPR tem operado desde então como uma ação desta natureza, uma vez que promove o intercâmbio discursivo de alunos estrangeiros e brasileiros. Isso porque as ações empreendidas têm como objetivo inserir e integrar estudantes estrangeiros na sociedade, o que resulta na interação entre brasileiros e estrangeiros (alunos e não alunos da UTFPR-CT).

Para compreender a intersecção que propomos entre o Programa do PFOL, o PsF na UTFPR-CT e a internacionalização das IES, faremos um recorte do histórico do Programa de PFOL na UTFPR-CT, a partir das discussões introdutórias de Becker et al. (2011) e Cordeiro e Baldin (2017). De acordo com Cordeiro e Baldin (*op cit*), o ensino de português a alunos estrangeiros na UTFPR, campus Curitiba, data de 2001. Naquele momento, ainda na condição de projeto de extensão, as aulas foram criadas para atender intercambistas, em sua maioria de universidades e institutos europeus e latinoamericanos (BECKER *et al.*, 2011). As aulas eram ministradas por professores do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM-CT), sendo ofertada apenas uma turma, que acolhia os alunos estrangeiros, mesmo com diferentes características (níveis de proficiência linguística em português, línguas maternas, culturas de aprendizado, entre outros fatores.)

Ao longo dos anos, como apontam Cordeiro e Baldin (2017), não só o perfil dos alunos estrangeiros, como a composição do quadro docente (também no aspecto quantitativo) se modificou. A partir do ingresso de mais professores no quadro de docentes do DALEM-CT e da inclusão de alunos brasileiros como monitores, provindos da Licenciatura de Letras Português-Inglês (à época), passou-se à criação de um Grupo de Pesquisa dentro de um projeto de extensão, solidificando, assim, o tripé ensino, pesquisa e extensão. De acordo com Becker *et al.* (2011), o Grupo de Pesquisa tinha como objetivo auxiliar não só na elaboração de estratégias didáticas para as aulas de PFOL para os alunos estrangeiros, bem como realizar leituras e discussões concernentes à prática pedagógica do PLE dos alunos de Letras Português-Inglês em formação inicial.

A partir de 2016, com a criação do novo curso de Letras Inglês, foram incorporadas três disciplinas obrigatórias na grade curricular - Ensino de PFOL I, Ensino de PFOL II e Grupo de Pesquisa em PFOL. Desde então, o projeto de extensão PFOL ampliou-se, uma

vez que se solidificaram as pesquisas já realizadas e se estabeleceram novos núcleos de estudo, possibilitando uma maior oferta de bolsas aos alunos da graduação que, até então, atuavam no PFOL como monitores voluntários.

As ações do PFOL, atualmente, constituem-se por duas frentes principais: 1) turmas de 60 horas semestrais de português ofertadas regularmente e divididas em cinco níveis (PFOL 1, 2, 3, 4 e 5), juntamente com ações organizadas ao longo dos semestres letivos para socialização entre professores da instituição, alunos estrangeiros e alunos de diferentes graduações (na maioria de Letras Inglês da UTFPR-CT); 2) formação docente dos licenciandos de Letras Inglês que atuam como monitores.

Embora muitos outros aspectos no histórico de criação e progressão do Programa de PFOL na UTFPR-CT sejam interessantes, focaremos nossa atenção nas ações que contemplam os objetivos propostos neste estudo: a) micropolíticas de internacionalização (Programa PFOL) e b) macropolíticas (instanciadas no IsF, mais especificamente para o presente estudo, no PsF).

Apesar de o PFOL da UTFPR só ter se convertido em Programa a partir da resolução Nº 09/2019, de setembro de 2019, o projeto de extensão já agregava diversas ações que se coadunavam com políticas de internacionalização conforme definidas por Tavares et al. (2016), na compreensão de que a internacionalização mobiliza parcerias de intercâmbio e cooperação entre instituições e, mais amplamente, a “construção e compartilhamento de conhecimentos” (TAVARES *et al.*, 2016, p. 344). O projeto também se valia do horizonte que privilegia promoção e valorização de culturas de países periféricos, a fim de desestabilizar quadros hegemônicos de pensar.

Algumas dessas ações serão mais bem descritas na seção 4 deste trabalho, portanto, aqui, procuramos esclarecer o entendimento de políticas linguísticas que orienta o trabalho do Programa PFOL (UTFPR-CT) para, então, pensarmos em que tipo de internacionalização nos inserimos.

Segundo Diniz (em comunicação oral no evento III EPFOL, 2017), as micropolíticas de internacionalização surgem a partir de demandas locais, em geral do corpo discente e das necessidades dos agentes atuantes no processo de ensino em relação ao compartilhamento de conhecimentos de forma mais ampla. No caso do PFOL da UTFPR-CT, a modificação do perfil de estrangeiros que buscava aulas na instituição foi um dos marcos para alterações nos objetivos e modos de ensinar e aprender. Passamos de um público composto basicamente de intercambistas para atender, além desse público, migrantes de crise em número crescente (a partir de 2013).

Nesse contexto, conforme os alunos estrangeiros continuavam chegando em quantidades cada vez mais expressivas, procuramos entender, conforme apontam Diniz e Bizon (2016), que pensar no ensino de PFOL (especialmente de línguas sem muito prestígio no âmbito mais mercadológico do processo de internacionalização, como é o caso do português) era produzir conhecimentos a partir das multiplicidades; reconhecer os diferentes pensares e formas de construir o mundo; favorecer o diálogo sem anular as diferenças, entre outros aspectos. E isso para além da sala de aula, suscitando práticas fora de sala, seja em eventos na própria instituição, sejam em ações fora dela.

Com o cenário ideológico delineado, é possível dizer que o PFOL da UTFPR-CT se firmou como uma micropolítica de internacionalização dentro da universidade, de modo a: estabelecer relações com outros departamentos da própria instituição; com projetos premiados pelo ACNUR (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados), como o Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMH) da Universidade Federal do Paraná (UFPR); firmar parcerias com a Secretaria de Justiça do Paraná (entrando para a lista de instituições e órgãos que oferecem aulas gratuitas de português a migrantes); participar de eventos da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) entre outras ações.

Nesta seção, procuramos contextualizar o Programa do PFOL da UTFPR-CT como uma micropolítica de internacionalização, até a incorporação e criação de ações de promoção da internacionalização em um nível mais macro, materializada no PsF. Para tanto, mobilizamos conceitos teóricos e concepções de internacionalização que olham para o termo internacional como um convite à troca de conhecimentos que são (deveriam ser) múltiplos e de semelhante importância. Nesse sentido, defendemos uma visão de internacionalização em que haja também espaço para que o Sul passe a refletir sobre suas relações de dependência com o Norte e

que busque “[...] compreender as complexas relações e interesses que regem a internacionalização da educação mundial, na busca por alternativas aos padrões hegemônicos e homogeneizantes [...]” (PICCIN; FINARDI, 2019, p. 327). Para evidenciar exemplos de ações de internacionalização no nível micro e macro, passamos a discorrer sobre algumas das ações promovidas pelos programas PFOL UTFPR-CT e PsF da UTFPR.

4 ANÁLISE DE ALGUMAS DAS AÇÕES DO PFOL UTFPR-CT DENTRO DAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Conforme apresentamos na seção 3, o Programa do PFOL da UTFPR-CT foi se modificando ao longo dos anos. Em todo esse tempo, o foco esteve direcionado para duas esferas: o atendimento aos alunos estrangeiros e a formação dos alunos de Letras que atuavam como monitores. Assim, conforme mencionado na seção 3 deste texto, o trabalho com a internacionalização sempre foi um componente das ações performadas pelo Programa de Extensão de PFOL da UTFPR-CT, antes mesmo da instituição do PsF. No entanto, é a partir de 2016, com o projeto de internacionalização das IES, que as ações do PsF começam a ser implementadas e uma relação mais estreita com as instâncias de Relações Internacionais da UTFPR passa a ser concretizada.

Assim, faremos um recorte das ações do PFOL e do PsF a partir de 2016. Tal recorte a partir desse ano se justifica uma vez que se marca o início de dois processos importantes para o PFOL: a) o início da aplicação e ampliação das políticas institucionais de internacionalização da UTFPR; b) o ingresso da primeira turma do curso de Letras Inglês, o qual nos oportunizou inserir o PFOL no curso de Letras Inglês da instituição (duas disciplinas obrigatórias e uma optativa, como já mencionado) e criação de editais de bolsas para os alunos da graduação.

Os critérios de seleção para organização das ações descritas neste estudo são os seguintes:

- a) execução nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019;
- b) contribuição para políticas de internacionalização na promoção de indivíduos multilíngues.

Em 2016, percebemos que a maioria dos alunos estrangeiros não tinha opções de lazer variadas, nem de encontros de socialização. Desse modo, elaboramos a primeira ação que envolveria alunos estrangeiros e alunos de Letras fora do ambiente de sala de aula. Nossa objetivo era oferecer alternativas de intercâmbio linguístico cultural que extrapolassem o formato de sala de aula. A primeira ação nesse sentido foi o Projeto *Língua em Uso*: foram 3 encontros ao longo do 2º semestre de 2016, dos quais participaram alunos de Letras, professoras da instituição e alunos estrangeiros. Cada encontro tinha uma temática pré-definida: o primeiro foi a exibição do filme *Que Horas Ela Volta* e posterior debate; a segunda foi um encontro com diversos jogos de tabuleiro e brincadeiras tradicionais (como stop, força e mímica) e o terceiro teve como foco a leitura e discussão de pequenos textos literários.

No 2º semestre de 2017, repetimos essa dinâmica, agora em torno da temática música, com quatro encontros. O primeiro foi sobre Samba, o segundo Tropicália e Bossa Nova, o terceiro sobre Rock e o último sobre Atualidades/Música contemporânea. O objetivo desses encontros era possibilitar momentos de interação em que a música como manifestação cultural estivesse em evidência, para que ao mesmo tempo, eles conhecessem músicas brasileiras e conversassem sobre elas. Também houve espaço para que mostrassem músicas de suas culturas. Os alunos de Letras e também de outros cursos (como de Educação Física) participaram selecionando canções, ensinando a dançar, conversando sobre as letras das músicas, expondo os instrumentos utilizados. Pensando em alguns dos princípios da internacionalização que aqui defendemos, as atividades do Projeto Língua em Uso possibilitaram a existência de um espaço físico e simbólico para a construção de olhares múltiplos a partir de aspectos culturais brasileiros. Mas, também além dessa questão, pudemos possibilitar a interação a partir das diversas visões dos indivíduos envolvidos (estrangeiros e brasileiros). Os encontros, portanto, formaram um espaço de reconhecimento de diferentes maneiras de pensar o mundo, a partir da construção de um diálogo que aproximou as experiências que estrangeiros e brasileiros tinham de alguns produtos culturais (isto é, filmes, músicas, brincadeiras e literatura). Assim, ao invés de anular ou tentar criar um espaço de intersecção forçada dos valores atribuídos pelos diferentes indivíduos envolvidos, oportunizou-se um ambiente de discussão e troca de experiências.

Também em 2017, após um semestre de pesquisa acerca do papel do docente de PFOL na internacionalização, o Grupo de Pesquisa em PFOL promoveu o *III EPFOL - Encontro de Português para Falantes de Outras Línguas, com a temática de “Políticas Linguísticas e Internacionalização nas Universidades”*. O evento contou com a presença de mais de 30 apresentações/comunicações individuais de diferentes partes do Brasil, conferências e mesas-redondas. Nesta última modalidade, foi organizada uma troca de experiências entre entidades responsáveis pela internacionalização na UTFPR e outras fora da Universidade, ligadas ao Programa PMUB (Política Migratória e Universidade Brasileira) da UFPR, sob o título de “O processo de internacionalização nas universidades federais de Curitiba e os estudantes estrangeiros.” Essa mesa possibilitou o entendimento de que havia, ao menos, dois processos de internacionalização gerenciados pelas entidades (o de envio de alunos ao exterior e o de recebimento/acolhida de estrangeiros nas IES), ficando ausentes ações de promoção de um olhar que não privilegiasse o norte global.

Entre os debates da mesa, é importante apontar o entendimento comum de seus membros a respeito de qual seria o perfil do aluno a ser enviado a uma IES do exterior e qual era o perfil do aluno estrangeiro que deveria vir ao Brasil. Tal experiência se somou às discussões teóricas realizadas no interior do Grupo de Pesquisa em PFOL (entre professores em formação inicial e continuada) e práticas (ao passo que se consolidaram atitudes e ações de promoção do multilinguismo dentro e fora da instituição).

Além do evento acadêmico, o PsF na instituição investiu fortemente em ações que privilegiassem *Cursos de Práticas para o Exame Celpe-Bras* (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), leitura e escrita de textos acadêmicos, com forte ênfase em aspectos culturais. A escolha específica na promoção do Exame Celpe-Bras justifica-se pelo entendimento do termo internacionalização como promoção do multilinguismo. A obtenção de proficiência no exame é um dos requisitos que possibilitam a determinados profissionais estrangeiros o exercício legal de suas profissões no Brasil, ou que estudantes possam ingressar em programas de pós-graduação ou, mais recentemente (ainda que esteja em constante debate sua validação para esse fim) a permanência no país. Ao oferecer a prática e simulados para o referido exame, a UTFPR-CT entra no cenário de IES que qualificam e possibilitam que seus alunos estrangeiros adquiriram altos níveis de proficiência linguístico-discursiva em português chancelados por órgão oficial brasileiro.

No ano de 2018, no segundo semestre, houve a roda de conversa *Identidades em Trânsito: Narrativas de Migrantes no Brasil*, durante a *Semana Acadêmica das Licenciaturas da UTFPR*. Tal ação teve como objetivo oportunizar aos alunos estrangeiros um espaço de troca de experiências acerca da construção de suas identidades. Em 30 de novembro do mesmo ano, também foi organizado, na UTFPR-CT, o evento *A Multiculturalidade nas Universidades Brasileiras*, que ocorreu durante todo o dia. Pela manhã, houve uma palestra com uma professora convidada da UFPR e, em seguida, uma roda de conversa com alunos estrangeiros, alunos do PFOL da UTFPR. À tarde, aconteceram várias ações ministradas e coordenadas por estrangeiros: Oficinas de Culinária Síria e de Cabelos Afros, roda de poesia, apresentação artística do Grupo Musical Alma Síria e, durante todo o dia, houve as Exposições Fotográficas Vidas Refugiadas e Olhares do Refúgio. Em ambos os eventos, ressaltamos a tentativa de concretizar um exercício de autonomia agenciada via uma perspectiva de internacionalização que não procura apagar as diferentes realidades locais, ao contrário, promove a multiculturalidade dentro e fora das Universidade Brasileiras.

Chegando ao ano de 2019, os projetos de internacionalização se concentraram no estabelecimento de novas parcerias. Foram promovidas falas públicas de docentes (tanto dos monitores - em formação inicial - como dos professores - em formação continuada) em *Semana Acadêmica do Curso de Letras (Português e Inglês)*. Além disso, fomos convidados a participar de eventos interáreais, como na Semana de Arquitetura da UFPR (para ministrar uma palestra acerca da presença e relação estabelecida pelos alunos estrangeiros em espaços urbanos). Em um exercício de diversidade de vozes, quem protagonizou as mesas e a palestra, com nossa assistência, foram os alunos estrangeiros. Tais atividades são exemplos concretos da autonomia agenciada por uma internacionalização que viabiliza a voz do outro, aprendendo e compartilhando experiências com ele.

Além da participação nestes eventos, monitores (docentes em formação inicial) e docentes em formação continuada foram convidados a compor o comitê editorial da primeira revista de materiais didáticos livres para migrantes do Brasil. A revista Ressonâncias teve o lançamento do seu primeiro número em março de 2020, mas o projeto foi inteiramente idealizado e executado em 2019. Como se trata de revista elaborada em formato de unidades didáticas que são REAs (Recursos Educacionais Abertos), o periódico vem a somar nas ações de internacionalização e formação docente, uma vez que auxiliam o acadêmico (monitores do

PFOL) na produção de materiais didáticos livres de qualidade, em uma área que carece de materiais acessíveis (não só em termos de custo, mas também por conta das diversidades de demandas de ensino de português para fins específicos) e os alunos estrangeiros (os quais recebem materiais produzidos a partir da construção de conhecimentos de profissionais especializados).

Para além das ações de internacionalização aqui caracterizadas e analisadas, que sempre estão intimamente relacionadas com o atendimento dos alunos estrangeiros e com a formação dos docentes de Letras da UTFPR-CT, apontamos que a maior ação de promoção do multilinguismo são as aulas de português e cursos especiais ofertados à comunidade interna e externa, uma vez que elas são propulsoras das demais. É por meio desses espaços e, a partir deles, que o olhar múltiplo e crítico é constantemente exercitado. É na e, a partir da sala de aula, que a internacionalização como compartilhamento de conhecimentos se instancia.

5 CONCLUSÕES

Nesta discussão, procuramos mostrar como os objetivos e configurações do PFOL na UTFPR-CT foram se modificando ao longo do tempo. Primeiro, buscava-se atender a uma pequena demanda de estrangeiros que vinham estudar na UTFPR. Para tanto, havia uma única turma semestral para atendê-la. Com a abertura do já extinto curso de Letras Português Inglês¹, houve a possibilidade de alunos de Letras participarem das aulas de PFOL, criando, assim, a monitoria voluntária e o Grupo de Pesquisa. Em sua atuação mais recente (de 2016 até o presente momento), as discussões do grupo não só se voltaram a questões estreitamente relacionadas ao ambiente de aulas de português, mas também sobre encaminhamentos teórico-práticos acerca da promoção de agentes multilíngues e multiculturais (alunos brasileiros e estrangeiros) e de ações conectadas à internacionalização das IES.

O Programa de Extensão do PFOL, portanto, continuará se constituindo a partir do tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. A extensão, ou seja, a integração da comunidade à universidade é parte fundamental do que entendemos pelo “ser” servidores públicos e por estar em uma universidade pública, fomentando nos estudantes a necessidade de estarem atentos a demandas sociais e responsabilizar-se por parte da mudança. O atendimento com aulas e outras ações aos alunos brasileiros e estrangeiros (da comunidade interna e externa) em nossa universidade possibilita a esses estrangeiros uma maior integração à cultura local, fazendo com que eles não somente se deparem com conteúdos relativos à sua formação, mas também vivam outras realidades no Brasil (inclusive ao interagir com estrangeiros migrantes, por exemplo), além de poderem expressar suas identidades em outras ações de protagonismo.

No entanto, a partir da inserção das políticas de internacionalização da UTFPR e com a criação do PsF, novas atividades (mais relacionadas com a promoção de gêneros acadêmicos, orais e escritos) foram implementadas na versão de cursos e oficinas, como as mencionadas na seção 4. Esse rol de atividades permitiu que expandíssemos, de certo modo, uma visão inicial do termo internacionalização, como criticam Borges et al. (2018), Leal e Moraes (2017), Finardi e Guimarães (2017) e Piccin e Finardi (2019). As ações do PsF performam os objetivos para a internacionalização conforme previstos pelos documentos oficiais, como os citados na seção 2, e, de certa forma, os ultrapassam, uma vez que o PsF se encontra associado ao Programa de PFOL, cujas ações de internacionalização já advém de um período em que o termo não era utilizado.

Assim, diante do cenário de conceitos discutidos e ações de internacionalização apresentadas, esperamos que este trabalho possa contribuir para a compreensão dos diferentes prismas que constituem as políticas de internacionalização. Entendemos que a ação proposta pelo IsF não se resume a centro de idiomas dentro das IES para possibilitar a mobilidade acadêmica de alunos, mas que seja entendido como uma forma de tornar as IES, de fato, internacionalizadas, em suas práticas e políticas, no sentido de ampliar suas visões de mundo e de construção do conhecimento em âmbito internacional, a partir do multilinguismo. Em uma perspectiva a longo prazo e bastante esperançosa, ansiamos contribuir para formar o entendimento mais amplo de outras realidades e, assim também, a compreensão do conhecimento de modo mais profundo diverso e inclusivo.

¹ Chamamos a atenção para a informação do período de quatro anos (2012-2016), o Programa de PFOL contou com a presença de monitores, alunos do curso de Letras Português Inglês (licenciatura dupla obrigatória). No entanto, em 2015, houve a descontinuidade do curso de licenciatura dupla e o campus Curitiba da instituição passou a ter, a partir de 2016 um curso de Letras Português e outro de Letras Inglês.

REFERÊNCIAS

- BALDIN, F. D. C.; CORDEIRO, E. N. O processo de formação inicial de professores de português para falantes de outras línguas na UTFPR-CT: Integração entre prática pedagógica e teoria. *Revista Línguas e Letras*, v. 18, n. 39, p. 96-111, 2017.
- BECKER, M. R. et al. O desafio do ensino de português para falantes de outras línguas - PFOL - na UTFPR. In: SEI - SEMINÁRIO DE EXTENSÃO E INOVAÇÃO DA UTFPR, 1., Curitiba, 2011. *Anais...* Curitiba: UTFPR, 2011.
- BRASIL. *I Encontro internacional do idiomas sem fronteiras: internacionalização e multilinguismo na educação superior do Brasil*. Brasília, 2016. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2016/agosto/Idiomas_sem_Fronteiras.pdf. Acesso em 23 mar. 2020.
- BIZON, A. C. C. *Narrando o Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013.
- BORGES, B. et al. A internacionalização da educação superior no Brasil: uma revisão sistemática. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE GESTÃO, DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO, 2., Naviraí, 2012. *Anais...* Naviraí, 2018.
- CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CALVET, L. J. *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon, 2002.
- FINARDI, K.; GUIMARÃES, F. F. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 28, n. 68, p. 600-626, 2017.
- HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “Fim dos Territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.
- LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Internacionalização curricular no sul-global: uma perspectiva crítica a partir dos conceitos de redução sociológica e de epistemologias do Sul. *RESUR – Revista de Educación Superior del Sur*, v.3, n.1, p.1-26, 2017.
- PAZELLO, E. *Internacionalização na UTFPR: da cereja do bolo às duas pontas do iceberg*. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.
- PICCIN, G. F. O.; FINARDI, K. R. A internacionalização a partir de diferentes loci de enunciação: as concepções de sujeitos praticantes do Currículo Profissional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, p. 313-340, 2019.
- TAVARES, M.; RUBIN-OLIVEIRA, M.; PEZARICO, G.. Internacionalização da educação superior: perspectivas de expansão na UTFPR. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., Maringá, 2016. *Anais...* Maringá: Editora, 2016.



Recebido em 01/04/2020. Aceito em 27/05/2020.

PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO: UM OLHAR SOBRE OS CRITÉRIOS DOS EDITAIS DA CAPES

**PROGRAMA BRASILEÑO DE LECTORES: UNA MIRA HACIA LOS CRITÉRIOS DE LOS
EDICTOS DE LA CAPES**

BRAZILIAN LECTURESHIP PROGRAM: LOOK AT THE CAPES PUBLIC CALLS CRITERIA

Letícia Grubert dos Santos*

Simone Sarmento**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar os editais de seleção de professores ao Programa Leitorado vinculado à CAPES. Para tanto, são estudados os documentos que compreendem o período de 2008 a 2018, com relação aos países e Instituições de ensino superior (IES) estrangeiras, formação acadêmica e experiência com o Exame de proficiência Celpe-Bras exigidas dos candidatos à vaga de leitor. Ao empreender tal análise, pretende-se contribuir com estudos acerca de programas de internacionalização da Língua Portuguesa e discutir o modo como são implementadas as políticas educacionais linguísticas (SHOHAMY, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a), sobretudo no que concerne à atuação do profissional que está à frente das ações políticas relacionadas ao ensino de português como língua adicional no exterior.

PALAVRAS-CHAVE: Leitorado. Português como Língua Adicional. Políticas educacionais linguísticas.

* Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. E-mail: leticiasantos@ifsul.edu.br.

** Professora Associada do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista de Produtividade do CNPq nível 2. E-mail: simone.sarmento@ufrgs.br.

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo analizar los edictos de selección de docentes del *Programa Leitorado* vinculados a la CAPES. Con este fin, se analizan los documentos que cubren el período de 2008 a 2018, con respecto a países e Instituciones de Educación Superior (IES) extranjeras, formación académica y experiencia con el examen de competencia Celpe-Bras requerido a los candidatos para el puesto de lector. Al realizar dicho análisis, se pretende contribuir a los estudios sobre los programas de internacionalización de la lengua portuguesa y discutir las formas en que se implementan las políticas lingüísticas educativas (SHOHAMY, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994A), especialmente, lo que refiere al desempeño del profesional que está a cargo de las acciones políticas relacionadas con la enseñanza del portugués como idioma adicional en el extranjero.

PALABRASCLAVE: Programa de Lectores. Portugués lengua extranjera. Políticas lingüísticas educativas.

ABSTRACT: The aim of this study is to analyze the public calls of the Lectureship Program of the Brazilian government sponsored by CAPES. In order to do that, the documents covering the period from 2008 to 2018 are analyzed with respect to the countries and foreign higher education institutions, academic training and experience with the Celpe-Bras language Proficiency Exam required from candidates for the position of Lecturer. By undertaking such an analysis, we intend to contribute to studies about internationalization programs of the Portuguese Language and to discuss the way in which language education policies are implemented (SHOHAMY, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a), especially with regards to the professional's performance at the forefront of political actions related to the teaching of Portuguese as an additional language abroad.

KEYWORDS: Lectureship. Portuguese as an Additional Language. Language education policies.

1 INTRODUÇÃO

O século XXI apresenta novos paradigmas e inúmeros desafios aos profissionais da educação, uma vez que a sociedade contemporânea é cada vez mais multicultural e pluritécnica (SERRANO, 2002). Aprender a conviver com o diferente torna-se uma questão fundamental para o exercício da tolerância a fim de se cultivar a paz (UNESCO, 2009)¹, sendo que educadores têm um papel fundamental no planejamento/atualização de ações que possibilitem o desenvolvimento da solidariedade e do diálogo intercultural. Em relação ao ensino superior, percebemos movimentos para a promoção desse diálogo por meio de processos de internacionalização da Educação. O processo de internacionalização, segundo Knight (2008), deve incluir ações que efetivamente impliquem trocas bilaterais de experiências e de conhecimento.

A internacionalização da Língua Portuguesa se relaciona a um processo fundamentalmente político, de afirmação, concretização e diversificação dos usos e funções da língua no plano internacional. Destaca-se a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1996, em Lisboa, a qual reúne, atualmente, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. De acordo com Diniz (2012), os objetivos da CPLP seriam a articulação político diplomática entre os seus membros; a cooperação econômica, social, cultural, jurídica e técnico-científica; e a promoção e difusão da Língua Portuguesa (doravante LP). Um dos principais braços dessa Comunidade é o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), criado em 2002, em Cabo Verde, que tem por objetivo a promoção, a defesa, o enriquecimento e a difusão da Língua portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização oficial em fóruns internacionais. Embora a CPLP seja constituída por oito países membros, por questões históricas, políticas e econômicas, tem-se os governos português e brasileiro como gestores das políticas linguísticas promovidas pela Comunidade (OLIVEIRA; DORNELES, 2007).

O governo português tem como órgão difusor da Língua Portuguesa o Instituto Camões², sediado em Lisboa. No âmbito do Estado brasileiro, temos como principal órgão responsável pela promoção do português no exterior o Ministério das Relações

¹ Conferência Mundial sobre Ensino Superior: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social, organizada pela UNESCO, ocorrida em Paris, no ano de 2009.

² Em 1992, foi criado o Instituto Camões, com o objetivo de promover a Língua Portuguesa e a cultura portuguesa no exterior. Em 2002, foi criado o Camões - Instituto da cooperação e da língua, I.P., resultado da fusão entre o Instituto Camões e o Instituto Português de apoio ao desenvolvimento (IPAD).

Exteriores (MRE). A Rede Brasil Cultural (RBC), formada pelos Centros Culturais brasileiros (CCB), pelos Leitorados³ Brasileiros e pelos Núcleos de Estudos Brasileiros, é coordenada pelo MRE por intermédio da Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP). Além do trabalho do MRE, destacam-se as ações de promoção da Língua Portuguesa veiculadas pelo Ministério da Educação (MEC). O MEC, representado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), gerencia o trabalho relacionado à elaboração, aplicação e correção do Certificado de Proficiência e Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). O Celpe-Bras é o único exame de proficiência em Língua Portuguesa reconhecido oficialmente pelo Estado e serve como forma de comprovação de proficiência para o ingresso de estudantes estrangeiros em programas de graduação e pós-graduação, bem como para determinadas classes profissionais⁴ que queiram atuar no Brasil (SCHLATTER *et al.*, 2009).

O trabalho desenvolvido pelos Centros Culturais Brasileiros (CCBs) serve como principal veículo brasileiro de promoção do português em outros países (CARVALHO; SCHLATTER, 2011). De acordo com o portal eletrônico do Ministério das Relações Exteriores, os primeiros CCBs resultaram de missões culturais enviadas nos anos 1940 a embaixadas na América do Sul pelo Itamaraty. Atualmente, há 24 centros em atividade, os quais se localizam em quatro continentes: África (6), América (13), Europa (3) e Oriente Médio (2) (BRASIL, 2019). Esses centros são responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa e pela promoção de eventos culturais (exposições, concertos, seminários, palestras, entre outras iniciativas) voltados à difusão da cultura brasileira. Segundo informação na página da Rede Brasil Cultural (BRASIL, 2019), há um destaque para os cursos oferecidos pelos CCBs para a preparação de alunos ao Exame Celpe-Bras, bem como para o exercício de determinadas atividades profissionais que demandam a proficiência em português. Dentre essas atividades, há parcerias entre CCBs e escolas diplomáticas locais e funções jurídicas e militares em países fronteiriços ao Brasil.

O presente estudo tem como objetivo analisar os editais do Programa Leitorado Brasileiro publicados pelo MRE/CAPES entre 2008 e 2018⁵ com relação (1) aos países e instituições de destino, (2) formação exigida como pré-requisito e (3) experiência com o exame de proficiência Celpe-Bras. Ao analisar tais informações, pretende-se contribuir com a discussão acerca de programas de internacionalização do português brasileiro e o modo como são implementadas as políticas educacionais linguísticas relacionadas ao ensino de português como língua adicional pelo Estado Brasileiro no exterior, tendo como base teórica o conceito de Política Educacional Linguística de Shohamy (2006) e a abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a).

Primeiramente, apresentamos os fundamentos teóricos relacionados a políticas educacionais e linguísticas e à abordagem do Ciclo de Políticas. Em segundo lugar, discutimos sobre o Programa Leitorado vinculado ao MRE/CAPES e as suas principais características enquanto instrumento de política linguística do Estado Brasileiro. Em seguida, analisamos os editais da CAPES, destacando as categorias mencionadas acima, observando, principalmente, a descrição nos anexos dos editais. Na última parte do artigo, tecemos algumas considerações finais acerca do estudo.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGÜÍSTICAS: ALGUNS FUNDAMENTOS

Shohamy (2006) apresenta o conceito de Política Educacional Linguística (PEL) para tratar mais especificamente das decisões relacionadas a políticas linguísticas no contexto educacional (escolas e universidades). Segundo a autora, as PELs são mecanismos usados para criar práticas linguísticas *de facto* em instituições e referem-se ao encaminhamento de decisões em escolas e universidades em relação à(s) língua(s) materna(s) e às línguas adicionais. Tais decisões incluiriam as escolhas das

³ Os leitores são professores universitários que atuam em instituições estrangeiras de ensino superior, promovendo a língua e a cultura do país de origem.

⁴ Um exemplo disso é a Resolução nº 1.831/08 do Conselho Federal de Medicina (publicada no D.O.U. de 24 jan. 2008, Seção I, p. 88), a qual exige a comprovação do nível Intermediário Superior no Celpe-Bras do médico estrangeiro para o registro no Conselho Regional de Medicina (CRM).

⁵ Ao término deste trabalho, tivemos a notícia da publicação de um novo edital do Programa Leitorado da CAPES, em 13 de Dezembro de 2019, cujo início dos trabalhos está previsto para o ano de 2020.

línguas que devem ser ensinadas na instituição, a idade em que se deve ensinar essas línguas, o tempo destinado ao ensino de línguas (número de horas e de anos), a qualificação dos profissionais que devem ensinar essas línguas, além dos materiais didáticos e métodos escolhidos para o ensino. Tal entendimento de política permite afirmar que os professores e demais profissionais relacionados à área de educação exercem um papel ativo no processo de interpretação das políticas e, dessa forma, para o processo de implementação das políticas.

O conceito de PELs discutido por Shohamy (2006) desloca o foco de análise única do texto legislativo/normativo, que pode se restringir a intenções e declarações apenas, para as práticas sociais relacionadas à linguagem, que se constituem no que Shohamy (2006) chama de “política linguística real” ou “de fato” (p. 50). A “política linguística real” deve ser observada não apenas através de declarações políticas e documentos oficiais, mas também, e sobretudo, através de uma variedade de mecanismos ou dispositivos que são utilizados para criar, afetar e perpetuar práticas linguísticas (SHOHAMY, 2006, p. 45).

Os mecanismos de política linguística incluem regras e regulações, educação linguística, exames de línguas, língua no espaço público e ideologia, mitos, propaganda e coerção. De acordo com Dorigon (2016), os mecanismos são explícitos quando marcam expressa e publicamente uma posição relativamente a uma questão linguística (como uma legislação que oficialize uma determinada língua num país). Em contrapartida, eles são implícitos quando não o fazem, o que não significa que sejam apolíticos (SHOHAMY, 2006). Segundo Shohamy (2006), esses mecanismos servem como veículos de promoção e perpetuação de pautas políticas, ideológicas, sociais e econômicas. O que acontece é que a maioria das pessoas não percebe os mecanismos implícitos como influentes no processo político. A autora discute o uso de exames de línguas como mecanismos de política linguística. Além do próprio ato de avaliar uma língua em detrimento de outra, que já seria uma atitude política importante, temos as decisões tomadas a partir dos resultados dos testes. Os testes de proficiência desempenham papel central em transformar a política linguística em materiais didáticos e outros materiais, o que é conhecido como efeito retroativo (ALDERSON; WALL, 1993).

De acordo com Dorigon (2016), a literatura brasileira tem utilizado o termo “política linguística” para designar tanto a política como a planificação linguísticas, embora ainda haja debates sobre terminologias no campo de estudos de políticas linguísticas. Para o autor (2016, p. 28), a questão central que se coloca nos estudos de políticas linguísticas é: “compreender e analisar como essas políticas se transformam em materializações por meio de instrumentos”. Em sua pesquisa de mestrado, o autor discute como o Exame Celpe-Bras se configura como um instrumento de política linguística do Estado Brasileiro e influencia diferentes campos de atuação de ensino de PLA. Diniz (2012) afirma que diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística – mesmo quando não guardam uma relação direta com ações do Estado, e mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas. O autor critica a visão de Calvet (2002, p. 146) de que só o Estado pode passar ao estágio da planificação, da intervenção política, e de que as decisões políticas são sempre conscientes e estratégicas.

Sarmento e Kirsch (2015) asseveraram que investigar as políticas em sua integralidade implica pesquisar sujeitos sociais que atuam no “aqui-e-agora de seus contextos”, a partir de sentidos locais conjuntamente construídos e contingentes a suas práticas, com limitações e interesses que influenciam diretamente as políticas. Nesse sentido, o aporte teórico do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994A) revela-se como importante instrumento para o estudo aqui empreendido, em relação ao Programa Leitorado vinculado à CAPES. A abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida em 1992, comprehende o processo político como um sistema ativo, em que há uma articulação entre a formulação do discurso político e a sua implementação no contexto de prática. A partir dessa abordagem, focalizam-se as ações das práticas cotidianas, a heterogeneidade e as relações entre macro e microcontextos (MAINARDES, 2006). De acordo com Mainardes (2006), o Ciclo de Políticas contemplava, inicialmente, três contextos: o de influência, o da produção de texto e o da prática. O primeiro contexto, chamado contexto de influência, envolve a construção dos discursos políticos que darão sustentação às políticas públicas. A formação dos discursos é um processo contínuo e dinâmico, sobre o qual diversas vozes exercem influência, ora apoando-os, ora desafiando-os. Esse contexto é protagonizado por redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, mas envolve também meios de comunicação social, grupos representativos e políticas internacionais, cujas influências entram nas arenas públicas de ação (MAINARDES, 2006, p. 51). O segundo contexto do Ciclo de Políticas, o da produção de texto, trata da

representação da política através dos textos políticos (textos legais oficiais, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais etc.). Esses textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, podendo ser contraditórios, e resultam de disputas e acordos dos grupos que competem para controlar as representações da política (MAINARDES, 2006).

O terceiro contexto integrante do Ciclo é o contexto da prática, em que as políticas não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas a interpretações e recontextualizações. As interpretações dos discursos e dos textos políticos variam conforme os profissionais que atuam no contexto da prática, cada qual com suas visões e valores pessoais. Dessa forma, no contexto da prática: “[...] a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Dentro do arcabouço teórico do Ciclo, os profissionais não são apenas implementadores de políticas, mas também formuladores de políticas. Os textos políticos delimitam fronteiras, ou o que é considerado permitido, normal, podendo constranger as escolhas desses profissionais. No caso do objeto de pesquisa deste estudo, pressupõe-se que os professores leitores desempenhem papel fundamental na implementação das políticas relacionadas à promoção do Português por meio de seu trabalho junto a instituições de ensino no exterior.

Em 1994, mais um contexto é acrescentado ao Ciclo de Políticas: o dos resultados (efeitos) e o da estratégia política. A ideia do contexto dos resultados é que as políticas deveriam ser analisadas pelos impactos que exercem – as políticas têm várias facetas e implicações sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização – e pelas suas relações com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. O último contexto, o da estratégia política, diz respeito “[...] à identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55). De acordo com essa perspectiva, as políticas públicas não são processos lineares e podem sofrer diversas modificações ao longo de sua execução, seja nos discursos, nos textos políticos, na prática, ou na própria implementação.

Segundo Mainardes (2006), o Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores constitui-se num referencial útil para a análise e o entendimento de programas e políticas educacionais, pois permite a investigação crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática a fim de se constatar seus efeitos. Para Ball e Bowe (BOWE *et al.*, 1992), o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro do contexto da prática, mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. Portanto, o Ciclo de Políticas pode se constituir como importante referencial teórico para a análise e reflexão sobre as políticas educacionais que vêm sendo desenvolvidas pela rede de leitorado brasileira em relação ao ensino e promoção da Língua Portuguesa. Os professores leitores são os agentes de mudança nas questões concernentes ao ensino de PLA nas instituições em que são alocados, uma vez que são os principais representantes do programa. Dessa forma, conhecer, primeiramente, as especificidades relacionadas ao processo de seleção desses profissionais, observando o contexto da produção de texto da política, é de extrema importância para a compreensão do encaminhamento desse programa de promoção da Língua Portuguesa no exterior.

2.1 O PROGRAMA LEITORADO COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA EDUCACIONAL LINGÜÍSTICA DO ESTADO BRASILEIRO

Conforme discutido na seção anterior, a abordagem do Ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a) pode se constituir como uma ferramenta útil para a análise das políticas educacionais do Estado Brasileiro. No caso do Programa Leitorado, foco deste estudo, pressupõem-se que os candidatos selecionados por meio dos editais da CAPES desempenhem um papel fundamental na implementação das ações relacionadas ao ensino e promoção de PLA nas IES de destino, articulando, portanto, os contextos macro (idealização da política e os documentos relacionados a ela) e micro (atuação em nível local).

Neste trabalho, teremos como foco o Contexto da produção de texto da política do Programa Leitorado. Segundo Mainardes (2006), os textos políticos são fruto de discussões, disputas e acordos de grupos que atuam na produção textual para representar a política a ser desenvolvida. Logo, as políticas podem ser consideradas intervenções textuais, sendo limitações e possibilidades inerentes a elas.

De acordo com Mainardes (2006, p.53), “[...] as respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto de prática”. Por meio da análise dos editais da CAPES, ou seja, do discurso oficial da política em relação ao Programa Leitorado, buscamos compreender quais são as IES /países participantes do programa e qual é o perfil acadêmico dos professores projetado pelos editais, levando-se em conta, também, a exigência em relação à experiência com o Exame Celpe-Bras. Assim, nosso objetivo é fazer um levantamento das principais características e possibilidades que o discurso oficial do Programa Leitorado vinculado aos editais da CAPES engendra dentro da política de ensino de Língua Portuguesa no exterior em relação às exigências para os profissionais que levam a cabo o programa nas IES.

Os Leitorados vinculados ao MRE/CAPES voltam-se, essencialmente, para o público universitário, apresentando um perfil diferenciado do trabalho desenvolvido pelos CCBs e NEBs, cuja orientação está direcionada para as comunidades locais de maneira geral, conforme mencionado na seção anterior. Apesar da importância que o Programa Leitorado tem no contexto de internacionalização do ensino superior, há pouquíssimos trabalhos de pesquisa sobre essa Política Educacional Lingüística Brasileira, ou seja, sobre a discussão acerca das atribuições do leitor brasileiro em seu contexto de atuação (AGUIAR, 2015; CARNEIRO, 2019; 2019b; DINIZ ,2012; FERREIRA, 2014; MACHADO, 2013; NÓBREGA, 2016; MACHADO, L,2019; MORELO *et al.*, 2018; OLIVEIRA, 2017, 2018; SÁ, 2009).

No que tange ao ensino de PLA no exterior, tendo como base a análise do discurso oficial do Estado Brasileiro, Diniz (2012) aponta que o trabalho do professor leitor é fundamental para a promoção do português, uma vez que este está em contato direto com instituições universitárias de alto prestígio, embora na época ainda fossem encontrados poucos relatos de experiências de práticas docentes de ex-leitores em âmbito internacional, como anteriormente citado. No cenário atual, destacamos, o livro intitulado *Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo – Experiências do Programa de Leitorado do Brasil* (MORELO; COSTA; KRAEMER, 2018) que reúne valiosos relatos de leitores e ex-leitores atuantes no programa. Por meio da leitura dos artigos da coletânea, é possível vislumbrar a diversidade de ações e atividades que os professores desenvolveram/desenvolvem ao longo de sua atuação profissional no Programa. Apesar da grande contribuição do livro, ainda há carência de estudos vinculados a dados sobre o Programa Leitorado do MRE/CAPES, como mencionamos anteriormente.

Por outro lado, temos à disposição no portal eletrônico do Instituto Camões informações mais detalhadas a respeito das ações de difusão da Língua Portuguesa, com relatórios e dados das ações relacionadas à política linguística do Estado Português. A discrepância entre o número de pesquisas relacionadas ao Programa Leitorado Brasileiro e ao Programa Leitorado de Portugal revela o quanto ainda estamos engatinhando em nossas políticas de promoção da Língua Portuguesa variante brasileira.

Diniz (2012) chama atenção ao fato de o leitor ter de ser necessariamente de nacionalidade brasileira e sugere que o que está em jogo não é apenas a docência. Em sua tese de doutorado, o autor aponta opiniões divergentes de diplomatas e ex-leitores quanto ao campo de atuação do Leitorado. Segundo Diniz, polemiza-se o fato de o leitor ser ou não considerado um adido cultural por desenvolver, muitas vezes, atividades típicas do cargo, além das de ensino, como previsto nas disposições dos editais da CAPES. Em suas análises sobre o papel do leitor brasileiro, ele aponta que, enquanto os CCBs e os ICs são, respectivamente, definidos como “instituições” e “entidades”, os leitorados são caracterizados como uma “modalidade de promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira”.

Ao analisar as especificações dos cargos de leitor nos editais da Capes, Diniz (2012, p. 189) observa que a heterogeneidade das atribuições do leitorado poderia indicar que os leitores estariam “[...] subordinados antes às instituições estrangeiras do que ao Estado Brasileiro”. Em relação ao tema leitorado, Ferreira (2013) corrobora a definição de Diniz (2012) sobre a heterogeneidade do cargo do leitor. Segundo ela, o leitor é protagonista de diversas ações relacionadas à promoção da Língua Portuguesa, que vão além da sala de aula. A autora assevera que, no âmbito do planejamento de *status* linguístico da Língua Portuguesa no contexto acadêmico tailandês⁶, as atividades do Leitorado contribuíram não só para aumentar o espaço de enunciação da Língua Portuguesa falada no Brasil naquele contexto acadêmico, como também para equipar a língua por meio da oferta de materiais

⁶ A autora relata a sua atuação como Leitora na Universidade de Chulalongkorn no período de 2011 a 2013.

didáticos específicos para o ensino.

Serravalle (2009), ex-leitor na Inglaterra, menciona que a ausência de um projeto institucional, ou seja, de direcionamentos mais específicos para o trabalho dos leitores, poderia ser o motivo que leva aos diferentes entendimentos do Leitorado. Durante seu período de trabalho no exterior, os leitores ministram aulas em Língua Portuguesa, bem como trabalham temas relacionados às manifestações culturais do Brasil (SERRAVALE, 2009). Cumpre destacar que a abertura dos postos de Leitorado está subordinada às prioridades do MRE. A particularidade das ações do Leitor e a associação constante que se faz do Leitor com o Governo Brasileiro, inclusive na instituição, na maioria dos casos em centros universitários, em que ele atua, conferem à função do Leitor uma aura de diplomata cultural que, de acordo com Diniz (2012), está constituída na tensão de (pelo menos) duas visões sobre o papel do Leitor.

Diniz (2012) observa que os leitores brasileiros se encontram na contingência de lidar com diversas atribuições nas instituições em que são alocados e precisam se ajustar sem ter orientações mais claras/definidas sobre um projeto político educacional de ensino de português. Tendo como base o discurso oficial do MRE, o autor destaca que, embora os Centros Culturais Brasileiros sejam tomados como o principal veículo público para a promoção da Língua Portuguesa, deve-se levar em conta o fato de que os leitores atuam em contextos acadêmicos de alto prestígio, que têm como característica um público-alvo influente em diversas esferas relacionadas a políticas linguísticas. Parece-nos, portanto, que há diferentes atribuições ao cargo do leitor, uma vez que há distintas ações vinculadas por esses professores junto às instituições educacionais em que atuam. Conforme relatos de ex-leitores (SERRAVALE, 2009; FERREIRA, 2013), não há uma sistematização das atividades ou programa de ensino de base comum para os leitores brasileiros vinculados ao MRE/ CAPES. Nesse sentido, parece haver diferentes interpretações sobre o papel atribuído ao leitor e às tarefas que devem/precisam ser exercidas por esse profissional.

A inscrição para a seleção para o cargo de leitor é gratuita, conforme portaria interministerial n. 01 de 20 de março de 2006 (BRASIL, 2006), sendo que foram publicados editais anuais no período de 2007 a 2015. Após um longo período sem novos editais, houve, em 2018, a publicação de um edital, com a indicação de início de trabalho em 2019⁷. A inscrição para o Programa Leitorado ocorre mediante o envio do currículo do candidato, hospedado na plataforma Lattes, bem como dos documentos comprobatórios requisitados pelo edital específico da vaga (BRASIL, 2006). As vagas de Leitorado são estabelecidas por meio de convênio entre instituições de ensino no exterior (IES), na maioria das vezes Universidades, e embaixadas brasileiras. Diniz (2012) chama atenção para o fato de que nem sempre os leitores selecionados pelo MRE são aceitos pelas instituições estrangeiras, sendo que o “veredicto final” cabe à instituição que irá acolher o leitor no exterior. A CAPES, portanto, realiza uma pré-seleção dos candidatos à vaga de leitor nas IES, *sendo que a Instituição universitária estrangeira escolherá, dentre os candidatos pré-selecionados, o leitor que ocupará a vaga* (BRASIL, 2012). Em relação aos benefícios custeados pelo MRE para o subsídio financeiro dos professores, o leitor recebe o auxílio deslocamento para o país de destino e a mensalidade em forma de bolsa pela CAPES. Além disso, há uma contrapartida financeira fornecida pelas IES, de acordo com as particularidades⁸ de cada instituição.

A seguir, apresentamos o estudo dos editais relacionados ao Programa Leitorado Brasileiro, publicados no portal eletrônico da CAPES, referentes ao período de 2008 a 2018⁹. A análise dos editais torna-se um elemento importante para a compreensão do encaminhamento do Programa Leitorado Brasileiro, uma vez que tomamos como pressuposto que um dos eixos/pilares das políticas educacionais linguísticas está relacionado às decisões das Instituições quanto à inserção ou não de uma determinada língua em seu contexto de ensino, bem como à delimitação do perfil do profissional que atuará como agente do programa.

⁷ Ao término deste trabalho, tivemos a notícia da publicação de um novo edital do Programa Leitorado da CAPES, em dezembro de 2019, cujo início dos trabalhos está previsto para o ano de 2020.

⁸ As IES oferecem diferentes subsídios aos professores leitores contratados. Algumas IES oferecem, além de um subsídio mensal em dinheiro, alojamento, seguro saúde, dentre outros benefícios.

⁹ O período delimitado para o estudo dos editais neste trabalho, 2008 a 2018, está relacionado à disponibilidade dos documentos no portal eletrônico da CAPES. Não obtivemos acesso aos editais anteriores a 2008 nem ao edital de 2019 na ocasião da realização deste estudo.

3 ANÁLISE DOS EDITAIS DA CAPES REFERENTES AO PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO

O estudo empreendido neste trabalho teve como foco analisar (1) os países e as respectivas Instituições de ensino de destino dos leitorados brasileiros, (2) a formação acadêmica e (3) a experiência relacionada ao exame Celpe-Bras exigidas dos professores candidatos ao Programa Leitorado da CAPES, com enfoque no contexto da produção de texto (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a). Conforme mencionado anteriormente, a partir da análise desses editais, temos como objetivo ampliar a discussão acerca de como é constituído um dos eixos basilares da política educacional linguística do Programa Leitorado Brasileiro fomentado pela CAPES.

3.1 PAÍSES E IES PARTICIPANTES DO PROGRAMA LEITORADO BRASILEIRO VINCULADO A CAPES

Ao analisarmos os anexos de todos os editais em relação aos países participantes do Programa Leitorado Brasileiro vinculado ao MRE/ CAPES, temos um total de 63 países. Desses países, percebemos que as IES presentes na América, Europa, África e Ásia apresentam maior expressividade nos documentos. Destacamos, no Gráfico 1 a seguir, os continentes e sua porcentagem de participação nos editais analisados. Em seguida, o quadro 1 apresenta uma tabela com o detalhamento das informações referentes aos países que são mais recorrentes em todos os editais, com ocorrência mínima em três editais.

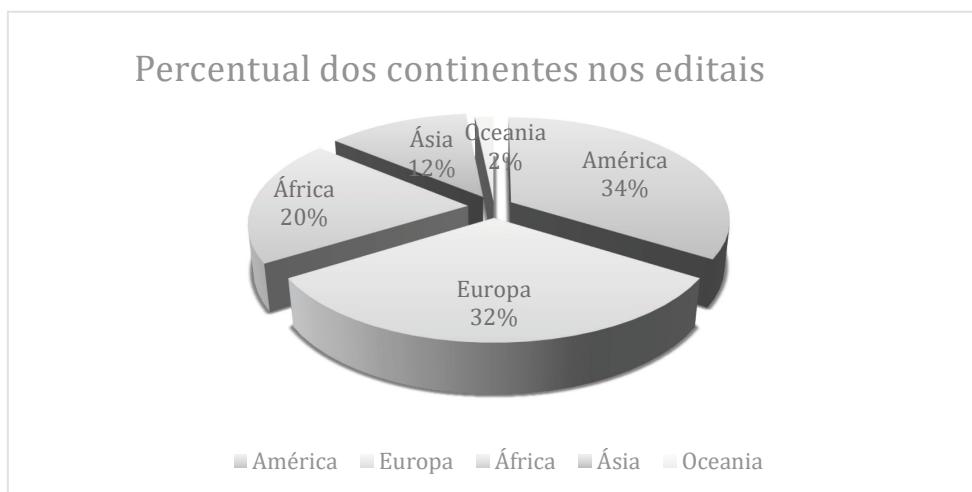


Gráfico 1: Percentual dos continentes nos editais

Fonte: Elaborado pelas autoras

País	Quantidade de editais	Editais
Alemanha	4	008/2008; 029/2011; 039/2012; 014/2015
África do Sul	4	008/2008; 009/2009; 044/2013; 037/2018
Argentina	7	008/2008; 009/2009; 023/2009; 023/2010; 044/2013; 052/2014; 037/2018
Cabo Verde	3	062/2010; 052/2014; 037/2018
Chile	3	023/2009; 062/2010; 052/2014;
China	7	008/2008; 023/2009; 029/2011; 039/2012; 052/2014; 014/2015; 037/2018
Colômbia	3	009/2009; 062/2010; 014/2015
Dinamarca	3	008/2008; 029/2011; 014/2015
EUA	6	008/2008; 039/2012; 044/2013; 052/2014; 014/2015; 037/2018
França	6	009/2009; 023/2010; 029/2011; 044/2013; 052/2014; 037/2018
Guiné Bissau	3	008/2008; 023/2009; 044/2013;
Haiti	5	008/2008; 023/2009; 029/2011; 039/2012; 044/2013;
Inglaterra	7	008/2008; 009/2009; 023/2010; 062/2010; 029/2011; 044/2013; 014/2015
Itália	3	009/2009; 044/2013; 037/2018
Moçambique	3	008/2008; 052/2014; 037/2018
Nigéria	3	008/2008; 023/2010; 029/2011
Paraguai	8	009/2009; 023/2009; 023/2010; 029/2011; 039/2012; 044/2013; 014/2015; 037/2018
Rússia	5	024/2008; 023/2010; 029/2011; 039/2012; 037/2018

São Tomé e Príncipe	3	009/2009; 044/2013; 037/2018
Ucrânia	3	008/2008; 024/2008; 023/2009

Quadro 1: Países recorrentes em todos os editais**Fonte:** Elaborado pelas autoras

A partir do Quadro 1, vemos que Paraguai (8 editais), Argentina (7), China (7), EUA (6) e França (6) são os países que apresentam maior ocorrência nesses documentos.

