

Revista CB TecLE

ISSN 2526-4478

Volume 6, Número 2 (Dezembro/2022)

<https://revista.cbtecle.com.br>



cesu
Unidade do Ensino Superior
de Graduação

CPS
Centro
Paula Souza



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Expediente CEETEPS

Diretora-Superintendente

Laura Laganá

Vice-Diretora-Superintendente

Emilena Lorenzon Bianco

Chefe de Gabinete da Superintendência

Armando Natal Maurício

Expediente Cesu

Coordenador da Unidade do Ensino Superior de Graduação

Rafael Ferreira Alves

Diretor do Depto. Acadêmico Pedagógico

André Luiz Braun Galvão

Depto. Acadêmico Administrativo

Elisete Aparecida Buttignon

EDI – Equipe de Desenvolvimento Instrucional

Fábio G. Silva

Mauro Yuji Ohara

Thaís Lari Braga Cilli

Editora Responsável

Profª Drª Simone Telles (Centro Paula Souza, SP / Univesp, SP)

Comitê Editorial

Profª Me. Mariane Teixeira (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

Profª Me. Darli R. Paschoalini Vaccari (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

Profª Me. Thaís Lari Braga Cilli (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

Prof. Me. Mauro Yuji Ohara (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

Avaliadores deste número

Profª Me. Darli Regina Paschoalini Vaccari (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

Prof. Dr. Fábio Barbosa Lima (Faculdade de Educação USP, SP / Fatec Itaquaquecetuba, SP)

Profª Drª. Gisele Souza Moreira (Fatec São Roque, SP)

Profª Me. Mariane Teixeira (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

APRESENTAÇÃO

A Revista CBTece, Coletânea Brasileira sobre Tecnologias e Linguagens na Educação (ISSN 2526-4478), é uma publicação semestral da Coordenação de Línguas e Projetos Internacionais das Fatecs do Centro Paula Souza. Publicada pela primeira vez em 2017, com o objetivo de compartilhar os trabalhos apresentados durante a realização do Congresso Brasileiro de Línguas na Formação Técnica e Tecnológica, em São Paulo, esse periódico ganhou expressividade no contexto educacional brasileiro e consolidou-se entre docentes e pesquisadores de instituições nacionais e do exterior como um importante espaço para compartilhar pesquisas e experiências sobre o ensino-aprendizagem de língua materna e línguas estrangeiras em contextos diversos. As publicações deste periódico contemplam temáticas como línguas para fins específicos, análise do discurso, gêneros textuais/discursivos e seu papel no ensino de línguas, tecnologias digitais e ensino-aprendizagem de línguas, metodologias ativas e o ensino de línguas, letramento crítico, multiculturalismo, translíngua e repertórios, letramento e fluência digital, games e criação de aplicativos, educação bilíngue, currículo para ensino de línguas, políticas públicas (língua materna e estrangeira), abordagens teóricas e aplicadas ao ensino e aprendizagem, formação de professores e coordenadores de programas de ensino de línguas, interação e gestão educacional nos contextos presencial e digital, línguas e abordagens voltadas à internacionalização.

CARTA AO LEITOR

Com grande satisfação apresentamos o segundo número do volume 6, referente ao ano de 2022 da Revista CB TecLE. Nesta edição especial, apresentamos o dossiê O papel das línguas na internacionalização do ensino em diferentes perspectivas, composto por vinte e um trabalhos inéditos com importantes contribuições de docentes e pesquisadores sobre seus estudos e experiências referentes às Políticas Linguísticas e Internacionalização em instituições nacionais e estrangeiras. Os artigos, relatos de experiência e resenhas sobre o papel das línguas nos diferentes contextos da internacionalização do ensino estão distribuídos ao longo de quatro blocos temáticos:

1. Políticas Nacionais/Regionais com textos sobre políticas linguísticas de nível nacional ou regional;
2. Materiais Didáticos no contexto das políticas linguísticas para a internacionalização do ensino;
3. EMI – English as a Medium of Instruction;
4. Relatos de Experiência de internacionalização onde são evidenciados o papel das políticas linguísticas.

Profª Me. Darli R. Paschoalini Vaccari

Coordenadora de Projetos

Cesu, Centro Paula Souza, SP

PREFÁCIO

O PAPEL DAS LÍNGUAS NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

Sólo podemos hablar porque nuestro idioma no está solo – (MORÁBITO, 2014)¹

Considerando que a internacionalização do conhecimento sempre teve seu lugar na trajetória da humanidade e que é um processo de integração de dimensão internacional, intercultural ou global, com o objetivo de melhorar o ensino e a pesquisa, trazendo contribuições significativas para a sociedade²; as línguas presentes nesse processo tem impacto não somente sobre a internacionalização em si, mas, também sobre as identidades e relações entre grupos distintos, com efeitos de participação e poder entre os indivíduos e instituições envolvidos³.

Partindo dessa visão, temos o prazer de apresentar neste número especial da **Revista CB TecLE**, publicação da Coordenação do Eixo de Línguas e Projetos Internacionais das Fatecs do Centro Paula Souza, o dossiê **O papel das línguas na internacionalização do ensino em diferentes perspectivas**.

Abrimos o dossiê com um bloco de seis textos sobre políticas linguísticas de nível nacional ou regional. A primeira contribuição é o artigo de José Marcelo Freitas de Luna e Juliana Fagundes Jacinto, ambos da Universidade do Vale do Itajaí, intitulado *A futura agenda da internacionalização: a passagem de um paradigma ocidental para um processo global*, com a proposta da passagem de paradigma ocidental para um processo global para uma futura agenda da internacionalização, em que sejam considerados os processos de inclusão de dimensões internacionais, interculturais e globais da Educação Básica até o Ensino Superior, rompendo a barreira do norte global e alcançando o sul global. Sabine Gorovitz, da Universidade de Brasília e Angela Erazo, da Universidade Federal da Paraíba, apresentam uma reflexão sobre a produção científica plurilíngue no âmbito acadêmico e a questão da diversidade linguística como aspecto essencial nesse contexto, sobretudo nos espaços acadêmicos ibero-americanos bilíngues/multilíngues no artigo *Estrategias para la diversidad lingüística y científica en el marco de la integración regional latinoamericana*.

Ainda, neste bloco, Hélène Ducret, da Embaixada da França no Brasil, e Claire Loyal, do Consulado Geral da França em São Paulo, no artigo *Como a política linguística francesa participa da internacionalização do ensino secundário e superior no Brasil?*, expõem a

1 MORÁBITO, Fabio. El idioma materno. México: Sexto Piso, 2014.

2 DE WIT, H. Reconsidering the Concept of Internationalization. In: International Higher Education, n. 70, p. 6-7, 2013. Disponível em < <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/issue/view/853>>

3 LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. In: Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/5VJDvJnkgsDn9nmwWCCvKbj/?format=pdf&lang=pt>

contribuição francesa no processo de internacionalização do Ensino Médio e do Ensino Superior no Brasil, em que apresentam um projeto de mobilidade estudantil e, por fim, provocam uma reflexão em sobre o modelo de internacionalização que almejamos: mais elitista ou mais inclusivo? Ayrton Ribeiro de Souza, do Instituto Federal de São Paulo, *campus Avaré*, em *Mobilidade acadêmica de brasileiros para a Espanha: cenários recentes e oportunidades futuras*, traça um panorama da mobilidade acadêmica de estudantes brasileiros em IES espanholas, em que são apresentados dados numéricos oriundos de relatórios e documentos oficiais de diferentes instituições, que evidenciam o sistema de convênios entre IES dos dois países e como essas possibilidades chegam aos estudantes brasileiros.

Jinyu Xie, da Universidade Federal Fluminense/CAPES, no artigo *Políticas de promoção internacional de chinês e a sua inserção na rede estadual do Rio de Janeiro*, apresenta o processo da inserção do chinês no âmbito de uma escola da SEEDUC/RJ, com uma reflexão sobre política e planificação linguística, além de apontamentos sobre a promoção internacional deste idioma no Brasil. Fechando este bloco, Camila Bolini, Flávia Rabelo da Silva Nobre e Júlia Calipo Toth, ambas da Universidade de São Paulo, no artigo intitulado *Três políticas, três línguas: triangulações entre o ensino das línguas coreana, russa e chinesa*, analisam as políticas linguísticas de três países que passam por um processo de orientalização: República Coreia, Rússia e China, com uma reflexão sobre os motivos para estudar esses países e suas respectivas línguas, partindo do estudo de documentos oficiais pela perspectiva da dezescreta, em que a metodologia de análise busca explicitar uma heterogeneidade de vozes presentes nos textos através de uma leitura crítica e baseada em categorias pré-determinadas que, por sua vez, também estão abertas a redefinições de acordo com a materialidade analisada; culminando na triangulação desse processo, com a reflexão sobre a presença desses idiomas no Brasil.

Nosso segundo bloco é dedicado aos materiais didáticos no contexto das políticas linguísticas para a internacionalização do ensino. Nicolás Omar Borgmann, da Universidad Gastón Dachary, Misiones - Argentina, apresenta o artigo *El papel del libro didáctico en la formación de políticas públicas para la enseñanza de Portugués Lengua Extranjera (PLE) en la provincia de Misiones*, reflete sobre o papel do mercado editorial na fixação de Políticas Linguísticas na Argentina, com um panorama de legislação e documentos de orientação curricular e com um arcabouço teórico consistente. Já no artigo *A construção do estereótipo discursivo nos manuais de Português como Língua Estrangeira (PLE): estudo de caso do livro "Samba"*, Kátiuscia Cristina Santana e Yedda Alves de Oliveira Caggiano Blanco, ambas da Universidade de São Paulo, descrevem e analisam como os textos culturais presentes nos manuais de Português como Língua Estrangeira produzem estereótipos no que se refere aos aspectos

socioculturais da comunidade de fala, apontando os principais estereótipos produzidos durante o uso do material e como isso é absorvido pelos estudantes. E, por fim, Maria Vicenta González Argüello, da Universitat de Barcelona e Begoña Montmany Molina, da Escuela de Mediterráneo, Barcelona, no artigo *El tratamiento de la cultura en el aula de lenguas extranjeras*, apresentam um panorama do estado da arte, com um arcabouço teórico que perpassa os conceitos de cultura e competências interculturais e discutem o papel do docente e dos aprendizes nesse processo, encerrando com a apresentação de propostas em que essas questões são explicitadas didaticamente.

O terceiro bloco, por sua vez, é dedicado às discussões em torno do *EMI - English as a Medium of Instruction*. Na abertura, Kerry Pusey, da University of Pennsylvania, USA, apresenta o artigo *Dispelling “language myths” in English-Medium Instruction*, que contribui com as discussões no âmbito da internacionalização do ensino, apresentando uma proposta de desconstrução de mitos em torno das práticas do EMI com uma discussão acerca de três dimensões do uso da língua inglesa neste contexto, abordando o caráter multilíngue do EMI, a relatividade de proficiência na língua inglesa e, por fim, o papel da multimodalidade na interação discursiva na sala de aula. Já Magali Barçante, da FATEC Indaiatuba, em seu artigo intitulado *EMI na educação tecnológica: reflexões e planejamento de cursos online*, relata a experiência da oferta de cursos de EMI para docentes do Centro Paula Souza, detalhando a metodologia empregada no planejamento, oferta e realização dessas formações docentes, em que se vislumbra as potencialidades dessas atividades para o processo de internacionalização da instituição. E, encerrando o bloco, no artigo *English as a Medium of Instruction: challenges and opportunities for students and professors of public Higher Education institutions in Brazil*, Jorge Tenório Fernando e Carlos de Amorim Levita, ambos do Centro Paula Souza, discorrem sobre o desenvolvimento de um plano de estudos para uma disciplina de uma IES brasileira, a aplicação para estudantes da instituição e posterior avaliação de desempenho e percepção dos participantes neste processo. Dos resultados, destaca-se o aprendizado dos conceitos da disciplina ministrada e a observação da melhora das habilidades comunicativas em inglês por parte dos estudantes.

Nosso último e maior bloco, com dez artigos, está dedicado aos relatos de experiência de internacionalização em que se evidenciam o papel das políticas linguísticas para a sua consecução. Abrimos o bloco com relatos de experiência que envolvem línguas diversas. Começamos com o artigo *Extensão Universitária enquanto democratização do ensino de línguas menos divulgadas: projeto “línguas na USP/línguas da USP”*, de Laís Vitória Favaro, Pedro Henrique Camargo Freire e Milan Puh, ambos da Universidade de São Paulo, partindo da análise dos dados levantados pelo viés de uma reflexão teórico-metodológica consistente, os autores nos permitem ter uma dimensão dos processos de internacionalização, migração e mobilidade, partindo do mapeamento e potencialização das línguas

que são faladas na USP pelo corpo docente e discente, bem como os falantes de línguas menos presentes no cenário linguístico da universidade, mas que residem na capital e na região metropolitana de São Paulo, além da criação e promoção de atividades de ensino-aprendizagem com experiências linguísticas e culturais múltiplas. Já Fernanda L. Ortale, da Universidade de São Paulo, Karine Marielly Rocha da Cunha, da Universidade Federal do Paraná e Rosângela M. L. Fornasier, da Universidade de São Paulo, no artigo *Do ensino da língua de herança à formação de uma comunidade de prática: o caso do italiano em Pedrinhas Paulista*, traçam um panorama do projeto “Italiano como Herança”, desenvolvido em parceria com a USP e o município de Pedrinhas Paulistas, no interior do estado de São Paulo. De início, apresentam o histórico da imigração italiana para esta localidade nos anos 50 do século XX e o surgimento e realização deste projeto, em que são apresentados os pressupostos teóricos sobre Língua de Herança e Comunidade de Prática e como esses aportes contribuíram para o planejamento e execução das atividades com a comunidade local e a academia. No artigo *Curso “Língua Portuguesa e Cultura Brasileira”: uma experiência de internacionalização em casa*, Fábio Barbosa de Lima, da FATEC Itaquaquecetuba e da Faculdade de Educação da USP, e Gisele Souza Moreira, da FATEC São Roque, apresentam uma experiência de curso de Português Língua Estrangeira promovido para estudantes chilenos durante o período de maior distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19. O curso traz em sua concepção a ideia de testar as possibilidades da chamada internacionalização em casa, com uma aprendizagem da língua a partir de sua dimensão sociocultural em seu componente discursivo como ponto de partida, aliado a propostas de atividades interculturais que propiciassem tal objetivo.

Passamos aos relatos de experiência em que a língua espanhola está no centro das atividades realizadas. Em *El desarrollo de competencias interculturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas en modelo COIL, más que una experiencia un reto*, as autoras Mónica Paola Díaz Oliveros, da Corporación Universitaria Minuto de Dios, de Bogotá – Colômbia, e Regiane Souza Camargo Moreira, da FATEC Prof. João Mod, em Guaratinguetá, temos um relato de experiência de um projeto desenvolvido entre duas IES, uma brasileira e uma colombiana, em que são apresentados os processos e a conceituação da questão da passagem das TICs para as TACs no contexto de ensino-aprendizagem, além de reflexões sobre o desenvolvimento de competências interculturais no âmbito do desenvolvimento das atividades entre os estudantes dos dois países. Já em *Internacionalización: aprendizaje intercultural en entornos virtuales*, de Andrea Hidalgo, da Universidad Tecnológica Nacional, Avellaneda – Argentina, e Elizabeth Colorado Herrera, da Fatec Itaquaquecetuba, temos um relato de experiências entre duas IES, uma brasileira e uma argentina, sendo uma no âmbito do intercâmbio presencial e a outra no contexto do intercâmbio virtual, em decorrência do distanciamento

social imposto pela pandemia de COVID-19. Os resultados das experiências apresentam as vozes dos estudantes participantes, o que enriquece o relato e dá sustentação à discussão proposta. Fechando as experiências com a língua espanhola, Danilo Nunes, da Fatec Praia Grande, Luciana Maria Gasparelo Spigolon, da Fatec Ribeirão Preto, Patrícia Sales Patrício, da Fatec Ipiranga e Zulmira Rodrigo Torrecilhas, da Fatec Pindamonhangaba, contribuem com o artigo *Explorando a noção de qualidade em um intercâmbio virtual: um relato de experiência*, em que apresentam o relato da realização de um Projeto Colaborativo Internacional realizado em quatro unidades Fatec do Centro Paula Souza em que, em um primeiro momento é apresentado um esboço conceitual sobre essa modalidade de intercâmbio virtual, tendo como ponto forte trazer as vozes dos estudantes, para que possamos conhecer as percepções participantes do projeto em suas diferentes etapas.

Encerramos este dossiê com experiências que envolvem a língua inglesa. No artigo *From a virtual to a hybrid model of internationalization: a case study in a Higher Education Institution*, de autoria de Luciane Stallivieri, Enio Snoeijer e Pedro Antônio de Melo, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina, os autores explicitam que a internacionalização das IES comumente é atrelada ao conceito de mobilidade acadêmica ou educação transfronteiriça. Entretanto, em decorrência da pandemia de COVID-19, as TICs foram fundamentais para a transição do modelo de mobilidade presencial para o virtual. Aline Pacheco, Amália Boemeke e Laura Pedron, ambas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em seu artigo *Teaching and learning english for International Relations: challenges and perspectives*, traçam um rico panorama do processo de internacionalização e da comunicação intercultural, seguido da discussão em torno da presença do Inglês para Fins Específicos na carreira de Relações Internacionais em uma universidade brasileira, em que o resultado da aplicação de um questionário para discentes do curso corrobora a importância do ensino de inglês nesse contexto para os futuros profissionais da área. E, por fim, o artigo *A língua inglesa e a internacionalização da educação profissional em nível de pós-graduação*, de Fabiana Ignácio, Luis Fernando Muller da Silva, Rodrigo Avella Ramirez e Thiago da Silva Vieira, ambos do Centro Paula Souza, apresentam uma reflexão sobre o papel do EMI para a internacionalização da educação nesse segmento, com um panorama sobre o *status* global da língua inglesa nos processos de internacionalização e como as práticas podem contribuir para o desenvolvimento da área; além de traçar um panorama da internacionalização do ensino superior e o papel do inglês nessa conjuntura.

Temos, assim, uma edição com textos de estudiosos das temáticas de Políticas Linguísticas e de Internacionalização e de docentes que nos brindam com suas experiências realizadas em suas instituições, com uma grande representatividade nas reflexões apresentadas. Estamos certos de que

o entrelaçado dessas experiências e aportes teórico-metodológicos em muito podem contribuir para os estudos das áreas e, conseqüentemente, para a construção da uma educação mais plural e abrangente a todos e que contribua para a universalização dos saberes.

Boa leitura!

Fábio Barbosa de LIMA⁴

Gisele Souza MOREIRA⁵

4 Fatec Itaquaquecetuba – Centro Paula Souza, São Paulo, SP, Brasil e Faculdade de Educação da Universidade POL de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: fblima.fatec@gmail.com

5 Fatec São Roque – Centro Paula Souza – São Paulo – SP – Brasil. E-mail: gisele.moreira@fatec.sp.gov.br

SUMÁRIO

Apresentação.....	3
Carta ao Leitor.....	4
PREFÁCIO.....	5
O PAPEL DAS LÍNGUAS NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO EM DIFERENTES PERSPECTIVAS.....	5
Fábio Barbosa de LIMA.....	10
Gisele Souza MOREIRA.....	10
POLÍTICAS NACIONAIS/REGIONAIS	
A FUTURA AGENDA DA INTERNACIONALIZAÇÃO: A PASSAGEM DE UM PARADIGMA OCIDENTAL PARA UM PROCESSO GLOBAL.....	15
THE FUTURE AGENDA OF INTERNATIONALIZATION: THE TRANSITION FROM A WESTERN PARADIGM TO A GLOBAL PROCESS.....	15
José Marcelo Freitas de LUNA (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI).....	15
Juliana Fagundes JACINTO (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI).....	15
ESTRATEGIAS PARA LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CIENTÍFICA EN EL MARCO DE LA INTEGRACIÓN REGIONAL LATINOAMERICANA.....	23
STRATEGIES FOR LINGUISTIC AND SCIENTIFIC DIVERSITY IN THE FRAMEWORK OF LATIN AMERICAN REGIONAL INTEGRATION.....	23
Sabine GOROVITZ (UnB, Brasília, Brasil).....	23
Angela ERAZO (UFPB, João Pessoa, Brasil).....	23
COMO A POLÍTICA LINGÜÍSTICA FRANCESA PARTICIPA DA INTERNACIONALIZAÇÃO do ensino secundário e superior no brasil?.....	40
HOW FRENCH LINGUISTIC POLITICS CONTRIBUTE TO THE INTERNATIONALIZATION OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION IN BRAZIL?.....	40
Hélène DUCRET (Embaixada da França, Brasília, Brasil).....	40
Claire LOYAL (Consulado geral da França, São Paulo, Brasil).....	40
MOBILIDADE ACADÊMICA DE BRASILEIROS PARA A ESPANHA: CENÁRIOS RECENTES E OPORTUNIDADES FUTURAS.....	59
ACADEMIC MOBILITY OF BRAZILIANS TO SPAIN: CURRENT SCENARIOS AND FUTURE OPPORTUNITIES.....	59
Ayrton Ribeiro de SOUZA (IFSP-Avaré, Brasil).....	59
ayrtonribeiro@alumni.usp.br.....	59
POLÍTICAS DE PROMOÇÃO INTERNACIONAL DE CHINÊS E A SUA INSERÇÃO NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO.....	77
CHINESE INTERNATIONAL PROMOTION POLICY AND ITS INSERTION IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO.....	77
Jinyu XIE (Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil/CAPES).....	77
TRÊS POLÍTICAS, TRÊS LÍNGUAS: TRIANGULAÇÕES ENTRE O ENSINO DAS LÍNGUAS COREANA, RUSSA E CHINESA.....	91
THREE POLICIES, THREE LANGUAGES: TRIANGULATIONS OF THE TEACHING OF KOREAN, RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES.....	91
Camila BOLINI (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil/CNPq).....	91
Flávia Rabelo da Silva NOBRE (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil).....	91
Júlia Calipo TOTH (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil/CNPq).....	91

MATERIAIS DIDÁTICOS	114
A CONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO DISCURSIVO NOS MANUAIS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): ESTUDO DE CASO DO LIVRO SAMBA	115
<i>THE CONSTRUCTION OF THE DISCURSIVE STEREOTYPE IN MANUALS OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE : A CASE STUDY OF THE BOOK SAMBA</i>	<i>115</i>
Katuscia Cristina SANTANA (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil).....	115
Yedda Alves de Oliveira Caggiano BLANCO (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)	115
EL PAPEL DEL LIBRO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS LENGUA EXTRANJERA (PLE) EN LA PROVINCIA DE MISIONES.....	132
<i>O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NA PROVÍNCIA DE MISIONES</i>	<i>132</i>
Nicolás Omar BORGMANN (Universidad Gastón Dachary, Misiones, Argentina).....	132
EL TRATAMIENTO DE LA CULTURA EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS	142
<i>THE TREATMENT OF CULTURE IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM</i>	<i>142</i>
Maria Vicenta GONZÁLEZ ARGÜELLO (Universidad de Barcelona, Barcelona, España) vicentagonzalez@ub.edu.....	142
Begoña MONTMANY MOLINA (Escuela de Mediterráneo, Barcelona, España) bmontmanymolina@gmail.com.....	142
ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION	154
DISPELLING “LANGUAGE MYTHS” IN ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION	155
<i>DESAZENDO “MITOS DA LINGUAGEM” EM ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION</i>	<i>155</i>
Kerry PUSEY (Graduate School of Education, Educational Linguistics Division.....	155
University of Pennsylvania, United States) kpusey@upenn.edu	155
EMI NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: REFLEXÕES E PLANEJAMENTO DE CURSOS ONLINE	172
<i>EMI IN TECHNOLOGICAL EDUCATION: REFLECTIONS AND ONLINE COURSES PLANNING.....</i>	<i>172</i>
Magali BARÇANTE (Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba, Indaiatuba, Brasil).....	172
ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR STUDENTS AND PROFESSORS OF PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN BRAZIL.....	187
<i>O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA ALUNOS E PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL</i>	<i>187</i>
Jorge Tenório FERNANDO (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, Brasil) jorge.fernando@cps.sp.gov.br.....	187
Carlos de Amorim LEVITA (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, Brasil) carlos.levita@cps.sp.gov.br.....	187
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	197
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENQUANTO DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS MENOS DIVULGADAS: PROJETO “LÍNGUAS NA USP/LÍNGUAS DA USP”	198
<i>UNIVERSITY EXTENSION AS DEMOCRATIZATION OF THE TEACHING OF LESS KNOWN LANGUAGES: PROJECT “LÍNGUAS NA USP/LÍNGUAS DA USP”</i>	<i>198</i>
Laís Vitória FAVARO (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil) laisfavaro@usp.br	198
Pedro Henrique Camargo FREIRE (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil) pedro.freire@usp.br	198
Milan PUH (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil) milan.puh1@gmail.com	198
DO ENSINO DA LÍNGUA DE HERANÇA À FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: O CASO DO ITALIANO EM PEDRINHAS PAULISTA	214
<i>FROM THE TEACHING OF THE HERITAGE LANGUAGE TO THE FORMATION OF A COMMUNITY OF PRACTICE: THE CASE OF ITALIAN IN PEDRINHAS PAULISTA</i>	<i>214</i>

Fernanda L. ORTALE (USP, São Paulo, Brasil) ortale@usp.br.....	214
Karine M. Rocha da CUNHA (UFPR, Curitiba, Brasil) karinemarielly@ufpr.br	214
Rosângela M.L. FORNASIER (USP, São Paulo, Brasil/Capes) rosangelaforناسier@usp.br.....	214
CURSO LÍNGUA PORTUGUESA E CULTURA BRASILEIRA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA.....	233
PORTUGUESE LANGUAGE AND BRAZILIAN CULTURE COURSE: AN INTERNATIONALIZATION EXPERIENCE AT HOME	233
Fábio Barbosa de LIMA (Fatec Itaquaquetuba e Faculdade de Educação - USP) fblima.Fatec@gmail.com	233
Gisele Souza MOREIRA (Fatec São Roque) gisele.moreira@Fatec.sp.gov.br.....	233
EI DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EN MODELO COIL, MÁS QUE UNA EXPERIENCIA UN RETO	244
THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCES IN LANGUAGE TEACHING-LEARNING PROCESS IN COIL MODEL - MORE THAN AN EXPERIENCE, A CHALLENGE	244
Mónica Paola DIAZ Oliveros (Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia) monica.diaz.o@uniminuto.edu	244
Regiane Souza CAMARGO Moreira (FATEC Prof. João Mod, Guaratinguetá, São Paulo, Brasil) regiane.moreira@Fatec.sp.gov.br	244
INTERNACIONALIZACIÓN: APRENDIZAJE INTERCULTURAL EN ENTORNOS VIRTUALES	258
INTERNATIONALIZATION: INTERCULTURAL LEARNING OPPORTUNITIES IN VIRTUAL ENVIRONMENTS	258
Andrea HIDALGO (Universidad Tecnológica Nacional, Avellaneda, Argentina)	258
Elizabeth Colorado HERRERA (Fatec de Itaquaquetuba, São Paulo, Brasil).....	258
EXPLORANDO A NOÇÃO DE QUALIDADE EM UM INTERCÂMBIO VIRTUAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	268
EXPLORING THE NOTION OF QUALITY IN VIRTUAL EXCHANGE: AN EXPERIENCE REPORT	268
Daniilo NUNES (Fatec Praia Grande, São Paulo, Brasil) daniilo.nunes@Fatec.sp.gov.br.....	268
Luciana Maria Gasparelo SPIGOLON (Fatec Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil) luciana.spigolon01@Fatec.sp.gov.br	268
Patrícia Sales PATRÍCIO (Fatec Ipiranga, São Paulo, Brasil) patricia.patricio@Fatec.sp.gov.br.....	268
Zulmira Rodrigo TORRECILHAS (Fatec Pindamonhangaba, São Paulo, Brasil) zulmira.torrecilhas@Fatec.sp.gov.br	268
FROM A VIRTUAL TO A HYBRID MODEL OF INTERNATIONALIZATION: A CASE STUDY IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION	286
DO MODELO VIRTUAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO PARA O HÍBRIDO: UM ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	286
Luciane STALLIVIERI (Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, Brazil)	286
Enio SNOEIJER (Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, Brazil).....	286
Pedro Antônio de MELO (Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, Brazil).....	286
TEACHING AND LEARNING ENGLISH FOR INTERNACIONAL RELATIONS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES	308
ENSINAR E APRENDER INGLÊS PARA RELAÇÕES INTERNACIONAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	308
Aline PACHECO (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)	308
Amália BOEMEKE (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)	308
Laura PEDRON (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)	308
A LÍNGUA INGLESA E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO	325
THE ENGLISH LANGUAGE AND THE PROFESSIONAL EDUCATION INTERNATIONALIZATION AT POSTGRADUATE LEVEL	325
Fabiana IGNÁCIO (CEETEPS, São Paulo, Brasil).....	325
Luis Fernando Muller da SILVA (CEETEPS, São Paulo, Brasil).....	325
Rodrigo Avella RAMÍREZ (Unidade de Pós-graduação-CEETEPS, São Paulo, Brasil).....	325
Thiago da Silva VIEIRA (CEETEPS, São Paulo, Brasil)	325

POLÍTICAS NACIONAIS/REGIONAIS

A FUTURA AGENDA DA INTERNACIONALIZAÇÃO: A PASSAGEM DE UM PARADIGMA OCIDENTAL PARA UM PROCESSO GLOBAL

THE FUTURE AGENDA OF INTERNATIONALIZATION: THE TRANSITION FROM A WESTERN PARADIGM TO A GLOBAL PROCESS

José Marcelo Freitas de LUNA (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI)

Juliana Fagundes JACINTO (Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI)

RESUMO: O tema da internacionalização do currículo advém daquilo que há muito tempo se discute, teórica e metodologicamente, para o currículo da Educação Superior e busca responder à pergunta que o objetiva: de que forma pode se dar a agenda da internacionalização na passagem de um paradigma? Para isto, tomou-se como referência o conceito e as práticas, os princípios e fundamentos da internacionalização no Ensino Superior, o conceito de internacionalização na Educação Básica, no intuito de discutir a proposição de uma internacionalização para o currículo da Educação Básica. A metodologia aplicada é bibliográfica. A análise dos contextos do Ensino Superior e da Educação permite identificar estratégias de internacionalização como forma de demonstrar que estas podem ser realinhadas e aplicadas adequadamente, em todos os níveis de ensino da Educação Básica e na mudança de paradigma. O aporte teórico que subsidia este artigo são: Jacinto (2022); Thiesen (2018, 2019).

PALAVRA-CHAVE: Internacionalização do Currículo; Educação Básica

ABSTRACT: The theme of the internationalization of the curriculum stems from what has long been discussed, theoretically and methodologically, for the curriculum of Higher Education and seeks to answer the question that the objective: how can the internationalization agenda be given in the passage of a paradigm? For this, we took as reference the concept and practices, the principles and foundations of internationalization in Higher Education, the concept of internationalization in Basic Education, in order to discuss the proposition of an internationalization for the basic education curriculum. The methodology applied is bibliographic. The analysis of the contexts of Higher Education and Education allows identifying internationalization strategies as a way to demonstrate that they can be realigned and applied appropriately, at all levels of basic education education and in the paradigm shift. The theoretical contribution that subsidizes this article are: Jacinto (2022); Thiesen (2018, 2019).

KEYWORDS: Internationalization of the Curriculum; Basic Education

INTRODUÇÃO

Sim, a Internacionalização é um processo urgente. Não só já foi, antes de entrarmos nas duas grandes crises que enfrentamos, como é, pós-pandemia e as tensões entre Rússia e Ucrânia, bem como todas as demais tensões geopolíticas que estamos enfrentando no atual contexto geopolítico, tornando-a ainda mais necessária. Sempre houve racismo, sempre houve guerras, mas todas essas questões foram se acumulando e culminou num grande impacto social sobre a situação econômica e a instabilidade política, afetando o ensino de forma geral e, por consequência, o processo da internacionalização também. Tudo isto impacta no acesso ao ensino e afeta o sistema das instituições em todo o mundo.

É importante observar que durante crises históricas, novas oportunidades podem surgir. Uma delas foi o avanço do mundo digital que resultou num desenvolvimento positivo, por exemplo, as reuniões virtuais: o fato do não-deslocamento, do gasto de tempo e energia desperdiçados, além do maior alcance de público, tendo em vista a possibilidade de mais pessoas adentrarem uma sala virtual para discutir, ensinar ou aprender, ao mesmo tempo, de forma síncrona ou assíncrona, não apenas no Brasil, mas em qualquer parte do mundo. Estas oportunidades, geradas a partir de crises, devem servir para o desenvolvimento não só profissional, mas também educacional, pois é um momento para aprendizagem entre pares e esta mesma aprendizagem também pode ser feita para o currículo.

As instituições de ensino precisam perceber para onde e de que forma estão caminhando nesta jornada da promoção de um ensino cada vez mais voltado para melhoria da inclusão e da sustentabilidade. Pode-se usar todas as possibilidades dadas pela tecnologia (e o ensino virtual é uma delas, como exemplificado acima) para que o encontro entre aluno e professor seja mais produtivo e para uma aprendizagem mais colaborativa do que aquela que vinha se fazendo antes da pandemia. Tal possibilidade já estava lá, mas não a utilizávamos tanto quanto poderíamos usufruir: fomos forçados por ela a ir para o *online* e não foi um sucesso, ao menos no Brasil, porque muitas pessoas sem acesso à tecnologia ainda tinham seus problemas financeiros, de saúde mental, entre outros, mas mesmo assim, aprendemos a utilizá-la e, com essa experiência, o ensino e a internacionalização foram beneficiados pela possibilidade de maior interação e comunicação.

CONCEITUALIZAÇÃO

O conceito de internacionalização para a Educação Básica poderia ser o mesmo para o Ensino Superior, mas no caso do Brasil, precisa ser mais definido: Por que estamos fazendo isso? O que podemos fazer e que tipo de resultado queremos? Que implicação isso tem para nossos alunos? Queremos que vão ao exterior? Queremos que estejam muito mais preparados para o ensino superior

de boa qualidade? Queremos que se tornem bons profissionais? Em que contexto nossas práticas estão baseadas? É preciso sempre contextualizar o que queremos na Educação Básica porque isso sempre será diferente do que queremos para uma universidade.

É fato que, dada a situação no Brasil, tanto a política quanto a economia, as perspectivas são muito menores quando em comparação ao governo anterior, com a criação do CsF e o LsF que foi um investimento na tentativa de internacionalizar o Ensino Superior no Brasil, mesmo apresentando deficiências. Naquelas ocasiões, ainda era positivo o fato do governo estar disposto a investir na criação de uma massa muito mais crítica de geração jovem interculturalmente e internacionalmente competente. Porém, diante do cenário global, não temos um futuro otimista quanto às questões econômicas e a questão da aprendizagem precisa ser pensada globalmente, para todos, focando muito mais na internacionalização em casa, melhorando a qualidade da educação de forma que os alunos tenham realmente uma base sólida de resultados de aprendizagem intercultural, seja pela mobilidade física ou sem a mobilidade, para que possam se formar e progredir como profissionais interculturalmente ativos.

A internacionalização em casa é importantíssima para o Brasil e para tantos outros países do Sul global pois, por muitos anos, o foco estava basicamente na mobilidade física e o processo de internacionalização era percebido como sendo apenas este movimento. Muitos estudantes e professores brasileiros acreditam, ainda, que é preciso ir ao exterior para aprender com eles não porque eles têm muito a nos ensinar, mas porque existe um pensamento de inferioridade de nossa parte ou de aprender lá o que não poderia ser ensinado aqui. É importante desmistificar esta ideia porque, de fato, ir ao exterior não significa retornar interculturalmente transformado e uma estratégia internacional que se concentre apenas na mobilidade não promove a inclusão.

Definir um conceito de internacionalização para a Educação Básica é difícil porque ele deve ser suficientemente amplo para abranger todos os tipos de contextos, é preciso sempre olhar para o contexto da instituição, o contexto de um país comparado ao de outro: não existe um único modelo de internacionalização que sirva para tudo. Portanto, internacionalizar a Educação Básica seja tão importante, ou talvez até mais, que o Ensino Superior, porque sabemos que quanto mais cedo os estudantes forem preparados para enfrentar uma universidade, mais cedo terão noção de interculturalidade internacional e global. Podemos conceituar a internacionalização da Educação Básica como um elemento articulador da democratização nos diversos níveis de ensino nas salas de aula, favorecendo o acesso ao Conhecimento que é produzido globalmente.

MUDANÇA DE PARADIGMA

A definição de internacionalização não sofre impacto pelo contexto atual: mudar o paradigma ocidental para um paradigma mais inclusivo e sustentável já faz parte do conceito e o maior desafio está na intenção em que se faz isso. É preciso que a gestão institucional demonstre o desejo em fazer a diferença e de criar sua própria identidade no seu processo de internacionalização, visto que grande parte das instituições de ensino superior toma como possibilidade única a colaboração com América do Norte ou Europa, porém, não é disso que se trata a internacionalização porque se reduz a uma visão muito limitadora, tornando insuficiente para tal intensão.

Podemos aprender o que significa internacionalização com os outros porque internacionalizar significa algo completamente diferente em diferentes contextos que são influenciados por razões políticas, econômicas, sociais, culturais, acadêmicas, etc. Desta maneira, a internacionalização torna-se uma competição: compete-se por alunos, compete-se por professores, por *rankings*, por cargos, por convênios, por publicações em revistas conceituadas, e isto não diz nada sobre o que está sendo feito em termos de qualidade na internacionalização. Manter o foco da internacionalização somente na mobilidade é uma visão errada e torna-se elitista porque volta-se a um número pequeno de instituições/alunos/professores que se beneficiam desta abordagem neoliberal de internacionalizar. A partir disso, devemos pensar na grande parte que não pode transpor fronteiras: como podemos oferecer a mesma oportunidade de resultados internacionais na aprendizagem? Como podemos prepará-los para se tornarem tão bons profissionais quanto os da mobilidade? E para as IES que recebem estes estudantes internacionais, como podemos dar a eles a educação correta para que quando voltem ao seu país, possam fazer uso do que aprenderam?

A internacionalização está direcionada somente para duas das três missões da universidade: Ensino e Pesquisa, mas ainda não está focada na Extensão, e este serviço à sociedade é tão importante quanto as demais porque o mundo é confrontado diariamente com desafios de saúde, de pobreza, de meio ambiente, e todos os outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Internacionalização é o processo de inclusão de dimensões internacionais, interculturais e globais na Educação. É uma definição clara e ampla, mas que pode significar qualquer coisa para todos dentro do seu próprio interesse, porém, deve ser um processo intencional, com propósitos bem definidos pelas diferentes partes interessadas no ensino: governos, gestão escolar, corpo docente e também os estudantes.

Internacionalizar não é somente um objetivo em si, mas um meio para melhorar a qualidade do que estamos fazendo no Ensino, na Pesquisa e na Extensão. Precisa ser inclusivo e completo, trazendo contribuições significativas para a sociedade. Assim, o objetivo intencional - internacionalizar para a sociedade - pode vir seguido de perguntas, e fora disto, a internacionalização torna-se

marginal e não faz a diferença. Se pensarmos: Por que estamos fazendo isto? A resposta pode ser muito diferente de uma instituição no Brasil para outra em qualquer lugar no mundo. Por quê em nosso contexto temos de internacionalizar? A resposta também vai definir o que precisará ser feito. Qual é o impacto do que está se fazendo? O resultado não pode ser somente formar um aluno que se tornará um bom profissional ou montar um programa de pesquisa ou estabelecer convênio, mas deve ser uma contribuição na resolução de problemas sociais, o que demonstra que internacionalizar não é um processo mútuo: é preciso colaboração entre o local e o global.

Estes questionamentos são todos pertinentes, mas como podemos quebrar o paradigma do Norte global no contexto do Sul global (dominado, definido, controlado) de forma mais inclusiva e adaptada ao contexto? Descolonizar é muito importante pelas questões de identidade, identidades estas que carregam um contexto do Norte global e não do real contexto das identidades. É preciso falar sobre o ensino internacional na Educação Básica e no Ensino Superior através das vozes de diversas regiões, da região colonial. Nem sempre o que se faz e que funciona no Norte é eficiente ou gera resultado no Sul porque as ações de colonização restringem práticas de internacionalização, portanto, internacionalizar pode ser feito localmente ou, pelo menos, deveria ser considerado que os contextos interferem diretamente e se tornam expressivos justamente por isto. É necessário considerar que os problemas do meu contexto podem auxiliar na resolução de problemas do outro e vice-versa: local e global se conectam por este motivo e isto deve ser o foco das ações de internacionalização em uma instituição de ensino e fator-chave para a cooperação global.

Combater o paradigma da língua também é importante, mas complicado ao mesmo tempo. A tendência em considerar o Inglês como língua franca no mundo acadêmico (e isso é uma clara demonstração da internacionalização com paradigma ocidental) e em alguns países como segunda língua dominante nas interações de comunicação, é uma dura realidade. Difícil é mudá-la porque o Inglês não é somente a língua mais falada no mundo, mas é a primeira e é por isso que se torna fácil manter esta tendência em vários países, e isto inclui o Sul global.

Nas instituições de ensino, a oferta do Inglês demanda tempo e custo e, em alguns casos, o resultado de grande parte dos alunos não atinge o nível B1 porque conhece apenas o mínimo exigido de Inglês. Se perguntarmos: Por que temos que ofertar disciplinas em Inglês? A resposta até poderá ser diversa, mas o problema estará justamente em focar somente numa oferta sem contexto, o que torna algo longe da realidade de muitos estudantes que não tem o Inglês nem como segundo nem terceiro idioma, e que também não tiveram com quem praticar durante seus anos escolares.

Um exemplo do quão distante pode ser esta realidade é um estudo de Hans De Wit, o qual aponta 99% das estudantes que se formam no Curso de Enfermagem, em países como Equador e

Colômbia, se deparam com a exigência do Inglês, mas sem nunca terem tido acesso ao idioma e, embora tivessem, não teriam com quem praticá-lo porque sua segunda língua tende a ser dialetos indígenas. Aqui, percebe-se que o processo de internacionalizar esbarra no contexto destas estudantes porque grande parte delas decide trabalhar em comunidades indígenas, o que torna a exigência do Inglês um esforço idiomático desnecessário quando se considera que lhes poderia ser ensinado mais sobre cultura e língua dos povos indígenas do que o Inglês, visto que, de fato, não farão uso dele. Logo temos desperdício de tempo e energia porque a prática constante de uma segunda língua não é exercida. É preciso dispor de um sistema de ensino, desde a Educação Básica, que atenda com qualidade suficiente alunos desde a base educacional porque isto se tornará um problema que a universidade não dará conta de resolver.