A seguir, indicamos, no Quadro 2, as IES que são mais recorrentes nos editais, com ocorrência mínima em três editais ao longo do período analisado.

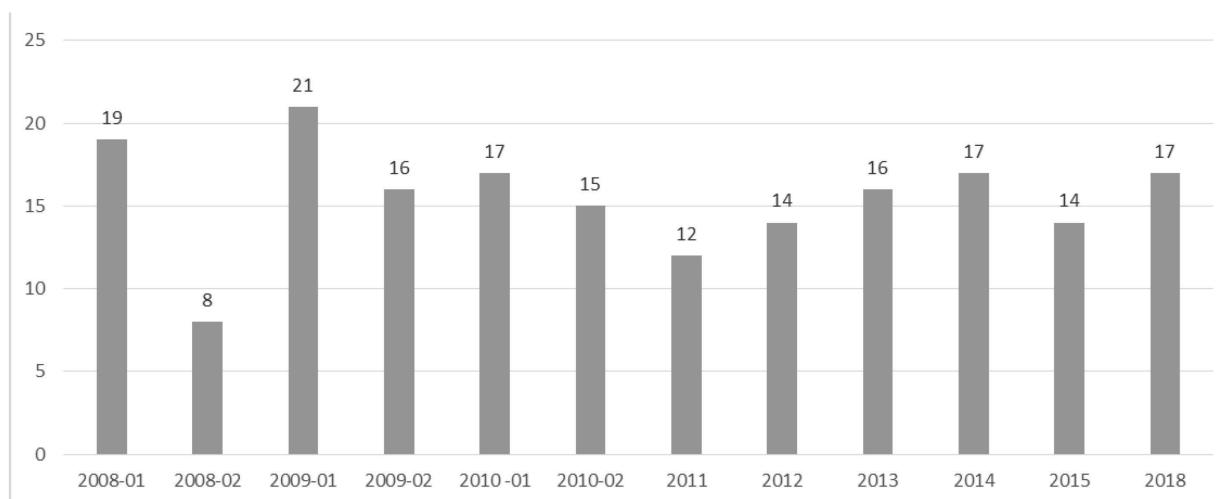
IES	Editais	Número de ocorrências
Universidade Estatal Lomonossov (Rússia)	024/2008; 023/ 2010; 029/2011; 039/2012; 037/ 2018	5
Universidade de Pequim (China)	023/2009; 029/ 2011; 039/ 2012; 052/2014; 014/2015	5
Universidade Nacional de Assunção (Paraguai)	009/2009; 023/2009; 039/2012* 044/ 2013*	4
Universidade Nacional de Córdoba (Argentina)	009/2009; 023/2009; 052/ 2014; 037/ 2018	4
Universidade Estatal do Haiti (Haiti)	008/2008; 029/ 2011; 039/2012; 044/ 2013	4
Universidade de Buenos Aires (Argentina)	009/2009; 044/ 2013; 052/ 2014; 037/ 2018	4
Universidade da Califórnia (EUA)	008/2008; 039/2012; 044/2013; 037/2018	4
Universidade Nacional de Cuyo (Argentina)	008/2008; 023/ 2010; 044/ 2013	3
Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão (China)	023/2009; 052/ 2014; 037/ 2018	3
Universidade de Cabo Verde (Cabo Verde)	062/2010; 052/2014; 037/2018	3
Universidade de Bolonha (Itália)	009/2009; 044/2013; 037/2018	3
Universidade de Aarhus (Dinamarca)	008/2008; 029/2011; 014/2015	3

Universidade de Taras Shevchenko (Ucrânia)	008/2008; 024/2008; 009/2009	3
Pontifícia Universidade Católica (Chile)	023/2009; 062/ 2010; 052/ 2014	3
King's College (Inglaterra)	009/2009; 029/2011; 014/2015	3
University of Communications (China)	008/2008; 029/ 2011; 039/ 2012	3

Quadro 2: Instituições com maior recorrência nos editais**Fonte:** Elaborado pelas autoras

De acordo com o Quadro 2, as IES que tiveram mais presentes nos editais da CAPES foram a Universidade Estatal Lomonossov, na Rússia, e a Universidade de Pequim, na China. Destaca-se que a Universidade Nacional de Assunção, no Paraguai, indicou duas vagas nos editais de 2012 e 2013. Podemos aventar a hipótese de que a maior recorrência de IES chinesas e russas esteja relacionada ao fato de esses países estarem vinculados ao BRICS, grupo político de cooperação formado pelos países emergentes Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul.

O Gráfico 2 abaixo apresenta um resumo do número total de IES participantes em cada edital.

**Gráfico 2:** Total de Instituições por edital**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Como podemos ver a partir dos dados do Gráfico 2, o número de IES participantes em cada edital varia de 14 a 19, à exceção dos editais 024/2008(2008-02) e 029/2011, que tiveram menos instituições participantes (8 e 12 respectivamente) e dos editais 024/2008 (2008-01) e 023/2009 (2009/01) que apresentaram um número maior de IES (19 e 21). Conforme discutido anteriormente, com base nos dados do quadro 2, há recorrência de certas instituições nos editais, o que poderia indicar que o Programa Leitorado Brasileiro tem sido bem aceito naqueles contextos de ensino.

3.2 ANÁLISE QUANTO À FORMAÇÃO DO LEITOR EXIGIDA NOS EDITAIS

Para a análise da formação exigida ao cargo de leitor, verificamos, primeiramente, a formação mínima exigida, apresentada na primeira seção dos editais, em que se lê “Dos requisitos básicos para a candidatura do professor ao cargo de leitor”. Após, analisamos o tipo de exigência de cada uma das IES nos anexos dos editais. Em todos os editais analisados (no período de 2008 a

2018) os requisitos mínimos para a candidatura do professor ao cargo de leitor foram: “possuir nacionalidade brasileira; ter idade mínima de 18 anos completos; possuir aptidão física e mental; estar em dia com as obrigações eleitorais e militares”. Com relação à formação do candidato, ainda nesta seção, temos nos editais no período de 2008 a 2013 o seguinte descritor: “Possuir diploma de nível superior, reconhecido na forma da legislação brasileira”. Nos editais 052/2014 e 014/2015, havia uma nova informação: “Possuir diploma de nível superior na área indicada pela IES estrangeira, reconhecido na forma da legislação brasileira”. Diferentemente dos demais editais, o edital 037/2018, especificava o tipo de diploma exigido: “Possuir diploma de nível superior na área de licenciatura em português, reconhecido na forma da legislação brasileira”.

Sobre a formação em nível de pós-graduação, os editais que compreendem o período de 2008 a 2010 não apresentam, explicitamente, pré-requisitos de pós-graduação nem em nível de mestrado nem de doutorado. No edital 029/2011, percebemos algumas especificações em relação à formação acadêmica, a saber, “experiência no ensino de linguística, teoria literária, literatura brasileira, cultura brasileira, política cultural, ciências sociais, ciência política ou relações internacionais, a depender das especificidades de cada vaga”, embora também não especifique pós-graduação como um pré-requisito. A partir do edital 039/2012, temos a exigência de formação em nível de mestrado ou doutorado como pré-requisito: “[...] possuir formação acadêmica (doutorado ou mestrado) e experiência no ensino de linguística, linguística aplicada, literatura brasileira, cultura brasileira, ou outras áreas, conforme indicado pela instituição estrangeira”.

Em relação à experiência com o Exame Celpe-Bras, observamos que os editais 039/2012 e 044/2013 consideram a experiência relacionada ao Exame no que diz respeito a pesquisa acadêmica, preparação de estudantes, aplicação ou credenciamento de instituições como postos aplicadores. Nos demais editais, não temos a referência ao Celpe-Bras nos requisitos mínimos ao cargo de leitor.

O Quadro 3 a seguir apresenta, de forma resumida, os principais pré-requisitos relacionados à formação acadêmica e à experiência com o Exame Celpe-Bras à candidatura do professor ao cargo de leitor entre 2008 e 2018.

Editais/ Formação	Diploma de nível Superior reconhecido pela legislação brasileira	Pós-Graduação (Mestrado ou Doutorado)	Experiência com o Exame Celpe-Bras
008/2008	X		
024/2008	X		
009/2009	X		
023/2009	X		
023/2010	X		
062/2010	X		
029/2011	X		
039/2012	X	X	
044/2013	X	X	X
052/2014*	X ¹⁰	X	X

¹⁰ Os editais 052/2014 e 014/2015, no quesito diploma de graduação, indicaram que o candidato verificasse o Anexo 1 do edital para ter conhecimento da natureza do diploma.

014/2015*	X	X	
037/2018*	X ¹¹	X	

Quadro 3: Formação acadêmica e experiência com o Celpe-Bras – pré-requisitos da CAPES

Fonte: Elaborado pelas autoras

Percebemos, a partir da análise do quadro 3, que é a partir de 2012 que os editais apresentam a formação em nível de pós-graduação como requisito obrigatório. Essa exigência pode estar relacionada à natureza do trabalho exercido pelos leitores nas IES, que, conforme discutido por Diniz (2012), lidam com diversas atribuições dentro de instituições de nível superior que vão muito além da sala de aula. Oliveira (2018) também destaca a demanda das IES pela procura de profissionais com maior formação, uma vez que os leitores atuam em atividades relacionadas aos programas de Pós-graduação das IES em que atuam.

3.2.1 FORMAÇÃO EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO DESCrita NOS ANEXOS DOS EDITAIS PELAS IES

Em relação à formação acadêmica exigida pelas IES descrita nos anexos dos editais, o estudo delimitou duas categorias: graduação e pós-graduação. A primeira corresponde à natureza do diploma exigido pelas IES em termos de graduação, bacharelado ou licenciatura, e a segunda está relacionada aos cursos de mestrado, doutorado ou especialização, conforme descrição nos documentos. Sobre o diploma de graduação, observamos as ocorrências dos seguintes casos: (A)Licenciatura ou Bacharelado em Letras, (B)Licenciatura ou Bacharelado outro, quando não há uma especificação explícita no edital sobre a área de formação, e (C) a categoria não menciona a Licenciatura ou Bacharelado, quando a IES não faz referência à graduação na descrição dos requisitos¹² à vaga de leitor. Abaixo, temos um exemplo do edital 037/2018 para ilustrar como essas informações aparecem nos anexos dos editais.

¹¹ O edital 037/2018 apresenta como critério o diploma de Licenciatura em Português.

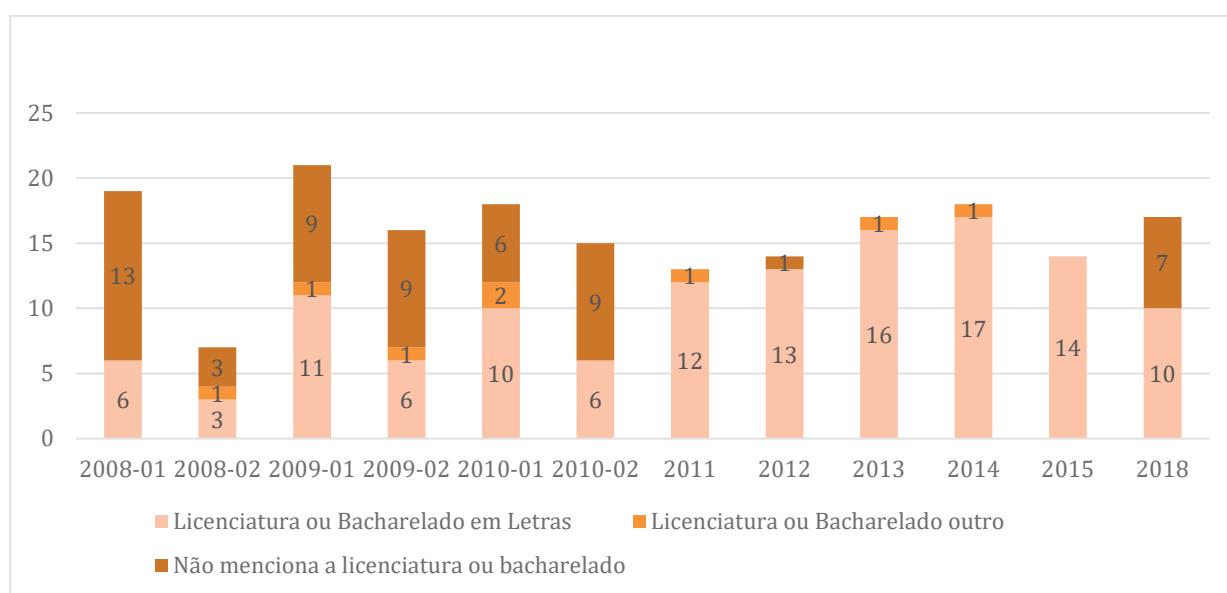
¹² Embora, em alguns casos, a IES não mencione o diploma de graduação, é de conhecimento do candidato à vaga de leitor a necessidade de possuir um diploma de nível superior, de acordo com as informações relacionadas aos pré-requisitos constantes na primeira parte do edital da CAPES, conforme mencionado anteriormente.

País	Universidade	Perfil do Leitor
África do Sul	University of Cape Town	<ul style="list-style-type: none"> - Mestrado completo; - Preferencialmente com título de doutor; - Experiência no ensino de português como língua estrangeira; - Habilidade de ensinar com recursos tecnológicos; - Conhecimentos de língua inglesa
	University of Pretoria	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura em Letras e mestrado; - Três anos de experiência no ensino de português brasileiro para estrangeiros; - Conhecimento de literatura brasileira, cultura brasileira ou linguística; - Experiência com o CELPEBras; - Fluência em inglês

Quadro 4: Edital 037/2018**Fonte:** Brasil (2018)

Podemos observar, na imagem acima, que a Universidade da Cidade do Cabo (University of Cape Town) não menciona a graduação em sua descrição do perfil do leitor. Nesse caso, seria a ocorrência C (não menciona licenciatura ou bacharelado). Já a universidade de Pretória (University of Pretoria) destaca a licenciatura em Letras, o que seria condizente com a ocorrência A (Licenciatura ou Bacharelado em Letras).

O Gráfico 3, abaixo, resume a análise realizada, indicando o número de ocorrências de cada uma das categorias nos editais.

**Gráfico 3:** Tipo de graduação exigida pelas IES**Fonte:** Elaborado pelas autoras

Com base nos dados apresentados acima, é possível identificar uma crescente demanda pela formação específica na área de Letras (Licenciatura ou Bacharelado) a partir do edital 029/2011. Isso se revela também ao observarmos os dois últimos editais (014/2015 e 037/2018), em que não há menção a outra área de formação em nível de graduação que não seja Letras. Esse resultado corrobora os dados de Oliveira (2018), cuja análise do perfil dos professores leitores selecionados pelos editais da CAPES no período de 2010 a 2014 revelou que 78,5% tinha a formação no curso de Letras.

3.2.2 FORMAÇÃO EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO

Com relação ao nível de pós-graduação exigido pelas IES, temos indicado nos anexos dos editais os cursos de mestrado, doutorado ou especialização em Letras ou ainda mestrado, e/ ou doutorado sem uma especificação de área de formação como pré-requisitos ao cargo de leitor. O quadro abaixo, referente ao anexo do edital edital 037/2018, exemplifica como essas informações aparecem nos editais.

País	Universidade	Perfil do Leitor
Argentina	Universidad de Buenos Aires	<ul style="list-style-type: none"> - Jovem pesquisador; - Título de mestrado e preferencialmente doutorado - Conhecimentos de língua espanhola; - Experiência na área de linguística aplicada; - Experiência no ensino de português para estrangeiros.
	Universidad Nacional de Córdoba	<ul style="list-style-type: none"> - Formação mínima de Doutorado na área de Letras/língua portuguesa e ensino de língua estrangeira; - Nível avançado de fluência em espanhol; - Experiência no ensino de literatura, com desejável ênfase na literatura infanto-juvenil.

Quadro 5: Edital 037/2018

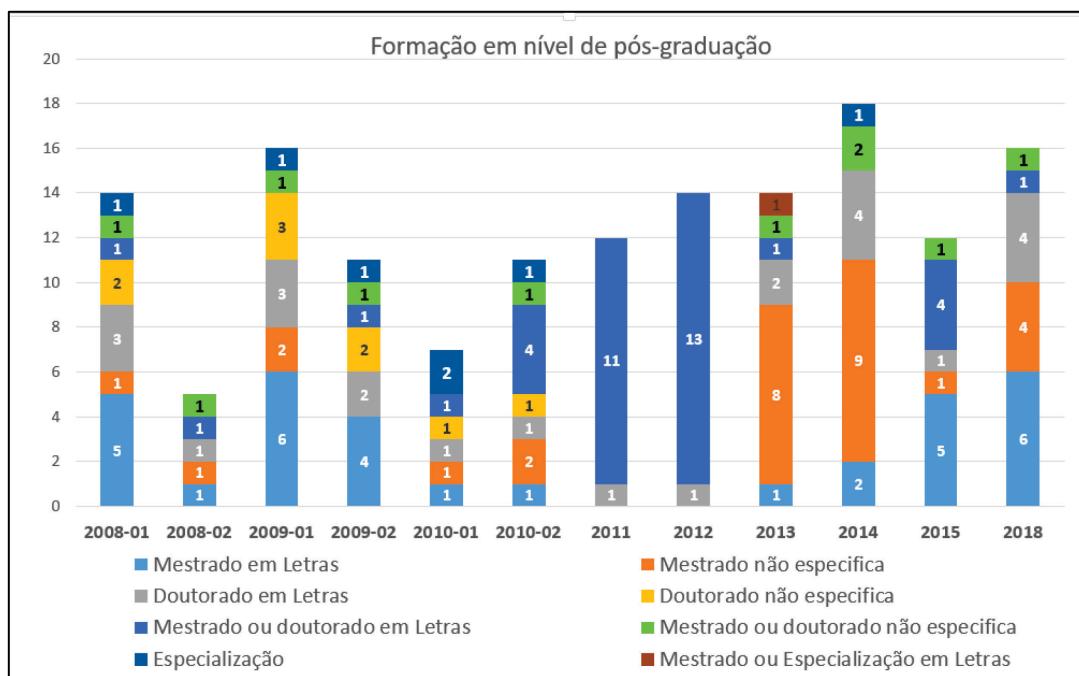
Fonte: Brasil (2018)

Observamos que a Universidade de Buenos Aires menciona o título de mestrado como requisito mínimo para a candidatura do professor, sendo que o título de doutorado é apontado como preferencial. Em ambos os casos, não há uma especificação em relação à natureza desses cursos. A Universidad Nacional de Córdoba, por sua vez, menciona o grau mínimo de doutor na área de Letras como um requisito à vaga de leitor. A seguir, temos um exemplo do edital 029/2011, em que a maioria das IES indicou a possibilidade de formação de Mestrado ou doutorado em Língua Portuguesa.

País / Universidade	Perfil do Leitor
1) Alemanha / Universidade de Heidelberg	Mestrado ou Doutorado em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Linguística ou Linguística Aplicada. Graduação em Letras. Experiência no ensino de língua portuguesa, na variante brasileira, para estrangeiros. Experiência no ensino de Linguística e/ou de Teoria Literária e Literatura Brasileira. Experiência relacionada ao CELPE-Bras (pesquisa, credenciamento de instituições como postos aplicadores, aplicação ou preparação de estudantes para a atestação do Exame) (desejável). Fluência em alemão (desejável).
2) China / Universidade de Pequim	Mestrado ou Doutorado em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Linguística ou Linguística Aplicada. Graduação em Letras. Experiência mínima de dois anos no ensino de língua portuguesa, na variante brasileira, para estrangeiros. Experiência no ensino de Linguística e/ou de Teoria Literária e Literatura Brasileira. Fluência em inglês.

Quadro 6: Edital 029/2011**Fonte:** Brasil (2011)

O Gráfico 4, abaixo, apresenta uma síntese da análise das categorias encontradas nos anexos dos editais em termos de ocorrência.

**Gráfico 4:** Tipo de pós-graduação exigido pelas instituições**Fonte:** Elaborado pelas autoras

É importante destacar que a indicação de curso de pós-graduação pelas IES nem sempre se configura como uma exigência. Em muitos casos, a IES indica como desejável a formação em nível de doutorado, por exemplo, ou ainda a formação em nível de mestrado como uma alternativa ao doutorado, como vimos nos exemplos de editais apresentados anteriormente.

Identifica-se, a partir do Gráfico 4, que em todos os editais há uma preferência pelo nível de pós-graduação, mesmo que essa formação só tenha sido estabelecida pela CAPES como um pré-requisito a partir do edital 039/2012, conforme discutido na seção anterior. Em termos de nível de formação, destaca-se que, em todos os editais, há uma preferência pela formação mínima em nível de mestrado. No que tange ao tipo de mestrado, percebe-se que as IES destacam a área de Letras na maioria dos editais. Apenas nos editais 044/2013 e 052/2014 essa especificação é indicada por um número menor de IES. Em todos os editais, há referência à formação em Letras em nível de mestrado. Nos editais 029/2011 e 039/2012, a maioria das IES indica a possibilidade de mestrado ou doutorado em Letras.

A indicação de formação em nível de mestrado ou doutorado, como já discutido anteriormente, revela a necessidade das IES de contratar profissionais que estejam aptos a lidar com diferentes atividades vinculadas ao âmbito acadêmico. Nesse sentido, infere-se que os leitores selecionados pela IES no processo final sejam profissionais com uma formação em nível de pós-graduação na área de Letras.

3.3 EXPERIÊNCIA COM O EXAME CELPE-BRAS

A experiência com o Exame Celpe-Bras aparece como pré-requisito na descrição inicial dos editais da CAPES nos anos de 2012 e 2013. No entanto, como mostra o gráfico abaixo, há menção à experiência com o Exame como um ponto desejável no perfil do candidato ao cargo de leitor ou, em alguns casos, como um pré-requisito (exigência) à vaga de acordo com as IEs, em diferentes momentos dos editais. Abaixo, o gráfico apresenta um resumo desse tipo de ocorrência relacionada ao Exame Celpe-Bras nos anexos dos editais ao longo do período analisado neste trabalho.

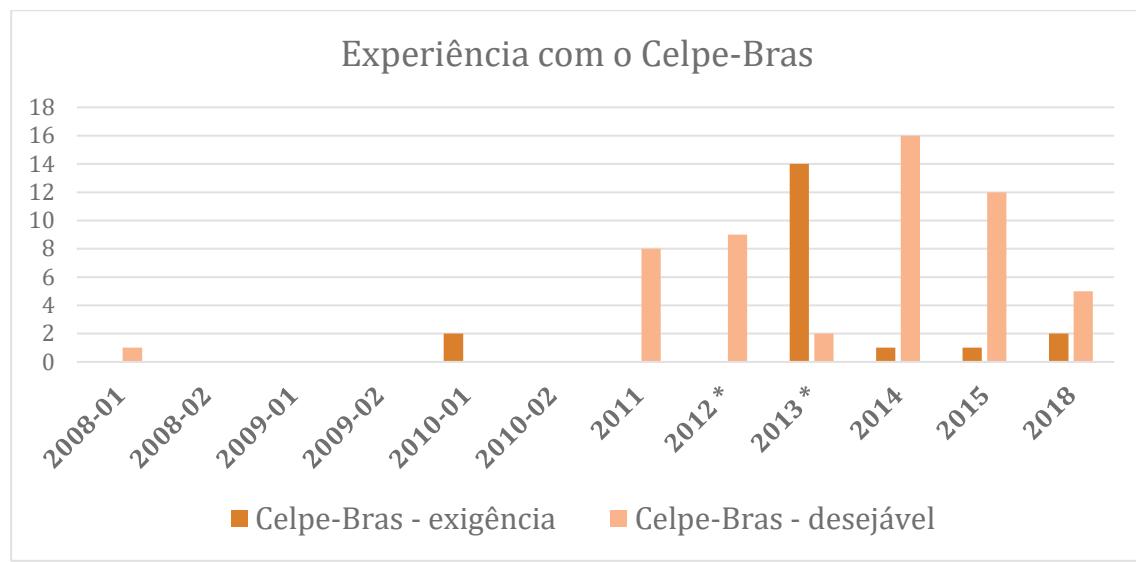


Gráfico 5: Experiência com o Celpe-Bras solicitada pelas IES

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como podemos observar no gráfico 5, há referência ao Exame Celpe-Bras ao longo dos editais, à exceção dos editais 024/2008 (2008/02), 009/2009, 023/2009 e 062/2010 (2010-02). Vemos que no edital 052/2014 houve um número maior de IES que destacaram a preferência por candidatos com experiência relacionada ao Celpe-Bras. Vemos que no edital 044/2013 houve mais IES que indicaram a experiência com o Exame como pré-requisito. Os dados referentes ao último edital, 037/2018, nos mostram que algumas IES continuam destacando seu interesse por candidatos que tenham experiência com o Exame Celpe-Bras.

O aumento da preferência por professores com experiência no Exame Celpe-Bras no edital 052/2014 pode estar relacionado à

expansão de postos aplicadores do Exame no Brasil e no exterior a partir da publicação da portaria nº334 do INEP em 2013¹³. Além disso, podemos aventar a hipótese de que os inúmeros projetos de expansão da internacionalização das IES que emergiram nesse período possam ter favorecido a demanda por profissionais com experiência com o Exame Celpe-Bras, tendo em vista a procura pelo Exame. A exemplo disso, no Brasil, tivemos o Programa Ciência Sem Fronteiras, juntamente com o Idioma sem Fronteiras, que mobilizaram muitas ações de internacionalização e intercâmbio entre estudantes de IES brasileiras e estrangeiras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo fazer uma análise dos editais do Programa Leitorado para IES estrangeiras, fomentados pela CAPES e publicados entre 2008 e 2018 com relação a (1) países e Instituições de ensino de destino, (2) formação exigida e (3) experiência com o Exame de proficiência Celpe-Bras. Ao empreender tal análise, tivemos o intuito de contribuir com estudos acerca de programas de internacionalização da Língua Portuguesa e discutir o modo como são implementadas as políticas educacionais linguísticas (SHOHAMY, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a), sobretudo no que concerne às demandas relacionadas aos grupos e agentes que estão à frente das ações políticas relacionadas ao ensino de português como língua adicional no Programa Leitorado brasileiro.

A análise dos editais teve como alicerce a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores, tendo como foco o contexto da produção de texto, contexto importante para a compreensão da política educacional relacionada ao Programa Leitorado. Os editais aqui analisados representam a visão do MRE, constituindo-se como um dos pontos basilares para a seleção dos profissionais que atuam nas IES, direcionando, portanto, a escolha dos profissionais que levam a cabo as ações de ensino e promoção da Língua Portuguesa na variedade brasileira nesse programa. Cabe destacar, no entanto, como discute Mainardes (2006), que os textos políticos não mantêm, necessariamente, clareza e coerência interna, podem ser contraditórios e utilizar os termos-chave da política de modo diverso, e precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

Com relação aos objetivos específicos deste trabalho, a partir da análise diacrônica dos editais da CAPES relacionados ao processo de seleção de professores ao cargo de leitores em IES vinculadas ao Programa Leitorado Brasileiro, percebemos que houve recorrência de IES como destino dos leitores brasileiros. Instituições localizadas na América, na Europa, na África e na Ásia apresentam o maior número de ocorrência nos editais. A Universidade de Lomonossov, na Rússia e a Universidade de Pequim, na China, foram as instituições que tiveram maior participação nos editais, aparecendo cinco vezes ao longo do período analisado. Podemos inferir que essa recorrência esteja relacionada ao fato de os países sede das IES estarem vinculados ao BRICS, grupo político de cooperação formado pelos países emergentes Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul.

Sobre a formação acadêmica e a experiência com o Exame Celpe-Bras, foram constatadas mudanças na descrição dos pré-requisitos indicados pela CAPES, na seção inicial dos editais, em que são mencionados os critérios mínimos para a candidatura ao cargo de leitor, bem como nas exigências das IES em relação a esses quesitos nos anexos dos editais. Acerca da natureza do diploma de nível superior, até o edital 014/2015, não havia sido mencionada a natureza do diploma de graduação pela CAPES. É somente no edital 037/2018 que temos a especificação da licenciatura em Português nos requisitos obrigatórios para a candidatura ao cargo de leitor. Por outro lado, ao analisarmos os anexos dos editais, em que as IES destacam os seus pré-requisitos e suas preferências, percebemos que a exigência em relação à formação na área de Letras já estava sendo apontada e sua recorrência vinha aumentando a partir do edital 039/2012, tanto no âmbito da graduação quanto de pós-graduação. Isso aponta para a natureza de docência no cargo de leitor.

Com relação à experiência com o Exame Celpe-Bras, apenas os editais 039/2012 e 044/2013 apresentam esse critério na seção dos requisitos mínimos para a candidatura descritos pela CAPES. Embora essa experiência tenha sido mencionada no edital 0242008 (2008-01) por uma instituição apenas, percebemos que é a partir do edital 062/2010 (2010-01) que o Celpe-Bras passa

¹³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou, no dia 4 de julho de 2013, a Portaria nº334, que dispõe sobre credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de novos Postos Aplicadores do exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.

a ser destacado por algumas IES, sendo considerado um pré-requisito ou um ponto desejável no perfil do candidato à vaga de leitorado. Essa indicação das IES em relação ao Exame poderia estar vinculada ao processo de expansão de seus postos aplicadores, no Brasil e no exterior, que se deu a partir da publicação da Portaria nº334, pelo INEP, conforme discutido anteriormente.

Percebemos, ao longo deste estudo, que os pré-requisitos revelam uma política educacional linguística de promoção da Língua Portuguesa ainda em construção, uma vez que tais critérios não parecem estar estabelecidos de forma sistematizada nos documentos analisados. Assim, não é possível obter métricas específicas em relação às características do profissional esperado pelo Programa Leitorado. Por outro lado, notamos que as IES, cada uma seguindo suas especificidades, apresentam uma descrição mais detalhada do tipo de profissional que buscam para atuar no Programa Leitorado, tendo em vista as demandas que subjazem ao papel que os leitores terão de desempenhar em seu ambiente de trabalho.

De modo geral, a partir dos dados obtidos, sobretudo no que concerne às demandas das IES, pode-se interpretar que o candidato ao cargo de leitor deve apresentar uma formação específica na área de Letras, em Língua Portuguesa, tanto na graduação quanto na pós-graduação, além de ter experiência com o Exame Celpe-Bras, embora esse último não seja uma exigência constante em todos os editais. Parece-nos, portanto, que há uma busca por profissionais com formação específica na área de Letras, o que entendemos ser benéfico ao Programa de Leitorado Brasileiro, uma vez que tais profissionais lidam com decisões importantes em relação ao ensino e à difusão da Língua Portuguesa no exterior e devem estar preparados para dar conta de tais tarefas. Por outro lado, possuir a formação em Letras, Língua Portuguesa, como é apontado pelos editais aqui analisados, não garante que o professor tenha formação para o ensino de Português como Língua Adicional. Desse modo, julgamos ser importante que os critérios de pré-seleção descritos pelo MRE/CAPES destaqueem a formação em Português como Língua Adicional em nível de graduação e/ou pós-graduação como um ponto importante no perfil do leitor.

Julgamos ser necessário mais estudos relacionados ao Programa Leitorado, bem como a programas relacionados ao ensino de português como língua adicional no exterior, concernentes ao estado brasileiro, de modo a compreender melhor, por meio de instrumentos e dados concretos, como esses programas são encaminhados, tendo em vista o contexto de atuação e as demandas acadêmicas vinculadas aos profissionais que levam a cabo as ações de ensino e promoção da Língua Portuguesa em seu local de prática. Compreendemos as limitações do estudo aqui empreendido, uma vez que tivemos como foco apenas um dos contextos do Ciclo de Políticas de Ball, que foi o contexto do texto. Desse modo, sugerimos que outras pesquisas sejam empreendidas a partir deste estudo, tendo como objetivo a veiculação dos outros contextos do ciclo de políticas, sobretudo no que concerne ao contexto dos resultados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. L. R. O Programa de Leitorados do Ministério das Relações Exteriores do Brasil: o ex-leitor José Maria Rodrigues relata suas experiências durante os quatro anos de leitorado no território paraguaio. *Estação Científica*, Macapá, v. 5, n. 2, p. 103-110, jul./dez. 2015.

BALL, S.J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Portaria Interministerial nº 01/2006*. Dispõe sobre os termos de criação do Programa Leitorado. Brasília, DF: Gabinete do Ministro, 2006. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/505063/dou-secao-1-22-03-2006-pg-28>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. *Programa Leitorado. Editais.* Brasília, DF: Disponível em <https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/10088-programa-leitorado>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Credenciamento de Postos tem critérios definidos. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em:http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/legislacao/2013/portaria_n334_2013.pdf Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. Edital DRI/CGCI nº. 009/2009. Brasília, 20 de abril de 2009, 2009b. Disponível em: <http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. Edital DRI/CGCI nº. 023/2009. Brasília, 23 de outubro de 2009, 2009c. Disponível em: <http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. Edital DRI/CGCI nº. 23/2010. Brasília, 03 de maio de 2010, 2010a. Disponível em: <http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. Edital DRI/CGCI nº. 062/2010. Brasília, 21 de outubro de 2010, 2010b. Disponível em: <http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira. Edital DRI/CGCI nº. 029/2011. Brasília, 15 de julho de 2011, 2011b. Disponível em: <http://capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado>. Acesso em: 15 fev. 2019.

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

CARNEIRO, A.S.R. O Programa Leitorado do Governo Brasileiro: ideologias linguísticas e práticas de ensino em um contexto situado. *Línguas e Instrumentos Língüísticos*, n. 43, p.259-289, jan./jun.,2019. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao43/d/artigo5.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CARNEIRO, A.S.R. O Leitorado Brasileiro da Universidade da Cidade do Cabo, África do Sul: uma experiência com o ensino de Português como Língua Adicional em um contexto pós-colonial. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v.17, n.1, p. 121-144, jan./abr.2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.07>. Acesso em: 10 ago. 2019

CARNEIRO, A.S.R. O Programa Leitorado do Governo Brasileiro: Ideologias Linguísticas e Práticas de ensino em um contexto situado. *Línguas e Instrumentos Língüísticos*, n. 43, p.259-289.jan./jun.,2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658373>. Acesso em:20 jul.2019

CARVALHO, S.; SCHLATTER, M. Ações de Difusão Internacional da Língua Portuguesa. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, jun. 2011. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil>. Acesso em: 22 fev.2012.

DINIZ, L. R. A. *Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior.* 2012. 378f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DORIGON, T. *O Celpe-Bras como instrumento de política linguística: um mediador entre propósitos e materializações.* 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FERREIRA, L. O Leitorado Brasileiro na Tailândia: Uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 10-29, 2014.

KNIGHT, J. *Higher Education in Turmoil: the Changing World of Internationalization.* Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

MACHADO, L. E. W. As ações do Estado brasileiro para a promoção da língua, da literatura e da cultura do Brasil no Paraguai. *Revista Vozes dos Vales- Publicações Acadêmicas UFVJM*, Minas Gerais, ano II, n. 4, out. 2013.

MACHADO, L. Programa de leitorado brasileiro: algumas considerações sobre sua configuração e sobre o espaço dedicado à literatura. *Cadernos de Pós-graduação em Letras*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 178-193, 2019.

MAINARDERS, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2018.

MORELO, B.; COSTA, E.V. da.; KRAEMER, F.F. *Ensino e Aprendizagem de língua Portuguesa e Cultura Brasileira Pelo Mundo: Experiências Do Programa de Leitorado Do Brasil.* Roosevelt, NJ: Boavista Press, 18 de jul. de 2018.

NÓBREGA, M. H. de. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016.

OLIVEIRA, G. M. de; DORNELLES, C. Políticas internacionales del portugués. *Real Instituto Elcano*, v. 01, p. 1-7, 2007. Disponível em: http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/ARI2007/ARI135-2007_Muller Acesso em: 05 jan. 2016.

OLIVEIRA, L. M. *Programa de Leitorado:* diálogo entre política linguística externa e professores de PFOL no Brasil. 2017. 276f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, L. M. Programa de leitorado do Brasil: discussões sobre o perfil do leitor. *Matraga*, RJ. v. 25, n. 44, p. 252-271, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/34153> Acesso em: 20 jun. 2018

SARMENTO, S.; KIRSCH, W. Inglês sem fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, v. 68, n.1, p. 47-59, Florianópolis, jan/abr 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2015v68n1p47>. Acesso em: 05 jan. 2016.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R.; PRATI, S.; ACUNA, L. Celpe-Bras e CELU: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (org.). *O português do Brasil como língua transnacional.* Campinas: RG. 2009. p. 95-122.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 271-306. 2016. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 10 mar. 2017.

SERRANO, G.P. *Educação em valores: como educar para a democracia*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SERRAVALLE DE SÁ, D. O leitorado brasileiro em Manchester: política linguística e o ensino de português como língua estrangeira. *Cadernos de Letras da UFF- Dossiê: Difusão da Língua Portuguesa*, v. 39, p. 31-40, 2009. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/39/artigo1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

SHOHAMY, E. G. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge, 2006.

WALL, D.; ALDERSON, J.C. Does whashback exist? *Applied Linguistics*, v.14, n.2, p. 115-129, jun. 1993.

UNESCO. Relatório Final. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2009, Paris: United National Educational. Paris. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189242e.pdf> Acesso em: 15 mar. 2018.



Recebido em 31/03/2020. Aceito em 22/05/2020.

PRODUÇÃO ACADÊMICA EM ESTUDOS ESLAVOS NO BRASIL: BALANÇOS E PERSPECTIVAS PARA O FOMENTO DE NOVAS PROPOSTAS DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

PRODUCCIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIOS ESLAVOS EN BRASIL: BALANCES Y
PERSPECTIVAS PARA LA PROMOCIÓN DE NUEVAS PROPUESTAS DE COOPERACIÓN
INTERNACIONAL

ACADEMIC PRODUCTION IN SLAVIC STUDIES IN BRAZIL: BALANCES AND PERSPECTIVES
FOR THE PROMOTION OF NEW PROPOSALS FOR INTERNATIONAL COOPERATION

Milan Puh*

Universidade de São Paulo

Cibele Krause-Lemke**

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

* Docente do Curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), atuando nas disciplinas de Metodologia de ensino do Alemão e Línguas Orientais. Pós-doutorado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Membro do grupo de pesquisa “Imagens de Língua”. E-mail: milan.puh1@gmail.com.

** Docente do Curso de Letras, dos Programas de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO). Pós-Doutorado pela Universidade de Southampton, Inglaterra. Lidera o grupo de pesquisa “Língua, Imigração e Identidade”. E-mail: cibelekl@gmail.com.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir o campo de estudos eslavos na universidade brasileira, enfocando a produção docente de um programa de pós-graduação (mestrado) e um núcleo de estudos em uma região com população eslava significativa. A produção foi inicialmente catalogada e categorizada na forma de um mapeamento temático, seguido da análise discursiva e conceitual inédita, definida como *dezescrita* (BARZOTTO; RIOLFI, 2014). A pesquisa resultou em um inventário bibliométrico e cienciometrônico em que se mapeou a produção docente do programa e do núcleo; identificou áreas correlatas da produção acadêmica local, nacional e internacional com as quais as linhas de pesquisa do programa e do núcleo mais se articulam. A partir dessa trajetória reforçamos a hipótese da necessidade de criação de balanços acadêmicos internos que possibilitariam uma melhor formação discente, maior valorização e divulgação do conhecimento produzido e, a partir daí, a criação de novas propostas de internacionalização de universidades brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de conhecimento. Universidade. Ensino de línguas. Eslavos.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar y discutir el campo de los estudios eslavos en la universidad brasileña, centrándose en la producción docente de un programa de posgrado (maestría) y un centro de estudios en una región con presencia significativa de población eslava. Inicialmente, la producción fue catalogada y categorizada como un mapeo temático; seguido del análisis discursivo y conceptual inédito, definido como *dezescrita* (BARZOTTO; RIOLFI, 2014). La investigación dio como resultado un inventario bibliométrico y cienciometrónico en el que se mapeó la producción docente del programa y del núcleo; se identificaron áreas afines de producción académica local, nacional e internacional con las que más se articulan las líneas de investigación del programa y del núcleo. A partir de esta trayectoria, reforzamos la hipótesis de la necesidad de crear balances académicos internos que permitan una mejor formación de los estudiantes, una mayor valorización y difusión del conocimiento producido y la creación de nuevas propuestas de internacionalización de las universidades brasileñas.

PALABRAS CLAVE: Producción de conocimiento. Universidad. Enseñanza de lenguas. Eslavos.

ABSTRACT: This article aims to present and discuss the field of Slavic studies within the Brazilian university, focusing on the production of the teachers of a postgraduate program (master's degree) and a study center in a region with a significant Slavic population. The production was initially cataloged and categorized as a thematic mapping; followed by as of yet unknown discursive and conceptual analysis, defined as *unwriting* (BARZOTTO; RIOLFI, 2014). The research resulted in a bibliometric and scientometric inventory in which the production of the teachers of the postgraduate program and the study center was mapped; it identified correlated areas of local, national and international academic production in which the program's and study center's research lines are most closely articulated. From this trajectory we reinforce the hypothesis of the need to create internal academic balances that would enable a better education of students, greater valorization and dissemination of the knowledge produced and the creation of new proposals of internationalization of Brazilian universities.

KEYWORDS: Knowledge production. University. Language teaching. Slavs.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tendo em vista o cenário multiétnico que compõe o território brasileiro, esta pesquisa se ocupa em estudar uma parcela, até então, pouco divulgada/tratada nos estudos em ensino de línguas. Trata-se dos estudos que abordam a temática eslava em contexto brasileiro. A escolha dessa temática como um campo de estudo e sua relação com o ensino deve-se ao fato de que o elemento eslavo é uma das características particulares das regiões sudeste e centro-sul do Paraná, constituídas por 47 cidades e 7 microrregiões: Iriti, Prudentópolis, São Mateus do Sul, União da Vitória, Guarapuava, Palmas e Pitanga, com uma população de 949 mil habitantes, segundo o levantamento do IBGE em 2016, e onde se situa a universidade que serve de base para esta pesquisa.

Nesse sentido, nosso objeto de estudo centra-se na análise da produção acadêmica de docentes vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro), o qual é composto por duas linhas de pesquisa: “Educação, Cultura e Diversidade” e “Políticas Educacionais, História e Organização da Educação”. Além disso, detemo-

nos em trabalhos publicados pelo Núcleo de Estudos Eslavos (NEES), no qual atuam doze docentes com uma considerável produção sobre esse tema e com vínculos metodológicos e conceituais com o PPGE. Temporalmente, circunscrevemos a produção relevante de seus docentes desde a criação do programa em 2012 até 2019. A seleção desse grupo como o foco se deve ao fato de ele ter se mostrado o principal articulador de tendências e propostas de pesquisa, direcionando e orientando a produção discente do programa, e coordenando revistas, pesquisas e suas linhas. Faz-se importante lembrar que o processo de incorporação de línguas eslavas no escopo da atuação da Unicentro tem se acelerado nos últimos anos por meio das parcerias com as universidades de diversos países eslavos: Polônia, Ucrânia, Sérvia, Croácia, Montenegro, convênios e intercâmbios dos universitários, inserção gradual de ensino do ucraniano e do polonês nas atividades e nos cursos da instituição, projetos de pesquisa que levam em consideração as línguas faladas na região e seu ensino e mapeamentos de seus legados. Cabe ressaltar que um investimento maior na formação de profissionais acadêmicos proficientes em línguas eslavas poderia ajudar a atenuar uma das razões que Sidone, Haddad e Mena-Chalco (2016) citam como responsáveis por pouca colaboração internacionais – a existência de barreiras linguísticas e culturais que dificultam a interação com parceiros estrangeiros.

Levando em consideração os fenômenos da atualidade, tais como:

- a) a globalização, efetivada pelos suportes para a comunicação em massa e pelas necessidades constantes de troca de informações, pessoas, mercadorias etc., criando mais interconexões entre as nações (LEASK, 2009);
- b) o avanço do neoliberalismo, destacando-se a individualização maior dos sujeitos no contexto mundial e a precarização do patrimônio público, como observam há algum tempo Teixeira e Oliveira (1998), acompanhado pelo
- c) aumento de sentimentos nacionalistas em resposta às crises econômicas (BRESSER-PEREIRA, 2008), e em consonância com os outros dois fenômenos mencionados, com a negação do caráter multi/pluricultural das atuais sociedades, podemos apontar para o contexto em que se insere o processo de internacionalização do ensino superior, caracterizada pelo aumento nos investimentos e na importância dada às produções e articulações no contexto internacional (BOURN, 2011). Mais recentemente foram publicadas pesquisas sobre o processo de internacionalização de ensino superior e sua relação com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, como a obra de Amorim e Finardi (2017). Trata-se de pesquisa que leva em consideração os níveis micro, meso e macro de internacionalização, o que pressupõe um olhar mais voltado para questões locais de uma instituição, para a sua articulação no nível estadual e nacional e também para a análise de políticas estatais referentes à internacionalização. Nós, no entanto, consideramos essencial entender a produção local – o chamado nível micro que permitiria criar uma articulação com as tendências (inter)nacionais, isto é, com o nível meso e macro, com o intuito de reforçar a diversidade de aspectos culturais e linguísticos e seu caráter universal. Acreditamos, assim, que, embora estejamos abordando um tema específico de uma região e de uma universidade, é possível traçar reflexões de importância mais universal no que diz respeito ao ensino e à pesquisa acadêmica como caminho para a criação de um projeto de internacionalização diferente do que se procura fazer na atualidade. Esta proposta provém da percepção de que muitas universidades não costumam aproveitar o seu entorno social, cultural e, especialmente, étnico para potencializar o seu processo de internacionalização. Portanto, para que essa nova proposta de internacionalização se efetive, especialmente com relação ao ensino de línguas fora dos centros hegemônicos, é necessário pensar mais amplamente nas comunidades de fala às quais interagem com a universidade, incorporando-as nas suas políticas institucionais e educacionais. É uma dessas propostas que explicitaremos nas páginas abaixo.

Certamente, não se pode negar que existe certa tradição de estudos sobre a produção acadêmica. Assim, pesquisadores como Ferreira (1999, 2002) denominam esses estudos como “estado de arte” ou “estado do conhecimento”. Há ainda autores como Chauí (1999) que apontam para a necessidade de se desenvolver modos de avaliação das universidades que apontariam para a qualidade de sua produção, o que é atualmente intensamente questionado no senso-comum e em algumas esferas políticas. Desse modo, faz-se necessário ter uma metodologia consolidada, o que ajudaria no entendimento do que se escreve e como se escreve em ambiente acadêmico como um dos parâmetros internos regularmente empregados pela Universidade. Cabe comentar, além de fatores sociais, filosóficos e operacionais, os dados estatísticos de citação no contexto internacional, espaço onde a divulgação e acesso à produção acadêmica brasileira ainda não atingiu o patamar desejado¹, o que exige uma melhor articulação interna e também com outros

¹ Em 2016, o impacto de periódicos brasileiros é ainda 14% abaixo da média mundial, somente 32% de colaboração internacional, mais que outros países do BRIC (Rússia, Índia, China), porém longe dos 50% dos países como França, Alemanha e Canadá. O estado brasileiro que mais tem colaboração desse tipo é Rio de Janeiro com 37%, enquanto o Estado o Paraná onde se situa a Unicentro somente 23%. (CROSS; THOMSON; SIBCLAIR, 2018).

países. Se articulada por este viés, esta produção poderia ser mais bem-sucedida a partir de um planejamento e estudo prévio dos pontos e temas em comum. Com isso, podemos afirmar que grande parte do conhecimento produzido nas universidades circula apenas em solo brasileiro, ou ainda, localmente². Reforçamos, portanto, o fato de que uma pesquisa como estado da arte sobre uma determinada língua (e seu ensino) no Brasil seria praticamente uma novidade, apesar de existirem publicações de livros que tratam desse tema, com procedimentos de levantamento e descrição parecidos com o nosso, como os de Mukai, Joko e Ferreira (2012) que traz uma reflexão sobre o estado da língua japonesa no Brasil ou de Bohunovsky (2011) sobre o ensino de alemão no Brasil. Mesmo assim, esse tipo de pesquisa não realiza estudos sobre a produção acadêmica no que se refere a um grupo étnico, preferindo criar históricos de políticas linguísticas empregadas em determinados períodos, sem incidir muito sobre as possíveis contribuições de um grupo linguístico para alguma instituição brasileira como um outro modo de, inclusive, internacionalizar o seu escopo de atuação e as conexões.

Partimos da hipótese de que oferecer um estado da arte de uma determinada área de conhecimento e seu mapeamento conforme docentes, discentes, grupos e linhas de pesquisa, programas de pós-graduação e núcleos de estudos, melhoraria não só o processo interno de formação dos futuros profissionais da área e o ensino de determinadas temáticas (como a das línguas eslavas na região)³, mas também o processo externo de colaboração com outras universidades (inter)nacionais. Por isso, consideramos que uma proposta como esta pode ajudar na sistematização, debate e auxílio em atividades de ensino e pesquisa complementares ao que já está sendo realizado por universidades brasileiras podendo, apesar do enfoque eslavo, ser útil em outros campos e temáticas. Assim trata-se de uma proposta inovadora que propõe também a elaboração de outro modo de internacionalizar as universidades brasileiras, aproveitando o seu capital social e cultural. Nesse sentido, a nossa pesquisa é parte de uma ação de internacionalização de uma universidade brasileira que ainda não possui um destaque nem no cenário brasileiro e nem no internacional, como é o caso de uma parcela grande de instituições de ensino superior. Socializar esse trabalho é o nosso principal objetivo.

Após esta introdução ao tema, explicitaremos, então, os objetivos norteadores deste artigo: a) apresentar o modo como se criou o inventário descritivo, conceitual e analítico que resultou no mapeamento, disponível para posteriores contribuições e desdobramentos; b) apresentar as características da metodologia de análise de discurso acadêmico (*a descreta*) e sua possível circulação; e c) debater acerca do que se consegue *dezescrivar* da produção universitária docente acerca do ensino e dos estudos eslavos nas suas interfaces.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para atender aos objetivos e sustentar a nossa hipótese colocada acima, apresentaremos as nossas considerações metodológicas, iniciando com um postulado básico de Popper (1980), segundo o qual o status científico de uma teoria, isto é, a área de conhecimento, pode se resumir à sua capacidade de ser refutada ou testada. Deixamos claro que o nosso intuito não é questionar ou refutar determinados trabalhos e teorias, mas evidenciar e socializar o trabalho feito na Universidade para que ela, junto com a sociedade e seus atores, possa refletir e debater o que é produzido.

Nesse sentido, entendemos necessário abordar a produção intelectual, baseando-nos em Lourenço (1997), tomando como objeto de estudo a produção documental sobre um determinado assunto de interesse (estudos eslavos) de uma comunidade científica específica (Unicentro) para que auxiliemos no desenvolvimento da ciência e criemos possibilidades de abertura de novos horizontes. Mais especificamente, encontramos respaldo da nossa pesquisa no trabalho de Spera Baraldi (2017) que traz uma discussão sobre a bibliometria como área que possibilita a constituição de categorias e classificações também para as Ciências Humanas e Sociais. Trazemos a visão do autor que a considera como: “[...] essencialmente uma pesquisa exploratória e descritiva, não pretendendo construir sua análise assentada em aparatos estatísticos complexos, mas considerou-se que proceder uma

² Desde 1990, cerca de 70% de produção científica dos países emergentes (aos quais pertence o Brasil) é resultado dos esforços colaborativos entre os pesquisadores locais sem participação internacionais (LETA; CHAIMOVICH, 2002; ROYAL SOCIETY, 2011 *apud* SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2016).

³ Entre os 20 países com os quais mais se faz colaboração internacional no Brasil, das eslavas somente encontramos a Rússia em 15º lugar. (CROSS; THOMSON; SIBCLAIR, 2018).

descrição bibliométrica essencial, propiciaria uma visão abrangente do conjunto de textos, enriquecendo a análise como um todo e auxiliando as conexões com o referencial teórico” (SPERA BARALDI, 2017, p.72).

No sentido de efetuar posteriormente uma análise qualitativa do corpus, o autor divide a análise em três classificações: temática, foco metodológico e abordagem, por sua vez divididas em sete subcategorias para evidenciar aspectos temáticos, formais e analíticos.

Ressaltamos que não se trata de constituir e apresentar os resultados em números para estabelecer generalizações estatísticas, mas, como afirma o pesquisador, “[...] fornecer alguns indícios que consideramos importantes para caracterizar a produção da literatura científica no tema proposto, que podem ser investigados mais além” (SPERA BARALDI, 2017, p.73). Para a classificação temática, são citadas três categorias: qualitativa, quantitativa e mista, algo que, para nós, conforme mencionado, não foi o foco da pesquisa, mas que em outro tipo de levantamento e mapeamento pode ser útil. A segunda envolve o aspecto metodológico que se assenta na divisão entre o empírico e o teórico que já é centro de discussões científicas há séculos, o que levamos para a parte analítica deste trabalho em que trabalhamos com a *dezescrita* (BARZOTTO; RIOLFI, 2014). E, finalmente, a abordagem de quem produz conhecimento separada em duas subcategorias: reflexiva e propositiva, na qual incluímos o nosso levantamento, considerando-as como características não excludentes, porém prevalecentes em determinados contextos.

Comentaremos ainda que não se trata de levantar somente as temáticas e abordagens, mas que desejamos usar isso para definir melhor uma área do conhecimento. Portanto, podemos afirmar que estamos trabalhando também com uma disciplina próxima à bibliometria que tem como objeto análises de campos científicos, chamada de cienciometria. Partindo de Spinak (1996), apontamos para o fato de que a cienciometria aplica técnicas bibliométricas à ciência, mas, indo além das técnicas, procura examinar o desenvolvimento e as estruturas (políticas, científicas etc.), com o fim de estabelecer políticas de investigação entre os países, incluindo seus aspectos econômicos e sociais.

No entanto, para que seja possível utilizar o mapeamento como base de um plano de ação, entendemos que não se trata só de encontrar, coletar e sistematizar os trabalhos com o objetivo de debater e refletir acerca deles, também se faz necessário aprofundar a análise do conhecimento produzido discursivamente. Para esse fim, empregamos a *dezescrita* do discurso acadêmico, nos moldes definidos por Barzotto e Riolfi (2014). Esse procedimento pressupõe uma modalidade de leitura e escrita que não segue as direções interpretativas dos textos do *corpus* como objetos de estudo e emprega uma análise mais específica do conhecimento produzido, criando novas possibilidades de interlocução e estabelecendo as principais características da pluralidade científica nas abordagens das comunidades eslavas. Portanto, foram elencadas três acepções que entendemos pertencer ao *dez-escrever* (reversão, pluralidade e avaliação positiva). A reversão se realiza em processos de pesquisa considerados concluídos, isto é, publicados para que se possa desfazer as construções intelectuais feitas, “des-escrever” algo já posto e criar algo novo. No caso da pluralidade, presente no numeral “dez” do termo *dezescrita*, procura-se mostrar que existem modos múltiplos de abordar um determinado assunto cujas origens e propósitos devem ser respeitados. Já a avaliação positiva se assenta na nota “dez” que um determinado texto poderia receber se for muito bem escrito, em que o autor mostra a sua excelência acadêmica, explorando-se assim as contribuições que uma publicação pode oferecer para poder socializá-las.

Para tanto, criamos seis categorias de análise, estipuladas numa relação dialética teórico-empírica⁴. Elas nos permitem entender o que chamamos de “pontos nevrálgicos”, nos quais é possível observar diferenças e semelhanças entre as produções que dizem respeito ao elemento eslavo e ao ensino de línguas, bem como construir um debate acerca das características de determinadas linhas de pesquisas, teorias, suas tendências etc. Apresentaremos, então, essas categorias nas alinhas abaixo: localidade, temporalidade, conceito-base, conceito-científico, metodologia e bibliografia.

1. A localidade - engloba diferentes noções de espaço, pois determinada pesquisa pode abordar um ou vários locais, sendo eles locais, regionais ou (inter)nacionais, os quais podem aparecer simultânea ou separadamente. Também notamos a diferença entre+--- local presente e local ausente, pois houve pesquisas que se preocupam com uma localidade concreta, presente na

⁴ Esse procedimento e suas acepções ampliamos durante a participação do projeto “Política linguística no estado do Paraná: línguas de imigração e línguas de fronteira”, CNPq - Processo nº 476204/2013-5 –APQ (2013-2017).

atualidade e, por outro lado, encontramos alguns casos que tratam de lugares que deixaram de existir (ficaram na memória, isto é, no passado) ou foram imaginados pelos indivíduos ou comunidades. Entendemos a localidade também nas escolhas de bibliografias que costumam ser mais em língua portuguesa e de produção nacional brasileira, o que também situa um trabalho. Além disso, já comentamos que existe uma preferência em publicar em revistas do eixo Sul-Sudeste, daí aproximamos esse dado à noção de locais (de divulgação científica) que aparecem nas pesquisas.

2. A temporalidade – intrinsecamente vinculada à categoria anterior, pressupõe diferentes tipos de acontecimentos, recriando ou evidenciando espaços que permanecem no passado e outros que se inserem na atualidade. Por exemplo, quando se trata de políticas linguísticas, é comum encontrar pesquisas que abordam o momento atual e a situação das línguas eslavas e seu ensino, e ao mesmo tempo aparecem outras que tratam do contexto da educação étnica no passado e das inúmeras proibições estatais e resistências articuladas localmente para a preservação das línguas. Ou seja, em muitos casos, para trabalhar com essa área de conhecimento, ligada à etnicidades e/ou à imigração, os docentes lançam mão de diferentes temporalidades sincrônicas e diacrônicas, deixando em certos momentos mais evidentes umas e não outras.

3. O conceito-base – utilizado na pesquisa como fundamento, porém sem articulação com alguma teoria ou teórico específico, formando um “senso comum acadêmico” que, para citarmos alguns exemplos da nossa temática, não exige constantes delimitações conceituais do que seria cultura, étnico, eslavo, língua, fala, tradição. Isso significa que, se nenhum desses conceitos é alvo direto de reflexão analítica ou interpretativa, o seu uso é apresentado como evidente e claro para o público leitor, dispensando espaço argumentativo em que se faria uma reflexão a partir de citações de outrem.

4. O conceito-científico – recebe referências acadêmicas definidas pelo pesquisador para serem posteriormente utilizadas na análise, interpretação ou reflexão, e, portanto, mais detalhadamente descritas. Às vezes esse conceito é o tema ou o objeto de estudo que se tenta definir ao longo do texto, empregando as estratégias discursivas que legitimariam o seu uso e/ou existência.

Esse par de categorias se refere, basicamente, ao modo como um pesquisador conceitualmente elabora a sua pesquisa, visto que existe uma atitude dupla de se pressupor: a) o reconhecimento amplamente consensual de alguns conceitos que, assim, não precisariam de maiores explicações; e b) aqueles que não se consideram evidentes, exigindo uma descrição mais demorada, acompanhada de colocações de outros estudiosos. Os dois conceitos são próximos e concomitantes no seu uso no discurso acadêmico, sendo que o primeiro é normalmente incluído no discurso mencionado como senso comum, enquanto o segundo exige uma articulação maior com as teorias específicas. Faz-se necessário esclarecer que a própria existência desses conceitos não implica em um caráter menos científico, uma vez que não é desejável, nem viável a explicitação científica de todos os conceitos utilizados, mas sim o uso e a predominância de determinada categoria de conceitos, marcada contextualmente. Pensamos que elas só fazem sentido se avaliadas dentro de uma concepção metodológica maior, identificando os espaços que os conceitos tomam e o papel que lhes é atribuído.

5. A metodologia – corresponde aos métodos criados, descritos e abordados em função do *corpus*, procurando compreender as atitudes epistemológicas tomadas ao se aproximar do material de estudo selecionado, o que significa entender qual é o intuito do pesquisador no que diz respeito aos seus dados. Desse modo é possível definir as tendências que regem as investigações científicas e as articulações que o *corpus* recebe dentro de uma determinada metodologia.

6. A bibliografia – tomada como espaço que se cria ao analisar as principais áreas presentes nas obras, permitindo entender de que modo circulam as ideias e teorias e como os pesquisadores se conectam aos demais colegas, grupos e instituições. Essa última categoria nos permite traçar reflexões mais amplas que saem da pesquisa e dos dados observados e se encaminham para contextos universitários (inter)nacionais em suas espacialidades e temporalidades. Essas duas categorias articuladas conjuntamente permitem compreender quais são as metodologias criadas e utilizadas pelos pesquisadores, procurando identificar suas procedências e circulações. À vista disso, futuramente poderão ser feitas pesquisas mais pontuais pelo campo de investigação da formação de professores vinculados aos estudos eslavos, dado que teríamos um entendimento mais integrado da formação profissional universitária, de seus saberes e práticas, considerando as tendências e abordagens dadas no campo de pesquisas em ensino de línguas e avaliando a circulação histórico-geográfica de conceitos dentro dos processos de ensino e aprendizagem.

Também consideramos que essa multiplicidade de categorias ajudará a darmos conta de mostrar que a diversidade da produção acadêmica de uma instituição de ensino superior, inserida fortemente no contexto eslavo, possui características específicas, ao mesmo tempo em que demonstra tendências mais universais, apresentando possibilidades de articulação com outras instituições

(inter)nacionais. Encerrando as nossas observações teórico-metodológicas, aproveitamos o pensamento de Bourdieu (2002) que considera que, para poder interpretar a constituição teórica de uma pesquisa (e nós ampliamos para uma linha de pesquisa ou programa), deve-se necessariamente sair dos limites territoriais e procurar entender as “[...] condições sociais da circulação internacional das ideias” (BOURDIEU, ibidem, p. 2), o que o pensador chama de *import-export* intelectual. Por outro lado, o autor argumenta que não existe uma vida intelectual puramente internacional, constatando que existem espaços sociais onde é possível encontrar elementos nacionais, singularidades do contexto brasileiro.

Desse modo, na medida do possível traremos informações contextuais que ajudam a entender a formação da área de estudos eslavos, seu desenvolvimento e estado presente, aproveitando os mapeamentos como procedimento bibliográfico e a *dezescrita* como metodologia de cunho mais cienciométrico. E essa será a divisão da análise que seguiremos abaixo.

3 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO E SUA RELAÇÃO COM OS ESTUDOS ESLAVOS

Efetivamente, o início do trabalho de mapeamento se deu pelo estudo das metodologias de avaliação científica citadas acima, refletindo sobre os indicadores bibliométricos que virão a ser as categorias de classificação e categorização da produção do programa e do núcleo de estudos. Começamos esta apresentação do procedimento de construção do nosso mapeamento e da metodologia de análise da produção acadêmica com a seleção do *corpus*. Abordamos a produção dos nove docentes da linha de pesquisa 1 – “Políticas Educacionais, História e Organização da Educação” – e dos dez docentes da linha de pesquisa 2 – “Educação, Cultura e Diversidade” – cadastrados no Programa em 2018, totalizando dezenove docentes que atuam no PPGE e, após, também decidimos incluir os doze docentes do Núcleo de Estudos Eslavos da Unicentro. Isso resultou no levantamento da produção acadêmica de trinta e um docentes para os quais supusemos que teriam produção no campo da ensino e/ou estudos eslavos. O mapeamento se deu inicialmente a partir das categorias estipuladas nos próprios trabalhos, inseridas em uma tabela Excel de seguinte modo: autoria, coautoria, ano, tipo de produção (anais, artigo, capítulo, jornal/revista, livro publicado/org., trabalho apresentado ou resumo expandido), local de publicação (cidade), local de publicação (estado), idioma publicado, resumo, palavras-chave. Após essa etapa, acrescentamos as categorias da abordagem bibliométrica: propositiva e reflexiva, e terminamos incluindo aquelas específicas para os estudos eslavos: etnia(s) tratada(s)/língua eslava, relação com produção eslava, relação com produção não eslava – tema geral e observações.

Definido o inventário descritivo, conceitual e analítico da produção acadêmica nessa proposta, levantamos pelos resumos e palavras-chaves – inspirados em publicações críticas como a de Ferreira (2002) – todos os trabalhos que, de modo direto ou indireto, poderiam tocar nos assuntos educação e estudos eslavos. Foram levantados 181 itens entre livros, capítulos e artigos, dos quais aproximadamente 80% estava disponível online, enquanto as demais produções estão em versão impressa, sendo que muitas delas fora do nosso alcance. Aqui se levanta a primeira questão para o trabalho de levantamento e mapeamento da produção de uma área, pois só tivemos acesso livre ao que está no formato virtual disponível na rede⁵ e o próprio mapeamento está presente nesse formato. Isso apresenta facilidade de acesso por interessados fora e dentro do país, ao mesmo tempo em que nos limita a essa plataforma de divulgação, uma vez que seria pouco viável procurar todos os itens impressos pelo fato de serem publicados nas mais variadas instituições brasileiras e internacionais. Também observamos a gradual e quase total substituição da impressão pelas e-publicações eletrônicas, o que oferece uma oportunidade maior de acesso, estimulando a circulação de leituras, escritas, conhecimentos em um ritmo cada vez mais acelerado.

Em termos cienciométricos, observamos uma circulação de ideias muito intensa, embora restrita a cidades, isto é, instituições e suas revistas que estão localizadas no eixo Sul e Sudeste, com predominância da região central do Paraná onde se situa a Unicentro, no caso da linha 1, e com algumas publicações no Nordeste do estado, no que se refere à linha 2. Isso pode estar relacionado com a própria temática dos estudos eslavos cujas comunidades estão predominantemente localizadas nessas duas regiões e também pelos contatos que os docentes mantêm com instituições, influenciados pela formação e área do conhecimento em que atuam. Não

⁵ 74% dos periódicos brasileiros tem acesso aberto e, entre os 100 periódicos com mais citações no Google Scholar, 86% são indexados na SciELO (plataforma que reúne publicações acadêmicas no nível mundial), segundo Packer (2014).

podemos deixar de mencionar que, quantitativamente, há mais universidades nessas regiões, o que aumenta a possibilidade de se publicar alguma pesquisa próxima dos temas em foco aqui⁶.

Outras diferenças entre as linhas podem ser observadas nas abordagens do ensino e dos estudos eslavos, pois a linha de pesquisa 1 – lembrando o seu título “Políticas Educacionais, História e Organização da Educação” – tende a ter docentes com publicações destinadas à educação e suas políticas, sem especificar tanto as etnias e nações que compõem o mosaico da região, algo que possibilita tratar temas mais gerais que tangem ao Brasil e às diferentes camadas societárias no nível de organização e suas políticas. Dá-se enfoque ao contexto rural da região central e meridional do estado, e, por outro lado, encontramos muitas pesquisas preocupadas em entender os fenômenos sócio-históricos em Guarapuava, dedicando bastante atenção à juventude e às políticas públicas que envolvem uma reflexão sobre o trabalho dos docentes em diferentes níveis escolares. Já a linha de pesquisa 2, embora trate também de temas educacionais e da sua relação com o Estado e a escola, oferece um escopo mais amplo de atores e fatores sociais nos quais são explicitados os aspectos étnicos do Paraná e da região mencionada. Como se trata de uma linha de pesquisa intitulada “Educação, Cultura e Diversidade”, notadamente encontramos trabalhos mais voltados para a questão da cultura e da diversidade do povo paranaense, com alguns docentes cuja produção está pontualmente voltada para o mundo eslavo. Encontramos produções que articulam os eslavos com outros grupos étnicos como os quilombolas, colocando esse campo em estudos multi ou pluriculturais de autoria regional (outras comunidades étnicas), nacional e, em grande número, internacional.

Nesse contexto, encontramos também mais uma especificidade dessa linha, pois aparenta mostrar um vínculo diferente com a produção de conhecimento estrangeira, envolvendo diversos elementos que podem ser tangenciados com o local. A coerência temática das duas linhas se evidencia na abordagem da Educação como um espaço em que é possível observar diversos fenômenos e tendências que podem direta ou indiretamente afetar a compreensão do mundo eslavo e suas línguas. Além disso, ambas as linhas demonstram uma predominância de textos reflexivos, com alguns trabalhos mais propositivos presentes na linha de pesquisa 1. Como tratado na introdução deste artigo, a respeito da circulação internacional dos trabalhos, observamos que a maioria dos textos está publicada na língua portuguesa com alguns em espanhol, no caso da linha 2.

Em relação ao Núcleo de Estudos Eslavos, observamos que os trabalhos se agrupam em áreas de estudos históricos, literários e linguísticos, englobando muito do que se estuda nas duas linhas de pesquisa do PPGE da Unicentro, adentrando assuntos, porém, que não tocam diretamente no que se refere exclusivamente às línguas e seu ensino. Isso é mais evidente em docentes que estudam aspectos históricos que dizem respeito aos estudos eslavos, preocupando-se com as comunidades faxinalenses, as quais são definidas como comunidades rurais de uso socializado das terras, com sentimento de pertencimento e memória comum, resultando em uma identidade diferenciada, na qual o fator eslavo é também presente e importante. Assim, os estudiosos publicam trabalhos que não apenas analisam o funcionamento de escolas e do ensino de história, por exemplo, mas também investigam aspectos religiosos, ecológicos, cotidianos e muitos outros que podem contribuir para o entendimento do funcionamento de comunidades eslavas, expandindo-se para um contexto mais amplo ao focalizarem o funcionamento da zona rural paranaense. Enquanto isso, os docentes que se ocupam com a produção literária publicam trabalhos que vão em direção aos projetos nacionais eslavos e brasileiros, realizando também estudos comparativos com autores nacionais e internacionais, o que representa em alguns ambientes de divulgação científica sobre eslavos, como na revista *Slovo no Brasil* e *Mundo Eslavo na Espanha*, um grande lócus de interação internacional.

Nesta parte do mapeamento percebemos escopos diferentes da realidade estudada, pois quem estuda a história apresenta textos mais localmente situados, enquanto quem estuda literatura e linguística tem uma amplitude maior, variando entre as localidades (municípios, comunidades ou regiões) e contextos (inter)nacionais, buscando referências nos países de origem dos grupos eslavos. Falta dizer que nos estudos linguísticos em que encontramos pesquisas voltadas à alfabetização, estudos da fala e variação fonética, também há uma preocupação maior com políticas, isto é, com políticas linguísticas e educacionais que articulam o que acontece

⁶ Por exemplo, em 2009, somente sete universidades das regiões Sudeste e Sul foram responsáveis por cerca de 60% dos trabalhos publicados em periódicos internacionais (SIDONE; HADDAD; MENA-CHALCO, 2016).

nacionalmente com as realidades locais, sendo este um ponto de encontro com a linha 1 do Programa, além da possibilidade de aproximação entre estudos históricos da educação aos quais os docentes dessa linha se dedicam.

No entanto, identificamos como ponto de encontro entre a linha “Educação, Cultura e Diversidade” e o Núcleo de Estudos Eslavos trabalhos que se preocupam em visibilizar a diversidade cultural existente nesta região do Brasil, com pesquisas que partem do nível mais micro (experiências comunitárias e/ou locais) em direção ao macro definido pelo Estado brasileiro.

É interessante mencionar que o próprio Núcleo também produziu dois mapeamentos do contexto eslavo da região: *Cultura eslava no Centro-Sul do Paraná: mapeamento e catalogação de dados* e *Mapeamento do Patrimônio Imaterial Eslavo no Centro-Sul do Paraná*, os quais não abordam diretamente o conhecimento acadêmico, mas, sim, o da população residente, sua cultura e patrimônio, inclusive essenciais para que a Universidade possa lançar mão dos seus achados como dados. Além desses, mais estreitamente vinculados ao Núcleo e aos seus docentes, realizou-se também na Unicentro o projeto “Acervo digital da cultura ucraniana: um projeto de cidadania, educação e cultura” que visa estratégias tecnológicas de recuperação e preservação do acervo cultural ucraniano. Observamos diferentes possibilidades de mapeamentos em diferentes níveis e espaços, cuja futura articulação igualmente poderia produzir um conhecimento mais interconectado, facilitando a reflexão das possibilidades de atuação e permitindo novas frentes de trabalho, inclusive em nível internacional. E ainda conseguimos vislumbrar que futuramente seria possível realizar um novo mapeamento, por exemplo, que levante os espaços de ensino de línguas de todos os grupos eslavos presentes no país.

4 DEZESCRITA COMO UMA METODOLOGIA DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Nesta segunda parte aplicaremos o mesmo método de apresentação de resultados feito no caso do mapeamento, o qual consiste em apresentar algumas conclusões depreendidas por meio da *dezescrita* (BARZOTTO; RIOLFI, 2014) de produção docente das duas linhas e do núcleo acima citado.

Levando em consideração as duas linhas de pesquisa e os trabalhos mapeados, 32% apresentavam trabalhos contemplando diretamente o ensino e as línguas junto com os estudos eslavos, enquanto essa porcentagem foi um pouco mais alta no caso do NEES, algo em torno de 43%. Esses números não devem ser levados como evidências desse tipo de produção, mas sim como dados indicativos da presença da temática linguístico-educacional na interpelação do eslavo. Já os outros 68% da produção das linhas, ou seja, 57% do núcleo está dividida entre assuntos que tocam o elemento eslavo de modo geral e, do outro lado do espectro, estudos sobre comunidades nas quais se sabe existirem eslavos, formando-se uma totalidade de produção acadêmica de interesse direto e indireto. Articulamos os resultados às seis categorias, baseadas na concepção da *dezescrita* e operacionalizadas por nós, as quais nos permitiram definir as características mais recorrentes nas pesquisas, condensando as observações de alguns trabalhos em que são abordados, simultaneamente, o ensino, as línguas e estudos eslavos.

Começamos com a categoria de localidade em que podemos diferenciar pesquisas que abordam comunidades, essa sendo uma categoria muito comum nos três grupos de produções docentes analisadas, apesar do fato de observarmos na linha 1 uma tendência maior a olhar para o contexto local de Guarapuava ou nacional, enquanto que na linha 2 e, especialmente, no Núcleo, identificamos pesquisas em diferentes comunidades eslavas da região, as quais o programa de pós-graduação e a universidade atende. Também encontramos algumas pesquisas, principalmente as que versam sobre história e literatura, nas quais são enfocados os países de origem e, em alguns casos, o local fica representado como *lugar perdido*, um espaço que existia quando os imigrantes saíram de suas pátrias ou deixou de existir no Brasil com a aplicação de políticas repressivas, como a da nacionalização dos estrangeiros do governo Vargas, bastante explicitada em estudos sobre políticas linguísticas. Encontramos também pesquisas que transformam os locais em patrimônios, dando-lhes importância coletiva em nível estadual ou nacional, assim, existe uma preocupação de preservar o local e não somente relatar o seu desaparecimento ou modificação. Mencionamos já os mapeamentos que, no caso de pesquisas pontuais, resultaram na detecção de localidades onde se falam determinadas línguas eslavas, mostrando os mecanismos de resistência e cultivo, recriando e transmitindo conhecimento geracionalmente. Nessa categoria, foi possível definir mais uma tríade que diz respeito também à abordagem que as realidades eslavas receberam, como estudos de caso, de comunidade e de instituições locais.

Nos estudos de caso são estudadas determinadas escolas ou cidades das regiões que receberam a imigração eslava, em especial as do Paraná, enquanto pesquisas de comunidades levam em consideração também as inter-relações entre grupos étnicos eslavos em determinados municípios ou as comparam no nível estadual. E, por fim, no que se refere às instituições locais, os docentes estudam as escolas, as igrejas, os faxinais e mais algumas outras entidades em que se realiza algum tipo de atividade de ensino/aprendizagem.

Passando para a temporalidade, podemos discorrer primeiramente sobre as abordagens gerais em que nos deparamos com pesquisas da atualidade em que são evidenciadas as situações do momento presente das comunidades eslavas e seu ensino, muitas vezes fazendo as retomadas históricas que resultaram no que se observa hoje. No caso daquelas que se preocupam com o passado, predominantemente no caso de estudos do campo da História, mas também de Políticas Linguísticas, os docentes procuram entender qual era o contexto histórico em épocas em que o ensino das línguas eslavas funcionava diferentemente, por meio de escolas étnicas ou modelos semelhantes. Em parte, esse tipo de estudo trabalha com conceito de transição utilizado para explicar as mudanças que teriam ocorrido na passagem das escolas étnicas para escolas estaduais com ensino de línguas eslavas, junto ao momento atual, no qual é possível notar mudanças de curto e médio prazo em que as línguas eslavas passam de meio de ensino para disciplinas pontuais optativas.

A área de Estudos Linguísticos apresenta várias pesquisas que tratam do que chamamos de *função educativa em transição*. Isso indica que existe uma abordagem do ensino das línguas eslavas historicamente marcada e ainda presente cuja principal característica é ser acompanhada por um episteme conceitual que possui linearidade temporal de *começo-meio-fim*. Aqui incluímos a situação de quilombos e faxinais em que também é possível perceber que existe uma forte tendência a apresentar a transição como um fenômeno de fim eminente e inevitável, pressupondo sempre a perda das culturas e línguas na contemporaneidade, ou seja, uma transição negativa, para sermos mais exatos. Em alguns casos, isso recebe a roupagem da hibridização ou em último caso de assimilação, utilizando-se os conceitos como *language shift* ou diglossia para indicar uma relação desigual da língua eslava com português como língua materna e com inglês e espanhol como língua estrangeira, quase sempre em detrimento do eslavo. Afirma-se, assim, algo que nas próprias comunidades já foi percebido e reconhecido como *sensu comum*, contribuindo com uma articulação e discernimento melhor, porém, ainda sem muitos encaminhamentos propositivos sobre como melhorar a situação. Podemos observar que, no presente momento, ainda que faltem mais pesquisas, configura-se uma transição negativa em três momentos: a) monolingüismo na língua da imigração; b) bilinguismo desigual português e língua eslava; c) monolingüismo na língua portuguesa, configurando numa narrativa e embasamento epistemológico que parece guiar as pesquisas nessa área de conhecimento.

Nessa reflexão é também possível fazer uma abordagem de atitude epistemológica dos estudiosos no que diz respeito ao modo como organizam e analisam os dados. Portanto, definimos um processo descritivo da transição entre dois polos: fatos vivos e dados mortos. Assim, quando são feitas as pesquisas que envolvem o estudo de ensino de línguas eslavas, observamos que existe uma inclinação a tomar os *fatos-vivos* - realidades em que é observada a vitalidade dos fatos linguísticos e culturais eslavos e inseri-los em uma narrativa metodológica que os acaba transformando em *dados-mortos*, anunciando o desaparecimento daquele dado apreendido na pesquisa. Nesse sentido, a questão da temporalidade entra fortemente, ajudando na preconcepção de que comunidades consideradas tradicionais ou étnicas estão desaparecendo na atualidade. Por outro lado, a essa preconcepção epistemológica se opõe uma série de pesquisas que tentam mostrar que, apesar de muitas proibições, as línguas ainda continuam sendo ensinadas e estudadas, reforçando essa realidade como um fato ainda vivo que merece melhor compreensão e que permite articular possibilidades de reverter a própria transição. Essa discussão poderia ser empreendida para tratar de qualquer língua menorizada no Brasil e no mundo, pois, embora muito do legado linguístico e cultural tenha se perdido no tempo ou simplesmente se modificado, verificando-se certa aceleração dessa tendência no momento presente, pode-se aprender muito com as situações em que estratégias foram propostas e efetivadas para manter uma realidade linguística como fato, procurando evitar registrá-la somente como um dado em discurso acadêmico.

Em relação aos conceitos, detectamos os já mencionados conceitos-base presentes nos trabalhos selecionados, tais como o tempo, a história, a tradição, a etnicidade, o eslavo e o imigrante para os quais não vimos muita elaboração teórica e referencial. Já no caso de conceitos-referência, observamos que cada área de conhecimento: história, linguística, literatura, turismo e sociologia olham para os fenômenos com seus referenciais, que no caso da linguística, turismo e sociologia tendem a lançar mão de estudiosos internacionais e em parte nacionais, ao passo que os da literatura, história e sociologia mostram uma prevalência dos pensadores

nacionais. Não podemos deixar de mencionar que a área para a qual observamos uma maior quantidade e diversidade de conceitos-referências e seus autores é a da linguística. Mais uma observação a ser feita sobre essa categoria é que encontramos uma possível divisão entre as pesquisas em que notamos uma tendência a uma aplicação mais direta das referências sobre a realidade observada.

Normalmente se tratam de pesquisas “derivadas”, das quais falaremos na sequência, em que os autores preferem utilizar os conceitos referências construídos pelos autores das pesquisas chamadas “clássicas”, utilizando conceitos como *language shift*, ou mudança linguística, para descrever a situação do ensino (in)formal do ucraniano, ou perda linguística, quando se discute a situação linguística polonesa. Citamos essas duas línguas, pois são as que foram mais estudadas e as que efetivamente ainda são faladas nas comunidades eslavas na região que compreende a atuação da Unicentro. Com relação aos ucranianos, é mais comum encontrarmos pesquisas que utilizam os conceitos supracitados que indicam que língua ainda é falada e ensinada, mas que na atualidade os seus falantes apresentam muitos momentos em se percebe essa mudança entre as duas. No caso do polonês, mesmo que existam comunidades onde a língua continua bem presente, nota-se uma maior prevalência de pesquisas que mostram a sua substituição pelo português. Em ambos os casos também há uma maior ocorrência do fenômeno do dado-morto, uma vez que os conceitos referência são usados para confirmar um pressuposto epistemológico metodológico que não exige uma relação dialógica entre o dado e a teoria, pois o primeiro fica em detrimento do segundo.

Por outro lado, temos produções docentes mais comuns para pesquisas “derivadas” ou aquelas que fazem leitura crítica das clássicas em que os conceitos-referência surgem mais diretamente do *corpus* observado, uma vez que não são utilizados para confirmar a hipótese, mas são reelaborados de acordo com o que se observou *in loco*. Podemos concluir que esse tipo de pesquisa forma os seus conceitos a partir de uma regressão em que se revisitam as considerações teórico-metodológicas iniciais, repensando-as e permitindo que fiquem mais próximas do que se observa. Isso incide diretamente sobre as metodologias utilizadas nas pesquisas, nas quais não encontramos elementos que poderíamos chamar de mais originais para o contexto eslavo observado, exceto em casos em que se estudam comunidades e fenômenos específicos do Brasil, por exemplo, no caso dos quilombos ou faxinais ou no das escolas étnicas e falares eslavo-brasileiros locais.

Por fim, chegamos à bibliografia e ao modo como os docentes acionam as pesquisas e estudos na elaboração dos seus trabalhos, em que podemos citar a existência de um binômio, já mencionado: produções clássicas/produções derivadas. As consideradas clássicas são de pesquisadores e referências entendidas como a base esperada e, até certo ponto, exigida quando se estuda algo relacionado aos eslavos e ao ensino. Diferentemente das primeiras, as produções derivadas são justamente aquelas que se referem ao clássico, isto é, já consolidado e reconhecido pela comunidade acadêmica. *Desescrever* os trabalhos derivados exige, obviamente, passar por mais níveis de leitura e referências, mas também pede que o trabalho diversifique mais a sua metodologia e construção de conceitos-referência. No caso de estudos eslavos, por ser uma área ainda nova, identificamos poucos trabalhos que possam ser definidos como clássicos, esses ainda pertencendo à produção de outros locais (inter)nacionais. Alguns casos mais contundentes foram encontrados na área de história e linguística, nos quais já existem obras citadas em diversas produções derivadas, uma tendência a aumentar ao longo do tempo e nelas também encontramos mais bibliografia em outras línguas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proporcionamos, neste artigo, uma proposta de abordagem de produção universitária e discurso acadêmico em que trabalhamos especificamente com estudos eslavos e ensino de línguas cuja relação recebeu pouca atenção no Brasil. Ela consistiu na apresentação de uma metodologia de mapeamento dessa produção, enfocando a produção docente de um programa e um núcleo de estudos que atuam em uma região onde existem muitas comunidades com população eslava, nomeadamente polonesa e ucraniana. Acreditamos que este trabalho e sua metodologia poderão ser facilmente adaptados a outras demandas/áreas, além de poder oferecer ferramentas para uma reflexão mais crítica da circulação de conceitos e teorias, por meio da interlocução do local, nacional e internacional. Entendemos que ter uma (auto)reflexão bem organizada e incorporada na formação do corpo discente constitui-se de um elemento fortalecedor da cultura universitária, da sua diversificação e da capacidade da universidade pública de sustentar o seu trabalho por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Nesse sentido, saber o quem, como e quando do discurso acadêmico nesse ambiente poderá ser também elemento integrador da comunidade universitária e ajudar a pensar frentes de atuação que elevem mais ainda sua qualidade (inclusive das avaliações internas e externas) das instituições, seus cursos e programas de pós-graduação. A possibilidade de diálogo por meio da interlocução com o eslavo nos parece posicionar à Unicentro em uma posição singular no cenário brasileiro⁷ e até latino-americano e, portanto, privilegiada. Privilegiada no sentido de poder ser uma entrada mais fácil para a dimensão internacional, já que o Brasil, como outros países de extensão continental, apresenta uma predominância da produção nacional, o que Sidone; Haddad; Mena-Chalco (2016, p.18) explicam pela sua dimensão territorial continental e pelo elevado número de pesquisadores nesses países que “[...] podem favorecer a busca por parceiros dentro dos limites territoriais nacionais, uma vez que a ultrapassagem das fronteiras necessita percorrer distâncias geográficas enormes”.

Na parte do levantamento, reunimos, organizamos e classificamos a produção docente do Programa de Mestrado⁸ em Educação da Unicentro e do Núcleo de Estudos Eslavos da mesma instituição, de acordo com as suas características estruturais, complementada com alguns elementos bibliométricos (pesquisas propositivas/reflexivas) e também alguns cienciometrivos. Assim, em seguida, procuramos identificar as especificidades e singularidades das duas linhas e do núcleo de estudos, que demonstram uma grande variedade de temas, ora posicionados no nível local (abrangendo a região de atuação mais direta da Unicentro) e regional, ora partindo para a exploração de vínculos internacionais com os países eslavos mais presentes no Paraná (ucranianos e poloneses). Após isso, nos encaminhamos para a aproximação dos três agrupamentos para compreender como poderiam se articular a partir de temas e tendências teórico-metodológicas em comum, tendo como base a proposta de Bourdieu (2002) que em toda a produção acadêmica existe um *export-import* de ideias a depender das necessidades e das proposições.

Na sequência, procedemos à análise do discurso da produção acadêmica mapeada, percebendo a existência da tendência a abordar os dois temas pela ótica da mencionada *transição negativa*, separando os estudos em aqueles pertencentes a uma temporalidade em que os fenômenos abordados já não existem mais (*dado-morto*) e outros àquela em que o fenômeno ainda continua presente no momento (*fato-vivo*). Isso abre possibilidades de realização de outros trabalhos, os quais poderão fazer uma reflexão sobre a tendência de *transição negativa* em que atitudes epistemológicas iniciais e as análises das realidades eslavas brasileiras posteriores indicam como “natural” o caminho de perda e de desaparecimento das línguas e culturas como única possibilidade. No que diz respeito ao espaço, podemos notar um forte enfoque em espaços discursivos das comunidades da região, retomando os países de origem como *pano de fundo*, ou seja, marco zero a partir do qual se constitui a história da determinada comunidade eslava que se instalou no Brasil. Assim, as pesquisas ainda são predominantemente discursivamente focadas no cenário estadual e das mesorregiões paranaenses que a universidade atende.

Ao analisarmos o referencial conceitual, notamos uma divisão entre as pesquisas clássicas e derivadas, nas quais exploramos os modos como pesquisadores retomam estudos feitos previamente para constituir suas pesquisas e, consequentemente, as próprias análises. Percebemos que ainda não existem muitas pesquisas clássicas, no sentido de serem amplamente citadas, consultadas e repensadas, enquanto as pesquisas derivadas ainda utilizam predominantemente terminologia construída fora do país. Somos de opinião de que futuramente seria interessante uma discussão mais pormenorizada da relação entre os dois tipos de publicações e seus quadros referenciais. Porém, notamos que os fenômenos mais locais, mais brasileiros, como a existência de quilombos, faxinais e comunidades rurais eslavas oferecem reflexões e propostas conceituais novas, mais próximas do *corpus* estudado.

Terminamos com a análise da bibliografia, a qual mostra que a maioria dos trabalhos são publicados em língua portuguesa, com algumas exceções. Observamos que alguns trabalhos começam a ser publicados em línguas estrangeiras nos últimos dois anos, um fenômeno decorrente da maior colaboração institucional da universidade pesquisada com outras universidades eslavas e de outros contextos internacionais, o que acompanha a tendência mundial de incremento de colaboração com docentes fora do país.

⁷ Privilegiada no sentido de poder ser uma entrada mais fácil para a dimensão internacional, contrapondo-se aos fatos intrínsecos como a dimensão territorial continental e o elevado número de pesquisadores nesses países que favorecem a busca por parceiros dentro dos limites territoriais nacionais, uma vez que a ultrapassagem das fronteiras necessita percorrer distâncias geográficas enormes.

⁸ Importante destacar que no momento que o estágio pós-doutoral foi realizado (entre março de 2018 e março de 2019) o programa ainda contava somente com o mestrado, sendo que, a partir de 2021, passa a contar também com o doutorado, representando um novo momento para a instituição.

Nesse sentido, por meio desta pesquisa em que o ambiente eslavo se apresenta como um campo de trabalho, pudemos destacar a necessidade de análise do discurso acadêmico, suas fragilidades e potencialidades com vistas à construção de uma produção do conhecimento específica. Isso porque, além de pensar no impacto de seus resultados no ensino de línguas e na formação docente, ela conseguirá aliar o local e o global, por meio de publicações internacionais e parcerias acadêmicas e, com isso, ampliar possibilidades de criação e efetivação de novos tipos de ações de internacionalização mais conscientes do seu entorno e patrimônio mais imediatos e mais propositivas nas suas políticas institucionais e educacionais.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 614-632, dec. 2017.
- BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. Apresentação. In: BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. (org.). *Dezescrita*. São Paulo: Paulistana, 2014. (Coleção Sobrescrita).
- BOURDIEU, P. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 5, n.145, p. 3-8, 2002.
- BOURN, D. From Internationalization to Global Perspectives. *Higher Education Research & Development*, v.30, n. 5, p. 559-571, 2011.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. Nacionalismo no centro e na periferia do capitalismo. *Estud. av.*, São Paulo, v. 22, n. 62, p. 171-193, Apr. 2008.
- BOHUNOVSKY, R. (org.). *Ensinar alemão no Brasil: Contextos e Conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, 2011.
- CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Revista da ADUNICAMP*, Campinas, ano 1, n. 1, jun. 1999.
- CROSS, D.; THOMSON, S.; SIBCLAIR, A. *Research in Brazil: A report for CAPES*. Clarivate Analytics. Clarivate Analytics, 2018.
- FERREIRA, N. S. A. Pesquisa em leitura: Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1999.
- FERREIRA, N. S.A. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, aug. 2002.
- LEASK, B. Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009.
- LOURENÇO, C. A. Automação em bibliotecas: análise da produção via Biblioinfo (1986/1994). In: WITTER, G. P. (org.). *Produção científica*. Campinas: Átomo, 1997. p. 25-40.
- MUKAI, Y.; JOKO, A. T.; PEREIRA, F. P. (org.) *A Língua Japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2012.
- PACKER, A.. A visibilidade dos Periódicos do Brasil [online]. SciELO em Perspectiva, 2014. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2014/11/05/a-visibilidade-dos-periodicos-do-brasil/> Acesso em: 10 fev. 2019.

POPPER, K. R. *A miséria do historicismo*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1980.

SIDONE, O. J. G.; HADDAD, E. A.; MENA-CHALCO, J. P. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. *Transinformação*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 15-32, apr. 2016 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010337862016000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2019.

SPERA BARALDI, H.. Avaliação da produção científica em Ciências Sociais e Humanas: revisão da literatura recuperada em base de dados e rede de autores. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2017.

SPINAK, E. *Diccionario enciclopedico de bibliometría, cienciometria e informetria*. Caracas: Unesco, 1996.

TEIXEIRA, F; OLIVEIRA, M. (org.) *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1998.



Recebido em 27/11/2019. Aceito em 30/07/2020.

INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: (DES) VANTAGENS E DESAFIOS NO CONTEXTO DE UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUL DO BRASIL

INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: (DES) VENTAJAS Y DESAFIOS
EN EL CONTEXTO DE UNA UNIVERSIDAD ESTATAL DEL SUR DE BRASIL

INTERNATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION: THE (DIS) ADVANTAGES AND
CHALLENGES IN THE CONTEXT OF A STATE UNIVERSITY IN THE SOUTH OF BRAZIL

Édina Aparecida Cabral Bührer*

Universidade Estadual do Centro-Oeste

RESUMO: A internacionalização no Ensino Superior está em processo de compreensão da sua significação na voz dos participantes da pesquisa de numa universidade estadual do sul do Brasil. Os participantes informam as (des)vantagens e desafios do processo de internacionalização por meio da oferta de disciplinas em inglês na matriz curricular. A geração de dados ocorreu a partir da análise de entrevistas e questionários com base qualitativa e quantitativa de pesquisa. A interpretação dos dados mostra as vantagens, desvantagens, desafios da internacionalização por meio do Inglês como meio de Instrução (*English as a medium of instruction* (EMI) e também do domínio da língua na perspectiva do falante não-nativo do inglês. Os dados completos e análise constam no Relatório pós-doutoral realizado na Universidade Federal do Paraná, no período de maio de 2018 a julho de 2019. Neste artigo será apresentada uma síntese do estudo sobre as vantagens, desvantagens e desafios do processo de internacionalização tendo como foco

* Professora doutora do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste. E-mail: larbac2015@gmail.com.

principal o EMI.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização. Educação superior. (Des)vantagens. Desafios.

RESUMEN: La internacionalización en educación superior está en proceso de comprender su importancia a través de la voz de los participantes en la investigación de una universidad estatal del sur de Brasil. Los participantes detallan las (des)ventajas y desafíos en el proceso de internacionalización al ofrecer asignaturas del plan de estudios en inglés. Los datos se obtuvieron a partir del análisis de entrevistas y cuestionarios con base de investigación cualitativa y cuantitativa. A partir de la interpretación de los datos, se observan las ventajas, desventajas y desafíos de la internacionalización a través de *English as a Medium of Instruction* (EMI), como también el dominio del idioma inglés desde la perspectiva de la construcción de lengua no nativa en inglés. Los datos y el análisis completo se pueden encontrar en el Informe Postdoctoral realizado en la Universidad Federal de Paraná, de mayo del 2018 a julio del 2019. Este artículo presentará una síntesis del estudio sobre las ventajas, desventajas y desafíos del proceso de internacionalización enfocado al EMI.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización. Educación superior. (Des)vantajas. Desafios.

ABSTRACT: The internationalization of Higher Education is in the process of comprehension of its meaning in the research participants' voices in the context of State University in the south of Brazil. The participants present the advantages, disadvantages and challenges of the internationalization process through the medium of English. The data of this study were gathered from interview and questionnaire based on the qualitative and quantitative research. The interpretation of the data shows the advantages, disadvantages and challenges of the internationalization through *English as a medium of instruction* (EMI) and the knowledge of the English language from the perspective of nonnative speaker of English. The complete results from this study can be found in the final report of a postdoctoral research conducted from May 2018 to July 2019 at Federal University of Paraná, Curitiba, Brazil. This paper will present a synthesis about the advantages, disadvantages and challenges of the internationalization focused on EMI as a process.

KEYWORDS: Internationalization. Higher education. (Dis)advantages. Challenges.

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização do Ensino Superior, nesta discussão, compreende um processo de integração intercultural, internacional ou de dimensão global em razão, função ou ação de distribuição de educação superior (KNIGHT¹, 2003, p. 2). Além disso, envolve o conceito de “*change-tailored*” (KNIGHT, 2012, p. 3), que consiste numa mudança por meio da internacionalização, considerando os interesses e necessidades de cada Instituição de Ensino Superior (IES). Saliento, que mudança está relacionada a ideia de sutura, isto é, algo que vai sendo alinhavado pelas ações/práticas e pelos desejos² de quem se propõe ao processo de transformação por meio da internacionalização do Ensino Superior (e também por quem é conduzido a ela).

Promover a internacionalização do Ensino Superior pode envolver as instituições por diferentes perspectivas, como poderemos observar a seguir, porém, ao relacioná-la ao uso do Inglês, há um envolvimento linguístico direto dos professores. Esse envolvimento ocorre, principalmente, em relação ao uso do EMI, ou seja, “[...] o uso da língua inglesa para ensinar disciplinas acadêmicas (outras que não o Inglês) em países e jurisdições onde a primeira língua (L1) da maioria da população não é o Inglês”³ (DEARDEN; MACARO, 2016, p. 456, tradução nossa), pois há professores que não se sentem confortáveis em ensinar usando o inglês e precisam

¹ “Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education” (KNIGHT, 2003, p. 2).

² A ideia de desejo referida faz alusão a Motha e Lin (2014 *apud* PENNYCOOK, 2017, p. 33) que apontam que no centro de cada aprendizagem da língua inglesa há o desejo pela língua, pelas identidades representadas por um determinado sotaque ou variedade, pelo capital, pelo poder e por imagens associadas ao Inglês que se supõe estarem por trás das portas abertas pela língua inglesa.

³ “[...] the use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English” (DEARDEN; MACARO, 2016, p. 456).

preparar-se para fazê-lo (LAWRENCE *et al.*, 2017). Essa relação, no entanto, será observada neste artigo pelo aspecto geral, ou seja, pela análise da percepção dos professores que responderam ao questionário quanto ao uso do EMI no processo de internacionalização.

Internacionalização do Ensino Superior, portanto, não é algo que acontece rapidamente, tampouco com previsão de finalização, ou seja, é um processo contínuo. Nesse sentido, há um constante repensar de o porqué internacionalizar considerando as possibilidades de cada IES como, por exemplo, o mundo multilíngue que nos rodeia, pois, na relação entre países, principalmente, na integração cultural ou de dimensão global, o papel das diferentes línguas é fundamental para possibilitar uma educação para a cidadania global (CLIFFORD, 2018).

Há, desse modo, diferentes motivos que são considerados por uma IES para internacionalizar, dentre elas destaco a estratégia para atrair estudantes de outros países, a preparação para a mobilidade, o mercado de trabalho globalizado e elevar o perfil classificatório da Universidade (WÄCHTER; MAIWORM, 2014). Além disso, é importante analisar também motivações que requerem um olhar mais crítico em termos de uso do EMI em disciplinas curriculares, isto é, os baixos níveis de competência linguística em língua inglesa e a ameaça à língua da casa (DEARDEN; MACARO, 2016; HULTGREN, 2013).

No processo de internacionalização das universidades, independentemente do nível de ensino, graduação ou pós-graduação, o uso EMI, como parte do processo, suscita um preparo cuidadoso, pois “[...] mudar de um idioma para outro leva tempo, requer paciência e esforço concentrados de todos os envolvidos. Aprender um conteúdo por intermédio de uma segunda língua é desafiador e uma experiência para todos os envolvidos no processo educacional” (MELLION, 2008, p. 224, tradução nossa)⁴.

Reforço, portanto, que os motivos precisam ser cuidadosamente pensados na proposição de implantação do EMI como aliado (ou não) do processo de internacionalização. Sendo assim, na sequência deste artigo, apresentarei a metodologia da pesquisa e os resultados da análise acerca do entendimento dos professores e da administração da IES sobre a internacionalização do Ensino Superior por meio do uso do EMI a partir das (des)vantagens apontadas pelos professores da IES para a utilização do EMI.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Em termos metodológicos, a pesquisa de base qualitativa etnográfica dividiu-se em três etapas: 1) Mapeamento dos estudos sobre internacionalização do ensino superior e EMI; 2) Escolha da Instituição de Ensino Superior (IES) para a execução da pesquisa, mapeamento dos documentos oficiais que informam sobre o processo de internacionalização da IES (resultado já apresentado nos ANAIS eletrônicos do II JILAC), acesso e encaminhamento do questionário semiestruturado via e-mail aos docentes da IES. Nesta fase também houve a entrevista (semiestruturada) com treze membros da administração, coleta e análise de 62 questionários dos docentes (áreas da Saúde, Agrárias, Humanas, Sociais e Ambientais) e da entrevista. Na última etapa foi realizada a análise interpretativa dos documentos, questionários e entrevistas. Os dados das entrevistas não estão contemplados nas porcentagens dos questionários, mas a análise das respostas das entrevistas converge para os resultados observados a partir do questionário.

Conforme mencionado anteriormente, a internacionalização do Ensino Superior, compreendida como processo que envolve o EMI, ocorre de formas diferentes, haja vista que cada IES possui características próprias e dependem tanto de fatores estruturais, para dar suporte ao processo, quanto de professores e alunos com competência linguística. No caso desta pesquisa, a análise da conexão entre internacionalização do Ensino Superior e EMI deu-se a partir da coleta de dados via questionário com 22 perguntas que foram respondidas por 62 professores participantes e um roteiro de perguntas para treze entrevistados (dois representantes de Relações Internacionais, cinco diretores de Setor, dois coordenadores de Curso, um professor de EMI, único em atividade piloto, um diretor de *Campus*, um coordenador de pós-graduação e um representante de Cursos de Línguas Estrangeiras) e também

⁴ “Changing from one tongue to another takes time and patience and it requires the concerted efforts of all those involved. This is where the second C comes in, that of commitment. In the end much more can be gained than just expertise and knowledge. Learning by assimilating content through a second language is a challenging and worthwhile experience for all those involved in the educational process.” (MELLION, 2008, p. 224).

considerando os objetivos de curto prazo propostos num documento oficial da universidade pesquisada. Neste artigo serão analisadas apenas as respostas e justificativas de três perguntas do total de vinte e duas. São elas:

1. Considerando que o inglês tem sido usado como meio de instrução nas disciplinas oferecidas em Universidades nacionais e internacionais, como parte do processo de internacionalização do Ensino Superior, que VANTAGENS você apontaria no uso do Inglês como meio de instrução na Universidade onde trabalha?
2. Considerando que o inglês tem sido usado como o idioma de instrução nas disciplinas oferecidas em Universidades nacionais e internacionais, como parte do processo de internacionalização do Ensino Superior, que DESVANTAGENS você apontaria no uso do Inglês como meio de instrução na Universidade onde trabalha?
3. Qual dos desafios abaixo você apontaria como o maior a ser enfrentado, na Universidade onde trabalha, com a aplicação do uso do Inglês como meio de instrução? Desafio relacionado ao uso do inglês pelo professor; Desafio relacionado ao domínio metodológico e uso do inglês pelo professor; Desafio relacionado à compreensão do inglês pelos alunos; Desafio relacionado ao contato intercultural entre alunos e alunos/professor; Desafio relacionado às diferenças identitárias; Desafio de uso do inglês por professores não-nativos; Desafio relacionado às diferenças socioeconômicas dos alunos. Outro: Justifique a resposta.

No caso das vantagens e desvantagens foi dada uma lista⁵ de opções no questionário e mais uma possibilidade aberta, ou seja, além das opções dadas ainda poderiam ser apontadas outras. Assim, foram listadas sete opções de vantagens do uso de EMI e onze opções de desvantagens⁶. As opções foram criadas a partir de interpretações de artigos especializados que discutem o EMI e temas que deveriam ser pesquisados (WÄTCHER; MAIWORM, 2014; DEARDEN, 2014; MACARO *et al.*, 2018). As respostas dos 62 professores foram analisadas considerando o número de vezes que uma mesma opção foi apontada por diferentes docentes.