Neste sentido, o domínio do paradigma ocidental revela-se infiltrado nas políticas públicas de países, agências de credenciamento e em organismos multilaterais, e está incutido justamente para que o paradigma se mantenha. A permanência dele poderia ser pertinente quando a oferta de Inglês se justificasse pela ministração de disciplinas com característica internacional (Direito Internacional, Relações Internacionais, etc.) o que demonstraria sua utilidade como segunda língua. Porém, quando inserido em matrizes curriculares (o que caracteriza sua obrigatoriedade em cursá-lo) generalizamos e acatamos a decisão de que o Inglês é esta língua oficial para a comunicação. Desta forma, temos um foco extremista pelo Inglês, mas todas as línguas são cada vez mais importantes e é necessário quebrar este paradigma de que só ele é meio para atingir um fim porque ele não o é, não é eficaz para a maioria dos alunos. Assim como nesta discussão sobre língua, não podemos esperar que a universidade resolva este problema para depois preparar os alunos para serem globalmente conectados. É preciso começar já no ensino fundamental e médio, portanto, a Educação Básica precisa passar pelo processo da internacionalização.

INTERNACIONALIZAR DESDE A BASE

Internacionalizar na base do ensino implica, também, na formação de professores, para que estes possam pensar interculturalmente e internacionalmente. Enquanto não for investido em uma formação docente internacional de boa qualidade, o processo da internacionalização não acontecerá e não poderemos preparar os alunos para serem muito mais competentes interculturalmente e internacionalmente. É preciso pensar que tipo de currículo (experiência profissional) o professor tem para ensinar para ser muito mais internacional e intercultural: este pode ser um ponto de partida para tornar a formação docente mais internacional. A razão pela qual se diz ser tão importante é porque ela realmente pode adaptar-se à realidade da qual estamos interconectados e da realidade de

grande parte dos estudantes: nenhuma classe é totalmente negra ou branca, por exemplo, e isto implica que os professores têm de estarem preparados para o diverso, o que significa trabalhar ensinando em um ambiente tão amplo quanto uma sala de aula.

A internacionalização da Educação Básica está em estágio inicial em muitos países, mas está acontecendo, a princípio, nas escolas ditas internacionais, porém de forma relativa porque são as famílias de boas condições financeiras que matriculam seus filhos nestas escolas bilíngues, e isto é uma abordagem analfabeta de internacionalização, quase massiva na esfera privada e na pública nem há tal possibilidade.

MOTIVAÇÃO PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO

São vários os motivos para o processo da internacionalização: as questões educacionais, as socioculturais, as políticas e também as econômicas:

Em termos curriculares, ele é importante porque adentra o universo de preconceitos/discriminações presentes na sociedade, questiona o caráter monocultural e hegemônico, articula igualdade e diferença, resgata processos de construção das identidades culturais e promove experiências de interação com o 'outro', além de reconstruir a dinâmica educacional trazendo para os processos de ensino/aprendizagem a dúvida seguida da investigação pela aquisição de novos saberes. (JACINTO, 2022, p. 83).

Ainda para Jacinto (2022), há muito que se discutir em termos de processo, pois ele se refere a uma nova maneira de ensinar o aluno pela perspectiva de uma formação mais “emancipatória, humanista e reconhecadora da diversidade” (p. 84). Contudo, isto também requer uma mudança nos currículos das escolas, pois

Internacionalizar é um meio para melhorar a qualidade do ensino, mas precisa ser um processo inclusivo e completo, trazendo uma contribuição significativa para a sociedade. O desafio está, justamente, em compreender que todos os estudantes carregam valores culturais que não podem ser marginalizados nem postos à dúvida, mas respeitados e relevados pela contribuição identitária que trazem ao processo de construção histórico e social. (JACINTO, 2022, p. 84).

Uma Base Nacional Comum Curricular não dará conta de atender às demandas sociais e educacionais de cada região do país, visto que ele

É um documento de orientação que retrata uma demanda social na educação, do ponto de vista histórico, mas não tem sido efetivo na adaptação das atividades ao mundo contemporâneo no âmbito da interculturalidade, uma vez que propõe uma base curricular comum em detrimento a um crescimento escolar internacional regulado, enfraquecendo as particularidades locais e culturais de cada região brasileira. (JACINTO, 2022, p. 50).

Embora posta em prática por todos os currículos de escolas brasileiras, o desafio é compreender que tais diferenças e singularidades dos diálogos culturais afetam diretamente o mesmo currículo formal. Afetam, também, o currículo oculto porque nele estão inseridas as questões históricas e políticas que permeiam as relações interpessoais de todo cidadão.

Considerando os marcos normativos vigentes (LDB, PNE, BNCC e outros), poderíamos sugerir diretrizes para uma política linguística da Internacionalização na Educação Básica brasileira:

1. Considerar que as atividades relacionadas à internacionalização “podem ser realinhadas e aplicadas adequadamente, em todos os níveis de ensino da EB, à faixa etária e à necessidade dos alunos para contribuir com o desenvolvimento cognitivo, social e cultural” (JACINTO, 2022 p. 47);
2. Revisar a atual Política Linguística no que se refere a oferta do Inglês como única disciplina estrangeira obrigatória;
3. Elaborar um plano de ação para implantação efetiva do processo de internacionalização, por meio de estudo do perfil dos estudantes em cada região do país, de modo a assegurar a igualdade, o direito e a manutenção do Ensino para todos os estudantes.

Talvez todo o exposto acima seja uma visão muito introdutória do próprio processo de desenvolvimento destes autores sobre o que é internacionalização, do que significa internacionalizar, de pensar sobre e como, com base no que o ‘outro’ me diz sob sua ótica. Porém, a compreendemos como uma nova maneira de ensinar por um viés cada vez mais emancipatório, humanista e reconhecedor da diversidade.

Tudo isso requer mudanças nos currículos das escolas regulares e instituições de ensino superior e o desafio está na compreensão de que todos nós carregamos valores culturais que não podem ser marginalizados justamente pela contribuição que trazem ao processo de construção histórico-social.

REFERÊNCIAS

JACINTO, J. F. Internacionalização do Currículo: uma proposta para a Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, p. 91. 2022.

THIESEN, J. da S. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica? Educ. rev., Belo Horizonte. v.34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100182&lng=pt&nrm=iso Acesso em 04/jun/2021

THIESEN, J. da S. Estratégias de Internacionalização da Educação Básica e do Currículo: das universidades aos territórios da Educação Básica [Strategies for the internationalization of Education and Curriculum: From universities to territories of basic Education]. Educ. Policy Anal. Arch, v.27, p.58, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333403919_Estrategias_de_internacionalizacao_da_educacao_e_do_curriculo_Das_universidades_aos_territorios_da_Educacao_Basica Acesso em: 03/nov/2021.

ESTRATEGIAS PARA LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CIENTÍFICA EN EL MARCO DE LA INTEGRACIÓN REGIONAL LATINOAMERICANA

STRATEGIES FOR LINGUISTIC AND SCIENTIFIC DIVERSITY IN THE FRAMEWORK OF LATIN AMERICAN REGIONAL INTEGRATION

Sabine GOROVITZ (UnB, Brasília, Brasil)

Angela ERAZO (UFPB, João Pessoa, Brasil)

RESUMEN: De acuerdo con el cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU, "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", proponemos una reflexión sobre el papel de la diversidad lingüística y de la ausencia de lenguas minorizadas en la producción de conocimiento. Paralelamente denunciamos la imposición del inglés como lengua académica universal a expensas de las lenguas locales, amenazando la producción de conocimiento en los países del llamado Sur Global. Ejemplificamos esta imposición con el análisis de los procesos de internacionalización de universidades latinoamericanas que han reforzado las asimetrías entre instituciones y países, en lugar de propiciar un espacio académico regional común, que apueste a un conocimiento científico diverso en lo cultural y lingüístico. Consideramos que la cooperación entre los países de la región podría consolidar un multilingüismo capaz de dar voz a comunidades lingüísticas históricamente silenciadas y promover las relaciones entre sus países.

Palabras clave: Objetivos de Desarrollo Sostenible; Derechos lingüísticos; Integración regional latinoamericana; Cooperación científica internacional; Políticas lingüísticas para la ciencia y la educación superior (PPLICES)

ABSTRACT: In accordance with the fourth UN Sustainable Development Goal (SDG), "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all", we propose a reflection on the role of linguistic diversity and the absence of minority languages in the production of knowledge. At the same time, we denounce the imposition of English as the universal academic language at the expense of local languages, threatening the production of knowledge in the countries of the so-called Global South. We exemplify this imposition by analysing the processes of internationalisation of Latin American universities, which have reinforced asymmetries between institutions and countries, instead of promoting a common regional academic space that is committed to culturally and linguistically diverse scientific knowledge. We believe that cooperation between the countries of the region could consolidate a multilingualism capable of giving a voice to historically silenced linguistic communities and promoting relations between their countries.

Keywords: Sustainable Development Goals; Linguistic rights; Latin American regional integration; International scientific cooperation; Language policies for science and higher education (PPLICES)

INTRODUCCIÓN

La cooperación científica internacional existe en el fluir de dos movimientos. Por un lado, promovida por la globalización, una creciente cantidad de contenidos científicos es compartida fuera de sus países de producción día tras día. Por otro lado, el movimiento de estos contenidos responde a la urgencia de personas e instituciones de diversos orígenes de vincular conocimientos para superar problemas comunes. Aunque idealmente estos movimientos deberían crear un diálogo circular y recíproco, los flujos no son simétricos.

Las relaciones históricas de poder y dominación que los países hegemónicos o centrales ejercen sobre países subordinados o periféricos crean intercambios injustos. Por ejemplo, las inequidades de acceso a la tecnología que media la producción y la difusión de la ciencia acentúan las desigualdades históricas. Así, aunque es cierto que la cooperación científica favorece los intercambios, también reproduce asimetrías de poder. De hecho, las redes que se forman a través de estos movimientos, intencionalmente o no, suelen tener una concentración asimétrica de influencia, autoridad y visibilidad entre los miembros que la conforman. Según Gorovitz, Erazo y Jesús (2019, p. 4, traducción propia)¹,

la circulación del conocimiento se guía por una métrica de relevancia, que lleva a los científicos a diseñar estrategias de investigación y publicación para que su producción y sus instituciones alcancen altas puntuaciones en los rankings, ganando legitimidad y visibilidad en el mercado lingüístico de la ciencia (que se convierten después en recursos financieros para futuras investigaciones). Sin embargo, el problema de esta clasificación en los rankings reside en que está estrechamente ligada al poder económico que, a su vez, financia la investigación y las universidades. Este hecho provoca, a menudo, una desconexión entre la producción y circulación del conocimiento científico y la idea original del quehacer científico ligado al conocimiento del mundo y la promoción de una mejor relación entre la humanidad y el medio ambiente. El resultado de esta índices y clasificaciones de ranking en la ciencia pone en evidencia las relaciones hegemónicas que existen en otras esferas (política, económica, cultural).

En efecto, la lengua y las prácticas lingüísticas son otro factor determinante en la cooperación científica internacional. La lengua vehicular es un concepto proveniente de la sociolingüística que designa la situación en que una lengua es adoptada cuando diferentes comunidades lingüísticas interactúan (CALVET, 2002, p. 156). Las posibilidades que tiene una lengua de ser la vehicular varían de tiempo en tiempo: el latín, lengua vehicular en Europa durante varios siglos, fue sustituida por el francés y el alemán cuando las condiciones políticas, económicas y de poder permitieron a estas comunidades imponer su lengua en muchos contextos, lo que revela y reafirma su posición hegemónica

1 a circulação do conhecimento é guiada por uma métrica da relevância, que leva os cientistas a traçarem estratégias para pesquisar e publicar de modo que sua produção e suas instituições alcancem pontuações altas nos rankings, ganhando legitimidade e visibilidade no mercado linguístico da ciência (que posteriormente se convertem em recursos financeiros para pesquisas futuras). A problemática, porém, é que esse ranqueamento se articula intimamente com o poder econômico que financia pesquisas e universidades, muitas vezes provocando uma desvinculação entre a produção e a circulação de conhecimentos científicos e a ideia original de que fazer ciência é conhecer o mundo e promover a melhor relação da humanidade com o ambiente. O resultado é que esse ranqueamento da ciência espelha as relações de hegemonia que existem em outras esferas (política, econômica, cultural).

(ibíd.). Ahora, en el contexto de la globalización moderna y contemporánea, el inglés suele ser la lengua franca cuando interactúan personas que no comparten el mismo idioma. La prevalencia del inglés no es casual, sino que responde a razones económicas y políticas de orden global que facilitan la consolidación paulatina de un monopolio lingüístico.

En el contexto científico particular, este monopolio, entre otros efectos, define los criterios que miden el mérito y la excelencia, lo que provoca formas perversas de competencia, incluso entre instituciones públicas de un país no anglófono, como Brasil. De hecho, las universidades brasileñas importan estrategias de internacionalización de los países centrales para responder al monopolio del inglés, lo que es asumido por la mayoría de la comunidad científica como un proceso neutral e impersonal. Irónicamente, este proceso es visto como inevitable y deseable aun cuando el portugués es hablado por cerca de 230 millones de personas en el mundo y el español, por más de 500 millones, lo que hace que estos juntos sean la segunda mayor comunidad lingüística del mundo después del mandarín (CALVET, 2007, p. 3).

Esta hegemonía lingüística presiona constantemente para que el inglés sea la segunda lengua de trabajo de la mayoría de las instituciones brasileñas. Estos hechos hacen evidente que la expansión del inglés, por un lado, amenaza la circulación de los conocimientos de las instituciones que no implementen al inglés como segunda lengua y, por otro lado, reduce la circulación de conocimientos entre lenguas locales, incluso entre el español y el portugués. Si esto sucede con lenguas centrales y con tantos hablantes como el español y el portugués, ¿qué pasa con los hablantes de lenguas vernáculas que han sufrido procesos de minorización más drásticos?

En este contexto y en consonancia con los objetivos del desarrollo sostenible – ODS4 y ODS 16-, en este artículo reflexionamos acerca de la necesidad de defender la diversidad lingüística y su papel en la producción de conocimiento, especialmente en los países del llamado “Sur Global”, del que hace parte Brasil y los países vecinos de América Latina.

1 LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA COMO CONDICIÓN PARA LA DIVERSIDAD CIENTÍFICA

1.1 POLÍTICAS Y DERECHOS LINGÜÍSTICOS: ¿DIFERENCIA VERSUS IGUALDAD?

¿Una lengua para todos? No faltarían argumentos para defender este proyecto global: todo el mundo comunicándose e interactuando en un idioma común crearía un patrimonio inmaterial, mundial, colectivo y democrático. Sin embargo, en este artículo defendemos la posición contraria, pues consideramos que una lengua universal no promueve la solidaridad, como podría parecerse, sino la marginación de una parte de la sociedad. ¡Nos parece sensato argumentar a favor de la diversidad lingüística, cultural y, por ende, científica! Desde esta óptica, hablar de una única lengua o cultura

mundial no es un apoyo a la diversidad, sino la creación de un territorio homogéneo que, con la bandera de un supuesto diálogo intercultural sin fronteras, anula las diferencias de la sociedad moderna.

Son varias las preguntas que vale la pena hacer para orientar la reflexión: ¿Por qué los Estados deberían garantizar la diversidad de sus sociedades? ¿Por qué los individuos deben hablar sus lenguas nativas, practicar su religión o expresar sus hábitos culturales? ¿Hasta qué punto la diferencia entre unos y otros representa una amenaza para la mayoría? ¿Hasta dónde es posible vivir con las diferencias en términos prácticos? Los derechos lingüísticos se basan en el principio fundamental de que la lengua estructura la relación entre los hablantes y el mundo: la lengua forma los conceptos con los que damos sentido al mundo circundante. Por ello, el derecho a la igualdad lingüística, sin discriminación, constituye una garantía del derecho a la diferencia y de la protección de la diversidad. En contraste, un "monoculturalismo" impuesto por el Estado estaría fuertemente tentado a vulnerar los derechos humanos.

En su "Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural" de 2001, la UNESCO defiende que la diversidad cultural forma parte del "patrimonio común" de la humanidad y su protección es un imperativo inseparable del respeto a la dignidad humana. Algunos años más tarde, en 2005, la misma institución declaró que la diversidad cultural debe preservarse y que el multiculturalismo es normal y positivo, como lo subraya en la siguiente disposición: "principio de igual dignidad y respeto de todas las culturas" (UNESCO, 2005, p. 6). Estos derechos comprometen a los Estados a respetar la diversidad humana y a realizar acciones concretas para protegerla en la escuela, en la justicia, en el trabajo, en la ciencia, etc. ¿Cómo tener en cuenta las especificidades de cada alumno dentro de un aula?, ¿Cómo hacer que el derecho sea divulgado y promovido?, ¿Cómo lograr que todas las producciones científicas en todas las lenguas se difundan con las mismas posibilidades minimizando el riesgo de silenciar e invisibilizar?

Estas preguntas han intentado responderse a la luz de los derechos contenidos en los tratados y decretos, aunque aún existan políticas excluyentes e injustas. Aunque algunos países intentan, al menos retóricamente, salvaguardar la diversidad cultural y lingüística de sus territorios, en la práctica muchos de estos no promueven la enseñanza de las lenguas minoritarias, implementan políticas públicas a favor de la homogeneización lingüística o, simplemente, no dan prioridad a la implementación de las políticas que defenderían a la diversidad lingüística. Todo ello sucede sin que los estados se percaten que las políticas lingüísticas favorecen el estrecho vínculo entre los derechos humanos, los derechos lingüísticos y el derecho a la diferencia y la diversidad.

Ahora bien, ¿cuáles serían los riesgos del no reconocimiento de dicha diversidad y de una política lingüística discriminatoria? Sin acciones ni políticas lingüísticas para garantizar los derechos lingüísticos de las minorías, el cauce natural, dadas las condiciones de rechazo de la diversidad, sería eliminar las prácticas lingüísticas de la comunidad minoritaria, como resultado de lo que Hamel denomina "conflicto lingüístico" (1988, p. 18). Por ello, es necesario que el Estado intervenga para regular la redistribución de los recursos que garanticen el acceso justo de las poblaciones a los servicios y derechos que requieran para continuar sus prácticas.

Ahora bien, no parece viable que todas las minorías del mundo se independicen de las hegemonías que pesan sobre ellas. No solo porque estas relaciones de dominación son constitutivas, sino también porque una hegemonía suele ceder el paso a otra también segregadora. Pese a que en las últimas décadas hemos sido testigos de varios ejemplos exitosos de revitalización de lenguas minoritarias, la mayoría de las veces se ha tratado de su inclusión en las esferas institucionales (lenguas oficializadas, reconocidas, insertadas en los sistemas administrativos, a través de textos escritos, leyes, decretos, etc.). No obstante, estas experiencias siguen siendo aisladas, son más la excepción que la regla.

A pesar de que muchas sociedades reconozcan y valoren su diversidad lingüística, ya sea a través de la cooficialidad de estas lenguas o de políticas que garanticen los derechos lingüísticos (en diferentes ámbitos como la educación, la salud, la justicia, etc.), es aún posible ver una situación marcada de diglosia. Esto es evidente porque existe una delimitación más o menos clara de cuáles son las lenguas que pueden usarse en las esferas públicas, gubernamentales y de decisión y cuáles son las lenguas relegadas exclusivamente a los ámbitos privados. Según Fishman (1967, p. 32), la diglosia se produce por la segmentación de las funciones y los roles de los miembros de una comunidad. Es decir, la desigualdad lingüística es un reflejo de las desigualdades sociales. Cuanto más segregada esté una sociedad, más habrá diglosia (ibíd.), lo que fomenta sociedades estratificadas, donde pululan los conflictos lingüísticos entre hablantes de diferentes registros.

Aunque las ciudades se convierten cada vez más en escenarios de diversidad y multilingüismo, a escala global se produce, en cambio, un proceso de homogeneización y pérdida de diversidad lingüística, algo comparable a la preocupante disminución de la biodiversidad (GOROVITZ, ERAZO, Y JESUS, 2019, p. 13). Esta misma tendencia afecta otras dimensiones de la sociedad, como la producción científica o la circulación de conocimiento. Aunque ciertas innovaciones técnicas y tecnológicas benefician a la población mundial, otros solo benefician un número reducido de personas. Aunque haya muchos espacios para que poblaciones diversas participen de la circulación de

conocimientos, hay barreras que limitan el acceso, lo que reduce, a su vez, la participación de muchas perspectivas que beneficiarían el avance de la ciencia.

1.2 CIENCIA Y DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA

La discusión sobre la transformación y extinción de las lenguas en escenarios de conflicto propias de las sociedades diglósicas se remite siempre a dualidades constitutivas: el choque entre lenguas/sociedades dominantes/hegemónicas y lenguas/sociedades dominadas/subalternas, donde la normalización y la normatización lingüística entran en tensión. Estas dualidades ocurren también, de manera análoga, en el ámbito de la ciencia. ¿Podríamos imaginar alguna forma de dar lugar a las lenguas minoritarias en la producción y difusión científica, renunciando a la necesidad de alcance global y circulación intercontinental del conocimiento producido?, ¿es esto es lo que queremos? ¿En qué medida este proceso de democratización lingüística crea justicia social?

Discurriremos sobre las anteriores preguntas a partir de un ámbito un poco más restringido, que es el caso de Brasil y de una posible integración regional de América Latina. Se trataría de la creación de un nuevo bloque (probablemente de otra hegemonía a largo plazo) de producción de conocimiento, lo que podría frenar la circulación global de los contenidos científicos, pero cambiaría las relaciones de poder. Para ello, sería necesario trazar una política supranacional, en la que las dos grandes lenguas de la región (el portugués y el español) tuvieran un lugar preponderante en la escena, lo que destronaría al inglés y permitiría un crecimiento del papel de las lenguas minoritarias de la región. ¿Sería utópico?

Si volvemos al contexto de la globalización, observamos que las instituciones de investigación y sus investigadores están condicionados tanto por las políticas gubernamentales nacionales, regionales y mundiales. Ante las exigencias de la internacionalización, los investigadores se enfrentan a escenarios cada vez más competitivos en los que centrarse en problemas locales, valiéndose de conocimientos internacionales, es uno de los mayores retos. Por su parte, las instituciones de investigación, para afrontar la internacionalización y posicionarse en los rankings, realizan acciones que buscan equilibrar la atención a los problemas sociales y responder a la primacía industrial en distintas escalas: desarrollo de competencias locales, establecimiento de alianzas con actores políticos, diálogo con el sector productivo, etc. Surgen, así, las siguientes preguntas: ¿Cómo producir conocimiento de forma colaborativa? ¿Cómo hacer para circular el conocimiento fuera de las fronteras nacionales? ¿Con quién dialogar y en qué lenguas? Las prácticas multilingües podrían ser una respuesta viable a estas preguntas y, además, un camino para abrir la participación de investigadores marginados en la cooperación científica internacional.

La agenda de las políticas lingüísticas de muchos países, aunque parezca contradictorio, ha implementado estrategias tanto para fortalecer las lenguas del conocimiento global (lo que a menudo disminuye la participación de las lenguas locales) como para construir espacios regionales (fundamentados en historias, identidades y patrimonios lingüísticos comunes) de producción de conocimiento. Así, a pesar de que muchas contradicciones entre políticas nacionales e institucionales obstaculicen la consolidación de un bloque regional, para algunos gobiernos e instituciones, la integración es, además de una forma de revertir las asimetrías de poder, la única posibilidad de competir con otros bloques hegemónicos de producción de conocimiento. Sin embargo, el campo científico se enfrenta hoy a dos vías de acción diferentes: por un lado, someterse al poderoso movimiento de homogeneización de las lenguas y el pensamiento que sitúa al inglés como lengua académica universal; por el otro, promover el carácter multilingüe y multicultural del conocimiento producido en las demás lenguas del mundo, lo que daría visibilidad a los conocimientos locales en diálogos regionales y globales.

Como hemos dicho, la hegemonía lingüística actual presiona para que el inglés sea lengua de divulgación científica en países de habla inglesa y no inglesa. Por ejemplo, en Brasil, el inglés se impone cada vez más como lengua de divulgación científica, aun cuando el portugués es la lengua oficial. En este contexto, la visibilidad de algunas investigaciones se produce en detrimento de aquellas publicadas en lenguas locales y minoritarias, lo que constituye una amenaza para el fortalecimiento de la producción de conocimiento en los países del llamado Sur Global. Desde esta perspectiva, la cooperación entre Brasil y los países latinoamericanos resulta deseable y necesaria.

Nosotras consideramos que, para que el proyecto de integración regional se materialice, debe haber investigaciones colaborativas y currículos descolonizados orientados a los contextos locales y a la reciprocidad entre instituciones. Esta podría consolidarse con políticas lingüísticas, editoriales e institucionales supranacionales que busquen el pluralismo lingüístico, el desarrollo regional y el fortalecimiento de las culturas de los países involucrados. Todo lo anterior se haría con el objetivo de que las lenguas minoritarias (nativas y de inmigración) aseguren su presencia en el escenario científico. Esto, además de reconocer la importancia de estas lenguas, sería una acción concreta para superar la relación histórica de desigualdad entre lenguas y hablantes y la naturalización del monolingüismo en los países latinoamericanos y sus universidades. Sin duda, para que estas políticas funcionen, es necesario que en lo micro los agentes de las instituciones de investigación y de gestión pública de la ciencia (ministerios de educación, agencias de financiación, editoriales y portales de divulgación científica, etc.) adopten directrices que aumenten la circulación de estudiantes e investigadores extranjeros y que fomenten el aprendizaje de las lenguas que están en contacto, sin eliminar la

heterogeneidad de estas. La intercomprensión, de la que hablaremos más adelante, es una herramienta clave en ese escenario.

Un proyecto latinoamericano de convivencia lingüística y cultural en torno a dos lenguas principales, el español y el portugués, supondría 500 millones de hablantes. Sería una apuesta por el potencial de unas relaciones construidas desde raíces e historias compartidas, marcadas por la colonización. Cabe preguntarse, sin embargo, si esta unidad regional puede sostener una integración académica alrededor de la idea de América Latina. La construcción de una unidad regional no puede basarse solo en el reconocimiento de un espacio geográfico y económico, debe también formar un patrimonio cultural, artístico, científico y técnico común. En este sentido, a pesar de la heterogeneidad cultural y lingüística latinoamericana, una política de integración debería, para llegar a buen término, formar un sentimiento de pertenencia latinoamericano, cuyos pilares pueden estar en la construcción de *habitus* lingüísticos y culturales que faciliten el encuentro de la diversidad regional. Al fin y al cabo, el proyecto europeo se consolidó pese a la diversidad cultural de las naciones del bloque. Una Latinoamérica de la ciencia y el conocimiento podría asentarse en los rasgos comunes que dejó la colonización europea, pero también debe asentarse en las relaciones de intercomprensión entre regiones que comparten una familiaridad lingüística y cultural.

2 HACIA UNA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA PLURILINGÜE: PRÁCTICAS LINGÜÍSTICAS, REPERTORIOS Y TRÁNSITOS

Como hemos dejado entrever, la cooperación científica supone experimentar situaciones heterogéneas de interacción en las que las lenguas son claves para la investigación colaborativa y la difusión del conocimiento científico, tanto a nivel local como internacional. La traducción y los tránsitos entre lenguas son contactos entre experiencias, interacciones y conocimientos, lo que las hace mediadores del largo proceso de construcción, co-construcción y circulación del conocimiento. Por supuesto, esto hace aún más estrechos los vínculos entre lengua y pensamiento.

En este sentido, la diversidad lingüística y cultural es esencial en la producción científica. Frente a la idea de un modelo monolingüe de producción de conocimiento, Cerquiglini sostiene que "las idas y venidas entre lenguas constituyen una de las dimensiones intrínsecas de la actividad científica" (2013: 11, traducción propia)². Es decir, la diversidad lingüística debe ser percibida como una ventaja para la producción y difusión del conocimiento y, por lo tanto, la concepción del inglés como lengua privilegiada en la comunicación científica debe ser cuestionada y deconstruida. Grin (2014, p. 128)

² l'aller et retour entre les langues est une dimension même de l'activité scientifique

explica que, aunque el inglés favorezca el contacto y el aprendizaje, también empobrece y limita la producción científica porque la restringe a un modelo único de construcción del conocimiento que, en consecuencia, reduce las posibilidades de creación y transmisión del saber. Ya que la mayoría de la humanidad es multilingüe o vive en entornos multilingües (CALVET, 2001; LÜDI Y PY, 2003), es posible afirmar que la universidad, la producción científica y la construcción del conocimiento se construyen, se construyeron y se construirán a partir de prácticas discursivas y comunicativas multilingües.

Existen estudios que afirman que para entender las dinámicas del lenguaje es necesario un trabajo conjunto, transversal e interdisciplinario. Desde la década de 1980, Marcellesi y Guespin propusieron la glotopolítica como un enfoque que abarca todos los aspectos del lenguaje -incluyendo la palabra, el habla, el discurso - y que estudia cómo estos aspectos se relacionan con las dinámicas sociales (políticas, educativas, culturales, entre otras). Dentro de esta misma dinámica, Bulot y Blanchet explican que la glotopolítica abarca aspectos sociolingüísticos a nivel micro y macro, desde pequeños actos como las interacciones cotidianas hasta intervenciones más amplias como las relaciones de poder en la planificación, la gestión o la política lingüística (BULOT Y BLANCHET, 2013, p. 78). Sin pretender profundizar en las diferencias entre política, planificación y gestión lingüística, nuestra propuesta es observar las prácticas comunicativas en contextos institucionales (planificados y/o espontáneos) para señalar las estrategias que surgen en contextos académicos (a nivel micro) que favorecen la interacción, el desarrollo y la innovación científica inclusiva y multilingüe (a nivel macro).

Los estudios sobre el plurilingüismo indagan sobre cómo interactuar, enseñar y aprender en entornos constituidos por actores sociales con repertorios lingüísticos diversos. Partimos de la idea de que el multilingüismo es un hecho social y, por tanto, según Marcellesi y Guespin, "toda sociedad humana es lingüística y toda práctica lingüística es social" (1986, p. 9, traducción propia)³. Por consiguiente, la imposición de una lengua considerada como dominante o privilegiada, en este caso el inglés, tendería a homogeneizar el pensamiento científico. Para ilustrar algunas situaciones que surgen de la adopción de experiencias y prácticas académicas a favor de la diversidad lingüística, presentamos algunos ejemplos tomados del contexto latinoamericano, que también encuentran un paralelo en los espacios académicos europeos.

2.1 ESPACIOS ACADÉMICOS IBEROAMERICANOS BILINGÜES/MULTILINGÜES

La movilidad es el factor central del contacto lingüístico y cultural. Esto es muy recurrente en contextos académico-científicos con eventos como seminarios, congresos, clases, grupos de trabajo,

³ toute société humaine est langagière et toute pratique langagière est sociale

etc. Independientemente de las motivaciones (académicas, políticas, sociales y económicas), el encuentro entre diferentes comunidades genera variaciones lingüísticas, debido a que los propios actores en esos contextos requieren y crean estrategias de interacción. En este sentido, los entornos de aprendizaje y comunicación científica evidencian estrategias no sólo de comunicación, sino de socialización y aprendizaje.

En 2019, con motivo del 70 aniversario de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Revista Iberoamericana de Educación dedicó un dossier especial (n. 81) al tema "Bilingüismo: español y portugués. Lenguas que conviven en Iberoamérica con otras lenguas". En esta edición, hay artículos que analizan situaciones de bi/plurilingüismo en la región, así como experiencias de educación plurilingüe en contextos donde "convergen y conviven dos lenguas que comparten un origen común: el español y el portugués, con más de 800 millones de hablantes en los cinco continentes, con especial presencia en Latinoamérica, África y Europa" (JABONERO, 2019, p. 8). Estos artículos destacan la presencia de un multilingüismo latente entre lusófonos e hispanohablantes que, además de convivir inmersos en el continuum lingüístico de las lenguas romances, han convivido durante siglos con lenguas indígenas, lenguas de herencia y otras presentes en el continente. En este escenario, instituciones como el Sector Educativo del Mercosur (SEM) y la OEI han jugado un papel clave en el fortalecimiento de esta convergencia luso-hispana, debido a que apoyan las propuestas de educación en ambas lenguas, conscientes de que los fenómenos educativos ocupan un espacio relevante en la integración regional.

En América del Sur destacamos la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), el Programa de Escuelas Bilingües Interculturales de Frontera (PEIBF), y la implementación de escuelas bilingües (español/portugués) en espacios de frontera (convenio a partir de 2018) como ejemplos relevantes de estos proyectos educativos de integración lingüística y cultural. La UNILA, considerada "la primera universidad panibéricamente bilingüe" (GONZÁLEZ-VELASCO, 2019, p. 24), está ubicada en la ciudad de Foz do Iguazu (Paraná, Brasil), en la frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay. Esta es una universidad pública bilingüe español/portugués que recibe estudiantes de todos los países de América Latina y el Caribe. Según los documentos oficiales, "los principios de la universidad son la interdisciplinariedad, la interculturalidad, el bilingüismo y el multilingüismo, la integración solidaria y la gestión democrática" (UNILA, 2013, p. 15). El contexto fronterizo, sumado a la vocación bilingüe de la institución, favorece situaciones académicas de interacción multilingüe en espacios científicos y pedagógicos.

Pese a lo anterior, Erazo, Degache y Da Silva (2019) señalan que, a pesar de su situación de bilingüismo institucional dentro de un Estado nacional monolingüe, la UNILA no ha definido

explícitamente su política lingüística, lo que abre una serie de posibilidades espontáneas de comunicación plurilingüe en el ámbito académico. Los autores presentan varias situaciones extraídas de este contexto y algunas de las posibles combinaciones para el uso de las lenguas de instrucción, como son: hablar en la propia lengua, expresarse en la lengua del otro, incorporaciones léxicas y otros fenómenos de contacto lingüístico, uso del "portunhol / portuñol", interacciones bi-plurilingües, presentación de trabajos escritos y orales como tesis y trabajos finales de grado en español o portugués, etc.

De igual manera señalan que es muy frecuente recurrir a la intercomprensión, que es la práctica en la que cada hablante interactúa en su propia lengua y comprende la del otro, es decir, moviliza estrategias comunicativas, cognitivas y sociales para facilitar la comunicación (BLANCHET, 2018; ESCUDÉ Y CALVO DEL OLMO, 2019; DOYÉ, 2005). Tanto así que, según los autores, la intercomprensión es una forma privilegiada de comunicación tanto en las clases, los eventos y las actividades académicas como en contextos cotidianos y profesionales. A pesar de que esto ocurra cotidianamente, Blanchet (2018: 34) señala que para fomentar la incompreensión es necesario que los interlocutores acuerden, tácita o explícitamente, colaborativa (en cooperación) o conflictivamente (en oposición), usar este modo de comunicación. De este modo, Brea propone una definición de la intercomprensión como:

También llamada por algunos sesquilingüismo, apuesta menos por la competencia activa en otra lengua y más por competencias pasivas en varias de ellas de modo simultáneo. Es posible desarrollar la capacidad de hablar y comprender una lengua en grado suficiente para comunicarse con un nativo, sin necesidad de dominarla por completo, pero es más sencillo, en el interior de una familia lingüística como la románica, desarrollar técnicas de comunicación consistentes en hablar en nuestra lengua materna con locutores de otra, que la comprenden y responden en su propia lengua. Y todavía se requiere menos esfuerzo para ser capaces de entender un texto no complejo escrito en una variedad románica que no es la nuestra (BREA, 2010, p. 288-289).

Hay varios factores que favorecen este fenómeno entre los hablantes de portugués y español, como el alto grado de intercomprensión entre las lenguas, la extensa frontera geográfica que comparten los países de la región y una serie de elementos culturales e históricos comunes. Este conjunto de variables propicia una vigorosa comunicación basada en variados modelos comunicativos y prácticas translingüísticas (GARCIA Y WEI, 2014; CANAGARAJAH, 2013; BLYTH Y DALOLA, 2016) que pueden ir desde las alternancias de código (GUMPERZ, 1982; PY Y GAJO, 2013; BOREL, 2012), pasando por la interlingua o el *portunhol* (BARRIOS, 2014; LIPSKI 2017; LIPSKI, 2017; STURZA, 2019), hasta un aprendizaje facilitado gracias a la comparación con otras lenguas extranjeras (DABENE Y DEGACHE, 1996; ARAÚJO Y SÁ, 2014) y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (BEACCO, BYRAM, CAVALLI, et al., 2010; GAJO Y FONSECA, 2014). Estos, entre otras prácticas,

contribuyen al desarrollo de la competencia plurilingüe descrita por Nussbaum como "la capacidad de mezclar o alternar el uso de recursos adquiridos en contextos diferentes y también la capacidad de construirlos de forma innovadora en la interacción" (2012, p. 278).

A pesar que las políticas de internacionalización prioricen la enseñanza del inglés en la educación superior, las acciones específicas, a menudo espontáneas, tienden a flexibilizar cada vez más las prácticas lingüísticas. Consciente de que la calidad de la enseñanza y de la investigación científica está ligada a la política lingüística universitaria, Cerquiglini (2013) propone varios recursos para fomentarla, como el uso de herramientas tecnológicas de traducción, una formación lingüística intensa, el uso de medios multilingües en el aula y la intercomprensión como forma de comunicación.

Algunos trabajos realizados en el contexto europeo dentro del proyecto DYLAN (Dinámica lingüística y gestión de la diversidad) proporcionaron un amplio material de análisis sobre la gestión del multilingüismo y la diversidad en las ciencias. En el marco de este proyecto, Berthoud, Grin y Lüdi (2013) identifican casos de multilingüismo en contextos donde el inglés se ha implementado como lengua de comunicación académica, lo que indica que el inglés puede integrarse en las actividades académicas sin convertirse necesariamente en una herramienta de estandarización. Lo anterior puede lograrse con la realización de clases y actividades donde se promuevan situaciones de comunicación multilingüe, como sucede en Cataluña, donde varias universidades bilingües español/catalán han adoptado el inglés como tercera lengua de comunicación. Dentro del mismo proyecto, Nussbaum (2016) describe situaciones en las que el multilingüismo es constante en las universidades catalanas, especialmente en las defensas de tesis. Lo anterior reafirma que la internacionalización de la educación superior y de la ciencia puede concebirse desde una perspectiva multilingüe. Recordemos que el catalán, además de ser una lengua románica, comparte un amplio espacio fronterizo con la parte hispanohablante de España y con la Francia francófona y occitana.

La situación descrita por Nussbaum en Cataluña es similar a la de Suramérica, donde los actores sociales recurren a estrategias y procedimientos cotidianos para resolver sus problemas comunicativos. Sin embargo, cabe señalar que, en ambos contextos, las relaciones entre lenguas y hablantes no son homogéneas, presentándose situaciones de "multilingüismo diglósico, en el que cada una tendría su propio espacio en la comunicación institucional y científica" (NUSSBAUM, 2016, p. 196, traducción propia)⁴. Aunque es prácticamente imposible eludir la diglosia que aparece en estos contextos, la comunicación multilingüe en el ámbito de las ciencias favorece la horizontalidad en la comunicación.

4 multilinguisme diglossique, dans lequel chaque langue aurait un espace propre dans la communication institutionnelle et scientifique

En el caso de la intercomprensión, la producción se realiza en la lengua (sea materna o no) elegida por cada hablante, lo que beneficia la autoconfianza de los actores. Así, para Escudé y Calvo del Olmo (2019, p. 33, traducción propia)⁵, "la intercomprensión, por su propia naturaleza, invita la escucha del otro, no sólo a nivel discursivo, sino que nos invita a prestar atención, a escuchar atentamente". Para los citados autores, en el contexto interaccional de la intercomprensión, la jerarquía entre lenguas se atenúa en los turnos de palabra, ya que cada lengua y cada hablante tienen garantizado, en cierto modo, su espacio de habla y participación. Además, en términos éticos, esta dinámica promueve el respeto mutuo, la empatía, la alteridad y la colaboración. De igual manera, para los autores la intercomprensión apunta a la paridad en los intercambios lingüísticos. Frente a una visión de competencia o conflicto entre lenguas, la intercomprensión aboga por el respeto a la diversidad, el fomento del multilingüismo en nuestras sociedades y la cooperación entre los hablantes, hecho que tiene como resultado el aumento de las capacidades comunicativas de los individuos y sus habilidades en la mediación de conflictos (2019, p. 35).

De hecho, una perspectiva plurilingüe de la ciencia favorecería el trabajo colectivo, pues haría que las culturas científicas y académicas de diversos países se valoren las unas a las otras y que, por tanto, fomenten el deseo de cooperar entre sí. En el mismo orden de ideas, Berthoud (2013) señala que el multilingüismo es un antídoto contra el pensamiento único y ayuda a hacer ciencia desde una pluralidad de perspectivas y conocimientos. Esto abre caminos de progreso en el espacio iberoamericano, articulando el par lingüístico español y portugués con la comunidad romanófono (hablantes de lenguas románicas) en su enorme diversidad, con las otras lenguas minoritarias, indígenas y migrantes también presentes. De esta manera, ampliar los repertorios lingüísticos favorece la formación de una ciudadanía y una comunidad científica que valora la pluralidad de saberes.

CONCLUSIÓN

Brasil, así como otros países que pretenden destacar en el escenario científico mundial, se enfrentan al dilema estructural entre aceptar y reforzar la hegemonía del inglés o de buscar espacios de resistencia, aliándose con comunidades periféricas para la promoción de la diversidad lingüística y la difusión del conocimiento producido localmente en lenguas vernáculas. Sin embargo, en esta reflexión nos preguntamos ¿Cuán viable es un modelo multilingüe adaptado a la diversidad lingüística y cultural en un contexto marcado por el neoliberalismo y hegemonía económica y científica de los países centrales? y ¿Cómo defender ante una comunidad científica convencida de la lengua franca

5 a intercompreensão, por sua própria natureza, convida a ouvir o que a outra pessoa fala tanto literalmente quanto no nível de prestar atenção, de escutar com cuidado

(especialmente cuando dialoga con las llamadas ciencias exactas) la importancia del pluralismo lingüístico para el conocimiento?

Retomando los supuestos de Calvet (2007, p. 5), en su enfoque de la ecología lingüística, las lenguas son fundamentalmente desiguales porque no se practican en las mismas situaciones ni asumen las mismas funciones. En efecto, las necesidades lingüísticas de los hablantes y de los grupos varían en cada situación, por lo que una ley general que garantice que cada ciudadano puede ejercer sus derechos lingüísticos en todos los ámbitos parece utópica. En este sentido, adoptar un enfoque pragmático, basado en un análisis funcional de las situaciones en que se despliegan ciertas prácticas lingüísticas, no implica un decreto de muerte para algunas lenguas, sino una redistribución de sus funciones y estatus. El autor sugiere que una de las vías sería fomentar las relaciones de intercomprensión entre lenguas y regiones que compartan una familiaridad lingüística y cultural, como es el caso de América Latina, mediante una vehicularidad beneficiosa para ambas lenguas. Este proyecto podría parecer una batalla perdida de antemano, si no fuera por la aparición de movimientos localizados y de alguna forma convergentes, basados en un cierto tipo de ética lingüística que presupone que debe haber justicia e igualdad de derechos entre los hablantes de todas las lenguas.

Como hemos visto, las instituciones que consolidan las relaciones globales (como la ONU) buscan, al menos retóricamente, defender y proteger la diversidad a través de convenciones, declaraciones, actos y decretos que establezcan parámetros internacionales de democratización y acceso a derechos, como los ODS. Desde un panorama más amplio, los argumentos a favor de la pluralidad lingüística afirman que las categorías lingüísticas que los hablantes construyen determinan cómo interpretar el mundo, es decir, que la riqueza de la pluralidad lingüística es que hablantes diversos ven el mundo de una manera diversa. El mundo en español o portugués es diferente al del inglés o al de cualquier otra lengua. Es decir, la existencia de discursos críticos y reflexiones en diversas lenguas hacen más inteligible la complejidad del mundo. Sin embargo, cuando un investigador se adscribe a una comunidad científica, muchas veces debe adaptarse a los estándares de interpretación de su institución para que su conocimiento circule y sea reconocido por los pares, lo que limitaría la riqueza y los beneficios de la ciencia. Es importante evitar el anterior escenario porque sumar comunidades académicas/lingüísticas a la interpretación de los problemas del mundo amplía las posibilidades de superar las dificultades del mundo y agrega valor a las comunidades científicas.

No obstante, señala Calvet (2007), no todas las lenguas deben ocupar las mismas esferas y funciones, por lo cual las políticas deben ser pensadas a partir del papel de las lenguas en el desarrollo de una comunidad lingüística. ¿En qué medida estas acciones pueden beneficiar a ciertas

minorías, favorecer su participación y acceso a los derechos? Según Calvet (2007: 6), el deseo de poner sistemáticamente diferentes lenguas al mismo nivel, de defender todas las lenguas en nombre de un principio general, condena a la ineficacia o al bloqueo de las dinámicas globales: defender demasiado también implica cortar ciertos flujos.

Esto es particularmente notorio, como hemos visto, en instituciones que, aunque teóricamente motivadas a establecer políticas plurilingües específicas a cada contexto, deben participar del movimiento *English Only* porque políticas institucionales a largo plazo les obligan a introducir esta lengua en sus prácticas. Frente a este modelo asimétrico y monolingüe, las políticas lingüísticas universitarias podrían tener mayor equilibrio, simetría y reciprocidad si se fomenta la intercomprensión y se difunde el conocimiento producido en lenguas locales con las instituciones que se sumen al proyecto de integración regional. Esto podría implementarse siguiendo a la Unión Europea, cuyo proyecto académico es, de hecho, ejemplar. Aunque es cierto que estos movimientos también han sido pensados y propuestos en Brasil, se desvanecieron con el fin del gobierno del Partido de los Trabajadores (PT), que había invertido recursos y esfuerzos en estrechar las relaciones con los países latinoamericanos, especialmente a través de la creación del Mercosur Educativo en 2004, de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (red AUGM), que también perdió protagonismo con los nuevos gobiernos de derecha en varios países suramericanos.

Muchos optimistas ven la globalización como un movimiento espontáneo que tiende a equilibrarse, pero la experiencia hasta ahora muestra un predominio de la competencia sobre la solidaridad. A través de la circulación de ideas y conocimientos enunciados en una lengua predominante (hoy el inglés) se intensifica un proceso de homogeneización lingüístico y científico que amenaza la diversidad. Esto se hace más evidente con la desmaterialización de los productos académicos y la intensificación de los flujos en el ciberespacio, especialmente en el ámbito científico. La supuesta superación de las fronteras geográficas que pregona la globalización se traslada también a las barreras lingüísticas, es el famoso mito de la torre de Babel, en cuya cima estaría la imposición de una única lengua para la ciencia. Paradójicamente, la sociedad globalizada es cada vez más centralizada, estandarizada, monolingüe y pobre en experiencias. Asimismo, resulta paradójico el estrecho vínculo que se establece entre los derechos humanos y el derecho a las diferencias, pues ambos deben ser aceptados, reconocidos y acogidos con respeto y dignidad.

REFERENCIAS

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena. (Coord.) Atouts et possibilités de l'insertion curriculaire de l'intercompréhension: Rapport. MIRIADI, 2014.

BARRIOS, Graciela. La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol. En Yolanda. Hipperdinger (comp.), *Lenguas: conceptos y contactos*, p. 77-105. Bahía Blanca: EdiUNS (Editorial de la Universidad Nacional del Sur), 2014.

BEACCO, Jean-Claude; et al. *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2010.

BERTHOUD, Anne-Claude; GRIN, Francois; LÜDI, Georges (Eds.). *Exploring the Dynamics of Multilingualism: The DYLAN Project*. Amsterdam: John Benjamins, 2013.

BLANCHET, Philippe. Regard sociolinguistique sur l'intercompréhension entre langues différentes: enjeux théoriques et pistes sociodidactiques. En GARBARINO, Sandra; DEGACHE, Christian. *Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluation*, p. 28-35. Lyon: CRTT, 2018.

BLYTH, Carl; DALOLA, Amanda. Translingualism as an open educational language practice: raising critical language awareness on Facebook. *Alsic*, v. 19 (1), p. 1-27, 2016.

BOREL, Stéphane. *Langues en contact, langues en contraste: typologie, plurilinguismes et apprentissages*. Bern, Suisse: Peter Lang, 2012.

BREA, B. ¿Para qué sirve la lingüística románica en el siglo xxi? En Carmen, Alén- Garabato, Xosé, Alfonso Álvarez, y Mercedes, Brea (dirs.), *Quelle linguistique romane au XXIe siècle?* pp. 279–291. Paris: L'Harmattan, 2010.

BULOT, Thierry; BLANCHET, Philippe. *Une introduction à la sociolinguistique, pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Paris: Editions des Archives Contemporaines, 2013.

CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations*. London, New York: Routledge, 2013.

CALVET, Louis Jean. *Le marché aux langues et les politiques linguistiques: essai de politologie linguistique sur la mondialisation: les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon, 2002.

CALVET, Louis Jean. *Mondialisation, langues et politiques linguistiques*. *Synergies Chili*, (1), 1-12, 2007.

CALVET, Louis Jean. *Identidades y plurilingüismo*. En *Tres espacios lingüísticos ante los desafíos de la mundialización Actas del Coloquio Internacional*, París, 20 y 21 de marzo de 2001, pp. 93–104. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, Servicio de Publicaciones, 2001.

CERQUIGLINI, Bernard. *Le Plurilinguisme en faveur de la Science*, *Synergies Europe*, 8, 11-17, 2013.

DABÈNE, Louise; DEGACHE, Christian (Eds.). *Comprendre les langues voisines*. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 96 (104), octobre-décembre, Didier-Erudition, 1996.

DOYÉ, Peter. *Intercompréhension. Étude de référence, division des politiques linguistiques*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2005.

ERAZO, Angela; DEGACHE, Christian; DA SILVA, Regina. *O contato linguístico e a comunicação plurilingue como meio de inserção acadêmica dos estudantes estrangeiros*. En Sabine Gorovitz y Dionei Moreira Gomes (Orgs.). *Fronteiras Linguísticas em contextos Migratórios*, p. 11-41. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019.

ESCUDE, Pierre; CALVO DEL OLMO, Francisco. *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo: Ed. Parábola, Brasil, 2019.

FISHMAN, Joshua. *Bilingualism with or without diglossia; diglossia with and without bilingualism*. *Journal of Social Studies*, 23, 29-38, 1967.

GAJO, Laurent; FONSECA, Mariana. Didactique du plurilinguisme et intercompréhension intégrée à la lumière d'Euromania. Revista MOARA - Universidade Federal do Pará, 42, julho, 83–98, 2014.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GONZÁLEZ-VELASCO, Pablo. Gilberto Freyre: una visión brasileña de la comunidad bilingüe panibérica. Revista Iberoamericana De Educación, 81(1), 15-34, 2019.

GOROVITZ, Sabine; ERAZO, Angela Munoz; JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin. Políticas linguísticas em prol da integração regional acadêmica latino- americana. Revista abehache, 16: O espanhol e as outras línguas na produção de conhecimento e nas práticas literárias e de tradução, 2019.

GRIN, François. Dépasser les idées reçues. Le débat, 178, 127-135, 2014.

GUMPERZ, John. Discourse strategies. Cambridge, GB: Cambridge University Press, 1982.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. En: Eni Orlandi (Org.). Política lingüística na América Latina, p. 41-73. Campinas, SP: Pontes, 1988.

JABONERO, Mariano. Presentación. Revista Iberoamericana De Educación, 81(1), 7-10, 2019.

LIPSKI, John. Portuguese/Portuñol in Misiones, Argentina: Another “Fronterizo”? En: Melvin González-Rivera y Sandro Sessarego (Eds.). New perspectives on hispanic contact: Linguistics in the Americas, p. 253-281. Madrid: Iberoamericana, 2017.

LÜDI, George; PY, Bernard. Être bilingue. Bern, Allemagne: Peter Lang, 2003.

MARCELLESI, Jean-Baptiste; GUESPIN, Louis. Glottopolitique. Languages, v. 83. Paris: Larousse, 1986.

NUSSBAUM, Luci. Internationalisation pas uniquement en lingua franca. En: BORG, Serge et al (dir.). L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique, p. 195-202. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2016.

PY, Bernard; GAJO, Laurent. Bilinguisme et Plurilinguisme. En Simonin, Sylvie Wharton (Eds.). **Sociolinguistique du contact**: dictionnaire des termes et concepts, pp.71–94. Lyon, France: ENS Éditions, 2013.

STURZA, Eliana. Portunhol: língua, história e política. Revista Gragoatá, 24(48), 95- 116, 2019.

UNESCO. Convenção Para Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO. Declaração universal sobre a diversidade cultural, 2001.

UNILA. Regimento geral da universidade, 2013.

COMO A POLÍTICA LINGUÍSTICA FRANCESA PARTICIPA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO E SUPERIOR NO BRASIL?

How FRENCH LINGUISTIC POLITICS CONTRIBUTE TO THE INTERNATIONALIZATION OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION IN BRAZIL?

Hélène DUCRET (Embaixada da França, Brasília, Brasil)

Claire LOYAL (Consulado geral da França, São Paulo, Brasil)

RESUMO: Num contexto de globalização, a internacionalização do ensino secundário e superior tornou-se essencial. A questão linguística estando no centro da internacionalização da educação, o apoio à língua francesa e o multilinguismo é uma das prioridades estratégicas da diplomacia de influência francesa. Este artigo apresentará primeiramente o panorama político e teórico no qual se insere a cooperação educacional e linguística francesa no Brasil, em seguida discutiremos duas áreas de cooperação do ensino do francês nas escolas. Por fim, apresentaremos o programa de aprendizagem de francês FRANMOBE implantado nas instituições de ensino superior brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue; Currículo para o ensino de línguas; Políticas públicas; Plurilinguismo; Mobilidade internacional

ABSTRACT: In a context of globalization, the internationalization of secondary and higher education has become unavoidable. The language question being at the center of the internationalization of education, one of the strategic priorities of French-influenced diplomacy consist in supporting and promoting the French language and multilingualism. This article will first present the political and theoretical framework in which French educational and linguistic cooperation takes place in Brazil, then we will discuss two areas of cooperation in the French language teaching in schools. Finally, we will present the FRANMOBE french learning program being developed in Brazilian higher education institutions.

KEYWORDS: Bilingual education; Language teaching curriculum; Public policies; Plurilinguism; International mobility

RESUME: Dans un contexte de mondialisation, l'internationalisation de l'enseignement secondaire et supérieur est devenue incontournable. La question linguistique étant au centre de l'internationalisation de l'enseignement, le soutien à la langue française et au plurilinguisme fait partie de l'une des priorités stratégiques de la diplomatie d'influence française. Cet article présentera tout d'abord le cadre politique et théorique dans lequel s'inscrit la coopération éducative et linguistique française au Brésil, puis nous aborderons deux axes de coopération de l'enseignement du français dans les établissements scolaires. Enfin, nous présenterons le programme d'apprentissage du français FRANMOBE déployé dans les institutions d'enseignement supérieur brésiliennes.

MOTS CLEFS: Éducation bilingue; Curriculum pour l'enseignement des langues ; Politiques publiques; Plurilinguisme; mobilité internationale

INTRODUÇÃO

De acordo com a associação internacional das Universidades (AIU) :

A internacionalização do ensino superior é um processo intencional de integração que abrange uma dimensão internacional, intercultural ou global no que diz respeito à sua finalidade, às suas funções, à oferta do ensino pós-secundário, a fim de melhorar a qualidade do ensino e pesquisa para todos os alunos e funcionários e de contribuir significativamente para a sociedade. (CHASSEUR DE WIT, H., F., HOWARD L., EGRON-POLAK E., 2015)⁶

Assim, além deste processo, inevitável na era da globalização, trataremos da internacionalização da educação como uma estratégia intencional visando melhorar a qualidade e a relevância da educação em benefício de toda a sociedade. O ensino superior está se globalizando. A população estudantil mundial cresceu mais de 50% em dez anos (2006-2016)⁷, atingindo 225 milhões de estudantes em todo o mundo em 2018. Cada vez mais numerosos, os estudantes também estão cada vez mais itinerantes: foram 5,5 milhões em mobilidade de graduação em 2018. A França, um dos principais países de acolhimento não anglófonos (6º no mundo e 3º em mobilidade para doutorandos no mundo), contava com 400 000 estudantes internacionais em setembro 2022 (+23% em 5 anos), ou seja, 14% dos estudantes inscritos⁸.

Além da mobilidade estudantil, surgiram e estão sendo reforçadas novas formas de internacionalização do ensino superior, como a mobilidade de estabelecimentos e formações (campus realocados) ou o ensino à distância. O investimento no exterior das instituições de ensino (educação *offshore*) também é uma tendência que discutiremos por meio do caso específico dos estabelecimentos franceses no Brasil.

Com a internacionalização da educação, cresce a competição numa lógica de concorrência num setor que já há bastante tempo só se organiza a nível nacional, e isso acontece pelo menos na França, onde o serviço público é predominante. Cada vez mais a atenção é voltada para questões de prestígio, colocação em rankings internacionais e resultados quantitativos. Essas evoluções no trabalho têm implicações tanto na qualidade da educação quanto nos riscos associados à mercantilização de um serviço público. A crise da Covid tem sido uma oportunidade para reexaminar os objetivos da internacionalização, tanto para estudantes e instituições quanto para Estados. Atualmente, muitos estabelecimentos projetam seu desenvolvimento internacional através de menos parcerias e mais alianças estratégicas, principalmente em torno da questão dos duplos-diplomas. Essas recentes evoluções reposicionam a questão linguística no centro das estratégias de internacionalização

6 <https://www.iau-aiu.net/Internationalisation>

7 Fonte: Instituto de estatística da Unesco, janeiro/2019

8 Fonte: Campus France, 2022

da educação: o domínio das línguas de ensino dos países parceiros é um pré-requisito para a integração de alunos e professores num mercado internacional de ensino superior em reconstrução. Assim a consequência imediata será a atenção antecipada dada ao ensino e aprendizagem de línguas na educação escolar.

É à luz deste contexto que se deve entender que o apoio à língua francesa a serviço do plurilinguismo⁹ da educação, da inserção profissional dos jovens e dos programas de pesquisas internacionais constitui uma das prioridades estratégicas da diplomacia de influência francesa. O desenvolvimento da educação escolar e universitária francesa DO e EM francês tem fortes trunfos, pois é uma «língua mundial» falada por mais de 320 milhões de francófonos em 2014, e mais de 600 milhões em 2050. A França também possui um vetor único de influência linguística e educacional com a rede efe¹⁰, a primeira rede educacional mundial com 545 escolas secundárias que acolhem 380.000 alunos em 138 países, dos quais mais de 50% não são de nacionalidade francesa.

No Brasil, o serviço de cooperação educativa da embaixada da França é responsável pelo desenvolvimento de programas de apoio ao ensino-aprendizagem do francês para o público escolar universitário e para os profissionais. Esse esforço vem acontecendo há bastante tempo através de uma importante contribuição na formação dos docentes de francês do país. No âmbito deste artigo, escolhemos destacar três pontos de nossa política linguística em prol de uma internacionalização plurilíngue do ensino:

- Uma primeira parte apresentará o panorama no qual se insere a cooperação educativa e linguística francesa no Brasil: os fundamentos políticos, teóricos e práticos de um ensino plurilíngue em prol de uma integração internacional eficiente (do ponto de vista das aprendizagens como investimentos de recursos) e ao mesmo tempo justa (inclusiva e democrática).

- Em segundo lugar, abordaremos os dois principais eixos da cooperação educativa a favor do plurilinguístico e da evolução do ensino em língua francesa: a promoção do sistema educacional francês no exterior e os programas de cooperação com as instituições brasileiras de ensino.

- Uma última parte será dedicada ao programa *FRANMOBE* que está sendo divulgado junto às universidades e institutos federais parceiros que propõem um ensino do francês como ferramenta linguística a serviço dos projetos de mobilidade estudantil de jovens brasileiros.

9 A noção de plurilinguismo refere-se às pessoas, à diversidade de suas práticas linguísticas enquanto o multilinguismo refere-se à presença simultânea de várias línguas em uma sociedade ou em um determinado território.

10 EFE : estabelecimentos de ensino francês no exterior

1. O ENSINO PLURILINGUE, UMA PROPOSTA AMBICIOSA PARA UM ENSINO ABERTO PARA O MUNDO

1.1 PARADOXOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO: ENTRE MONOLINGUISMO E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

O mundo acadêmico e científico está vivendo uma tensão entre duas tendências opostas. De um lado, a diversidade é um fato e sua conservação é estipulada como um princípio de base no processo de Bolonha, de onde vem o incentivo para tornar-se plurilíngue. Por outro lado, a promoção do inglês como língua acadêmica única que, para alguns, possibilita um extraordinário avanço de conhecimento enquanto para outros significa uma condição de conhecimento universal. (YANAPRASART, 2018)

1.1.1 A PREDOMINÂNCIA DO INGLÊS COMO LÍNGUA DE INSTRUÇÃO (LÍNGUA ACADÊMICA) E A AMBIÇÃO PLURILÍNGUE: UMA RELAÇÃO COMPLEXA

Por trás da ambição de internacionalização do ensino, as instituições educacionais como reguladoras dos países que não falam inglês buscam com frequência um único objetivo, a generalização das habilidades em língua inglesa das gerações mais jovens, « língua franca » da globalização dos intercâmbios.

Esta «assimetria anglóфона» (Hugues, 2008) crescente se explica pela forte atração dos modelos educacionais e universitários dos países anglo-saxões, verdadeiros padrões de ranking internacionais. O resultado dessa dupla vantagem competitiva (função veicular internacional do inglês e o efeito de prestígio das instituições educacionais de língua inglesa) explica que os países anglo-saxões tenham se tornado os principais países de acolhimento da mobilidade estudantil.

Diante dessa concorrência, principalmente na Europa continental, programas em inglês foram projetados para atrair o «mercado internacional» das mobilidades estudantis. Apesar da vantagem de atingir um maior número, essas mobilidades estudantis apresentam certos limites pela supressão da dimensão cultural. O enfraquecimento de contatos mais sólidos com a cultura do país anfitrião e o risco «de ser você mesmo» dentro de uma comunidade internacional de estudantes, limitam os ganhos em termos de adaptabilidade (menor desenvolvimento de habilidades relacionais) e provavelmente de empregabilidade.¹¹

Além disso, os programas em inglês não permitem economizar a compreensão necessária das expectativas em termos de aprendizado da cultura acadêmica e dos padrões de comunicação do país anfitrião. A aquisição de competências na língua do país de estudo parece-nos, de acordo com

¹¹ Para ir além: « Práticas da língua francesa na Argentina e no Brasil ; dos contextos acadêmicos aos contextos profissionais » - <https://www.letraria.net/praticas-da-lingua-francesa-na-argentina-e-no-brasil/>

Rebecca Hughes (2008), um elemento essencial para uma mobilidade estudantil “bem-sucedida”, inclusive no âmbito de um programa ministrado principalmente em inglês.

1.1.2 A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DEVE SER CONSIDERADA COMO UMA FERRAMENTA DECISIVA NA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E DA PESQUISA

A língua franca internacional é certamente essencial para a comunicação transnacional, mas a utilização de uma única língua - ainda que partilhada por todos - não permite enfrentar os vários desafios econômicos, políticos e educacionais com os quais as sociedades se deparam (Yanaprasart, 2016), nem os relacionados à produção de conhecimento (Gajo, 2013). O objetivo de eficiência, até mesmo a padronização do aprendizado e da pesquisa através do inglês como uma única língua acadêmica esbarra na realidade multilíngue e multicultural das sociedades. Se o domínio do inglês é necessário, muitas vezes se mostra insuficiente tanto a nível individual (plurilinguismo) quanto no coletivo (multilinguismo).

A linguagem pode ser considerada (Vygotski, 1997) como o principal instrumento de mediação do pensamento, o conhecimento não existe de forma autônoma, mas por meio de suportes de linguagem elaborados e socialmente reconhecidos. As línguas desempenham um papel modelador na construção e transferência do conhecimento. Os estudos sobre as contribuições do plurilinguismo para a construção e transmissão do conhecimento são particularmente esclarecedores nesse sentido. O uso de diferentes idiomas muda nossa percepção de processos e objetos, enriquece nossa construção conceitual, a aprofunda e a torna mais complexa.

A internacionalização qualitativa deve, a nosso ver, priorizar o plurilinguismo para manter uma pluralidade de perspectivas benéficas à aprendizagem e à pesquisa. Este objetivo exige o desenvolvimento de uma oferta multilíngue desde a educação escolar.

1.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA ESCOLAR E AMBIÇÕES DE ABERTURA INTERNACIONAL DO ENSINO SUPERIOR: UM RÁPIDO PANORAMA DA SITUAÇÃO DO ENSINO DE FRANCÊS NO BRASIL E SUAS CONTRADIÇÕES

Como primeira língua estrangeira ensinada no Brasil, o inglês tornou-se, desde a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹², obrigatório no ensino fundamental (2020) e no ensino médio (2017). É também muitas vezes a única língua viva ensinada nas escolas, sendo a segunda língua opcional. Em 2019, apenas 18% dos estudantes brasileiros aprenderam uma segunda língua viva. Entre eles, a grande maioria escolhe o espanhol, a língua vizinha. No entanto, seu status como

¹² <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

segunda língua opcional no ensino médio permanece limitado "de acordo com a disponibilidade de lugares e horários definidos pelos sistemas de ensino". No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são oferecidos apenas inglês e espanhol, relegando de fato os demais idiomas ao status de curiosidades. A redução do número de jovens que aprendem francês - mas também alemão, italiano ou japonês – parece persistir inexoravelmente neste contexto.

Quadro 1: Ensino de línguas estrangeiras – escolas públicas e privadas

Ensino de línguas estrangeiras (número de alunos) Escolas públicas e privadas					
	Inglês	Espanhol	Francês	Outras línguas	Total
2017	32 654 774	8 339 304	142 491	879 305	42 015 874
2018	32 494 846	8 170 110	115 461	684 947	41 465 364
2019	32 254 369	7 249 278	138 396	453 944	40 095 987
2020	32 785 778	6 153 581	149 873	460 241	39 549 473
2021	32 705 834	6 109 386	139 003	422 212	39 376 435

Fonte: INEP, censo escolar

No entanto, esse desenvolvimento parece paradoxal, tanto em vista da importância da cooperação científica e universitária entre a França e o Brasil quanto do crescente interesse por parte dos parceiros educacionais, universitários e científicos brasileiros para usos renovados do francês como língua de aprendizagem e de mobilidade estudantil e profissional.

Segundo a Unesco, em 2018, 67.183 estudantes brasileiros estavam em mobilidade estrangeira. Depois dos Estados Unidos, Argentina, Portugal, Austrália e Alemanha, a França foi o 6º destino em 2019¹³ com 5.809 alunos brasileiros (41% em bacharelado, 40% em mestrado e 19% em doutorado)¹⁴.

Esses números, que estavam em constante crescimento até a crise sanitária da Covid, são acompanhados por inúmeros programas de cooperação científica universitária e bolsas de estudo entre a França e o Brasil. De fato, existem cerca de 800 acordos interuniversitários ativos entre a França e o Brasil, incluindo 150 relativos à dupla titulação. A formação cruzada¹⁵ de estudantes de engenharia (BRAFITEC) e agrônomos e veterinários (BRAFAGRI) são considerados por ambos os lados como programas emblemáticos de cooperação internacional: desde 2000, mais de 200 projetos associando uma centena de escolas francesas de engenheiros e cerca de cinquenta escolas brasileiras

13 As estatísticas de 2020 e de 2021, devido à pandemia global da Covid, são de pouca relevância.

14 Estatísticas Campus France, 2021

15 Cursos de formação estabelecidos entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a França

(mais de 13.000 alunos envolvidos, 10.000 brasileiros e 3.000 franceses). Atualmente, entre 600 e 700 estudantes brasileiros de engenharia saem para estudar em escolas francesas todos os anos. Algumas dessas mobilidades levam a dupla titulação (entre 400 e 500 brasileiros e 40 a 60 franceses por ano). A Capes-Cofecub e a USP-Cofecub desenvolvem projetos conjuntos de formação de doutorandos e de pesquisa. Programas de bolsas e auxílios à mobilidade estudantil completam o sistema, seja no que tange a isenção de gastos com base em critérios de excelência (prioridade para candidatos M2 que pretendam fazer doutorado), bolsas de mestrado M2 (bolsas do governo francês) seja na implantação de um polo de futuros doutorandos ou bolsas de doutorado em cotutela. Sinal dessa longa duração e vitalidade dos programas de mobilidade entre França e Brasil, a rede de ex-alunos no Brasil conta com mais de 11.000 inscritos na plataforma dedicada. No entanto, a questão da superação da barreira linguística torna-se cada vez mais significativa e a constatação de escassez de estudantes francófonos para alimentar os grandes programas de mobilidade franco-brasileiros é regularmente destacada¹⁶. É para remover esse obstáculo linguístico na mobilidade estudantil brasileira em direção aos países de língua francesa que o projeto FRANMOBE foi idealizado. Este programa de ensino e aprendizagem de francês e construção de um projeto de mobilidade é inspirado numa abordagem didática dita "integrada" que constitui a base teórica das nossas propostas a favor da educação plurilíngue.

1.3 A PROPOSTA DE ENSINO PLURILÍNGUE: MELHORAR A EFICÁCIA DO ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS, PROMOVENDO A MOBILIDADE INTELECTUAL

A educação plurilíngue corresponde a dispositivos específicos que incluem a sensibilização linguística para crianças pequenas, a intercompreensão, a abordagem intercultural e a didática integrada¹⁷. É exclusivamente deste último que trataremos aqui.

Este tipo de educação plurilíngue corresponde a uma situação de ensino-aprendizagem em que uma ou mais língua(s) que não a língua de instrução do país (língua materna da grande maioria do público escolar), serve de vetor para o ensino-aprendizagem de uma ou mais disciplinas denominadas disciplina(s) não linguística(s) ou DNL. De objeto de aprendizagem a língua de instrução, esta segunda língua, torna-se uma ferramenta que permite o acesso ao conhecimento e às habilidades disciplinares.

¹⁶ Encontros FRANMOBE em março 2022, mesa redonda sobre « a mobilidade estudantil nos espaços francófonos no Brasil

¹⁷ <https://carap.ecml.at/>

1.3.1 O PLURILINGUISMO A SERVIÇO DOS PROJETOS DE INTEGRAÇÃO POLÍTICA E ECONÔMICA

Países multilíngues, Canadá ou Suíça, há muito desenvolvem propostas de ensino integrado de idiomas, passando da língua principal de instrução do país, região ou comunidade (chamada L1) para as outras línguas nacionais ou internacionais (chamadas L2 e L3) usando abordagens comparativas, metalinguísticas e apoiando as transferências interlinguísticas. A transição para a L3 é facilitada pela reativação das estratégias de aprendizagem postas em prática durante a aprendizagem da L2. Na Europa continental, França, Alemanha, Espanha e Itália em particular, as políticas educacionais a favor do plurilinguismo surgiram graças ao projeto político de integração europeia e, mais recentemente, da internacionalização da educação.

Por exemplo, na França, as seções europeias no ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio foram criadas em 1992 no momento da formação da União Europeia (assinatura do Tratado de Maastricht). Elas oferecem um reforço essencialmente oral da língua estrangeira graças ao ensino de uma DNL parcialmente em língua estrangeira. A partir do início dos anos 2000, quando a urgência em criar cidadãos europeus tornou-se evidente (fracasso do projeto de constituição europeia em 2005) desenvolveram-se as chamadas seções "binacionais" (Abibac entre França e Alemanha, Bachibac entre França e Espanha e Esabac entre França e Itália), verdadeiras experiências didáticas plurilíngues (o inglês ali está presente como L3) nascidas da vontade política de europeizar e internacionalizar o ensino francês, abrindo-o às línguas e culturas dos países vizinhos e principais parceiros. Estes percursos de ensino secundário binacionais possuem um currículo comum e conferem dupla titulação, possibilitando os mesmos direitos em ambos os países, principalmente no acesso ao ensino superior e contribuindo para o reforço da mobilidade estudantil intra-europeias apoiadas pelo programa europeu Erasmus¹⁸. A dinâmica de harmonização europeia e depois internacional do ensino e aprendizagem de línguas baseia-se numa ferramenta essencial, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFRL) publicado em 2001 sob a autoridade do Conselho da Europa. Esse dispositivo fornece uma base comum para o ensino e para o reconhecimento mútuo de diplomas e certificados de línguas. Dessa forma, a competência plurilíngue e intercultural faz parte de uma política de aproximação dos sistemas educacionais e universitários europeus e de avaliação da respectiva eficácia através do desenvolvimento de indicadores de desempenho para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Este é particularmente o caso da abordagem didática plurilíngue integrada

¹⁸ O programa Erasmus foi criado em 1987 e reúne 33 países num espaço de ensino europeu com 3000 estabelecimentos de ensino superior. Mais de 4 milhões de estudantes foram beneficiados pelo programa desde sua criação.

“Emile”) instituída na União Europeia e validada pelas instituições orientadoras desse sistema educacional global (UE, Conselho da Europa, OCDE) por meio de diversos estudos de engenharia didática.

1.3.2 OS DISPOSITIVOS ESPECÍFICOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA DIDÁTICA INTEGRADA.

A educação EMILE¹⁹ foi concebida como uma ferramenta a serviço de orientações pedagógicas e didáticas comuns destinadas a melhorar a eficácia do ensino e aprendizagem das línguas nos diferentes Estados-Membros da UE. Este método de acesso ao bi ou plurilinguismo foi teorizado e incentivado no início dos anos 90 pelas instituições europeias – em particular pela Comissão Europeia – através da rede europeia de sistemas educativos Eurydice que associa os 37 países participantes no programa Erasmus+. O relatório Eurydice intitulado Ensino de uma disciplina integrada com uma língua estrangeira na escola na Europa e publicado em 2006²⁰ define os objetivos da EMILE da seguinte forma:

uma abordagem metodológica inovadora que vai muito além do ensino de línguas. (...) A língua, a disciplina não linguística são ambos objetos de ensino, sem que haja precedência de uma sobre a outra. Além disso, a realização deste objetivo duplo requer a aplicação de uma abordagem particular de ensino: a aprendizagem de disciplinas não linguísticas é feita não em língua estrangeira, mas com e através de uma língua estrangeira, requerendo, assim, uma abordagem mais integrada ao ensino. Portanto, exige que os docentes reflitam especificamente não apenas sobre o ensino de línguas, mas sobre o processo de ensino em geral. (grifos nossos).

Essa abordagem interdisciplinar da aprendizagem de línguas é inspirada na teoria sócio construtivista de Vygotsky, seja no reconhecimento da dimensão social da aprendizagem discutida acima ou no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Com EMILE, os docentes são incentivados a desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas e adaptadas que permitam a construção progressiva do conhecimento de forma autônoma, particularmente através da interação com os seus pares e do apoio elaborado pelo docente.²¹

A chamada abordagem pedagógica integrada, que vincula aprendizagem disciplinar e aprendizagem linguística em uma situação de comunicação autêntica (e não de simulação), promove os processos de apropriação inconsciente ou natural da língua.

19 EMILE é o acrônimo para « ensino de uma disciplina integrada a uma língua estrangeira »

20 <http://www.nouvelle-europe.eu/images/stories/emile.pdf>

21 Vygotsky insiste na importância das interações entre os alunos e na relação entre o aluno e o formador. É com a ajuda do formador ou mesmo dos seus pares que um aprendiz pode adquirir ou corrigir uma estrutura, uma noção, a pronúncia correta de uma palavra. O aprendiz pode entender um enunciado, uma estrutura graças à colaboração de outro aprendiz. Graças à implementação de ajudas relevantes, o formador pode traçar o caminho da aprendizagem e, assim, facilitar o progresso dos alunos.

A especificidade da construção do conhecimento na educação EMILE também é apreendida através da teoria (...) que opõe a apropriação inconsciente da língua à aprendizagem consciente. (...) Durante a aquisição inconsciente, a atenção do indivíduo está voltada para o significado e não para a forma ou estrutura linguística. (DIAMANTIDOU & KORDONI, 2020, p 78).

As questões linguísticas da aprendizagem dão lugar aos desafios disciplinares, o que favorece o uso *alfabético da linguagem*. Ensinar uma DNL leva à reflexão sobre o uso de conceitos: « quem diz transcrição de conceitos-chave não diz tradução em sentido estrito, mas reflexão de ordem epistemológica sobre os conteúdos com objetivos comparativos » (Masson-Vincent, 2004, p. 37). O trabalho em sala de aula sobre o discurso disciplinar e as diferenças de apreensão do mundo induzidas pelo uso de uma língua em detrimento de outra permite o acesso ao discurso científico e afasta as primeiras noções espontâneas. Isso promove o uso acadêmico da linguagem e a realização de operações intelectuais complexas nos alunos por meio da construção de conhecimentos genéricos independentemente da experiência pessoal.

A abordagem integrada da aprendizagem encontrada nos vários sistemas e programas de ensino - sejam escolares ou universitários - que desenvolveremos a seguir, acaba por promover a "mobilidade intelectual" (Puren, 2022) dos alunos e, assim, a sua capacidade de adaptação a diferentes contextos acadêmicos e profissionais.

2. UMA COOPERAÇÃO EDUCACIONAL EM PROL DO PLURILINGUISMO E DO DESENVOLVIMENTO DO ENSINO EM FRANCÊS

A partir de que idade devem ser desenvolvidas as competências plurilíngues e pluriculturais dos indivíduos? Idealmente, desde a infância. Esta ambição, que se encontra nos estabelecimentos franceses no estrangeiro (efe), permite formar jovens que, ao ingressarem no ensino superior, podem optar por estudar em três ou até mesmo em quatro línguas diferentes (CEFR nível B2 e C1).

Entretanto a popularização em massa de tal ensino plurilíngue pressuporia a formação e a mobilização de recursos humanos e multilíngues consideráveis (professores de línguas, professores de DNL) bem como a disponibilização de uma continuidade do curso na totalidade da duração do ensino escolar incompatível com a realidade dos meios disponíveis. Desse modo, as instituições de ensino e os educadores desejosos de desenvolverem um ensino plurilíngue escolhem atualmente dispositivos de ensino integrados essencialmente nos três anos do ensino médio. O desenvolvimento das *escolas interculturais* trazido por algumas Secretarias de Educação no Brasil é um exemplo disso.

2.1 OS LICEUS FRANCESES NO BRASIL: ESTABELECIMENTOS EDUCATIVOS PLURILÍNGUES COM VOCAÇÃO INTERNACIONAL

Os estabelecimentos franceses no exterior (efe) constituem uma das principais ferramentas da diplomacia de influência francesa em escala internacional. O esforço público financeiro é consequente, o Estado francês contribui em média com um terço do orçamento de funcionamento dessas instituições através da disponibilização do corpo docente e dos diretores designados por tempo determinado pelo Ministério da Educação nacional da França. No Brasil a rede de efe é constituída de três liceus: o liceu Pasteur em São Paulo, o liceu Molière no Rio de Janeiro e o liceu François Mitterrand em Brasília, bem como de uma escola maternal e de ensino fundamental em Natal que atende mais de 2700 alunos.²²

2.1.1 ESTABELECIMENTOS COM VOCAÇÃO INTERNACIONAL QUE ACOLHEM UM PÚBLICO HOJE MAJORITARIAMENTE BRASILEIRO

Inicialmente os três liceus EFEs do Brasil foram fundados para garantir a continuidade de uma escolarização em francês e à francesa a crianças francófonas expatriadas.

Uma primeira evolução ocorreu nos anos de 1980: essas instituições obtiveram reconhecimento oficial por parte das autoridades brasileiras e em contrapartida tiveram que integrar na sua grade curricular o ensino obrigatório em português do Brasil (curso de língua portuguesa, educação física, história e geografia do Brasil, etc.). Essa mudança de situação modifica a composição do público que se abre progressivamente a famílias brasileiras francófonas e francófilas. Enquanto as questões da didática do plurilinguismo começavam a surgir sutilmente, esses estabelecimentos já inovavam de maneira intuitiva, fazendo malabarismo entre uma L1 e uma L2 diferenciada conforme os alunos.

Uma terceira etapa foi concluída nos anos 2000: os liceus EFEs são desde então identificados como escolas internacionais que se inserem no mercado da educação escolar no Brasil. Eles conhecem uma segunda fase de crescimento do seu corpo docente trazida pela chegada de um público brasileiro essencialmente atraído pela qualidade e a competitividade dessa oferta educativa. Esse crescimento ocorreu graças ao desenvolvimento do ensino pré-escolar, mas também devido à uma política de abertura a novos participantes não-francófonos de todos os níveis de escolaridade exceto às classes do ensino médio. As equipes pedagógicas construíram dispositivos individualizados de acompanhamento em francês língua estrangeira (FLE) e em francês língua de ensino de escolarização (FLESCO) para esses alunos. Inicialmente artesanais, esses dispositivos tornaram-se experimentais e permitiram aos EFEs do Brasil o desenvolvimento de uma verdadeira expertise pedagógica no assunto.

²² 2724 alunos em 31/03/2022 – dados AEFE

A evolução do público, hoje majoritariamente brasileiro, se fez em paralelo à internacionalização dos EFEs: a boa reputação a nível internacional dos EFEs facilita os projetos de mobilidade dos antigos alunos para a França, os países europeus, o Canadá ou os Estados Unidos. No Brasil, se algumas universidades privadas reconhecem o exame francês *baccalauréat* (BAC) e dispensam os detentores do BAC da prova de ingresso nas universidades (ENEM ou PAS), este não é o caso das universidades públicas brasileiras que só teriam a ganhar atraindo esses estudantes plurilíngues e pluriculturais.

2.1.2 AFIRMAÇÃO DA DIMENSÃO PLURILÍNGUE E PLURICULTURAL DOS EFES DO BRASIL

A afirmação da dimensão plurilíngue e pluricultural constitui hoje a marca registrada dos EFEs no Brasil, que são, a nosso ver, os únicos estabelecimentos do país a propor o ensino obrigatório de quatro línguas.

Além do francês e do português do Brasil co-presentes enquanto línguas de ensino desde a maternal, o inglês é introduzido no CE1 (equivalente ao 2º ano do ensino fundamental, - crianças de 8 anos), depois vem o espanhol ou o alemão em classe de 4ème (equivalente ao 8º ano do ensino fundamental, crianças de 13 anos) enquanto línguas vivas (LV). Esse modelo pedagógico fundado sob o quadrilinguismo será ainda reforçado a partir de 2023 com a implementação do *Baccalauréat Francês Internacional* (BFI)²³ que abrirá aos alunos dos EFEs do Brasil a possibilidade de seguir, nos dois últimos anos de sua escolaridade – além da primeira DNL em português, - uma segunda DNL ou ainda uma terceira em inglês, espanhol ou em alemão. O reforço do papel das línguas passa pela generalização do ensino integrado que apresenta, também a vantagem de manter a carga horária dos alunos constante. Entretanto é necessário ressaltar que a eficácia de tal abordagem plurilíngue consiste – além das competências dos professores – em ministrar aulas para pequenos grupos. Enquanto o posicionamento internacional das renomadas instituições de ensino privadas do Brasil se faz quase exclusivamente em inglês, o modelo pedagógico quadrilíngue dos EFEs no Brasil são uma exceção. Os EFEs souberam desenvolver uma expertise rara em matéria de didática do plurilinguismo no qual o serviço de cooperação educativa da Embaixada deseja se apoiar no futuro para constituir equipes de formadores e facilitar a troca de experiências entre as equipes pedagógicas dos EFEs e a dos estabelecimentos escolares brasileiros parceiros que se orientam para o plurilinguismo (em particular as “escolas interculturais”).

2.2 NO SISTEMA EDUCATIVO BRASILEIRO

²³ <https://eduscol.education.fr/3043/le-baccalaureat-francais-international-bfi>

Apesar da supressão do caráter obrigatório do ensino de uma segunda língua viva e a ausência da possibilidade de escolher o francês no ENEM, o ensino da língua francesa continua sendo proposto pelos estabelecimentos escolares brasileiros públicos e privados bem como pelos centros de línguas, geralmente geridos pelos estados. Nesse contexto, a Embaixada oferece apoio a esses parceiros educativos.

2.2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E APOIO AOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES QUE OFERECEM UM ENSINO DE FRANCÊS

Com a finalidade de apoiar os estabelecimentos escolares onde o ensino do francês é oferecido, a Embaixada da França participa da formação continuada dos professores e apoia a implementação dos projetos educativos interdisciplinares inovadores.

Em parceria com a Federação Brasileira de Professores de Francês (FBPF) e as Alianças Francesas, bolsas de estudo são ofertadas aos professores de francês para a formação continuada. Estadas pedagógicas de curta duração na França são oferecidas a cada ano principalmente com a finalidade de atualizar os conhecimentos em didática do FLE. Além disso a equipe de cooperação educativa organiza formações nacionais no Brasil a fim de proporcionar aos professores o aprofundamento de seus conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências.