A partir da análise buscou-se estabelecer relações gerais, ou seja, entre o Tratado de Bolonha⁷ e os motivos da internacionalização, mencionados anteriormente. A relação deu-se a partir das alternativas escolhidas pelos participantes quando se referiram à implantação do EMI em disciplinas do currículo, pois, nesse aspecto, parti do princípio de que “[...] no processo de Bologna, internacionalização, significa educação superior por meio do inglês” (PHILLIPSON, 2009 *apud* KIRKPATRICK, 2014, p. 4, tradução nossa). Ainda, apesar de parecer um tanto quanto exagerado, não se pode negar o aumento significativo de programas de EMI (KIRKPATRICK, 2014), pois o processo de internacionalização, via uso do inglês, assume um tom mais complexo, principalmente, ao se privilegiar “*English Only*” e o “*native speaker model*” (KIRKPATRICK, 2014). A complexidade, neste caso, dá-se ao privilegiar um único tipo de Inglês conectado às bases tradicionais do idioma como primeira língua diretamente relacionado aos países do Círculo Interno (CRYSTAL, 1997; MCKAY, 2002).

Ao tecer essa rede de nós, que envolve o processo de internacionalização via EMI ou como principal tópico, sigo para a descrição e análise dos aspectos delimitados na introdução.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE

3.1 EMI: OPORTUNIDADE E GLOBALIZAÇÃO

Iniciando pelas vantagens, a implantação do EMI em disciplinas, como parte do processo de internacionalização, traria, de acordo

⁵ (Ex: 1- Oportunidade para o ingresso dos estudantes do Ensino Superior no mundo acadêmico e profissional global; 2- Melhoria da capacidade de uso do inglês pelos alunos; 3- Acesso da Universidade no mercado competitivo global; 4- Preparar o aluno para a diversidade linguística; 5- Promover a Universidade em escala global; 6- Atrair estudantes estrangeiros para a Universidade; 7- Criar e fortalecer as relações entre países; 8- Abrir as portas para a globalização).

⁶ (1- Elitização do Ensino Superior; 2- Dificuldade de Interação entre alunos e professor em sala de aula; 3- Intensificação das diferenças culturais e dos níveis de conhecimento de inglês; 4- Enfraquecimento da identidade linguística local; 5- Favorecimento do inglês em detrimento de outras línguas; 6- Desrespeito à cultura local; 7- Favorecimento de um pequeno número de alunos; 8- Pouco ou nenhum suporte pedagógico para o aluno e professor na aprendizagem do inglês; 9- Poucos professores com conhecimento de inglês o suficiente para conduzir a aula; 10- Ausência de recursos financeiros para dar suporte ao uso do inglês como meio de instrução; 11- Ausência de um ambiente interativo em sala de aula entre alunos e professor por meio do inglês).

⁷O Tratado de Bolonha pode ser entendido aqui como um modelo de Ensino Superior Europeu, originado na União Europeia por meio da promoção da movimentação de pessoas entre instituições, instigando a autonomia e a aprendizagem tendo como alvo o desenvolvimento de capacidades diretamente relacionadas ao mercado de trabalho, seja nacionalmente ou internacionalmente (MACEDO, 2017).

com os pesquisados, oportunidades para o ingresso dos estudantes do Ensino Superior ao mundo acadêmico e profissional global (alternativa 1). A alternativa teve o maior número de ocorrências (35), ou seja, dos 62 participantes, 35 apontaram a alternativa de número 1 como uma vantagem da internacionalização via EMI. Além dessa, houve outras ocorrências, tais como:

- 2) Promover a Universidade em escala global (28 ocorrências);
- 3) Melhoria da capacidade de uso do inglês pelos alunos (27 ocorrências)
- 4) Atrair estudantes estrangeiros para a Universidade (26 ocorrências);
- 5) Preparar o aluno para a diversidade linguística (26 ocorrências).

De acordo com a análise interpretativa, há uma relação direta entre internacionalização e EMI porque promoverá oportunidades e melhorias na e para a Universidade, preparará alunos e professores para o mundo globalizado e atuará como um atrativo para o mercado, mediada pela língua inglesa globalizada. As relações vantajosas apontadas pelos participantes, podem, por exemplo, ser ainda ponderadas sob a perspectiva da identidade institucional, ou seja, como as instituições querem ser vistas mundo afora ou como elas são percebidas (ranqueadas, categorizadas) pelo resto do mundo (BRADFORD, 2016; MARTINEZ, 2016, p. 201). Segundo a análise, a língua inglesa poderia dar acesso à universidade em estudo pela construção de uma imagem de IES que produz artigos, promove intercâmbios em língua inglesa e, portanto, faz parte do mundo globalizado. Porém, neste mundo globalizado, as universidades são pensadas como mercado e alimentadas pelo recrutamento de estudantes internacionais à medida que competem para serem aceitos e trazem consigo as mensalidades (SOREN, 2013, p. 2).

Uma visão de universidade para o mercado e recrutamento vai ao encontro das justificativas dadas pelos participantes sobre o uso do EMI quanto às vantagens, pois percebe-se uma relação com a posição da IES, do aluno e também dos docentes, no mercado de trabalho globalizado numa perspectiva de possibilitar um *status* global de IES. Observe algumas das justificativas:

- 1-“Uma Universidade só estará no processo de internacionalização se o inglês estiver cada vez mais presente nas suas disciplinas”.
- 2-“A utilização do EMI favorece a mobilidade docente e discente e a circulação de conhecimentos em inglês”.
- 3-“O inglês é uma língua global. Sendo assim, o aperfeiçoamento do idioma, via a participação do aluno em uma disciplina ministrada em inglês, promoveria maior inserção do aluno no mercado profissional global”.
- 4-“O Inglês é a língua universal, usada para comunicação em qualquer local do mundo”.
- 5-“A internacionalização é inevitável. O inglês é a língua da internacionalização, como o latim o foi na idade média até os primeiros séculos da modernidade”.
- 6-“Em países desenvolvidos, e mesmo outros de terceiro mundo, a maioria das pessoas é fluente em inglês”.

As vantagens relacionadas ao uso do EMI, num contexto de internacionalização na universidade pesquisada, podem apontar em direção à mencionada por Dearden e Macaro (2016), isto é, de que EMI parece ser entendido por professores como um passaporte para o mundo global, uma chave para o sucesso, uma oportunidade para expandir os horizontes dos alunos.

A partir da categorização de Bradford (2016) sobre os desafios institucionais, abordada por Martinez (2016), como relacionada à identidade institucional, podemos inferir também que, no caso das vantagens apontadas pelos participantes, há uma relação entre EMI e preparo para a competitividade no mundo do trabalho em escala global e, portanto, a construção de uma identidade institucional mais competitiva.

Uma questão que parece pendente, apesar de aparecer em 26 ocorrências, nessa perspectiva de vantagens, é a promoção da diversidade linguística ou de uma integração intercultural efetiva. Ao mencionar a diversidade linguística como algo pendente, entendo que este tipo de discussão necessita de uma análise mais profunda da concepção de EMI, como apontado no início desta discussão, e ultrapassar a relação estabelecida com a língua padrão⁸, pois EMI parece apresentar uma estreita relação com *native-*

⁸ Língua padrão é aquela variedade que tem o mais alto *status* em uma sociedade geralmente baseada na escrita e na fala de falantes educados de uma língua, usada na mídia e literatura, descrita em dicionários e gramáticas ensinada nas escolas e para não-nativos quando eles aprendem a língua como língua estrangeira. (McKay,

like, principalmente na perspectiva de “*off shore universities*” (JENKINS, 2011, p. 933, ênfase da autora). Nesse caso, a pendência ocorre justamente pelo tipo e propósito do uso do inglês.

As vantagens apontadas pelos participantes, portanto, em maior ou menor grau, informam que o EMI pode criar expectativas de impactar positivamente tanto na visibilidade da IES quanto nas condições de competitividade para os estudantes, em uma relação que não é tão direta quanto parece. Quanto ao possível posicionamento da Universidade estudada num processo de internacionalização via EMI, não me privo da reflexão sobre o tipo de Universidade que se busca para que a diversidade linguística possa ter alguma possibilidade de ocorrer ou para que a internacionalização do Ensino Superior supere a perspectiva de responder ao mercado. Assim, a reflexão aqui ocorre considerando principalmente: “Que tipo de Universidade para que tipo de sociedade? Que Universidade e sociedade esperam uma da outra? Como a Universidade espera adequar-se dentro de uma instituição democrática e social? Em que extensão e como Universidade, governo e sociedade pretendem influenciar umas às outras? Qual é a extensão e direção da mudança?”⁹ (OLSEN, 2005, p. 3 tradução nossa).

Na relação entre o tipo de Universidade que se quer e que a sociedade precisa, é importante analisar também como o EMI contribui ou não para a cidadania global, isto é, as pessoas diretamente implicadas com o processo de internacionalização precisam pensar na responsabilidade social (CLIFFORD, 2018). É importante pensar ainda, que se EMI se comporta como elemento de “marketization” (COLEMAN, 2006), as vantagens podem ter outra conotação quando se pensa que a “[...] combinação de taxas altas individuais, aumento de mobilidade estudantil e excesso de oferta diante da procura têm acentuado o caráter de mercado do Ensino Superior: os estudantes tornaram-se clientes. Universidades não são mais instituições, mas produtos (COLEMAN, 2006, p. 3)¹⁰. Nesse aspecto, a possibilidade de internacionalização do currículo via EMI, prevista em documentos da Universidade estudada pode ser pensada pela tentativa de projetar a IES num patamar de discussão que a desafie a pensar nas necessidades de todos os estudantes, indo além da ideia de que internacionalizar o currículo pode também significar dar suporte para que os alunos se adaptem ao estilo de educação “ocidental” (CLIFFORD, 2018, p. 24).

A perspectiva da identidade institucional que se interpreta das respostas dos participantes pode ser relacionada ao reconhecimento da instituição no contexto global ligado ao movimento de pessoas e intimamente conectado ao uso de um inglês globalizado, mas que também posiciona o professor num contexto mais amplo. Nesse contexto de identidades institucional e pessoal, questões como quem é o professor dentro dessa Universidade e que posição ocupa podem exercer certo poder em relação ao contexto global na perspectiva de ser reconhecido como “um certo tipo de pessoa” dentro de um determinado contexto (GEE, 2000).

Essa perspectiva de identidade institucional, no entanto, pode esbarrar nas desvantagens de uso do EMI apontada na pesquisa, pois, segundo 54% deles, há poucos professores com conhecimento de inglês o suficiente para conduzir uma aula usando EMI nos moldes esperados. Essa desvantagem está relacionada ao nosso próximo assunto, as desvantagens e desafios de uma implantação do EMI no currículo.

As desvantagens e desafios conduziram a discussão para o conhecimento da língua inglesa e, neste caso, seus correlatos, domínio, fluência e proficiência. O que se percebeu na pesquisa, e será apontado na sequência, é uma ideia de conhecimento de língua que se confunde (ou se funde) com seus correlatos. Nesse sentido, a relação foi estabelecida com o modelo de falante nativo, pois as expressões fluência e proficiência têm sido tradicionalmente testadas seguindo um modelo padrão e servindo como certificação de domínio da língua inglesa.

2002, p. 51, tradução nossa).

⁹ “The current dynamics raise questions about the University’s long-term pact with society: What kind of University for what kind of society? What do the University and society expect from each other? How is the University assumed to fit into a democratic polity and society? To what extent and how, are the University, government and society supposed to influence each other? What is the extent and direction of change?” (OLSEN, 2005, p. 3).

¹⁰ “The combination of higher individual fees, greater student mobility, and excess of supply over demand has accentuated the market character of HE: the student has become the customer. Universities are no longer institutions but brands.” (COLEMAN, 2006, p. 3).

3.2 EMI: DESVANTAGENS E DESAFIOS

Discutir acerca do domínio da língua inglesa, mesmo no contexto de EMI, pode gerar inúmeras indagações, por isso esclareço que não foi solicitado aos participantes, que responderam ao questionário tampouco na entrevista, qualquer definição de domínio, proficiência, fluência ou conhecimento de língua. Não estava no objetivo de a pesquisa definir qualquer um deles, mas sim entender as desvantagens que a implantação do EMI poderia trazer no contexto da IES. Os participantes usaram as expressões, mencionadas anteriormente, como uma forma de mostrar o lugar do EMI no contexto da IES em termos de níveis de uso da língua.

De acordo com os eles, portanto, as desvantagens do uso do EMI em disciplinas, como parte do processo de internacionalização, estariam centradas, com um número maior de ocorrências, em:

Favorecimento de um pequeno número de alunos;	15 (24%)
Pouco ou nenhum suporte pedagógico para o aluno e professor na aprendizagem do inglês;	14
Poucos professores com conhecimento de inglês o suficiente para conduzir a aula	34 (54%)
Ausência de recursos financeiros para dar suporte ao uso do inglês como meio de instrução;	23 (37%)
Ausência de um ambiente interativo em sala de aula entre alunos e professor por meio do inglês.	12

Tabela 1: Desvantagens no uso inglês meio de instrução

Fonte: Bührer (2019)

Como se pode observar, um número considerável de ocorrências (dentro dos parâmetros da pesquisa) deu-se em relação à preocupação de que há poucos professores com conhecimento de inglês o suficiente para conduzir uma aula usando o EMI. A interpretação do que significa conhecimento do idioma fica subjetivo se analisada pela perspectiva quantitativa, mas entende-se que, segundo eles, o conhecimento é insuficiente para a prática do EMI.

A análise das justificativas relacionadas aos desafios do EMI tornou possível um entendimento mais claro acerca das preocupações dos participantes com o conhecimento do idioma. Assim, as reiterações das palavras domínio, proficiência, fluência e conhecimento da língua foram observadas quando perguntei aos participantes qual seria o maior desafio para a implantação do EMI na universidade (haja vista que o EMI não é ainda uma prática institucionalizada na IES estudada, mas faz parte de plano institucional). Entre os grandes desafios apontados pelos participantes, dois deles tiveram mais ocorrências:

- a) Desafio relacionado à compreensão do inglês pelos alunos com 29 (vinte e nove) ocorrências;
- b) Desafio relacionado ao uso do inglês pelo professor com 10 (dez) ocorrências;
- c) Desafio de uso do inglês por professores não-nativos com 8 (oito) ocorrências.

Algumas das justificativas foram:

Penso que o grande empecilho é a falta de fluência dos professores. (Participante 6A).

Embora essencial, o domínio do idioma inglês ainda é menosprezado e apresenta muita resistência pelos docentes de forma geral. (Participante 7A).

Poucos professores e alunos têm domínio na língua. (Participante 8A).

Nossos alunos em grande maioria não comprehendem sua língua mãe e muito menos o Inglês. (Participante 9A).

Pouco conhecimento do idioma pelos alunos e pouco domínio do idioma por vários professores. (Participante 10A).

Pouco alunos têm proficiência necessária para acompanhar uma aula em Inglês. (Participante 11 A).

A maioria dos professores não são fluentes. (Participante 12A).

Poucos alunos dominam tal idioma tanto na graduação quanto na Pós [graduação]. (Participante 13A).

Os alunos brasileiros, em sua maioria, não possuem proficiência para o entendimento do Inglês em geral e, em especial, os termos técnicos da área, o que prejudicaria e dificultaria o aprendizado. (Participante 15A).

A origem dos alunos, provenientes de escolas públicas onde o nível de conhecimento e de formação é baixíssimo. (Participante 16A).

O brasileiro possui pouco conhecimento em Inglês (...). (Participante 17A).

Muitos professores, mesmo que pós-graduandos, não têm fluência na língua, ao contrário dos alunos. (Participante 18A).

Embora o conhecimento da maioria dos professores seja insuficiente para conduzir uma aula em Inglês, esse obstáculo poderia ser mais facilmente contornado do que a compreensão dos alunos em Inglês, pois a grande maioria possui apenas um conhecimento muito básico. (Participante 19A).

Para que a disciplina seja efetiva deve haver domínio da língua por parte do professor e dos alunos. (Participante 20A).

Pouco conhecimento sobre a língua Inglesa e distância com a língua materna. (Participante 21A).

Falta domínio básico da língua para os alunos em conversação e compreensão. (Participante 22A).

Muitos alunos não possuem proficiência em língua inglesa. (Participante 23A).

Acredito que tanto professor como alunos precisam antes conhecer a língua inglesa para então trabalhar uma disciplina nessa perspectiva. (Participante 24A).

Devido à necessidade de aprofundar o entendimento dos participantes, que escolheram o desafio relacionado ao uso do inglês por professores não-nativos (oito ocorrências), decidi verificar quais as justificativas dadas para tal escolha e, na sequência, estabelecer possíveis relações com ideia de domínio da língua e estudos acerca do construto falante nativo/não-nativo de inglês. Vale ressaltar que, dos oito participantes, três deles não justificaram. Assim, temos:

Embora essencial, o domínio do idioma inglês ainda é menosprezado e apresenta muita resistência pelos docentes de forma geral (Participante 1A)

Nossa Universidade é pública e recebe alunos das mais diversas condições socioeconómicas o que dificultaria essa prática pois muitos deles não têm a oportunidade de estudar inglês para esse tipo de desafio, mas acredito que um início de processo também ajudaria os professores e esses alunos a superarem juntos. (Participante 2A)

Muitos professores, mesmo que pós-graduados, não tem fluência na língua, ao contrário dos alunos (Participante 3A)

Poucos professores teriam como realmente trabalhar em inglês. (Participante 4A)

Se o professor não tem, minimamente, o conhecimento da língua inglesa e boa proficiência, a relação ensino-aprendizagem deverá ficar muito comprometida (Participante 5).

A partir da relação estabelecida pelos participantes com domínio, proficiência e fluência, entendo que adentramos num campo interpretativo que se conecta com “*native speaker model*” (KIRKPATRICK, 2014) e, portanto, numa perspectiva de uso do inglês ligado ao Círculo Interno, ou seja, refere às bases tradicionais do Inglês, nos países onde é usado como primeira língua. Isso inclui países como Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, conforme Crystal (1997)). Dessas relações e conexões, outras relações acontecem como por exemplo entre falante não-nativo com EMI, observado pelos dados da pesquisa, que, por sua vez, pode conduzir ao campo de discussões sobre falante nativo e falante não-nativo de língua inglesa (FN/FNN), já registrado em estudos anteriores, cujo significado do construto é questionado.

Peter Medgyes (1992, 1994), por exemplo, foi pioneiro ao tematizar a relação numa perspectiva crítica e contestadora. Segundo o autor, os FNN podem ser professores de sucesso, mas as rotas são diferentes do FN. O construto FN/FNN é questionado em vários níveis, entre eles, o entendimento de falante nativo, por exemplo:

Quem é o falante nativo de Inglês? O Bretão é. O Húngaro não é. Um australiano é. Um francês nacional não é. Até agora tudo bem. Mas o que dizer de um Indiano para quem o Inglês foi a língua de instrução na escola e língua da comunicação profissional desde sempre? Ele não se encaixa como nativo nem como não-nativo. De fato, países onde o Inglês é uma segunda língua quebra a hegemonia da divisão nativo/não-nativo. O problema é que a divisão nem sempre se aplica aos chamados falantes dos países de língua inglesa também.

Vamos usar o exemplo de Juan, idade 9, que vive nos Estados Unidos desde os 5 anos. O pai dele é um imigrante mexicano. A mãe veio da Noruega. Ambos falam com Juan na língua materna da mãe. Qual é a língua nativa de Juan, Inglês, Espanhol ou Norueguês? Todas as três? Nenhuma delas? (MEDGYES, 1992, p. 340, tradução nossa¹¹)

A partir das justificativas dos participantes, definir conhecimento e domínio de língua com EMI e relacioná-las ao construto FN/FNN parece conduzir para novas reflexões, pois apesar dos FNN estarem em maioria no campo de ensino de inglês, há preferência de aprendizes pelos FN (ALGHOFAILI; ELYAS, 2017).

Medgyes (2017, p. 11) aborda as tentativas de definição do FN e alerta para os critérios inconsistentes e difusos, tais como:

Como podemos definir a língua nativa em relação à língua mãe, primeira língua, língua 1, língua dominante, língua de casa. E de frases como segunda língua e língua estrangeira? A que ponto esses rótulos são intercambiáveis? Confusão parecida se dá com conceitos como comando do Inglês, conhecimento do Inglês, competência em inglês ou proficiência em Inglês. O termo proficiência *native-like* em inglês revela claramente a insegurança dos pesquisadores. Como professores de Língua, todos nós sabemos que há muitos meios de se medir a proficiência linguística. Apesar disso, não há um padrão de medição na qual nativos podem servir para distinguir dos não-nativos. Num teste para medir a “natividade” de um indivíduo começamos, digamos assim, por cem itens? (MEDGYES, 2017, p. 12)

A fim de aliar domínio, fluência, proficiência, FN/FNN com o EMI é importante estabelecer de que forma se entende o uso do EMI no contexto do Ensino Superior para poder relacionar (ou não) ao professor FNN. Assim, mais pesquisas precisam ser realizadas para que se possa ter um entendimento mais profundo das relações entre EMI e FNN, porque não se pode afirmar que o Inglês do EMI está diretamente relacionado ao Inglês vinculado aos países do Círculo Interno, portanto, ao FN. Apesar disso, como já dito anteriormente, há indícios de que as políticas do “English-only¹²” podem estar, na maioria das vezes, relacionadas ao inglês nativo e não ao inglês como língua franca, o que nos faz pensar novamente no processo de dominação da língua inglesa padrão porque o I do Inglês no contexto do uso Só-Inglês está quase sempre baseada no falante nativo. (KIRKPATRICK, 2014, p. 9, tradução nossa)¹³.

Relacionar o EMI ao Inglês como língua franca exige, entre outras coisas, refletir com mais profundidade acerca de uso. Outra questão analisada na pesquisa de pós-doutorado foi a experiência de um dos participantes na condução do EMI em sala de aula como uma experiência piloto. Nela observei uma proximidade maior da perspectiva de EMI com o construto FN/FNN quando o participante se posicionou ora numa perspectiva de uso comunicativo da língua Inglesa, ora como alguém que precisa de um conhecimento maior da língua quando em contato com falantes nativos. Essa reflexão, no entanto, ficará para outro momento. Por ora apresentei os dados de uma parte da pesquisa e saliento que o tema é instigante porque exige que pensemos na proficiência da internacionalização, ou seja, para que ela serve ou para quem ela serve.

¹¹ “Now the question is: who is a native speaker of English? A Briton is. Hungarian is not. An Australian is. A French national is not. So far, so good. But what about an Indian for whom English was the language of school instruction and has been the language of professional communication ever since? Let us take Juan, for example, aged 9, who has been living in the United States for five years. His father is a Mexican immigrant; his mother comes from Norway. They both speak to Juan in their own mother tongue. Which is his native language, English, Spanish, or Norwegian? All three of them? None of them?” (MEDGYES, 1992, p. 340).

¹² Política de usar somente o Inglês em sala de aula. Proponentes do “Somente-Inglês” argumentam que os alunos precisam ouvir e usar o Inglês quanto o mais possível. (KIRKPATRICK, 2014).

¹³ ““E” do English only policy is almost always based on a native speaker” (KIRKPATRICK, 2014, p. 9).

5 CONCLUSÃO

A partir dos dados apresentados no artigo, entendo que as vantagens de uso do EMI em disciplinas da matriz curricular dos cursos de graduação estão inseridas numa perspectiva de promoção da universidade, melhoria da capacidade do uso do inglês, atração de estudantes estrangeiros e preparação para a diversidade linguística, mas por outro lado, as desvantagens apontam para o número reduzido de professores com conhecimento de inglês o suficiente para conduzir uma aula, a ausência de recursos financeiros para dar suporte ao uso do inglês num contexto de EMI, o favorecimento de um grupo pequeno de alunos, pouco ou nenhum suporte ao uso do inglês como meio de instrução e ausência de um ambiente interativo em sala de aula entre alunos e professor por meio do inglês. Além disso, os participantes apontaram o uso do inglês pelo professor, a compreensão do inglês pelo aluno e o uso do inglês por professores não nativos como desafios que pensam enfrentar na universidade em estudo no processo de implantação do EMI.

As (des)vantagens e desafios, no entanto, foram analisados levando em consideração os motivos que levam uma IES ao processo de internacionalização do Ensino Superior usando o EMI em disciplinas no currículo. As motivações podem diferenciar de uma universidade para outra a partir, certamente, da possibilidade de cada uma em superar os desafios e transformar as desvantagens. No entanto, a análise da pesquisa se faz tendo uma perspectiva crítica de aplicação ou implantação do EMI no sentido de que é preciso, além de compreender a própria identidade institucional, ir além dos muros da própria IES e analisar os interesses da internacionalização do Ensino Superior em relação ao uso da língua inglesa vinculado ao falante nativo, recrutamento de estudantes internacionais (fuga de cérebros) com fins inteiramente vinculados ao mercado de trabalho e ao EMI como “marketization”.

REFERÊNCIAS

- ALGHOFAILI, N. M.; ELYAS, T. Decoding the Myths of the Native and Non-native English Speakers Teachers (NESTs & NNESTs) on Saudi EFL Tertiary Students. *English Language Teaching*, Canadian Center of Science Education, v. 10, n. 6, p., 2017.
- BRADFORD, A. Toward a Typology of Implementation Challenges Facing English-Medium Instruction in Higher Education: Evidence From Japan. *Journal of Studies in International Education*, Japan, vol. 20, n.3, p. 339-356, n3. 2016.
- CABRAL-BÜHRER, E. A. *Internacionalização e EMI em uma universidade estadual do sul do Brasil: (des) vantagens e desafios*. Curitiba: UFPR, 2019. 80 f. (Relatório de Pós-doutorado).
- CLIFFORD, V. Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. In: LUNA, J. M. F. de. (org.). *Internacionalização do Currículo- Educação-Interculturalidade-Cidadania global*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 13-31, 2018.
- COLEMAN, J. A. English-medium teaching in European Higher Education. *Language Teaching*, United Kingdom, v. 39, n. 1, p. 1-14, 2006.
- CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- DEARDEN, J. *English as a medium of instruction - a growing global phenomenon*. London: British Council, 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf Acesso em: 16 abr 2019
- DEARDEN, J.; MACARO, E. Higher Education teacher's attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison. *Studies in second language Learning and teaching*. Kalisz, v. 6, n.3, p. 455-486, 2016. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core> Acesso em: 12 jun. 2018.

GEE, J. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, [s.l], v. 25, n.1, p. 99-125, 2000. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/17bc/c796536ea383de959cc3bd97bd886b579754.pdf> Acesso em: out. 2012.

HULTGREN, A.K. Lexical borrowing from English into Danish in the sciences: An empirical investigation of domain loss. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 23, n. 2, p. 166-182, 2013.

JENKINS, J. Accommodating (to) in the international university. *Journal of Pragmatics*, United Kingdom, n.43, p. 926-936, 2011.

KIRKPATRICK, A. "The Language(s) of HE: EMI and/or ELF and/or Multilingualism?" *The Asian Journal of Applied Linguistics*, v. 1, p. 4-15, 2014.

KNIGHT, J. Five truths about internationalization. *International Higher Education*, n. 69, p.4-5, fall 2012.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, n. 33, p.2-3, 2003.

LAWRENCE, C; INBAR-LOURIE, O; WEINBERG, L. A Handbook for English-Medium Instruction in Institutions of Higher Education in Israel. *English as the Cornerstone of Sustainable Technology and Research*. [s.l]: ECOSTAR, 2017. Disponível em: <https://tempus-ecostar.iucc.ac.il/wp-content/uploads/2017/05/EMI-BOOK-ATAR.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2018.

MACARO, E. et al. A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, v.51 n1, p. 36-76, 2018.

MACEDO, B. O Processo de Bolonha: Discursos e dinâmicas da reformulação educacional nas universidades da União Europeia. Algumas reflexões. *Debater a Europa. Periódico do CIEDA e do CEIS2*, n.16, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.europe-direct-aveiro.aeva.eu/debatereuropa/>https://doi.org/10.14195/1647-6336_16_9

MARTINEZ, 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. p. 193-228,

McKAY, S.L. *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MEDGYES, P. Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, Oxford, v. 46, n. 4, p., 1992.

MEDGYES, P. *The non-native teacher*. London: Macmillan Publishers, 1994.

MEDGYES, P. *The non-native teacher*. Updated edition with new material. Scotland, UK: Swan, 2017.

MELLION, M. The challenge of changing tongues in business university education. In: Realizing Content and Language Integration in Higher Education. Maastricht: Maastricht University. p. 212-227, 2008. Disponível em: <https://ru.on.worldcat.org/oclc/1106016186>. Acesso em: 3 abr. 2019.

OLSEN, J.P. The institutional dynamics of the (European) University. ARENA, Centre for European Studies. University of Oslo. *Working paper*, n. 5, 2005. Disponível em: https://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-working-papers/2001-2010/2005/wp05_15.pdf. Acesso em: 6 jun. 2018.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Routledge, 2017.

SOREN, J. K. *Teacher Identity in English-Medium Instruction: Teacher Cognitions from a Danish Tertiary Education Context*. 2013.

PhD. Denmark: University of Copenhagen, 2013. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/search/index?q=Joyce+Kling+Soren> Acesso em: 21 mar. 2019.

WÄTCHER, B; MAIWORM, F. *English-Taught Programs in European higher education: The state of play in 2014*. Disponível em: http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English_Taught_01.pdf Acesso em: 6 jun. 2018.



Recebido em 06/03/2020. Aceito em 13/08/2020.

STUDENT PERCEPTIONS OF UNIVERSITY INTERNATIONALIZATION IN BRAZIL – LOCAL VIEWPOINTS

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO
BRASIL – PONTOS DE VISTA LOCAIS

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN UNIVERSITARIA
EN BRASIL – PUNTOS DE VISTA LOCALES

Felipe Furtado Guimarães*
Ana Rachel Macedo Mendes**
Carlos Alberto Hildeblando Junior***
Universidade Federal do Espírito Santo

ABSTRACT: This study aims to reflect on the relationship between internationalization and foreign languages (L2) as perceived by learners of a language and internationalization program, funded by the Brazilian government at a federal university. The discussion addresses the role of national/local language policies, relating them to the internationalization of higher education in Brazil. Answers to an online questionnaire used here suggest that the idea of internationalization is associated mainly with academic mobility. The importance of learning L2 for internationalization was also highlighted in the data. Problems such as the low number of language courses offered outside the main campus and the low language proficiency of lecturers at the university were also mentioned. The

* Doutor em Linguística pela UFES (Brasil), e em Humanidades/Línguas pela UPO (Espanha). Mestre em Gestão Pública pela UFES. Dedica-se a pesquisas sobre educação superior, internacionalização, multilinguismo, políticas linguísticas e estudos interculturais. E-mail: felipegum@hotmail.com.

** Doutoranda em Educação pela UFES. Mestre em Linguística e graduada em Língua e Literatura Inglesa pela mesma instituição. Dedica-se a pesquisas em Linguística Aplicada, mais especificamente na formação de professores, tecnologias e educação e internacionalização. E-mail: anarachel.mm37@gmail.com.

*** Doutorando em Educação pela UFES. Mestre em Educação pela mesma instituição. Dedica-se a pesquisas sobre internacionalização, com foco na formação de professores, tecnologias e telecolaboração (COIL). E-mail: carloshildeblando@hotmail.com.

discussion of data leads to some suggestions to approach these problems, including Internationalization at Home (IaH) strategies and reallocation of resources for L2 offer, in order to deal with misconceptions still associated with internationalization.

KEYWORDS: Internationalization. Foreign languages. Language policies. Students' perceptions.

RESUMO: O objetivo deste estudo é refletir sobre a relação entre internacionalização e línguas estrangeiras (L2), de acordo com as percepções de estudantes de um programa de idiomas e internacionalização, financiado pelo governo brasileiro em uma universidade federal. A discussão aborda o papel das políticas linguísticas nacionais e locais, relacionando-as com a internacionalização no Brasil. As respostas ao questionário online utilizado aqui sugerem que a ideia de internacionalização está vinculada principalmente à mobilidade acadêmica. A importância de aprender L2 para a internacionalização também foi destacada nas percepções. Alguns problemas mencionados foram o número reduzido de aulas de idiomas oferecidas fora do campus principal da universidade e a baixa proficiência em idiomas dos professores da universidade. A discussão termina com algumas sugestões, incluindo estratégias de Internacionalização em Casa (IeC) e realocação de recursos para oferta de L2, para lidar com conceitos equivocados associados à internacionalização.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização. Línguas estrangeiras. Políticas linguísticas. Percepções de estudantes.

RESUMEN: El objetivo de este estudio es reflexionar sobre la relación entre internacionalización y lenguas extranjeras (L2), a partir de las percepciones de estudiantes de un programa de idiomas e internacionalización, financiado por el gobierno brasileño en una universidad federal. La discusión aborda el papel de las políticas lingüísticas nacionales y locales, relacionándolas con la internacionalización en Brasil. Las respuestas a una encuesta en línea utilizada aquí sugieren que la idea de internacionalización está principalmente vinculada a la movilidad académica. La importancia de aprender L2 para la internacionalización también se destacó en las percepciones. Algunos problemas mencionados se relacionan con el bajo número de clases de idiomas ofrecidos fuera del campus principal y la baja competencia lingüística de los profesores de la universidad. La discusión concluye con algunas sugerencias, incluyendo estrategias de Internacionalización en Casa (IeC) y la reasignación de recursos para la oferta de L2, para tratar con conceptos erróneos asociados a la internacionalización.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización. Lenguas extranjeras. Políticas lingüísticas. Percepciones de los estudiantes.

1 INTRODUCTION

Internationalization is a process that has been developed in the European context for many years. Even before the Bologna Declaration in 1999, created to establish a European Higher Education Area (EHEA), and to promote student mobility (GVARAMADZE, 2008), there had been activities for cooperation in education across borders since the Middle Ages (e.g.: BERLINCK, 2013).

Systematically studied since the 1980s, internationalization became part of the academic scenario, with its inclusion in institutional strategic planning and national policies. Various publications describe and analyze internationalization (VOGEL, 2001; ALTBACH; KNIGHT, 2007; BRANDENBURG; DE WIT, 2011) as being linked to the idea of education as an international commodity (e.g.: LAUS, 2012) to be negotiated in the global market.

Within this setting of internationalization of higher education, many studies show the importance of considering the perceptions and impressions of students for language learning/teaching, such as Horwitz (1985), Brosh (1996), Noels (2001), Griffiths (2007), and Gomez (2018). These authors indicate that becoming aware of such perceptions can help teachers motivate their students, support students' autonomy, and improve learning/teaching strategies.

The study of internationalization and its relation with languages is a recent phenomenon in Brazil (e.g.: FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016; BAUMVOL; SARMENTO, 2016; GUIMARÃES; FINARDI, 2018). According to Finardi and Archanjo (2018), the Science without Borders (SwB) program, established in 2011 to send more than 100,000 students abroad, was one of the most important (and expensive) milestones of internationalization in Brazil.

Because of the perceived lack of language proficiency of SwB applicants, the Brazilian government launched the English without Borders (EwB) program in 2012 and expanded it to include other languages, renaming it Language without Borders (LwB) during the 2014-2019 period. Initially established to develop foreign language proficiency for higher education students, LwB became the most important internationalization/language program inducing the establishment of institutional language policies, yet representing a covert language policy (LP) in Brazil. LwB still hasn't published an official document containing an explicit language policy for Brazilian higher education institutions, although some guidelines (FAUBAI, 2017) have been recently published.

LwB was a national program offering online courses, face-to-face classes and proficiency exams free of charge to its member institutions in eight languages: English, German, French, Spanish, Italian, Japanese, Chinese and Portuguese as a foreign language (PFL). Not all languages were offered in LwB member institutions, due to limitations of human resources. The activities were available to undergraduate and graduate students, as well as to faculty and administrative staff of member higher education institutions (HEIs). In addition, LwB was concerned with teacher education, since LwB instructors were undergraduate students who used their theoretical knowledge in a real teaching environment – they also had training sessions, with coordinators of LwB.

The Federal University of Espírito Santo (UFES) is a public university located in Southeast Brazil, member of EwB/LwB since 2012. UFES participated in two calls (2013 and 2017) to be accredited for EwB and LwB, respectively. UFES was engaged in promoting foreign language proficiency, and offered courses of English, French, Italian and PFL, through LwB.

The 2013 call was launched for Brazilian universities to receive funding from the Ministry of Education (MEC) for activities in the English language. The 2017 call kept the funding for English and expanded LwB for other languages (with local funding from the universities), requiring member institutions to create their own language policies. This requirement suggests an implicit policy in favor of English, making HEIs responsible for funding other languages.

In order to understand how students perceived the relation between LwB and internationalization in a local context, a questionnaire was sent to people who had been LwB language learners between 2015 and 2018. The goal was to analyze local views embodied in students' perceptions concerning foreign languages and internationalization, relating them to global views embodied in national language policies and internationalization agendas.

2 THEORETICAL FRAMEWORK AND LITERATURE REVIEW

This study attempted to tackle the notion of satisfaction. Along with effectiveness (outcomes) and efficiency (the benefit-cost ratio), satisfaction is a measure with a long history in the social sciences, despite its limitations (DI PALO, 1997). This author states that "the most effective, efficient [...] program is of limited use if it does not fulfill the needs of the individuals or groups receiving the service, i.e., if it does not produce satisfaction" (DI PALO, 1997, p. 422). In the field of education, one can also find studies about student satisfaction, such as Fieger (2012).

The issue of native language (L1) influence in second language (L2) learning, along with related challenges/opportunities, such as discussed by Bhela (1999), Bernabé (2008) and Santos and Magalhães (2018) was also important for the present study. These authors indicate that though some difficulties may arise due to the influence of L1 in L2, L2 can be a useful tool to develop L1, along with translation.

Internationalization can be understood as "the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education" (KNIGHT, 2003, p. 2). Knight and De Wit (2018, p. 3) state that internationalization "has come of age", because it is no longer a marginalized or *ad hoc* part of the higher education scenario. Many other concepts unfolded from this initial definition, such as active/passive internationalization (LIMA; MARANHÃO, 2009), comprehensive internationalization (HUDZIK, 2011) critical internationalization (VAVRUS; PEKOL, 2015), and Internationalization at Home (BEELEN; JONES, 2015).

Internationalization is a theme present in HEIs strategic plans, international declarations, and academic articles – all that indicating the centrality of this topic in the higher education area. Internationalization can happen in multiple ways, including (but not limited to) student mobility, joint research, international agreements, and language courses.

Knight and De Wit (2018) indicate an increasing generation of knowledge, resulting from internationalization, and the use of this knowledge as a form of soft power, influenced by competitiveness, dominance, and self-interest. These authors present an alternative called “knowledge diplomacy”, in which education and knowledge creation can promote international relations – a reciprocal process with mutual benefits for the parties. In other words, this diplomacy requires partners to contribute in a balanced way for creating knowledge, instead of having one institution as the center of knowledge and others receiving it passively.

Concerning language policies (LPs), Spolsky (2004, p. 9) states that LPs exist in a complex scenario of “social, political, economic, religious, demographic, educational and cultural factors”. Besides, due to the centrality of language to education and the languages chosen to be the medium of instruction, LPs have acquired an important role in various levels of education. Spolsky (2004) also indicates that LPs have three main components: 1) language practices; 2) language beliefs/ideology; 3) efforts to modify practices (intervention, planning, and management). Besides, Ricento (2006) states that LPs examine the effects of ideologies about language on language behavior.

Languages also play roles in social life and each of them acquires a status, namely, a “perceived relative value of a named language, usually related to its social utility” (RICENTO, 2006, p. 5), which does not depend exclusively on official status written on legal documents – status can be related to aesthetics and political ideology, for example.

Shohamy (2006) observes that language is often used by policymakers to manipulate social, educational, and economic agendas. She adds that language can also be used to demonstrate group membership, inclusion/exclusion, economic status, and categorization of people/identities, through overt and covert mechanisms.

Moreover, LPs aim to influence language practices in society. In the case of higher education, such policies are usually issued by institutions such as ministries of education, although in practice these policies might have little impact on everyday teaching – “in other words, language managerial decisions are closely linked to agent beliefs and behavior and thus need to be viewed in relation to one another” (DAFOUZ; HÜTTNER; SMIT, 2016, p. 126).

Another point to consider is the connection between internationalization and LPs for language learning. According to Hughes (2008, p. 111), Anglophone countries have dominated the internationalization process and four English-speaking countries (UK, USA, Australia, and Canada) “deliver more than 50% of programs involving students abroad”. According to this author, non-Anglophone countries (or those that do not adopt English as a medium of instruction) were not able to attract the “brightest and the best” students and researchers. Therefore, institutions without a clear language policy, training, and ongoing support may “damage more than the quality of teaching” (HUGHES, 2008, p. 111). However, with an increasing number of institutions recently entering into international collaboration/competition, this scenario might be changing (DAFOUZ; HÜTTNER; SMIT, 2016).

In Brazil, there has been an increase in studies connecting internationalization and LPs: Finardi and Porcino (2014); Baumvol and Sarmento (2016); Finardi, Santos and Guimarães (2016); Miranda and Stallivieri (2017); Hildeblando Junior and Finardi (2018); Morosini and Corte (2018); Guimarães and Kremer (2020) are some examples. The main discussions are about the use of English as a strategy for local internationalization, the adjustment between internationalization and language policies, and virtual collaboration between institutions, using foreign languages.

Liu (2019) discusses policies and the role of English in higher education. Concerning the use of English as a medium of instruction (EMI), she states that “the applicability of EMI varies greatly depending on the general development of higher education”. In the case of Brazil, Martinez (2016) describes the challenges of EMI. Yet, it is important to analyze each institutional context since each may react differently to internationalization and LPs.

In the European context, according to Dafouz, Hüttner and Smit (2016), there has been an Englishization (or Anglicization) of university education, due to the growing number of programs offered in English, suggesting political endeavors of HEIs to be part of the internationalization movement. Within this context, Julián-de-Vega and Ávila-López (2018) and Ramos-García and Vázquez (2018) discuss the relations between internationalization and LPs.

In addition, Dafouz, Hüttner and Smit (2016), point out that English has become not only the language of academia but also of the internet (and social media). These authors point out that the reasons for using English in tertiary education include enabling student/staff mobility, opening access to communities of academic experts, and entering into collaboration/competition with other institutions.

Therefore, languages in university education have been connected to labels such as English-medium instruction (EMI), integrating content and language in higher education (ICLHE), and English-medium education in multilingual university settings (EMEMUS). In this context, Dafouz and Smit (2014) developed a framework to deal with dimensions related to EMEMUS, named ROAD-MAPPING, which include: roles of English in relation to other languages (RO); academic disciplines (AD); [language] management (M); agents (A); practices and processes (PP); and internationalization and glocalization (ING).

In the Brazilian scenario, education is going under various reforms, in particular concerning language teaching. The Law of Guidelines for Education (LDB in its acronym in Portuguese) defines various aspects of Education in Brazil, including L2 teaching in elementary education and high school. The previous version of LDB (1996) allowed schools to choose the L2 to be taught, according to local needs. For example, schools located near the border with Spanish-speaking countries could choose Spanish, since it was relevant for that context. In addition, across the country, local and state schools have been pushed to expand the possibilities for learning various foreign languages, because of the struggle in the 1990s, for a more diverse policy for language teaching/learning.

However, a recent reform in LDB through Law n. 13.415 (2017) removed this possibility, making the offer of the English language mandatory. This had serious consequences for other languages in Brazil, such as Spanish, French and Italian. Besides, language education in the early stages of elementary education is not regulated in Brazil. In these stages, many private institutions offer bilingual programs, in order to attract more students and create more revenue.

Regarding the role of English in Brazil, Finardi (2014) claims that Brazilians tend to see English as a prestige language (although it is treated as any other foreign language in LPs). Therefore, the offer of English courses in private language institutes abounds, creating a social gap between those who can afford to study English and those who cannot. Indeed, this gap was one of the strongest motivations for the creation of the EwB/LwB programs.

Although there is no national language policy for higher education in Brazil, in recent years this situation has changed, due to national government-funded initiatives such as the SwB, EwB, and LwB. Finardi and Archanjo (2018) state that SwB was the most expensive investment ever made in Brazil for international mobility in higher education for STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) areas. SwB was responsible for exposing the lack of proficiency in L2 in Brazil, since most of the applicants opted for Portugal and Spain, due to the languages spoken in these countries.

Considering such setting, Amorim and Finardi (2017) analyzed the perceptions of the academic community in a local context (UFES) about internationalization. The study offered a starting point for the method for this paper. Using a hybrid approach and case study design (DÖRNYEI, 2007) the aforementioned authors analyzed data from questionnaires and institutional/governmental documents related to LPs and internationalization, in three levels. At the *macro* level, the study analysed national policies; at the *meso*-level, institutional policies; and at the *micro*-level, the perceptions of the academic community. Because the micro-level showed the most important data in that study, the present study aims at expanding the analysis of the academic community.

Therefore, the ideas presented by Knight (2011) and De Wit (2011) were used in this study. Knight (2011) indicates that myths are implicit assumptions (usually untrue) about internationalization, which include (but are not limited to) foreign students as

internationalization agents; international reputation as a proxy for quality; international institutional agreements. De Wit (2011) states that misconceptions about internationalization include (but are not limited to) education in the English language; studying or staying abroad; having many international students; the more partnerships, the more international.

Given the role of LwB in fostering L2 learning and LPs in Brazil, and the relationship between L2 and internationalization (FINARDI; SANTOS; GUIMARÃES, 2016; GUIMARÃES; FINARDI; CASOTTI, 2019), the present study aimed at analyzing the relationship between students' perceptions of the LwB program and internationalization in a local context. With that aim, the method used in the study is described next.

3 METHOD

A questionnaire (Appendix A) was developed to collect data from language learners of the LwB at UFES about: a) participants' demographics; b) reasons for choosing the LwB program; c) opinions about languages, materials, and methodology; d) views about internationalization; and e) the type of support the university could offer for internationalization and L2 learning.

Despite some disadvantages of using questionnaires, such as unmotivated respondents, the main advantages of using them include the efficiency in terms of (DÖRNYEI; TAGUCHI, 2010): a) researcher time; b) researcher effort; and c) financial resources. Questionnaires are also versatile since they could be used in various situations, with different people, with a variety of topics – the vast majority of research projects in the social sciences involve collecting questionnaire data (DÖRNYEI; TAGUCHI, 2010). In addition, the possibility of using online questionnaires (for wider audiences) expands their versatility.

Concerning the profile of respondents, they include undergraduate and graduate students, lecturers, and administrative staff of UFES. Their ages range from 16 to 34+ years old. Convenience/opportunity sampling was used in this study, since members of a target population met criteria related to this study, such as being part of the UFES academic community and being a language learner in LwB, as well as easy accessibility through the LwB database. Thus, participants had key characteristics to the purpose of this investigation.

The questionnaire had two main sections (DÖRNYEI; TAGUCHI, 2010): the first related to *factual* questions, to find out about who the respondents are; the second one related to *behavioral* questions (what respondents are doing or have done in the past) and *attitudinal* questions (to find out what respondents think). It had 19 questions, including multiple-choice questions and Likert-scale questions.

It was originally administered in Portuguese, but an English translation is provided as an appendix to this paper. Piloting was conducted online with LwB teachers and learners. The administration format was by e-mail, containing a link for the questionnaire, with an expected completion time of 15 minutes. The survey took four weeks to be finished, starting in mid-January 2019. Follow-up invitations were sent two weeks after the initial ones.

3.1. INSTITUTIONAL CONTEXT

The university where this study was developed (UFES) is a public one, with four campuses in the state of Espírito Santo, Brazil. UFES offers more than 100 undergraduate courses and more than 60 graduate courses. With more than 25,000 students and 3,000 employees, it is considered a medium-sized university, by Brazilian standards. Regarding language teaching, UFES was part of the EwB/LwB program in their first format, between 2012-2019. UFES has also a Language Center (LC) that offers classes at a low cost for the internal/external communities, in English, German, French, Italian, Spanish, and PFL.

In order to keep receiving funding from LwB, UFES has approved its language policy. Although there was a great debate around it, the will of the Central Administration of UFES prevailed, in a top-down and authoritarian fashion, excluding heritage languages

such as Pomeranian, indigenous languages such as Guarani, and Brazilian sign language (LIBRAS). It became a document focused on internationalization only, reflecting the views of national LPs and the short-sighted interests of local administrators.

Such focus on internationalization (only) hindered discussions about the importance and relevance of multilingualism in higher education, especially in activities related to Internationalization at Home (IaH), understood as “[...] the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments” (BEELEN; JONES, 2015, p. 69). Through IaH, students from different language backgrounds could learn various languages for academic purposes, according to their own needs, without the need to participate in exchange programs abroad, which serve only a small amount of the elite student population, due to their high costs (e.g.: WANG *et al.*, 2014). By adopting IaH and other alternative approaches, one could fight the Anglicization of higher education and practices which may exclude several students (e.g.: LJOSLAND, 2011; JENKINS, 2014; DAFOUZ; HÜTTNER; SMIT, 2016).

Concerning incoming mobility, UFES used to receive around 30 international students every year, mainly from Latin America and the Caribbean (PAEC-OEA program), and Africa (PEC-G program) – most of them speak Portuguese, Spanish or French. The main language of instruction at UFES is Portuguese, with very few subjects offered in English, as described in the Brazilian EMI Guide 2018-2019.

In relation to outgoing mobility, UFES used to send around 30 undergraduate students every year, mainly to Portugal, France, and Italy. Graduate mobility used to send abroad around 40 students per year to various countries (mainly in the Global North) – as in the CAPES (Coordination for Development of Higher Education Personnel) list. Many students of UFES who go abroad use the services of the Language Center at UFES and some of them were language learners in LwB, due to a limited number of places in LwB classrooms.

4 RESULTS AND DISCUSSION

The questionnaire was sent to 2,738 language learners of LwB at UFES. The learners include people who enrolled in courses between 2015-2018, although some of them attended courses in 2012, 2013, 2014, when EwB/LwB were already established at UFES. The year 2019 was included because there were summer courses available for enrollment when this questionnaire was sent.

Concerning the limitations, the time of the year when the questionnaire was sent may have affected the return rate, since most students and some lecturers and administrative staff were on vacation. Both institutional and non-institutional addresses were included, in the case the respondents did not have access to institutional e-mail. The return rate was 6,65 % - from the 2,738 people in the LwB database, 182 responded. Though non-participation may have affected the return rate, Dörnyei and Taguchi (2010) indicate that a range from 1%-10% of the population is accepted in the survey research literature.

Questions A (name) and **B** (e-mail) were included for the purpose of eliminating duplicate answers. **Question C** was related to gender, to check the level of participation of different genders in LwB. Most of the respondents were female (59,9%) when compared to male respondents (40,1%). Considering the age range (**Question D**), most of the respondents (28,6%) were in the 34+ years range. Our hypothesis is that graduate students were the main audience of the LwB program (or more likely to respond to questionnaires). They were followed by the 22-24 years old (18,1%), 25-27 years old (15,9%), 31-33 years old (14,8%), 28-30 years old (13,7), 19-21 years old (8,2%) and 16-18 years old (0,7%).

Concerning the profile of respondents (**Question E**), most of them were graduate students (48,9%), followed by undergraduate students (40,1%), university lecturers (8,2%), and administrative staff (7,7%). Some categories may overlap – for example, some members of administrative staff may also be graduate students. This result confirms what is suggested in the results of Question D, indicating that graduate students were the main audience of LwB classes (or they are more liable to complete questionnaires).

Considering the campus of origin (**Question F**), most of the respondents (80,2%) were from the Goiabeiras campus (the largest), followed by Maruipe (12,1%), Alegre (4,4%), and São Mateus (3,3%), because most classes were offered in Vitoria, the capital, where Goiabeiras and Maruipe are located. Offering courses in distant towns, such as Alegre and São Mateus, depended on the availability of teachers, transportation, and accommodation.

In relation to the skills to be developed (**Question G**), most respondents indicated Speaking (49,5%), followed by Listening (24,7%), Writing (11,5%), and Reading (9,9%). Other skills (4,4%) mentioned by participants include “grammar skills”, and combinations of the skills mentioned in Question G, such as Speaking + Listening.

Considering that undergraduate and graduate programs have a selection process which includes a written exam, with text comprehension in a foreign language, it is no surprise that Reading was not the most sought after skill, since students must know how to read (with a reasonable level of proficiency) in a foreign language, before being admitted at UFES.

Speaking and Listening were the most sought-after skills because, in general, foreign language education in Brazil (at public schools) includes few speaking/listening activities due to limitations such as large groups (more than 30 students), few classes/hours per week, and schools with few resources to invest in audio/video equipment (TILIO, 2014). This issue is not limited to Brazil when one considers studies like Noom-ura (2013).

Concerning the year in which respondents attended LwB classes (**Question H**), most of them enrolled in 2018 (36,3%), a year in which the number of courses offered was high. The years 2012 (3,8%) and 2013 (4,9%) were the initial years of the program, so the low number of participants is understandable. Students may have enrolled in more than one year, as long as they do not repeat the same course. The year 2019 had a low participation level because more classes were planned to occur after the end of this survey.