A título de exemplo, em 2022 várias sessões de formação foram organizadas:

- a Université du français, que aconteceu na Aliança Francesa de Brasília onde mais de sessenta professores se beneficiaram durante uma semana de formações com temáticas variadas (aula invertida (metodologia que dá protagonismo ao estudante no processo de aprendizado), aprendizagem do francês através do jogo, francês com objetivos específicos, criação de uma emissão radiofônica etc.)

- uma formação específica sobre o francês como língua profissional do turismo,
- bem como um estágio de habilitação de formadores de examinadores-corretores de diplomas de francês (DELF/DALF).

Essas ações de formação contribuem para que o ensino do/em/com o francês no Brasil seja um poderoso vetor de inovações didáticas e pedagógicas, e professores de francês ou de DNL em francês se tornem especialistas em didática de línguas e do plurilinguismo.

Para apoiar os estabelecimentos escolares públicos e privados que fazem a escolha do francês, a Embaixada propõe um programa de suporte, o « Francescola » que além da formação continuada de professores, propõe o acesso a recursos, a atividades culturais e a projetos pedagógicos inovadores. As escolas que fazem parte do programa Francescola também têm acesso

à Culturethèque, plataforma de recursos digitais em francês da rede cultural francesa no exterior. Atividades culturais são ofertadas aos alunos e aos professores das escolas Francescola, como a projeção de filmes franceses no âmbito do festival de cinema francês Varilux ou a organização do encontro com autores e ilustradores franceses no âmbito do festival de literatura juvenil Meu Festivalzinho. Enfim, a participação em projetos inovadores é ofertada a escolas parceiras. Podemos mencionar o projeto de educação para o meio ambiente FrancEcoLab, projeto interdisciplinar com participação de mais de 500 alunos brasileiros desenvolvido em 2021 em parceria com a fundação Tara, o IRD (Institut de Recherche et de Développement) e a UNESCO.

Em 2020 e em 2021, em média cinquenta convenções Francescola foram assinadas com os estabelecimentos escolares públicos e privados de todo o Brasil. Por exemplo, em setembro de 2021 houve a assinatura de uma primeira convenção a nível de Estados Federados com a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.

2.2.2 APOIO ÀS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO EM SEUS PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO DE ESTABELECIMENTOS ESCOLARES PÚBLICOS « BILÍNGUES » EXPERIMENTAIS

Com a preocupação de abertura para o mundo e de valorização do plurilinguíssimo, as Secretarias de Educação de vários estados (DF, Amapá, Amazonas, Rio de Janeiro, São Paulo), assim como alguns colégios de aplicação dependentes das universidades federais (CAP da UFPE, CAP da UFSC), desejam implantar projetos de desenvolvimento de estabelecimentos escolares públicos “bilíngues”. Nesse contexto, a Embaixada da França apoia seus parceiros brasileiros na implementação desses dispositivos experimentais. Desde 2016, vários coordenadores brasileiros tiveram a oportunidade de participar de formações na França sobre o desenvolvimento e a gestão de um setor bilíngue. Aliás a Embaixada financia a formação em FLE dos professores de DNL interessados pelo projeto do ensino bilíngue a fim de que eles tenham o nível necessário para poder ensinar suas disciplinas em francês. O apoio a esses projetos de desenvolvimento do ensino bilíngue consiste também em trocas de expertise. Por exemplo, no Rio de Janeiro, o Liceu Molière, EFE, pôde compartilhar sua expertise de ensino plurilíngue junto a parceiros cariocas desejosos por desenvolver as *escolas interculturais* por meio principalmente da observação de cursos.

2.2.3 DIPLOMAS OFICIAIS DE FRANCÊS E CERTIFICAÇÃO: RECONHECIMENTO INTERNACIONAL DOS DISPOSITIVOS DE ENSINO E DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS ADQUIRIDOS

Tendo em vista que a língua francesa não está contida na base curricular brasileira e que não há exames nacionais para avaliação de nível em língua francesa, é fundamental desenvolver os

certificados de francês: o DELF (*Diploma de Estudos em Língua Francesa*) e o DALF (*Diploma avançado em Língua Francesa*) como ferramenta de reconhecimento pelas autoridades educativas de competências linguísticas adquiridas pelos alunos aprendizes de francês. Na realidade, com o desaparecimento do francês dos programas nacionais (2017), as autoridades educativas pararam de publicar referenciais e recursos pedagógicos. A construção de progressões pedagógicas e a avaliação foram deixados a cargo das equipes de professores dos estabelecimentos que mantiveram o francês como matéria opcional. Nesse contexto, o DELF escolar tornou-se uma ferramenta de avaliação adequada. O progressivo reconhecimento do DELF escolar pelas Secretarias de Educação dos estados federados passa pelo desenvolvimento de estabelecimentos bilíngues brasileiros em parceria com a Embaixada (Rio de Janeiro, Macapá, Manaus, Brasília, Recife etc.). Entretanto, o número de aplicação dos exames continua pouco significativo com relação ao número de aprendizes. Em geral as aplicações são realizadas sobretudo em estabelecimentos escolares privados à exceção de algumas escolas públicas no âmbito do programa Francescola ou no acompanhamento à implementação das escolas bilíngues. Em 2021, o número de aplicação do exame DELF escolar no Brasil subiu para 663.

O LabelFrancEducation é uma outra ferramenta que permite o reconhecimento internacional dos dispositivos de ensino bilíngue brasileiro. Essa labelização criada em 2012 é atribuída pelo Ministério dos Assuntos Exteriores francês aos estabelecimentos que propõe sessões bilíngues francófonas de qualidade. Atualmente, 523 escolas são labelizadas no mundo inteiro das quais duas no Brasil: a escola José Carlos Mestrinho de Manaus e o CIEP 449 de Niterói. Vários outros estabelecimentos devem estar aptos a se candidatarem na obtenção do LabelFrancEducation nos próximos anos.

A situação do francês no ensino primário e secundário brasileiro ainda é pouco expressiva. Dessa maneira é importante desenvolver a aprendizagem do francês para iniciantes no ensino superior. Foi assim que um programa de aprendizagem do francês foi implementado para formar estudantes que não têm nenhum conhecimento prévio em francês e para prepará-los a uma mobilidade na França ou nos países francófonos.

3. O FRANCÊS COMO FERRAMENTA LINGUÍSTICA PARA UM PROJETO DE MOBILIDADE ESTUDANTIL: O PROGRAMA FRANMOBE

O programa FRANMOBE, francês para mobilidade estudantil, é um curso de francês desenvolvido pelo Serviço de Cooperação Educativa da Embaixada da França no Brasil em parceria com a Agência Universitária para a Francofonia. Ele foi desenvolvido a partir de 2019 em parceria

com o CONIF e as universidades federais a fim de mover o freio linguístico para favorecer a mobilidade estudantil. O programa foi desenvolvido a partir de diversas etapas: implementação de dispositivos experimentais de ensino, implementação de dispositivos de pesquisa-ação, análise e avaliação das experimentações e em seguida formalização por meio de um guia didático publicado sob a direção de Christian Puren.

« MOVER O FREIO LINGUÍSTICO » PARA FAVORECER A MOBILIDADE ESTUDANTIL

Esse programa nasceu da constatação inicial de que a falta de domínio da língua francesa em nível mínimo exigido para realizar estudos universitários constituía um dos freios principais para a mobilidade estudantil dos estudantes brasileiros que vão à França e mais amplamente aos países francófonos. Como indicado anteriormente, os grandes programas de cooperação franco-brasileiros frequentemente têm dificuldade para recrutar tantos estudantes para ocupar as vagas disponíveis.

O programa Idioma sem Fronteiras-ISF, criado em 2012 pelo Ministério da Educação brasileiro tem como objetivo principal implementar ações que participam da internacionalização dos estabelecimentos de ensino superior brasileiros por meio principalmente de uma oferta de curso de línguas estrangeiras propostas aos estudantes, aos professores e aos funcionários administrativos da comunidade universitária. O programa visa contribuir para a abertura internacional dos estabelecimentos e favorecer a mobilidade estudantil. Inicialmente Idioma sem Fronteiras propunha exclusivamente o ensino do inglês («Inglês sem fronteiras») com o objetivo de oferecer o acompanhamento linguístico necessário para que os estudantes tivessem acesso aos programas de mobilidade Ciência sem fronteiras que tinha o objetivo oferecer mais de 100 000 bolsas para permitir que os estudantes brasileiros estudassem no exterior entre 2011 e 2014.

Além da aquisição de competências linguísticas permitida por Idioma sem Fronteiras, FRANMOBE é um programa de aprendizagem específica do francês que propõe acompanhar os estudantes na elaboração de seu projeto de mobilidade em uma universidade francesa ou francófona. Esse programa de formação procura fortalecer a motivação dos estudantes para a mobilidade acadêmica, e otimizar suas chances de se inserir com sucesso no meio universitário e na vida cotidiana dos países francófonos. Ele permite a cada estudante conceber e avaliar seu projeto individual de mobilidade e visa não apenas garantir um nível de francês inicial para a mobilidade estudantil, mas também dar meios aos futuros estudantes de partir nas melhores condições possíveis para países francófonos.

O dispositivo FRANMOBE, concebido sob a direção científica e expertise didática de Christian Puren, professor emérito da Universidade de Saint-Étienne, constitui uma proposta didática inovadora

no ensino do francês com objetivos universitários. Enquanto no curso de FOU os conteúdos de linguagem são pré-definidos pelos autores à partir da análise prévia das necessidades de linguagem, a metodologia FRANMOBE privilegia a emergência das necessidades de linguagem pelos próprios alunos, permitindo, assim, a autonomia e a responsabilização dos mesmos.

3.2 UMA PROPOSTA DIDÁTICA ORIGINAL

Essa proposta didática se baseia na pedagogia de projetos definida da seguinte forma no guia FRANMOBE: « pedagogia baseada na concepção e na realização, pelos alunos, de projetos, geralmente chamados por esta razão, no contexto escolar, de projetos pedagógicos ». A pedagogia de projeto está estreitamente ligada à perspectiva acional que se desenvolveu em didática de FLE a partir dos anos 2000 e é definida no CECRL:

Considerando sobretudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como atores sociais que devem realizar tarefas (tarefas não apenas linguísticas) em determinadas circunstâncias e ambientes, dentro de uma área de ação particular. Se os atos de palavra se realizam em atividades linguísticas, esses se inserem no interior das ações em um contexto social que, por si só, lhes conferem pleno significado.

Apoiando-se nessa abordagem, o curso FRANMOBE é estruturado em quatro projetos:

"Considerar sua mobilidade acadêmica"

"Preparar-se para a vida de estudante em um país francófono"

"Elaborar seu projeto de mobilidade"

"Preparar e apresentar seu dossiê de candidatura"

Cada um desses projetos é dividido em três miniprojetos que propõem diferentes recursos e atividades. Como indicado anteriormente, com o objetivo de deixar aos estudantes o papel de atores de seu aprendizado, são eles mesmos que definem as necessidades emergentes a partir das quais os professores poderão elaborar sequências de cursos acompanhados pelo guia didático.

No curso FRANMOBE, sendo este baseado na realização de projetos e miniprojetos, os estudantes imergem em uma cultura de projeto no qual eles serão confrontados na universidade e que será central ao longo de suas carreiras profissionais. A aprendizagem do francês por meio do FRANMOBE lhes permite, desde o início, desenvolver competências-chave ligadas à gestão de projeto como a pesquisa documental, a gestão da informação e o domínio de ferramentas digitais. Eles então se tornam verdadeiros atores na construção de seus projetos de mobilidade e desenvolvem sua autonomia.

A ferramenta de ensino-aprendizagem FRANMOBE é disponibilizada a todos por meio de uma licença Creative Common: o guia didático pode ser baixado gratuitamente por todo professor ou toda instituição de ensino superior que deseje ofertar um curso FRANMOBE a seus estudantes, em

um contexto não comercial. Ele está disponível na plataforma colaborativa e social de ensino francófono IFprofs²⁴.

CONCLUSÃO: UMA INTERNACIONALIZAÇÃO MENOS ELITISTA E MAIS INCLUSIVA

Como preparar os estudantes para trabalhar e viver em um mundo globalizado? Como ajudá-los a experimentar o mundo?

O serviço de cooperação da Embaixada da França no Brasil tenta trazer sua modesta contribuição ao debate por meio da promoção de um ensino plurilíngue tanto no ensino escolar como no universitário. Essa ambição está inserida em uma longa tradição de parcerias e de intercâmbios universitários e científicos entre o Brasil e a França que abre novas perspectivas para o aproveitamento conjunto dos estudantes, das instituições de ensino e, também, dos Estados.

A internacionalização do ensino e o objetivo subjacente de profissionalização dos estudantes (aquisição de competências necessárias para formar profissionais globais e melhorar sua empregabilidade) deve igualmente estar ancorado à formação para a cidadania a fim de preparar os cidadãos globais e desenvolver seu comprometimento em um mundo consciente da riqueza que representa a diversidade das línguas e das culturas.

REFERÊNCIAS

BEACCO, J-C., & al. Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Conselho da Europa, 2016.

CIEP (Ed.). Enseignements bilingues, Revue Internationale d'Éducation, n°7, sept., 1995.

COSTE, D. Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue, ADEB, 2003

DABENE, L. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Hachette FLE, Paris, 1994.

DAVANTURE, A. & PUREN, F. FRANMOBE, un programme original d'apprentissage du français et de formation à l'enseignement du français dans le cadre de la construction de projets de mobilité étudiante, Journal of International Mobility, maio de 2023.

DIAMANTIDOU, E. & KORDONI, A. L'intégration de l'approche EMILE dans l'enseignement primaire grec par le biais de l'anglais langue étrangère, Contextes et didactiques [En ligne], 15 | 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ced/1988> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ced.1988>

DUVERGER, J. L'ENSEIGNEMENT EN CLASSE BILINGUE. Paris : Hachette FLE, 2018.

EURYDICE. L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe, Bruxelles, 2005. Disponível em: <http://www.nouvelle-europe.eu/images/stories/emile.pdf>

²⁴ <https://ifprofs.org/br/ressource-methodologique/GUIDE-DIDACTIQUE-FRANMOBE-ET-CONFERENCES/623e25e0c32e9>

HUGHES, R. Internationalisation de l'enseignement supérieur et politique linguistique: questions de qualité et d'équité, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, vol. 20/1, 2008. Disponível em : <https://doi.org/10.1787/hemp-v20-art6-fr>.

JUILLARD,C., Plurilinguisme. Langage et Société, 267-273, 2011.

MASSON-VINCENT, M. (dir.). Enseigner une discipline en section européenne de lycée: l'histoire-géographie. Paris: Éditions Sédi Arslan, 2004.

YANAPRASART, P. Enjeux de la double médiation du plurilinguisme dans le milieu académique multilingue. Internationalisation ou diversité dans l'enseignement supérieur?. Recherches en didactique des langues et des cultures [online], 15-2 | 2018, disponível em 02 de junho de 2018; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2991>

MOBILIDADE ACADÊMICA DE BRASILEIROS PARA A ESPANHA: CENÁRIOS RECENTES E OPORTUNIDADES FUTURAS

ACADEMIC MOBILITY OF BRAZILIANS TO SPAIN: CURRENT SCENARIOS AND FUTURE OPPORTUNITIES

Ayrton Ribeiro de SOUZA (IFSP-Avaré, Brasil).

ayrtonribeiro@alumni.usp.br

RESUMO: A internacionalização das instituições de ensino e dos estudantes brasileiros beneficia-se de acordos, convênios e fomento financeiro que instituições e governos estrangeiros possam oferecer. No caso da mobilidade acadêmica entre Brasil e Espanha, esta relação torna-se um fator adicional de importância para o ensino e aprendizagem da língua espanhola entre os estudantes brasileiros. O presente artigo tem por objetivo analisar a atuação dos órgãos e instituições espanholas, acadêmicas e de fomento à mobilidade internacional, e seus resultados e oportunidades representados aos estudantes brasileiros. Como metodologia, utilizou-se como fontes os relatórios e documentos oficiais dos objetos de pesquisa (Fundação Carolina, Associação Universitário Ibero-Americana de Pós-Graduação (AUIP), o Grupo Tordesilhas de universidades e SEPIE), bem como, em alguns casos, foram obtidos dados diretamente destas instituições a partir de contato com o pesquisador. Os resultados demonstram que a relação de mobilidade acadêmica entre Brasil e Espanha mantém-se intensa há duas décadas, e possibilita a realização de estudos, pesquisas e experiências acadêmicas na Espanha a milhares de brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Diplomacia Cultural; Políticas Públicas; Internacionalização; Língua Espanhola

ABSTRACT: The internationalization of educational institutions and Brazilian students benefits from agreements and financial support that foreign institutions and governments can offer. In the case of academic mobility between Brazil and Spain, this relationship becomes an additional factor of importance for teaching and learning the Spanish language among Brazilian students. This article aims to analyze the performance of Spanish academic and international mobility agencies and institutions, and their results and opportunities represented to Brazilian students. As a methodology, reports and official documents of the research objects were used as sources (Fundação Carolina, Associação Universitário Ibero-Americana de Pós-Graduação (AUIP), the Tordesilhas Group of universities and SEPIE), as well as, in some cases, data were obtained directly from these institutions through contact with the researcher. The results show that the academic mobility relationship between Brazil and Spain has been intense for two decades, and makes it possible for thousands of Brazilians to carry out studies, research and academic experiences in Spain.

KEYWORDS: Cultural Diplomacy; Public Policy; Internationalization; Spanish Language

INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre a mobilidade acadêmica de brasileiros para a Espanha, para realização de estudos de nível superior. Por um lado, busca analisar, a partir de dados oficiais, os números de estudantes brasileiros que escolhem a Espanha como país para realizar seus estudos, pesquisas e intercâmbios. Por outro, trata-se de um recurso à comunidade acadêmica brasileira sobre as oportunidades de bolsas de estudos e convênios com universidades espanholas. Os agentes fomentadores desta mobilidade acadêmica aqui analisados, e que permitem aos brasileiros uma imersão na língua e cultura espanholas são: Fundação Carolina, Associação Universitário Ibero-Americana de Pós-Graduação (AUIP), o Grupo Tordesilhas de universidades e o *Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)*.

A experiência de viver, estudar e realizar pesquisa no exterior é um marco não apenas no âmbito acadêmico-profissional, mas também pessoal, daqueles que adquirem esta experiência em sua trajetória acadêmica. A imersão em um ambiente cultural distinto, o contato com o povo, com a gastronomia, com a história, com o patrimônio artístico, toda a variedade de atividades realizada em uma temporada de estudos no exterior contribui para a ampliação das perspectivas humanas e sua conscientização dos valores e costumes daquele país que o acolheu. A Espanha é um país extremamente atrativo para turistas e, também, para estudantes internacionais, sendo o país que mais recebe alunos estrangeiros do programa europeu de mobilidade Erasmus, realizado há mais de 30 anos pela União Europeia (SOUZA, 2021, p. 349).

Toda a bagagem cultural acumulada, e a imagem mais despida de preconceitos e estereótipos que um período de estudos no exterior proporciona seria por si uma característica positiva para a disseminação de uma opinião pública internacional favorável ao país de acolhida. Joseph Nye aponta que, no caso dos Estados Unidos, a atração dos filhos das elites de países como a China para estudar em universidades americanas é uma forma de exportar as ideias e valores americanos.

O comércio é apenas uma das maneiras pelas quais a cultura é transmitida. Ela também ocorre por meio de contatos pessoais, visitas e intercâmbios. As ideias e valores que os Estados Unidos exportam nas mentes de meio milhão de estudantes estrangeiros que estudam todos os anos em universidades americanas e voltam para seus países de origem, ou nas mentes de empreendedores asiáticos que voltam para suas casas após trabalhar no Vale do Silício, tendem a alcançar as elites do poder. A maioria dos líderes chineses possuem o filho ou filha educados nos Estados Unidos, que podem retratar uma visão mais realista do país do que aquela caricatura presente na propaganda oficial chinesa (NYE, 2004, p. 13) (Tradução nossa).²⁵

A Espanha se destaca na atração de estudantes internacionais não apenas pela riqueza cultural, pelo valor do idioma espanhol ou pela qualidade de vida do país, mas também pelo prestígio de suas universidades. Segundo os principais rankings globais como Shanghai-ARWU, Times Higher Education (THE) e QS, a Espanha possui 55 universidades classificadas entre as 1000 melhores do mundo; 4 universidades entre as 200 melhores (Universidad Pompeu Fabra, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona e Universidad Autónoma de Madrid). Por áreas de conhecimento, 3 universidades espanholas se encontram entre as 10 melhores do mundo em seus respectivos campos de destaque: Universidad Politécnica de Madrid (5ª melhor em Engenharia Civil), Universidad de Cádiz (7ª em Engenharia Marinha e Oceânica) e Universitat Autònoma de Barcelona (9ª em Ciências Veterinárias). (SEPIE, 2020, p. 06).

Com este panorama em mente, iremos analisar a seguir as principais estruturas institucionais dos órgãos de Educação da Espanha (neste caso, o *Servicio Español Para la Internacionalización de la Educación* - SEPIE), bem como as principais instituições de fomento à mobilidade acadêmica entre a Espanha e os demais países ibero-americanos: Fundação Carolina e Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação (AUIP). Finalmente, apresentaremos também o Grupo Tordesilhas, a importante rede de convênios entre universidades do Brasil, Espanha e Portugal. Os dados apresentados demonstram que as relações de mobilidade acadêmica mantidas entre Brasil e Espanha constituem um elemento essencial para a internacionalização das instituições de ensino brasileiras, e destaca a relevância do conhecimento da língua espanhola para a aquisição destas experiências internacionais.

1 SERVICIO ESPAÑOL PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (SEPIE)

²⁵ Citação original: Commerce is only one of the ways in which culture is transmitted. It also occurs through personal contacts, visits, and exchanges. The ideas and values that America exports in the minds of more than half a million foreign students who study every year in American universities and then return to their home countries, or in the minds of the Asian entrepreneurs who turn home after succeeding in Silicon Valley, tend to reach elites with power. Most of China's leaders have a son or daughter educated in the States who can portray a realistic view of the United States that is often at odds with the caricatures in official Chinese propaganda.

O atual *Ministerio de Universidades* da Espanha mantém uma área específica para a internacionalização das universidades espanholas, o *Servicio Español Para la Internacionalización de la Educación* (SEPIE). Neste sentido, o SEPIE organiza sessões informativas sobre o Sistema Universitário Espanhol e promove seminários de trabalho em instituições de educação superior, além de participar das feiras “*Estudiar en España*” ao redor do mundo, e também no Brasil. Outra função importante desempenhada pelo SEPIE é a gestão de informações importantes, procedimentos e ações voltados para alunos, pesquisadores e professores estrangeiros que desejam estudar na Espanha, melhorando o processo de acolhida no Ensino Superior espanhol. Finalmente, o SEPIE também realiza a criação e difusão de materiais publicitários para a internacionalização do Ensino Superior espanhol.

Segundo o SEPIE, nas duas últimas décadas houve um notável aumento do número de alunos internacionais matriculados nas universidades espanholas (em cursos de graduação e pós-graduação). Assim, enquanto em 1996 haviam 14.634 alunos internacionais na Espanha, em 2018 este número saltou para 125.676, um crescimento de 758%. Muito do impressionante crescimento da internacionalização do Ensino Superior espanhol neste período se deve ao sucesso, a nível da União Europeia, do programa de mobilidade acadêmica “Erasmus”. Criado em 1988 com 3 mil alunos, o programa cumpriu 30 anos em 2018, com mais de 9 milhões de intercâmbios realizados entre as universidades europeias. A Espanha é o país mais escolhido pelos estudantes europeus para realizar um intercâmbio acadêmico, tendo recebido mais de 1 milhão de alunos estrangeiros pelo programa. (SEPIE, 2018, p. 50).

Gráfico 1 – Estudantes internacionais matriculados em universidades espanholas (1996-2018)



Fonte: SEPIE, 2020.

O Brasil é um importante emissor de estudantes para a Espanha, sendo o sexto maior contingente não europeu, atrás apenas da China, Estados Unidos, Colômbia, México e Venezuela. No ano de 2019, mais de 3 mil brasileiros obtiveram vistos para realizar estudos na Espanha, divididos da seguinte maneira de acordo com os Consulados Gerais da Espanha no Brasil: 1.178 vistos pelo Consulado de São Paulo; 685 vistos pelo Consulado do Rio de Janeiro; 413 vistos pelo Consulado de Salvador; 478 vistos pelo Consulado de Porto Alegre; e 247 vistos pelo Consulado de Brasília. Trata-se de um número bastante expressivo. A título de comparação, os Estados Unidos, principal país de destino dos estudantes brasileiros no exterior, no mesmo ano, contou com 4.275 estudantes brasileiros²⁶.

Gráfico 2 – Brasileiros com vistos de estudos para a Espanha (2019)



Fuente: Consejería de Educación en Brasil

O interesse dos brasileiros pela Espanha como país de destino para a realização de estudos de graduação e pós-graduação no exterior pode ser compreendido por fatores como: a qualidade e prestígio das universidades espanholas; a importância do idioma espanhol tanto a nível pessoal como profissional; os atrativos turísticos, históricos, artísticos, gastronômicos e culturais; o cálculo do custo-benefício para realizar uma estância de estudos no exterior; e, possivelmente, o impacto das ações de divulgação da Espanha como destino de estudo, propagado pelos órgãos da Diplomacia Cultural espanhola (*Consejería de Educación*, Instituto Cervantes, TURESPAÑA, SEPIE...) (SOUZA, 2021, p. 352).

26 Dado extraído de Open Doors, relatório do Instituto de Educação Internacional, e patrocinado pelo governo dos Estados Unidos (Departamento de Estado). Disponível em: < <https://opendoorsdata.org/data/international-scholars/all-places-of-origin/> > Acesso em 10 de setembro de 2022.

Outro elemento que evidencia o interesse dos brasileiros em estudar na Espanha são os dados de país destino do programa Ciência Sem Fronteiras, do governo federal.²⁷ Segundo os dados disponíveis até a segunda edição do Programa (2013), a Espanha foi o 4º país de destino dos bolsistas brasileiros, com 2.464 alunos, apenas atrás dos Estados Unidos (5.027 bolsistas), Portugal (2.935) e França (2.692).

27 Ciência sem Fronteiras foi um programa que buscava promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do Brasil.

Quadro 1 – Países de destino dos bolsistas brasileiros do programa Ciência Sem Fronteiras (2013)

País de destino	Doutorado Pleno	Doutorado Sanduíche	Pós Doutorado	Graduação Sanduíche	Atração de Pesquisadores	Total
África do Sul	0	4	4	1	0	9
Alemanha	94	258	178	1223	0	1753
Argentina	0	0	2	0	0	2
Austrália	30	108	65	681	0	884
Áustria	4	27	7	7	0	45
Bélgica	17	68	34	75	0	194
Brasil	0	0	0	0	600	600
Canadá	53	265	141	1686	0	2145
Chile	0	4	1	29	0	34
China	1	3	2	0	0	6
Cingapura	1	2	0	1	0	4
Coreia do Sul	0	0	1	197	0	198
Costa Rica	0	0	1	0	0	1
Dinamarca	2	37	9	8	0	56
Espanha	49	374	193	1848	0	2464
Estados Unidos	118	1183	799	2927	0	5027
Finlândia	1	9	3	36	0	49
França	97	445	266	1884	0	2692
Grécia	0	5	0	0	0	5
Holanda	33	102	70	432	0	637
Hong Kong	0	1	0	4	0	5
Hungria	0	4	0	0	0	4
Índia	0	2	0	0	0	2
Irlanda	0	13	7	7	0	27
Israel	0	1	2	0	0	3
Itália	22	120	58	479	0	679
Japão	3	13	9	10	0	35
Luxemburgo	0	0	1	0	0	1
México	1	2	2	0	0	5
Noruega	3	10	3	5	0	21
Nova Zelândia	3	5	6	6	0	20
Polônia	0	3	0	0	0	3
Portugal	129	314	136	2356	0	2935
Reino Unido	158	277	300	1204	0	1939
República Tcheca	0	6	0	0	0	6
Rússia	1	0	0	0	0	1
Suécia	3	38	20	25	0	86
Suíça	2	33	22	10	0	67
Turquia	0	2	0	0	0	2
Total Geral	825	3738	2342	15141	600	22646

Fonte: BRASIL, Ciência sem Fronteiras, 2013.

A mobilidade acadêmica entre Brasil e Espanha é facilitada por meio de acordos bilaterais de cooperação educacional e científica²⁸, acordos multilaterais²⁹, convênios entre universidades brasileiras e espanholas ou por redes de mobilidade acadêmica representadas por instituições como

28 Tratado Geral de Cooperação e Amizade entre a República Federativa do Brasil e o Reino da Espanha (Madri, 23 de julho de 1992) e Plano de Parceria Estratégica Brasil – Espanha (Santa Cruz de la Sierra, 14 de novembro de 2003).

29 Espaço Ibero-Americano do Conhecimento, no âmbito da Comunidade Ibero-Americana de Nações/SEGIB, como pelo programa CYTED (Ciencia y Tecnología para el Desarrollo) e pelo projeto Campus Ibero-América.

a Fundação Carolina, AUIP e o Grupo Tordesilhas. Ao longo deste artigo, serão apresentadas as principais características e resultados da atuação destas instituições. Sobre a abundância de convênios de mobilidade acadêmica entre instituições brasileiras e espanholas, Bruno Ayllón Pino apresentou o seguinte panorama:

No terreno da cooperação acadêmica, os resultados não poderiam ser mais frutíferos. O número de convênios institucionais entre universidades espanholas e brasileiras supera na atualidade a cifra de 140; existem 38 programas de doutorado conjunto (12 na Espanha e o restante no Brasil, com 800 alunos) e se caminha em direção à assinatura de um acordo bilateral para a equivalência de títulos universitários. Além disso, existe há décadas uma intensa cooperação inter-universitária estimulada ainda mais pela assinatura, em 16 de março de 2001, do Convênio de Cooperação entre o Ministerio de Educación, Cultura y Deporte da Espanha e o Ministério da Educação do Brasil, para o desenvolvimento de programas conjuntos de formação, aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos de pós-graduados e professores universitários. O Convênio tem uma duração de quatro anos com um orçamento de 160 milhões por ano, contribuídos 50% de cada país. Um exemplo de destaque desta atividade febril no âmbito da cooperação inter-universitária com a Espanha foi a desenvolvida pela Universidade Federal de Pernambuco que assinou, entre outros, um ambicioso conjunto de projetos de cooperação com a Universidade de Salamanca e com a Universidade Politécnica de Madri. (AYLLÓN, 2007, p. 235) (Tradução nossa).³⁰

A existência de tantos acordos, redes e instituições de fomento entre universidades brasileiras e espanholas mantém aberta uma profícua via de mobilidade acadêmica que poucas relações bilaterais podem apresentar de forma tão longeva e intensa. Veremos a seguir, especificamente, como a Fundação Carolina, a AUIP e o Grupo Tordesilhas contribuem de forma comprometida para o acesso de brasileiros às instituições espanholas de Ensino Superior.

2 FUNDAÇÃO CAROLINA

A instituição ligada ao governo espanhol que melhor traduz a ideia de cooperação educacional e de mobilidade acadêmica é a Fundação Carolina. Criada por acordo do Conselho de Ministros da Espanha em 22 de setembro do ano 2000, desde seu início a FC teve como foco a formação de estudantes e professores dos países ibero-americanos, financiando seus estudos através de bolsas de pós-graduação (mestrado e doutorado), bem como financiamento a pesquisas e visitas técnicas, que cobrem todas as áreas do conhecimento. A principal missão da Fundação Carolina é a

³⁰ Citação original: En el terreno de la cooperación académica, los resultados no han podido ser más fecundos. El número de Convenios institucionales entre universidades españolas y brasileñas supera en la actualidad la cifra de 140; existen 38 programas de doctorado conjuntos (12 en España y el resto en Brasil con 800 estudiantes) y se camina significativamente hacia la firma de un Acuerdo bilateral para la equiparación de títulos universitarios. Además, existe hace décadas una intensa cooperación interuniversitaria fomentada aún más por la firma, el 16 de marzo de 2001, del Convenio de Cooperación entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el Ministerio de Educación de Brasil, para el desarrollo de programas conjuntos de formación, perfeccionamiento y actualización de conocimiento de posgraduados y profesorado universitario. El Convenio tiene una duración de cuatro años, con un presupuesto de 160 millones por año, aportados al 50% por cada país. Destacado ejemplo de esta febril actividad en el ámbito de la cooperación interuniversitaria con España ha sido la desarrollada por la Universidad Federal de Pernambuco que firmó, entre otros, un ambicioso conjunto de proyectos de cooperación con la Universidad de Salamanca y con la Universidad Politécnica de Madrid

promoção das relações culturais nos âmbitos educativo e científico entre a Espanha e os países da Comunidade Ibero-Americana de Nações, tal como se depreende do Artigo 7º de seu Estatuto:

A Fundação tem por objeto primordial a promoção das relações culturais e a cooperação no âmbito educativo e científico entre a Espanha e os países da Comunidade Iberoamericana de Nações e aqueles outros com vínculos históricos, culturais ou geográficos. (FUNDAÇÃO CAROLINA, 2019, p. 03) (Tradução nossa)³¹.

Para cumprir a missão de promover as relações culturais e a cooperação cultural e educacional entre a Espanha e a Comunidade Ibero-Americana de Nações, a Fundação Carolina desempenha as seguintes atividades: 1) Programas de bolsas (“becas”) de formação e especialização, destinadas principalmente a estudantes, professores, artistas e profissionais, ajudas e subvenções para estudos e pesquisa; 2) Organização de cursos, seminários, conferências, reuniões e outros atos; 3) Realização de exposições ou exhibições sobre temas que incentivem a cultura; 4) Preparação e edição de livros, revistas, etc., para a difusão das ideias que constituem sua missão (FUNDAÇÃO CAROLINA, 2013, p. 03).

O Programa de Bolsas da Fundação Carolina constitui a atividade-estrela da Fundação, que se destaca pela longevidade (22 anos de atuação); beneficiários (17.256 até 2020, em sua maioria estudantes da América Latina); número de programas oferecidos (186 programas entre mestrado, doutorado, pós-doutorado, estância de pesquisa e programas institucionais); e pelos valores dos auxílios oferecidos (mais de 155 milhões de euros, até 2020). (FUNDAÇÃO CAROLINA, 2020, p. 11).

O sucesso dos altos números de beneficiários e recursos distribuídos pela Fundação Carolina é possível graças ao compromisso do setor privado espanhol no financiamento dos programas de formação da FC. Como instituição público-privada, o máximo órgão decisório da FC é o *Patronato*, composto não apenas por representantes do governo espanhol (Presidente e Vice-Presidente do Governo, Ministro de Assuntos Exteriores, Ministro da Educação, Ministro da Cultura e Esporte, Ministro da Indústria, Comércio e Turismo, Ministro da Economia e Empresa, Ministro da Ciência, Inovação e Universidades, Secretário de Estado de Assuntos Exteriores, Secretário de Estado de Cooperação Internacional e para a Ibero-América e Caribe, Diretor da AECID, Diretor de Relações Culturais e Científicas da AECID), mas também por representantes das grandes empresas espanholas: Telefônica, Banco Santander, Repsol, Iberia, AGBAR (Aguas de Barcelona), Grupo Planeta, Iberdrola, Endesa, Grupo PRISA, BBVA, Mapfre, Inditex, El Corte Inglés, Abertis, Instituto de Crédito Oficial (ICO),

³¹ Citação original: La Fundación tiene por objeto primordial la promoción de las relaciones culturales y la cooperación en el ámbito educativo y científico entre España y los países de la Comunidad Iberoamericana de Naciones y aquellos otros con vínculos históricos, culturales o geográficos.

Naturgy, Confederación Española de Cajas de Ahorro (CECA), Actividades de Construcción y Servicios (ACS) e Havas Media Group Spain.

Ilustração 1 – Empresas espanholas patrocinadoras da Fundação Carolina



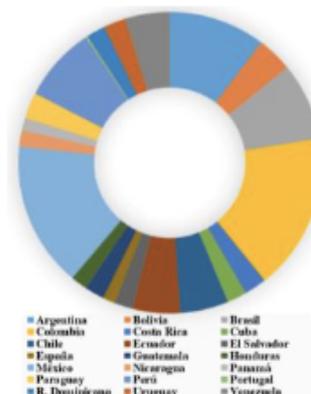
Fonte: Fundação Carolina, patrocinadores institucionais.

No que se refere ao impacto da Fundação Carolina na mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores brasileiros com destino às universidades espanholas, o Brasil é o quarto maior país de origem dos bolsistas da Fundação, com um total de 1.387 bolsas recebidas até 2019, atrás apenas da Colômbia (com 2.845 bolsistas), México (com 2.603) e Argentina (com 1.659). Além disso, a Fundação financiou a visita à Espanha de 221 personalidades brasileiras de destaque em seus campos de atuação, como políticos, jornalistas, representantes do terceiro setor e agentes culturais. Dos investimentos recebidos até 2019, os 1.608 brasileiros beneficiários das bolsas e visitas financiadas pela Fundação Carolina acumulam um total de mais de 10 milhões de euros, uma média de 6.244 euros para cada beneficiário.

Das instituições de fomento à mobilidade acadêmica entre o Brasil e a Espanha, a Fundação Carolina, pelo decidido apoio das mais altas instâncias do governo espanhol (seu *Presidente de Honor*, é o próprio Chefe de Estado, Rei Felipe VI), e dos vultosos financiamentos proporcionados por um *Patronato* composto pelas maiores empresas da Espanha, representa a mais ampla e bem-financiada fonte de acesso de estudantes, professores e pesquisadores brasileiros que desejam realizar estudos em uma instituição espanhola de excelência. A manutenção dos programas de mobilidade, das publicações e da *Red Carolina* formada por ex-bolsistas, constituem um valioso elemento de difusão de uma imagem da Espanha como país de referência em educação, ciência e cultura.

Quadro 2 – Países beneficiários de bolsas, ajudas e financiamento da Fundação Carolina (2018)

País	Becas	Visitas	Inversión €
Colômbia	2.845	292	25.977.658
México	2.603	236	22.064.919
Argentina	1.659	247	15.269.881
Brasil	1.387	221	10.041.236
Perú	1.270	152	12.027.791
Ecuador	963	68	9.400.517
Chile	823	133	8.023.454
Venezuela	758	90	7.505.102
Bolivia	593	65	5.828.353
Paraguay	467	68	4.052.900
Costa Rica	393	50	3.840.715
Uruguay	378	68	3.316.074
Guatemala	351	47	3.389.602
El Salvador	343	60	3.328.361
Cuba	336	27	3.094.626
R. Dominicana	332	47	3.386.564
Honduras	310	41	2.965.031
Nicaragua	292	47	2.911.519
Panamá	207	49	2.207.078
Espanña	143	151	2.554.216
Portugal	55	34	664.826
Resto del Mundo	41	694	2.744.400
TOTALES	16.549	2.887	154.594.823



Fonte: FUNDAÇÃO CAROLINA, *Memoria 2018*, p. 11.

3 ASSOCIAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBERO-AMERICANA DE PÓS-GRADUAÇÃO (AUIP)

Outra instituição de fomento à mobilidade acadêmica entre os países ibero-americanos, ainda mais antiga que a Fundação Carolina, é a Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação (AUIP). A AUIP é uma organização não-governamental inserida no âmbito da Comunidade Ibero-Americana de Nações e reconhecida pela UNESCO por seu trabalho de fomentar os estudos de Pós-Graduação na Ibero-América. Foi fundada em 1987 por iniciativa da Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Sua sede física está localizada no icônico edifício da Hospedaria Fonseca, uma das dependências da Universidade de Salamanca (Espanha), junto ao *Instituto de Iberoamérica*.

A AUIP se rege pelo Estatuto, atualizado em 2019 por sua Assembleia Geral, o qual estabelece no Artigo 4º os seguintes objetivos da Associação: 1) promover as atuações conjuntas entre

as universidades que a compõem, visando a definição e implantação de alianças entre essas para a criação de programas acadêmicos internacionais; 2) contribuir para a melhoria da qualidade da oferta de estudos de pós-graduação nos países ibero-americanos; 3) incentivar políticas e ações de pesquisa (redes, mobilidade, publicações, etc..) entre as universidades associadas; 4) contribuir para o desenvolvimento pessoal, social, institucional, territorial e econômico da Comunidade Ibero-Americana de Nações, através da cooperação universitária nos estudos de pós-graduação. (AUIP, 2019, p. 02).

Para atingir os objetivos acima, a AUIP executa uma série de atividades de apoio às universidades associadas, tais como: apoio às iniciativas conjuntas de colaboração acadêmica; ações direcionadas à pesquisa, desenvolvimento e inovação, e sua integração para facilitar a planificação, avaliação, financiamento e transferência de conhecimentos para o entorno produtivo e social ibero-americano; incentivo a publicações conjuntas sobre políticas, tendências e desenvolvimento da formação em nível de pós-graduação nos países ibero-americanos; contribuir para a mobilidade e ao intercâmbio de professores, pesquisadores, egressos, gestores e estudantes de pós-graduação entre as instituições associadas. (AUIP, 2019, p. 03).

Sobre este ponto (mobilidade acadêmica), a AUIP se destaca por também possuir um sólido e longo programa de oferta de bolsas de formação entre suas universidades associadas. Atualmente, a AUIP é composta por 247 universidades e instituições associadas, dos 22 países ibero-americanos. O Brasil possui 9 universidades e instituições associadas à AUIP, o que lhes confere direito a voto na Assembleia Geral e participação em todas as atividades e financiamentos para promover a mobilidade e cooperação acadêmica com as demais universidades ibero-americanas. São elas:

Quadro 3 – Universidades brasileiras associadas à AUIP

Universidades brasileiras associadas à AUIP
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)
Universidade do Estado do Mato Grosso (UEMT)
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)

Elaboração própria. Fonte: AUIP (2020).

O orçamento total executado pela AUIP em 2019 para a promoção da mobilidade e cooperação acadêmica entre as universidades associadas foi de 1.522.000,00 euros. Constitui, portanto, uma importante fonte de recursos aos estudantes, professores e pesquisadores ibero-americanos em geral, e brasileiros em particular, que se beneficiaram de uma bolsa de estudos ou ajuda à pesquisa com destino, principalmente, às universidades espanholas. Sobre as fontes deste financiamento, deve-se destacar que, a diferença da Fundação Carolina (em que o setor privado constitui uma importante fonte de financiamento), a AUIP conta principalmente com os recursos das próprias instituições educativas e de governos regionais da Espanha: comunidades autônomas de Castilla y León, La Rioja e Andaluzia. (AUIP, 2020, p. 44).