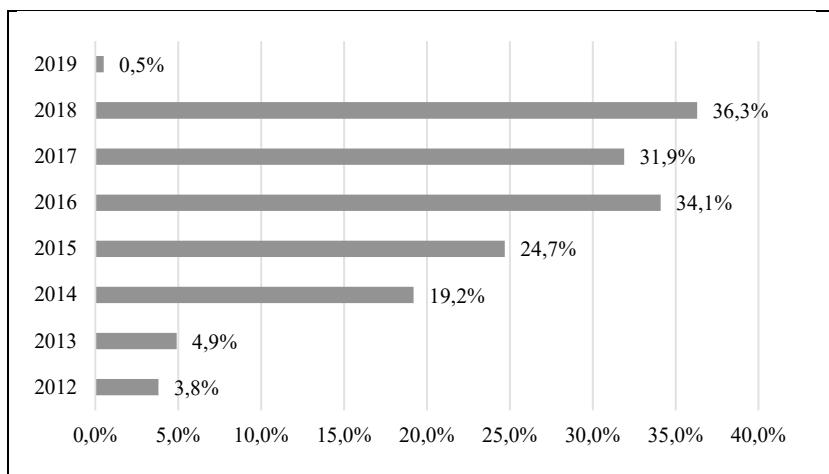


Figure 1: Participation (%) in LwB classes, by year

Source: Authors'

In relation to the means by which respondents first heard about the LwB program (**Question I**), most of them (63,2%) stated that e-mail was the main platform for communication, followed by the university website (17%), friends/colleagues (12,1%), social media (5,5%) and others (2,2%). Other sources mentioned by participants are advertising on campus; the LwB website; and invitations sent by the Ministry of Education (MEC). It is surprising that social media did not have higher participation in this question. This may have happened because only recently a secretariat was established to develop social media websites for LwB at UFES. It is interesting to notice that friends/colleagues had an important role (12,1%) in inviting new learners to LwB.

When asked why they had enrolled in LwB classes (**Question J**), most participants said that they wanted to learn languages for both academic and general purposes (53,3%), followed by academic purposes only (29,7%) and general purposes only (15,4%). Other purposes (1,6%) mentioned include improving vocabulary and developing speaking skills. Considering that one of the main purposes of the LwB program (as stated on its website) was developing languages for academic purposes, our hypothesis was that

LwB participants were not aware of the main goals of the program, or they might have used LwB to develop general language skills, not only academic ones.

When asked about the role of the first language (L1) in foreign language (L2) learning (**Question K**), most respondents (41,8%) said that L1 helps in L2 learning, followed by the ones who said that L1 does not interfere in L2 learning (28,6%). 15,4% stated that they could not tell the influence of L1 in L2 learning. Only 14,2% said that L1 hinders L2 learning.

Since Portuguese and English do not belong to the same language group, it is interesting to see that Portuguese speakers consider their L1 helpful in learning L2. Besides, some methodologies in the past discouraged the use of L1 in the L2 classroom, as well as translation (FINARDI; PORCINO, 2014) – these answers suggest a change in contemporary times in Brazil for language learning/teaching, such as discussed by Bernabé (2008) and Santos and Magalhães (2018). According to these authors, L1 can be helpful in learning L2 and translation tasks can be included in class, as a tool for L2 development.

Considering the learning materials (**Question L**), almost half of the participants considered them Good (44,5%). If taken together, Good, Very Good (21,4%) and Excellent (9,9%) represent more than 75% of the opinions.

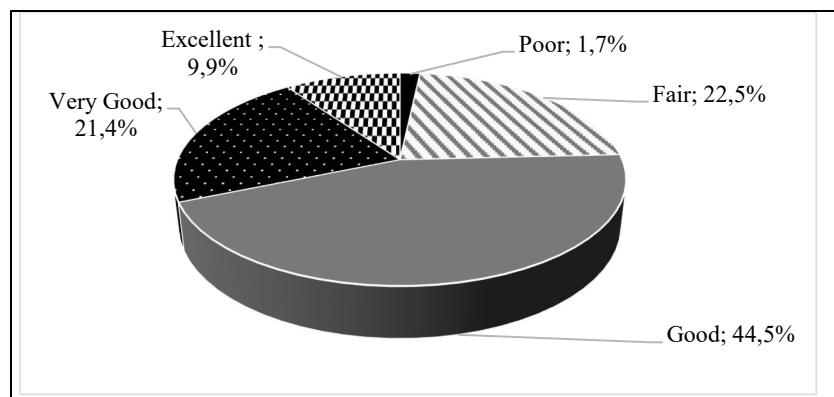


Figure 2: Students' opinions about the learning materials (%)

Source: Authors'

Participants were also asked if they knew that LwB materials were prepared by their very own teachers (**Question M**) – almost two-thirds of them knew (65,9%) and 34,1% did not. Although many language learners lack knowledge regarding material design, they might have compared the LwB materials with other previous experiences and chose to rank them as “Good”. This question was included because one of the aims of LwB was preparing teachers to design materials.

When asked about the methodology used by LwB teachers (**Question N**), most respondents said it was Good (44,5%), followed by Very Good (28%), Excellent (16,5%), Fair (9,9%), and Poor (1,1%). If Good and Very Good are taken together, they made up almost 75% of the opinions, suggesting that the education LwB teachers acquired, along with training sessions, had a good impact on classroom methodology.

Concerning the overall rate of satisfaction related to the LwB program (**Question O**), most participants considered it Very Good (61,5%), followed by Excellent (23,6%), Good (7,1%), Fair (6%), and Poor (1,8%). If taken together, Very Good and Excellent made up more than 85% of the opinions, suggesting that the UFES community appreciated LwB.

Concerning **Question P**, most respondents considered LwB a program for language learning only (45,6%), followed by both a language and internationalization program (41,8%) and an internationalization program only (12,6%). This result suggests that LwB learners were becoming more aware of the connection between language learning and internationalization.

In relation to the languages chosen for learning (**Question Q**), the great majority of respondents chose English (97,8%), followed by Italian (5,5%), French (4,9%), and Portuguese as a foreign language (0,5%). Participants could have learned more than one language between 2012 and 2019, but French, Italian, and PFL had just been added to LwB at UFES in that period.

When asked about the meaning of internationalization (**Question R**), most respondents (80,8%) answered that it was associated with “studying abroad/exchange programs”. This is in line with the myths and misconceptions about internationalization discussed by Knight (2011) and De Wit (2011), in which many people still believe that the main purpose of internationalizing is to promote mobility, along with establishing more agreements with foreign institutions.

Amorim and Finardi (2017) showed similar results for this issue, although in the present study the relation between foreign language learning and internationalization was placed second (68,1%), while in that study it was placed third, suggesting an increase in the awareness of this issue among LwB learners. Other issues (0,5%) mentioned by respondents in Question R include globalization; international joint research; integration of content, language, and culture. In addition, few participants said they could not answer this question because they did not know the meaning of “internationalization” – it seemed that the community at UFES was becoming increasingly aware of this concept.

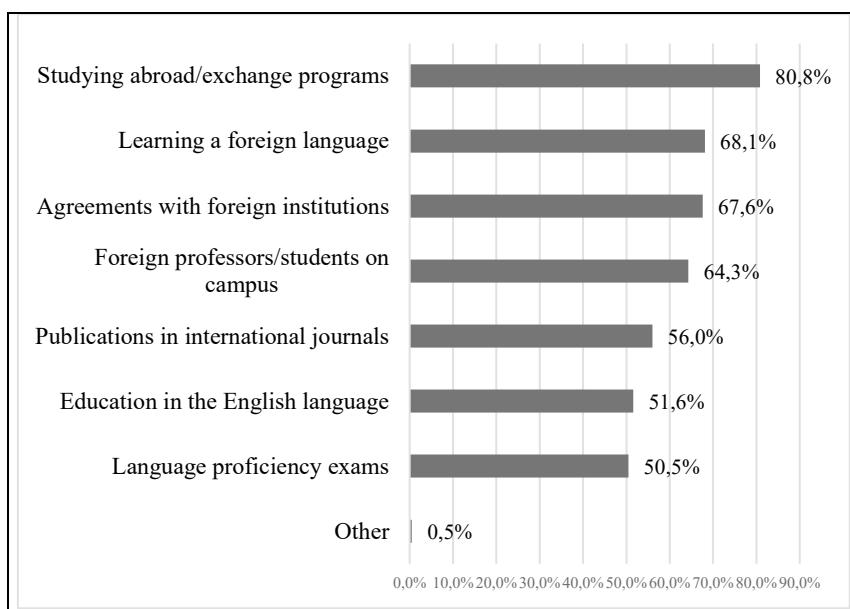


Figure 3: What internationalization means for the participants

Source: Authors'

Finally, when asked about the type of support UFES should provide to promote internationalization (**Question S**), the great majority of respondents (80,8%) insisted on the idea of offering “more exchange programs abroad” – in line with the myths and misconceptions about internationalization. Other items are displayed in the figure below.

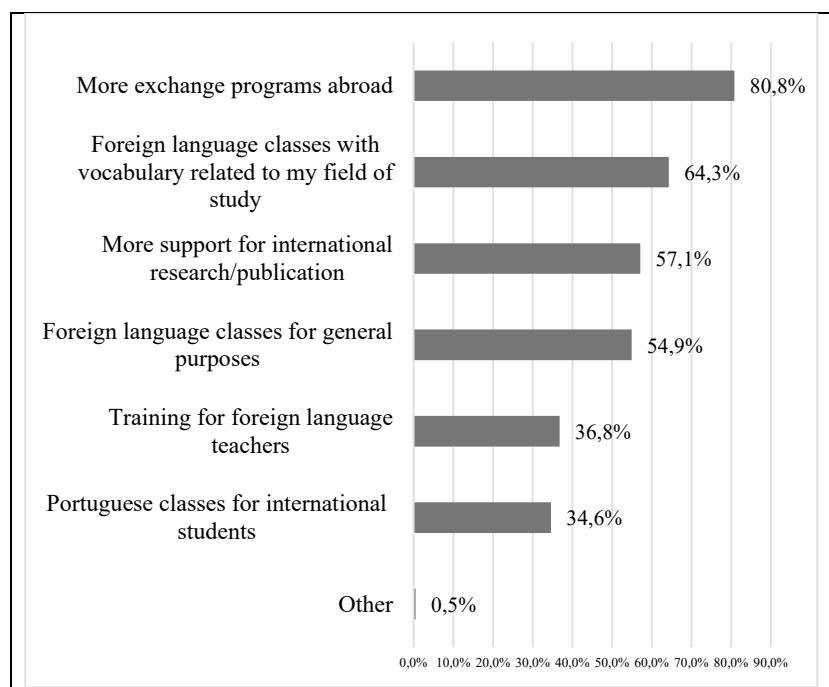


Figure 4: What UFES can do to support internationalization

Source: Authors'

“Other” answers (0,5%) included: more foreign lecturers at UFES; more L2 classes outside the main campus; more cooperation with foreign institutions; support for lecturers with low level of foreign language proficiency, especially the ones who welcome international students; integration of LwB classes to the curriculum of all courses, as an optional subject; keeping the LwB program running.

When compared to Amorim and Finardi (2017), this question had similar answers, especially the focus on “more exchange programs abroad”. However, the second option in the current study (foreign language classes with vocabulary related to my field of study) suggests that participants became more aware of the importance of foreign languages for internationalization (as discussed by VOGEL, 2001) when compared to the 2017 study. It seemed that participants were seeking to develop language skills related to their specific field of interest/research. Thus, they could participate in mobility, have access to international expert communities, and enter into collaboration with other institutions (DAFOUZ; HÜTTNER; SMIT, 2016).

Language classes for general purposes were similarly rated as propellers of internationalization in 2017 and in this study, as well as Portuguese classes for international students, and training for foreign language teachers. One should notice that few participants of PFL classes responded to this questionnaire, and many still do not see the importance of teaching Portuguese for international students at UFES.

The analysis of data indicates that, in general, the academic community of UFES considers exchange programs and L2 learning relevant for internationalization, as well as agreements with foreign institutions and support for international research/publication. Although some of the perceptions were still related to internationalization myths and misconceptions, one could see a different view of LwB participants in the previous study (2017) and in the present study.

5 CONCLUSION

The purpose of this study was to explore the perceptions of LwB learners regarding this program in relation to internationalization. Therefore, an analysis of the micro-level (AMORIM; FINARDI, 2017), that is, the local community of UFES, was conducted. Data analysis suggests low participation of the 16-18 age group in LwB classes, as well as the low participation of lecturers and administrative staff. A suggestion for the managers of the LwB program would be to create new strategies to attract these audiences, such as offering classes in alternative hours (like evening classes for full-time workers) and using various communication channels (for reaching younger audiences). Considering the current revision of the LwB program, its managers could use the results and discussions of this study to plan their activities in the future.

Due to the centrality of languages to education, and the results found in this study, higher education managers should review their policies concerning languages for academic contexts. By combining different policies to meet local, national, and global (*glonacal*) needs, institutions may have more chances to promote more balanced language practices, which are multilingual and sustainable in the long term. Therefore, the participation and agency of multiple higher education stakeholders are essential, in order to understand the local needs in the face of national and global pressures.

In relation to the strong connection between internationalization and student mobility, still perceived by many participants, a suggestion would be to promote concepts/activities/approaches such as Internationalization at Home (IaH), as defined by Beelen and Jones (2015) and discussed by Guimarães et al. (2019). Thus, internationalization could be a more inclusive process, considering the very low number of scholarships currently offered at UFES for mobility. In other words, participants still consider mobility a key activity for internationalization, and many of them feel excluded from internationalization actions, mainly because of the few opportunities for mobility currently offered at UFES. Therefore, there should be an integration of international/intercultural dimensions into the formal/informal curriculum, by offering activities in which students can be part of internationalization without leaving the campus, such as Collaborative Online International Learning (COIL).

The “other” answers that emerged from the questionnaire show the lack of L2 activities for other campuses and so a reallocation of LwB resources for transportation and accommodation could encourage LwB instructors to work in Alegre and São Mateus. In addition, there could be regulatory changes to the curricula, in order to include L2 classes as optional courses, with credit validation. The preparation of local lecturers to deal with international students is also a necessary action for internationalization at UFES – new specific courses could be tailored for this audience.

Finally, an integration of national and local policies related to internationalization and languages is essential for promoting multilingualism and facing the misconceptions and myths around internationalization and language learning/teaching. As a suggestion of further studies, this questionnaire could be used in other member-institutions of the LwB program across Brazil, in order to compare the results from different states and regions.

ACKNOWLEDGEMENTS

This research was developed within the context of the the Center for Studies in International Relations at the Federal University of Espírito Santo (NERI-UFES) and funded in part by the Coordination for Development of Higher Education Personnel (Brazil/CAPES) – Finance Code 001.

REFERENCES

- ALTBACH, P. G.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, v. 11, p. 290-305, 2007.

AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: Evidência de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. *Revista Avaliação*, v. 22, n. 3, p. 614-632, 2017.

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. A Internacionalização em casa e o uso de inglês como meio de instrução. In: BECK, M. S. et al. (org.). *Echoes: Further reflections on language and literature*. Florianópolis: EdUFSC, 2016. p. 65-82.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, A. et al. (org.). *The European Higher Education Area*. Cham: Springer, 2015, p. 59-72.

BERLINCK, M. T. O método científico nos primórdios da Universidade: O caso de Andreas Vesalius de Bruxelas. *Revista Ensino Superior*, n. 11, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinoseuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-metodo-cientifico-nos-primordios-da-universidade-o-caso-de-andreas-vesalius-de-bruxelas>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BERNABÉ, F. H. L. O uso da língua materna no ensino de língua estrangeira. *Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras*, v. 4, n. 4, p. 243-257, 2008.

BHELA, B. Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language use. *International Education Journal*, v. 1, n. 1, p. 22-31, 1999.

BRANDENBURG, U.; DE WIT, H. The end of internationalization. *International Higher Education*, v. 62, p. 15-17, 2011.

BROSH, H. Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, v. 29, n. 2, p. 125-136, 1996.

DAFOUZ, E.; HÜTTNER, J.; SMIT, U. University teachers' beliefs of language and content integration in English-medium education in multilingual university settings. In: NIKULA, Tarja et al. (Orgs.). *Conceptualizing Integration in CLIL and Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 2016, p. 123-143.

DAFOUZ, E.; SMIT, U. Towards a dynamic conceptual framework for English-Medium education in multilingual university settings. *Applied Linguistics*, v. 37, n. 3, p. 397-415, 2014.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: Nine misconceptions. *International Higher Education*, v. 64, p. 6-7, 2011.

DI PALO, M. T. Rating satisfaction research: is it poor, fair, good, very good, or excellent? *Arthritis Care and Research*, v. 10, n. 6, p. 422-430, 1997.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in Applied Linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Z; TAGUCHI, T. *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. New York: Routledge, 2010.

FAUBAI. *Política linguística para internacionalização do ensino superior*: Documento do GT de Políticas Linguísticas para Internacionalização. 2017. Disponível em: <https://faubai.org.br/pt-br/wp-content/uploads/2019/01/Documento-do-GT-de-Pol%C3%ADticas-Lingu%C3%ADsticas-da-FAUBAI.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

FIEGER, P. *Measuring student satisfaction from the Student Outcomes Survey*. (Technical Paper). Adelaide: NCVER, 2012.

FINARDI, K. R. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil: Affordances of the use of English as an international language. *Studies in English Language Teaching*, v. 2, n. 4, p. 401-411, 2014.

FINARDI, K. R.; ARCHANJO, R. Washback effects of the Science without Borders, English without Borders and Languages without Borders programs in Brazilian language policies and rights. In: SIINER, M.; HULT, . F. M.; KUPISCH, T. (org.). *Language Policy and Language Acquisition Planning*. Cham: Springer, 2018. p. 173-185.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: Impactos da globalização e da internacionalização. *Revista Ilha do Desterro*, v. 66, p. 239-282, 2014.

FINARDI, K. R.; SANTOS, J. M.; GUIMARÃES, F. F. A relação entre línguas estrangeiras e o processo de internacionalização: Evidências da Coordenação de Letramento Internacional de uma Universidade Federal. *Interfaces – Brasil / Canada*, v. 16, n. 1, p. 233-255, 2016.

GOMEZ, P. A. Z. Deconstructing language learners' feelings of inferiority through Teletandem. *Revista do GEL*, v. 15, n. 3, p. 302-323, 2018.

GRIFFITHS, C. Language learning strategies: Students' and teachers' perceptions. *ELT Journal*, v. 61, n. 2, p. 91-99, 2007.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Interculturalidade, Internacionalização e Intercompreensão: qual a relação? *Revista Ilha do Desterro*, v. 71, n. 3, p. 15-37, 2018.

GUIMARÃES, F. F.; KREMER, M. Adopting English as a medium of instruction (EMI) in Brazil and Flanders (Belgium): a comparative study. *Revista Ilha do Desterro*, v. 73, n. 1, p. 217–246, 2020.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R.; CASOTTI, J. B. C. Internationalization and language policies in Brazil: what is the relationship? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 2, p. 295–327, 2019.

GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. M.; RODRIGUES, L. M.; PAIVA, R. S. S; FINARDI, K. R. Internationalization at Home, COIL and Intercomprehension: for more inclusive activities in the Global South. *Simon Fraser University Educational Review*, v. 12, n. 3, p. 90–109, 2019.

GVARAMADZE, I. From quality assurance to quality enhancement in the European higher education area. *European Journal of Education*, v. 43, n. 4, p. 443-455, 2008.

HILDEBLANDO JÚNIOR, C. A.; FINARDI, K. R. Internationalization and virtual collaboration: insights from COIL experiences. *Revista Ensino em Foco*, v. 1, n. 2, p. 19-33, 2018.

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v. 18, n. 4, p. 333-340, 1985.

HUDZIK, J. *Comprehensive Internationalization: from concept to action*. Washington D.C.: NAFSA, 2011.

HUGHES, R. Internationalisation of higher education and language policy: Questions of quality and equity. *Higher Education Management and Policy*, v. 20, n. 1, p. 111-128, 2008.

JENKINS, J. *English as a lingua franca in the international university: the politics of academic English language policy*. New York: Routledge, 2014.

JULIÁN-DE-VEGA, C.; ÁVILA-LÓPEZ, J. Políticas lingüísticas europeas y españolas: El camino hacia el cambio en la educación terciaria. *Porta Linguarum*, Monográfico III, p. 17-30, 2018.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, v. 33, p. 2-3, 2003.

KNIGHT, J. Five myths about internationalization. *International Higher Education*, v. 62, p. 14-15, 2011.

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of higher education: Past and future. *International Higher Education*, v. 95, p. 2-4, 2018.

LAUS, S. P. A *internacionalização da educação superior*: Um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Revista Avaliação*, v. 14, n. 3, p. 583–610, 2009.

LIU, X. National policies and the role of English in higher education. *International Higher Education*, v. 96, p. 15-16, 2019.

LJOSLAND, R. English as an academic lingua franca: language policies and multilingual practices in a Norwegian university. *Journal of Pragmatics*, v. 43, n. 4, p. 991-1004, 2011.

MARTINEZ, 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. p. 191-228.

MIRANDA, J. A. A.; STALLIVIERI, L. Para uma política pública de internacionalização para o ensino superior no Brasil. *Revista Avaliação*, v. 22, n. 3, p. 589-613, 2017.

MOROSINI, M. C.; CORTE, M. G. D. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. *Educação em Questão*, v. 56, n. 47, p. 97-120, 2018.

NOELS, K. A. Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, v. 51, n. 1, p. 107-144, 2001.

NOOM-URA, S. English-Teaching problems in Thailand and Thai teachers' professional development needs. *English Language Teaching*, v. 6, n. 11, p. 139-147, 2013.

RAMOS-GARCÍA, A. M.; VÁZQUEZ, V. P. The linguistic internationalization of higher education: A study on the presence of language policies and bilingual studies in Spanish universities. *Porta Linguarum*, Monográfico III, p. 31-46, 2018.

RICENTO, T. *An introduction to language policy*: Theory and method. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.

SANTOS, C. P. G.; MAGALHÃES, J. R. S. A interferência da língua materna no ensino-aprendizagem de língua inglesa. In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristóvão, SE. *Anais eletrônicos* [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2018, p. 332-344. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10045>. Acesso em: 27 fev. 2019.

SHOHAMY, E. *Language policy*: Hidden agendas and new approaches. New York: Routledge, 2006.

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

TILIO, R. C. Língua estrangeira moderna na escola pública: Possibilidades e desafios. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014.

VAVRUS, F.; PEKOL, A. Critical Internationalization: moving from theory to practice. *FIRE - Forum for International Research in Education*, v. 2, n. 2, p. 5-21, 2015.

VOGEL, T. Internationalization, interculturality, and the role of foreign languages in higher education. *Higher Education in Europe*, v. 26, n. 3, p. 382-389, 2001.

WANG, X.; SPOTTI, M.; JUFFERMANS, K.; CORNIPS, L.; KROON, S.; BLOMMAERT, J. Globalization in the margins: toward a re-evaluation of language and mobility. *Applied Linguistics Review*, v. 5, n. 1, p. 23-44, 2014.



Received in November 30, 2019. Approved in August 13, 2020.

APPENDIX A – QUESTIONNAIRE

Questionnaire for students of the
Languages without Borders (LwB) Program at UFES

[Adapted from the original text in Brazilian Portuguese]

The information in this study will be used only for research purposes and in ways that will not reveal who you are. You will not be identified in any publication from this study, unless you authorize to do so.

*Estimated time for completion: 15 minutes
Contact: pesquisacsf.ufes@gmail.com
Thank you for taking part in this survey*

a) Name

--

b) E-mail

--

c) Gender

Male	Female	Other	Prefer not to answer
------	--------	-------	----------------------

d) Age

16-18	19-21	22-24	25-27	28-30	31-33	34+
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-----

e) Category (multiple answers)

Undergraduate	Graduate	Lecturer	Administrative Staff
---------------	----------	----------	----------------------

f) Campus

Goiabeiras	Maruipe	Alegre	São Mateus
------------	---------	--------	------------

g) What is the main skill you want to improve with the Languages without Borders (LwB) program?

Reading	Listening	Writing	Speaking	Other (please specify)
---------	-----------	---------	----------	------------------------

h) When have you attended the LwB classes? (multiple answers)

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
------	------	------	------	------	------	------	------

i) How did you first learn about the LwB program?

e-mail	UFES homepage	Social Media	Friends or colleagues	Ads in the campus	Other (please specify)
--------	---------------	--------------	-----------------------	-------------------	------------------------

j) When you enrolled in the LwB program, you planned to learn languages for:

Academic purposes	General purposes	Both
-------------------	------------------	------

k) What is your opinion about your first language (L1) in the process of learning a foreign language (L2)?

It helps my L2 learning	It hinders my L2 learning	It does not affect my L2 learning	Prefer not to answer
-------------------------	---------------------------	-----------------------------------	----------------------

l) How do you like the LwB learning materials?

Poor	Fair	Good	Very Good	Excellent
------	------	------	-----------	-----------

m) Did you know that some of the LwB materials were designed by the teachers themselves?

Yes	No
-----	----

n) How do you like the methodology used by the LwB teachers in the classroom?

Poor	Fair	Good	Very Good	Excellent
------	------	------	-----------	-----------

o) What is your overall rate of satisfaction related to LwB?

Poor	Fair	Good	Very Good	Excellent
------	------	------	-----------	-----------

p) In your opinion, the LwB program is:

A program for learning languages	A program for internationalization	Both
----------------------------------	------------------------------------	------

q) Which language did you choose to study through LwB? (multiple answers)

English	Italian	Portuguese	French
---------	---------	------------	--------

r) What does internationalization mean for you? (multiple answers)

Publications in international journals
Foreign lecturers/students on campus
Studying abroad/exchange programs
Learning a foreign language
Language proficiency exams
Agreements with foreign institutions
Education in the English language
Other (please specify)

s) What kind of support should UFES provide for the academic community to boost its internationalization process? (multiple answers)

Foreign language classes with vocabulary related to my field of study
More exchange programs abroad
More support for international research/publication
Portuguese classes for international students
Foreign language classes for general purposes
Training for foreign language teachers
Other (please specify)

GAMIFICATION IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES: A COMPARATIVE STUDY WITHIN THE LWB-UFS CONTEXT

**GAMIFICAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO COMPARATIVO NO
CONTEXTO DO ISF-UFS**

**GAMIFICACIÓN EN CLASES DE LENGUA INGLESA: UN ESTUDIO COMPARATIVO EN EL
CONTEXTO ISF-UFS**

Nayara Stefanie Mandarino Silva*

Elaine Maria Santos**

Federal University of Sergipe

ABSTRACT: Considering the need to engage and motivate English language students within the context of the Language without Borders (LwB) program at the Federal University of Sergipe (UFS), gamification or the use of game thinking and mechanics in real life contexts was applied in a class from a 48-hour course. In this paper, this gamified class is analyzed and compared to a non-gamified one. We also investigate how students perceive the experience in comparison to the regular classes. The methodology employed is a qualitative teacher-research based on action research. Finally, we conclude that even though 100% of the students think that the gamified class is better, they feel just as motivated in non-gamified ones.

KEYWORDS: gamification. English language teaching. Languages without Borders. Games. Action research.

* Graduated in Letras by the Federal University of Sergipe (UFS). She is part of the research group "Núcleo de Estudos de Cultura da UFS - Pólo autônomo internacional do CLEPUL: História, Cultura e Educação". Email: nayaramandarino@hotmail.com.

** English professor at the Federal University of Sergipe (UFS). She is the coordinator of the Languages without Borders Program at UFS and part of the research group "Núcleo de Estudos de Cultura da UFS - Pólo autônomo internacional do CLEPUL: História, Cultura e Educação". E-mail: santoselaine@yahoo.com.br.

RESUMO: Considerando a necessidade de engajar e motivar os alunos de língua inglesa no contexto do Idiomas sem Fronteiras (IsF) na Universidade Federal de Sergipe (UFS), a gamificação, ou uso de mecânicas e pensamento orientado a jogo (*game thinking*), foi aplicada em uma aula de um curso de 48 horas. Neste artigo, essa aula gamificada é analisada e comparada a uma aula não gamificada. Também investigamos como alunos percebem a experiência em comparação a aulas regulares do programa. A metodologia empregada é qualitativa, caracterizada como pesquisa docente, baseada na pesquisa-ação. Por fim, concluímos que, mesmo com 100% dos alunos classificando a aula gamificada como melhor, eles se sentem tão motivados nela quanto em aulas não gamificadas.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação. Ensino de língua inglesa. Idiomas sem Fronteiras. Games. Pesquisa-ação.

RESUMEN: Teniendo en cuenta la necesidad de involucrar y motivar a los estudiantes de inglés en el contexto de Idiomas sin Fronteras (IsF) en la Universidad Federal de Sergipe (UFS), se aplicó la gamificación o el uso de técnicas y pensamiento orientado al juego a una clase de un curso de 48 horas. En este artículo, esta clase gamificada se analiza y se compara con una clase no gamificada. También investigamos cómo los estudiantes perciben la experiencia en comparación con las clases regulares del programa. La metodología utilizada es cualitativa, caracterizada como investigación docente, basada en la investigación-acción. Finalmente, encontramos que, aunque con el 100% de los estudiantes calificando la clase gamificada como mejor, se sienten igual de motivados que en las clases no gamificadas.

PALABRAS CLAVE: Gamificación. Enseñanza de inglés. Idiomas sin Fronteras. Juegos. Investigación-acción.

1 GAME START

The Languages without Borders (LwB) program – reshaped from the English without Borders (EwB) program decreed in 2012 through the Ordinance n. 1.466/2012 (BRASIL, 2012) – was established in 2014 with the Ordinance n. 973/2014 (BRASIL, 2014), considering the need to include other languages and to detail how the program could also be a teacher's formation space. Besides contributing to internationalization and university students' and staff's linguistic development (including pre-service language teachers), LwB also provides its teachers with experience and methodological knowledge. In the Federal University of Sergipe (UFS), the teachers are undergraduate language students who prepare and develop courses – with the guidance of their respective coordinators – considering the program's goals and principles. In this paper, we focus on the English language nucleus. Regarding it, there are weekly meetings in which all the parties involved (teachers and coordinators) discuss texts that address language teaching and learning, as well as the results of the face-to-face courses for which the teachers are responsible. Within this context, research – very often based on action-research (BURNS, 2015) – is produced aiming at understanding classes realities and changing them. This formation space, therefore, contributes not only to the development of language teachers, but it also fosters other researches in this field.

Through analysis of what happens in classes, LwB teachers are encouraged to “[...] theorize from their practice and practice what they have theorized” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 30). In this paper, we will focus on one of these experiences, which addresses the work with gamification in a class. After reflecting on the number of students dropping the face-to-face English courses LwB offers, we concluded that we had to explore other teaching possibilities that could help students to engage with the courses and to complete them. Gamification, the use of game concept in other contexts, was incorporated in a class of the course “English language varieties” for its potentiality to contribute to the solution of the above-mentioned issue. This paper aims to analyze this experience. To do so, we detail the process of planning the class and compare the gamified lesson to another one (non-gamified) from the same course to emphasize how similar (or different) they are. We also investigate how students perceive the experience, going through their answers in a questionnaire. The methodology we use is qualitative and characterized as action-research because it involves acting based on the results of the research that was conducted by people who are part of context where it took place (LAVILLE, DIONNE, 1999; BURNS, 2015; FERRANCE, 2000).

2 GAMIFICATION AND ITS DEFINITIONS: A LITERATURE REVIEW

According to Herger (2014), James P. Carse was the first person to relate life and game. However, Charles Coonradt – in his 1984 book “The Game of Work” – was the one who explored the topic more profoundly, highlighting what he considered key elements of a game. In spite that, the term gamification was coined years later, in 2002, by Nick Pelling. Caponetto, Earp and Ott (2014) explain that only in 2011 the word appears in the title of papers related to education. Initially, gamification is theorized and thought to be used in marketing and to motivate company employees.

Regarding early definitions, in the 1980 decade, Richard Bartle described gamification as the transformation of something into a game. The most accepted definition for the term, even though it is not universal, is “[...] the use of game elements and game-design techniques in non-game contexts” (WERBACH; HUNTER, 2012, p. 20). This means that a gamified experience is not a game, and it does not have to include all elements of a game, but some of them. Given that, it is important to explore what games are.

Werbach and Hunter (2012), trying to define games, turn to Huizinga’s “magic circle” concept. It refers to boundaries that mark a separation from the real world. When a player (voluntarily) enters the magic circle, he or she accepts the rules of this place and, consequently, forget about the ones from the real world. Games, therefore, would be everything that happens within the circle. Koster (2005, p. 34) criticizes this definition because it separates games and reality: “Games might seem abstract from reality because they are iconic depictions of patterns in the world. They have more in common with how our brain visualizes things than they do with how reality is actually formed. Since our perception of reality is basically abstractions.” (KOSTER, 2005, p. 34).

The author’s point is that players experience and perceive games in the same way they do with reality, so these “worlds” should not be seen as separate, just like games cannot be seen as unreal. Games, as the author contends, are puzzles that players feel challenged to solve, and when they do – that is, when they master the game – they have fun. In this sense, games are comparable to the learning process: players, like students, need to understand rules, test possibilities to solve problems which have to be challenging (not too hard and not too easy, or they can be boring).

Koster (2005) mentions some elements that make a game successful: preparation; players having opportunities to practice and get ready to face the ultimate challenge; a sense of space, that is, the place where the game happens; a solid core mechanic, strong and well-defined rules; a range of challenges; abilities required to solve tasks within the game; and skills to handle the situations students may face. To make a learning experience, the author adds other features: a variable feedback system, challenging problems that are not too easy or extremely difficult, and consequences to players’ failures. Kapp (2012) summarizes a definition for games that includes more elements, such as a quantifiable outcome, that is, a concrete win or loss, and interactivity (players x players, players x game): “A player gets caught up in playing a game because the instant feedback and constant interaction are related to the challenge of the game, which is defined by the rules, which all work within the system to provoke an emotional reaction and, finally, result in a quantifiable outcome within an abstract version of a larger system” (KAPP, 2012, p. 9).

Gamification involves the use of some game elements to motivate people, even though it cannot be limited to that. Werbach and Hunter (2012) explain three types of gamification, although they address companies contexts. The first one is internal gamification, sometimes called enterprise gamification, which is used to change behavior in a company staff, that is, within a defined community. External gamification, on the other hand, aims to engage people outside the internal group. If we consider companies, these people would be the costumers. The third type the authors explain is behavior-change gamification which intends to encourage change of habits in a population.

Gamification also requires careful planning and game thinking in association with game elements. The sole usage of badges or points, therefore, does not make an experience gamified. In addition, “[...] the design process must consider creating extrinsic reward structures that do not negate intrinsic rewards, instructional objectives, and playability” (KAPP, 2012, p. 194). The process of game thinking involves a shift in perspective in the way participants see an activity they do frequently; elements of competition, social interaction, and game elements are incorporated, tight together through a narrative that is powerful enough to engage people

(intrinsically and extrinsically)¹. As a narrative structure, Busarello, Ulbricht and Fadel (2014) explain that games immerse players in a cognitive experience, capable of bringing in emotions. In games, players are able to “live” the narrative, not just watch it happen, like they would do in movies, for instance. When playing, they must make decisions, act as protagonists, and change the course of the story. Players need to feel like they control the narrative; however, their actions within a game (or gamified experience) are limited to the rules established and to a predefined plot. Therefore, “[...] the sense of autonomy is always somewhat illusory” (WERBACH; HUNTER, 2012, p. 34).

3 THE REAL WORLD BEHIND THE GAMIFIED EXPERIENCE AND HOW THE CLASS WAS ANALYZED

3.1 RESEARCH CONTEXT AND PARTICIPANTS

The research took place within the LwB-UFS context. In this program, it is possible to offer English courses that last 16, 32, 48, or 64 hours, and, in this specific case, we are going to analyze a 48-hour one, which was offered in 2019. LwB-UFS actions are open to the academic community, from post and undergraduate students to the universities' staff, which is why the participants in the course under analysis are part of this public. Their ages vary a lot, from 16 to 50; however, most of them age from 18 to 23, and only one was 50 years old. In order to enroll in the course, they had to take a placement test – TOEFL ITP, an English proficiency exam, or the placement test of My English Online, an online English course, both part of the LwB activities. With the results of one of these two tests, students' level of proficiency is measured, and they can be placed in the face-to-face courses. The program follows the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and offers courses to people who are basic users (A2), intermediate users (B1), and upper intermediate users (B2). The course we analyze here was addressed to B2 students.

The course, as the name suggests, explored English language varieties, to prepare students to recognize different accents, dialects, and idiomatic expressions, as well as to negotiate meanings and deal with cultural differences. All of that considering the program's commitment to contribute to internationalization in public universities. The course was designed within LwB-UFS methodological principles and only the 22nd class (the last one before the evaluation) was gamified. It was a review that aimed to reinforce the features of the varieties discussed throughout the course, because students' evaluation would be a presentation on a variety they chose.

3.2 RESEARCH METHODOLOGY

The research was approved by the Research Ethics Committee of UFS, number 3.624.007, as it involves the participation of human beings. Data was collected through a questionnaire which will be further discussed later in this section. We also analyze class materials, such as PowerPoint presentations and handouts containing exercises that can be found in LwB-UFS archives.

This is a qualitative research, considering that we do not intend to measure or quantify data, but focus on analyzing an experience subjectively (LAVILLE; DIONNE, 1999). It is also classified as teacher-research which is an inquiry conducted by teachers who are both researchers and practitioners, ending the separation between a teacher and a researcher. Teacher-research takes place in teachers' working place and can drive acting on it, based on scientific findings (FREEMAN, 1998). Considering that this research involves acting in the context where it took place, it is an action-research: “Action research involves a self-reflective, systematic and critical approach to enquiry by participants who are at the same time members of the research community. The aim is to identify problematic situations or issues considered by the participants to be worthy of investigation in order to bring about critically informed changes in practice” (CORNWELL, 1999 *apud* BURNS, 2015, p. 188).

First, we identified a problem: students were dropping LwB-UFS courses, in general. Considering that, we thought of ways to engage and motivate them to continue the LwB-UFS courses. Gamification, for its association with motivation (CAPONETTO; EARL;

¹ Regarding these types of motivation, intrinsic refers to motivation that comes from inside a person; that is, one acts or engages in an activity because he or she wants to be part of it. The event is an end itself. On the other hand, extrinsic motivation is action moved by the outside world. People perform activities because they want rewards; the event is a means to get something else. Considering gamified experiences, the challenge is to stimulate both types of motivation, especially because, sometimes, rewards can ruin intrinsic motivation (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014).

OTT, 2014), was one of the possibilities adopted. We have designed a gamified class and collected data to analyze the effects of the experience. Based on the results, we might change our practice.

The analysis procedure is to compare two classes, one gamified and the other non-gamified, and discuss students' perception on the gamified experience. At the end of the gamified class, students received the following questionnaire²:

1- Compare this class to the previous ones. How do you evaluate it in a scale from 0 to 5, 0 being much worse and 5 much better?

0 1 2 3 4 5

2- If you wanted to recommend this class to a friend, what would you say?

3- Did the phases you had to go through to get to the final objective encourage your participation in class?

4- Did you feel more, equally, or less motivated in this class, in comparison to the others? Why?

5- Would you participate in a full course in the format of this class? Explain why.

6- Do you think you participated more in the activities today (or had more interest to participate)? Why?

Students were free to answer or not these questions, and they did not have to identify themselves, that is, writing their names in the questionnaires was optional. In the following topic, we present and discuss students' answers and analyze and compare the classes. In the following topic, we start discussing the design process of the gamified class, addressing issues related to gamification in a language course. We explain the elements of the gamified class, discussing the ideas and theories that support their use in the class. After that, we discuss the non-gamified class and compare it to the gamified one.

4 THE GAMIFIED CLASS: DISCUSSION AND RESULTS

Se educação é mudança, essa mudança deve ser viável no próprio recurso que se usa para implementar a aprendizagem. (LEFFA, 2014, p. 14)

Cani *et al.* (2017) explain that the Brazilian Ministry of Education recognizes games as a means to teach. Gamification has been used in schools to facilitate and make learning more pleasant and to change behavior, among other things. Regarding language learning, Cani *et al.* (2017) analyze three digital games: Lingualeo, English Grammar All Levels, and Learning 2 Talk. They all share the same approach to language: behaviorism. This means that language is often approached without context, the exercises are mechanical, and learning happens through repetition. The results are similar to the ones Leffa (2014, 2016) finds when analyzing Duolingo, an application (app) that aims at translating the Web, but it is used to learn languages. It focuses on translation and repetition and language is fragmented, taken out of context. The author concludes that language, in the app, is being taught in the same way it was many years ago, which is a methodological setback, even though technology used in this app is very advanced. Therefore, he defends that "(1) technology must establish dialogues with language teaching; (2) language teaching must establish dialogues with technology; and (3) what matters is how technology is used" (LEFFA, 2016, p. 153, our translation)³. That being said, in the class under analysis in this topic, we were careful to approach language in a contextualized way and as a means to construct meanings and to negotiate differences. We have also encouraged the social construction of knowledge, having students discussing through the target language – English – to learn together and to achieve the gamification goal collaboratively.

Kim (2015, p. 30) highlights that there are some aspects we should consider before we start to design a gamified class. The first one is a clear goal, which is the reason one decides to gamify a lesson. In our class, we aimed at increasing students' engagement which could diminish the number of students dropping out courses if proved to work in this class. The second thing to consider is "at whom the gamification is directed and what the characteristics of the target group are." Our class was directed to people aging from 16 to 50 years old who were currently working and/or studying at UFS. And, even though there are different types of players, we have planned a collaborative gamified experience where students would need to work together to succeed in the given tasks. Kim

² The questions were translated from Portuguese to English, as well as the answers we reproduce in this paper.

³ Original text: "(1) a tecnologia precisa conversar com o ensino de línguas; (2) o ensino de línguas precisa conversar com a tecnologia; (3) o que interessa não é a tecnologia mas o uso que se faz dela" (LEFFA, 2016, p. 153).

(2015) also calls attention to other varieties, such as gender, age, culture, and academic performance. Finally, we should consider the learning content, which, in our class, was to revise the English varieties approached during the course.

In order to design a gamified experience, Kapp (2012) shares an outline of what a gamification design document should have: overview of concept, outcome, instructional objectives, description of character or characters, description of the game environment, description of the game play, reward structure, look and feel of the game, technical description, and project timeline. The author addresses online experiences, so some of these steps were ignored in the design of the class under analysis in this paper. The overview of concept of the gamified class regards aspects already mentioned: goal, target audience, game theme and the type of game. Concerning the latter, the class incorporates a social game, which promotes interaction among students since, as the outcome, they should try to save an English variety from extinction; for that, they need to know and remember the features of each variety they had previously studied in the course. This is aligned with the instructional objective of revising the varieties discussed in the course. To achieve these goals, students become characters. They are English variety protectors, the last people on Earth, and they must protect their variety (each of them is responsible for one variety), otherwise people will forget its existence. Gee (2003, p. 51) defends that “all learning in all semiotic domains requires identity work. It requires taking on a new identity and forming bridges from one’s old identities to the new one.” Therefore, there is a relation between learning and identities which he categorizes in three groups: virtual, real, and projective. The first one corresponds to the character one takes on in the virtual world. Differently, the real-world identity is who the player is in the real world, or who the player *are*, considering that we have many identities (students, Brazilian, etc.). The third identity plays “[...] on two senses of the word ‘project’, meaning both “to project one’s values and desires onto the virtual character [...]” and ‘seeing the virtual character as one’s own project in the making, a creature whom I imbue with a certain trajectory through time defined by my aspirations for what I want that character to be and become (within the limitations of her capacities, of course)””. (GEE, 2003, p. 55)

This identity is marked by the interactions between the virtual and the real identities. In games, players can make choices and change the course of the narrative (being active and reflective) so the identification is more powerful. In the class, students had to become English variety protectors, this identity interacts with who they are in the real world outside the classroom. By becoming characters, they get to make choices and change the narrative (within the limits established) more freely and securely because the stakes are much lower; they are not making the choices, their characters are. This helps lowering affective filters, that is, students get more comfortable to make mistakes, which is important in a language learning environment.

The game environment is the classroom, but the idea is to travel the world looking for a safe place where they can build a community and keep the varieties safe. Most of the narrative happens in Hong Kong, the only safe place left on Earth.

The play of the game – another aspect of the gamification design document Kapp (2012) – is what happens in it. In this class, first, students get the variety they have to protect in a raffle. After that, they have to retrieve information on some of the features of the variety and take notes on them. Then, the next step is to get a means to travel to a safe place: an airplane. To get it, they need to play a game and get right answers. They are divided into two groups. The teacher plays songs from different countries. One group is responsible for guessing which language is used in each song; the other has to name at least one country in which the language is used as the official one. If the team’s answers are right and synchronized, they get the point. They need 10 right answers. There is another challenge for them to get the airplane in case they do not get it in the first: they have to name two countries from each inhabited continent in the world. Once they have the airplane, they move on. The mission now is to discover the safest country left to go. They must read a text and answer some questions about it to decide what the safest place is. Then, they discuss to decide. Here are the options the text presents: Finland, Oman, Hong Kong, Iceland, and United Arab Emirates. Every time they choose a place other than Hong Kong, they see that it is not possible to go there because they have been destroyed by natural disasters. The choice of the place was previously made, but they have the feeling that they can choose. In a game, players need to feel autonomous, even though it is illusory to some extent (WERBACH; HUNTER, 2012). After discovering that Hong Kong is the only place possible, they need to find out further information about it to get prepared to go on this new adventure. To do so, they need to listen to a recording of an interview with one of its former citizens and answer some questions about it to ensure understanding. They take the airplane and land, but, to enter the place, they need to win another challenge: in pairs, they must get 5 out of 10 right answers to

questions related to vocabulary (idiomatic expressions and dialects) discussed throughout the course. Once they enter the place, they have to vote on some co-habitation rules, deciding the two most important values of the community. See the Figure below:

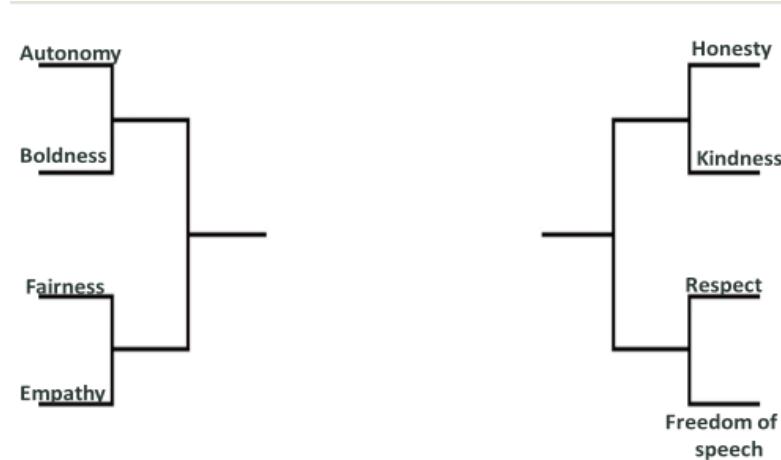


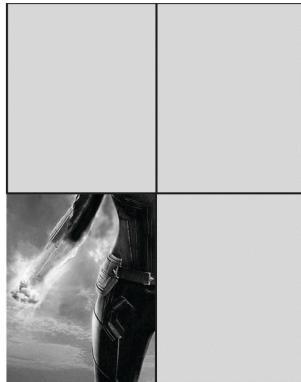
Figure 1: voting in the most important values

Source: authors' elaboration

The next step is to take the notes from the beginning of the class and improve them by doing a quick research in their notebooks, handouts they got in each class or the internet. Then, they tape the notes on the wall and everybody walks around and reads them to keep the memories of the varieties alive. After people have studied the varieties, each of them faces the final challenge to see if their variety is safe: one person will seat in a chair; the teacher will write the name of a variety on the board. Everybody has to make the person guess the variety, by explaining it. If people manage to explain it and the person guesses, the variety will be safe. It is important that they do not get their own variety, because they all need to know the features of each one.

The reward structure consists on getting what they need to save their variety (airplane, entering the city). They get feedback on their answer instantly since the teacher will be there to show it. In this class, we used a PowerPoint presentation, so that the answers could be displayed there. The look and feel of the game and the technical description were ignored because they do not apply to this gamified experience. The final aspect pointed out by Kapp (2012) is the project timeline. This class was planned to last 2 hours, so students can play the whole gamified experience within this time limit.

In the class, students do a reading activity, a listening one, work on vocabulary, speaking and retrieve information on the English language varieties discussed in the course. All of that as part of a narrative and some challenges to have students engaged. Henceforth, we address a non-gamified class, contrasting it to the above-analyzed one. This class is part of the same course and regards England and some of its varieties, especially Cockney English. It starts with a game, similarly to the gamified class, given that the use of games in specific moments of a class does not turn it into a gamified experience. English classes in LwB-UFS usually start with a warm-up which is often a game that involves competitions among teams because we believe that when we establish a fun learning environment, in which students are connected to the language, the learning process is more likely to succeed, due to the motivation that is enhanced. For the warm-up, two teams were required, and entirely covered images were shown to students. Their mission was to guess what movie character was in the images. To do that, they had to remove the cover. Pieces of the cover were removed every time they got an even number when they rolled the dice. If students got it right in their first attempt, they got 20 points. In their second, they got 15 points. In their third, 10 points. In the fourth, 5 points. Below we show how the game looks like in a PowerPoint presentation.



Captain Marvel

**Figures 2 and 3:** non-gamified class warm-up**Source:** authors' elaboration

The movie characters in the game are Captain Marvel, as illustrated in the image above, Katniss Everdeen, Luke Skywalker, Jay Gatsby, Malorie Hayes, Hermione Granger, and Harry Potter. Students are asked, after playing the game, from which movies the last two characters are. The answer is Harry Potter. This is a link to the next activity which consists on watching a scene from "Harry Potter and the Philosopher's Stone". Before students watch it, they do a vocabulary activity to learn the meaning of some words used in the scene. Before checking the answers, students have to discuss them in pairs. After watching the scene and answering some comprehension questions, they have to watch it again, but this time they have to focus on the pronunciation of some words/expressions, that were highlighted by the teacher (e.g.: Hermione saying "that's better"). Then, students are asked to identify the accents which are varieties of British English, one of them is Cockney English, the main focus of the class. The teacher asks what they know about it. They listen and answer comprehension questions about an audio in which people talk about the features of this variety. Before, they learn some vocabulary that is used in the audio. Next, they discuss the following questions, which are both connected to the listening activity and a link to the next one: why do you think the working-class did not want the ruling-class to understand them? Would you use the Cockney rhyming slang? Why (not)? In which situations? Do you watch movies in English with captions or dubbed? If you watch movies in English, do you pay attention to people's accents? Do you know of any movies in which the actors and actresses had to speak in a different accent from the one they normally spoke? To keep everything linked, the teacher shares that 'Audrey Hepburn had to speak different varieties of British English in the movie "My fair lady"' because they will watch a scene from the movie in which a phonetics professor agrees to a wager that he can make a flower girl who spoke in Cockney English (Audrey Hepburn's character) speak in the formal variety. They have to answer some comprehension questions and discuss the social reasons that make people want to change their accents. Finally, from the fact that the character's original variety is Cockney, we address the Cockney rhyming slang in which a word is replaced by another one or a phrase that rhymes with it. Students have to work in pairs, and the teacher shows them some of the most commonly used Cockney rhyming slang. They have to guess what they mean by choosing the best rhyme.

What does "Apples and pears" mean?

- a- fears
- b- stairs**
- c- there
- d- cheers



What does "Basin of gravy" mean?

- a- baby**
- b- taste
- c- saving
- d- fake

**Figures 4 and 5:** Cockney rhyming slang activity**Source:** authors' elaboration

There is another linking activity. Students are shown some options of movie or series characters, and they have to point out which one(s) speak(s) in British English. Then, the class ends with another game: students work in two teams. One person from each group

seats on a chair, close to an eraser. The teacher says the name of a movie or TV show. Whoever gets the eraser first gets the chance to answer who the main character of the movie is. If the person does not know the answer, he/she will have 30 seconds to discuss with the group. If the person still does not know, the other group will have the chance to answer. The winning group is the one with more right answers.

The classes in this course start and end with a game, in the first case to motivate students for the class, in the second to make them want to come to the next ones. Sometimes, there are also games in the middle of the class, like the rhyming one. Ogawa (2007, p. 4, our translation) defends the importance of playfulness in the classroom, “[...] games, for being ludic activities, get space as an ideal teaching tool, as far as they aim to stimulate interest in students of any age, when assisting them to differentiate multiple social roles and increasing their self-confidence. Games also develop their perception on their role and their place in a social and historical context”.⁴

Games are greatly beneficial and motivating, so they are often used in English classes within the LwB-UFS context; however, the sole use of games in a class, does not make it a gamified experience. Another similarity between the non-gamified and the gamified classes is the link. In the first case, there is care for connecting one activity to the next one, so the class flows better, and everything happens as part of a context, a theme. This is similar to what happens in the gamified class because there is a narrative, and every action must be connected and lead to a final objective. Both classes also have feedback for students and share the same approach to language: language as means to construct and negotiate meaning. Therefore, they have many aspects in common. Fardo (2013 *apud* CANI *et al.*, 2017, p. 462-463, our translation) explains that classes and games share similarities.

Gamification can promote learning because many of its elements are based on techniques that instructional designers and teachers have been using for a long time. Characteristics like distributing points for activities, presenting feedback, and encouraging collaboration in projects are goals of many pedagogical plans. The difference is that gamification provides a more explicit layer of interest and a method to stitch these elements together to achieve similarity to games, which results in a language that is more familiar to those who are inserted in the digital culture. As a result, they reach objectives in a way that is apparently more pleasant and efficient.⁵

Game features are used in classes, so they share similarities. In the non-gamified class, there are explicit games which make it more akin to the gamified class. Students perceived the resemblances, as we will show it henceforth. In the subtopic below, we show the results from the answers given in the questionnaire. We reiterate that the participants were enrolled in the course and experienced both classes which were analyzed previously in this paper.

4.1 PLAYERS' PERSPECTIVE

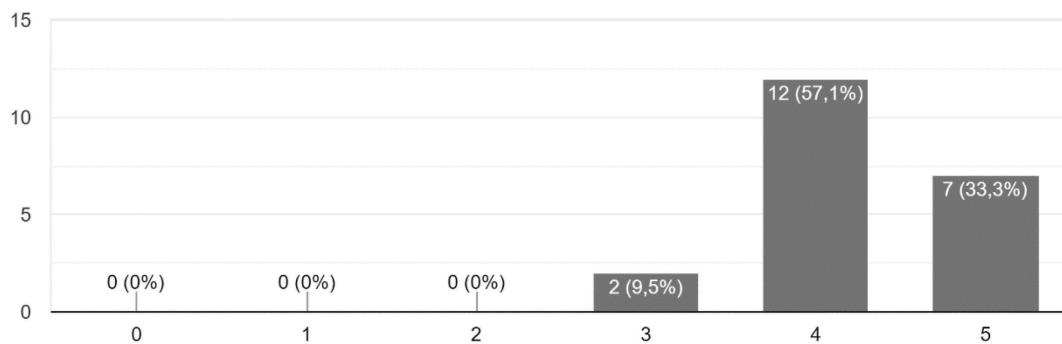
The questionnaires were distributed to students at the end of the gamified class, and they decided whether they wanted to answer it or not. There were 31 people in the classroom; 21 of them answered the questions. Regarding the first question, as we show in the graph below, most participants (57,1%) have chosen 4 in the scale, 33,3% have put 5, and 9,5% 3.

⁴ “Os jogos, por serem atividades lúdicas, ganham espaço, como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que visam estimular o interesse do aluno de qualquer idade, ao auxiliá-lo a discernir os múltiplos papéis sociais e a aumentar a autoconfiança em si mesmo e em suas capacidades, além de desenvolver sua percepção sobre seu papel e seu lugar no contexto social e histórico” (OGAWA, 2007, p. 4).

⁵ “A gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável” (FARDO, 2013 *apud* CANI *et al.*, 2017, p. 462-463).

Compare this class to the previous ones. How do you evaluate it in a scale from 0 to 5, 0 being much worse and 5 much better?

21 respostas



Graph 1: Comparing gamified to non-gamified classes

Source: graph generated in Google Forms, based on participants' answers

The graph shows that all of the participants considered the gamified class better than non-gamified ones. Even though they share similarities, the gamified class has a more familiar language to the ones who are immersed in the digital world and play games. That is why they seem better and easier.

When talking about the class, six of the participants described it as fun, ludic, exciting, interesting, or relaxed:

Student 1: It was a very *fun* class, we could talk a lot.

Student 2: It is a great experience of contact with a foreign language, classes are *relaxed* and very *interesting*.

Student 3: The class was super *exciting*.

Student 4: We learned and absorbed more because almost all of the activities were practical, and classes were delivered in English in a *ludic* way.

Student 5: It was *fun*, instructive and brought knowledge previously unknown for me.

Student 6: It was a *fun* class, games motivated participation. (Excerpts from participants' answers which were translated from Portuguese to English)

The words these students have chosen to describe the class are associated with positive emotions. Student 4 defends that he or she learned more because activities were fun and made them use the language in communicative situations. Student 1 also highlights the practice of speaking and being able to use the language in class. Other six students mention the use of the language and stress its practical use in an environment that is “favorable to practice English, besides being relaxed and stimulating learning” (excerpt from student 7’s answer, our translation). Two of them mention that the gamified class was a good way to revise the content.

The words “interesting” and “dynamic” appear in the answer of other six participants who also highlight that the class was very interactive, considering that they had to work and make decisions together. The latter was mentioned as something challenging by another student:

Student 9: Unconventional, appropriate if you want to or like to get involved with a group; in this case it is excellent, but it can be challenging if you have problems with introversion (excerpts from student 9’s answer which was translated from Portuguese to English).

Participating in a class that requires interacting with other students can be difficult for introverted people; however, it is necessary in an English class. Gamification can help in this process for making the context more relaxed and fun. Becoming characters also helps, considering that students might feel more open to try and make mistakes in the target language. Other students confirmed the opinion expressed by student 9, who highlighted the involvement that is perceived with this kind of class, but these pupils did not mention any possible setback as a consequence; in fact, they describe the interactions as one of the reasons why the gamified class was motivating, as we display in the following quotes:

Student 4: [the phases they had to go through to achieve the final goal] they make the class more exciting and *create a sense of collectivity* which you want to be part of.

Student 10: Exchanging information with my colleagues was super important. (Excerpts from participants' answers, our translation and highlight).

When asked if the phases they had to go through to get to the final objective encouraged their participation in class, 90.48% (19) of the students said yes. One of them said no, but did not explain why, and another one said, "kind of, because I could not really relate to the phases, they seemed a little pointless" (excerpt from student 11's answer, our translation). He or she does not go further in the explanation. We suppose that the student prefers a different kind of game, considering that there are different types of players - killers, achievers, explorers, and socializers⁶ (HERGER, 2014) – or the narrative did not catch his or her attention.

52.38% (11) of the participants felt more motivated in this class than in others. They explain that there was more group work, interaction in this class and students were participating more. Student 1 said that "in this class, for things to happen, they really had to participate and give their opinions" (excerpt from student 1's answer, our translation). He or she felt autonomous to make decisions that would really affect the narrative, like the game needed them to participate so that the tasks could be accomplished. Student 11, although he or she answers that the phases were "kind of" motivating, felt more motivated in the gamified class, due to the final goal: saving him or herself in order to save the variety. Student 7 attributes his or her motivation to the theme: they were the last survivors on Earth with the mission of saving the varieties. The other 47.62% (10) of the participants felt equally motivated in comparison to non-gamified classes. They explain that they always feel encouraged to participate.

Student 4: Almost every class has a fun dynamics and I leave satisfied.

Student 2: The dynamic parts [of the class] are very fun and the theoretical parts are quite interesting, I think that mixing both makes the classes perfect.

Student 3: I feel equally motivated, because the classes always have games.

Student 12: All classes have dynamics that are nice. (Excerpts from participants' answers, our translation).

These 47.62% (10) seem to believe that both the gamified and the non-gamified classes are fun and engaging, because both promote their participation, are fun, and involve using games. Nonetheless, considering all answers, students tend to find the gamified class more motivating. For student 3, having games in the beginning (warm-up) and end of classes, like it usually happens in LwB-UFS courses, is enough to motivate her. Only one participant (student 13) justifies his or her answer by saying that he or she is indifferent towards games.

Concerning the question "would you participate in a full course in the format of this class?", 90.48% of participants said yes. They explained that learning English would be funnier, more dynamic, and practical. Student 4 stated that "[a gamified course] is more productive than just listening to the teacher explaining things in the same [traditional] way" (excerpt from student 4's answer, our translation). Student 4 seems to be talking about a class in a behaviorist model, in which the teacher explains, and they have to listen quietly. This kind of class is not considered productive by student 4, he or she prefers to be part of a class where he or she works more actively. We highlight that there are games which approach language from the behaviorist perspective – see Cani *et al* (2017)

⁶ Killers play games to fight others; they are very competitive and like to play individually. On the other hand, "achievers are players who want to gain points, levels, equipment, virtual goods, and anything else that gives them a measure of progress and success" (HERGER, 2014, p. 106). The explorers like to understand the game world, exploring it. Finally, the socializers like to meet people and play with them; what matters the most is interaction. Herger (2014) highlights players have features from all of the above-mentioned types, but some of them prevail.

and Leffa (2014; 2016), which means that only using gamification does not necessarily result in pedagogical changes regarding the language learning process. When designing a gamified experience, teachers need to think about how they will approach language and balance gamification and language teaching; otherwise, they will be repeating the same teaching practice in a different way.

Other participants mention more benefits that come with participating in a gamified course:

Student 7: If applied correctly, gamified classes “gamification” can favor the learning process, create closer tights, improve team work, and favor the environment as a whole.

Student 5: I believe that it is an important format to relieve stress and in the way content is taught. (Excerpts from participants’ answers, our translation).

The other 9,52% (2) of participants said that maybe they would participate in a gamified course. One of them (student 1) stated that he or she does not know if he or she would be always in the mood to go to gamified classes; meanwhile, the other, student 9, explained that “even though it is an interesting format, I don’t believe it works for every audience, because some people have problems with interaction, which is my case, this happens often but nothing that won’t be cured with lots of incentive to participation LOL” (excerpt from student 4’s answer, our translation). His or her argument that gamification is not suitable for every audience is in consonance with Kapp’s (2012, p. 14):

Too often the learning profession embraces a new concept as the answer to all learning problems and overhypes the concept to the point of backlash. It is important to approach the gamification of content and learning carefully and methodically. If gamification is seen as a panacea and applied to every single learning event, it will quickly become trivialized and non-impactful. Stay focused on using gamification for the right learning outcomes.

Therefore, gamification is not a magical solution to every problem in teaching; it might work in some situations, but it will not work in others. This is why a gamified class has to be carefully planned, and the context where it will be applied has to be thoroughly considered.

Regarding the last question - “Do you think you participated more in the activities today (or had more interest to participate)? Why? – answers vary. 47,62% (10) said yes, and justified mainly by saying that it was fun, they felt like the class needed them to participate to happen and they had to work as a group. Student 6 explains that “everyone was focused on the dynamics, so I felt less self-conscious about participating” (excerpt from student 6’s answer, our translation). So, the class made him or her more open to try to use the language, because the focus was on the challenges and on achieving the final goal, not on people’s mistakes. Meanwhile, student 5 said that “the competitive environment stimulates every group to give their best to learn the content and, hence, achieve the final objective” (excerpt from student 5’s answer, our translation).

28,57% (6) said no to the last question and explained that the other classes are just as motivating as the gamified one, considering that there are games and different activities to engage them. The other 23,81% answered that they do not know or that their participation was the same as in other classes.

4 FINAL WORDS BEFORE THE ‘GAME OVER’

The use of game elements and game thinking in real life contexts, gamification, is not something new and particular to the education field; in fact, it started to be used in companies. Designing and applying gamification often involves changing behavior and motivating people to participate in an activity; the experience explored in this paper is no exception. Considering the high number of people dropping LwB-UFS English courses, gamification was applied so we could analyze if this would help changing the scenario. A gamified class was designed including a narrative, characters, an apocalyptic setting, and some challenges to be faced in order to achieve the ultimate goal: saving English language varieties from being forgotten. The game thinking was aligned with language

teaching approaches that are already used in LwB-UFS classes. Language was dealt with as a means to negotiate and construct meanings. Students had to use English to decide, for instance, the values of the community they were building in the gamified class. Since they had to work as group, they needed to discuss and make decisions, using the target language. Gamification can be designed to stimulate competitions; for example, students having to work alone to be the first ones in a leaderboard. We, however, decided to make the class more similar to a social game in which students would have to help each other to achieve a common goal. First, because we believe that language is constructed socially and through interaction. Second, because, in classes, they need to learn how to deal with differences and how to negotiate them. And, third, because students need to get in touch with a logic that is different from the individualism that neoliberalism holds, and which is so spread in our society.

When comparing the gamified class to a non-gamified one, we found many similarities, such as the use of games, constant feedback, activities linked to one another, and the same language concept. The similarities confirm what Fardo (2013 *apud* CANI *et al.*, 2017) defends: game techniques have been used by teachers for a long time, that is why they are so familiar. Gamification, nonetheless, is language with which students – mostly emerged in the digital world – are more familiar. One example is the fact that, although there was no mention to the word gamification neither in class nor in the questionnaire, students recognized that it was a gamified class, as many of them used the term in their answers.

All students said that the gamified class was better than the non-gamified ones; the most mentioned reasons for them to like it were that it is fun, promotes interaction and makes the environment more relaxing. Assuming a character's identity was not cited as a reason to make students more comfortable, they explained that the focus on going through the challenges to get to the final objective made them forget their concerns about making mistakes, especially when speaking. They also highlighted that they felt like their participation was essential in the gamified class, because they had to make decisions and change the course of the narrative. They sensed autonomy, although their actions and choices were limited to the predetermined rules and possibilities. Even though most of them said they would participate in a whole gamified course, only a little bit more than half of them (11 out of 21) stated they felt more motivated than they usually were in LwB-UFS non-gamified classes. That happened because they felt equally motivated since both types of class were fun and engaging, due mainly to the use of games and dynamic activities.

In conclusion, gamification can make students more motivated and engaged, as well as comfortable and more open to try and, often, make mistakes in the classroom. What we found out, however, was that LwB-UFS classes were just as motivating, due to the use of games in the end, beginning and sometimes middle of classes and to the care for connecting activities in thematic classes.

REFERENCES

- BRASIL. Portaria n. 1.466, 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://bit.ly/2lyrMzC>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- BRASIL. Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: <http://bit.ly/2T0hDjy>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- 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.
- BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. N.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, L. M. *et al. Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-36.
- CANI, J. B. *et al.* Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras. *Rev. bras. lingüist. apl.* [online]. v.17, n. 3, p. 455-481, 2017.

CAPONETTO, I.; EARP, J.; OTT, M. Gamification and education: A literature review. *ECGBL 2014: Eighth European Conference on Games Based Learning*. Reading: Academic Conferences Ltd., 2014.

FERRANCE, E. *Action research*. Brown University: education alliance, 2000.

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

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave McMillan, 2003.

HERGER, M. *Enterprise gamification: Engaging people by letting them have fun*. [S. l.: s. n.], 2014.

KAPP, K. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. [S. l.]: Pfeiffer, 2012.

KIM, B. *Understanding gamification*. [S. l.]: Library Technology Reports, v. 51, n. 2, 2015.

KOSTER, K. *A Theory of fun for game design*. Scottsdale, AZ: Paraglyph Press, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO. Buenos Aires, 2011. *Anais...* Buenos Aires: [S. n.], 2014. p. 1-12.

LEFFA, V. J. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. J. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016. p. 137-154.

OGAWA, A. C. S. Produção e implementação de material didático para o ensino de língua inglesa: o papel da ludicidade no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental. *Gestão escolar: dia a dia*, Paraná, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_ana_cristina_sayuri_ogawa.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018.

WERBACH, K.; HUNTER, D. *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.



Received 19 January 2020. Accepted 25 May 2020.

PROMOTING A LOOK BEYOND STEREOTYPED CULTURAL REPRESENTATIONS IN TELETANDEM

PROMOVENDO UM OLHAR PARA ALÉM DE REPRESENTAÇÕES CULTURAIS
ESTEREOTIPADAS NO TELETANDEM

PROMOVIENDO UNA MIRADA MÁS ALLÁ DE REPRESENTACIONES CULTURALES
ESTEREOTIPADAS EN TELETANDEM

Rodrigo Schaefer*

Instituto Federal Catarinense | *campus* Brusque

ABSTRACT: Cultural representations, which arise out of interaction between individuals from different cultures, “convey images or narratives of culture and society” (RISAGER, 2007, p. 180). Teletandem, according to Telles (2015a, p. 604), is “a mode of telecollaboration - a virtual, collaborative and autonomous context for learning foreign languages” in which two students swap their roles: at times as learners of a foreign language and at other times as tutors of their mother tongue or other languages. This study aimed at discussing how the overcoming of stereotyped cultural representations occurred in the teletandem context investigated. For the analysis, data from a teletandem session, a mediation session, experience reports and interviews were included. The results showed that the overcoming of stereotyped cultural representations, made possible by a decentering attitude (KRAMSCH, 2011; LIDDICOAT; SCARINO, 2013), was a process, that is, it occurred over time and through different instances.

KEYWORDS: Teletandem. Telecollaboration. Cultural representations. Interculturality. Online teaching and learning of foreign languages.

RESUMO: As representações culturais, que surgem da interação entre indivíduos de diferentes culturas, “expressam imagens ou narrativas de cultura e sociedade” (RISAGER, 2007, p. 180, minha tradução). O teletandem, de acordo com Telles (2015a, p. 604), refere-se a “uma modalidade de telecolaboração - um contexto virtual, colaborativo e autônomo para o aprendizado de línguas estrangeiras” (minha tradução) em que dois estudantes trocam de papéis: ora como aprendizes de uma língua estrangeira, ora como tutores da língua materna ou de outras línguas. O presente estudo teve o objetivo de discutir como ocorreu a superação de representações culturais estereotipadas no contexto do teletandem investigado. Para as análises, foram incluídos dados de uma sessão de teletandem, uma sessão de mediação, relatos de experiência e entrevistas. Os resultados mostraram que a superação de

* English and Portuguese teacher at Instituto Federal Catarinense (IFC) *campus* Brusque. Doctorate in Inglês: Estudos Linguísticos e Literários from Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: rodrigo.schaefer@ifc.edu.br.

representações culturais estereotipadas, viabilizada por uma atitude de distanciamento (KRAMSCH, 2011; LIDDICOAT; SCARINO, 2013), foi um processo, isto é, ela ocorreu ao longo do tempo e através de diferentes instâncias.

PALAVRAS-CHAVE: Teletandem. Telecolaboração. Representações culturais. Interculturalidade. Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras *online*.

RESUMEN: Las representaciones culturales, que surgen de la interacción entre individuos de diferentes culturas, “expresan imágenes o narrativas de cultura y sociedad” (RISAGER, 2007, p. 180, traducción propia). Teletandem, de acuerdo con Telles (2015a, p. 604), se refiere a “una modalidad de telecolaboración - un contexto virtual, colaborativo y autónomo para el aprendizaje de lenguas extranjeras” (traducción propia) en la que dos estudiantes intercambian roles: a veces como aprendices de una lengua extranjera, a veces como tutores de la lengua materna u otras lenguas. El presente estudio tuvo como objetivo discutir cómo ocurrió la superación de representaciones culturales estereotipadas en el contexto del teletandem investigado. Para los análisis, se incluyeron datos de una sesión de teletandem, una sesión de mediación, informes de experiencias y entrevistas. Los resultados mostraron que la superación de representaciones culturales estereotipadas, viabilizada por una actitud de distanciamiento (KRAMSCH, 2011; LIDDICOAT; SCARINO, 2013), fue un proceso, es decir, ocurrió con el tiempo y a través de diferentes instancias.

PALABRAS CLAVE: Teletandem. Telecolaboración. Representaciones culturales. Interculturalidad. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en línea.

1 INTRODUCTION

Made it possible by the advent of the Internet, a profusion of digital resources such as maps, videos and images has helped users to learn other languages. For O'Dowd (2007), the use of digital communication tools in the area of foreign language teaching and learning allows for the contact between members of different cultures. In fact, telecollaborative exchanges can foster this contact. For O'Dowd (2013, p. 123), telecollaboration can be understood as “the application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work”.

One example of telecollaboration is teletandem (TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; VASSALLO, 2009; TELLES, 2011, TELLES, 2015a, 2015b), which is also the specific context of this study. Telles (2015a, p. 604) summarizes teletandem as follows: “A mode of telecollaboration - a virtual, collaborative and autonomous context for learning foreign languages in which two students help each other to learn their own languages (or language of proficiency). They do so by using the text, voice and webcam image resources of VOIP¹ technology (such as Skype²)”.

Teletandem has three guiding principles: reciprocity, autonomy, and separate use of languages (TELLES, 2015b). Reciprocity concerns a mutual support and interdependence between the two language learners (BRAMMERTS, 1996), whereas autonomy refers to the commitment of both interactants³ regarding their own learning process. Lastly, separate use of languages means that the two languages cannot be mixed (TELLES, 2015b).

Cultural representations emerge when individuals from different countries and cultures come into contact. For Risager (2007, p. 180), these representations “convey images or narratives of culture and society in particular contexts”. Having in mind that, as was

¹ VOIP - Voice over Internet Protocol.

² Skype is a software that provides voice and video communications via the Internet.

³ “Interactants” is the name given to the two partners who are learning each other's language in teletandem sessions. Sometimes I will make use of “interactant(s)” instead of “participants”, even though most of times I use the latter.

explained earlier, telecollaboration provides the contact among people from different cultures, this study⁴ aimed at discussing how the overcoming of stereotyped cultural representations occurred in the teletandem context investigated. To achieve this objective, I outlined the following research question: how did the overcoming of stereotyped cultural representations occur in the teletandem context investigated?

The way in which this study can contribute to the teletandem context can be explained in the sense that the need to look at cultural aspects in the teletandem context was pointed out by Telles (2011). Similarly, Telles (2015b, p. 4) highlights that “the intercultural dimension of teletandem interactions has not been sufficiently explored”. In this way, this study seeks to bridge a gap by focusing on cultural representations in this telecollaborative context.

2 REVIEW OF LITERATURE

2.1 TELECOLLABORATION AND TELETANDEM

It can be said that the intercultural dialogue is at the heart of researchers on telecollaboration. For instance, Helm (2016, p. 153) underscores that dialogue “entails critical thinking and aims to reveal assumptions and biases, so they can be re-evaluated”. It is through dialogue, therefore, and by working collaboratively that “participants explore identities and difference, personal experience and emotions, which contribute to awareness of self and others” (HELM, 2016, p. 153). O’Dowd (2003, p. 133), in turn, asserts that the intercultural dialogues “allow learners to express their ideas and then to clarify and redefine them through feedback and through the other perspectives to which they are exposed”. Finally, Veloso and Almeida (2009) argues that dialogue in teletandem enables interactants to take a major control over the learning process, which prevents them from being consumers of teaching syllabus.

Cultural differences, according to Belz (2005), Ware (2005), Helm (2016) and O’Dowd (2016), are not often discussed in more depth in telecollaborative exchanges, and the discussion about such cultural differences is frequently averted. For Helm (2016, p. 151), this happens because language learners’ focus “is on phatic exchanges between learners and [there is] a concern to avoid tensions and misunderstandings”. As stated by O’Dowd (2016, p. 277), learners do not go deeper in cultural differences because they tend to pay more attention to “what cultures may have in common at a superficial level”, which can “have little effect on students’ understanding of the partner culture or to lead to a critical reflection on students’ own culture” (p. 277). In addition, avoiding deeper discussion “can lead to “missed” communication, or missed opportunities for approximating the kind of rich, meaningful intercultural learning that instructors often intend with telecollaborative projects” (WARE, 2005, p. 66). As a result of the superficial level of exploration, Belz (2005, p. 27) alerts that online exchanges may result in the “retreating into self, reinforcing stereotypes and myths and even creating new, more negative stereotypes”.

According to Telles (2015a), teletandem was conceived and developed based on Sociocultural Theory, in the sense that knowledge is socially co-constructed through language (VYGOTSKY, 1978). Vygotsky (1978) argues that learning happens first socially and, subsequently, higher mental functions are developed. Furthermore, the author explains that historical and cultural features contribute to this development. From this perspective, individuals are part of a particular cultural context through which they learn by co-constructing and negotiating social meanings.

Vygotsky (1981) posits that the transformations of individuals occur on the basis of four genetic domains: *phylogenetic*⁵, *sociocultural*⁶, *microgenetic* and *ontogenetic*, and the two latter, as will be seen in the discussion of the data analysis further along, are

⁴ This article is from my PhD dissertation, which was completed in 2019 at UFSC.

⁵ “Phylogenetic” refers to the evolution of living organisms by means of their gradual adaptation to the environment. This evolution occurs through a slow process of transformation over long periods of time.

⁶ “Sociocultural” since social interactions are the basis of higher cognitive processes.

fundamental in this work. Microgenetic is related to specific situations that are experienced by individuals, which can modify their mental functions. Ontogenetic, on the other hand, involves the whole history of each individual, and the different transformations that, through dialectical interactions, occur along her/his life, from birth to adulthood. From this perspective, Van Lier (2004, p. 12) claims that the ontogenetic realm “includes the interactional processes in which social meanings become internalized, and the use of language and signs, linked with the development of higher mental functions”.

The thematic project *teletandem Brasil: foreign languages for all* (henceforward TTB) was created in 2006 (TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006). It is run at a state university in São Paulo’s countryside by researchers, practitioners, and teachers with the purpose of enabling college students from Brazil to interact with college students from other countries.

Since 2011, this project has been called *Teletandem: Transculturality in online communication in foreign language by webcam* and the cultural component has been given special attention. Telles (2011) highlights that the TTB project, until the year of publication of its new version (2011, p. 4), had not “deepened the growing evidence that emerged over the studies of *teletandem as a learning context of cultural aspects* inherent in the virtual communication in teletandem” (my translation⁷).

In most telecollaborative projects reported in research “teachers organize the communication and tasks, motivate students, monitor activities and provide feedback and support for learners, but the communication between learners is not usually moderated” (HELM, 2016, p. 151). Specifically concerning the teletandem context, the online sessions themselves are not moderated by a teacher-mediator either. Mediation sessions (ROCHA; LIMA, 2009; TELLES, 2015b; LEONE; TELLES, 2016; LOPES; FRESCHEI, 2016) are nevertheless an essential way of facilitating, according to Lopes and Freschi (2016), moments of further reflection and the questioning of essentialist views. Leone and Telles (2016, p. 244) define mediation session as follows:

Moments that follow interactions in teletandem. During these sessions, students have the opportunity to dialogue and exchange experiences with a mediator - a teacher of foreign languages. These discussions focus on (a) aspects of language, (b) culture and (c) partners’ relationship. The mediation activity aims at giving students a teacher supported context (*scaffolding*⁸) to reflect on the teaching and the learning experiences during the teletandem session.

Rocha and Lima (2009) make clear that the teacher-mediator’s role in the teletandem context is to mediate the contact between Brazilians and foreigners. The authors highlight that it is necessary to stress to learners the importance of respecting their online partner’s individuality. By the same token, they should pay attention to cultural differences, for the sake of not negatively affecting the language learning process, causing possible constraints or the eventual partnership breakdown.

2.2 CULTURAL REPRESENTATIONS AND INTERCULTURALITY

As there is the tendency to perceive other people as representatives of a certain nationality (BYRAM, 1997), cultural representations come into play when individuals meet in telecollaborative exchanges. Jovchelovitch (2007, p. 11) makes clear that “[...] the reality of the human world is in its entirety made of representation: in fact, there is no sense of reality for our human world without the work of representation”.

According to Hall (1997, p. 15), “[...] representation is an essential part of the process by which meaning is produced and exchanged between members of a culture”. He asserts that cultural representations allow individuals to construct their identities and to intersubjectively exchange meanings about the “real” and “imaginary” worlds linked to people, objects, and event. From this perspective, Dervin (2014, p. 194) states that people use cultural representations to position themselves and “to claim common

⁷ Original quote: “aprofundou nas crescentes evidências surgidas ao longo dos estudos acerca do *teletandem como um contexto de aprendizagem de aspectos culturais* inherentes à comunicação virtual em teletandem”.

⁸ For Wood, Bruner and Ross (1976, p. 90), “scaffolding” is a support mechanism that “enables a child or novice to solve a task or achieve a goal that would be beyond his unassisted efforts”.

identities" and adds that the more people interact with others in a variety of contexts, "the more varied representations one co-constructs and re-interprets" (p. 194). Despite this, Byram, Gribkova and Starkey (2002, p. 9, p. 27) warn that some cultural representations can cause the emergence of stereotypes, which "are based on feelings rather than reason".

In line with an intercultural approach (KRAMSCH, 1993, 2005, 2011, 2013; BYRAM, 1997; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002; GIL, 2016), having the ability to interact effectively with people from different cultures involves being able to overcome stereotyped representations, since they can trigger negative visions of other groups (BYRAM, 1997). In order for this to happen, Byram, Gribkova and Starkey (2002, p. 25) claim that foreign language teaching should help students "to examine and challenge generalizations or stereotypes, and suggest or present other viewpoints". Furthermore, Liddicoat and Scarino (2013, p. 42) assert that a decentering process from fixed cultural representations may lead to the "transformational engagement of the learner".

Looking beyond stereotyped cultural representations, gaining knowledge of other people's values and behaviors, respect for other cultures, adaptation to different contexts, openness to other viewpoints and personal desire to know other cultures are relevant aspects when it comes to the construction of interculturality, which Byram (1997) actually names intercultural communicative competence. For him, this term is related to the ability to use language in interactions with people from other cultures. He adds that for the development of such a competence it is paramount that language learners "elicit from an interlocutor the concepts and values of documents and events" (p. 53).

Byram (1997) proposes five components for the development of intercultural communicative competence, namely: (1) attitudes, which are related to a "willingness to suspend belief in one's own meanings and behaviors, and to analyze them from the viewpoint of the others with whom one is engaging" (p. 34); (2) knowledge, referring to knowledge of other cultures and the self in social interactions; (3) skills of interpreting and relating, that is, "the ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction" (p. 61); (4) skills of discovering and interacting, meaning that it is necessary to have the ability to interpret documents or events of other cultures and relate them to her/his own cultural horizons; and (5) critical cultural awareness, which stands for the examination and interpretation of cultural differences.

Kramsch (1993) explains that meaning-makings are an interpersonal process since they emerge through interaction with "the other". This way, the reflection between "the self" and "the other" in intercultural interaction presupposes the deconstruction of stereotyped cultural representations as well as of the world itself. Kramsch (2005, p. 553) adds that such a reflection can lead to interculturality, which is related to "an awareness and a respect of [sic] difference, as well as the socio-affective capacity to see oneself through the eyes of others".

In 1993, Kramsch coined the term *the third place*, which concerns hybrid space where a constant mediation between different cultures occurs. At the third place, such a mediation can help language learners to decenter themselves from cultural representations. More recently, Kramsch (2011, p. 354-355) defined third place as "a sphere of interculturality that enables language students to take an insider's view as well as an outsider's view" regarding cultural representations.

The third place can be associated with two metaphors: *discursive faultlines* (KRAMSCH, 1993; MENARD-WARWICK, 2009) and *transgredience* (KRAMSCH, 2013). For Kramsch (1993), discursive faultlines involve the moments in which cultural representations are contested at the third place. As explained by Menard-Warwick (2009, p. 30), these discursive faultlines, that is, "areas of cultural difference", are "pedagogically valuable because they index the cultural areas that need to be explored in order to work toward interculturality" (p. 30). The second metaphor, transgredience (KRAMSCH, 2013, p. 62), is related to the idea that language learners, through a critical eye, can "occupy a position where they see themselves both from the inside and from the outside" as well as "reflect on their experience". According to Byram, Gribkova and Starkey (2002, p. 29), such a critical stance can help language learners "to act on a [sic] the basis of new perspectives". In what follows, I will present four studies whose focus was placed on intercultural meetings in the teletandem context.

Mendes's (2009) study had the purpose of understanding the beliefs of undergraduate English teachers regarding English language and the United States, as well as the implications of a growing worldwide sense of anti-Americanism in this context. Some of these feelings of anti-Americanism exposed by some participants were "America as a superpower in decline" and "America as the center of the world". Despite this sense of anti-Americanism, the data analysis revealed the coexistence of feeling of admiration and "of adoration regarding everything linked to the EUA (...) characterizing a conflict of beliefs about that country" (p. 97, my translation⁹).

The objective of Salomão's (2011) study was to analyze Brazilian in-service teachers' concepts and beliefs regarding language and culture. She underlines that before the teletandem sessions started, the teachers had a static and factual view of culture, but after these sessions they came to see it also as an interpersonal process. The author suggests that, in order to favor the conception of culture as an interpersonal process which is characterized by elements such as "pluralization of one's cultural identity" (HALL, 2006 apud SALOMÃO, 2011, p. 272), the view of culture in the teletandem context should go beyond the transmission and explanation of national cultural references.

Telles's (2015b) study aimed at showing how Performative Theory¹⁰ can help to understand the way in which the constitution of national identities occurs. The author (p. 5) argues that "teletandem discourse is basically characterized by performances of differences". Furthermore, he alerts that teletandem sessions "may fall into shallow performances of sedimented and pre-given representations of self and other", meaning that the discussions in teletandem "involve common sense, and are essentialist in nature" (p. 4). The analysis showed that teletandem is a context where participants can express ideologies and their subjectivities. Although Telles did not analyze data from mediation sessions, he points out that these moments can promote critical thinking as well as "critical appreciation of identity and difference" (p. 25) if appropriately and critically explored by teacher-mediators.

Lopes and Freschi's (2016) study sought to discuss the relevance of the identification of potential sequences for intercultural learning (BORGHETTI; BEAVEN; PUGLIESE, 2015)¹¹. Through the analysis, the authors identified potential sequences, e.g. prejudice and essentialized worldviews, for intercultural learning. They argue that "what an interactant says about herself/himself, about her/his culture and her/his people is not usually questioned by her/his partner" (p. 55, my translation¹²) in the teletandem sessions. The authors did not include data from mediation sessions in their *corpus*, but they indicated the relevance of addressing in these sessions topics that were previously identified in teletandem sessions as potential sequences for intercultural learning.

As can be seen, in both Telles's (2015b) and Lopes and Freschi's (2016) study it was pointed out that research dealing with fixed cultural representations in mediation sessions is necessary. This is because teletandem sessions can be a site for the construction of essentialized visions as regards people, countries, cultural references, and so forth.

In short, given that telecollaborative spaces facilitate the dialogue between people from different cultures, they can open pathways for the reflection between "the self" and "the other", which, as a result, may help in the overcoming of stereotyped cultural representations. Additionally, especially under the guidance of a teacher-mediator, dialogue, according to Byram, Gribkova and Starkey (2002, p. 29), can help language learners to "to step outside their taken for granted perspectives", whilst for Liddicoat and Scarino (2013, p. 116) it makes it possible "to see the unfamiliarity of the cultural representations".

⁹ Original quote: "de adoração por tudo que esteja ligado aos EUA (...) caracterizando um conflito de crenças a respeito daquele país".

¹⁰ For Kulick (2003 apud TELLES, 2015b, p. 6), "performativity is the process through which the subject emerges" (p. 140).

¹¹ For Borghetti *et al* (2015), such potential sequences involve the following: "(1) exemplifications and equivalences between phenomena; (2) communicating understanding to others and; (3); adapting to others' contributions (p. 44).

¹² Original quote: "aquilo que um interagente diz de si mesmo, de sua cultura e de seu povo não costuma ser questionado pelo parceiro".

3 METHOD

The data used in this study¹³ were collected in TTB between September and December 2016. During that period, the author was a teacher-mediator and collected data for his doctoral research¹⁴.

As will be explained below, this qualitative research can be deemed as a *case study* (FALTIS, 1997) because it focused on a contemporary phenomenon in its real context. Faltis (1997, p. 146) suggests that “interpretive case studies in language and education are analytical descriptions that illustrate, support or challenge existing theoretical assumptions about teaching and learning”.

Thus, precisely because it is a case study, this investigation included two participants in particular regarding the teletandem sessions: Heitor and Betha^{15 16}. They were part of a teletandem partnership between a state university in Brazil, where TTB is developed, and a university in the United States. Heitor, a Brazilian 21-year-old English learner at the time of the data collection, interacted with Betha, an American 19-year-old Portuguese learner.

The data used in this study are from a teletandem session, a mediation session, experience reports and semi-structured interviews. The teletandem session between Heitor and Betha took place through the application *Zoom*¹⁷ and was video-recorded. In the mediation sessions, which occurred soon after the teletandem sessions, Heitor, other participants¹⁸ of the Brazilian university and the teacher-mediator were able to discuss several aspects related to the online sessions. Through experience reports via Google Forms¹⁹, Heitor had the opportunity to collect his thoughts and submit personal impressions regarding his weekly partnership with Betha. Heitor also participated in interviews, through which I could better understand what he had addressed in his experience reports. The interviews and the mediation session were audio-recorded.

For Dörnyei (2007, p. 38), in qualitative research the findings are “[...] ultimately the product of the researcher’s subjective interpretation of the data”. In fact, the data collected underwent a long process of interpretation and reflection. Therefore, to understand the way in which the overcoming of stereotyped cultural representations occurred, I triangulated my interpretations concerning the data from the teletandem session with the data from the mediation session as well as with Heitor’s experience reports and the interviews. As stated by Maxwell (1996), triangulation decreases the risk that the outcomes of a study reproduce biases or limitations of a single procedure.

The excerpts analyzed in this study refer to “culture-related sets of episodes” (TELLES; ZAKIR; FUNO, 2015)²⁰, that is, sets of several interactive episodes where the following cultural topic was discussed: “Brazilian and American students’ behavior”. I outlined the following criteria to choose the cultural topic in question: 1) it was discussed more or less deeply along the teletandem session, since many times interactants began to address a topic but shortly after they changed it completely; 2) it portrayed cultural representations (cultural values and peoples’ behaviors) and; 3) it was approached again in instances after the teletandem session.

¹³ The data are from a research project duly approved by Research Ethics Committee of Universidade Federal de Santa Catarina (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEPHS-UFSC) with the Approval Number 1.762.956. CAAE: 56955216.8.0000.0121.

¹⁴ The data used in this study are therefore from my investigation (SCHAEFER, 2019), which focused on interculturality in teletandem.

¹⁵ Fictitious names in order to safeguard the participants’ identity.

¹⁶ For ethical issues, a consent form (Free and Informed Consent Term) was signed by all the participants in this study.

¹⁷ Zoom combines online meeting, video conferencing and mobile collaboration. It also provides cloud-based video communication.

¹⁸ Data from these participants were not included in this study.

¹⁹ On Google Forms, it is possible to create virtual forms, e.g. open-ended, multiple choice and evaluation questions.

²⁰ For Telles, Zakir and Andreu-Funo (2015, p. 374), *episódios relacionados a cultura* (culture-related episodes) refer to “any part of a dialogue in which the focus is on some explanation, questioning or curiosity about aspects of one’s own culture or the partner’s culture” (my translation). In my study, I borrowed from the authors the term “culture-related episodes” but, due to specificities of my investigation, I adapted it to “culture-related sets of episodes”.

In order to facilitate and optimize the transcription process, I used *Transana*²¹. The data from the videos and audios were not fully transcribed, but only the parts deemed to be relevant for analysis (ERICKSON; SHULTZ, 1981). I translated the excerpts from Portuguese to English, upon which I take full responsibility.

The information between two parentheses, that is, (()), as transcription conventions²², are related to the researcher's comments.

4 DATA ANALYSIS

In the excerpt from the teletandem session below, Heitor asked Betha what her view about Brazilian and American teachers was. This dialogue is inside a larger conversation about differences and similarities in relation to some aspects of public education schools in Brazil and in the United States, such as how to get into college, the quality of foreign language education and problematic student behavior.

1. Heitor: Let me just ask you another question on something I've always had doubt about.
2. Betha: Uh-huh²³.
3. Heitor: When you came to Brazil²⁴... what is... your vision about... here you saw that the vision about teachers is a garbage... right? nobody values them you know? who values I already had teachers who left the classroom crying... how are teachers viewed both in the United States and in Brazil according to what you found when you came to Brazil?
4. Betha: So... I think this is... it's related to culture because in general you are noisier in general, right? ((smiling and making gestures with her hands to place greater emphasis on what she was explaining))
5. Heitor: Yes.
6. Betha: It's Brazil right? there's more disruption in general... then... it's different you know?
[...]
7. Betha: Ah... but like... it's not the same thing we don't throw paper at each other I've never seen this in my life...
8. Heitor: Here this is normal. ((laughter))
9. Betha: I've never seen the how do you say? ((imitating someone who is whistling))
10. Heitor: Whistle. (*Excerpt 1 / teletandem session / my translation from Portuguese / Heitor and Betha / 19-10-2016*)

In turn (1), Heitor let Betha know that he had a question, and Betha, in turn (2), showed willingness to hear Heitor's question. In line with Byram (1997), demonstrating an interest in cultural aspects of the other, as was the case by Heitor in this excerpt, is a core aspect of intercultural communication. In turn (3), even before Heitor finished stating the question, he added that the vision that one has about Brazilian teachers was "garbage", which emphatically signals his dissatisfaction with the situation of teachers in his country. Evidently, Heitor voiced his negative view while he was still framing the question, which may have influenced Betha's comments afterwards.

As can be seen, in turn (3) Heitor constructed solid representations on the topic under discussion, such as when he claimed that "nobody values them ((teachers)) you know?" (my translation from Portuguese). As Telles (2015b) reminded us earlier, essentialized

²¹ See <http://www.transana.org/> for further information on *transana* program.

²² I used the transcription criteria proposed by Marcuschi (1997). Due to specificities of my data, I decided, on the basis of the criteria proposed by the author, to create my own transcription criteria.

²³ The interjection "uh-huh" is used, according to Cambridge Dictionary (see <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/uh-huh>), "to agree with or show understanding of something that has just been said" as well as "to express agreement to what has just been said, or to mean yes"

²⁴ Betha had the opportunity to participate, a few years earlier the period of the data collection, in one exchange program in Brazil. During this time, she had been an English teacher in a public school.

cultural representations are characteristic in teletandem sessions. Moreover, Belz (2005) alerts that telecollaborative exchanges can reinforce cultural stereotypes and even create others.

In turn (4), Betha uttered a homogenous view when she remarked that Brazilians are “noisier”, although she used the word “in general” probably with the aim of not including all the Brazilian students in the “category of noisy students”. In turn (6), in a more conclusive way, she claimed that “it’s Brazil, right?”, implying that “noisy” is characteristic among Brazilian students. The essentialist nature in this dialogue corroborates with Telles (2015b, p. 1), in the sense that teletandem sessions “may fall into shallow performances of sedimented and pre-given representations of self and other”. Furthermore, Thorne (2006, p. 8), referring to the need to go beyond essentialisms in online intercultural communication, warns that “tandem learning may have significant limitations”.

In turns 4, 6 and 7, Betha developed her line of thought by drawing upon several negative characteristics of Brazilian students as well as the duality between Brazil x the United States. By stressing the difference between “we” and “they”, she voiced, specifically in turn 7, her own perspective about students’ behavior (“they, the Brazilians, throw paper at each other”, while “we, from the United States, do not do this”). In this regard, Telles (2015b) places emphasis on the fact that the marking of difference is a fairly common feature in the teletandem context.

It appeared that Heitor did not have the chance to distance himself from his fixed cultural representations. Even though knowledge of other cultures is deemed as an essential element (BYRAM, 1997), the discussion remained at a superficial level of exploration (BELZ, 2005; WARE, 2005; TELLES, 2015b; HELM, 2016; LOPES; FRESCHEI, 2016; O'DOWD, 2016). Moreover, Heitor's opinions were left unchallenged, since Betha did not further question his generalizations, whereas Heitor missed an opportunity (WARE, 2005) to further problematize his partner's points of view. This is in harmony with Lopes and Freschi (2016), for whom, in teletandem, sessions the two interactants do not generally question each other's comments.

Later in that teletandem session, Betha also made it clear that in her country, just as in Brazil, there are educational problems, as can be seen in the following excerpt:

1. Betha: But I also... in the United States there are also school problems you know? it's like it's like you said it's not like in Brazil.
2. Heitor: No it's not.
3. Betha: Sure not at all it's not the type of perfect system but... (*Excerpt 2 / teletandem session / my translation from Portuguese / Heitor and Betha / 19-10-2016*)

In turn 1, Betha emphasized that problems also exist in her country, but she did not go beyond this shallow comparison. In other words, she did not provide more details about her country's public schools, nor did she mention examples of such challenges. This could explain why Heitor actually did not react to her comments. Again, just as in Excerpt 1, in Excerpt 2 there was not further exploration into the topic, but rather a mere exchange of information seemed to be taking place, which remained constant and without necessarily leading to different insights into the perspective of the other. This meets O'Dowd (2016, p. 277), who asserts that online partners are likely to pay greater attention to “what cultures may have in common at a superficial level”. In the same vein, participants can be less willing to discuss certain topics than to further explore them as a means to avoid “loss of face” (WARE; KRAMSCH, 2005, p. 196). While Ware (2005, p. 66) coins this shallow approach to cultural issues in online spaces as “assumption of similarity”, Ware and Kramsch (2005, p. 200), in a similar fashion, names it “the illusion of commonality”.

Right after the teletandem session, the topic about public schools between Brazil and the United States came to light by Heitor in the mediation session. Initially, as a result of the knowledge he had gained through the conversation with Betha in the teletandem session, Heitor let his teacher-mediator and his classmates know, among other things, that in the United States “students do not whistle or throw paper at each other”. The coming excerpt depicts how I had Heitor see the topic from other angles:

1. Researcher: But like a suggestion for the next meeting... you may like... you can of course... still bring up this conversation... maybe right? Education this topic.
2. Heitor: YES.
3. Researcher: But like try also to go deeper... I wonder if... what she reported is actually... from the point of view of her experience and of her school only?
4. Heitor: YES, it is.
5. Researcher: Is it actually the WHOLE school system like this? of course if it's a system it should be... but in Brazil we also have right? different realities.
6. Heitor: YES.... I told her this.
7. Researcher: ((inaudible due to voice overlap)) Differently for example from São Paulo, right?
8. Heitor: Yes, yes, I told her this I said like there are schools here that don't even seem to be public...
9. Researcher: Uh-huh.
10. Heitor: Belo Horizonte for example it was shown ((probably on TV)) a school everything organized there... but like considering a hundred per cent... right guys? Let's say that... ninety-seven per cent is not like this... right? ah... everything we commented was on the basis of our vision of the school that we have in our city... of the school where we studied... of what is shown on TV and etc... (*Excerpt 3 / mediation session / my translation from Portuguese / 19-10-2016*)

In turns (3) and (5), Heitor was called on to distance himself from his perspectives in the discursive faultlines (KRAMSCH, 1993; MENARD-WARWICK, 2009). In other words, in line with the concept of “transgression” (KRAMSCH, 2013, p. 62), I invited him to see himself, or his own opinions, “from the outside”. Actually, I was seeking to make this participant see that one single reality could not be representative for all Brazilian schools. In turn (10), he mentioned an example of a Brazilian school where “everything is organized”. In other words, having in mind that it is necessary to challenge stereotyped representations (TELLES, 2015b; LOPES; FRESCHEI, 2016) and suggest other viewpoints (BYRAM, GRIBKOVA; STARKEY, 2002), this excerpt illustrates how I provided Heitor with a distinct perspective concerning the topic under discussion.

It could be argued that distancing (KRAMSCH, 1993, 2005, 2011; BYRAM, 1997; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002; LIDDICOAT; SCARINO, 2013), even though very timidly, was in progress in Excerpt 3. As stated by Kramsch (1993), the process of decentering is a key feature to construct the third space, while Liddicoat and Scarino (2013) underline that such a process enables participants to realize what is unfamiliar as regards cultural representations. Indeed, although in turn (10) Heitor ratified his pessimistic view of Brazilian schools, it appears that my questions made him notice that there is a school in Brazil where the quality of education provided to society stands out, although he did not give more details about it.

At a later date, Heitor mentioned in his experience report what Betha had told him in the teletandem session (Excerpt 1) about Brazilian students' behavior:

She said that she had not felt comfortable for having seen how students deal with teachers and especially how teachers are seen here in Brazil, she said that in the USA she had never seen someone throwing paper at the teacher's face. (*Excerpt 4 / Heitor's experience report / my translation from Portuguese / 26-10-2016*)

As can be seen, Heitor repeated what Betha had explained to him in turn (7) of Excerpt 1, that is, that unlike in Brazil, “in the United States students do not throw paper at each other”. This concurs with Dervin (2014), for whom people build more cultural representations as they interact in intercultural encounters.

Some days following that experience report (Excerpt 4), I had the opportunity to discuss again the cultural topic at stake in the interview. Initially, just as the participants in Mendes's (2009, p. 97) study, who exhibited a sense “of adoration regarding everything linked to the EUA”, Heitor, despite having reiterated negative characteristics of Brazilian public schools, expressed admiration for a particular aspect of the United States. That is, in response to my question on how he felt about having had the chance to learn from Betha some differences regarding the school system between Brazil and the United States, he voiced “gee incredible EVERYTHING really works there ((in the United States))” (my translation from Portuguese). In effect, by building these cultural representations,

Heitor expressed a feeling of inferiority through which he highlighted a negative national vision attributed to teachers in Brazil. Interestingly, such a feeling meets what the writer Nelson Rodrigues, in the 1950s, named “complexo de vira-latas”, a recurring phenomenon in the discourse of Brazilians, where they display a sense of inferiority as opposed to an overvaluation of aspects related to other countries.

Shortly after in that same interview, I asked Heitor whether he and Betha had drawn upon their own experience while they were speaking about that topic in the teletandem session (Excerpts 1 and 2), and I also questioned him if they had resorted to a few parameters in order to ground their arguments. He acknowledged that they had discussed that subject in the light of their own experience and that it might probably have remained at a superficial level (BELZ, 2005; WARE, 2005; TELLES, 2015b; HELM, 2016; LOPES; FRESCHEI, 2016; O'DOWD, 2016). The following excerpt from the interview describes the moment in which I engaged him in further reflection:

1. Researcher: And... were you careful to tell her like “hey we’re talking... about this teacher profile here”.
2. Heitor: Boy I didn’t make that clear to her! I generalized. ((laughing))
3. Researcher: And wouldn’t it be interesting to ask her to return ((to the topic in question))...
4. Heitor: Yes, it’s interesting yes.
5. Researcher: Right? because perhaps she may have understood in a different way right Heitor?
6. Heitor: Yes true! (*Excerpt 5 / semi-structured interview / my translation from Portuguese / 08-11-2016*)

In turn (1), I asked Heitor whether he had been careful to let Betha know that they were talking about a specific teacher profile, and, in turn (2), he acknowledged that he had indeed generalized in the teletandem session (Excerpt 1).

In this excerpt, it can be asserted that Heitor having recognized that he actually had generalized the cultural topic in question in the teletandem session (Excerpt 1) is showing that there was, albeit very timidly, an initial process of decentering, a process that Kramsch (1993, 2005, 2011, 2013), Byram (1997), Byram, Gribkova and Starkey (2002) and Liddicoat and Scarino (2013) claim to be relevant in intercultural encounters.

4.1 DISCUSSION: SHOWING HOW THE OVERCOMING OF STEREOTYPED CULTURAL REPRESENTATIONS OCCURRED

As has already been said, the following research question was outlined in this study: how did the overcoming of stereotyped cultural representations occur in the teletandem context investigated? It was explained in the Review of Literature that two of the four genetic domains for the study of higher mental functions are microgenetic and ontogenetic (VYGOTSKY, 1981). As regards the former, the analysis itself of each of the four excerpts presented previously can be defined as microgenetic, since my outlook was focused on the different “microevents” where the negotiation of cultural representations was taking place. Regarding the other domain, ontogenetic, there were other instances directly linked to these “microgenetic situations”, which were interactively involved in the process of looking beyond fixed cultural representations. That said, drawing on the data analysis presented previously, and in response to the research question presented above, will explain further along the way in which the overcoming of stereotyped cultural representations was a process, as it occurred over time and through different instances. This means that moments subsequent to the teletandem sessions, e.g. the mediation session and the interview, were crucial for this overcoming.