Apesar de possuir recursos mais limitados do que a Fundação Carolina, a AUIP mantém de forma contínua sua oferta de bolsas de estudo e pesquisa para cidadãos da Comunidade Ibero-Americana de Nações, desde sua fundação em 1987. A Associação constitui uma fonte tradicional e conhecida para os alunos, professores e pesquisadores brasileiros que pretendam desenvolver suas atividades educacionais em uma universidade espanhola. No tocante à mobilidade de acadêmicos do Brasil com destino à Espanha, esta pesquisa obteve da AUIP os seguintes números sobre brasileiros beneficiados por bolsas da instituição e que realizaram estudos de Pós-Graduação naquele país:

Quadro 4 – Brasileiros beneficiados por bolsas da AUIP (2010-2020)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	TOTAL
8	11	13	12	8	11	18	19	21	20	24	165

Fonte: AUIP (março de 2021).

Para o período com dados disponíveis (2010-2020), um total de 165 brasileiros receberam uma bolsa da AUIP para realizar estudos de Pós-Graduação em uma universidade espanhola. Por ano, os números de bolsistas brasileiros da AUIP com destino à Espanha não são tão expressivos como da Fundação Carolina (que possui um apoio institucional mais robusto e vultosos financiamentos do setor privado espanhol, como visto anteriormente), mas ainda assim representa uma importante janela de oportunidade de mobilidade acadêmica entre o Brasil e a Espanha. Assim, os números do Quadro acima apontam: 8 brasileiros bolsistas em 2010; 11 em 2011; 13 em 2012; 12 em 2013; 8 em 2014; 11 em 2015; 18 em 2016; 19 em 2017; 21 em 2018; 20 em 2019; e 24 em 2020. Destes 165 bolsistas beneficiados nos últimos 10 anos, é importante destacar que a AUIP cobriu todos os gastos de matrícula e curso de Pós-Graduação na universidade espanhola, a viagem de ida e volta do Brasil para a Espanha, e um auxílio mensal de cerca de 500 euros para cada bolsista, para cobrir as despesas de moradia e alimentação. Pode-se concluir, portanto, que a AUIP representa um longo e importante meio de apoio institucional, financeiro e de criação de rede para acadêmicos da

Comunidade Ibero-Americana de Nações em geral, e para a mobilidade de brasileiros para a Espanha, em particular.

4 GRUPO TORDESILHAS

Finalmente, não podemos deixar de mencionar a existência de redes de convênios universitários que unem o Brasil e a Espanha e, também, facilitam a mobilidade acadêmica entre estes países. Além dos convênios vigentes no âmbito da Fundação Carolina e da AUIP, nos referimos neste momento ao Grupo Tordesilhas, uma importante rede de universidades do Brasil, Espanha e Portugal que permite a realização de intercâmbios de estudantes, professores e pesquisadores entre todas as instituições participantes.

O Grupo Tordesilhas nasceu com a celebração do I Encontro de Reitores das Universidades do Brasil, Espanha e Portugal, realizado no ano 2000. O primeiro encontro foi realizado na cidade espanhola de Tordesilhas, na “Casa do Tratado”, local onde foi firmado o histórico Tratado de Tordesilhas, em 1494. Em seus mais de 20 anos de existência, o Grupo cresceu. Atualmente é formado por 25 universidades do Brasil, 20 da Espanha e 10 de Portugal, todas elas de destacada importância em seus respectivos países.

Os objetivos do Grupo são: estabelecer vínculos acadêmicos, culturais e socioeconômicos entre todos os seus membros e promover as atividades de cooperação multilateral em matérias de educação, ciência, tecnologia e inovação, fomentando o estabelecimento de redes de pesquisa que estimulem a mobilidade de pesquisadores e deem lugar à realização de projetos de valor estratégico, orientados aos problemas que afetam e influenciam o progresso da comunidade ibero-americana.

O Grupo se organiza por meio do Encontro de Reitores das universidades participantes, realizado anualmente em uma das instituições-parte. Como forma de financiamento adicional, o Grupo conta com a contribuição do Banco Santander – Universidades, que permite a oferta de bolsas para a realização de intercâmbio de alunos, professores e pesquisadores entre as universidades de Brasil, Espanha e Portugal. Já em 2007, Bruno Ayllón Pino identificou o Grupo Tordesilhas como um importante recurso para a cooperação científica e educativa entre brasileiros, espanhóis e portugueses. Atualmente, o Grupo Tordesilhas é composto por 25 universidades brasileiras, 10 portuguesas e 20 espanholas, que podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 5 – Universidades participantes do Grupo Tordesilhas

Grupo Tordesilhas		
Universidades brasileiras	Universidades espanholas	Universidades portuguesas
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Universidad de Valladolid (UVA)	Universidade de Lisboa (ULisboa)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)	Universidade de Coimbra (UC)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Universidad de Salamanca (USAL)	Universidade Nova de Lisboa (UNL)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Universidad Politécnica de Madrid (UPM)	Universidade do Porto (UP)
Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE)	Universidad de Barcelona (UB)	Universidade de Tras-Os-Montes E Alto Douro (UTAD)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Universidad Politécnica de Valencia (UPV)	Universidade de Aveiro (UA)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Universidad de Sevilla (US)	Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Universidad de Oviedo (UNIOVI)	Universidade do Minho (UM)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Universidad de La Laguna (ULL)	Universidade do Algarve (Ualg)
Universidade de Brasília (UnB)	Universidad de León (ULE)	Universidade da Beira Interior (UBI)
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Universidad de Granada (UGR)	
Universidade Federal Fluminense (UFF)	Universidad de la Rioja (UR)	
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Universitat Jaume I (UJI)	
Universidade de São Paulo (USP)	Universidad de Málaga (UMA)	
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Universidad de Cádiz (UCA)	
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Universidad de Valencia (UV)	
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Universidad Carlos III de de Madrid (UC3M)	
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)	
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA)	Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH)	
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Universidad de Huelva (UHU)	
Instituto de Tecnología Aeronáutica (ITA)		
Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)		
Universidade Estadual de Paraíba (UEPB)		
Universidade Federal de Lavras (UFLA)		
Universidade Federal do Ceará (UFC)		

Fonte: Grupo Tordesilhas.

Como afirma Bruno Ayllón Pino, trata-se de um importante compromisso com a cooperação científica e acadêmica a nível do Ensino Superior entre esses três países. O acesso de estudantes, professores e pesquisadores a qualquer universidade do Grupo permite uma troca fundamental de conhecimentos, experiências e boas práticas, o que se traduz em resultados concretos para o mútuo avanço das sociedades brasileira, portuguesa e espanhola, como é possível identificar no trecho a seguir.

Por seu dinamismo e vigor, merece uma atenção redobrada a cooperação científica e educativa estabelecida desde o ano de 1999, no denominado Grupo Tordesilhas que congrega representantes de universidades da Espanha, Portugal e Brasil (10 espanholas, 15 brasileiras e 6 portuguesas) com o compromisso de encontrar fórmulas para a cooperação multilateral em matérias de ciência, tecnologia e inovação. A iniciativa foi apresentada como uma oportunidade aproveitada pela Espanha e estimulada pela diplomacia brasileira, no marco das celebrações dos 500 anos do descobrimento do Brasil, para “produzir algo com implicações positivas para o futuro”. No segundo encontro do Grupo, na cidade brasileira de Recife em 2001, foi lançado o portal universitário *Universia*, com o financiamento do Banco Santander e do Grupo Santillana, e do qual hoje formam parte mais de 210 universidades brasileiras. Além disso, o Banco Santander está desenvolvendo um importante plano de apoio à Educação Superior no Brasil que inclui um programa de 1.800 bolsas de graduação e pós-graduação para os melhores estudantes brasileiros. (AYLLÓN, 2007, p. 237) (Tradução nossa.)³²

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que ora se apresenta permitiu a observação de um amplo e consolidado sistema de convênios e financiamentos que oportunizam a mobilidade acadêmica de brasileiros para instituições espanholas de prestígio internacional, além da possibilidade de desfrutar dos atrativos históricos, artísticos e culturais que aquele país proporciona. A expressiva quantidade de estudantes, professores e pesquisadores brasileiros, de todas as áreas do conhecimento, que já realizaram estudos e pesquisas na Espanha, seja por meio de convênios bilaterais, por meio do Grupo Tordesilhas, com financiamento da Fundação Carolina, AUIP ou outra instituição na ampla malha de oportunidades de mobilidade acadêmica entre Brasil e Espanha, atestam não apenas a atratividade do país como destino de estudos e pesquisas, mas também auspícia uma parte importante das relações bilaterais entre Brasil e Espanha.

³² Citação original: Por su dinamismo y vigor merece una atención redoblada la cooperación científica y educativa establecida desde el año 1999, en el denominado Grupo de Tordesillas que congrega a representantes de universidades de España, Portugal y Brasil (10 españolas, 15 brasileñas y 6 portuguesas) con el compromiso de encontrar fórmulas para la cooperación multilateral en materias de ciencia, tecnología e innovación. La iniciativa fue presentada como una oportunidad aprovechada por España y estimulada por la diplomacia brasileña, en el marco de las celebraciones de los 500 años de Brasil, para “producir algo con implicaciones positivas para el futuro”. En el II Encuentro del Grupo, en la ciudad brasileña de Recife en 2001, fue lanzado el portal universitario *Universia* con la financiación del BSCH y del Grupo Santillana. Además, el BSCH está desarrollando un importante plan de apoyo a la Educación Superior en Brasil que incluye un programa de 1.800 becas de pre y posgrado para los mejores estudiantes brasileños.

Apesar da Comissão Mista de Cooperação prevista nos Tratados bilaterais de 1992 e 2003 não ter se reunido com a periodicidade prevista (pelo menos uma vez ao ano), constatamos que as instituições espanholas e ibero-americanas (Fundação Carolina e AUIP), responsáveis pelas convocatórias, seleção e oferta de bolsas de mobilidade acadêmica para brasileiros com destino à Espanha continuaram funcionando de forma regular e eficiente, beneficiando milhares de brasileiros nas últimas duas décadas. O apoio do setor privado, no caso das empresas espanholas membros do *Patronato* da Fundação Carolina, também contribuiu de forma determinante para a manutenção da oferta de bolsas mesmo em tempos de crise econômica e cortes orçamentários no governo espanhol, após a crise de 2008.

À guisa de conclusão, é possível inferir que as instituições de fomento à mobilidade acadêmica aqui apresentadas, além de representar um elemento para o aprofundamento das relações culturais entre Brasil e Espanha, constituem também uma importante fonte de recursos e oportunidades para estudantes, professores e pesquisadores que visam receber formação em uma instituição de ensino superior espanhola. Finalmente, a concretização destas experiências de intercâmbio reforça a importância do ensino da língua espanhola entre os estudantes brasileiros de todos os níveis, constituindo uma habilidade imprescindível para a imersão cultural e aproveitamento científicos que a mobilidade acadêmica tem a oferecer.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBERO-AMERICANA DE PÓS-GRADUAÇÃO. Estatuto de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado. Salamanca: AUIP, 2019.

ASSOCIAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBERO-AMERICANA DE PÓS-GRADUAÇÃO. Informe de Gestión de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado. Memoria 2018-2019. Salamanca: AUIP, 2020.

AYLLÓN, Bruno. España-Brasil: una relación consolidada pero incompleta. In: Carta Internacional, São Paulo, n. 94-95, p. 27, 2001.

AYLLÓN, Bruno. Las relaciones entre Brasil y España ponderadas desde la perspectiva de la política exterior brasileña (1979-2000). Tesis doctoral. Orientador: José Ángel Sofillo Lorenzo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales. Universidad Complutense de Madrid: 2004.

AYLLÓN, Bruno. Las relaciones hispano-brasileñas: de la mutua irrelevancia a la asociación estratégica (1945-2005). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2007.

ESPAÑA. Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). Posicionamiento y Reconocimiento Internacional del Sistema Universitario Español. Madrid: Servicio Español Para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), 2020.

ESPAÑA. De Erasmus a Erasmus + 30 años de éxitos en España. Madrid: Servicio Español Para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), 2018.

FUNDAÇÃO CAROLINA. Estatutos de la Fundación Carolina. Madrid: 2019.

FUNDAÇÃO CAROLINA. Memoria de Actividades 2018. Madri: 2018.

FUNDAÇÃO CAROLINA. Memoria de Actividades 2019. Madri: 2019.

SOUZA, Ayrton Ribeiro. A Diplomacia Cultural da Espanha no Brasil (1998-2021): ensino e promoção da língua e cultura espanholas como elementos de soft power. (Tese de Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2021.

POLÍTICAS DE PROMOÇÃO INTERNACIONAL DE CHINÊS E A SUA INSERÇÃO NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

CHINESE INTERNATIONAL PROMOTION POLICY AND ITS INSERTION IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO

Jinyu XIE (Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil/CAPES)

RESUMO: Com a ascensão da China no mundo, o ensino da língua chinesa está ganhando importância internacionalmente. Baseado nas teorias de Política e Planificação Linguística, o presente artigo visa mostrar uma panorama das principais políticas de promoção internacional da língua chinesa, que estão intimamente ligadas aos fatores políticos e econômicos e fazem parte da expansão do poder do país asiático. Chegando no Brasil, tais políticas articularam-se com as políticas locais da SEEDUC/RJ que incluiu o chinês como disciplina obrigatória em uma escola estadual do Rio de Janeiro. A partir do estudo documental e das experiências da própria autora como professora de chinês nessa escola, analisamos as negociações de interesse entre os múltiplos agentes envolvidos e refletimos os desafios que as diferenças culturais e ideológicas trazem. Destacamos a importância de aprofundar os diálogos interculturais e maximizar os interesses comuns entre os atores nas cooperações internacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Promoção internacional de chinês; Ensino de chinês no Brasil; Política linguística; Cooperação internacional

ABSTRACT: With the rise of China in the world, Chinese language learning is gaining importance internationally. Based on the theories of Language Policy and Planning, this article aims to show an overview of the main policies for the international promotion of the Chinese language, which are closely linked to political and economic factors and are part of the expansion of the power of the Asian country. Arriving in Brazil, such policies were articulated with the local policies of SEEDUC/RJ, which included Chinese as a compulsory subject in a state school in Rio de Janeiro. Based on the documentary study and the author's own experiences as a Chinese teacher at this school, we analyze the negotiations of interest between the multiple agents involved and reflect on the challenges that cultural and ideological differences bring. We emphasize the importance of deepening intercultural dialogues and maximizing common interests among actors in international cooperation.

KEYWORDS: International promotion of Chinese; Teaching Chinese in Brazil; Language policy; International cooperation

INTRODUÇÃO

Entrando no Século XXI, cada vez mais países e regiões estão tomando as iniciativas ligadas à difusão das suas línguas e culturas no palco mundial como uma parte importante da estratégia nacional. Por um lado, a língua é vista como geradora de bens e serviços, que pode trazer benefícios econômicos para um Estado-nação. Por outro lado, a divulgação de um idioma serve como meio de expansão das zonas de influência geopolítica e geoestratégica do país, um instrumento para melhor inserção no mundo globalizado. Nessa nova era, a China, como a segunda maior economia no mundo, procura aumentar sua influência e participação na sociedade internacional, tanto economicamente como culturalmente. O estabelecimento do Instituto Confúcio³³ é um passo importante para a promoção internacional da língua chinesa e a expansão do poder cultural do país oriental. Desde a fundação do primeiro Instituto Confúcio em Seul da Coreia do Sul em 2004, a divulgação internacional do chinês expandiu rapidamente na maioria dos países e regiões do mundo, incluindo o Brasil.

Embora a existência de imigrantes chineses no Brasil já possua mais de 100 anos de história, o ensino da língua asiática era extremamente tímido, muitas vezes limitado às próprias comunidades chinesas ou na esfera privada. O único curso de Língua e Literatura Chinesa no nível superior foi criado em 1968 na Universidade de São Paulo (USP)³⁴. De acordo com Paulino (2019), a entrada do Instituto Confúcio no Brasil em 2008 representa um marco importante para o ensino da língua chinesa no país, uma vez que se trata do estabelecimento de um órgão oficial do governo da China, sob modelo de cooperação entre duas universidades (uma chinesa e uma brasileira), funcionando não só como uma escola de idioma, mas também como uma plataforma de integração cultural e acadêmica. O autor também apontou às dificuldades de criação de novos cursos de graduação iguais da USP, devido à conjuntura atual das crises financeiras que muitas universidades públicas enfrentam. Como consequência, a língua chinesa muitas vezes funciona dentro da faculdade brasileira como um projeto de extensão ou uma disciplina optativa. Além da educação superior, a língua oriental também entrou na educação básica do Brasil. Em 2015, através da parceria entre a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), o Instituto Confucius PUC-Rio e a Universidade de Hebei (China), estabeleceu o Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa - Intercultural Brasil-China, situado no

33 Em relação a tradução de Confucius Institute em língua portuguesa, ainda não chegaram a um consenso sobre a necessidade de tradução da palavra inglesa Confucius para a palavra portuguesa “Confúcio”. Alguns Institutos no Brasil escolheram manter a palavra inglesa Confucius, como Instituto Confucius PUC-Rio e Confucius Classroom na UFF, enquanto que os outros optaram por utilizar a palavra portuguesa “Confúcio”, como Instituto Confúcio na UNESP e Instituto Confúcio na UFRGS. No nosso artigo utilizaremos a versão traduzida “Instituto Confúcio”.

34 Conforme as informações no site oficial do Departamento de Letras Orientais da USP. Disponível em: <https://letrasorientais.fflch.usp.br/graduacao/chines#:~:text=A%20%C3%81rea%20de%20L%C3%ADngua%20e,de%20hist%C3%B3ria%20do%20pensamento%20chin%C3%AAAs>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

município de Niterói do Estado do Rio de Janeiro. O Colégio faz parte do programa de Dupla Escola da SEEDUC/RJ, representando a primeira escola pública brasileira a incluir a língua chinesa como disciplina obrigatória no currículo escolar.

A partir de um estudo documental, o presente artigo visa mostrar uma panorama das principais políticas de promoção internacional da língua chinesa, que refletem o poder e as estratégias nacionais do país oriental. Concentrando na divulgação no Brasil, investigamos a sua articulação com as políticas locais que resultaram na entrada do chinês em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro. Baseado nas experiências da própria autora como professora da língua chinesa nessa escola, analisamos as negociações de interesse entre os múltiplos atores e refletimos os desafios que as diferenças culturais e ideológicas trazem. Destacamos a necessidade de cooperação internacional na área de língua, cultura e educação que traz benefícios para todas as partes envolvidas e aprofunda a compreensão mútua entre os países.

BASE TEÓRICA: POLÍTICA E PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICA

A nossa pesquisa está baseada nas teorias de Política e Planificação Linguística, enfatizando os dois pontos principais: a relação entre a política linguística e o poder e a existência de múltiplos agentes e interesses na mesma política.

A área da Política e Planificação Linguística nasceu na segunda metade do Século XX, em contextos associados ao multilinguismo nas novas nações da África e Ásia formadas após a descolonização. Einar Haugen (1966), pioneiro dessa área, diferenciou o termo de “política linguística”, que corresponde à proposta para modificar a realidade linguística, e a “planificação linguística”, a implementação dessa proposta. Alguns anos depois, Kloss (1969) apresentou a distinção entre dois campos básicos, o *corpus* (ações ligadas à forma) e o *status* (ações relativas à função) das línguas. Nessa fase inicial, o agente principal eram os Estados-Nação, orientados pelos linguistas e especialistas da área, com o objetivo de resolver os problemas do multilinguismo e criar uma língua comum para a unificação nacional e o acesso à modernidade. Descrito posteriormente com fase racional, neoclássico e positivista, as escolhas linguísticas nessa época eram consideradas neutras e científicas, e a abordagem de pesquisa era “linear e tecnocrática” (MCCARTY, 2011b, p.5), enfatizando a eficiência da planificação linguística. A diversidade linguística era vista como um obstáculo para a união e o desenvolvimento das novas nações.

Mesmo que naquela época, conforme Lagares (2018), já tivesse surgido discussão sobre língua e poder nas pesquisas relacionadas com a situação das línguas minoritárias, a virada crítica em larga escala só aconteceu no final dos anos 70 e 80. Os linguistas expandiram sua visão da política

linguística em si para o âmbito mais geral, levando em conta as influências dos fatores históricos, sociais, políticos e econômicos. Outras teorias como Sociologia, Ciências Políticas e Economia começaram a interagir com a área de Política e Planificação Linguística. Também aprofundaram os pensamentos relacionados com o funcionamento das políticas linguísticas, que está estreitamente ligado com o poder e a ideologia. As políticas linguísticas, em vez de serem racionais e neutras, carregam ideologias que muitas vezes não são percebidas, favorecendo uma determinada classe social e causando desigualdade social.

Igual à divulgação internacional de qualquer outra língua, a criação e o desenvolvimento das políticas de promoção internacional de chinês estão intimamente ligados aos fatores políticos e econômicos, sempre seguindo as estratégias nacionais e beneficiando aos interesses nacionais. Muito além da língua, estamos vivenciando uma expansão do poder através da cultura e da língua, carregando em si um conjunto de discursos e ideologias. Nesse sentido, é necessário levar em conta o contexto político, econômico e social da China e as suas relações com os outros países no mundo, para melhor entender as políticas que dizem respeito à sua língua.

Além das questões de poder, os estudos de Política e Planificação Linguística também dirigem sua visão para as múltiplas instâncias envolvidas na política. Cooper (1989) elaborou uma análise crítica das pesquisas da área, ressaltando a noção de agente, que são atores diversos e em níveis diferentes. Ele questiona a neutralidade das políticas linguísticas porque existem diversos agentes e interesses afetados pela mesma política, e reconhece que diferentes agentes abaixo do nível do Estado também produzem políticas linguísticas. García e Menken (2010, p.256) caracterizam a política linguística como “[...] um processo complexo de construção dinâmica de múltiplas direções e múltiplas partes interessadas”³⁵, onde já não existe simplesmente movimentos de cima para baixo ou de baixo para cima, mas com direções de interação diversas e se torna difícil distinguir os diferentes níveis.

Nas políticas linguísticas que envolvem cooperação internacional, podemos encontrar, além da direção vertical, muitas influências e interações horizontais ou até diagonais. Ou seja, cada país ou cada agente possui seus próprios interesses e objetivos, uns influenciando outros, podendo parcialmente ou inteiramente realizados através das negociações e conciliações. Nesse sentido, estamos tratando de um processo ainda mais dinâmico e interativo, onde outras questões como as diferenças culturais e ideológicas podem interferir na elaboração e implementação de políticas. Quando as políticas de promoção internacional de chinês se articula com as políticas locais do Brasil,

³⁵ Tradução Nossa. O texto original é “[...] a complex process of dynamic construction in multiple directions and with multiple stakeholders”.

múltiplos agentes dos dois países se encontram no mesmo projeto, onde uma sugestão do nível baixo do Brasil (professores brasileiros de chinês) pode influenciar a tomada de decisão do nível alto da China (Sede do Instituto Confúcio). É interessante observar tais interações dinâmicas entre diversos atores das diferentes nacionalidades e suas negociações com múltiplas culturas em jogo.

A seguir, realizaremos um resumo das principais políticas de promoção internacional da língua chinesa e das políticas da SEEDUC/RJ que inseriu o chinês como disciplina obrigatória em uma escola da rede estadual. Através da leitura dessas políticas, pretendemos aprofundar o nosso entendimento que diz respeito à relação entre a política linguística e o poder e aos novos desafios que as cooperações internacionais trazem no processo de elaboração e implementação de política.

POLÍTICAS DE PROMOÇÃO INTERNACIONAL DE CHINÊS

A história da promoção internacional da língua chinesa é relativamente recente, sendo que a China só a incorporou no quadro do desenvolvimento estratégico nacional a partir dos primeiros anos do Século XXI. Em 2002, estabeleceu-se o Escritório do Grupo de Liderança para o Ensino de Chinês para Estrangeiros. Em novembro de 2004, o primeiro Instituto Confúcio foi fundado em Seul, Coreia do Sul. Em julho de 2005, a primeira conferência mundial de chinês foi realizada no Grande Salão do Povo em *Beijing*, e o então presidente chinês *Hu Jintao* participou do evento e anunciou oficialmente o começo da implementação da promoção internacional da língua chinesa. Em 2006, o Escritório do Grupo de Liderança para o Ensino de Chinês para Estrangeiros foi renomeado como Escritório do Grupo de Liderança Nacional da Promoção Internacional da Língua Chinesa (*HANBAN*)³⁶, entidade responsável pela implementação das políticas da promoção internacional da língua chinesa sob a liderança do Conselho de Estado. Xu (2006, p.9-10), a então diretora do *HANBAN*, apresentou as "Seis Grandes Mudanças" como os princípios norteadores da promoção internacional de chinês na nova era. Elaboramos o seguinte quadro para mostrá-las³⁷:

36 Abreviatura de Guojia Hanyu Guoji Tuiguang Lingdao Xiaozu Bangongshi (Escritório do Grupo de Liderança Nacional da Promoção Internacional da Língua Chinesa). Nos últimos anos também conhecido como Sede do Instituto Confúcio. Em 2020, o órgão foi renomeado como Centro de Educação e Cooperação de Línguas e deixou de realizar o trabalho de gestão dos Institutos. A marca do Instituto Confúcio hoje em dia é totalmente operada pela Fundação Internacional de Educação da Língua Chinesa, uma organização não governamental estabelecida em conjunto por diversas universidades e empresas.

37 O texto original que aborda as Seis Grandes Mudanças é: “一是发展战略从对外汉语教学向全方位的汉语国际推广转变；二是工作重心从将外国人“请进来”学汉语想汉语加快“走出去”转变；三是推广理念从专业汉语教学向大众化、普及型、应用型转变；四是推广机制从教育系统内推进向系统内外、政府民间、国内国外共同推进转变；五是推广模式从政府行政主导为主向政府推动的市场运作转变；六是教学方法从纸质教材面授为主向充分利用现代信息技术、多媒体网络教学为主转变。”

Aspecto	Antes da Mudança	Depois da Mudança
Estratégia de desenvolvimento	Ensino de chinês para estrangeiros dentro da China	Promoção internacional da língua chinesa
Foco de trabalho	Convidar estrangeiros a "entrar" na China para aprender chinês	Promover a "saída" do chinês para exterior
Conceito de promoção	Ensino especialista	Popularização e aplicação
Mecanismo de promoção	Esforço dentro do sistema educacional da China	Esforços conjuntos dentro e fora do sistema educacional, entre governo e setores privados, entre nacional e internacional
Modelo de promoção	Liderança administrativa principal do governo	Operação de mercado promovida pelo governo
Método de ensino	Ensino presencial através dos livros impressos	Ensino multimídia com as modernas tecnologias de informação

Quadro 1: As "Seis Grandes Mudanças" da promoção internacional de chinês

O Instituto Confúcio é a principal instituição responsável pela implementação da promoção internacional da língua chinesa. De acordo com a Constituição e Estatuto dos Institutos Confúcio (2006, p.1), o seu objetivo é:

[...] atender às necessidades de pessoas de todos os países (regiões) da aprendizagem do chinês e aprimorar a sua compreensão da língua e da cultura chinesa. Fortalecer o intercâmbio educacional e cultural e a cooperação entre a China e outros países no mundo, desenvolver relações amigáveis entre a China e países estrangeiros. Promover o desenvolvimento multicultural no mundo e construir um mundo harmonioso³⁸.

Segundo a Constituição, todos os Institutos Confúcio do mundo adotam o chinês padrão (*putonghua*) e os caracteres chineses padrão para o ensino. Além disso, também oferecem serviços como formação docente e apoio aos recursos de ensino, realização de prova oficial da proficiência da língua chinesa e qualificação dos professores, consultoria de informações sobre educação e cultura chinesas e organização das atividades de intercâmbio linguístico e cultural.

Uma característica muito discutida entre os acadêmicos chineses em relação ao Instituto Confúcio é seu duplo atributo: por um lado educacional, oferecendo serviço de ensino de divulgação da língua e cultura chinesa; por outro lado político, visto que o Instituto faz parte das estratégias nacionais e contribui para os interesses nacionais. Através do seu atributo político, o Instituto possui um forte apoio do Estado que garante a sua expansão robusta no mundo. Dessa forma, as políticas de promoção internacional de chinês vão muito além das políticas linguísticas, fazendo parte importante das políticas externas do país.

Desde o 18º Congresso Nacional do Partido Comunista da China em 2012, as políticas externas do país asiático passaram por uma série de mudanças, resultando também na modificação

38 Tradução Nossa. O texto original é “孔子学院致力于适应世界各国（地区）人民对汉语学习的需要，增进世界各国（地区）人民对中国语言文化的了解，加强中国与世界各国教育文化交流合作，发展中国与外国的友好关系，促进世界多元文化发展，构建和谐世界”

da expressão do objetivo do Instituto Confúcio. Os discursos originais como “difundir a língua e a cultura chinesas e aumentar a força econômica da China e seu *status* internacional”, agora mudaram para “oferecer produtos e recursos públicos para a educação global da língua chinesa e participar ativamente na governança global na área de cultura³⁹” (NING, 2018, p.1). Tal mudança de discurso reflete uma transformação de posicionamento do país oriental na sociedade internacional, que está se aproximando ao centro do palco mundial. A China procura desempenhar um novo papel no mundo – um membro ativo dos assuntos internacionais que oferece produtos públicos aos outros países e participa na governança global. De acordo com o mesmo autor (NING, 2016), o mundo de hoje ainda é dominado pelos principais discursos ocidentais, e ao país asiático faltam expressões discursivas que correspondam à sua imagem. o Instituto Confúcio é uma tentativa inovadora da China de participar da governança global e se expressar com seu próprio sistema discursivo, sob a estrutura de uma "comunidade de humanidade com o futuro compartilhado", conceito importante que entrou na Constituição da China em 2018.

A outra grande mudança de estratégia do Instituto Confúcio na segunda década do Século XXI é a transformação da expansão em quantidade para melhora de qualidade. Um dos caminhos mais eficazes para alcançar esse objetivo é a adaptação do ensino do chinês às características de cada país e região, através da integração do Instituto Confúcio com o sistema nacional de educação do país alvo. Tang (2021) apontou que o “sistema nacional de educação” aqui dito, na verdade refere-se ao “sistema educacional básico” de cada país. A entrada do ensino do chinês no sistema nacional de educação significa que um país oficialmente incorpora o chinês nas escolas primárias e secundárias por meio da promulgação de leis, decretos, currículo, etc. Assim, a língua chinesa é vista como um curso formal de língua estrangeira na escola com uma certa cobertura no país. Tal integração está acontecendo também no Brasil. A seguir, faremos uma breve apresentação sobre a promoção da língua chinesa no Brasil para melhor contextualizar a inserção do chinês na escola brasileira.

PROMOÇÃO INTERNACIONAL DE CHINÊS NO BRASIL

Nos últimos anos, as principais políticas de promoção internacional de chinês chegaram ao Brasil. Por um lado, a China deseja expandir sua língua e cultura para fortalecer seu *status* econômico e político no palco internacional; por outro lado, o Brasil tem o interesse de conhecer a língua e cultura do gigante asiático por questões políticas e econômicas e pela sua tradição de valorização da diversidade. O primeiro Instituto Confúcio no Brasil foi inaugurado em 2008 através de um convênio

39 Tradução Nossa. O texto original é “积极参与全球文化治理·提供全球中文公共产品

entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Sede do Instituto Confúcio, em parceria com a Universidade de Hubei. De acordo com Filho (2020), até 2019, já foram estabelecidos 10 Instituto Confúcio e 4 Salas de Aula Confúcio⁴⁰ em todo o Brasil, além de inúmeras escolas privadas de língua chinesa criadas pelos chineses que moram no Brasil e brasileiros que sabem falar chinês.

O desenvolvimento do ensino de chinês no Brasil possui muitas vantagens e desafios. Os principais fatores que motivam a expansão da língua chinesa no Brasil são: o poder econômico da China no mundo e a utilidade da língua no mercado do trabalho, a cultura milenar do país oriental, o sólido apoio financeiro da parte chinesa, a apreciação da diversidade no Brasil, além da desconcentração política do Brasil e da autonomia que os diferentes níveis de governo brasileiro possuem, abrindo um leque de possibilidades de parceiros para o desenvolvimento da língua chinesa no país.

Contudo, a expansão da língua asiática no Brasil também enfrenta muitos desafios. A longa distância geográfica, cultural e ideológica entre os dois países está no pano de fundo dessas dificuldades. O contato entre os dois povos ainda é relativamente recente, e a língua chinesa, na representação dos brasileiros, é sinônimo de dificuldade e impossibilidade. Muito antes do próprio processo de ensino e aprendizagem, já encontramos muitos obstáculos criados pelos estereótipos e representações cristalizadas.

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem em si, o maior desafio nos tempos de hoje é a adaptação do ensino do chinês ao contexto brasileiro. Por um lado, o Brasil não tem a tradição no ensino das línguas asiáticas e as suas experiências e concepções sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira estão baseadas nas línguas europeias. Como o Brasil só possui uma Universidade, a USP, que oferece cursos de língua e literatura chinesa no nível superior, a sua capacidade de formação de professores qualificados é extremamente limitada. Como resultado, a divulgação de chinês no Brasil é principalmente impulsionada pela parte chinesa e o seu ensino depende majoritariamente dos professores chineses enviados pelo Instituto Confúcio. Por outro lado, a formação de professores na China é relativamente homogênea e existe uma grande falta do conhecimento sobre as realidades de cada país e região. Os professores chineses do Instituto Confúcio chegam ao Brasil sem conhecer a língua e cultura brasileira, muito menos as necessidades e os pensamentos dos

⁴⁰ Sala de Aula Confúcio é uma instituição parecida com o Instituto Confúcio, mas com uma dimensão menor e um investimento mais baixo. Muitas salas de aula Confúcio estão situadas nas escolas primárias ou secundárias e são subordinadas a um Instituto Confúcio, porém existem também salas de aula Confúcio independentes, funcionando igual a um Instituto Confúcio. Em relação a sua tradução em português, têm instituições que escolheram manter o seu nome em inglês, como o caso de *Confucius Classroom* na UFF.

alunos. Como ainda não existem critérios oficiais do currículo nem o livro didático apropriado ao contexto brasileiro, a qualidade do ensino é muito instável e varia muito de professor.

Enfrentando tais problemas, a estratégia da parte chinesa é incentivar o ensino do chinês a entrar no sistema educacional do Brasil como uma disciplina de língua estrangeira na escola. Do ponto de vista dos chineses, o governo é a entidade social que possui mais poder e recursos financeiros e as suas políticas exercem grande influência na sociedade. Não obstante, essa visão sofre bastante modificação no contexto brasileiro. As Secretarias de educação estaduais e municipais, que são responsáveis pela maioria das escolas no Brasil, não dispõem de tantos recursos financeiros como imaginam os chineses. Muitas sofrem crises financeiras e não estão conseguindo atender as necessidades das comunidades escolares. As disciplinas de língua estrangeira nas escolas públicas muitas vezes enfrentam desprezo entre a população brasileira. A ideia de que “não se aprende língua estrangeira na escola” é muito forte no Brasil, colocando um ponto de interrogação à tentativa de impulsionar a língua chinesa na educação brasileira como a solução perfeita para resolver os problemas na sua divulgação no Brasil.

Uma das iniciativas mais representativas se trata da inclusão da língua chinesa em uma das escolas estaduais do Rio de Janeiro como disciplina obrigatória, articulando as políticas de promoção internacional de chinês com as políticas locais da SEEDUC/RJ, especificamente a política de ensino integral e o programa de Dupla Escola.

INSERÇÃO DO ENSINO DE CHINÊS NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Enfrentando a baixa classificação da rede estadual do Rio de Janeiro no ranking do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e a estagnação das matrículas do Ensino Médio, a partir de 2008, a SEEDUC/RJ implementou uma série de projetos de educação integral (MOEHLECKE, 2018), entre os quais o programa de Dupla Escola. De acordo com o então Secretário de educação Wilson Risolia, Dupla Escola significa duas vezes escola, jornada dupla e trabalho em conjunto. As escolas desse programa são normalmente frutos de cooperação entre a SEEDUC e as instituições públicas e privadas, que oferecem uma educação em tempo integral, adicionando aos currículos tradicionais os conteúdos da educação profissional ou da aprendizagem de língua estrangeira, “considerando todos os campos em que se efetiva a formação integral do estudante” (RIO DE JANEIRO, Art.5, 2016).

No caso de Dupla Escola na dimensão intercultural, a cooperação é realizada entre a SEEDUC, as instituições de promoção internacional de língua e cultura dos países estrangeiros, além das entidades diplomáticas como embaixadas e consulados. As escolas interculturais têm como o foco “o

intercâmbio cultural e a proficiência na língua estrangeira, valorizando a interculturalidade” (RIO DE JANEIRO, Art.7, 2016). No entanto, a resolução não especificou os critérios para avaliar a proficiência de uma língua estrangeira nem a definição de interculturalidade que pretende alcançar, fazendo com que o objetivo dessas escolas ficasse relativamente vago e impreciso.

No dia 9 de fevereiro de 2015, entrou em funcionamento o Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa – Intercultural Brasil-China, fruto de parceria entre a SEEDUC/RJ, o Instituto Confucius PUC-Rio e a Universidade Normal de Hebei da China⁴¹. Desde então, o programa de Dupla Escola da SEEDUC/RJ articulou-se com as políticas de promoção internacional de chinês, integrando o Instituto Confúcio com o sistema nacional de educação. Trata-se de uma cooperação que traz benefícios para as duas partes: a SEEDUC/RJ obteve os recursos valiosos para disponibilizar uma educação integral e diversificada para seus estudantes, ao mesmo tempo o Instituto Confúcio da China expandiu seu público e a sua influência no Brasil. Em 8 de dezembro de 2015, na 10ª Conferência Global do Instituto Confúcio, o Instituto Confucius PUC-Rio ganhou o título de “Instituto Confúcio de Destaque” e a sua diretora chinesa, ao mesmo tempo diretora do Colégio Intercultural Brasil-China, recebeu o título de “Indivíduo de Destaque”, graças às suas contribuições de promover a língua chinesa para entrar na rede estadual do Brasil.

A cooperação entre as duas partes realiza-se através do convênio. Cabe à SEEDUC definir a Matriz Curricular da escola, e à parte chinesa a realização das disciplinas de Mandarim⁴² e Mandarim Negocial, além das atividades culturais e os intercâmbios. De acordo com a Matriz, a aprendizagem do Mandarim no currículo da escola ocupa 4 horas semanais no primeiro e segundo ano, enquanto que o terceiro ano tem 2 horas do Mandarim e 4 horas de Mandarim Negocial⁴³, visando a integrar os conhecimentos das ciências exatas no mundo dos negócios e a língua chinesa, preparando os estudantes para o mundo profissional. A criação dessa disciplinas reflete uma visão

41 Quando estabeleceu a parceria entre PUC-Rio e a Universidade de Hebei (China) para a criação do Instituto Confucius PUC-Rio em 2011, a Universidade de Hebei não tinha professor que falava português para assumir o cargo de diretor chinês. Portanto, contratou a professora Qiao Jianzheng (Ana Qiao) da Universidade Normal de Hebei (China), uma outra universidade da mesma cidade, para atuar como diretora chinesa do Instituto Confucius PUC-Rio. Durante sua atuação, realizou-se uma série de cooperação entre entidades brasileiras e a Universidade Normal de Hebei, entre os quais o Colégio Intercultural Brasil-China (2015) e o Confucius Classroom na UFF (2018). Até 2019, todos os professores chineses que atuavam no Colégio Intercultural Brasil-China pertenciam à equipe docente do Instituto Confucius PUC-Rio, enviados pela HANBAN e Universidade de Hebei. No entanto, as parcerias oficiais do Colégio no convênio são a SEEDUC/RJ e a Universidade Normal de Hebei, que também é a instituição que recebe os alunos e professores do colégio nos intercâmbios culturais.

42 Em relação a denominação da língua padrão da China, o presente artigo adota os termos “chinês” e “língua chinesa”, enquanto que os documentos oficiais da SEEDUC/RJ e do Colégio Intercultural Brasil-China utilizam o termo “mandarim”. No nosso texto, entendemos que os três nomes se referem ao mesmo objeto, que é a atual língua padrão da China (Putonghua).

43 Com a reforma do Novo Ensino Médio e a nova BNCC, a Matriz Curricular da escola passou por uma série de modificações e a carga horária das disciplinas de língua chinesa foi reduzida. Acompanharemos as mudanças nas futuras pesquisas sobre o Colégio Intercultural Brasil-China.

bastante utilitária de língua no Brasil, considerando que a função de uma língua estrangeira é ajudar os alunos a ganhar vantagem no mercado de trabalho e realizar ascensão social.

Enquanto as disciplinas foram definidas pela SEEDUC, o conteúdo a ser desenvolvido nas disciplinas de língua chinesa está completamente na mão dos professores chineses. Para a parte chinesa, o Colégio Intercultural Brasil-China foi criado como um ponto de ensino afiliado ao Instituto Confucius PUC-Rio⁴⁴, compartilhando a mesma diretora chinesa e equipe docente. A maioria dos professores chineses na escola possui formação no Mestrado de Ensino de Chinês para Falantes de Outras Línguas. Muitos estão fazendo ou já terminaram o mestrado e a experiência no Brasil serve para eles como um estágio ou um ano sabático, visto que poucos professores têm a intenção de ficar definitivamente no Brasil. A língua usada para ministrar a aula é principalmente inglês e chinês porque os professores não têm conhecimento em língua portuguesa. Isso afeta muito a qualidade do ensino no Colégio, uma vez que poucos alunos da rede pública são falantes fluentes de inglês quando ingressam no Ensino Médio.

Tal organização oferece uma divisão bastante clara de responsabilidade durante a implementação, porém também causa uma certa separação dentro da própria escola. A equipe chinesa tem pouco contato com o resto da escola, dado que a maioria dos professores do Instituto Confúcio não sabem falar português. As disciplinas de Mandarim e Mandarim Negocial são separadas do curricular e faltam profissionais capacitados para realizar a iniciativa de ensino interdisciplinar entre a língua oriental e as outras disciplinas. Como os professores chineses conhecem pouco sobre o funcionamento da escola brasileira, seu ensino mantém o mesmo estilo de ensino do Instituto Confúcio, mais próximo aos cursos livres de língua estrangeira no mercado do que uma disciplina da educação formal.

Dentro do mesmo programa, diferentes atores possuem objetivos e interesses bastante variados. A SEEDUC pretende, através da parceria, oferecer uma formação diversificada e uma experiência intercultural para seus alunos. O Instituto Confúcio procura aumentar a influência da língua e cultura chinesa entre os jovens brasileiros, criar um ambiente discursivo e cultural favorável à expansão da China no mundo. Os professores chineses buscam uma experiência de vida no exterior, fazendo amizade com pessoas de outros países e, ao mesmo tempo, contribuindo para o desenvolvimento do próprio país. Muitas vezes, um ator desconhece o objetivo e necessidade dos outros, seguindo unicamente seus pensamentos e interesses. A própria autora deste artigo trabalhou

⁴⁴ A partir de 2020, a diretora chinesa do Colégio Intercultural Brasil-China, que era também diretora chinesa do Instituto *Confucius* PUC-Rio, transferiu-se para o *Confucius Classroom* da UFF. Desde então, são os professores chineses do *Confucius Classroom* da UFF que atuam no Colégio.

dois anos na escola como professora de língua chinesa, sem nenhuma informação sobre o objetivo que a parte brasileira pretendia alcançar. Como resultado, a equipe chinesa segue unicamente a meta do Instituto Confúcio, focando na proficiência de língua chinesa dos alunos e de certa forma, criando uma barreira entre o chinês e as outras disciplinas. Ao mesmo tempo, a equipe brasileira não entende muito bem o que pensam os chineses e as suas metodologias, deixando de realizar integração e projetos interdisciplinares junto com os docentes chineses.

A partir desse caso, podemos concluir que é extremamente necessário e indispensável aprofundar os diálogos e procurar a maneira de maximizar os interesses comuns entre os atores, especialmente quando se trata de cooperação de dois países tão diferentes culturalmente como a China e o Brasil. Só depois de conhecer as aspirações de todos os colaboradores é que se pode ativar os fluxos de negociações entre diferentes atores da política, contribuindo e avançando como um conjunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a ascensão da China no mundo, a ambiciosa política de promoção internacional da língua chinesa faz parte da expansão de poder do país asiático. Através do Instituto Confúcio, a China pretende criar um ambiente cultural e discursivo mais favorável ao seu crescimento e participa ativamente na governança global. Para aumentar a sua influência e melhorar a qualidade do ensino, os Institutos Confúcio se integram com o sistema educacional de diferentes países, inserindo o chinês nas escolas como uma disciplina da educação formal. No Brasil, as políticas de promoção internacional da língua chinesa articularam-se com as políticas de educação integral da SEEDUC/RJ. Foi assim que nasceu o Colégio Intercultural Brasil-China, uma escola estadual com a língua chinesa como disciplina obrigatória do currículo. No entanto, durante a implementação da política, tal iniciativa encontra o desafio de conciliar as aspirações e interesses dos diversos agentes envolvidos. É preciso aprofundar os entendimentos mútuos entre os atores dos níveis e das nacionalidades diferentes e melhorar as cooperações entre os professores brasileiros e os professores chineses para criar iniciativas como ensino interdisciplinar dentro da escola.

Felizmente, estamos presenciando vários avanços nos últimos anos. Como resultado do convênio, um professor brasileiro da rede da SEEDUC/RJ concluiu sua formação na China e atualmente está trabalhando na escola como o professor principal das disciplinas de língua chinesa. Os alunos formados do Colégio e os professores brasileiros que tiveram experiências de intercâmbio na China, organizam e participam ativamente nas atividades culturais da escola. No país oriental, o curso de língua portuguesa no nível superior está se expandindo rapidamente, formando cada vez mais

professores de chinês com os conhecimentos linguísticos de português. Sem embargo, novos desafios estão surgindo, entre os quais se destaca a chegada da pandemia Covid-19. Os professores chineses tiveram de voltar para a China e o ensino de chinês caiu completamente na mão da equipe brasileira. Muitos intercâmbios e atividades culturais foram suspensos devido às restrições de pandemia. Com a reforma do Ensino Médio e a implementação do novo BNCC, a Matriz Curricular da escola sofreu uma série de mudanças, e a carga horária dedicada para a língua e cultura chinesa foi reduzida. Perante o novo cenário, uma melhor comunicação e cooperação entre a equipe brasileira e a chinesa é a chave para manter o diferencial dessa escola e para incentivar mais iniciativas na área de língua e educação entre os dois países, aproximando os povos e aprofundando a amizade entre o Brasil e a China.

REFERÊNCIAS

COOPER, R. Language planning and social change. Avon: Cambridge University Press, 1989.

FILHO, P. Os Institutos Confúcio no Brasil: possibilidades de inserção da China por meio da diplomacia cultural. Seminário Pesquisar China Contemporânea, n. 3, 2020.

GARCÍA, O.; MENKEN, K. Negotiating language policies in schools: educators as policy makers. New York: Routledge, 2010.

HAUGEN, E. Linguistics and Language Planning. In: BRIGHT, William (Org.). Sociolinguistics. La Haye: Mouton, 1966.

KLOSS, H. Research Possibilities on Group Bilingualism: a report. Québec: CIRB, 1969.

LAGARES, X. Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

MCCARTY, T. L. Introducing ethnography and language policy. In Teresa. L McCarty (ed.), Ethnography and language policy. New York: Routledge, p.1–28, 2011b.

MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2018.

NING, Jiming. 宁继鸣. Uma expressão do discurso chinês - Instituto Confúcio no âmbito da "Comunidade do Destino Comum". Relatório Anual de Pesquisa do Instituto Confúcio. 中国话语的一种表达——“命运共同体”框架下的孔子学院. 孔子学院研究年度报告, 2016.

NING, Jiming. 宁继鸣. Consciência da Comunidade do Instituto Confúcio: Governança Global e Cooperação Regional. Relatório Anual de Pesquisa do Instituto Confúcio. 孔子学院共同体意识：全球治理与区域合作. 孔子学院研究年度报告, 2018.

PAULINO, L. O papel dos Institutos Confúcio no Brasil durante o período 2008-2018: a experiência do Institutos Confúcio na UNESP. Mundo e Desenvolvimento: Revista do Instituto de Estudos Econômicos e Internacionais, p.173-193, 2019.

RIO DE JANEIRO. Resolução SEEDUC n. 5.424, de 2 mai. de 2016. Estabelece o conceito para implementação do Programa de Educação Integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, mai 2016.

SEDE DO INSTITUTO CONFÚCIO. Constituição e estatuto dos Institutos Confúcio. 孔子学院章程. Beijing, 2006.

TANG, Peilan. 唐培兰. Sobre a incorporação do chinês nos sistemas nacionais de educação de outros países. *Advances in Education*. 论中文被纳入各国国民教育体系. *教育进展*, 11(4), p.1176-1183,2021.

XU, L.许琳. A entrada do chinês no mundo. *Applied Linguistics*. 汉语加快走向世界是件大好事[J]. *语言文字应用*, S1, p.8-12, 2006.

TRÊS POLÍTICAS, TRÊS LÍNGUAS: TRIANGULAÇÕES ENTRE O ENSINO DAS LÍNGUAS COREANA, RUSSA E CHINESA

THREE POLICIES, THREE LANGUAGES: TRIANGULATIONS OF THE TEACHING OF KOREAN, RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

Camila BOLINI (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil/CNPq)

Flávia Rabelo da Silva NOBRE (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)

Júlia Calipo TOTH (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil/CNPq)

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo analisar as políticas linguísticas acerca do ensino de línguas no exterior e seus desdobramentos no contexto brasileiro de três países que sofrem do processo de orientalização (SAID, 2007; PUH, 2020a; PUH, 2020b): República da Coreia, Federação Russa e República Popular da China. Este aprofundamento será feito em processo comparativo a partir da metodologia de *dezescrição* (BARZOTTO e RIOLFI, 2014), buscando contemplar as diferentes perspectivas existentes diante da criação de legislações, programas e projetos para planejamento e gestão linguística no exterior.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas; Ensino; Língua chinesa; Língua coreana; Língua russa

ABSTRACT: This article aims to analyze the language policies on language teaching abroad and its consequences in the Brazilian context of three countries that suffer from the process of orientalism (SAID, 2007; PUH, 2020a; PUH, 2020b): Republic of Korea, Russian Federation and People's Republic of China. This deepening will be done in a comparative process based on the methodology of *unwriting* (dezescrição) (BARZOTTO e RIOLFI, 2014) seeking to contemplate the different perspectives existing in the face of the creation of legislation, programs and projects for linguistic planning and management abroad.

KEYWORDS: Language policy; teaching; Chinese language; Korean language; Russian language

POR QUE ESTUDAR COREIA DO SUL, RÚSSIA E CHINA?

A fim de contribuir para o fomento do multilinguismo e a formação de saberes sobre as línguas ditas “Orientais” no Brasil, esse artigo tem como objetivo aprofundar o entendimento acerca das políticas linguísticas e seus desdobramentos em três países que sofrem do processo de orientalização no contexto brasileiro: a República da Coreia, Federação Russa e a República Popular da China. A escolha por estes países e línguas teve uma motivação multifatorial. Primeiramente, as autoras deste artigo possuem formação na Universidade de São Paulo nos cursos de graduação em Letras com habilitação em língua coreana, língua russa e língua chinesa, e estão em intenso e constante diálogo acadêmico. Em adição, ao passo que as línguas estão inseridas em um contexto sócio-cultural específico - e que, portanto, não devem ser vistas como fenômenos isolados dentro de uma cultura e sua organização político-econômica, tal como preconizam estudos transnacionais e autores que se opõem ao nacionalismo metodológico (VIEIRA, 2015) -, consideramos produtiva uma triangulação das três perspectivas singulares presentes nos três documentos de planejamento e gestão linguística a fim de explicitar como essa diversidade pode vir a influenciar esses processos em três países que têm formação histórica, cultural e econômica distintos, mas que dividem o mesmo espaço orientalizado no imaginário ocidental e que possuem fortes ligações e paralelos, como buscamos demonstrar ao longo de nosso artigo. Complementarmente, buscamos não somente analisar como esta gestão se dá, como também como estas influenciam no contexto brasileiro de ensino de línguas.

Como meios de possibilitar a análise desta gestão e como ela influencia no ensino de línguas no Brasil, este artigo mobiliza os conceitos de orientalismo (SAID, 2007), orientalismo linguístico (PUH, 2020a; 2020b) e *dezescrita* (BARZOTTO e RIOLFI, 2014), e contará com um exercício analítico que partirá da escolha de três documentos, cada um correspondente a um dos países abordados, seguido de uma discussão comparativa traçando consonâncias e dissonâncias.

No entanto, frisamos que este exercício comparativo é de caráter inicial e introdutório tanto na trajetória de pesquisa das autoras quanto no contexto dos estudos na área de ensino e políticas linguísticas de línguas orientalizadas, estando os conceitos aqui explorados ainda em processo de construção. Sendo assim, passemos aos meios que possibilitaram este exercício.

METODOLOGIA: ORIENTALISMO E A DEZESCRITA DE DOCUMENTOS OFICIAIS

Quando tratamos de línguas do chamado Oriente - categoria na qual se inserem o chinês, coreano e russo - é necessário compreender qual a visão que se tem sobre este. Para isso, mobilizamos o conceito de orientalismo (SAID, 2007), um conjunto de pensamentos culturais e políticos sistematizados sobretudo nos séculos XIX e XX por parte do Ocidente - representado por potências

coloniais como Inglaterra, França e Estados Unidos - sobre um Oriente. Perpetuado até os dias atuais, estes pensamentos posicionam o Oriente como o “Outro”, algo diferente e exótico.

Enquanto isso, o Ocidente se coloca como

[...] a instituição autorizada a lidar com o Oriente - fazendo e corroborando afirmações a seu respeito, descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em suma, o Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente. (SAID, 2007, p. 29)

Em se tratando do orientalismo, é importante ressaltar que a divisão entre Oriente e Ocidente não se dá apenas a partir de uma divisão exata do globo em duas metades. Ao Oriente é atribuído o papel do “Outro” em um aspecto negativo, daquele que difere do “Nós”, o que imputa ao Oriente o lugar da exclusão, especialmente pelas diferenças culturais e políticas incomensuráveis, um fenômeno abordado por autores de língua portuguesa como Santos (1999). Portanto, a categorização do que seria o Ocidente e Oriente se apresenta como um terreno movediço, que difere a depender do ponto de vista adotado.

Por nos determos mais especificamente ao contexto linguístico de ensino e aprendizagem de chinês, coreano e russo, trabalharemos aqui sobretudo com o conceito do orientalismo linguístico (PUH, 2020a; 2020b), ou seja, do orientalismo de Said aplicado às línguas. Partindo deste, entendemos que o exotismo criado em relação ao Oriente também incide sobre as línguas faladas neste. Assim, estas línguas passam a ser consideradas pelo Ocidente como “estranhas”, “muito difíceis de aprender” ou até mesmo “inúteis”, especialmente quando comparadas às línguas ocidentalizadas como o inglês e o francês, cujo campo de ensino e pesquisas acadêmicas se encontram historicamente muito mais consagrados diante do cenário monolinguista da gestão linguística brasileira, como aponta o pesquisador croata-brasileiro:

Me parece que isso continua assim pelo fato de existir um posicionamento ideológico acadêmico que não penetrou ainda todas as áreas do estudo da linguagem, mas que deixa a universidade distante da atuação mais enfática para mudar alguns dos pressupostos gerais, tais como “o Brasil é um país monolíngue”, “o Brasil quase não tem estrangeiro e não tem contato com outras culturas que não as latinas que falam língua parecida” e daí “para quem aprender uma língua estrangeira se a pessoa não vai ter com quem praticar”, “se com inglês ou espanhol o indivíduo não encontra emprego ou oportunidade de usar profissionalmente, para quem aprender outras línguas”, “outras línguas são pouco comuns no país, portanto esquisitas e difíceis de se aprender”, “o brasileiro mal fala português, imagina que vai aprender outra língua”. São essas as metáforas em forma de afirmações que exemplificam bem o que percebo ser a “orientalização linguística”, que acomete o ensino de línguas estrangeiras e que se resume, na maior parte das universidades e escolas, no ensino de línguas ocidentais hegemônicas, inviabilizando a criação de espaço para outras línguas. (PUH, 2020a, p. 421)

No Brasil, isso se materializa na incipiência destas áreas nos âmbitos de políticas linguísticas, de produção de materiais didáticos e de produção de conhecimento científico sobre estas línguas,

conforme pudemos constatar em nossas pesquisas de Iniciação Científica⁴⁵. Para exemplificar esse movimento orientalizante, selecionamos para uma análise mais aprofundada três textos de origem estatal que tivessem grande influência no ensino das línguas de nosso escopo no Brasil: o *Ato da Fundação Coreia* (MINISTÉRIO DE RELAÇÕES EXTERIORES DA REPÚBLICA DA COREIA, 1991), *A concepção de apoio estatal e promoção da língua russa no exterior* (FEDERAÇÃO RUSSA, 2015) e a *Constituição e Legislação do Instituto Confúcio* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA POPULAR DA CHINA, 2006). Os documentos chinês e sul-coreano são tipologicamente equivalentes ao tratar da fundação de instituições - Instituto Confúcio e Fundação Coreia - e portanto de uma política externa. Já o documento russo é mais abrangente, tratando sobre a língua russa no exterior, e não se associa a uma fundação específica. Apesar de existir um documento dedicado à fundação do Russkiy Mir, Decreto do Presidente da Federação Russa de 21 de junho de 2007 n° 796⁴⁶, este não possui detalhes sobre seus objetivos, planejamento, funcionamento e papel no planejamento e gestão linguística da Federação Russa, o que não seria compatível com nossos objetivos já apresentados, estes detalhes se encontram melhor desenvolvidos no documento mais generalista escolhido para o exercício de *dezescrita*, o que já aponta para uma abordagem diferente quanto a redação de documentos quando estabelecida a comparação com os documentos coreano e chinês. Para isso, optamos por adentrar nos meandros destes documentos através de um exercício da metodologia de *dezescrita* (BARZOTTO e RIOLFI, 2014). A *dezescrita* foi desenvolvida como uma metodologia de análise que busca explicitar uma heterogeneidade de vozes presentes no texto através de uma leitura crítica e baseada em categorias pré determinadas, as quais também estão abertas a redefinições de acordo com a materialidade analisada:

Com isso, indica-se que, para se obter uma leitura não basta repetir o que está escrito, obedecer à direção dada no texto ou fornecida por um texto que apresenta uma leitura já feita, pois isso representaria um desgaste no caráter plural do texto. Do mesmo modo, indica-se que, tanto na leitura quanto na escrita, é necessário empenho para acrescentar algo novo, que ainda não foi escrito ou dito, agenciando múltiplas vozes, sem perder de vista que a contribuição daquele que escreve precisa estar manifesta, adicionada no texto (BARZOTTO e RIOLFI, 2014, p.11).

Explicitamos, ainda, que neste artigo buscamos dar os primeiros passos rumo a *dezescrita* a partir de uma perspectiva comparativa de triangulação entre três textos de localidades e gêneros

⁴⁵ Desenvolvidas ao longo dos anos de 2021-2022 e orientadas pelo Prof. Dr. Milan Puh (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), as pesquisas de Iniciação Científica intituladas “Estado da arte do ensino de línguachinesa: documentos oficiais, materiais didáticos e produção acadêmica”, por Júlia Calipo Toth, “Estado da arte do ensino de língua coreana: documentos oficiais, materiais didáticos e produção acadêmica”, por Camila Bolini e “Estado da arte do ensino de língua russa: documentos oficiais, materiais didáticos e produção acadêmica”, por Flávia Nobre, constataram a incipiência de suas respectivas áreas através da elaboração de um estado da arte.

⁴⁶ Original: *Указ Президента Российской Федерации от 21.06.2007 г. № 796*

diferentes. Consideramos este processo um exercício - e não uma *dezescrita* completa - pois, para atingir uma pluralização mais integral dos textos em sua materialidade, seria necessária a construção de paralelos com um corpus de textos dentro do mesmo gênero e localidade, a fim de explicitar de forma clara a heterogeneidade de discursos. Porém, tendo em vista o estado incipiente das áreas de estudos sobre a educação das línguas aqui tratadas no contexto brasileiro e a expansão da *dezescrita* para outras materialidades - e objetivando justamente dar o primeiro passo rumo à expansão destes estudos -, aqui apresentaremos a *dezescrita* de somente um documento oficial relativo a cada idioma, com o objetivo de introduzir uma comparação das diferentes perspectivas nacionais sobre o planejamento e gestão linguística.

Originalmente, a *dezescrita* conta com 6 categorias principais: temporalidade, localidade, metodologia, conceito-base, conceito científico e bibliografia (KRAUSE-LEMKE e PUH, 2021). No entanto, esta foi criada para a análise de produções acadêmicas e, justamente por conta disso, suas categorias foram pensadas e desenvolvidas para atender às necessidades específicas de uma investigação em produções de conhecimento de cunho acadêmico. Assim, como uma forma de expandir a metodologia de *dezescrita* para outras materialidades, como a de documentos oficiais que aqui trabalharemos, foram desenvolvidas categorias específicas para que pudéssemos explicitar a heterogeneidades (também) em documentos oficiais. Detalharemos a seguir, então, com uma maior profundidade essas categorias.

Enquanto aquelas que foram utilizadas conforme originalmente propostas por Puh e Krause-Lemke (2021), temos a localidade, temporalidade e conceito-base. A localidade possui o propósito de identificar e explicitar diferentes locais de produção e citados ao longo do texto, não se limitando somente aos locais como estão situados geoespacialmente, como “Brasil”, “Coreia do Sul”, “China” ou “Rússia”, como também busca dar conta de localidades abstratas, como “comunidade internacional”, “instituições estrangeiras” ou “estrangeiros”. Seguindo esta mesma lógica está a temporalidade, que concentra em si tanto o tempo em que o texto foi escrito, quanto o tempo que este mobiliza para se constituir. Por fim, enquanto categoria já existente na *dezescrita* tradicional, temos o conceito-base, ou seja, os conceitos implícitos. Estes conceitos são aqueles que não foram desenvolvidos pelos autores e autoras por serem considerados consensuais entre os que escrevem e os que lêem na área, considerando-os, então, algo que seus leitores já conhecem e, justamente por isso, não seria necessária uma elaboração mais aprofundada.

Explicitamos, ainda, que neste artigo buscamos dar os primeiros passos rumo a *dezescrita* a partir de uma perspectiva comparativa de triangulação entre três textos de localidades e gêneros diferentes. Consideramos este processo um exercício - e não uma *dezescrita* completa - pois, para

atingir uma pluralização mais integral dos textos em sua materialidade, seria necessária a construção de paralelos com um corpus de textos dentro do mesmo gênero e localidade, a fim de explicitar de forma clara a heterogeneidade de discursos. Porém, tendo em vista o estado incipiente das áreas de estudos sobre a educação das línguas aqui tratadas no contexto brasileiro e a expansão da *dezescrita* para outras materialidades - e objetivando justamente dar o primeiro passo rumo à expansão destes estudos -, aqui apresentaremos a *dezescrita* de somente um documento oficial relativo a cada idioma, com o objetivo de introduzir uma comparação das diferentes perspectivas nacionais sobre o planejamento e gestão linguística.

Originalmente, a *dezescrita* conta com 6 categorias principais: temporalidade, localidade, metodologia, conceito-base, conceito científico e bibliografia (KRAUSE-LEMKE e PUH, 2021). No entanto, esta foi criada para a análise de produções acadêmicas e, justamente por conta disso, suas categorias foram pensadas e desenvolvidas para atender às necessidades específicas de uma investigação em produções de conhecimento de cunho acadêmico. Assim, como uma forma de expandir a metodologia de *dezescrita* para outras materialidades, como a de documentos oficiais que aqui trabalharemos, foram desenvolvidas categorias específicas para que pudéssemos explicitar a heterogeneidades (também) em documentos oficiais. Detalharemos a seguir, então, com uma maior profundidade essas categorias.

Enquanto aquelas que foram utilizadas conforme originalmente propostas por Puh e Krause-Lemke (2021), temos a localidade, temporalidade e conceito-base. A localidade possui o propósito de identificar e explicitar diferentes locais de produção e citados ao longo do texto, não se limitando somente aos locais como estão situados geoespacialmente, como “Brasil”, “Coreia do Sul”, “China” ou “Rússia”, como também busca dar conta de localidades abstratas, como “comunidade internacional”, “instituições estrangeiras” ou “estrangeiros”. Seguindo esta mesma lógica está a temporalidade, que concentra em si tanto o tempo em que o texto foi escrito, quanto o tempo que este mobiliza para se constituir. Por fim, enquanto categoria já existente na *dezescrita* tradicional, temos o conceito-base, ou seja, os conceitos implícitos. Estes conceitos são aqueles que não foram desenvolvidos pelos autores e autoras por serem considerados consensuais entre os que escrevem e os que lêem na área, considerando-os, então, algo que seus leitores já conhecem e, justamente por isso, não seria necessária uma elaboração mais aprofundada.

Complementarmente, temos a criação de novas categorias para a análise de documentos oficiais: os “conceitos explicitados” e os “meios de execução”. Em oposição ao conceito-base implícito que citamos anteriormente, deu-se o “conceito explicitado”. Sendo uma adaptação ao conceito científico - a oposição original ao conceito-base - esta nova conceitualização se deu a partir da

constatação de que, ao longo das legislações, foram explicitados conceitos que não se enquadravam na categoria científica, mas que ainda assim apresentaram-se de forma evidenciada por não serem considerados de consenso entre seu público-alvo. Por fim, substituindo a categoria tradicional de metodologia, os “meios de execução” seriam as maneiras pelas quais um documento oficial pretende se concretizar. Para isso, também foram criadas as subcategorias “agentes” (quem viabilizará), “público-alvo” (a quem se destina), “métodos” (como será feito) e “objetivos” (paraquê se criou este documento). A partir dos conceitos de orientalismo, orientalismo linguístico e *dezescrita* aqui apresentados, passemos, então, ao exercício de uma *dezescrita* de três documentos oficiais a fim de estabelecer pontos comparativos a partir de uma perspectiva de triangulação para explicitar as diferentes perspectivas que podem recair sobre as políticas linguísticas devido a especificidade de contextos políticos, econômicos e culturais.

DEZESCREVENDO TRÊS DOCUMENTOS

1. REPÚBLICA DA COREIA: O ATO DA FUNDAÇÃO COREIA

Para que possamos entender como o ensino de língua coreana se dá ao redor do globo - e, conseqüentemente, no Brasil - nos deteremos a analisar o documento *Ato da Fundação Coreia* (*Korea Foundation Act*), regulamentador da Fundação Coreia (한국국제교류재단). Criada em 1991, a Fundação Coreia é responsável por diversas iniciativas de promoção do idioma e da cultura coreana no mundo: no edital de 2022 disponibilizado pela Embaixada da República da Coreia na República Federativa do Brasil, é possível solicitar auxílios em recursos humanos e financeiros para o desenvolvimento de atividades como cursos de coreano, eventos e workshops sobre língua e cultura, bibliotecas, além de fornecer professores, bolsas de estudos e intercâmbios. Assim, sendo a Fundação uma importante atuante na viabilização do ensino de coreano no Brasil, buscamos dar os primeiros passos rumo a uma *dezescrita* para possibilitar uma maior compreensão de seus objetivos, escopo e meios, bem como de entender com maior profundidade o ensino da língua coreana em nosso país.

Enquanto localidade, é possível perceber que todo o documento trabalha em uma chave dicotômica: a Coreia do Sul e os “países estrangeiros”. Isso se dá por ser o Ato da Fundação Coreia um documento sul-coreano sobre a promoção do país no mundo, mas gostaríamos de chamar a atenção para um ponto específico. Ao longo de todo o texto, esses “países estrangeiros” não são especificados, configurando, também, conceitos-base, ou seja, aqueles conceitos que o autor toma como pressupostos, como um conceito comum, sem discordâncias entre a comunidade que o recebe

O propósito deste Ato é contribuir para o encorajamento de um melhor entendimento da Coreia e promover amizade internacional na comunidade internacional, ao estabelecer a Fundação Coreia para realizar vários projetos para trocas entre a República da Coreia e países estrangeiros. (Ato No.9878, 30. Dez. 2009., Emenda Parcial. Ministério das Relações Exteriores da República da Coreia) (Tradução nossa)⁴⁷

Aqui, podemos atribuir a ausência de uma maior especificação em relação a quais países estrangeiros, qual comunidade internacional ao fato de ser um documento regulamentador fundacional. Assim, estaria atribuído a documentos e decisões internas a resolução sobre quais países deveriam receber a atuação da Fundação, de acordo com os interesses de seu tempo. No entanto, ao longo de leituras paralelas de outros documentos sul-coreanos que tratassem sobre o ensino da língua, pudemos também constatar que esta supressão de um maior detalhamento sobre a localidade está presente em mais de um escrito oficial, como o Ato da Fundação dos Coreanos no Exterior (MINISTÉRIO DE RELAÇÕES EXTERIORES DA REPÚBLICA DA COREIA, 2020) e o Ato de Enquadramento da Língua Coreana (DEPARTAMENTO DE LÍNGUA COREANA, 2011).

Ainda em relação ao Ato da Fundação Coreia, também observamos diversos conceitos-base. Na seção destinada à descrição do propósito do Ato, compreendemos o *melhor entendimento da Coreia* e a *amizade internacional* como conceitos-base. Assim, este Ato possui como propósito o encorajamento do *melhor entendimento da Coreia* - em que não sabemos se este se refere à cultura, língua, economia ou até mesmo sobre outras coisas -, bem como promover uma “amizade internacional” que, por não estar especificada, pode se tratar de uma amizade diplomática oficial, uma promoção de uma boa imagem entre os habitantes dos países, uma promoção de acordos econômicos e comerciais, ou ainda um outro tipo de relação amigável. Além disso, não especificados nem o termo “amizade”, nem o termo “internacional”, não é possível identificar com exatidão o que a esfera governamental sul-coreana entende por *amizade internacional*. Desta forma, sobretudo tratando da seção que descreve o propósito da Fundação, não somente aparecendo logo ao início do documento, como também sendo de suma importância para todo o desenvolvimento da Fundação, a apresentação de tantos conceitos-base na seção mostra-se prejudicial à clareza necessária a um documento oficial - que inclusive, foi traduzido como forma de expandir o acesso para não falantes de coreano. Ao mesmo passo em que é justificável uma generalização por se tratar de um documento que abarca toda uma fundação por um período de tempo indeterminado, é necessária uma maior especificação sobre quais critérios serão utilizados para definir sobre quais países incidirão as

⁴⁷ Citação original: “The purpose of this Act is to contribute to encouraging a better understanding of Korea and to promoting international friendship in the international community, by establishing the Korea Foundation to carry out various projects for exchange between the Republic of Korea and foreign countries.”

atividades, o que seria um melhor entendimento sobre a Coreia ou em qual aspecto se estabelece uma amizade internacional.

Em adição, ao analisarmos a seção que descreve os projetos da Fundação (art. 6), é possível identificar mais conceitos-base, como “trocas internacionais”, “personagens da sociedade”, “pesquisas sobre a Coreia” e “disseminação em países estrangeiros”:

Patrocínio, suporte e participação em vários eventos que objetivam trocas internacionais;
Envio e convite de personagens da sociedade para o propósito de trocas internacionais;
Apoio de pesquisas sobre a Coreia e disseminação de seus resultados em países estrangeiros [...] (Ato No.9878, 30. Dez. 2009., Emenda Parcial. Ministério das Relações Exteriores da República da Coreia)⁴⁸

Quando o documento trata sobre trocas internacionais, assim como estabelecemos com os conceitos-base relativos ao propósito, é implícita a definição do que seriam exatamente essas trocas - se seriam no escopo educacional, cultural, econômico, diplomático, com quais países, entre quais órgãos governamentais em relações diplomáticas ou até mesmo se seriam relações diplomáticas ou paradiplomáticas. Em adição, logo em seguida observamos o conceito-base “personagens da sociedade”, estes que, dentre outras coisas, podem ser artistas, famosos, políticos, diplomatas, cidadãos exemplares, estudiosos. Aqui vale ressaltar que, na versão mais atual deste Ato - do ano de 2020 -, o termo “personagens da sociedade” foi substituído por “pessoas”⁴⁹, mas ainda apresenta-se como um conceito-base ao não especificar de qual tipo de pessoa promotora das trocas internacionais este se refere. Por fim, ao final do trecho temos a menção a “pesquisas sobre Coreia” com “disseminação em países estrangeiros” que também são implícitos. Em se tratando de pesquisas sobre a Coreia, existem diversas possibilidades de ramos da ciência que estas podem abarcar, não sendo especificado de a Fundação se dispõe a apoiar desde pesquisas em áreas da tecnologia até pesquisas em humanidades, ou em somente um nicho específico de interesse. Em se tratando da incipiência da área de estudos sobre ensino de coreano no Brasil - e sendo a Fundação Coreia uma das propiciadoras do desenvolvimento de pesquisas, como pudemos observar no edital de 2022 -, a não especificação de quais ramos de pesquisa serão financiados - ou se sequer serão financiados - se apresentam como barreiras para o fomento de pesquisas sobre ensino de coreano. Além disso, a disseminação em países estrangeiros é um conceito-base a partir da mesma lógica de “países estrangeiros” que citamos anteriormente. Assim, não é possível saber se existe um critério para a

48 Citação original: 1. Sponsorship, support and participation in various events which aim at international exchanges; 2. Dispatch and invitation of society personages for the purpose of international exchanges; 3. Support of researches on Korea and dissemination of their results in foreign countries [...].

49 Original: Dispatching and inviting the persons for international exchanges [...].

disseminação em países específicos - e estratégicos - ou se a disseminação ocorreria de forma generalizada.

Ao constatarmos diversos conceitos-base ao longo do texto que impedem uma definição mais nítida sobre a atuação da Fundação Coreia, estes também entornam sobre a categoria de meios de execução. Primeiramente, quanto aos objetivos, em sua grande parte são apresentados como conceitos-base, conforme discorreremos acima. Em adição, a definição de um público alvo também não se apresenta nitidamente definida, ao passo que o público alvo da Fundação é o público internacional, sem uma explicitação a qual grupo se refere, como, por exemplo, de quais países, quais faixas etárias, grupo social ou ocupação profissional.

No entanto, apesar de diversos conceitos-base ao longo dos meios de execução, nota-se um alto nível de detalhamento em relação aos agentes e ao funcionamento da Fundação. Como agentes, para além da própria Fundação, notamos a presença do Ministro de Relações Exteriores - e, por extensão, do Ministério de Relações Exteriores - na regulamentação e legitimação dos processos da Fundação, como o estabelecimento de filiais, modificações em processos previstos pelo Ato, autorização para a execução de projetos com fins lucrativos, indicação de um presidente para a Fundação, bem como de diretores e auditores, autorização para determinados tipos de

captação e gestão de recursos financeiros. Complementarmente, também é detalhada com grande riqueza de detalhes a estrutura organizacional da Fundação a partir de critérios para a ocupação, bem como para a destituição, de determinados cargos, a descrição de suas respectivas funções. Para além da estrutura organizacional de recursos humanos, também há grande detalhamento dos recursos financeiros a serem mobilizados, a partir da descrição dos fundos e das possibilidades de captação de recursos para a viabilização dos projetos.

Mesmo que categorizado como um conceito implícito por diversas vezes ao longo desta breve exposição, os “países estrangeiros” recebem os investimentos sul-coreanos por meio da Fundação Coreia como parte do desejo do governo sul-coreano em promover a língua ao redor do globo, o que ressalta também sua função como difusora da própria cultura e identidade sul-coreanas⁵⁰. Assim

⁵⁰ De acordo com o Ato de Enquadramento da Língua Coreana, “O Estado e o povo devem reconhecer que a língua coreana é a herança cultural mais valiosa da nação e força motriz para criatividade cultural e exerce todo esforço em desenvolver a língua coreana, assim contribuindo para estabelecer a identidade de culturas nacionais e preservar a língua coreana, para transmiti-la às próximas gerações” (DEPARTAMENTO DE LÍNGUA COREANA, 2011).

Original: “The State and people shall recognize that the Korean language is the most valuable cultural heritage of the nation and driving force for cultural creativity and exert every effort in developing the Korean language, thereby contributing to establishing the identity of the national cultures and preserving the Korean language, to bequeath it to the next generations” (DEPARTAMENTO DE LÍNGUA COREANA, 2011).

como a Coreia do Sul, a Rússia também apresenta um forte vínculo entre a língua e sua cultura com uma identidade russa, como veremos a seguir.

FEDERAÇÃO RUSSA: A CONCEPÇÃO DE APOIO ESTATAL E A PROMOÇÃO DA LÍNGUA NO EXTERIOR

Devido a desestabilização econômica, social e cultural enfrentada pela Rússia após a dissolução da URSS, segundo a pesquisadora Ryazanova Clark (2006), dentro de um contexto protecionista mais amplo, a Federação Russa se voltou à uma sistematização legal, imposição nacional e protecionismo generalizado da língua russa para assegurar uma unidade do país plurinacional diante do que se entende por ameaças geopolíticas à sua soberania e unidade.

Neste sentido, a língua russa passou também a ser vista como ferramenta diplomática fomentada especialmente através de documentos como "A concepção de apoio estatal e promoção da língua russa no exterior", aprovado pelo Presidente da Federação Russa em 03.11.2015 N Pr-2283⁵¹, que pontua metas e áreas prioritárias para apoiar e promover a língua russa no exterior pois, segundo o próprio documento:

Nas condições modernas, a demanda e a prevalência da língua no exterior são os indicadores mais importantes da autoridade do Estado e sua influência no mundo. Nesse sentido, a língua russa deve ser considerada como uma das principais ferramentas para promover e realizar os interesses estratégicos da política externa da Federação Russa. Sua distribuição no exterior contribui para a formação de uma atitude positiva em relação à Federação Russa na comunidade mundial, o fortalecimento e a expansão da presença russa na arena internacional. Assim, as atividades de apoio e promoção da língua russa no exterior são uma parte importante da política externa da Federação Russa. (N. PR.- 2283, Resolução Presidencial, 3 nov.2015, Federação Russa) (Tradução nossa)⁵²

O documento, porém, não aponta exatamente que visão é essa que pretende melhorar, tomando isto como conceito-base ao longo de todo o seu desenvolvimento, apontando apenas para o fato de que "no final do século XX, surgiram, e continuam a persistir, tendências alarmantes de declínio do interesse pela língua russa" (N. PR.- 2283, Resolução Presidencial, 3 nov.2015, Federação Russa, Tradução nossa)⁵³. A partir disso, o documento passa a pontuar então seus meios de execução

⁵¹ Citação Original: "Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом" (утв. Президентом РФ 03.11.2015 N Пр-2283)

⁵² Citação original: современных условиях востребованность и распространенность языка за рубежом являются важнейшими показателями авторитета государства и его влияния в мире. В связи с этим русский язык необходимо рассматривать в качестве одного из основных инструментов продвижения и реализации стратегических внешнеполитических интересов Российской Федерации. Его распространение за рубежом способствует формированию положительного отношения к Российской Федерации в мировом сообществе, укреплению и расширению российского присутствия на международной арене. Таким образом, деятельность по поддержке и продвижению русского языка за рубежом является важной частью внешней политики Российской Федерации

⁵³ Citação original: в конце XX века проявились и продолжают сохраняться тревожные тенденции снижения интереса к русскому языку

visando as problemáticas a serem resolvidas, pontuando a execução de sua redação entorno da necessidade de desenvolvimento e planejamento de meios de execução para mudar a situação:

As atividades de apoio e promoção da língua russa no exterior são de natureza estratégica de longo prazo e requerem a provisão de recursos adequados. Este Conceito foi projetado para dar a essas atividades propósito e consistência, o que permitirá à Federação Russa intensificar o uso de ferramentas de "soft power" na arena internacional. (N. PR.- 2283, Resolução Presidencial, 3 nov.2015, Federação Russa) (Tradução nossa)⁵⁴

Pontuando a partir disto, três principais objetivos que norteiam os agentes e meios adotados:

- fortalecer o papel, a importância e a competitividade da língua russa no mundo moderno;
- apoio ao estudo e ensino da língua russa;
- melhoria da infra-estrutura utilizada para o desenvolvimento da cooperação internacional cultural, humanitária, científica e educacional. (N. PR.- 2283, Resolução Presidencial, 3 nov.2015, Federação Russa) (Tradução nossa)⁵⁵

Para cumprimento destes objetivos o documento elenca três localidades e públicos prioritários de atuação: a popularização e apoio ao estudo da língua russa como uma das principais línguas do mundo, fomentando a diversidade cultural mundial; a manutenção do status da língua russa como língua nacional e interétnica no espaço da Comunidade de Estados Independentes e o apoio a iniciativas de preservação a identidade etnocultural e linguística dos compatriotas residentes no exterior.

A partir disso, são listadas dez principais atividades a serem observadas e fomentadas para viabilizar a execução dos objetivos listados em suas principais áreas de atuação: a realização de eventos como o Dia da Língua Russa; a formação de um sistema estatal unificado de ensino da língua russa no exterior com base em instituições estrangeiras russas; a ampliação do uso de tecnologias de ensino a distância; o envio de especialistas e professores ao exterior; o fornecimento de assistência científica, educacional, metodológica, logística e informacional a organizações educacionais estrangeiras que ensinam a língua russa e em russo; aperfeiçoamento dos programas de formação avançada e reciclagem profissional para professores estrangeiros de língua e literatura russa, bem como assistência na formação desses professores; o suporte e implementação de testes de

54 Citação original: Деятельность по поддержке и продвижению русского языка за рубежом носит долгосрочный стратегический характер, требует соответствующего ресурсного обеспечения. Настоящая Концепция призвана придать этой деятельности целенаправленность и системность, что в итоге позволит Российской Федерации активизировать использование инструментов "мягкой силы" на международной арене.

55 Original: а) усиление роли, значения и конкурентоспособности русского языка в современном мире; б) поддержка изучения и преподавания русского языка; в) совершенствование инфраструктуры, используемой для развития международного культурно-гуманитарного и научно-образовательного сотрудничества.

nivelamento; atendimento às necessidades dos cidadãos estrangeiros na obtenção de uma educação multinível em russo nos principais programas educacionais e profissionais gerais; a ampliação do acesso à literatura em língua russa no exterior e, por fim, fornecer acesso para aqueles que estudam a língua russa no exterior aos recursos eletrônicos das bibliotecas da Federação Russa, desenvolvendo um sistema de troca de livros interestadual e interbibliotecas.

Para execução destas atividades o documento pontua a importância da necessidade de transmissão informacional em russo e sobre a língua russa no exterior, apontando o uso das mídias de massa russas presentes no exterior, da internet e da confecção de relatórios de diagnóstico periódicos como principais meios de execução para isso.

Toda esta gestão informacional e aplicação prática dos objetivos e atividades são geridos e direcionados através de um agente central, o Ministério das Relações Exteriores da Rússia, que se responsabiliza, neste documento, por desenvolver uma estratégia comum e coordenar atividades para apoiar e promover a língua russa no exterior. Juntamente com este agente são mobilizados também o Ministério da Educação e Ciência da Rússia, o Ministério da Cultura da Rússia, a agência Rossotrudnichestvo⁵⁶ - no Brasil chamada de Casa Russa - e outras autoridades executivas federais e autoridades executivas das entidades constituintes da Rússia Federação, em especial a Fundação Russkiy Mir⁵⁷

A Fundação Russkiy Mir foi criada por decreto de Vladimir Putin em 2007, como uma organização patrocinada pelo governo destinada a promover a língua e a cultura russas em todo o mundo e "formar o Mundo Russo como um projeto global" (FUNDAÇÃO RUSSKIY MIR, 2013). Em adição, segundo estudiosos das políticas linguísticas russas, a Fundação também coopera com a Igreja Ortodoxa Russa para fins de promoção de valores considerados pelo governo da Federação Russa como essenciais e fundadores da cultura, levando adiante os interesses do país diante da preponderância internacional da tradição cultural ocidental e estabelecendo uma estratégia de *soft power* (KUDORS, 2010; DOLINSKY, 2011). Assim, a Fundação foi modelada a partir de agências semelhantes de promoção da cultura, como o British Council e o Goethe Institut.

Diante desta forte presença de gestão estatal da língua russa no exterior, passamos adiante para a seção que analisará a política e gestão linguística chinesa, que conta também com forte presença de instituições governamentais em sua execução.

3 REPÚBLICA POPULAR DA CHINA: CONSTITUIÇÃO E LEGISLAÇÃO DO INSTITUTO CONFÚCIO

⁵⁶ Citação original: Rossotrudnichestvo

⁵⁷ Citação original: Фонд "Русский мир"

O Instituto Confúcio (IC)⁵⁸ é a instituição educacional responsável pelo ensino e divulgação da língua e cultura chinesa mundialmente. A primeira unidade foi aberta em na cidade Seoul, Coreia do Sul, no ano de 2004, se tornando com passar dos anos uma das principais iniciativas de ensino com 443 unidades e 646 Confucius Classrooms (CC) em 120 países, além de mais de 400 solicitações de abertura em 71 países, como divulgado na *Oitava conferência dos Institutos Confúcio*⁵⁹ Nos países lusófonos, seu estabelecimento começou na Universidade do Minho em Portugal, em dezembro de 2005, expandindo para oito países falantes de língua portuguesa. No Brasil, a primeira unidade foi criada em parceria entre a Universidade Estadual Paulista (Unesp) e a Universidade de Hubei, no ano de 2008, e atualmente há 11 ICs e 3 CCs independentes.