In Excerpt 1 and 2, it was seen that the comparison of differences and similarities in the teletandem session with reference to the topic about Brazilian and American students’ behavior remained superficial (BELZ, 2005; WARE, 2005; TELLES, 2015b; HELM, 2016; LOPES; FRESCHEI, 2016; O'DOWD, 2016). Later in the mediation session (Excerpt 3), Heitor repeated some generalizations that Betha had let him know in the teletandem session, namely that “students do not throw paper at each other in the United States”, and my question helped him realize that there was a school in Brazil with better quality of education, which signaled that he was looking slightly beyond his cultural generalizations. In other words, although in the teletandem session (Excerpts 1 and 2) the topic had remained stereotyped, shortly after in the mediation session (Excerpt 3) there was a decentering opportunity (KRAMSCH, 1993, 2005, 2011; BYRAM, 1997; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002; LIDDICOAT; SCARINO, 2013), albeit timidly, by

Heitor. Later in the interview (Excerpt 5), in response to my contestation, another initial step towards distancing took place when he acknowledged that he had indeed generalized.

As the data analysis showed, Heitor and Betha delved themselves into an issue equated to a national reference of culture, meaning that the discussion between them revolved around the behavior of school students from Brazil vs. the United States. This attachment to a national duality was also evidenced by Menard-Warwick (2009), since in her study the culture representations “were generally of national cultures” (p. 42). Moreover, in Salomão’s (2011) study the participants’ view of culture was also associated with national references prior to the start of the teletandem sessions.

Linking back to Salomão’s (2011) study, culture as an interpersonal process should be viewed as part of the “pluralization of one’s cultural identity” (HALL, 2006 *apud* SALOMÃO, 2011, p. 272). Indeed, although Heitor and Betha were aware that they were from a different country, the content of the conversations was not completely restricted to national cultures, since it was also related to idiosyncratic aspects of their cultural identities. For instance, during the teletandem session (Excerpt 1) Heitor and Betha developed explanations with particular reference to their previous experiences and their own perspectives. Hence, the process of meaning negotiation occurred in the interplay between a national framework of culture and personal contributions, in which the participants proved to be part of both national and local identities.

The interaction between Heitor and Betha in Excerpts 1 and 2 corroborates with Helm (2016), in the sense that through dialogue both the participants could put forward their own opinions and ask each other different questions. Yet, as already explained, Heitor’s stable cultural representations remained uncontested in the teletandem session, which did not allow this participant to redefine them. In this connection, Thorne (2006) argues that deeper cultural understanding may not happen in tandem models. Helm (2016), on his part, remarks that in telecollaboration there seems to be a tendency to avoid issues that require further investigation or that are of a more complex nature. Lastly, O’Dowd (2016) points out that cultural differences are often played down in virtual exchanges to prevent conflicts.

Telecollaborative interactions cannot be moderated by the teacher, as was previously explained (HELM, 2016). Yet in the case of the mediation session, as a teacher-mediator, I could occupy a position “in-between” my participants, and, at the same time, I acted as the one who fostered moments of in-depth reflection upon stereotyped cultural representations. Indeed, as already observed, a possible way to promote moments of reflection is through the teacher-mediation’s help (TELLES, 2015b; LEONE; TELLES, 2016; LOPES; FRESCHEI, 2016). By the same token, Thorne (2006, p. 8) argues that “teacher-mediation plays a critical role in facilitating more sophisticated understandings of self and others in intercultural interaction”, whereas Ware and Kramsch (2005, p. 191) stress that “teacher involvement, far from being peripheral in online learning, has been made even more important, precisely because students engage across complex linguistic and cultural lines in their computer-mediated discourse”.

Lopes and Freschi (2016) and Telles (2015b), as already mentioned, contend that it is necessary to go deeper into cultural essentialisms in the mediation sessions. Hence, in order to fight against some cultural representations, I engaged Heitor in dialogue where he had the opportunity not only to talk about various aspects related to his online exchanges with Betha, but also to reflect about them. In this respect, Lopes and Freschi (2016, p. 69) posit that: “The role of the mediator in this process of development of intercultural competence is, so to speak, essential. A problematizing approach to group discussion seems to be the most effective alternative, viewing the mediator as a stimulating figure for the necessary reflection in this regard”²⁵.

It may indeed be claimed that the nature of the discussions in the mediation sessions converges with the idea that through dialogue it is possible to unveil cultural assumptions and further discuss them (HELM, 2016). From this perspective, the data analysis indicated that, in the mediation session and in the interview, it was possible to expand upon the topic about differences and similarities in relation to some aspects of public education schools in Brazil and in the United States. As a result, Heitor could develop

²⁵ My translation. Original quote: “O papel do mediador neste processo de desenvolvimento da competência intercultural é, por assim dizer, indispensável. A proposta da problematização no grupo nos parece ser a alternativa mais eficaz, tendo no mediador a figura instigante da reflexão necessária para tal”.

“an intercultural stance” (WARE; KRAMSCH, 2005, p. 203), that is, “a decentered perspective” (WARE; KRAMSCH, 2005, p. 203), even though very timidly, in relation to fixed cultural representations.

Interestingly, Heitor highlighted the following in his experience report in relation to one mediation session specifically:

What I liked the most about this interaction was that the topic had great repercussion at the moment of mediation ((in the mediation session)) in the classroom among the students, one thing I could realize several visions both views. (*Excerpt 6 / Heitor’s experience report / my translation from Portuguese / 03-11-2016*)

Furthermore, in the last interview of the semester, I invited him to give his opinion on his participation in the teletandem sessions and in the mediation sessions. Referring to the mediation sessions but also to the process as a whole, he stressed that he had acquired knowledge and experience opportunities for his life. In the next excerpt, this participant underlined, among other things, that he had started to take account of the need to avoid fixed cultural representations:

I grew a good deal... psychosocially... spiritually everything you know? it made me see life more... how it really is did you understand? like... not to generalize [...] and this was not the vision I had you know? (*Excerpt 7 / semi-structured interview / my translation from Portuguese / 07-12-2016*)

This excerpt shows that Heitor had a favorable view about his experience in the teletandem activities in general. For Belz (2007, p. 156), one of the markers of the construction of interculturality “might be a gradual softening of the way in which one positions herself with respect to the ‘absolute’ truth of utterances” as well as the “decrease in the use of negative judgment over the course of a partnership” (p. 156). In effect, this participant’s discourse in Excerpts 6 and 7 may suggest that the teletandem activities helped him to promote a growing awareness of cultural differences, which could be a sign that a possible transformation (VYGOTSKY, 1981) or, according to Liddicoat and Scarino (2013, p. 42), a possible “transformational engagement”, was taking place.

5 FINAL REMARKS

As has already been said, in order to attain the objective of this study, that is, to discuss how the overcoming of stereotyped cultural representations occurred in the teletandem context investigated, the following research question was outlined: how did the overcoming of stereotyped cultural representations occur in the teletandem context investigated?

To sum up very briefly, in response to the research question stated above, data analysis showed that the overcoming of stereotyped cultural representations was a process, that is, it occurred over time and through different instances. In other words, instances subsequent to the teletandem session, e.g. the mediation session and the interview, were vital for this overcoming.

The application of different research techniques, mainly the experience reports and the interviews, helped me in understanding more deeply my data, which means that, through the use of different methodological resources, I was able to understand more fully my participants, promote deeper reflections and intervene pedagogically whenever needed. Hence, I suggest that future studies should also include methodological resources, such as the ones I used but also others where necessary, to better understand the complex process as regards the construction of fixed cultural representations in the teletandem context.

In my study, I collected the data over a university semester, making it difficult to determine the extent to which the learning that Heitor accomplished was applicable in other situations. For example, it is difficult to know whether this participant indeed avoided generalizations, as he had explained in the interview (Excerpt 7), with other partners in following semesters. What I really want to underline here is that longitudinal research in teletandem could help to understand how the participants deal with cultural representations over a longer period of time, for instance, two semesters. O’Dowd (2016, p. 284) places emphasis on this need when he notes that research on telecollaboration “have not attempted to evaluate the impact of virtual contact and exchange on learners

over a period any longer than one university semester”.

The teletandem activities in my study are defined as non-integrated (ARANHA; CAVALARI, 2015; LEONE; TELLES, 2016), in the sense that they were not bound to classroom contents or to a language syllabus. Considering that teletandem activities can also be institutionally integrated, as they “are embedded in regular foreign language lessons” (ARANHA; CAVALARI, 2015, p. 763), future research could draw attention to cultural representations in the classroom by having participants reflect upon their online interactions. As stated by O'Dowd (2016, p. 282), “practically none of the studies used classroom interaction transcripts or field notes to explore how teachers engaged with learners in the analysis of their online interactions”.

In conclusion, drawing upon the results of this study, it can be claimed that there is a demonstrable need for the teacher-mediator to deal with intercultural issues in mediation sessions, in addition to being fully committed to the process of deconstructing some cultural representations. About this, Telles (2015b, p. 24) cautions that “if the teacher is not critically well informed about such issues, the mediation session may not transcend the level of mere reports of experience, in turn perpetuating stereotypes and sedimented conceptions of self and other”. Teacher-mediators can thus encourage discussions that go beyond superficial representations.

ACKNOWLEDGMENTS

I am deeply indebted to my supervisor, Dr. Gloria Gil, for having helped me to carry out my PhD research, and to Dr. João Antonio Telles, who kindly opened the doors of the teletandem laboratory for the development of my investigation. I am also particularly grateful to TTB coordinators, teachers, and researchers for having spared no efforts to make everything work well in the period of the data-collection.

REFERENCES

- ANDREU-FUNO, L. B. *Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem*. 2015. 191 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. C. Institutional Integrated Teletandem: What have we been learning about writing and peer feedback? *Delta*, v. 31, n. 3, p. 763-780, 2015.
- BELZ, J. A. Intercultural questioning, discovery and tension in internet-mediated language learning partnerships. *Language and Intercultural Communication*, v. 5, n. 1, p. 3-39, 2005.
- BELZ, J. A. The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In: O'DOWD, R. (ed.). *Online Intercultural Exchange: an Introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 127-166.
- BORGHETTI, C.; BEAVEN, A.; PUGLIESE, R. Interactions among future study abroad students: exploring potential intercultural learning sequences. *Intercultural Education*, v. 26, n. 1, p. 31-48, 2015.
- BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D; H. BRAMMERTS. (ed.). *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Dublin, Centre for Language and Communication Studies, 1996. p. 9-22.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

DERVIN, F. Exploring 'new' interculturality online. *Language and Intercultural Communication*, v. 14, n. 2, p. 191-206, 2014.

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

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, J. L.; WALLAT, C. (ed.). *Ethnography and language in educational settings*. Norwood: Ablex, 1981. p. 147-160.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: HORNBERGER, N. H; CORSON, D. (ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 145-152.

GIL, G. Third places and the interactive construction of interculturality in the English as foreign/additional language classroom. *Acta Scientiarum - Language and Culture*, v. 38, n. 4, p. 337-346, 2016.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (ed.). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications, 1997. p. 13-64.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELM, F. Facilitated dialogue in Online Intercultural Exchange. In: O'DOWD, R; LEWIS, T. (ed.). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. New York: Routledge, 2016. p. 150-172.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. Post 9/11: Foreign languages between knowledge and power. *Applied Linguistics*, v. 26, n. 4, p. 545-567, 2005.

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

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, v. 1, n. 1, p. 57-78, 2013.

JOVCHELOVITCH, S. *Knowledge in context: Representations, community and culture*. London: Routledge, 2007.

KULICK, D. No. *Language & Communication*, v. 23, n. 2, p. 139-151, 2003.

LEONE, P.; TELLES, J. A. The teletandem network. In: O'DOWD, R.; LEWIS, T. (ed.). *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. New York: Routledge, 2016. p. 241-247.

LIDDICOAT, A.; SCARINO, A. *Intercultural language teaching and learning*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

LOPES, Q. B.; FRESCHE, A. C. Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem: a importância da mediação. *Revista do Gel*, v. 13, n. 3, p. 49-74, 2016.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1997.

MAXWELL, J. A. *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks: Sage, 1996.

MENARD-WARWICK, J. Co-constructing representations of culture in ESL and EFL classrooms: discursive faultlines in Chile and Colombia. *The Modern Language Journal*, v. 9, n. 1, p. 30-45, 2009.

MENDES, C. M. *Crenças sobre a língua inglesa: O antiamericanismo e sua relação como o processo de ensino-aprendizagem de professores em formação*. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

O'DOWD, R. Understanding "the other side": Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, p. 118-144, 2003.

O'DOWD, R. *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

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

O'DOWD, R. Learning from the past and looking to the future of Online Intercultural Exchange. In: O'DOWD, R; LEWIS, T. (ed.). *Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice*. New York: Routledge, 2016. p. 273-294.

RISAGER, K. *Language and culture pedagogy*: from a national to a transnational paradigm. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

ROCHA, C. F.; LIMA, T. C. S. Questionamentos sobre a presença do mediador na prática de interação em Teletandem. In: TELLES, J. A. (Org.). *Teletandem: Um Contexto Virtual, Autônomo e Colaborativo para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Século XX*. Campinas, Pontes, 2009. p. 231-241

SALOMÃO, A. C. B. On-line collaborative learning for in-service teacher education. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, v. 3, n. 4, p. 268-272, 2011.

SCHAEFER, R. *The co-construction of interculturality in the project Teletandem Brasil: foreign languages for all*. 2019. 597 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TELLES, J. A. *Teletandem: Transculturalidade nas interações on-line em línguas estrangeiras por webcam*. Research Project: Universidade Estadual Paulista, Brazil, 2011. p. 1-24.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *DELTA – Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 3, p. 603-632, 2015a.

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015b.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPpecialist*, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

TELLES, J. A.; ZAKIR, M. A.; ANDREU-FUNO, L. B. A. Teletandem e episódios relacionados a cultura. *Delta*, v. 31, n. 2, p. 359-389, 2015.

THORNE, S. L. Pedagogical and praxiological lessons from Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education Research. In: BELZ, J. A.; THORNE, S. L. (ed.). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Heinle & Heinle, 2006. p. 2-30.

VAN LIER, L. *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VASSALLO, M. L. Teletandem ou tandem tele-presencial? In: TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, Pontes, 2009. p. 185-197.

VASSALLO, M. L; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPpecialist*, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VELOSO, F. S.; ALMEIDA, V. B. A fala facilitadora de dois interagentes no contexto de aprendizagem de LE no Teletandem. In: TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009. p. 149-168.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk: Sharpe, 1981. p. 144-188.

WARE, P. D. "Missed" communication in online communication: Tensions in a German-American telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v. 9, n. 2, p. 64-89, 2005.

WARE, P. D.; KRAMSCH, C. Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *The Modern Language Journal*, v. 89, n. 2, p. 190-205, 2005.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.



Received 13 January 2020. Accepted 8 May 2020.

A COMPETÊNCIA ORAL EM INGLÊS DO TRABALHADOR COMO ESTRATÉGIA DE *ENDOMARKETING*: UM ESTUDO DE CASO EM MIDSCALE HOTÉIS EM FLORIANÓPOLIS/SC¹

LA COMPETENCIA ORAL EN INGLÉS DEL TRABAJADOR COMO ESTRATEGIA DE
ENDOMARKETING: UN ESTUDIO DE CASO EN MIDSCALE HOTELES EN
FLORIANÓPOLIS/SC

WORKER'S ORAL COMPETENCE IN ENGLISH AS AN ENDOMARKETING STRATEGY: A CASE
STUDY IN MIDSCALE HOTELS IN FLORIANÓPOLIS/SC

Marimar da Silva *

Luciana de Jesus Ramos **

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

RESUMO: A indústria hoteleira é um setor voltado à prestação de serviços desenvolvidos por pessoas mediados pela linguagem. Assim entendida, a competência comunicativa de seus trabalhadores passa a ser um elemento imprescindível para assegurar a competitividade dessa indústria. No entanto, pesquisas sobre essa temática no Brasil vêm indicando fragilidades em idiomas. Nesse sentido, este estudo, de natureza qualitativo-interpretativa, busca diagnosticar a competência oral em inglês do trabalhador do setor

¹Artigo resultante do Projeto de Extensão PJ34-2017/IFSC intitulado “Percepções & Necessidades dos Colaboradores do Setor Hoteleiro do Município de Florianópolis em Relação ao Uso da Língua Inglesa no Desenvolvimento de suas Funções Profissionais”.

* Doutora em Letras Inglês pela UFSC. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) e do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do IFSC. E-mail: marimar.silva@ifsc.edu.br.

** Acadêmica do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do IFSC. E-mail: luciana.j@aluno.ifsc.edu.br.

de recepção de *midscale* hotéis em Florianópolis/SC. Para a geração dos dados, foram aplicados questionários em português e entrevistas em inglês com os participantes. A análise dos dados revelou que o nível de competência oral em inglês declarado pelos participantes no questionário difere do identificado na entrevista, sugerindo necessidade de investimento no idioma, visando equilibrar as estratégias de *marketing* externo e interno no contexto estudado. Sugere-se que seja ampliado o escopo do presente estudo para corroborar ou refutar os resultados aqui relatados.

PALAVRAS-CHAVE: Competência comunicativa. Língua Inglesa. *Midscale* hotéis. Florianópolis. *Endomarketing*.

RESUMEN: La industria hotelera es un sector dirigido a la prestación de servicios desarrollados por personas mediados por el lenguaje. Así entendida, la competencia comunicativa de sus trabajadores se convierte en un elemento esencial para garantizar la competitividad de esta industria. Sin embargo, investigaciones sobre este tema en Brasil muestran debilidades en idiomas. En este sentido, el presente estudio, de carácter cualitativo-interpretativo, busca diagnosticar la competencia oral en inglés del trabajador del sector de recepción en *midscale* hoteles en Florianópolis/SC. Para la generación de datos, se aplicaron cuestionarios en portugués y entrevistas en inglés con los participantes. El análisis de los datos reveló que el nivel de competencia oral en inglés declarado por los participantes en el cuestionario difiere del identificado en la entrevista, indicando la necesidad de inversión en el idioma, con miras a equilibrar las estrategias de *marketing* externas e internas en el contexto estudiado. Se sugiere ampliar el universo de este estudio para corroborar o refutar los resultados informados aquí.

PALABRAS CLAVE: Competencia comunicativa. Inglés. *Midscale* Hoteles. Florianópolis. *Endomarketing*.

ABSTRACT: Hotel industry stands out for being a sector focused on services conducted by people mediated by language. Bearing this in mind, hotel workers' communicative competence turns to be an essential element to ensure the competitiveness of such industry. However, studies on this theme in Brazil have shown fragilities in foreign languages. Thus, this qualitative-interpretative study aims at diagnosing the oral competence in English of midscale hotel front office workers in Florianópolis/SC. For data generation, questionnaires in Portuguese were applied and interviews in English with the participants were made. Data analysis revealed that the level of oral competence in English declared by the participants in the questionnaire differs from the one identified in the interviews, suggesting the need of investment in endomarketing actions focusing on languages, with a view to balancing external and internal marketing strategies in the context studied. This study suggests expanding its scope to corroborate or refute its results.

KEYWORDS: Communicative Competence. English language. Midscale hotels. Florianópolis. Endomarketing.

1 INTRODUÇÃO

A indústria hoteleira se destaca por ser um setor voltado à hospitalidade, à prestação de serviços desenvolvidos pelos trabalhadores do setor para os hóspedes por meio dos próprios trabalhadores mediados pela linguagem. Assim entendida, na indústria hoteleira, a competência comunicativa de seus trabalhadores passa a ser um elemento vital para assegurar o desenvolvimento e a competitividade dessa indústria. No entanto, estudos sobre essa competência com trabalhadores do setor hoteleiro no Brasil, como os realizados por Amorim (2011), Gomes e Silva (2011), Blanco *et al.* (2013), Silva e Bonifácio (2015), Abreu e Silva (2018), Da Silva e Cordeiro (2018), Lanznaster e Silva (2018), Laporte e Da Silva (2019), entre outros, vêm indicando falta de investimento na aprendizagem de línguas estrangeiras, indo na contramão de estudos em endomarketing, a exemplo de Nascimento, Brambilla e Vanzella (2018), que sugerem investir no cliente interno: o trabalhador desse setor.

Na visão de Castelli (2006), os clientes internos (aqui nominados trabalhadores) são parte fundamental das organizações; portanto, cabe aos gestores investirem em mecanismos para satisfazê-los no contexto de trabalho, visando a um atendimento de excelência ao cliente final: o hóspede, e, consequentemente, gerando equilíbrio entre o *marketing* interno e externo. Assim, é de fundamental importância refletir sobre o investimento feito (ou não) no cliente interno do setor hoteleiro, especialmente no trabalhador de recepção, já que atua diretamente no acolhimento às necessidades do hóspede.

Na indústria hoteleira, setor em que a atenção, a receptividade e o ambiente agradável são peças-chave, partimos do pressuposto de que a competência comunicativa como estratégia de endomarketing tem função basilar nesse contexto, tendo em vista que esta está

voltada ao planejamento e implementação das condições favoráveis de trabalho e à manutenção de serviços de qualidade. Ainda, os hotéis têm papel vital na atividade turística e na economia de algumas cidades brasileiras, com destaque para as litorâneas, e o bem receber deve ser prioridade, uma vez que é usado para avaliar não apenas o hotel, mas a cidade onde se insere. Dessa forma, os gestores precisam estar cientes das necessidades de seus clientes internos a fim de assegurar a excelência no atendimento ao cliente externo. Nesse contexto, o *endomarketing* entra como uma estratégia de gestão voltada a proporcionar as condições necessárias para motivar o trabalhador a desempenhar suas funções profissionais com qualidade (OLIVEIRA, 2009).

Assim, cientes de que o turismo é a base da economia da capital do Estado de Santa Catarina, de que suas atividades se desenvolvem por meio de pessoas mediadas pela linguagem, e de que estudos recentes sobre a competência comunicativa em idiomas dos trabalhadores do setor hoteleiro no Brasil vêm evidenciando fragilidades, principalmente em inglês, percebemos a necessidade de aprofundar essa temática. Mais especificamente, este estudo, inserido na área de Linguística Aplicada com viés em Turismo, partindo do pressuposto de que o investimento continuado na competência comunicativa do trabalhador é uma ação estratégica vital para manter a competitividade no setor, busca diagnosticar a competência oral em inglês desses trabalhadores em *midscale* hotéis no centro de Florianópolis/SC, a partir de uma perspectiva qualitativa, utilizando um instrumento de geração de dados no idioma foco do estudo.

Este artigo está organizado em seções. A primeira apresentou o cenário onde o estudo está inserido, e as que seguem apresentam os conceitos e estudos empíricos que embasam o estudo, o método aplicado à pesquisa, a análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: O CONCEITO E NÍVEIS NA PERSPECTIVA DO QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEGR) é um projeto de política linguística do Conselho da Europa que visa a proporcionar uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, exames de proficiência na Europa, mas vem sendo usado em outros contextos. O texto do referido projeto descreve exaustivamente tudo o que os aprendizes/usuários de uma língua devem aprender para se comunicar em um idioma (em nosso caso o inglês) e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes em diferentes situações discursivas.

Segundo o QEGR, um indivíduo é considerado comunicativamente competente quando interage socialmente utilizando especificamente meios linguísticos. Para tanto, precisa acionar diferentes tipos de conhecimento: o linguístico, o sociolinguístico e o pragmático. O linguístico inclui conhecimentos e capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Já o sociolinguístico refere-se às condições socioculturais do uso da língua, portanto sensível às convenções sociais. Por fim, o conhecimento pragmático diz respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos e criam argumentos ou guias de trocas interacionais. Esse conhecimento também diz respeito ao domínio do discurso, à coesão e coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia, e impacta fortemente as interações e os ambientes culturais nos quais acontecem (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Ainda de acordo com o QEGR, a competência comunicativa de um indivíduo é ativada no desempenho de várias atividades linguísticas, incluindo a compreensão, a produção, a interação ou a mediação. Cada um desses tipos de atividade pode realizar-se oralmente, na escrita, ou em ambas. A compreensão e a produção (oral e/ou escrita) são processos primários, uma vez que ambos são necessários à interação. As atividades de compreensão incluem a leitura silenciosa e a atenção ao interlocutor. E as atividades de produção têm função importante em muitos campos acadêmicos e profissionais, e está associada a um valor social. No que tange ao interesse deste estudo, o foco recai sobre a compreensão e produção oral, tendo em vista que o recorte do contexto de estudo é o setor de recepção de *midscale* hotéis.

Em relação aos níveis de proficiência de língua estrangeira, tradicionalmente são apresentados três na literatura: Básico, Intermediário e Avançado. No entanto, essa divisão não é clara o suficiente, pois não apresenta as características de cada um desses níveis. Nesse sentido, o QECR traz uma longa discussão que servirá de suporte teórico para este estudo. A título de exemplificação, no documento, os três níveis tradicionais se subdividem em seis: A1 e A2 para o aprendiz/usuário com nível de conhecimento básico na língua estrangeira; B1 e B2 para o independente; e C1 e C2 para o competente no idioma.

O quadro 1 sintetiza os níveis gerais de conhecimento na língua estrangeira e suas subdivisões.

A Básico/Elementar		B Independente		C Competente/Proficiente	
A1 Iniciação	A2 Elementar	B1 Limiar	B2 Vantagem	C1 Autonomia	C2 Mestria

Quadro 1: Níveis gerais de conhecimento em língua estrangeira e suas subdivisões

Fonte: Adaptado do Quadro Comum de Referência (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 48)

Embora o QECR seja um documento amplo de referência para a aprendizagem, o ensino e a avaliação do aprendiz/usuário de um idioma, o foco deste estudo é a compreensão e produção oral dos trabalhadores do setor de recepção; portanto, trazemos, no quadro 2, apenas as referências do QECR para essas duas habilidades linguísticas.

Níveis	Compreensão oral	Produção oral
A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
A2	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho atual ou do mais recente.
B1	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando a fala é relativamente lenta e clara.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações.
B2	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.	Sou capaz de me expressar de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.
C1	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma

	televisão e filmes sem grande dificuldade.	conclusão apropriada.
C2	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, na velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.

Quadro 2: Referências para a autoavaliação da compreensão e produção oral

Fonte: Adaptado do Quadro Comum de Referência (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 53-54)

Acreditamos que a forma clara das descrições postas no QECR (quadro 2) oferecem o suporte necessário para a avaliação do nível de proficiência do participante, assim como material suficiente para refletirmos sobre o papel do inglês no contexto hoteleiro. Porém, não podemos deixar de reconhecer que a natureza da análise não possibilita um objetivismo absoluto, como reconhecido no próprio texto do QECR:

Um falante de uma língua não tem nunca as mesmas competências, nem as desenvolve da mesma maneira que outro, quer se trate de falantes nativos ou de aprendentes estrangeiros. Qualquer tentativa para definir os ‘níveis’ de proficiência seria de certo modo arbitrária, como o seria para qualquer outro domínio do conhecimento declarativo ou da competência de realização. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 40)

Cabe ressaltar ainda que a avaliação qualitativa teve como conteúdo temático o Procedimento Operacional Padrão (POP) de *check-in* usado no setor de recepção de hotéis. Na próxima seção abordamos o outro conceito-base deste estudo: endomarketing na hotelaria.

3 A HOTELARIA E O CONCEITO DE ENDOMARKETING

Com o crescimento do turismo no Brasil e no mundo, o setor hoteleiro passou a se estruturar, e as pesquisas na área buscaram entender melhor os fenômenos que envolvem suas atividades. A partir daí diversos conceitos surgiram, entre eles o conceito de empresa hoteleira e *endomarketing*.

Castelli (2003) conceitua a empresa hoteleira como “[...] uma organização que, mediante o pagamento de diárias, oferece alojamento à clientela indiscriminada” (p. 56). Ribeiro (2011) expande o conceito afirmando que um empreendimento hoteleiro comercializa a recepção e a hospedagem de turistas e visitantes, em condições de segurança e higiene, oferecendo serviços de alimentação, entretenimento e outras atividades voltadas ao bem-estar do hóspede.

Aprofundando a temática, Caon (2008) esclarece que os meios de hospedagem, de forma geral, estão organizados em dois grandes setores: *front office* e *back office*, para poderem desenvolver suas atividades. De acordo com o autor, o primeiro lida diretamente com o hóspede e abrange departamentos como o de recepção e reservas, portaria social, lazer, telefonia e governança. Desses, o de recepção é considerado o mais importante do hotel pelo contato face a face com o hóspede; portanto, responsável por um atendimento de qualidade às suas necessidades. Já o segundo lida com os processos internos do empreendimento, não tem contato direto com o hóspede e engloba departamentos como o de recursos humanos, cozinha, controladoria, compras, administração, entre outros.

Adentrando ao departamento de recepção, na perspectiva de Hayes (2005), a recepção é “responsável por reservas, registros, serviços e pagamentos dos hóspedes” (p.136). E Castelli (2016) acrescenta que a recepção está ligada ao setor de hospedagem, cuja estrutura e organograma dependem do tipo e tamanho do hotel, da qualidade e quantidade de serviços prestados, atua diretamente com a

portaria social, e se constitui de trabalhadores com diferentes funções: capitão porteiro, recepcionista, mensageiro, garagista e/ou manobrista².

Dos trabalhadores do departamento de recepção, o recepcionista é o protagonista, pois além de lidar diretamente com o hóspede, intermedia suas necessidades com os outros departamentos do hotel. Para Davies (2010), o recepcionista precisa lidar com eficiência e eficácia na resolução de problemas, comunicar-se de forma precisa e cortês com seus colegas, hóspedes e supervisores, transmitir uma boa imagem da empresa, além de precisar desenvolver outras atividades que não se limitam ao seu espaço de trabalho. A essas características da função, Castelli (2006) acrescenta o aspecto físico desses trabalhadores: boa aparência no vestir e asseio pessoal, disposição para servir e agir com discrição, como alguns dos atributos do cargo.

Em relação à operacionalidade das tarefas do trabalhador do departamento de recepção, Lanznaster e Silva (2018) descrevem as seguintes rotinas: informar ao hóspede os serviços, horários e produtos do hotel; realizar o *check-in*; responsabilizar-se pela mudança de unidade habitacional (UH) quando solicitada pelo hóspede; cuidar do livro de reclamações; analisar as críticas e sugestões; e controlar o fluxo no momento do *check-out* ou encerramento da estadia.

Aprofundando os procedimentos de *check-in*, Chan e Mackenzie (2013) assim os descrevem: i) cumprimentar o hóspede e desejar-lhe boas-vindas; ii) verificar sua identidade; iii) apresentar e solicitar a ele que preencha o formulário de registro; iv) confirmar ou perguntar a forma de pagamento, caso não tenha sido feita no momento da reserva; v) atualizar a conta do hóspede no sistema operacional do hotel; vi) entregar a chave da Unidade Habitacional (UH) e informar a localização do quarto, elevador ou escadas, além dos serviços e produtos do hotel; vi) providenciar o encaminhamento do hóspede a sua UH; e viii) desejar ao hóspede uma boa estadia.

A partir dessas descrições, pode-se inferir que o departamento de recepção hoteleiro e seus trabalhadores têm funções de alta complexidade, que se concretizam na prática por meio de uma interação eficaz com o hóspede, tendo como ferramenta a linguagem. Logo, evidencia-se que a competência comunicativa de seus trabalhadores, principalmente os do *front office* pelo primeiro contato face a face com o hóspede, é condição *sine qua non* para manter a competitividade dessa indústria. Para tanto, o *endomarketing*³, entendido neste estudo como “marketing aplicado internamente nas organizações” (NASCIMENTO *et al.*, 2018, p. 204), é estratégico.

Trazendo para a discussão o conceito de *marketing*, Kotler (1988, p. 27) o define como “um processo social e gerencial pelo qual os indivíduos e grupos obtêm o que necessitam e desejam através da criação, oferta e troca de produtos com valor”. Ou seja, as empresas buscam diagnosticar os desejos e necessidades de clientes potenciais para oferecer-lhes produtos e serviços que satisfaçam suas expectativas, tendo como resultado final a troca de valor.

Mas esse entendimento nem sempre foi assim. Inicialmente, a orientação das empresas estava voltada para o produto sem se preocupar com o papel que o cliente representava no processo de compra ou de prestação de serviços. Depois, o cliente passou a ser o centro do processo, fazendo com que as organizações se alinhasssem às suas necessidades, buscando novas estratégias competitivas. Nesse processo, surgiram ações de *marketing* voltadas para os trabalhadores das empresas, o *endomarketing*, tendo como objetivo “promover entre os funcionários e os departamentos os valores destinados a servir o cliente” (BEKIN, 2004, p.3). E a indústria hoteleira seguiu essa tendência.

Segundo Bekin (2004), para que uma empresa implemente um programa de *endomarketing*, é necessário primeiramente realizar um diagnóstico, visando identificar os pontos fortes e fracos do contexto, para depois traçar um plano de ação. Após o diagnóstico, alerta o autor, podem surgir três níveis de orientação para um programa de *endomarketing*: o primeiro voltado para o atendimento ao cliente, visando conquistar novos mercados; o segundo para a cultura de serviço; e o terceiro para a expansão, com a inserção de

² Por limitação de espaço, abordaremos apenas as funções do recepcionista.

³ O termo *endomarketing* foi cunhado por Saul Faingaus Bekin, na década de 70 do século XX. Bekin atuava como gerente de produtos da Johnson & Johnson e precisava reestruturar os relacionamentos da equipe, motivando-os com o objetivo comum da empresa (JOSÉ; ROSA, 2012).

novos bens e serviços para os trabalhadores. Independentemente do nível, acrescenta o autor, há duas linhas de ação: atitudes e comunicação. A primeira visa a conscientizar o trabalhador sobre a importância estratégica de um serviço voltado para atender o cliente, e a segunda a promover um sistema de informações que leve o trabalhador a cumprir suas atividades profissionais com qualidade.

Ainda sobre a implementação de um programa de *marketing*, Bekin (2004) destaca os seguintes aspectos como fundamentais: i) treinamento sob a ótica da educação e desenvolvimento; ii) motivação, valorização, comprometimento e recompensa; e iii) sistema de informações e rede de comunicação interna. Em relação ao primeiro, a partir das necessidades identificadas na empresa, os trabalhadores podem se desenvolver por meio de formação teórica e por atividades práticas, que resultam em melhoria das atividades profissionais. Já em relação ao segundo, quando há reconhecimento do papel do trabalhador, de suas características individuais e remuneração adequada, as relações entre a empresa e o trabalhador se estreitam e contribuem para sua valorização. Quanto ao terceiro, a comunicação interna é fundamental para o funcionamento coerente, integrado e consistente de uma empresa, ela interliga trabalhadores e evita ruídos de informação na tomada de decisões.

A partir do cenário aqui descrito, na indústria hoteleira, o *endomarketing* emerge como uma estratégia essencial, por seu caráter educativo, um aliado da gestão voltado à qualidade, pois promove ações, a partir de diagnóstico, para capacitar os trabalhadores que lidam direta ou indiretamente com o acolhimento ao hóspede, ações essas mediadas pela linguagem. Logo, a competência comunicativa de seus trabalhadores surge como uma competência fundamental nessa indústria; contudo, estudos recentes apontam uma realidade, no mínimo, frágil nessa questão. A próxima seção desenvolve esse assunto.

4 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM INGLÊS: ESTUDOS NA HOTELARIA

Estudos recentes em diferentes regiões do Brasil (a exemplo de AMORIM, 2011; BLANCO; LEÃO; GUZZO, 2013; SILVA; BONIFÁCIO, 2015; ABREU; SILVA, 2018; DA SILVA; CORDEIRO, 2018; LANZNASTER; SILVA, 2018, LAPORTE; DA SILVA, 2019, entre outros) apontam que os trabalhadores do setor hoteleiro consideram importante investir no aprendizado de idiomas, principalmente o inglês, tendo em vista que os hóspedes estrangeiros usam esse idioma para comunicação devido ao seu caráter de língua internacional. No entanto, ações no sentido de viabilizar a aprendizagem de inglês no local de trabalho são raras, tanto por parte dos trabalhadores quanto por parte da gestão. Dentre as justificativas dadas estão a falta de recursos, de tempo e a morosidade na aprendizagem, além do preço dos cursos, da alta rotatividade dos trabalhadores no setor e da possibilidade de uso de aplicativos de tradução em situações emergenciais.

Os estudos ainda revelam que a maioria dos trabalhadores, especialmente os de recepção, têm conhecimento de inglês em nível básico ou conhecem apenas expressões relacionadas aos serviços e produtos do hotel. Como compensação, esses trabalhadores usam ferramentas de tradução para encaminhar as solicitações dos hóspedes que extrapolam seu conhecimento, porém enfatizam que nem sempre têm sucesso nessas tentativas, e o resultado é frustrante para ambos, o trabalhador e o hóspede, que reverbera na gestão. (LANZNASTER; SILVA, 2018; DA SILVA; CORDEIRO, 2018; LAPORTE; DA SILVA, 2019). Já os níveis intermediário e avançado em inglês foram identificados entre poucos recepcionistas de hotéis de rede, mais precisamente entre os supervisores de setor e gestores, que geralmente respondem por situações mais complexas de comunicação com o hóspede (a exemplo do estudo de AMORIM, 2011; LANZNASTER; SILVA, 2018; DA SILVA; CORDEIRO, 2018; ABREU; SILVA, 2018). Porém, como não estão presentes 24h no setor, a ausência de profissionais competentes no idioma no setor de *front office* fragilizam a relação com o hóspede e tudo o que dela advém, como mostrou o estudo de Laporte e Da Silva (2019).

Em relação à metodologia aplicada nos estudos de Amorim (2011), Blanco; Leão; Guzzo (2013); Lanznaster e Silva (2018), Da Silva e Cordeiro (2018), Laporte e Da Silva (2019), cabe ressaltar o número reduzido de hotéis pesquisados, além do fato de os dados gerados para identificar a competência comunicativa dos trabalhadores terem sido provenientes de entrevistas e questionários conduzidos em português pelos pesquisadores. Ou seja, os dados gerados trazem a percepção do trabalhador sobre sua competência em inglês, a partir da sua própria concepção do conceito de ser competente (ou não) no idioma, sem um suporte teórico internacionalmente reconhecido, como o QECR para Línguas, por exemplo.

A partir dessas evidências e cientes da importância da linguagem, especificamente do inglês na indústria hoteleira Florianopolitana, levantou-se o seguinte questionamento: O nível de competência oral em inglês que os participantes dos estudos dizem ter é, na realidade, o que eles têm e usam para interagir com o hóspede estrangeiro? Os participantes têm ciência de que essa competência pode ser uma estratégia de *endomarketing* e, portanto, negociada com a gestão? Assim, concebendo a competência comunicativa dos trabalhadores do setor hoteleiro como estratégia de *endomarketing*, o presente estudo visa a diagnosticar o nível de competência oral em inglês desse trabalhador, em *midscale* hotéis do centro de Florianópolis/SC, tendo em vista a vocação turística da cidade e dos hotéis para a economia local, e a propor ações a partir dos resultados. A próxima seção descreve o método usado para este estudo.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativa (YIN, 2010), concebendo a competência comunicativa do trabalhador do setor hoteleiro como estratégia de *endomarketing*, busca analisar a competência oral em inglês do trabalhador do setor de recepção em *midscale* hotéis⁴ da região central de Florianópolis, por sua importância no contexto turístico do país. Para tanto, propusemos as seguintes ações: primeiramente buscamos delimitar o contexto de investigação: 19 *midscale* hotéis do centro de Florianópolis. A escolha deu-se pelo fato de esses hotéis receberem uma gama diversificada de hóspedes estrangeiros, e pelo fato de serem próximos uns dos outros, tornando a geração de dados mais ágil. Os gestores dos hotéis selecionados foram contatados por e-mail, telefone e pessoalmente. Desses, sete autorizaram a pesquisa com os trabalhadores do setor de recepção assinando um termo de anuência para a pesquisa.

Delineado o contexto e obtida a autorização para a condução do estudo, buscamos o consentimento dos participantes⁵ por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Participaram da pesquisa 20 trabalhadores do setor de recepção dos hotéis selecionados. Todos os trabalhadores assinaram o TCLE e responderam o questionário em português, mas apenas 10 aceitaram participar da entrevista em inglês.

O questionário buscou identificar a nacionalidade dos estrangeiros que se hospedam nos hotéis, a existência e uso de Procedimento Operacional Padrão (POP) de *check-in* em português e em inglês e o tipo de treinamento dado para os trabalhadores do setor de recepção. Buscou ainda informações pessoais dos participantes, como o nível de educação formal e domínio da língua estrangeira inglês, além das funções que desempenham no setor de recepção e as experiências de *check-in* em inglês.

Após a aplicação do questionário e levantamento parcial das respostas, foi feita a entrevista em inglês com os participantes, visando a analisar seu nível de competência oral no idioma. As perguntas que guiaram a entrevista se ancoraram no POP de *check-in*, adaptados de Chan e Mackenzie (2013), e em situações discursivas entre o recepcionista e o hóspede ao longo de sua estadia, adaptados de Oliveira; Wildner; Haeming (2011).

Pressupomos que será relativamente simples diagnosticar a produção oral dos participantes, considerando os dois níveis extremos (A1 e C2) postos no quadro 2. Contudo, os níveis intermediários exigirão maior atenção no que tange aos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, com ênfase no último, tendo em vista o contexto investigado.

No que se refere à compreensão, o pressuposto será o mesmo da produção oral: as perguntas iniciais da entrevista em inglês indicarão se o participante tem nível A1 ou C2 no idioma. Estratégias de esclarecimento de compreensão pelo participante ou a tradução de termos da rotina diária no setor de recepção são indicativos de nível A1. Por outro lado, o participante de nível C2 ou

⁴ Por *midscale hotel* entende-se um estabelecimento com grande número de UHs e que oferece acomodações confortáveis com um nível de luxo moderado e serviços diversos de alimentação, lojas, *concierge*, *fitness center* e espaço para convenções com entrada separada, cinema e teatro. Essa tipologia de hotel, às vezes, também mantém um andar especial para hóspedes considerados muito importantes (VIP), não oferecendo, todavia, todos os serviços do hotel de luxo (CAMPOS, 2005, p. 72).

⁵ Os nomes citados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

C1, independentemente de o pesquisador falar rápido ou usar termos de diferentes campos semânticos, não terá dificuldade de compreender o que está sendo abordado na entrevista.

A partir dos dados gerados pelo questionário e pela entrevista em inglês, que foi gravada e transcrita, foi possível identificar o nível de compreensão e produção oral dos participantes e fazer algumas inferências, descritas na próxima seção.

6 ANÁLISE DOS DADOS: PERFIL & NÍVEL DE COMPETÊNCIA ORAL

Como mencionado anteriormente, dos dezenove *midscale* hotéis da região central de Florianópolis, participaram da pesquisa sete; desses, três são hotéis de rede e quatro de gestão familiar. A quantidade de UHs dos hotéis participantes varia consideravelmente: o menor possui 36 UHs e o maior 122 UHs. Em relação à quantidade de trabalhadores do setor de recepção, há uma média de dois por turno, com exceção do hotel de pequeno porte (36 UHs), que tem apenas um, e do hotel de maior porte (122 UHs), que tem quatro por turno. No que se refere aos hóspedes estrangeiros, durante a alta temporada, 75% deles são provenientes da América Latina, predominantemente argentinos e uruguaios, e o restante de países da Europa, da Ásia, além da América do Norte. Sobre a existência e uso de POP de *check-in*, 60% dos hotéis têm e usam POP apenas em português e 40% em inglês, e 75% dos hotéis oferecem treinamento inicial de atendimento ao hóspede aos trabalhadores do setor. De forma geral, esses dados sugerem a necessidade de os trabalhadores no setor de *front office* dominarem diferentes idiomas e de terem formação continuada em procedimentos de recepção ao hóspede, pois nem todos têm ou usam POP em português e/ou inglês, que pode afetar negativamente a qualidade da prestação de serviços.

Já em relação ao perfil dos participantes, este não varia muito em relação a outros estudos que investigaram a competência comunicativa em inglês dos trabalhadores do setor hoteleiro, como os estudos de Medeiros (2010), Silva e Bonifácio (2015), Stefanello (2017) e Lanznaster e Silva (2018), entre outros. Ou seja, predominam homens brancos (65%), com idade entre 25 e 60 anos, e as mulheres, em menor número (35%), e também brancas, estão na faixa etária entre 20 a 35 anos. Quanto à função desempenhada, esta varia entre recepcionista, auditor noturno, assistente de reservas, coordenador de hospedagem, coordenador de recepção, gestor de reservas e subgerente. Sobre essa mesma questão, foi possível identificar que há uma sobreposição de funções nos hotéis de menor porte que participaram da pesquisa.

No que se refere à educação formal, 15% dos participantes possuem pós-graduação em áreas afins do eixo hoteleiro, 20% têm ensino superior completo, seguido de 25% com ensino superior em curso, e 40% possuem apenas o ensino médio completo.

O gráfico 1 retrata o cenário referente à educação formal no contexto estudado.

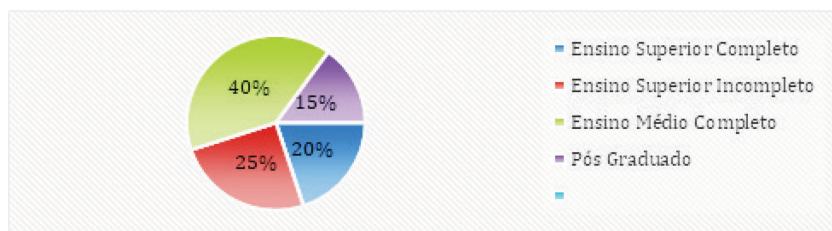


Gráfico 1: Educação formal dos participantes

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Como indica o gráfico 1, ainda há trabalhadores com ensino médio no setor (40%). Contudo, se compararmos esses dados ao estudo de Lanznaster e Silva (2018) com recepcionistas em dois hotéis de grande porte no norte da ilha de Santa Catarina, que identificou apenas um com ensino superior em curso, podemos dizer que há um aumento significativo no nível de escolaridade (60% com nível superior ou em curso) dos trabalhadores do *front office* nos hotéis estudados. Resultado das políticas educacionais implementadas no Brasil na primeira dezena do século XXI?! Uma questão a ser estudada!

Em relação ao investimento pessoal no aprendizado de inglês, 55% dos participantes já realizaram cursos de inglês, e 45% estudaram inglês apenas na educação básica. No entanto, apesar do parco investimento formal no idioma, 95% deles consideram o inglês muito importante no setor, corroborando o resultado dos estudos de Medeiros (2010), Silva e Bonifácio (2015), Stefanello (2017), Lanznaster e Silva (2018), de Da Silva e Cordeiro (2018), Laporte e Da Silva (2019), e indicando ciência do papel do idioma no desenvolvimento da função profissional.

No tocante ao POP de *check-in* em inglês, 100% dos participantes já precisaram pedir ao hóspede para repetir o que disseram, sugerindo certo grau de dificuldade de compreensão oral, e usaram ferramentas de tradução, gestos e a ajuda de colegas de trabalho para viabilizar o atendimento ao hóspede em inglês. Esses dados mostram, por um lado, a necessidade de investimento continuado no idioma, visando manter a qualidade e competitividade do setor, e, por outro, o uso criativo de estratégias (aplicativos de tradução e gestão colaborativa de problema) pelos trabalhadores diante de situações desafiadoras. Embora resolver problemas com criatividade seja salutar para as empresas, cabe lembrar que o estudo de Laporte e Da Silva (2019) alerta que a falta de competência em inglês impacta negativamente a autoestima do trabalhador, a satisfação do cliente e a gestão das empresas, por conseguinte.

Em relação ao nível de competência oral que os participantes acreditam ter, ao lerem as referências descritas no QECR (quadro 2), 55% deles afirmaram ter nível básico (A1 ou A2); 30%, nível intermediário (B1 ou B2); e 15%, nível avançado (C1 ou C2).

O gráfico 2 ilustra a percepção dos participantes.

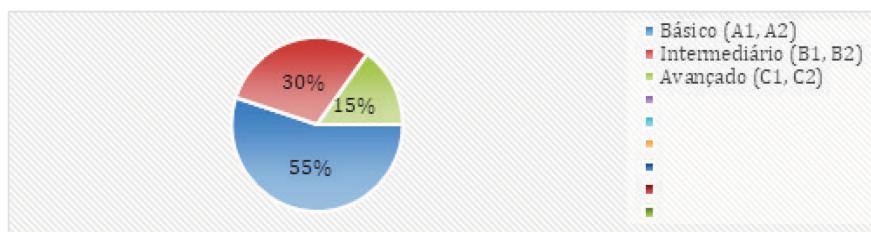
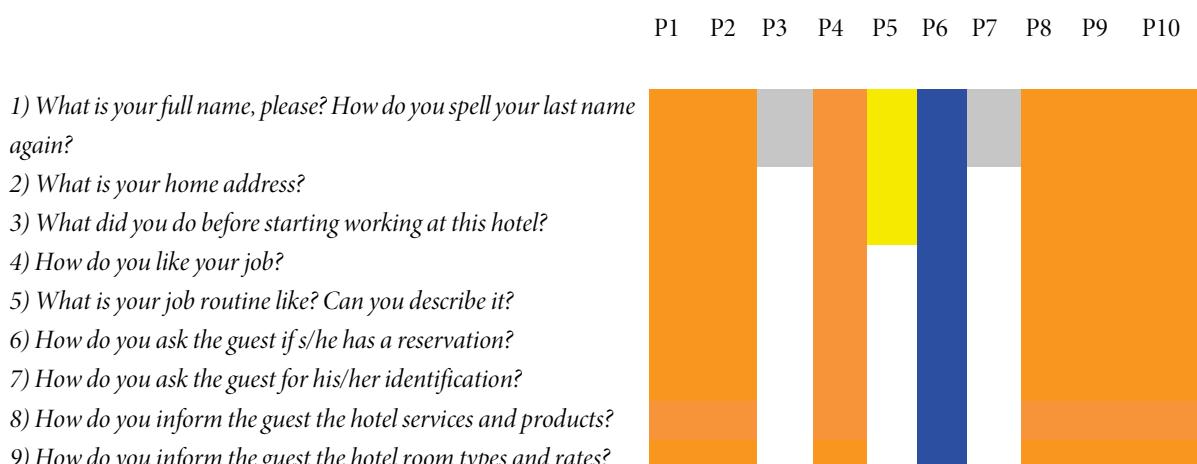


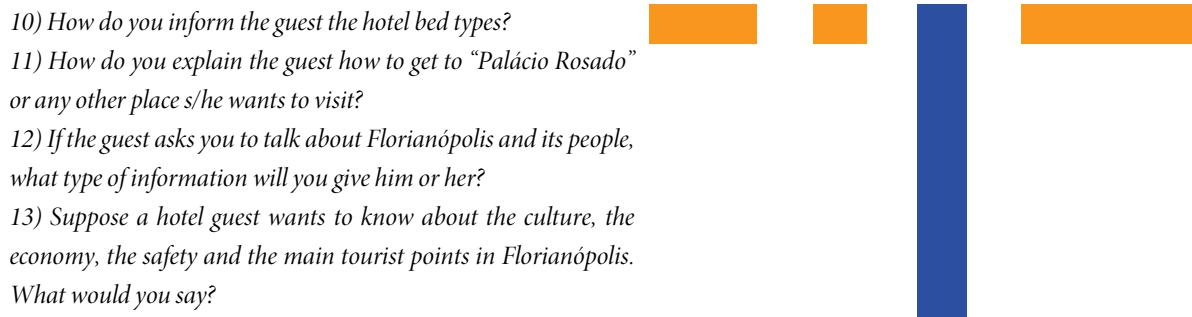
Gráfico 2: Nível de competência oral informado pelo participante

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

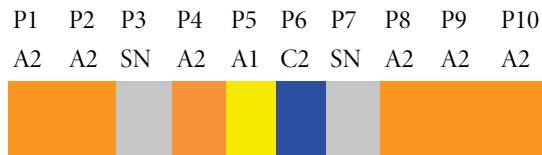
Buscando identificar se havia convergência entre o nível de competência oral em inglês informado pelo participante, conduzimos uma entrevista no idioma com perguntas de diferentes níveis de dificuldade, com dez dos vinte participantes que se sentiram confortáveis para falar em inglês, com base no POP de *check-in*, adaptado de Chan e Mackenzie (2013), e em situações discursivas entre o recepcionista e o hóspede, adaptadas de Oliveira *et al.* (2011).

O quadro 3 apresenta resumidamente as perguntas-guia e a quantidade de respostas que os participantes conseguiram responder. As diferentes cores indicam os níveis de compreensão e produção oral dos participantes: Cinza: Sem Nível; Amarelo: Básico A1; Laranja: Básico A2; Azul: Avançado C2.