Por sua relevância no cenário nacional e internacional, pretendemos entender sua atuação por meio da análise da *Constituição e Legislação do Instituto Confúcio*⁶⁰, aprovado e em vigência deste primeiro de outubro de 2006. O IC é ligado ao Ministério da Educação da RPC, sendo assim um órgão governamental, fundado pelo Escritório do Conselho Internacional de Língua Chinesa⁶¹, popularmente referido como Hanban.

Diante a categoria de localidade, diferente do caso russo, e aproximando-se ao *Korea Foundation Act*, não há especificação sobre os locais para se estabelecer unidades do IC, formulando uma dicotomia entre “China” e “Países estrangeiros”. A falta de especificação dos países em cooperação leva estes a serem considerados um conceito-base, como já trabalhado na discussão sobre a Coreia.

Os Institutos Confúcio se dedicam a satisfazer as demandas de pessoas de diferentes países e regiões do mundo que estudam a língua chinesa, para melhorar a compreensão da língua e cultura chinesa por parte desses povos, para fortalecer o intercâmbio educacional e cultural e a cooperação entre a China e outros países, para aprofundar as relações de amizade com outras nações, para promover o desenvolvimento do multiculturalismo e para construir um mundo harmonioso. (Sede do Instituto Confucius / Centro para o Desenvolvimento do Ensino de Chinês como Língua Estrangeira, Ministério da Educação, 2006, Tradução nossa)⁶²

A falta de especificação dos países no documento se deve também aos princípios e objetivos da instituição, que estabelecem esta como organização divulgadora da língua e cultura chinesa. De

58 Original: 孔子学院

59 <https://www.uv.es/uvweb/confucius-institute-uv/en/hanban/what-is-hanban-1285919278085.html>

60 Citação original: Constitution and By-Laws of the Confucius Institutes, 孔子学院章程

61 Citação original: Office of the International Council of Chinese Language 国家汉办

62 Citação original: 第一章/总则/第一条 孔子学院致力于适应世界各国（地区）人民对汉语学习的需要，增进世界各国（地区）人民对中国语言文化的了解，加强中国与世界各国教育文化交流合作，发展中国与外国的友好关系，促进世界多元文化发展，构建和谐世界。 Confucius Institutes devote themselves to satisfying the demands of people from different countries and regions in the world who learn the Chinese language, to enhancing understanding of the Chinese language and culture by these peoples, to strengthening educational and cultural exchange and cooperation between China and other countries, to deepening friendly relationships with other nations, to promoting the development of multi-culturalism, and to construct a harmonious world.

modo que a implementação de novas unidades refletem a situação diplomática da China com a comunidade internacional, fazendo com que não seja de interesse a especificação de países parceiros. Percebe-se que estas parcerias são descritas a partir de outros conceitos-base, como o “multiculturalismo”, a construção de um “mundo harmonioso”, o “respeito mútuo”, “negociações amigáveis” e o “benefício mútuo”. O multiculturalismo pode seguir diferentes definições e posturas, a título de exemplo seriam o multiculturalismo conservador, o liberal, o acadêmico e acadêmico de esquerda (PUH, 2020a), mas o documento em questão não define a perspectiva adotada, sendo, então, um conceito-base, ao ser considerado um consenso pelos autores.

Da mesma maneira, não está definido o significado de um “mundo harmônico”, mas pode-se entender que as outras expressões fazem parte deste. Porém, queremos chamar a atenção para o uso de “benefício mútuo”, em que não explicitam sua natureza, se seria econômica, social, cultural, educacional, deixando aberto um leque de possibilidades sobre os benefícios da implementação do IC. Outro ponto a ser considerado é que, ao se estabelecer a existência de relações de benefício mútuo, pressupõe-se que nem todas o são, criando uma dualidade entre os acordos diplomáticos. Assim, podemos entender que há um caráter de disputa de influência na arena mundial, representada neste caso pelo estabelecimento do IC por parte da China.

Em dualidade com o conceito-base, há os conceitos explicitados. No documento, o conceito de língua chinesa se enquadra como conceito explicitado, por causa do seguinte trecho:

Os Institutos Confúcio conduzem as instruções de língua chinesa em mandarim, usando os caracteres chineses padrão. (Sede do Instituto Confucius / Centro para o Desenvolvimento do Ensino de Chinês como Língua Estrangeira, Ministério da Educação, 2006) (Tradução nossa)⁶³

Assim, fica determinado o uso do mandarim padrão (*putonghua* 普通话), junto aos caracteres padrão, se referendo a escrita simplificada adotada na China. Esta determinação se explica pelo Artigo 6 do Capítulo 1, que define que:

Os Institutos de Confúcio devem respeitar as leis e regulamentos dos países onde estão localizados, respeitar as tradições culturais e educacionais locais e os costumes sociais, e não devem violar as leis e regulamentos da China. (Sede do Instituto Confucius / Centro para o Desenvolvimento do Ensino de Chinês como Língua Estrangeira, Ministério da Educação, 2006, Tradução nossa)⁶⁴

63 Citação original: 孔子学院的汉语教学采用普通话和规范汉字。The Confucius Institutes conduct Chinese language instructions in Mandarin, using Standard Chinese Characters

64 Citação original: 孔子学院应当遵守注册地法律法规, 尊重当地文化教育传统与社会习俗, 并且不得与中国有关法律相抵触。The Confucius Institutes shall abide by the laws and regulations of the countries in which they are located, respect local cultural and educational traditions and social customs, and they shall not contravene concerning the laws and regulations of China.

Assim, temos que o Instituto Confúcio atua em conformidade com as leis chinesa e dos países nos quais se localizam, mas não se explicitam quais seriam estas. Assim, recaem sobre a categoria de conceito-base, juntamente com a de base legal. Com o intuito de explicitar as possíveis influências da legislação chinesa sobre o ensino de línguas, levantamos as leis chinesas que tratam sobre educação e língua e aplicáveis ao ensino de língua chinesa. Estas seriam:

Lei da Educação da República Popular da China⁶⁵

Lei dos Professores da República Popular da China⁶⁶

Lei de Educação Compulsória da República Popular da China⁶⁷

Lei da República Popular da China sobre o idioma chinês padrão falado e escrito⁶⁸

A definição do mandarim como língua a ser ensinada no Instituto Confúcio se deve a última mencionada, visto que a *Lei da República Popular da China sobre o idioma chinês padrão falado e escrito*, promulgada em 2001, determina no *Capítulo II Uso da língua chinesa padrão falada e escrita*, Artigo 20, que “*Putonghua e os caracteres chineses padronizados devem ser ensinados em aulas para estrangeiros que estejam aprendendo chinês.*” Esta decisão se apoia no ideário do mandarim como língua unificadora da nação, que está refletido nas políticas estatais chinesas. (MOSER, 2006) Assim, se reforça o papel da atuação do IC como lugar de influência política e cultural diante da arena mundial.

Então, o conceito de língua chinesa faz parte dos conceitos explicitados por possuir uma definição no próprio documento, mas a escolha pelo mandarim e ideogramas não se apresenta no texto, de modo que se entende esta escolha ao recorrermos a base legal e conceito-base que aponta o cumprimento de leis chinesas. Ainda como parte dos conceitos explicitados temos o Instituto Confúcio, em que o documento discorre sobre as definições, objetivos e obrigações. Por se tratar do tópico central, ao longo de todo o texto delimita-se a definição desta instituição. Como principais pontos, temos que o IC é uma organização educacional sem fins lucrativos ligada ao governo da RPC dedicada ao ensino da língua e cultura chinesa. Dentro dessas condições, se estabelece no Artigo 11 os serviços prestados pelo instituto:

Ensino da língua chinesa;

Treinamento de instrutores de língua chinesa e fornecimento de recursos para o ensino da língua chinesa;

Realização do exame HSK (Chinese Proficiency Test) e testes para a Certificação dos Professores de Língua Chinesa;

65 Disponível em: http://www.npc.gov.cn/zgrdw/englishnpc/Law/2007-12/12/content_1383710.htm

66 Disponível em: http://www.npc.gov.cn/zgrdw/englishnpc/Law/2007-12/12/content_1383815.htm

67 Disponível em: http://english.www.gov.cn/archive/laws_regulations/2014/08/23/content_281474983042154.htm

68 Disponível em: http://www.npc.gov.cn/zgrdw/englishnpc/Law/2007-12/11/content_1383540.htm

Fornecer informações e serviços de consultoria relativos à educação, cultura, etc., da China;
Realizar atividades de intercâmbio linguístico e cultural entre a China e outros países. (Sede do Instituto Confucius / Centro para o Desenvolvimento do Ensino de Chinês como Língua Estrangeira, Ministério da Educação, 2006) (Tradução nossa)⁶⁹

Após determinadas as funções e serviços do IC, os capítulos seguintes abrangem a implementação e organização deste, fazendo parte assim da categoria de análise Meios de Execução. O *Capítulo 3: A Sede* expressa a organização do conselho da sede e suas obrigações, assim como os agentes responsáveis, que seriam: o Presidente, os Vice-Presidentes, os Membros do Conselho Executivo e os Membros do Conselho, recomendados pela agência administrativa de educação do Conselho do Estado Chinês e aprovados pelo Conselho do Estado, que também entram na subcategoria de agentes. O *Capítulo 4: Estabelecimento* trata sobre a implementação de uma unidade do IC, apontando os fatores necessários para aprovação de uma nova unidade e os procedimentos para o requerimento. Para a execução do projeto é necessário investimento financeiro, que é discutido no *Capítulo 5: Fundos*. Assim, determina-se uma divisão igualitária de investimentos entre a unidade individual do IC e os partidos chineses, colocados assim como agentes. O gerenciamento dos fundos de investimento estão detalhados nos *Regulamentos de Administração dos Fundos Chineses para os Institutos de Confúcio*, citado no Artigo 24, entrando como Base Legal deste documento. Os capítulos 6 e 7 abrangem a organização administrativa, incluindo os direitos e obrigações.

Apresentadas as particularidades de cada documento diante sua realidade geopolítica, a próxima seção se destina explicitar as concordâncias e dissonâncias entre eles.

TRIANGULAÇÃO DA DEZESCRITA DE DOCUMENTOS

Tendo em vista o caráter construído política e socialmente das políticas linguísticas, enxergamos uma relação direta entre a constituição dos documentos e diretrizes aqui analisados com o contexto cultural linguístico em que estão inseridos. Segundo Schiffman (1996, p. 5), a ideia de *cultura linguística* seria “o conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas de crenças populares, atitudes, estereótipos, formas de pensar sobre a linguagem e

69 Citação original: (一) 开展汉语教学; (二) 培训汉语教师, 提供汉语教学资源; (三) 开展汉语考试和汉语教师资格认证; (四) 提供中国教育、文化等信息咨询; (五) 开展中外语言文化交流活动。 a. Chinese language teaching; b. Training Chinese language instructors and providing Chinese language teaching resources; c. Holding the HSK examination (Chinese Proficiency Test) and tests for the Certification of the Chinese Language Teachers; d. Providing information and consultative services concerning China's education, culture, and so forth; e. Conducting language and cultural exchange activities between China and other countries.

circunstâncias histórico-religiosas associadas a uma determinada linguagem”⁷⁰. A partir desta noção, é possível compreender que políticas linguísticas são parte de um todo que compõe a paisagem linguística de um determinado grupo de falantes que constituem-se em um povo ou Estado-nação. Neste sentido, pensamos que os documentos aqui analisados e o conjunto de práticas de gestão e planejamento linguístico ao qual pertencem são parte de um todo complexo e multifacetado que, a nível estatal, são motivados por e contribuem para a formação de demandas e ideologias próprias a cada contexto cultural e nacional a partir do movimento dialógico entre Estado, sociedade e cultura linguística. Por fim, este conjunto de fatores se articula de forma a contribuir para a construção das definições de nação e nacionalidade, tornando as línguas como o russo, coreano e mandarim padrão (*putonghua*) pontos de identificação e unificação nacional. Assim, um exercício de triangulação destas particularidades pertinentes a três diferentes línguas e países e seus desdobramentos através das categorias analíticas da *dezescrita* pode contribuir para a melhor compreensão e explicitação destes contextos culturais linguísticos ainda permeado por visões orientalizantes por meio das políticas linguísticas pertinentes às suas respectivas comunidades de falantes e ao ensino desta língua no Brasil.

A partir da categoria de localidade, o documento chinês trata sobre a fundação de uma instituição e, por consequência, aborda também a localidade de sua sede, localizada em Beijing, capital da RPC. Em contraste, o documento coreano, apesar de ter o mesmo propósito, não cita de forma explícita o local de sua sede, Seongwipo, um fato interessante tendo em vista que a maior parte das agências governamentais - incluindo o Ministério das Relações Exteriores - estão localizadas na capital Seul. No caso russo, em não se tratando de um documento referente a uma fundação específica, não é possível identificar uma localidade a fins de comparação.

Ainda em vista a categoria de localidade dos documentos oficiais, pudemos constatar que tanto a China quanto a Coreia do Sul mencionam - para além de si próprios - uma comunidade internacional e países estrangeiros, de forma vaga e se configurando, também, enquanto conceitos-base. Já no caso russo, além de mencionar vagamente a comunidade internacional, menciona também de forma específica comunidades de imigrantes e descendentes russos e também a Comunidade de Estados Independentes, que é composta por países que anteriormente formaram a URSS. Portanto, surgem como conceitos-base nos três textos os termos relativos à comunidade internacional e países estrangeiros, ou seja, não se explicita diretamente a quais países estes documentos se direcionam. No entanto, é importante pontuar que o documento russo possui um maior direcionamento (comunidade

⁷⁰ Original: the set of behaviours, assumptions, cultural forms, prejudices, folk belief systems, attitudes, stereotypes, ways of thinking about language, and religio-historical circumstances associated with a particular language.

internacional, países com comunidades russas e Comunidade de Estados Independentes), ainda que não nomeie países específicos quando trata da arena mundial e do estrangeiro de forma generalista.

Um outro ponto de destaque nos conceitos-base é a conceitualização acerca do que seria a língua. Quando tratamos do documento sul-coreano, não existe uma explicitação acerca do que seria a língua coreana⁷¹, o que configura o termo como um conceito-base. Já nos casos chinês e russo, existe uma explicitação do que seriam as línguas chinesa e russa, o que configura um conceito explicitado. Na China, a língua chinesa se refere a uma variante linguística específica, enquanto na Rússia, a língua está mais atrelada ao contexto sócio-cultural.

Quanto aos meios de execução, podemos mencionar como um objetivo comum a todos os documentos a promoção de um melhor entendimento dos países e suas culturas. Estes também se apresentam como conceitos-base por não explicitarem e descreverem o que seria um melhor entendimento ou sobre o que seria este entendimento, bem como o que seria uma imagem positiva ou negativa. Também, no documento russo existem termos mais explícitos como *poder suave*⁷² e melhoria de imagem, enquanto os documentos chinês e coreano possuem termos mais abrangentes. Complementarmente, pudemos observar nos três documentos termos como amizade internacional, bilateralidade, multilateralidade, relações iguais, mutuamente benéfico, desenvolvimento harmonioso, entre outros, demonstrando que os três têm em seus meios de execução a ideia de um desenvolvimento diplomático positivo, indicando o uso de um vocabulário da área de relações internacionais/diplomacia cujos efeitos sobre os textos e seus discursos demandaria uma análise mais atenta.

Quanto a redação desses documentos, temos como agentes no caso do ato sul-coreano o Ministério das Relações Exteriores da República da Coreia, já no da China temos a sede do Instituto Confúcio, parte do Centro de Desenvolvimento para o Ensino do Chinês como Língua Estrangeira do Ministério da Educação da República Popular da China⁷³. Diferentemente dos países anteriores, no caso da Rússia temos o presidente Vladimir Putin como agente redator único devido ao fato do documento ser um decreto presidencial, apesar de não ser escrito em primeira pessoa e serem mencionados no corpo do texto outros agentes que participam de diferentes processos, como o Ministério das Relações Exteriores.

Ainda se tratando da atuação dos agentes, temos as questões pertinentes ao financiamento das instituições e projetos. Quando observamos o documento sul-coreano, notamos um maior

71 Esta conceitualização ocorrerá somente no Ato de Enquadramento da Língua Coreana (DEPARTAMENTO DE LÍNGUA COREANA, 2011)

72 Original: мягкой силы

73 Original: 孔子学院总部/教育部对外汉语教学发展中心

detalhamento acerca do financiamento da Fundação Coreia, que conta com um Fundo próprio e com diversas fontes possíveis de financiamento, podendo inclusive desenvolver projetos com fins lucrativos, desde que autorizados pelo Ministro de Relações Exteriores. Já no documento chinês, há a especificação de que não podem haver fins lucrativos e que o orçamento é dividido de forma igualitária entre as unidades e partidos. Por fim, o documento russo não especifica a questão de fundos ou orçamentária, apesar de ser o documento mais abrangente dentre os três em tópicos como língua, suporte informacional e métodos de execução. O assunto aparece uma única vez em um item específico sobre alocamento orçamentário federal para treinamento de especialistas no campo da língua russa.

A partir deste exercício primário de *dezescrita* dos três documentos e sua comparação, pode-se perceber as dissonâncias estruturais em suas construções, como a preferência pelo detalhamento e aprofundamento de certos tópicos em detrimento de outros - que diferem em cada documento analisado -, além do escopo e atuação dos agentes presentes no processo de desenvolvimento do documento e seus desdobramentos. Ainda assim, é possível perceber consonâncias como na ideia da promoção de uma imagem positiva do país e cooperação internacional através do ensino de língua no exterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - COREANO, RUSSO E CHINÊS NO BRASIL

Tendo esta breve ciência dos três contextos particulares das cultura linguísticas e seus desdobramentos nas políticas linguísticas da qual fazem parte os três documentos aqui triangulados, nesta seção detalharemos as consequências práticas no ensino de coreano, russo e chinês no Brasil.

No caso da língua russa temos a agência Rossotrudnichestvo, que no país ganha a denominação de Casa Russa no Brasil. Nesta instituição são promovidos eventos culturais como mostras de cinema, além de atuar na organização e aplicação das provas de proficiência em língua russa no país, na promoção de cursos de russo em parceria com associações de imigrantes como os Compatriotas Russos no Brasil e a divulgação de notícias voltadas a comunidade de imigrantes e descendentes. Além disso, a Fundação Russkiy Mir está presente no país através de convênio com o Laboratório de Estudos Russos da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas - USP a partir do fornecimento de livros desde 2011 (PILZ, 2012), porém tendo seu escopo de atuação na formação acadêmica através deste grupo limitado a isso. A mesma fundação faz ainda a manutenção de um portal de notícias e conteúdos sobre a Rússia em português do Brasil.

Já ao falarmos sobre a Fundação Coreia, sua atuação está presente no Brasil através de iniciativas de apoio com recursos humanos e financeiros aos projetos de difusão da língua e cultura

coreanas, conforme mencionamos anteriormente. Além disso, a Fundação Coreia também atua como apoiadora na Universidade de São Paulo, com auxílios ao curso de coreano, único a nível de graduação no país.

Na questão do ensino de língua chinesa, a atuação do Instituto Confúcio em solo nacional influencia a esfera pública e privada brasileira. Na esfera pública, há a adoção de materiais didáticos publicados pelo próprio instituto no curso de Letras-Chinês na Universidade de São Paulo, único do país e da América Latina. Assim como o curso de língua chinesa nos Centros de Língua do Estado de São Paulo foi criado em parceria com o Instituto Confúcio da Unesp, indicando nas diretrizes⁷⁴ o uso de materiais didáticos deste e adotando a nomenclatura de divisão de nivelamento, a partir da prova HSK, prova de proficiência em língua chinesa aplicada pelo Instituto Confúcio. Diante da esfera privada, a criação de materiais didáticos também segue os parâmetros da prova HSK e se baseia na estrutura e metodologia de ensino aplicada pelo instituto. Deste modo, a atuação do IC rege os diferentes âmbitos de ensino de línguas no Brasil.

Portanto, retomando os tópicos trabalhados anteriormente acerca do monolinguismo no Brasil, a ausência de políticas linguísticas brasileiras que incentivem o ensino das línguas orientalizadas no Brasil explicita a importância das agências e documentos aqui analisados. Isso ocorre pois através destes incidem as principais políticas linguísticas que influenciam o ensino de coreano, russo e chinês, por conta de uma terceirização desse escopo de atuação por parte do governo brasileiro para os países estrangeiros e suas políticas. Por isso, se torna ainda mais relevante a realização de exercícios analíticos como o exposto ao longo deste artigo, para que possamos melhor compreender as políticas linguísticas internacionais e os contextos particulares de cultura linguísticas, história, sociedade, economia e política que as cercam e seus desdobramentos no Brasil, a fim de melhor entender e articular o ensino de línguas estrangeiras orientalizadas no contexto brasileiro e contribuir para a formação dessa área no país.

REFERÊNCIAS

BARZOTTO, Valdir; RIOLFI, Claudia R. Dezescrita. São Paulo: Paulistana, 2014. DEPARTAMENTO DE LÍNGUA COREANA . Ministério da Cultura, Esportes e Turismo da República da Coreia . Ato nº 10584, 14 abr. 2011. Coreia do Sul, 14 abr. 2011. Disponível em: <https://law.go.kr/LSW/lsInfoP.do?viewCls=engLsInfoR&urlMode=engLsInfoR&chrClsCd=010203&lsiSeq=136820#0000>. Acesso em: 15 set. 2022.

DOLINSKY, Alexei Dolinsky . How to Strengthen Soft Power?. Russkiy Mir Foundation, 2 mar. 2011. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20120602131114/http://www.russkiymir.ru/russkiymir/en/magazines/archive/2011/03/article0002.html> Acesso em: 20 mar. 2021

⁷⁴ Diretrizes curriculares para o ensino de idiomas no CEL: mandarim

Confucius Institute Headquarters (Hanban). Constitution and By-Laws of the Confucius Institutes. Pequim: Development Center for Teaching Chinese as a Foreign Language, 2006.

FEDERAÇÃO RUSSA. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утв. Президентом РФ 03.11.2015 N Пр-2283). Presidente da Federação Russa, Moscou, 03 nov. 2015. Disponível em: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-gosudarstvennoi-podderzhki-i-prodvizhenija-russkogo-jazyka/> Acesso em: 30 nov. 2021

FEDERAÇÃO RUSSA. Указ Президента Российской Федерации от 21.06.2007 г. № 796. Presidente da Federação Russa, Moscou, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/25689> Acesso em: 30 nov. 2021

FUNDAÇÃO RUSSKIY MIR. About Russkiy Mir Foundation. 2013. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20130921054100/http://www.russkiymir.ru/russkiymir/en/fund/about> Acesso em: 20 mar. 2021

KRAUSE-LEMKE, CIBELE; PUH, MILAN. Produção acadêmica em estudos eslavos no Brasil: balanços e perspectivas para o fomento de novas propostas de cooperação internacional. Fórum Linguístico, v. 18, p. 5675-5688, 2021.

KUDORS, Andis. "Russian World": Russia's Soft Power Approach to Compatriots Policy". Russian Analytical Digest, v. 81. Research Centre for East European Studies, 2010. MINISTÉRIO DE RELAÇÕES EXTERIORES DA REPÚBLICA DA COREIA. Ato no 17308, de 26 mai. 2020. Seul, 26 mai. 2020. Disponível em: https://elaw.klri.re.kr/eng_service/lawView.do?hseq=55540&lang=ENG. Acesso em: 15 set. 2022.

MINISTÉRIO DE RELAÇÕES EXTERIORES DA REPÚBLICA DA COREIA. Emenda-Parcial no Ato no 9878, de 30 de dezembro de 2009. Seul, 30 dez. 2009. Disponível em: <https://www.law.go.kr/eng/engLsSc.do?menuId=2&query=KOREA%20FOUNDATION%20A CT#liBgcolor9>. Acesso em: 27 set. 2021.

MOSER, David. A Billion Voices: China's Search for a Common Language: Penguin Specials: China's Search for a Common Language. Penguin Group Australia, 2016.

PILZ, Vanessa. Fundação Russkiy Mir completa um ano de atividades no Brasil. Gazeta Russa, Moscou, 17 nov. 2012. Disponível em: https://br.rbth.com/articles/2012/11/17/fundacao_russkiy_mir_completa_um_ano_de_atividades_n_o_brasil_16483. Acesso em: 13 set. 2022

PUH, MILAN. ESTUDOS ESLAVOS NO BRASIL: CONSTITUIÇÃO DE UMA ÁREA. Revista X, v. 15, p. 674-697, 2020b.

PUH, MILAN. Tudo junto e misturado?: as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas. El toldo de Astier, v. 20-21, p. 415-432, 2020a.

QIAO, Jianzhen. INSTITUTOS CONFÚCIO NOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA E SEU PAPEL NOS INTERCÂMBIOS POVO A POVO. Pontos de Interrogação, [s. l.], v. 10, n. 2, ed. Especial, p. 237-251, Jul./Dez. 2020.

RYAZANOVA-CLARK, Lara. "The State Turning to Language": Power and Identity in Russian Language Policy Today. Russian Language Journal. Vol. 56. 2006.

SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES, n. 135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, Janeiro de 1999.

SCHIFFMAN, Harold. Linguistic Culture and Language Policy. The Politics of Language Series, Routledge, Londres, 1996.

VIEIRA, Pedro Antonio. O nacionalismo metodológico na economia e a Economia Política dos Sistemas-Mundo como possibilidade de sua superação. Estudos do CEPE, p. 78-94, 2015.

MATERIAIS DIDÁTICOS

A CONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO DISCURSIVO NOS MANUAIS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): ESTUDO DE CASO DO LIVRO SAMBA

THE CONSTRUCTION OF THE DISCURSIVE STEREOTYPE IN MANUALS OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE : A CASE STUDY OF THE BOOK SAMBA

Katiuscia Cristina SANTANA (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)

Yedda Alves de Oliveira Caggiano BLANCO (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)

RESUMO: Os livros didáticos ou manuais de ensino de língua estrangeira (LE), em específico, português como língua estrangeira, tendem a reforçar na sua produção textual um estereótipo que se refere aos aspectos socioculturais da comunidade de fala, no caso, o Brasil. Nesse sentido, o objetivo do artigo é descrever e analisar de que maneira os textos culturais presentes nesses manuais produzem esses estereótipos. Para a fundamentação teórica, usamos os aportes de Amossy; Pierrot (2005) que caracteriza o estereótipo como uma “imagem pré-fabricada”; o conceito de contexto e ideologia de Van Dijk (2012), com ênfase no que o autor denomina de modelo mental, entre outros. O corpus é formado por excertos do livro didáticos de PLE Samba (2020) no qual, pelo método de análise descritiva e analítico, selecionamos textos que abordam questões culturais ou aspectos do Brasil. Como resultado, pretende-se demonstrar como a construção da imagem da cultura brasileira circula nesses discursos e, também, analisar como tal regularidade de construção discursiva torna-se uma prática regular de formação estereotipada.

PALAVRAS-CHAVE: Estereótipo; Livro didático; Português como Língua Estrangeira; Ensino; Discurso

ABSTRACT: textbooks or foreign language teaching manuals (FL), specifically Portuguese as a foreign language, tend to reinforce in their textual production a stereotype that refers to the sociocultural aspects of the speech community, in this case, Brazil. In this sense, the objective of the article is to describe and analyze how the cultural texts present in these manuals produce these stereotypes. For the theoretical foundation, we used the contributions of Amossy; Pierrot (2005) who characterizes the stereotype as a “prefabricated image”; the concept of context and ideology by Van Dijk (2012), with emphasis on what the author calls mental model, among others. The corpus consists of excerpts from the textbook Samba, Portuguese as a foreign language manual, (2020) in which, through the method of descriptive and analytical analysis, we selected texts that address cultural issues or aspects of Brazil. As a result, we intend to demonstrate how the construction of the image of Brazilian culture circulates in these discourses and, also, to analyze how such regularity of discursive construction becomes a regular practice of stereotyped formation.

KEYWORDS: Stereotype; Textbook; Portuguese as a foreign language; Teaching; Discourse

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que nos livros didáticos circulam diversos textos para o ensino de uma língua estrangeira e, que seguem parâmetros socioculturais de uma comunidade de fala em sua a construção discursiva, nosso objetivo é analisar como o manual didático (re)produz questões relacionadas à imagem da cultura brasileira e se esta constituição textual reforça os estereótipos desse povo.

Para colaborar o desenvolvimento do trabalho, estruturamos o artigo na seção 1: base teórica, na qual recuperamos os conceitos de estereótipo segundo Amossy; Pierrot (2005), De Carlo (1998), Charaudeau; Maingueneau (2020 [2004]); na seção 2: o livro didático no ensino de língua estrangeira, delimitando a constituição deste tipo de material e as suas vozes discursivas; na seção 3: *corpus* e metodologia, esclarecemos as escolhas feitas e, por fim, na seção 4: análise do *corpus*, verificamos como as questões discursivas são apresentadas no método *Samba*.

Dessa forma, com a construção destas etapas, acreditamos que, embora de forma reduzida, será possível apontar aspectos que delineiam tal questão e, assim, verificar que esses aspectos precisam ser revistos, ou reelaborados para que o livro didático não seja mais um agente de reprodutor de falácias.

BASE TEÓRICA: A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO DISCURSO ESTEREOTIPADO

Os livros didáticos, geralmente, apresentam nas unidades de ensino tópicos relacionados a questões socioculturais da língua-alvo. De fato, esses estudos são relevantes, mas há de ter em conta que tais manuais deveriam observar como os aspectos contextuais são ali expostos para que não ocorram visões estereotipadas da comunidade de fala em questão.

De acordo com Amossy; Pierrot (2005), a noção de estereótipo se tornou um centro de interesse das Ciências Sociais no século XX. O termo designava as imagens mentais que medeiam nossa relação com o real e apareceu pela primeira vez na obra de Walter Lippman na obra *Opinion Publique* em 1922. Trata-se de representações feitas de esquemas culturais pré-existentes com os quais cada um filtra a realidade, já que as imagens são indispensáveis à vida em sociedade. Sem essas representações, segundo o teórico, seria impossível compreender o real, categorizá-lo e agir sobre ele. Neste sentido, o estereótipo se destaca como um processo de categorização e de generalização, que simplifica e reduz o real, favorecendo uma visão deturpada do outro, levando ao preconceito. O estereótipo simboliza uma crença, uma opinião, uma representação que concerne um grupo e seus membros, enquanto o preconceito designa a atitude adotada em relação aos membros do grupo em questão.

Segundo Charaudeau; Maingueneau (2020 [2004]), no campo da Psicologia Social e da Sociologia, o estereótipo tornou-se sinônimo de representações coletivas cristalizadas, crenças pré-concebidas que, geralmente, eram prejudiciais a grupos ou a indivíduos. Sob o escopo teórico da Análise do Discurso, segundo Amossy; Pierrot (2005), o estereótipo é uma construção de leitura, já que a representação coletiva cristalizada advém quando um alocutário recupera no discurso os elementos lacunares que reconstruem um modelo cultural preexistente. O estereótipo depende da interpretação do alocutário e de seu respectivo conhecimento enciclopédico. Na ótica intercultural, De Carlo (1998) entende que o conceito de estereótipo pode ser interpretado de maneira geral ou específica: a primeira se refere à natureza dos processos mentais e ao seu funcionamento, enquanto o segundo diz respeito às imagens negativas atribuídas a certos grupos sociais, frequentemente desfavorecidos. Assim, a reflexão a respeito da construção de conhecimentos de ordem linguística assim como as de ordem cultural se revela de suma importância.

De Carlo (1998) questiona se é possível abstrair ideias pré-concebidas, uma vez que elas constituem uma passagem obrigatória na compreensão dos sistemas de referência do mundo. Por outro lado, é necessário compreender como o estereótipo se distingue de um clichê, por exemplo. No domínio da psicologia social, ainda de acordo com De Carlo, a classificação e a categorização são processos cognitivos naturais, próprios do ser humano. Segundo a autora:

Os homens tendem naturalmente a organizar a informação proveniente de seu ambiente segundo critérios que dependem de seus objetivos, de suas necessidades e de seus valores. Esses processos respondem à necessidade de operar uma simplificação da realidade, que seria complexa demais para ser gerada em sua totalidade de suas variantes, segundo um critério de economia que nos permite de recorrer a uma tabela de interpretação e de comportamento diante de novas experiências.

[...] O estereótipo consistiria em uma hipergeneralização: se um indivíduo foi colocado em uma categoria na base de um elemento (sexo, cor da pele, língua...), ele é considerado como idêntico a todos os membros sob todos os aspectos. (DE CARLO, 1998, p. 85)⁷⁵

Em convergência com Amossy; Pierrot (2005), De Carlo salienta que é por meio do discurso que os indivíduos produzem julgamentos sobre eles mesmos e sobre os outros, em função de objetivos e circunstâncias específicas. Para De Carlo, eles não obedecem a mecanismos cognitivos nem um

75 Tradução nossa. No original: Les hommes tendent naturellement à organiser l'information provenant de leur environnement selon des critères qui dépendent de leurs buts, de leurs besoins et de leurs valeurs. Ces processus répondent à la nécessité d'opérer une simplification de la réalité qui serait trop complexe pour être gérée dans la totalité de ses variantes, selon un critère d'économie qui nous permet de recourir à une grille d'interprétation et de comportement face aux expériences nouvelles. [...] Le stéréotype consisterait en une hypergénéralisation : si un individu a été placé dans une catégorie sur la base d'un élément (sexe, couleur de la peau, langue...), il est considéré comme identique à tous les autres membres sous tous les aspects.

ambiente cultural pré-constituído, ou seja, os indivíduos se apoiam em uma gama de imagens e de descrições que dizem respeito ao outro.

Em consonância com De Carlo (1998), Van Dijk (2012) destaca que o discurso é uma construção mental na qual os participantes reproduzem modelos existentes, cuja compreensão “envolve a construção controlada pelo contexto, de modelos mentais baseados em inferências fundamentadas no conhecimento” (Van Dijk, 2012, p. 92). Diante desse fato, os modelos mentais são relevantes para a coerência do discurso, são únicos e exprimem opiniões, emoções – ativam a memória individual e social, além de serem agentes formadores da identidade na construção do *eu-mesmo* e do *ele-mesmo*. Em outras palavras, os modelos mentais possibilitam explicar as diferenças entre os falantes, os comportamentos sociais, as culturas.

Nas questões discursivas, os textos perpassam uma realidade ou um conhecimento que determinado grupo possui do mundo social ao qual pertence, isto é, são processos cognitivos que

[...]interferem na reprodução ideológica e discursiva dos indivíduos, uma vez que os indivíduos não apenas encontram significado na sociedade, mas servem para regular suas práticas; são construídos, usados e modificados pelos atores sociais como membros de um grupo, em práticas sociais específicas e frequentemente discursivas; são construções sociais compartilhadas por um grupo (VAN DIJK, 1999, p.23).

Em decorrência, o discurso é visto como um “evento comunicativo específico” no qual os participantes desempenham determinado papel social, tendo em mente aspectos da situação, do local, da intenção e dos propósitos. (VAN DIJK, 1999).

Por fim, para completar a interface sociocognitiva, é necessário entender a noção de ideologia. Para Van Dijk (2005), as ideologias são crenças que subjazem nas representações sociais compartilhadas por tipos específicos de grupos sociais e que são expressas e adquiridas pelo por meio do discurso (oral ou escrito). A ideologia permite “que os membros organizem e coordenem suas ações (conjuntas) e suas interações com vistas aos objetivos e interesses do grupo como um todo.”

Feitas tais considerações, cabe destacar que as escolhas discursivas feitas nos livros didáticos produzem efeitos, ou seja, elas perpassam uma mensagem, na visão interacionista, os quais devem ser equacionados tanto desde sua emissão quanto da sua recepção, tal como será demonstrado na análise do *corpus* na seção 4.

LIVRO DIDÁTICO E A CONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO SOCIOCULTURAL

O livro didático é, na maior parte das vezes, o material mais utilizado para o ensino de uma língua estrangeira. Torna-se, portanto, uma ferramenta importante de acesso às informações em módulos pensados sobre os aspectos do que ensinar e do que aprender nas unidades da lição. Assim, o livro didático, segundo Souza (1999, p. 27), “constitui um elo importante no discurso na corrente do

discurso da competência: é o lugar do saber definitivo, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência". Torna-se, desse modo, uma ferramenta pedagógica de *segurança* sobre o saber daquilo que é ensinado tanto para o docente como para o aprendiz.

O livro didático, na verdade, é um produto com características próprias que perpassa questões que vão desde sua finalidade até o público que pretende alcançar. Um desses aspectos relaciona-se ao fato de que na sua formulação, ele é constituído por uma dimensão polifônica de autores, organizadores, revisores e linha editorial que “buscam identificar situações, estruturas, tópicos gramaticais e conversacionais que sejam de interesse do público-alvo, mas que atendam também aos anseios – e, muitas vezes, ‘as vozes’- dos editores” (BLANCO, 2021).

Segundo Coracini (1999), cria-se um produto que visa, basicamente, o sucesso mercadológico e, quando há o sucesso de determinado tipo de livro didático, tenta-se até mantê-lo com poucas alterações. Dessa forma, segundo a autora,

as editoras e autores de livro didático, procurando agradar aos destinatários, vão buscar nas 'novas' teorias sobre aprendizagem e ensino, argumentos que reforcem a qualidade do produto, sem contudo, se preocuparem se estão criando algo tão novo assim. (CORACINI, 1999, p. 21)

Já Blanco (2021, p. 84), aponta outro aspecto presente nos livros didáticos, “o posicionamento ideológico que, certamente, está presente nas ações do ensino/aprendizagem de uma língua, pois essas ações trazem um recorte de sociedade e cultura que transpassa a questão puramente linguística”. Em outras palavras, as representações sociais, que de acordo com Van Dijk (2005), tornam-se a base do discurso e das práticas sociais que são “expressas e adquiridas principalmente por meio do discurso, isto é, por meio da interação comunicativa falada ou escrita⁷⁶”. Assim, por exemplo, os modelos conversacionais, que são apresentados ou propostos nas unidades de ensino nesses materiais, reproduzem uma língua padrão quase negando questões de uso ou de oralidade contida nas comunidades de fala.

Outra particularidade do livro didático de LE reside no fato de que eles buscam, nas unidades de ensino, transmitirem questões relacionadas à cultura, aos aspectos histórico-social da língua-alvo. Quando tal fato ocorre, há de observar que:

- existe uma seleção proposital de que fatos são relevantes;
- apresenta uma sequência do contar a história do país;
- determina quais aspectos socioculturais são relevantes.

⁷⁶ No original: "las ideologías son principalmente expresadas y adquiridas a través del discurso, esto es, por interacción comunicativa hablada o escrita."

Nesse sentido, ao reproduzir um cenário informativo, o material busca determinado critério para a sua elaboração, ou seja, há um trabalho de pesquisa e de recorte de ocorrências que não podem ser negligenciados. E, na apresentação desse conteúdo, os livros didáticos parecem dar "certa forma ao conhecimento, 'forma' no sentido de seleção e hierarquização do chamado 'saber'", (SOUZA, 1999, p. 27).

Blanco (2021, p. 86) salienta que "o objetivo de todo livro didático de PLE é fazer com que o/a aprendente seja capaz de sistematizar aspectos de uso da língua-alvo de modo eficaz e, assim, ao estar inserido em um contexto de comunicação com nativos da língua apreendida, possa ser capaz de expressar e articular as ideias, bem como ser capaz de compreender e interpretar o que lhe é dito adequadamente".

Assim, ao trazer à tona, a importância do uso da língua para uma comunicação efetiva inserida no contexto da produção da comunidade de fala, enfatiza também a importância de conhecer questões culturais desse grupo. Portanto, vemos que o conhecimento de práticas sociais fundadas em relações culturais é de extrema importância para o conhecimento do aprendente. Segundo Rajagopalan (2009), as identidades dos aprendentes de uma língua sofrem um processo de renegociação e de realinhamento quando há o contato entre pessoas, entre povos e entre as culturas. De acordo com o autor,

É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de 'ensino-aprendizagem' de uma língua "estrangeira" como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 69)

Nesse contexto, quando os livros didáticos abordam a temática cultural, precisam estar atentos para não reproduzirem fórmulas estereotipadas enraizadas em um grupo que tem o poder de veicular o conhecimento. Como afirma Rajagopalan (2012, p. 68), "as marcas nítidas e inconfundíveis de um posicionamento ideológico aparecem onde menos se espera sua presença, quando ninguém, via de regra, suspeita do seu funcionamento".

CORPUS E METODOLOGIA

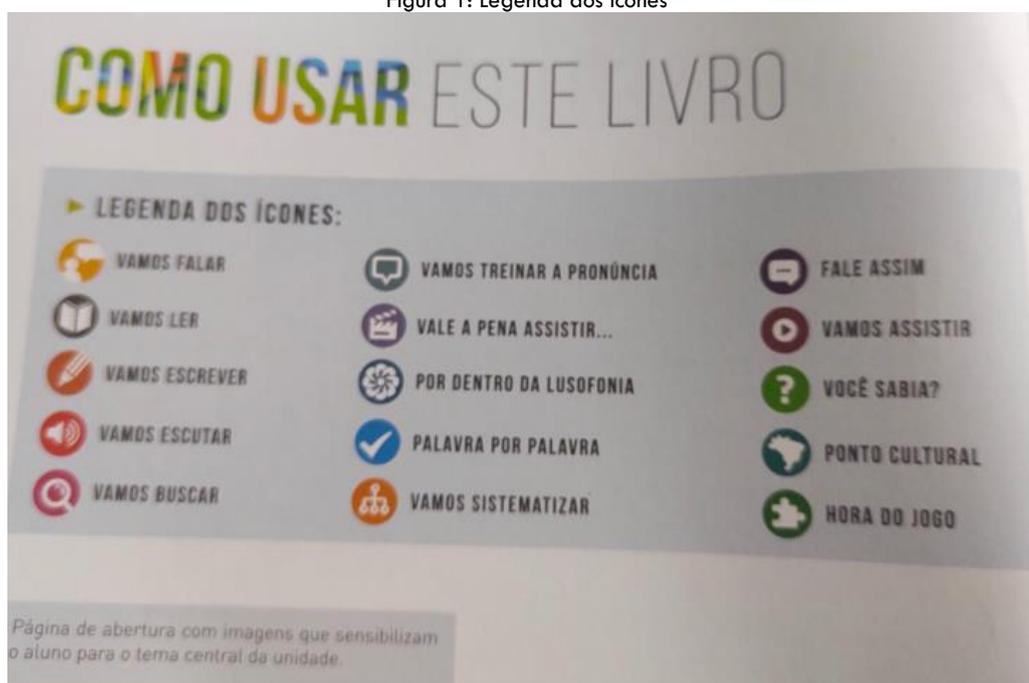
O *corpus* para este estudo é formado pelos discursos sobre temas socioculturais do Brasil presentes na obra *Samba*. Elegemos esse livro didático de PLE devido à sua aceitação pelos professores de PLE e pela atualidade editorial da obra.