Resultado geral dos níveis



Quadro 3: Perguntas-guia da entrevista com os participantes

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A partir dos dados gerados na entrevista, identificamos que 20% dos participantes têm conhecimento rudimentar no idioma (identificado como sem nível (SN) para as referências dadas no QECR), isto é, conhecem algumas palavras ou expressões, mas não o suficiente para conduzir um POP de *check-in* em inglês. Identificamos também que 70% deles têm competência oral em Nível Básico (10% A1 e 60% A2), portanto podem conduzir um POP de *check-in* desde que o hóspede não extrapole as questões dos procedimentos. Por fim, identificamos que 10% dos participantes têm Nível Avançado (0% C1 e 10% C2), ou seja, podem não apenas desenvolver um POP de *check-in* em inglês com qualidade, mas também orientar o hóspede em relação a assuntos diversos relacionados ao turismo da região.

O quadro 4 resume o diagnóstico do nível de competência oral dos participantes tendo como base no QECR para Línguas.

	Diagnóstico do nível dos participantes							Total
	Sem Nível	Básico		Independente		Competente		
	SN	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Nº	2	1	6	0	0	0	1	10
%	20%	10%	60%	0%	0%	0%	10%	100%

Quadro 4: Nível de competência oral identificado no estudo

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ainda, comparando os dados do gráfico 2 (nível informado pelos participantes) com o quadro 4 (nível identificado no estudo), pode-se dizer que o nível de competência oral em inglês que os participantes acreditam ter não se alinha totalmente aos achados da entrevista feita em inglês, salvo para P6, que se identificou como Avançado, e P5, que se identificou como Básico. Os demais participantes acreditam ter nível Intermediário, mas têm nível Básico, e outros acreditam ter nível Básico, mas têm apenas conhecimento de palavras e expressões, que não lhes garante o mínimo para conduzir um POP de *check-in* em inglês. Os excertos que seguem são amostras que caracterizam os diferentes níveis identificados.

O excerto 1 traz voz⁶ de P6 ao responder a última pergunta da entrevista em inglês: uma solicitação para falar sobre temas como economia, cultura, segurança e principais pontos turísticos de Florianópolis.

Excerto 1:

Pesquisadora: *Suppose a hotel guest wants to know about the culture, the economy, the violence and the main tourist points in Florianópolis. What would you say about those issues?*

P6: *Sure, we can talk about that, the economy. Well, [+] Santa Catarina is one of the most developed states in Brazil, but it still has its own social problems. When compared to other states and to other areas of Brazil, we are a little bit ahead. [+] Still, it's secure to walk around at night. It's not like big cities, but we also have problems with security, danger, drugs, drug dealers [...] And the culture, the culture is about everything. Let me see. [+] Everybody thinks that Santa Catarina speaks German, but that's not exactly like that. I came from the Germany area of the state, I speak German as well, but at this side here [Florianópolis], where we are, the east side [+], the language is Portuguese. [+] The people in the island are from the Açores [+] a different culture from a different place in Portugal as far as I know. Regarding tour spots, I usually advise the guests to visit our museums, the beaches [+] the modern and the traditional ones [...].* [Entrevista P6, Out. 2018]

Como se pode perceber no excerto 1, o participante P6 demonstra flexibilidade na formulação de ideias, na ênfase, na diferenciação e eliminação de ambiguidade; tem controle consistente da gramática; é capaz de se exprimir de forma coloquial normal, contornando qualquer dificuldade de modo sutil e de produzir um discurso coeso e coerente, usando apropriadamente fórmulas organizacionais e dispositivos coesivos, conforme a descrição do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 56-58).

O excerto 2 ilustra as vozes de P8 e P4 ao responderem as perguntas 7 e 8, respectivamente: uma solicitação para explicar o procedimento de identificação do hóspede e dar informações sobre os serviços do hotel.

Excerto 2:

Pesquisadora: *How do you ask the guest for his/her passport/identification card?*

P8: *May I have your passport or a document? Anything they have. Usually we ask for the [+] a document, but some of them have this "residence permanency" so [++].* [Entrevista P8, Out. 2018]

Pesquisadora: *How do you inform the guest the hotel service like breakfast?*

P4: *[...] I, I [+] I tell to [sic] them that the [+] the breakfast time is from six and [sic] to ten during the week and end [sic] ten thirty at the weekend [+] weekends. Then, I inform the swimming pool time or any other service they need.* [Entrevista P4, Out. 2018]

Como demonstra o excerto 2, os participantes P8 e P4 usam padrões fráscos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples do dia a dia, e usam corretamente algumas estruturas simples, mas ainda cometem erros básicos sistematicamente. Ainda, são capazes de se fazer compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsos inícios e reformulações evidentes, e são capazes de ligar grupos de palavras com conectores simples, conforme a descrição do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 56-58).

O excerto 3 traz a voz de P3 ao responder a primeira pergunta 1: solicitação para dizer seu nome completo e soletrar seu sobrenome em inglês:

Excerto 3:

Pesquisadora: *What is your full name?*

P3: *[+] Qual é o seu nome?*

Pesquisadora: *Yes. What is your name? What is your full name?*

P3: *[...] A sim, ah, tá [...] É eu esqueci o full ali, mas [+] tá. [...] My name is Jorge. [++]*

⁶ Os símbolos [+] e [+++] indicam pausa breve e longa, respectivamente, na fala do participante. Já o símbolo [...] indica recorte do discurso por limitação de espaço.

Pesquisadora: *How do you spell your last name?*

P3: [+] É qual é o seu primeiro nome? não [+] segundo? [...]

Pesquisadora: Não, é o último nome, seu sobrenome.

P3: Silva [+] é [+] *my last name is Silva*. Isso?

Pesquisadora: Mas é como você *spell*. *Spell* é soletrar.

P3: Ah, sim. [...]

Pesquisadora: Você sabe soletrar seu sobrenome em inglês?

P3: Ah é [+] Soletrar em inglês é difícil. [+] [Entrevista P3, Out. 2018]

Como indica o excerto 3, o conhecimento abordado na pergunta solicita um dos primeiros procedimentos do POP de *check-in*: o nome completo do hóspede para verificação de reserva, que P3 não conseguiu compreender ou responder. Ele tem, provavelmente, um repertório de palavras e expressões simples, mas não consegue relacioná-las com aspectos pessoais e situações concretas determinadas pela sua função profissional. Também não demonstra controle de estruturas gramaticais e padrões frásicos de um repertório profissional que poderia ter sido memorizado. Ainda, não é capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e pré-estabelecidos, faz muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder rearranjos na comunicação, além de necessitar de tradução para verificar a compreensão de significados, como sugere a descrição do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 56-58). As conclusões da análise e as considerações finais são apresentadas na sequência.

7 CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma sucinta, podemos dizer que, salvo exceções, no contexto investigado, o nível de competência oral em inglês dos participantes é inferior ao que acreditam ter, e que, apesar de os participantes perceberem a importância do inglês na rotina profissional, não investem nesse conhecimento por diferentes motivos: falta de tempo, de incentivo da gestão hoteleira, do preço inacessível dos cursos, entre outros, como já sinalizam os estudos de Medeiros (2010), Silva e Bonifácio (2015), Stefanello (2017), Lanznaster e Silva (2018), de Da Silva e Cordeiro (2018), Laporte e Da Silva (2019).

Esses achados revelam espaço para ações de formação no idioma no contexto hoteleiro em Florianópolis, que podem ser desenvolvidas por meio de parcerias com instituições de ensino público, como os Institutos Federais (IFs), que viabilizam cursos em nível de formação inicial e continuada (FIC) à comunidade externa a partir de uma necessidade identificada. Dessa forma, os IFs podem contribuir não apenas para a implantação de ações de *endomarketing* na rede hoteleira em SC, mas também para elevar o nível de formação do trabalhador brasileiro. No entanto, cabe ao gestor hoteleiro perceber que as ações de *endomarketing* são tão importantes quanto as de *marketing* externo para se manter competitivo diante de um mercado cada vez mais exigente, seletivo e suscetível a variações socioeconômicas locais e mundiais, como a pandemia que assolou o planeta em 2020.

O diagnóstico feito no presente estudo - predominância do nível básico de competência oral em inglês na maioria dos participantes -, agregado àqueles que não participaram da entrevista por não se sentirem confortáveis para falar em inglês, desvela que o investimento na formação linguística do trabalhador do setor, seja pelo próprio trabalhador ou pela gestão, ainda não é percebida como uma estratégia de *endomarketing*, mas como despesa; portanto, sua ausência tenderá a ser uma barreira linguística para que a interação com o hóspede ocorra com fluidez e o serviço solicitado executado com qualidade, podendo reverberar na gestão dos empreendimentos hoteleiros.

Assim, considerando que a indústria hoteleira é um setor de prestação de serviço do trabalhador para o hóspede por meio do trabalhador mediado pela linguagem; considerando também que o equilíbrio entre o *marketing* interno e o externo é estratégico para manter a competitividade do setor; considerando ainda que satisfação é a sensação de prazer que o hóspede tem (e aqui acrescentamos também o trabalhador) ao comparar o desempenho percebido com suas expectativas (KOTLER; KELLER, 2012, p. 37); considerando ainda que o hóspede/trabalhador satisfeito é aquele em que o desempenho do que foi comprado/vendido corresponde às suas expectativas e o insatisfeito aquele que percebe um desempenho inferior às expectativas (KOTLER; KELLER,

2012, p. 37), assumimos que ações de formação continuada que levem o trabalhador a desenvolver sua competência comunicativa, a exemplo de parcerias com Institutos Federais, por meio de projetos de extensão, oficinas, curso de inglês para fins específicos, apresentam-se como condição vital para despertar no trabalhador (e no hóspede) a sensação de satisfação e manter a competitividade do setor.

Dessa forma, excluindo-se outras variáveis que podem intervir no desenvolvimento das funções profissionais do trabalhador do setor, um hóspede satisfeito tenderá a voltar e a consumir, possibilitando sua fidelização, e um trabalhador satisfeito tenderá a se manter no trabalho, contribuindo para minimizar os altos índices de rotatividade no setor.

Infelizmente, este estudo não dá conta de confirmar essas hipóteses, já que no momento da coleta de dados não houve oportunidade de observar o desenvolvimento de POP de *check-in* em inglês no setor de recepção dos hotéis pesquisados. Evidencia, porém, a importância da formação continuada do trabalhador do setor hoteleiro em idiomas, visando a minimizar o impacto que a barreira linguística impõe ao hóspede, ao trabalhador e à gestão. Evidencia também a necessidade de investigar *in loco* como se dá a interação com o hóspede com trabalhadores que têm diferentes níveis de competência oral, buscando entender mais profundamente os efeitos gerados pela barreira linguística na qualidade da prestação de serviço em estabelecimentos hoteleiros. Por fim, mas não menos importante, sugerimos um alargamento do contexto estudado para corroborar ou refutar os resultados deste estudo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, T.R.; SILVA, M. Competência comunicativa em inglês dos trabalhadores de hostels de Florianópolis-SC. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, v.15, n.2, p. 138-157, 2018.
- AMORIM, T.P.P. *Uma análise de necessidades comunicativas de profissionais do eixo tecnológico hospitalidade e lazer: subsídios para um programa de ensino de inglês baseado em tarefas*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) –Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.
- BEKIN, S.F. *Endomarketing: como praticá-lo com sucesso*. São Paulo: Pearson Education, 2004.
- BLANCO, L.A.O.; LEÃO, T.S.; GUZZO, R.F. Atendimento do setor de reservas em relação aos idiomas na rede hoteleira de Porto Alegre. *Convibra*, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11035799-Atendimento-do-setor-de-reservas-em-relacao-aos-idiomas-na-rede-hoteleira-de-porto-alegre.html> Acesso em: 13 dez. 2019.
- CAMPOS, J.R. V. *Introdução ao universo da hospitalidade*. Campinas, SP: Papirus. 2005.
- CAON, M. *Gestão estratégica de serviços de hotelaria*. São Paulo: Atlas, 2008.
- CASTELLI, G. *Administração hoteleira*. 9. Ed. Caxias do Sul: Educs, 2003.
- CASTELLI, G. *Gestão hoteleira*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- CHAN, B.; MACKENZIE, M. *Tourism and hospitality studies: introduction to hospitality*. Hong Kong: Education Bureau, Wan Chai, 2013.
- COSTA, A.S.C.; SANTANA, L.C.; TRIGO, A.C. Qualidade do atendimento ao cliente: um grande diferencial competitivo para as organizações. *Revista de Iniciação Científica - RIC* Cairu, 2015, v.2, n.2, p. 155-172, 2015.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Portugal: ASA, 2001.

DA SILVA, M., CORDEIRO, A.B. “Falei: wait a minute e entrei no Google tradutor”: o impacto da competência comunicativa em língua inglesa na performance profissional de trabalhadores do setor hoteleiro no centro de Florianópolis-SC. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, v.15, n.2, p. 214-240, dez. 2018.

DAVIES, C.A. *Cargos em hotelaria*. 4. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.

GOMES, C.; SILVA, L.R. Línguas estrangeiras em sites de hotéis da região sul do Brasil. *Competência*. Porto Alegre, RS, v.4, n.1, p. 145-160, jul./dez. 2011.

HAYES, D.K. *Gestão de operações hoteleiras*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

JOSÉ, B.L.C.S.; ROSA, A.T.R.O. O endomarketing como ferramenta estratégica de gestão. *Revista de Ciências Gerenciais*, p. 145-159, 2012.

KOBAYASHI, T. M.T.; OLIVEIRA, D.A.N. Endomarketing como ferramenta para a implantação da hospitalidade na hotelaria. *Observatório de Inovação do Turismo – Revista Acadêmica*. v. iii, n. 4, dez. 2008. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12753021-Endomarketing-como-ferramenta-para-a-implantacao-da-hospitalidade-na-hotelaria-endomarketing-as-tool-for-deployment-of-hospitality-in-hotel-management.html> Acesso em: 13 de dez. 2019.

KOTLER, P. *Administração de Marketing*: análise, planejamento, implantação e controle. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1998.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. *Administração de Marketing*. 14. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012.

LANZNASTER, L.; SILVA, M. “A gente dá um jeito”: percepções do setor de recepção sobre a língua inglesa em hotéis de grande porte em Florianópolis. *Caderno Virtual de Turismo*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 223-237, abr. 2018.

LAPORTE, C.; DA SILVA, M. A Competência Comunicativa em Inglês e seu Impacto nas Emoções dos Trabalhadores do Setor Hoteleiro em Florianópolis-SC: um estudo de narrativas de experiência. *Revista Hospitalidade*. São Paulo, v. 16, n.03, p.19-35, 2019.

MEDEIROS, T. B. POP – Procedimento Operacional Padrão. *Fundação Educacional do Município de Assis* – FEMA. Assis, 2010.

NASCIMENTO.F.G.; BRAMBILLA, A.; VANZELLA, E. Hotéis na orla de João Pessoa: um estudo sobre endomarketing. In: Adriana Brambilla, A.; VANZELLA, E.; SILVA, M. F. da (org.). *T & H: Turismo e Hotelaria no Contexto da Gestão*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/> Acesso em: 13 de dez. 2019.

OLIVEIRA, D.V.S. *Endomarketing na hotelaria: a valorização do cliente interno*. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, L.C.; WILDNER, A.K. A língua espanhola em Florianópolis: um estudo sobre a competência comunicativa dos profissionais do eixo hospitalidade e lazer. In: OLIVEIRA, L. C. de.; WILDNER, A. K.; HAEMING, W. K. (org.). *A língua espanhola no contexto turismo, hospitalidade e lazer*. Florianópolis: Publicações do IF- SC, 2011. p. 15-52.

RIBEIRO, K.C.C. *Meios de hospedagem*. Manaus: Centro de Educação Tecnológica do Amazonas, 2011.

SILVA, J.C.; BONIFÁCIO, C.A.M. Inglês para hotelaria: análise das necessidades de aprendizado dos profissionais em hotéis de grande porte de João Pessoa. *Revista Hospitalidade*. v.13, n.1, jun. 2015.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre. Editora: Bookman. 2001.



Recebido em 22/01/2020. Aceito em 23/05/2020.

SMALL STEPS AND A BIG CHANGE: FACING INTERNATIONALIZATION AS A COMMUNITY

PEQUENOS PASSOS E GRANDES MUDANÇAS: ENFRENTANDO A
INTERNACIONALIZAÇÃO COMO UMA COMUNIDADE

PEQUEÑOS PASOS Y GRANDES CAMBIOS: ENFRENTANDO LA INTERNACIONALIZACIÓN
COMO UNA COMUNIDAD

Carla Conti de Freitas*

Giuliana Castro Brossi**

Valéria Rosa-da-Silva***

State University of Goiás

ABSTRACT: This article presents an extension event that supports internationalization at home in a local context of English teachers' education and social language practices. The event is planned and carried out in a partnership among English teachers in Inhumas, and professors from foreign and local High Education Institutions. The goals of the study are: i) to discuss the role of the process of Internationalization at Home at UEG through an extension action and ii) to point possible contributions of the extension action for English teachers' education in the local community. The empirical material discussed came from reflections during a

* PhD in Public Policy, Strategy and Development, UFRJ / UEG and Post-Doctorate at University of Porto Master in Linguistics at Federal University of Goiás (2003). Her interests include language teacher education and technology. E-mail: professoracarlacont@gmail.com.

** PhD candidate at the Graduate Program in Language Studies at State University of Londrina. She is a teacher educator at the Goias State University in Inhumas. Her main field of research is English to Young Learners Teachers' Education. E-mail: giuliana.brossi@ueg.br.

*** Ph.D. student in the graduate program of Federal University of Goiás (Graduate Program in Literature and Linguistics). She is a teacher educator at the Goias State University in Inhumas. Her interests primarily include teacher education and language education. Her research involves mainly critical and decolonial perspectives. E-mail: valeria.silva@ueg.br.

meeting in 2018, and from an electronic form in 2019. The discussion revealed the relationship between the event and the internationalization, and the potential expansion of teachers' education during the event which holds a strong community sense that connects teachers from diverse fields, backgrounds, and contexts.

KEYWORDS: University Extension. Teacher education. Intercultural curriculum. Internationalization at home.

RESUMO: Este artigo apresenta um evento extensionista que promove a internacionalização em casa em um contexto local de formação de professores de inglês e prática social da língua. O evento é planejado e realizado em uma parceria entre professores de inglês de Inhumas, formadores de universidades (local e de outros lugares). Os objetivos do estudo são: i) discutir o papel do processo de internacionalização em casa na UEG por meio de um evento de extensão e ii) apontar possíveis contribuições da ação extensionista para a formação de professores da comunidade local. O material empírico discutido veio de reflexões durante uma reunião realizada em 2018 e de um formulário eletrônico respondido em 2019. A discussão revelou a relação entre o evento e a internacionalização, bem como a possível expansão da formação de professores durante o evento que se pauta em um senso forte de comunidade que conecta professores de diversas áreas, experiências e contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão universitária. Formação docente. Currículo Intercultural. Internacionalização em casa.

RESUMEN: Este artículo presenta un evento de extensión universitaria que fomenta la internacionalización en casa en un contexto local de formación docente en inglés y práctica social de la lengua. El evento es planeado y llevado a cabo en colaboración entre profesores de inglés de Inhumas, formadores universitarios (locales y de otros lugares). Los objetivos del estudio son: i) discutir el papel del proceso de internacionalización en casa en la UEG por medio de un evento de extensión y ii) señalar posibles contribuciones de la acción de extensión a la formación de docentes en la comunidad local. El material empírico discutido derivó de reflexiones durante una reunión realizada en 2018 y de un formulario electrónico contestado en 2019. La discusión reveló la relación entre el evento y la internacionalización, de la misma manera que la posible expansión de la formación docente durante el evento que está guiado por un fuerte sentido de comunidad que conecta a docentes de diferentes áreas, experiencias y contextos.

PALABRAS CLAVE: Extensión Universitaria. Formación de profesores. Currículo intercultural. Internacionalización en casa.

It's much more than language, it's much more than everything! It's life, it's feeling, it's passion...It was something like good vibration...
(Rose, M, 2018)¹

1 INTRODUCTION

Internationalization has become a frequent discussion in Universities around the world (DE WIT, 2016; GARSON, 2016; STRECK; ABBA, 2018) as well as in Brazil lately (FORTES, 2016; PICCIN; FINARDI, 2019; BAUMVOL; SARMENTO, 2016). Even though the word internationalization has been widely used in political science and in government discourses (KNIGHT, 2003), it's fairly recent when it comes to Education. According to Piccin and Finardi (2019), although internationalization has been used in the global scenery since the 1980s, in Brazil its use was grounded after the Science without Borders (SwB) Program (FINARDI; ARCHANJO, 2018). Prior to that, however, Baumvol and Sarmento (2016, p. 65) have highlighted the United Nations' official documents which reinforced the University's role in "the poverty eradication, the sustainable development, and world progress", as well as the establishment of the internationalization, regionalization, and globalization of the university as one of the main guiding principles of the High Education Institutions (HEI), set by UNESCO in 2009.

We also corroborate other relevant researchers in the Critical Applied Linguistic field in the sense that the internationalization policies worldwide have been pervaded by inequity, neoliberal commodification, as well as coloniality of knowledge and power

¹ Rose is one the participants of this study.

(FINARDI, 2019; MENEZES DE SOUZA, 2019²; SOUZA SANTOS, 2018). Besides, we agree with Streck and Abba (2018) regarding the students' capacity for intercultural experience, in an effort to mitigate the obstacles that may interfere in the interaction among people's diverse linguistic and cultural backgrounds, in favor of a critical internationalization.

Furthermore, the internationalization process in many universities in Brazil has been achieving its increasing goals of taking these institutions to a spotlight level in students' mobility just as their publishing goals. A great deal of development happened due to Languages without Borders Program (LwB) and its efforts to supply a second language teaching/learning/use, maximizing the internationalization process, focusing mainly on the English language.

On the other hand, some High Education Institutions, including Goias State University³ (hereinafter UEG), struggle to find ways to afford local actions that bring faculty staff, students, and alumni involved in the learning of English, in an attempt to promote an Internationalization at Home (henceforth IaH), which will be the focus of this article.

UEG is a state-funded university, recently reorganized into 33 units, divided into eight regional campuses. One of its main achievements is the graduation courses in teachers' education in languages and humanities. As English teachers at UEG Inhumas, a city of approximately 47.000 inhabitants, and 54 km away from the State's capital, Goiânia, we have decided to include the discussion about IaH in our routine since we were worried about educating English teachers who are able to value the *local community* and at the same time prepared for the 21st Century challenges we will eventually face.

Over the years, a few extension actions have been created by educators from UEG campus Inhumas, more specifically from our *Letras* (Portuguese and English Language) Course, as a strategy to share experience and promote interaction among English teachers. One of these actions is an event called *Foreign Languages Teachers Education Encounter* (ENFOPLE⁴ henceforth) which will be presented in this article⁵. For instance, a very important activity during ENFOPLE is the *English Immersion Program for Teachers*, which are thematic workshops for teachers. Another action is the *English for Kids*, an English workshop for kids from public schools⁶that has been going on during ENFOPLE as an enterprise of the *English for Kids* extension program.

Thus, this case study is situated in the Critical Applied Linguistics area, in the field of teachers' education, focusing on an extension event as a way for IaH. We present English teachers' perceptions and reflections on their participation in the ENFOPLE, as the objectives of this article are: i) to discuss the role of the process of IaH at UEG through an extension action and ii) to point possible contributions of the extension action for English teachers' education in the local community. So, to provide a coherent discussion regarding the Internationalization at Home, initially we intend to present a few concepts and the definitions we consider the theoretical foundation for this paper. Next, we are going to bring a brief scene of the extension, as one of the pieces of HEI trivet. We then present a glimpse of the challenges that 21st-century teachers have to overcome. We also describe the methodology which has oriented this research, as we finally move on to discuss and analyze the empirical evidence we have gathered. We end up reflecting upon our guiding questions, as well as showing this study's contribution to the field.

2 UNDERSTANDING INTERNATIONALIZATION AT HOME FROM OUR COMMUNITY POINT OF VIEW

²In a communication at the CBLA (Applied Linguistics Brazilian Congress), in Vitória.

³We have chosen to use the Portuguese acronym all across the article.

⁴ENFOPLE stands for Encontro de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras. Throughout the text we chose to use the Portuguese initials.

⁵For detailed information on ENFOPLE, see Brossi, Silva & Freitas (2019) or Tavares & Freitas (2018) or Prado & Freitas (2015).

⁶See more on Brossi & Silva (2018) or Egido & Brossi (2019).

First of all, we understand internationalization as “the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education.” (KNIGHT, 2004, p. 11). Although we are aware of how most universities worldwide develop this process through students’ mobility, exchange programs, and curriculum adequacy, traveling abroad to study is merely a dream for most of the undergraduate students at UEG for economic reasons. De Wit et al (2015, p. 6) point that there are contradictory tendencies between universities and their attempts for the internationalization movement such as “national priorities versus International trends; government steering versus institutional autonomy; diversification versus harmonization; competition versus cooperation; intellectual property versus open source”. All these traits play a role to hamper UEG’s internationalization process. Moreover, as UEG is a multi-campus HEI, with 8 campuses, constituted of 33 units scattered over 300.000 km² in the state, some endeavors aimed at the development of English as a Foreign Language (henceforth EFL) (such as LwB Program) have been frustrated due to the many obstacles that include the distance between units, low proficiency among students, poor education investment, among others.

As we keep the social aspect of UEG’s Foreign Languages Center in mind, with its goal of bringing the community closer to the academic context, it is also intended to allow people to become more aware of the role EFL plays in our globalized world, as we motivate its usage, sensitizing the community about opportunities for interaction. For that reason, UEG has developed different extension actions we have seen as internationalization at home strategies, which we consider as “[...] the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments” (BEELEN; JONES, 2015, p. 69). According to the authors, reaching students on a domestic level is essential, once it supplies a supportive structure for incoming students and at the same time it comprises “local intercultural learning opportunities into curriculum internationalization” (BEELEN; JONES, 2015, p. 68), which is the main objective of the programs herein described. In the search of a purposeful way to include UEG’s students and faculty in internationalization, an immersion program for UEG’s staff was developed in 2016 in order to raise awareness about the need for improving international and intercultural aspects of EFL, for the university to go global, as well as for promoting linguistic and cultural changes in the communities where the HEI reaches. Although the immersion program was the first enterprise that involved educators from diverse knowledge fields and from all over the state, UEG Inhumas’ initiative goes back to 2006, when the concept of internationalization had not been discussed yet, in most HEI. In July 2006 a group of teachers⁷ of Inhumas, in a partnership with American educators from Brown University, put into action the ArtsLit immersion program (FREITAS, 2010) with the main goal of developing a ‘lab school’ experience using Artslit⁸ methodology, contributing to the English as a Foreign Language (EFL) teachers’ education. The program lasted from July 3rd to July 22nd, and it was centered on the activities provided by American professors who developed the ArtsLit approach that allied emotions, Literature, and language teaching bringing amazement for the 90 teachers and participants from the community. The former Education Secretary has claimed⁹ that “[...] their role was of pure enchantment [...] the teachers were delighted to interact in another language with the American professors¹⁰”.

The experience had such a huge effect on the Secretary that she decided, backed up by the city Mayor, to propose the implementation of English as a Modern Language teaching for city’s children aged 6 to 12, which was the kickoff for a new selection of English teachers in 2006, and the beginning of changes in Inhumas Education policies. Since the successful initiative, UEG’s professors have promoted the Extension event ENFOPLE. The way we perceive it, extension projects and events at UEG Inhumas have walked hand-in-hand with strategies for the IaH, influencing even the basic education policies in the local scenario (BROSSI, in press), corroborating Ávila (2019) in the sense that the globalization and internationalization process may influence English teaching to children in basic education, or be influenced by it.

⁷ The group of teachers responsible for organizing the Immersion Program was composed of private English course teachers/entrepreneurs, public schools teachers, the Education Secretary and the city Mayor, as well as UEG’s professors.

⁸ The *Artslit* methodology proposes “a classroom praxis that aims at the community’s respect and appreciation which allows the human development and constant improvement of pedagogical practices” (FREITAS, 2010, p. 217).

⁹ The interview composes the empirical data for Brossi’s (in press) doctoral research, which presents the English as a Modern Language for children implementation process, as well as the discussion about teacher education, policies, language planning and its impacts in the local and state communities.

¹⁰ Original in Portuguese: “com os professores dos Estados Unidos simplesmente foi um papel deles de encantamento eles ficaram encantados com a oportunidade de aprender outra língua com os professores dos Estados Unidos”.

Within this scenario, it becomes clear that the extension activities, events, courses, and projects have played an important role in teachers' education, as well as in the development of the community, and eventually in its transformation. According to Kochhann (2019), university extension only assumed a conception of a transformative process in 1987, when the idea of assistance and service provision in extension activities was surpassed. We endorse the author in the sense that extension activities, such as the one presented here, create the terms for stakeholders to change their attitudes, developing some knowledge that enables them to transform their relations, and consequently the society.

We commune with her, as well as with Miguens Jr and Celeste (2014, p. 15) in defining university extension as "[...] a scientific, cultural, and educational process that articulates Teaching and Research in an inseparable way and it makes feasible the transformative relations between university and society".

As we have previously stated regarding the extension activities at UEG Inhumas, the lead professors that create those have in mind the integration of the trivet education, research, and extension that supports Higher Education, promoting "[...] the interrelation between theory and practice for pre-service and in-service EYL [English for Young Learners] teachers" (BROSSI; SILVA; FREITAS, 2019, p. 164).

In the field of English teachers education, Kennedy (2013), Darling-Hammond (2006), McDonald and Zeichner (2009) state that, we, 21st-century teachers, urgently need to be ready for this century's challenges (GEE, 2000) as technological innovations and speed changes progress quickly in the globalizing era, with fluid (re)construction of information and knowledge (BAUMAN, 2001).

For that matter, Zeichner (2010) reinforced the necessity of thinking about connecting teachers' education to real concrete praxis. The partnership between school and university, its goals, settings, and results are discussed by Douglas and Ellis (2011), Furlong *et al.* (2006), and Breault (2013) showing different ways and diverse results that come from interaction in local and contextual variables in partnerships. Although we are very enthusiastic about the partnerships we've acquired and stabilized over the years in our local scenery, Fairclough (2005) advises us to deeply understand the terms and conceptions that sustain partnerships and their relations, focusing on legitimizing cooperation and collaborations discourses within incompatible power relations to an effective collaborative partnership.

In our own construction as teacher educators, we have been tracing a path that has led us in finding local solutions for localized needs, faced collaboratively through established partnerships cultivated in social relations motivated by mutual concerns. We agree with Darling-Hammond (2006) and Furlong *et al.* (2006) that partnerships may strengthen schools and universities relations, since it builds mutual trust, enabling the development of praxiologies from the reflections. Breault (2013) reasons for a more consistent and small scale partnership, ecologically established in order to maintain its sustainability. We advocate for that from the context we act upon, with the closeness of smaller groups, for the local actions, particularly in the creation of hybrid spaces to optimize learning and teacher education (ZEICHNER, 2010) such as the extension activities we are presenting here. Besides, we share Darling-Hammond's (2006) view that urges educators to venture out of the limits of the university, approximating pre-service teachers to in-service teachers and their real scenario, where they will be acting. Sustained by all these principles, we have created extension events and activities that aim not only at bringing the internationalization reality closer to our community but also at creating alternative spaces for reflecting upon teachers' education.

Through these alternative hybrid spaces for teachers' education, we hope to join the movement of educating teachers to be more autonomous, reflective, open to research their praxis and able decision-makers, as well as sensitive to particularity, practicality, and possibility (KUMARAVADIVELU, 2003; 2006). We believe that bringing pre-service teachers as well as in-service teachers to the center of the discussion about curriculum design and decision making regarding their education will promote a sense of belonging and consequently further involvement with the same process of development of skills related to teacher praxis, for a transformative, fair and egalitarian education. Furthermore, the strategies to bring the community closer to internationalization, which is one of the goals of the ENFOPLE event, involves pre-service and in-service teachers as well as educators and the community in general, in an effort to expand the post-Method (KUMARAVADIVELU, 2003; 2006) teacher education we are engaged in.

3 DESCRIBING OUR PATH

*Caminante, son tushuellas
elcamino y nada más;
caminante, no haycamino,
sehacecamino al andar.
Al andar se haceelcamino,
y al volver la vista atrás
sevela senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no haycamino
sino estelas enla mar.*

Antonio Machado¹¹

This investigation is characterized as a qualitative case study (ANDRÉ, 1995; LINN; ERICKSON, 1990). One of the motivational aspects of this type of research is its biggest advantage, once it inspires other teachers in this field, who identify themselves with the real context situations. As we build the way through each path we take, according to the poem by Antonio Machado, we hope to inspire other teachers to dare as they walk their path.

The annual extension event ENFOPLE started 15 years ago. It was created in order to instigate discussions about Foreign Languages teachers' education and to disseminate the knowledge constructed by research and by education at the Inhumas campus of UEG. The event has been distinguished from others in the area for offering during its 4-5 days, an English immersion program for pre-service and in-service teachers who enroll to participate in its full programming. For the last three editions (2017, 2018, and 2019), there has also been an English workshop for children 9-11 years old (5th graders) from Inhumas public schools, ministered by professors from UEG and other institutions in partnership with EYL teachers from Inhumas, supported by pre-service teachers who volunteer to join the workshop. The Immersion workshops are organized and planned collaboratively by the ENFOPLE coordinators and the team of English teachers and professors invited from other institutions, and also by those who are interested in joining this experience. During the time allotted, pre-service and in-service English teachers from local and non-local schools participate in activities based on the critical questioning perspective (PENNYCOOK, 2001, 2012), that aim at awareness to the foreign language learning and its use, besides using English to discuss interdisciplinary themes considered relevant for the Critical Applied Linguistics field. Concomitantly, it offers a reframing of senses from the problematized themes. The workshops happen in three days, with four different themes and teams acting as the facilitators.

A very unique feature of the ENFOPLE Immersion program for teachers is the collaborative network of English teachers that participate in the planning as well as in the workshop activity. In 2018 there were 12 facilitators divided into four groups who planned each thematic workshop and presented them to the participants. Among them, there were four American Fulbright scholarship holders from UEG and UFG¹², four teacher educators, and four English teachers. In 2019, we had 20 actively engaged English teachers/professors in the planning process as well as in the classes. Amid them, we had three guest participants from other HEI and from other states, four American Fulbright scholarship holders, and 13 English teachers and educators.

The empirical material discussed in this case study came from two different instruments. We have voice recorded and transcribed reflections pointed by the participants during a post-event meeting¹³ in the 2018 edition. Besides these reflections, we have gathered

¹¹Campos de Castilla (Edited by de Geoffrey Ribbons), Madri, Cátedra, 1997. This stanza belongs to «Proverbios y cantares» from the book «Campos de Castilla» and its first edition dates back to 1910.

¹²Acronym for Goiás Federal University.

¹³Data gathered from the meeting will be addressed as M.

opinions from participants as well as planners and facilitators through an electronic form by Google¹⁴, after the 2019 edition of the event. In the electronic form sent to all facilitators at the 2019 event, there were three multiple answers questions and other six subjective questions, which demanded descriptive answers. Although the form was sent to all 20 facilitators, only six sent their answers, which will be discussed in this article. We will be looking at three questions, that are:

- i. Recite aspects that you have considered relevant for your teacher education;
- ii. Is there any general comment about the XV ENFOPLE?
- iii. Are there any additional comments about aspects that were not covered by this form?

The participants of this case study are all collaborators of the workshops. The chart that follows presents some information about them, as well as the source of the empirical material we have gathered.

Fictitious name	Age	Gender	State/Country	Place of work/study	Empirical Material Source
Isaac	44	Male	Goiás/Brazil	UEG/Professor	Meeting (M)
Anthony	24	Male	Paraná/Brazil	UEL	Electronic Form (EF)
Flor	48	Female	Goiás/Brazil	UEG/Professor	Meeting (M)
Ana	32	Female	Paraná/Brazil	UEL	Electronic Form (EF)
Tati	35	Female	São Paulo/Brazil	PMSP ¹⁵ /USP	Meeting (M)
Rose	40	Female	Goiás/Brazil	UEG/Professor	Meeting (M)
Pat	--	Male	USA	Fullbright	Meeting (M)
Flora	25	Female	Goiás/Brazil	UEG/Undergraduate	Electronic Form (EF)
Jacob Will	19	Male	Goiás/Brazil	UEG/Undergraduate	Electronic Form (EF)
Teacher H	36	Female	Goiás/Brazil	English teacher at Inhumas	Electronic Form (EF)
Luzia	43	Female	Goiás/Brazil	English teacher at Inhumas	Electronic Form (EF)

Chart 1: Participants

Source: Elaborated by the authors

In the next section, we intend to discuss some of the collaborators' perceptions, namely, pre-service and in-service English teachers, and educators. We also present some aspects that ground the ENFOPLE and the Immersion Program for teachers from the coordinators' points of view.

¹⁴Data gathered from the electronic Google form will be addressed as EF.

¹⁵Prefeitura Municipal de São Paulo

4 WHAT DO THE COLLABORATORS SAY ABOUT THE EVENT?

As teacher educators at UEG, we have developed the ENFOPLE as an extension event focused on foreign languages teachers' education, and we have also launched the *English Immersion Program for Teachers* as an effort to bring international intercultural experiences through the critical thematic workshops, planned and performed by experienced teachers, in order to promote IaH in a context where a foreign language is not only thought but also *lived*, as referred by the participant Rose in the epigraph of the article.

In an effort to answer the questions proposed in this paper we take a look at some of the discourse that emerged from both instruments. To discuss the relationship between the ENFOPLE event and the internationalization process at UEG, we consider it essential to recall the locus where the events happen. Inhumas is a small city, in the metropolitan area of Goiânia, the state capital of Goiás, where most pre-service teachers of our *Letras* (Portuguese and English Language) Course need to work full-time and study in the evening. As a strategy to bring more students and teachers from our local community to experience interacting in a foreign language, we purposeful try, with the immersion program curriculum, to integrate international and intercultural dimensions into the undergraduate students learning environments (BEELEN; JONES, 2015), characterizing in our opinion, a strategy for IaH. When reflecting upon the immersion curriculum based on a critical perspective that included themes like race, social differences, environmental issues, sex and gender, among others, Pat says:

I think that the topics you guys chose were awesome, like [...] it challenged really efficient speakers because it's hard to formulate thoughts in a different language like social issues of your identity. I don't know what all the topics were but the way it was organized was great, in... like a real chance for fluent speakers or maybe people who could formulate shorter sentences. I think it's like what's good for everybody and last year I think that we were very fluent and more [...] because they played a lot more games so I think it was better organized this year with the workshops. I think it engaged more people. (PAT, M, 2018)

The workshops planned in 2018 were based on the critical perspective of language teaching (PENNYCOOK, 2001), with topics 'that challenged efficient speakers' and at the same time for 'people who could formulate shorter sentences', according to Pat. We have found that through activities in which social themes are discussed in pairs and groups, participants can speak up their opinions in different levels of fluency, with scaffolding from a more experienced pair or the facilitators. Each group is composed of 3 or 4 teachers who go around the class motivating the discussion of the workshop's participants or giving support for their ideas structuring.

As far as the critical perspective that grounds the workshop creation, Ana (EF, 2019) reinforces the importance of developing teachers' critical thinking in order to promote experiences in class that provoke questioning, reframing standardized meanings (BORELLI, 2018; SILVESTRE, 2017):

As an English for children teacher educator, the moment has made me strengthen the belief that critical English teaching for children actually begins in the teachers' critical thinking. (ANA, EF, 2019)

During the post-event meeting, other features of the immersion program for teachers were mentioned, regarding the teacher education purposes, besides the language practices:

In my opinion, the main gain that I had was that students would have... it's not language: it's watching the practice, [...] I think that is what the students are missing, it is the opportunity to see how to do things. (TATI, M, 2019)

As mentioned by Tati, an important aspect of the immersion experience for undergraduate students was 'the opportunity to see how to do things', in other words, getting to know what is a sequence of activities, how to motivate students, class management, as well as the decision making process corroborating Kumaravadivelu (2003, 2006). Regarding the teacher education enabled by the extension event, including the planning and the acting in classes, one of the facilitators who participated in the 2019 edition emphasized some aspects related to his education. Although Anthony is a Ph.D. student from another state as well as an experienced English teacher and educator, the ENFOPLE event, in his opinion, provided:

Experience in a diverse educational context, metathesis from theory to practice, an opportunity for reflecting on my own teaching practice process; an opportunity for new partnerships. (ANTHONY, EF, 2019)

The aspects mentioned above by the participant confirm that besides the focus on the IaH experience, ENFOPLE is an event that supports cutting edge teacher education as mentioned by Darling-Hammond (2006) and Zeichner (2010) regarding the defiances for 21st-century teachers. When presenting aspects that could be highlighted referring to their education both pre-service teachers (Jacob Will and Fora) as well as in-service English teachers (Luzia and Teacher H) pointed out diverse advantages such as:

The actual opportunity to teach, plan, and also to see the creativity when you don't have a lot of material (such as using mirrors). (JACOB WILL, EF, 2019)

The learning, the experience, and the knowledge. (FLORA, EF, 2019)

A new perspective about planning and about class strategies. Methodological enrichment. Motivation. (TEACHER H, EF, 2019)

Approach a social theme during English class (LUZIA, EF, 2019)

As stated by the participants, there were diverse features that may contribute to their praxis, reaffirming Zeichner (2010) in relation to connecting English teachers to the real context, including planning, methodological procedures, motivation, among other aspects. When we look into ENFOPLE outcomes, it is possible to note the role of the community's involvement and also the goals, the environment, and the returns of the partnership (DOUGLAS; ELLIS, 2011; FURLONG *et al.*, 2006; BREAUT, 2013) among schools (public and private), local community and university built over the years, through the extension events we have created such as *ENFOPLE*, the *English Immersion Program for Teachers* and the *English for Kids Program*.

Moving on to the final analysis, we consider it necessary to display the ENFOPLE coordinators' point of view on the event, when questioned regarding the scope, students' participation among other issues:

We think that the Immersion program should be free because I want students to come. (FLOR, M, 2018).

Most of them work, the others don't want to come. Others won't come because it's 3 days long. So it depends on the decision of each one, and deciding to come is also important at this moment that's why I told you the first day: "Don't worry about having few students in the classroom", we are doing our best. Of course, it's an expensive program because you see many hours of work and everything. So it will be better to have more students but we think that being here once a week or 2 hours a day, they (...) have this opportunity in another moment. But they don't have an opportunity to stay thinking and speaking and listening all day long for 2 or 3 days. (FLOR, M, 2018)

As stated by the ENFOPLE coordinator, although the *English Immersion Program for Teachers* involves a great number of collaborators, and a long time for its planning, one of the challenges of the community is to gather more participants. ENFOPLE's coordinators reinforce the program's gratuity, in order to meet one of the extension goals of serving the society by means of the university research and teaching (MIGUENS JR; CELESTE, 2014). Besides, through the extension event and programs, we keep the social aspect of UEG Idioms Center as it interrelates theory and practice for teachers (BROSSI; SILVA; FREITAS, 2019). On the other hand, the centrality of the human factor, the feelings provoked and the social relations are also an essential part of the whole endeavor, according to the coordinators:

Just for the record, our campus is really interested in this kind of program, that's why we are promoting a second one [...] Because we take all the chances we have to learn, to know people and say: "Guys, we are close to Goiania, please come with us". (ISAAC, M, 2019)

I just want to say thank you! For each of you. It was so nice, you really got involved in this program in a way that I could never imagine, we kept in contact all the time [...] it's very nice having you here guys! [...] it was something like a good vibration, like last night... I cannot explain the very good vibration from you guys and all the time *I think that we are using language in order to change lives I think we could do that probably would change our lives and probably we could change lives of others*¹⁶, of the participants here. I think it was really important with our attitude, and think of what you did and you spoke and everything (ROSE, M, 2018)

Rose's statement meets what Kochhann (2019) advocates in the sense that extension activities may provide transformation in one's life, as well as in a community, since a change in attitudes may lead to a transformation in relations and in the community, as a whole.

Next, we construct our final utterances even though we still have much to say about the fifteen editions of the ENFOPLE. We resume the guiding questions that led this study, as we briefly present our conclusions, contributions to the field, and referrals to future studies.

6 FINAL REMARKS

First of all, the question that sparked the present study was i) What is the relation between the ENFOPLE extension event and UEG's internationalization process? We presented the origins of the ENFOPLE as an extension event that began inspired by an English Immersion Program promoted by a partnership among different social realms that motivated international and intercultural experiences using the foreign language as a social practice. Although UEG's discourse about internationalization materialized way after 2006 (about 10 years after), the Artslit program was a kick-off for IaH experiences. Through ENFOPLE's trajectory, Immersion Programs for teachers were resumed in 2017, upholding partnerships for exchanging experiences through curricular additions.

The other question that guided us into writing this article was ii) What are teachers' perceptions regarding ENFOPLE and their own education? The teachers involved in the event, participants and collaborators had diverse perceptions regarding their education that can be summarized as contributions to their planning, the methodology, their motivation to teach, the process of reflecting upon their practice, among others.

We consider that this study brings a discussion that may contribute to the field of critical internationalization as we present a small step promoted by a community extension event that could bring IaH closer to distant contexts, of this young HEI as well as other institutions. This study may also bring contributions to the extension field of studies, as for the teachers' education field of study, once it supports curricular enrichment for teachers' education through extension activities.

Finally, we summon up pre-service and in-service teachers, educators, and other stakeholders from extension events that encourage foreign language social practice, to discuss the activities, to investigate their occurrence in order to present strategies for IaH as a local opportunity for communities, such as ours.

At last, from the testimonies gathered during the post-event meeting in 2018, it is very clear that we have been facing internationalization, as well as other challenges such as teacher education, low government investment in education, among others as a community, other than a team, an academic group, or as a faculty. The way we see it, we are a unified body of individuals united by similar interests, wishes, and motivations, highly integrated by common goals and especially by sympathy ties. A community that back in 2006 established partnerships that promoted a very unique encounter with common goals related to foreign language learning and social practice. That was the kickstart for thoughts of internationalization in our community. Not for UEG, not for the English teachers of Inhumas, and not even for the American professors that presented us with Artslit. For the community. As a community, we have undertaken the ENFOPLE event for 15 years. And as a community, we have been struggling to advocate a learning space among government educational budget cuts. As a community, we have been trying to provide our local low-income

¹⁶Highlighted by authors.

pre-service teachers with international and intercultural curriculum experiences. As a community, we have also been expanding through much of what we like to be characterized by personal relations with deep feelings of gratitude for every partner we have conquered. Therefore, opposed to extension events with hundreds of people in metropolitan HEI, we take small steps locally, involving huge actions such as foreign languages immersion for few people and still we see big changes. We see English teachers who have found the motivation to continue learning. We see partners who come from other countries and other states to voluntarily work as a facilitator in our event. We see students who dream of getting a scholarship to experience foreign languages abroad. We see teacher educators who exchange knowledge horizontally in an effort for decolonizing internationalization. As a community, we emphasize one of ENFOPLE's coordinator discourse: "Don't worry about having a few students in the classroom, we are doing our best".

ACKNOWLEDGMENTS

Special Thanks: First we thank professor Christiane Castro Brossi (SFUSD) for the careful reading and language review. We also express our gratitude to the research groups we participate for the discussions that have been inspiring us: FELICE, coordinated by Professor Juliana Tonelli, GEFOPLE, coordinated by Professor Carla Conti de Freitas and GT Transição coordinated by professors Rosane Pessoa and Viviane Silvestre. You have changed our lives!

REFERENCES

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. A internacionalização em Casa e o uso de inglês como meio de instrução. In: BECK, M. S.; MORITZ, M. E.; MARTINS, M. L. M.; HEBERLE, V. (org.). *Echoes: Further Reflections on Language and Literature*. Florianópolis: UFSC, 2016. p. 65-82.
- BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A. et al. (ed.). *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*, Springer, p. 59-72, 2016.
- BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BREAULT, D. A. The challenges of scaling-up and sustaining professional development school partnerships. *Teaching and Teacher Education*, v. 36, p. 92-100, 2013.
- BROSSI G. C.; SILVA M. P. English for kids: ensino e pesquisa na extensão. In: FREITAS, C. C. et al. (org.). *Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua*. Anápolis: Ed. UEG, 2018. p. 227-248.
- BROSSI G. C.; SILVA, V. R.; FREITAS, C. C. English for kids project: reframing teaching and research through extension. In: SILVA, A. et al. (org.) *Information management, education and technology*. Covilhã : Universidade da Beira Interior, 2019. p. 145-169
- BROSSI, G. C. Políticas Educacionais e Formação Crítica de Professores de Língua Inglesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Desdobramentos e Construções Colaborativas. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, (in press).

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. v. 57, n. 3, p. 300-314, 2006a.

DARLING-HAMMOND, L. Addressing the dilemmas of teacher education: evidence of success. In: *Powerful Teacher Education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass. 2006b. p. 42-74.

DE WIT, H.; DECA, L.; HUNTER, F. Internationalization of Higher Education - What can Research add to the Policy Debate? In: CURAJ, A. et al. (ed.). *The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies*, Springer, p. 3-12, 2018.

DOUGLAS, A. S.; ELLIS, V. Connecting does not necessarily mean learning: course handbooks as mediating tools in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, v. 62, n.5, p. 465-476, 2011.

EGÍDO, A. A., BROSSI, G. C. O Planejamento Telecolaborativo de professores de língua inglesa por meio de dispositivos tecnológicos. *Revista UFG*, n. 19, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/revufg.v19.60858>. Acesso em: 20 dez. 2019.

LINN, R. L.; ERICKSON, F. (org.). *Quantitative methods; Qualitative Methods*. v.2. New York: Macmillan, 1990.

FINARDI, K. R.; ARCHANJO, R. Washback effects of the science without borders, english without borders and language without borders programs in brazilian language policies and rights. In: SIINER, M.; HULT, F.; KUPISCH, T. (org.). *Language policy and language acquisition planning*, Springer, p. 173-185, 2018.

FINARDI, K. R. Internationalization and multilingualism in Brazil: Possibilities of content and language integrated learning and intercomprehension approaches. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, v. 13, p. 656-659, 2019.

FORTES, R. Política científica no Brasil: dilemas em torno da internacionalização e do inglês, Interfaces Brasil/Canadá. Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 142-180.

FREITAS, C. C. Arslit e a formação lúdica do professor de língua inglesa. In: ROCHA, C. H. ; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 203-219

FURLONG, J. et al. Partnership in English ITE: changing times, changing definitions - evidence from the Teacher Training Agency National Partnership Project. *Scottish Educational Review*, v. 37, p. 32-45, 2006. Disponível em: http://www.scoteredreview.org.uk/view_issue.php?id=37%5Bspecial%5D. Acesso em: 28 jul. 2008.

GARSON, K. Reframing internationalization. *Canadian Journal of Higher Education*. Burnaby, v. 46, n. 2, p. 19-39, 2016.

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London; New York: Routledge, 2000. p. 43-68.

KENNEDY, C. Models of change and innovation. In: HYLAND, K.; WONG, L. (ed.). *Innovation and change in English Language Education*. London; New York: Routledge, 2013. p. 13-27.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KOCHHANN, A. *Formação docente e extensão universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções*. 2019. 548 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

MIGUENS JR. S. A. Q.; CELESTE, R. K. A extensão universitária. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/253645827_A_EXTENSAO_UNIVERSITARIA - Capitulo_de_Livro. Acesso em: 20 dez. 2020.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2001.

PENNYCOOK, A. *Language and mobility. Unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PICCIN, G.F.O.; FINARDI, K. R. Questioning Global Citizenship Education in the Internationalization Agenda. *SFU Educational Review*, v.12, n.3, p.73-89, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1015>. Acesso em: 20 dez. 2020.

PRADO, A. F.; FREITAS, C. C. de. Evento científico e a formação de professores: caso do encontro sobre formação de professores de língua estrangeira da UEG Câmpus Inhumas. *In: CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG (CEPE)*, 2., Anápolis: UEG, 2015. *Anais...* Anápolis: UEG, 2015. p. 1-8

SILVESTRE, V. P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas: Pontes, 2017.

SOUSA SANTOS, B. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

STRECK, D.; ABBA, J. Internacionalização da educação superior e herança colonial na América Latina. *In: KORSUNSKY, L. et al. (coord.). Internacionalización y producción de conocimiento: el aporte de las redes académicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. P.113-131. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327075225_INTERNACIONALIZACAO_DA_EDUCACAO_SUPERIOR_E_HERANCA_COLONIAL_NA_AMERICA_LATINA. Acesso em: 30 abr. 2020.

TAVARES, D. S. ; FREITAS, C.C. Multiletramentos na formação de professores de línguas. *REVELLI* [Dossiê Multiletramentos, tecnologias e Educação a Distância em tempos atuais.], v.10, n.3, p.151-173, set. 2018.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-501, set./dez. 2010.



Received in April 30 13, 2020. Approved in August 17, 2020.