Quanto à descrição do livro, é de autoria de Andrea Ferraz e Isabel M. Pinheiro, pertence à editora Autêntica e está em sua primeira edição (2020). Na "Apresentação", os autores informam que

a obra tem a proposta de fazer "um percurso de descoberta da língua portuguesa e da cultura brasileira", de forma que "oferecemos aos alunos e professores de português brasileiro um instrumento de desenvolvimento linguístico como (inter)cultural. Cheio de dicas, curiosidades, projetos e atividades interativas, buscamos desenhar este método como se fosse uma janela aberta para a diversidade do Brasil, esse país continente, e da lusofonia."

O objetivo do método é que o aprendente reconheça a língua e a aproximação intercultural como elementos indissociáveis, desenvolvendo "o saber fazer, o saber falar e o saber ser no contexto brasileiro". Na sua forma estrutural, o livro se apresenta em um único volume de nível básico A1 - A2, segundo o Quadro Europeu de Referência, dividido em nove unidades situacionais que são compostas pelas seguintes partes:

Figura 1: Legenda dos Ícones



Fonte: Samba, página s/n

Inicialmente, pensamos em analisar os tópicos marcados pela seção "Ponto Cultural" representada pelo mapa do Brasil, mas observamos que o livro também trata das questões culturais em outros tópicos descritos acima. Nesse sentido, fizemos um levantamento de todos os trechos de cada unidade relacionados ao tema e, a partir dessa seleção, dividimos os textos em categorias que englobasse:

1. a descrição dos aspectos físicos do povo brasileiro (textos relacionados aos aspectos fenotípicos do povo);
2. a descrição comportamental da sociedade brasileira (textos relacionados a hábitos e costumes) e
3. a apresentação da diversidade cultural (textos que explicam aspectos da nossa particularidade cultural).

Para maior detalhamento e compreensão do fenômeno, o método de análise é descritivo-analítico com pesquisa qualitativa, na medida em que o estudo busca um eixo comum, a partir das

categorizações por meio da seleção de enunciados representativos da temática sociocultural presente neste livro didático para explicar como o estereótipo é (re)produzido ou não nele.

ANÁLISE DO CORPUS

Para averiguar como o livro *Samba* apresenta os tópicos culturais nas unidades de ensino, vamos analisar esses tópicos a partir das categorias detalhadas na metodologia. Vejamos:

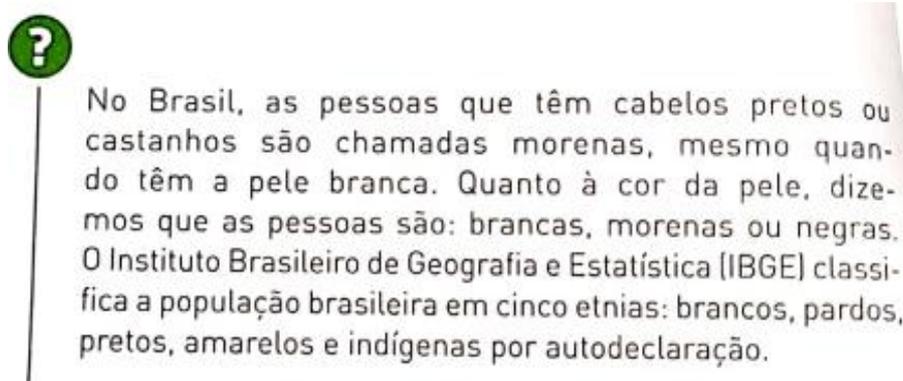
DESCRIÇÃO DOS ASPECTOS FÍSICOS DO POVO BRASILEIRO

De forma geral, os livros didáticos tendem a negar a constituição histórico-formativa do povo brasileiro e, essa constatação também se faz presente no livro *Samba*. O manual, como descrito anteriormente, trata de temas culturais, mas não se preocupa em dar uma explicação contextual sobre questões da nossa formação indígena, portuguesa, africana e dos imigrantes. Tal ausência informativa leva a abordagem da temática cultural ser reduzida a um micro-tema com a finalidade didática de fazer o aprendente praticar a língua, mas não entender de fato a questão da culturalidade expressa nela. Nesse sentido, há uma reprodução de estereótipos dos discursos. Na Unidade 1, intitulada "Eu sou assim - A descrição física", há a apresentação do povo brasileiro. Vejamos:

1.1 ESTEREÓTIPO ÉTNICO:

Nessa unidade tem-se a descrição do povo brasileiro.

Figura 2: Eu sou assim



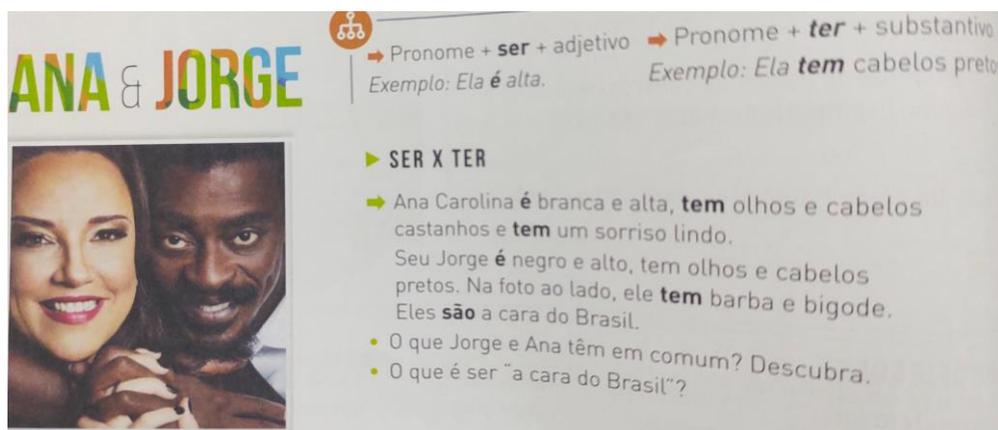
Fonte: *Samba*, p. 40

A descrição do povo dá-se pelo aspecto físico de modo geral, sem particularidades. Tal descrição poderia ser de qualquer povo de qualquer parte do mundo.

Para dar uma base factual ao texto, cita-se o IBGE como fonte da classificação da população; entretanto, não apresenta os dados do último censo estatístico: quantos brancos?, negros? pardos? índios? - assim, constrói-se um discurso que inviabiliza conhecer quem são os brasileiros.

Ainda, na mesma unidade, o manual apresenta o texto abaixo:

Figura 3: A cara do Brasil



Fonte: *Samba*, p. 40

A construção textual dá-se por oposição entre as particularidades físicas de Ana Carolina, branca e de Seu Jorge, negro. A questão em si não é a apresentação física, mas a afirmação sem contexto de que “eles são a cara do Brasil”.

Também, o livro didático se exime de expressar um posicionamento e coloca na pergunta “O que é ser ‘a cara do Brasil?’” para que o aprendente opine sobre o tema.

Como pontuamos com Rajagopalan (2012), não há uma neutralidade na produção de materiais didáticos, visto que somos sujeitos atravessados por diversos vieses de constituição sócio-culturais. Nesse sentido, o texto “A cara do Brasil” seleciona e apresenta ideologicamente *aquilo* que determinados grupos homogêneos compreendem sobre o nosso povo - não deixando espaço para a abordagem social da formação brasileira. Assim, cria-se uma formação estereotipada da “cara do Brasil”, composta de dois polos, o branco e o negro. E, ainda, apesar do manual trazer como fonte os dados do IBGE na Figura 1, nota-se que são aspectos genéricos da população que poderiam se enquadrar em qualquer outra cultura.

Na categoria seguinte, procuramos observar como o manual destacou as questões de comportamento.

DESCRIÇÃO COMPORTAMENTAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA:

Este livro procura dar um tom de informalidade em relação à ideia de comportamento do povo brasileiro. Assim, as fotos apresentadas nas ilustrações tendem a ser de um povo jovem, alegre, esbelto, com poucas imagens de negros, velhos e indígenas. Nesta categoria, pode-se observar as subcategorias:

2.1 DESCONTRAÇÃO E INFORMALIDADE:

Figura 4: Como vai você?

Bom dia! / Boa tarde! / Boa noite! → Bem. / Tudo bem. / Muito bem, obrigado (a).
 Oi! / Olá! / Beleza?! / Tudo bem?! → Eu vou bem. E você?
 Como vai você?! / Como você está? Tudo joia? → Mais ou menos.
 Tchau! Até logo! Até mais! Até amanhã!

• senhor (Sr.) / senhora (Sra.)
 • seu / dona
 • moço / moça
 • você

FORMAL

• [Muito] obrigado (a) → De nada
 • Por favor
 • Desculpe / desculpa (oralidade)
 • Com licença

O apelido é uma maneira informal de nomear uma pessoa.

▶ No Brasil, as pessoas geralmente se chamam pelo primeiro nome, mesmo em situações formais. É possível que as pessoas se apresentem também por um apelido pelo qual são conhecidas ou pelo próprio sobrenome. Não é raro o uso do nome no aumentativo ou diminutivo. Exemplos:

OLÁ! EU SOU O PAULÃO.
 PRAZERI SOU A ANINHA.
 OI, SOU O PIMENTEL.
 OI, EU ME CHAMO ISA. MUITO PRAZERI!
 OI, MEU NOME É JOÃO FERREIRA.

Fonte: Samba, p. 20

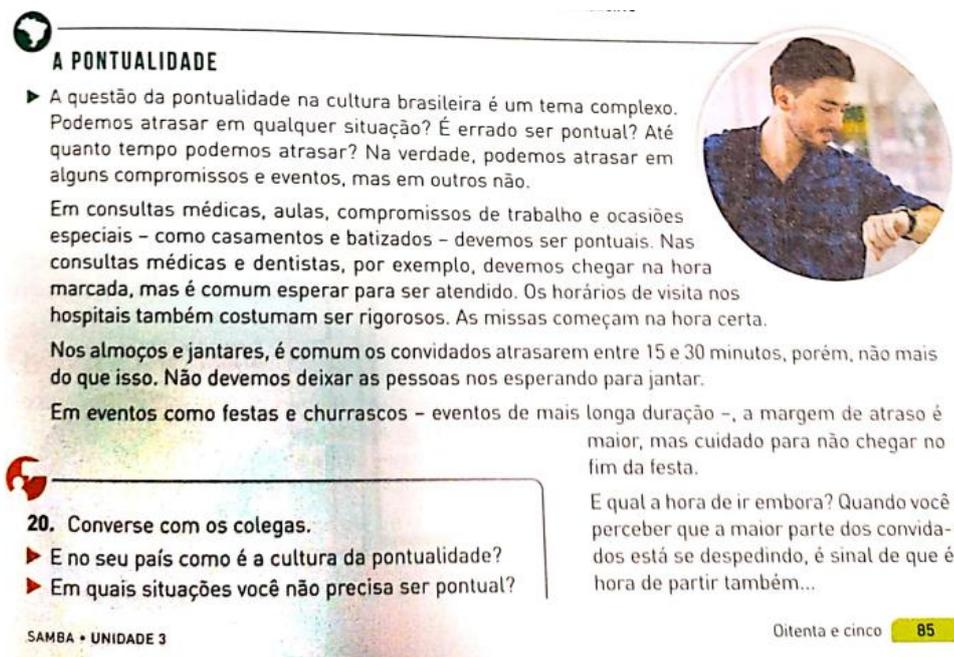
Nessa unidade mostra a intimidade dos chamamentos, como: “sou a Aninha”, “Eu me chamo Isa” - esses exemplos são marcados pela particularidade da auto denominação de ser “a Aninha” ou do apelido “Isa”, atributos geralmente dados por outras pessoas e não na auto apresentação. Nesse sentido, com ênfase nestas formas de tratamento informais passam a falsa ideia da nomeação ou titulação mais formal ser quase que ausente na nossa sociedade.

O uso das formas de tratamento é um tópico que deveria ser mais esclarecido nos livros didáticos, pois, apesar de serem convencionalizadas culturalmente, “não é possível restringi-las ao aspecto gramatical – ou gramaticalizado – de referência. Assim, faz-se necessário atender a aspectos como o uso pragmático-estratégico, que revela questões maiores que devem ser consideradas na sua compreensão. (BLANCO, BLANCO, 2018, p. 100). Assim, para compreender se seu uso é adequado há de “destacar, na interação, fatores como o contexto geral, o contexto específico, a relação entre os participantes, o grau de intimidade entre eles etc.”(BLANCO, BLANCO, 2018, p. 98), tais elementos tornam-se fundamentais para entender se os interlocutores são corteses ou não.

2.2 FALSA NEUTRALIDADE CULTURAL

Outro tópico presente nesta categoria, diz respeito ao comportamento do brasileiro em relação à pontualidade. Observe:

Figura 5: Curiosidades sobre os hábitos dos brasileiros



A PONTUALIDADE

▶ A questão da pontualidade na cultura brasileira é um tema complexo. Podemos atrasar em qualquer situação? É errado ser pontual? Até quanto tempo podemos atrasar? Na verdade, podemos atrasar em alguns compromissos e eventos, mas em outros não.

Em consultas médicas, aulas, compromissos de trabalho e ocasiões especiais – como casamentos e batizados – devemos ser pontuais. Nas consultas médicas e dentistas, por exemplo, devemos chegar na hora marcada, mas é comum esperar para ser atendido. Os horários de visita nos hospitais também costumam ser rigorosos. As missas começam na hora certa.

Nos almoços e jantares, é comum os convidados atrasarem entre 15 e 30 minutos, porém, não mais do que isso. Não devemos deixar as pessoas nos esperando para jantar.

Em eventos como festas e churrascos – eventos de mais longa duração –, a margem de atraso é maior, mas cuidado para não chegar no fim da festa.

E qual a hora de ir embora? Quando você perceber que a maior parte dos convidados está se despedindo, é sinal de que é hora de partir também...

20. Converse com os colegas.

▶ E no seu país como é a cultura da pontualidade?

▶ Em quais situações você não precisa ser pontual?

SAMBA • UNIDADE 3

Oitenta e cinco 85

Fonte: *Samba*, p. 85

O enunciado “A questão da pontualidade na cultura brasileira é um tema complexo” nos revela que os enunciadorees do material não querem assumir um posicionamento sobre o assunto. Na sequência, o texto faz uma série de questionamentos e afirma categoricamente que “na verdade, podemos atrasar em alguns compromissos” e, apresenta uma série de exemplos de eventos que podem ter ou não o rigor da pontualidade.

Com a colocação “A questão da pontualidade é um tema complexo”, o eu-enunciador do texto revela indiretamente que o atraso é comum na cultura brasileira, embora não a coloque em evidência. O texto sobre a pontualidade procura não caracterizar o brasileiro como não cumpridor de horários, ou seja, tenta deixar para o /a aprendiz as considerações a serem feitas - haja vista a série de questionamentos feitos.

O foco se desloca da nossa formação cultural para o ato de atrasar em si - como um aspecto individual. Entretanto, há estudos que relacionam o atraso como um aspecto sociocultural do Brasil que vem desde a época dos domínios portugueses⁷⁷ no qual o atraso relacionava-se ao poder ou à influência da pessoa que fazia o outro esperar.

⁷⁷ Sobre nossa pontualidade, o programa Fantástico da rede de TV Globo fez a matéria que pode ser vista em <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2017/11/falta-de-pontualidade-comeca-com-chegada-da-familia-real-portuguesa.html>>.

Aspectos culturais distintos devem ser mais bem esclarecidos para aquele que aprende não entenda a cultura da falta de pontualidade como algo descortês ou rude no comportamento brasileiro, mas compreenda que é algo *cultural* distinto da língua materna do aprendente.

Na realidade, os homens se relacionam entre eles de maneira simbólica por meio de generalizações e de "rótulos" que os permitem definir de modo sintético e imediato características, papéis e expectativas de comportamento; mas tendo em vista que o conhecimento é inevitavelmente antropocêntrico e que a identidade pessoal, grupal ou nacional se constrói em oposição aos outros, o outro é definido na base de sua diversidade: para aqueles que ocupam um espaço próximo do nosso, nós utilizamos o estereótipo desvalorizado, para as culturas longínquas, nós temos, preferencialmente, a tendência de usar o estereótipo do exotismo. (DE CARLO, 1998, p.86)78

Para De Carlo, o que nós somos depende não só da maneira como nós nos vemos, mas também da imagem que os outros fazem da gente, de nossa relação com eles e o que eles representam a nossos olhos. Nesse sentido,

Nossa hipótese é que o estereótipo, enquanto imagem da alteridade, é constitutivo da identidade de cada um. Se a identidade pode ser definida como a ideia que cada um faz de si mesmo e que compreende a história pessoal, as opiniões no que se refere às suas capacidades, suas possibilidades e suas expectativas, a definição de seu lugar no mundo, etc., ela não é, contudo, o resultado de uma escolha individual e deliberada, mas aquela de uma confrontação contínua, um percurso que o indivíduo aprende a se conhecer e a construir sua imagem em relação à imagem de seu próprio grupo, de outros grupos e das relações entre os grupos. (DE CARLO, 1998, p.88)79.

O próximo tópico ainda faz parte da categoria comportamental, mas apresenta-se de modo mais genérico quanto à formulação. Assim, temos:

⁷⁸ Tradução nossa. No original: En réalité, les hommes entrent en relation entre eux de façon symbolique par des généralisations et des « étiquettes » qui leur permettent de définir de façon synthétique et immédiate caractéristiques, rôles et attentes de comportements; mais puisque la connaissance est inévitablement anthropocentrique et que l'identité personnelle, de groupe ou nationale se construit en opposition aux autres, l'autre est défini sur la base de sa diversité : pour ceux qui occupent un espace proche du nôtre, nous utilisons le stéréotype dévalorisant, pour les cultures lointaines, nous avons plutôt tendance à utiliser le stéréotype de l'exotisme.

⁷⁹ Tradução nossa. No original: Notre hypothèse est que le stéréotype, en tant qu'image de l'altérité, est constitutif de l'identité de chacun. Si l'identité peut être définie comme l'idée que chacun se fait de soi-même et qui comprend son histoire personnelle, les opinions concernant ses capacités, ses possibilités et ses attentes, la définition de sa place dans le monde, etc., elle n'est pas pour autant le résultat d'un choix individuel et délibéré, mais celui d'une confrontation continue, au cours de laquelle l'individu apprend à se connaître et à construire son image par rapport à l'image de son propre groupe, des autres groupes et des rapports entre les groupes.

2. 3 HÁBITOS CULTURAIS GERAIS:

Figura 6: Curiosidades sobre os hábitos dos brasileiros



Fonte: Samba, p. 85

A lista mostra uma série de hábitos tidos como típicos do povo brasileiro, como abraçar fortemente, tomar mais de um banho por dia, ir à manicure etc. Essa apresentação carece de contextualização, pois passa a ideia de que todos os brasileiros seguem a mesma conduta.

De fato, cada povo re(produz) um modelo de comportamento, como explica Van Dijk, mas não necessariamente, a ideia de que todos do grupo compartilham dos mesmos valores ali listados. Quando apresentamos listas ou esquematizações de uma cultura, reduzimos a sua diversidade e diferenças regionais. O manual didático deveria, talvez, apresentar alguns fatos mais pontuais, estatísticos, por exemplo, para a exemplificação das possibilidades culturais do povo brasileiro.

3. APRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL

Nesta categoria foram listados aspectos que expressam a cultura por meio da objetificação cultural, ou seja, as representações que fazemos de nossa sociedade.

A primeira representação mostra um dado sobre o costume dos visitantes quando vão à Bahia. Vejamos:

3. 1 REPETIÇÃO DE DADOS SEM BASE TEÓRICA SÓLIDA

Figura 7: As cores e a cultura do Brasil



No Brasil as pulseiras do Senhor do Bonfim são usadas para fazer três desejos. Amarra-se a pulseira com duas voltas e três nós. Quando ela se rompe, acredita-se que os desejos são realizados.

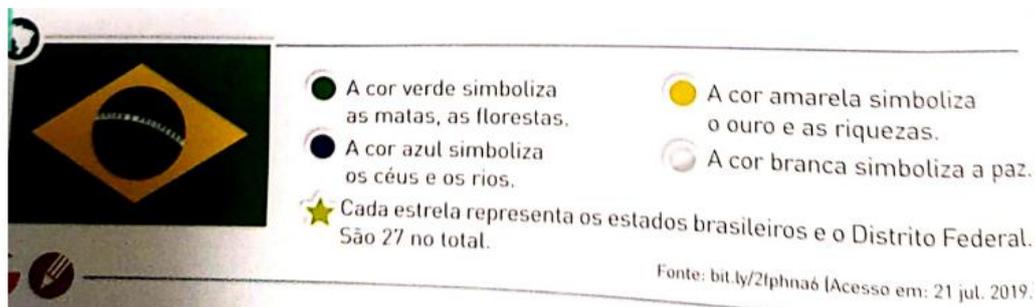


Fonte: *Samba*, p. 24

Apresenta-se o dado cultural, as pulseiras do Senhor do Bonfim, mas não esclarecem de onde vem tal costume⁸⁰, não mencionam a importância histórica dessa construção representativa. Reproduzem um discurso aparentemente neutro, mas que escondem as origens de tal uso e mesmo as raízes africanas características desta igreja “Senhor do Bonfim”.

Outra repetição de dados sem base teórica é apresentada quando se descreve a bandeira do Brasil.

Figura 8: As cores e a cultura do Brasil



Fonte: *Samba*, p.24

Aqui temos uma repetição de dados que já foram contestados⁸¹ por outros teóricos sobre a representatividade das suas cores.

Ainda, em relação à representatividade, na unidade 4 do manual, os autores introduzem utensílios que seriam típicos do Brasil. Aqui a apresentação é mais generalizante, dando a possibilidade de entender que são objetos que estão ou não presentes nos lares brasileiros.

⁸⁰ “ Os primeiros registros da fitinha do Bonfim são de 1809 e quem a criou foi o tesoureiro da Devoção de Nosso Senhor do Bonfim, Manoel Antônio da Silva Serva, com o objetivo de conseguir recursos para a igreja no século XIX. Desde que a Devoção foi fundada, em 1745, ela mantém a Basílica do Nosso Senhor do Bonfim, igreja que fica no bairro Bonfim, em Salvador.”. Disp. em: <<https://www.salvadorbahia.com/10-historias-e-curiosidades-sobre-as-fitinhas-do-bonfim/>> . Acesso em 04/02/2022.

⁸¹ Sobre o significado das cores e formas da bandeira brasileira. Disponível em: <<https://www.una.br/blog/saiba-o-significado-das-cores-e-dos-elementos-da-bandeira-brasileira/>>.

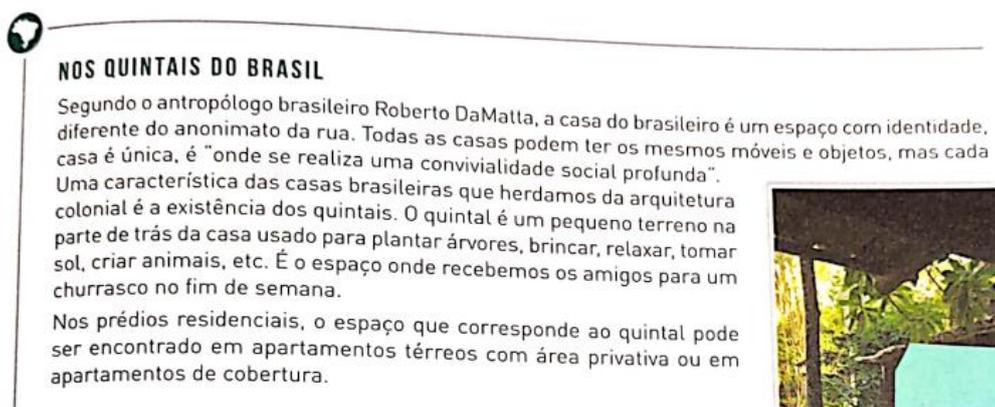
Figura 9: Objetos da cultura brasileira



Fonte: Samba, p. 107

Por último, nesta categoria, na unidade 4, temos a representação das moradias brasileiras:

Figura 10: Nos quintais do Brasil



Fonte: Samba, p. 107

A construção discursiva dá a entender que todos os brasileiros possuem uma casa com quintal e que ela representa uma convivência social que diz ser "profunda".

A questão que se apresenta é o fato da informação dar a entender que as casas são todas possuidoras de quintais, pois "herdamos" das colônias essa característica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do artigo era mostrar como o livro didático retrata as questões culturais do Brasil e de que forma esta repetição discursiva reforça os estereótipos sobre o povo brasileiro. Para desenvolver esse foco, usamos o livro de PLE *Samba* e selecionamos trechos sobre as questões

socioculturais. A partir da categorização dos textos escolhidos, pode-se verificar uma limitação dos tópicos relacionados à cultura do Brasil e ao mesmo tempo se restringe à uma falsa neutralidade. A riqueza cultural é selecionada de forma a pensar o povo/cultura de modo restrito, sem abordar a diversidade da nossa formação étnica-cultural e histórica. Por exemplo, na categoria "Descrição dos aspectos físicos do povo brasileiro", o povo retratado fica reduzido às faces de Ana Carolina e Seu Jorge (Figura 2).

Em relação à falsa neutralidade, a visão comportamental do povo brasileiro é mostrada de forma a levar o aprendente a imaginar a nossa sociedade "sem defeitos", ou seja, quando abordou a questão da pontualidade, o texto apresentado no material tentou ser isento de opinião. No manual, a questão da pontualidade é tratada como "um tema complexo", evita-se o aprofundamento do assunto por meio de perguntas que não são respondidas no material didático, tais como "Podemos atrasar em qualquer situação?", "Até quanto tempo podemos atrasar?".

No que concerne à identidade do Brasil, em suas particularidades, a obra generaliza e prescreve fórmulas comportamentais do povo brasileiro que reforçam estereótipos não necessariamente verdadeiros. Dessa forma, o manual colabora nas generalizações típicas dos estereótipos, deturpando a representação sociocultural brasileira.

Apesar dos avanços na elaboração de um material didático atual de português para estrangeiros, é necessário que o mercado editorial se atente não só às questões linguísticas, mas também culturais, especialmente para que não haja o reforço de estereótipos negativos do povo brasileiro no exterior.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R.; PIERROT, A.H. *Stéréotypes et clichés*. Paris: Armand Colin, 2005.

BLANCO, Y. A. O. C. BLANCO; R. C. H. C. O uso estratégico das formas de tratamento corteses para expressar descortesia e vice-versa. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 18, n. 2, p. 93-113, 2018. doi:10.5935/cadernosletras.v18n2p93-111.

BLANCO, Yedda Alves de Oliveira Caggiano. *A relação entre imagem e atenuação pragmática na análise de livros didáticos de Português para estrangeiros (PLE)*. 2021. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.8.2021.tde-23072021-155041. Acesso em: 2022-02-23.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2020 [2004].

CORACINI, Maria José Faria. O livro nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999, p. 15-26.

DE CARLO, Maddalena. *L'interculturel*. Paris: CLE international, 1998.

RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e autoestima. In: RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2009, p.65-70.

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org). Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: Editora da UFBA, 2012, p. 57-82.

SOUZA, Deusa Maria. "Autoridade, autoria e livro didático". In: CORACINI, M. J. (org.). Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. Campinas: Pontes, 1999, p. 27-31.

VAN DIJK, Teun A. (1999). Ideología de una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Ed. Gedisa.

VAN DIJK, Teun A. (2005). Ideología y análisis del discurso. Utopía y Praxis Latinoamericana. Afio 10. N° 29 (Abril-Junio, 2005) pp. 9 – 36, Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social / ISSN 1315-5216.CESA - FCES - Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.

VAN DIJK, Teun A. (2012). Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

EL PAPEL DEL LIBRO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA ENSEÑANZA DE PORTUGUÉS LENGUA EXTRANJERA (PLE) EN LA PROVINCIA DE MISIONES

O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) NA PROVÍNCIA DE MISIONES

Nicolás Omar BORGMANN (Universidad Gastón Dachary, Misiones, Argentina)

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo cuestionar y tensionar el papel del mercado editorial en la fijación de políticas lingüísticas públicas en los niveles más elevados de la planificación de Lenguas Extranjeras tanto a nivel nacional como en la provincia de Misiones. Es en este espacio físico al que se circunscribirán los análisis y reflexiones. Además, busca comenzar la discusión de la cuestión inter – pluricultural en la fijación de contenidos de Portugués como lengua extranjera en una provincia donde el mismo concepto de “extranjero” debe ser revisado cuando se habla del idioma y del papel que tienen los libros didácticos a disposición en el mercado provincial. Siendo, por último, una reflexión sobre qué tipo de material debería incentivarse a producir por autores locales.

PALABRAS CLAVE: Português lengua extranjera; Currículum; Política lingüística; Mercado editorial

RESUMO: Este artigo visa questionar e destacar o papel do mercado editorial na definição de políticas públicas linguísticas nos mais altos níveis de planejamento de Línguas Estrangeiras tanto nacionalmente quanto na província de Misiones. É neste espaço físico ao qual serão circunscritas as análises e reflexões. Além disso, procura iniciar a discussão da questão inter-pluricultural na fixação de conteúdos de português como língua estrangeira em uma província onde o próprio conceito de “estrangeiro” deve ser revisto quando se fala da língua e do papel dos livros didáticos em disponibilidade no mercado provincial. Sendo, por fim, uma reflexão sobre que tipo de material deve ser incentivado a produzir pelos autores locais.

PALAVRAS-CHAVE: Português língua estrangeira; Currículo; Política linguística; Mercado editorial

INTRODUCCIÓN

El tema “El papel del libro didáctico en la formación de políticas públicas para la enseñanza de portugués lengua extranjera (PLE) en la provincia de Misiones” es elegido por la necesidad de visualizar y cuestionar la relación (in)existente entre los materiales de producción nacional y las políticas públicas provinciales en lo que la enseñanza de portugués como lengua extranjera se refiere en la enseñanza oficial de gestión pública y privada desde la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206.

Este artículo será construido a través de la explicitación de las partes componentes de la cadena de concreción curricular y su relación con la producción de libros para enseñanza de PLE: primero será expuesto los mecanismos de concreción curricular que intervinieron en la relación “dispositivo oficial” – “libro didáctico” implementados en las escuelas misioneras; el papel de la comisión asesora y la presencia o no de material de producción nacional propicio que tenga en cuenta los lineamientos legales para la escuela argentina y misionera.

Seguidamente, teniendo en cuenta el apartado anterior, abordaremos la tensión entre empresa editorial y política lingüística en el respeto de las variaciones regionales de la Lengua Materia - LM y Portugués Lengua no Materna - PLnM de los alumnos misioneros.

Por último, será analizado el abanico de bibliografía existente en la provincia de Misiones, que utilizado para el dictado del espacio curricular “Lengua Extranjera – Portugués” tanto en el nivel primario como secundario.

LOS MECANISMOS DE CONCRECIÓN CURRICULAR

En cuanto a concreción curricular, entendemos que el término se refiere a los diferentes niveles y puesta en funcionamiento de la política educativa del Estado Nacional hasta llegar a la planificación áulica.

Este proceso, que pasa diferentes estadios de creación, análisis y reformulación va (re)produciendo discursos pedagógicos, contando e instalando verdades y subjetividades.

El primer nivel de concreción curricular, el que genera las discusiones en torno a las políticas educativas estatales es el llamado campo de recontextualización, que según la teoría de Basil Bernstein (2001), se produce una transformación de discursos, desde el contexto de producción al de reproducción.

Esta transformación se entiende como resultado de luchas y tensiones entre parámetros ideológicos, nuevas tendencias o perspectivas de conocimiento o conflictos en el proceso de transmisión cultural y justamente una de las funciones de estas transformaciones, las de generar las bases para

recontextualizar y generar las bases del discurso pedagógico como modalidad especializada de comunicación especializada. (Díaz, 2010)

Siguiendo con Bersntein (2000, p.31) las reglas recontextualizadoras construyen la formación de un discurso pedagógico específico. Para Bernstein, el discurso pedagógico es un principio recontextualizador para la circulación y reordenación de discursos, que crea campos recontextualizadores. Distingue estos campos, entendiendo a tales como a categoría organizativa del conocimiento. Siendo este el puente de partida de la construcción del objeto de estudio de este artículo, al proponerlo como fuente de teoría e investigación y establecer su organización a partir de la división y especialización del trabajo. Díaz (2003, p.23) propone que “los campos definen su organización a partir de sus objetos, lenguajes y técnicas que desde lo inter o transdisciplinar reproducen los límites rígidos de los campos de conocimiento históricamente constituidos”.

Ahora bien, al volver a Bernstein, este propone que, para posicionarnos dentro de este primer nivel de concreción curricular, debemos establecer la existencia de un campo oficial de recontextualización (CRO) y un campo de recontextualización pedagógica (CRP). El primero es creado y dominado por el Estado, mientras que el segundo consiste en varios agentes con ideologías practicantes. Es el CRP el que crea tanto la autonomía relativa de la educación como la lucha por el discurso pedagógico y sus prácticas (p. 33). El dispositivo pedagógico de Bernstein ofrece un análisis mucho más complejo de la distribución, recontextualización y evaluación del conocimiento educativo, así como de la construcción de identidades pedagógicas.

Es en el CRO, donde analizaremos las políticas y planificación lingüísticas oficiales y la incidencia de la presión editorial en lo que atañe a la fijación de variedades lingüísticas, posiciones ideológicas, creencias y valorización de lo propio, de lo nuestro, desde una visión no porteñocentrista⁸², respetando el acervo cultural de la región de la triple frontera argentina-brasileña-paraguaya.

LA POLÍTICA Y PLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

Según Pérez (2020) el término política lingüística hace referencia a los contenidos ideológicos que sustentan la planificación, mientras que la planificación resalta los aspectos más instrumentales del proceso Barrios, (1996). Calvet (1987) explica que la política lingüística se refiere al conjunto de elecciones conscientes efectuadas en el dominio de las relaciones entre lengua y vida social, mientras

82 Porteñocentrista: término acuñado en Argentina para establecer que algo se (re)produce dentro del área CABA con una mirada homogénea y vertida hacia las provincias del “interior” argentino.

que la planificación lingüística implica la búsqueda y puesta en marcha de los medios necesarios para la aplicación de la política lingüística.

Es importante distinguir entre dos tipos de agentes planificadores: los macroagentes (las instituciones) y los microagentes (los hablantes). El éxito de las políticas lingüísticas dependerá de la convicción y la aceptación que obtenga de los microagentes.

En este artículo, nos centraremos solamente en el papel de los macroagentes a la hora de determinar el “qué enseñar” dentro de las aulas secundarias misioneras.

Ahora bien, según Varela (2019) “una vía de acceso a la Política Lingüística Interna Argentina” está en los datos de la oferta de lengua extranjera en el país, intentando identificar criterios que expliquen su alcance geográfico y el abanico de lenguas enseñadas en el país, denotando una enorme desigualdad entre las distintas jurisdicciones teniendo en cuenta el régimen federal, tanto en la cantidad de lenguas como en la cobertura en los respectivos niveles de educación formal y obligatoria.

Es en este marco de federalismo, que el Ministerio de Educación de la Nación estableció para la educación argentina, una serie de núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) que en sus fundamentos el ex ministro de educación Sileoni expresa que:

son el fruto de un largo proceso de construcción federal y expresan, junto a muchas otras políticas y acciones, la voluntad colectiva de generar igualdad de oportunidades para todos los niños y las niñas de la Argentina. En este sentido, los NAP plasman los saberes que como sociedad consideramos claves, relevantes y significativos para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan crecer, estudiar, vivir y participar en un país democrático y justo, tal como el que queremos construir. (NAP, p. 5)

De igual manera, reafirmando el federalismo en la misma resolución del Consejo Federal de Educación, la 181/12, se expresa que

los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) del área de Lenguas Extranjeras (LE) han sido elaborados considerando, en forma conjunta, los principios fundamentales que deben sustentar la enseñanza de alemán, francés, inglés, italiano y portugués en contexto escolar, es decir, la enseñanza de estas lenguas –de una o más de una, de acuerdo con la oferta jurisdiccional-integrada al conjunto de saberes que se enseñan en la escuela. En este sentido, los NAP de LE contemplan la especificidad de los elementos propios de cada una de las lenguas incluidas enfatizando, desde una perspectiva intercultural y plurilingüe, la dimensión formativa de la enseñanza de LE, es decir, su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los/las niños/as y adolescentes, jóvenes y adultos/as de nuestro país. (p.8)

Ahora bien, más allá de este entramado normativo que ha sido recorrido, tratando de explicitar como se construyó en Argentina el CRO para Lenguas Extranjeras, recortando indicios útiles para este artículo, es momento de adentrarnos a lo propio en la jurisdicción educativa de la Provincia de Misiones.

LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA MISIONERA

La provincia de Misiones, única provincia de Argentina que limita con dos países vecinos con lenguas oficiales distintas al español, Brasil, con el portugués como lengua oficial y Paraguay, con el guaraní como lengua oficial (además del español) y que a su vez, se ha visto influenciada por diferentes corrientes migratorias en distintos períodos de tiempo de varias partes del mundo, teniendo así, en su acervo cultural, vestigios de lengua y cultura alemana, polaca, brasileña, árabe, italiana, japonesa entre otras.

Además, la provincia es travesada por la cultura Mbya-guaraní, que tiene sus brazos tanto en Paraguay como en gran parte del territorio brasileño, compartiendo cosmografías, mitos, comidas y expresiones.

Ahora bien, la enseñanza Lenguas Extranjeras (LE) en las escuelas misioneras ha tenido una trayectoria cargada de disputas lingüísticas e ideológicas, ya que por casa de la cercanía, una amplia zona fronteriza habla “portunhol” como lengua materna, siendo para estos hablantes, el español una “lengua extranjera” entonces el estado argentino debió implementar acciones tendientes a alfabetizar abruptamente a comunidades de hablantes en la “lengua nacional”, estos procesos, discusiones y reflexiones pueden leerse en trabajos de Camblong (2014) en donde establece que las semiósferas en las que la interculturalidad constituye el propio hábitat de quienes deben hacer de la transacción su medio habitual de existencia.

Aunque a pesar de algunos intentos de integración promovidos desde organismos oficiales, en donde la “lengua oficial” ha sido considerada como fundamental para las negociaciones sociales entre actores argentinos, se advierte sin embargo que ese dejar paso a la otredad, no deja de estar instrumentalizado en la persistencia de sistemas académico-ideológicos dominados por la enseñanza de una «lengua oficial», es decir, por conceptos dicotómicos y excluyentes.” que generalmente con conuerdas con la idiosincrasia local, generando conflictos a niveles de subjetividad y en las relaciones de poder entre Estado y sujetos hablantes.

A este caso específico de la comunidad de hablantes de portuñol, se le suman, otros no tan estudiados y fundamentados, como el de las comunidades de inmigrantes y colonizadores del interior de la provincia de Misiones personas que hoy entrarían en la categoría de “refugiados” a los que Argentina dio asilo y viviendo, construyendo así, numerosos pueblos en el interior de la provincia, donde se mantuvieron celosamente, las costumbres e idioma traídos.

Dicho esto, y a fines de preservar el acervo lingüístico de la provincia, sanciona en al año 2009 a través de la Cámara de Representantes, la ley VI – 141 que en su artículo 1° establece “*Declárase Política de Estado la Planificación Lingüística en la provincia de Misiones*” y en el 3° “*Establécese la enseñanza obligatoria y sistemática de la educación intercultural plurilingüe en los*

establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, dependientes del Ministerio de Cultura y Educación y del Consejo General de Educación de la Provincia, en todos los niveles de la educación obligatoria.”

Mediante esta ley, se crea también el Instituto de Políticas Lingüísticas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Misiones, en cuyo objetivos estipulados, se puede leer:

Establécese la enseñanza obligatoria y sistemática de la educación intercultural plurilingüe en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, dependientes del Ministerio de Cultura y Educación y del Consejo General de Educación de la Provincia, en todos los niveles de la educación obligatoria. (art. 8° a).

EL DISEÑO CURRICULAR MISIONERO

Con todo lo expuesto, podemos adentrarnos en el siguiente nivel de concreción curricular, el que tiene que ver con las decisiones oficiales sobre qué contenidos de Portugués Lengua Extranjera enseñar y cuáles no; mediados por la disponibilidad de libros didácticos.

Cabe destacar, que el Diseño Curricular Jurisdiccional Misionero (DCJ), es contemporáneo a la sanción de las normas mencionadas ut supra, por lo que desde el origen de la discusión a fines de este artículo, se encuentran en teoría, articuladas las cadenas de adecuaciones curriculares en la pirámide que mostraría como se “desciende” “desde la macro planificación a nivel de política educativa hasta el nivel docente, pasando por los estadios intermedios.” (Borgmann, 2014; p.16).

Este DCJ como instrumento del estado, ha sido sancionado y aprobado por Resolución 638/11 del Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Misiones y se circunscribía, al Ciclo Básico Común Secundario Obligatorio, es decir, los dos primeros años del nivel secundario misionero.

La lectura de la norma arroja dos conclusiones a ser analizadas, 1) la ubicación y extensión de los contenidos descriptos y 2) la bibliografía específica para la enseñanza de PLE.

1. La ubicación y extensión de contenidos: dentro del campo curricular “Lengua Extranjera” la provincia ha optado por reglar tres idiomas, inglés, portugués y francés (orden de aparición en la norma).
2. La fundamentación de la propuesta, la sitúa en un abordaje metodológico socio-comunicativo e interaccional, dejando de lado la valoración de los contenidos culturales a ser trabajados a fin de enriquecer cada una de las clases de PLE; dentro de los propósitos generales de la enseñanza, destaco un apartado particular, que hace referencia a los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia, instrumento que si bien, su importancia es indiscutible a nivel mundial como propuesta norteadora de propuestas de enseñanza de lenguas extranjeras, pero siempre, en el modelo europeo de concepción de lengua. Al igual que el apartado anterior, los objetivos están tendientes a instalar una idea de “lengua extranjera” distante del alumno, no respetando ni valorizando las cercanías y en palabras ya mencionadas de Camblong, no teniendo en cuenta los que habitan la interculturalidad.
3. Ahora bien, los contenidos explícitos en este nivel de concreción dejan poco margen al docente al momento de planificar su propio espacio, ya que aparecen enumerados taxativamente como temáticos, funcionales y gramaticales, no abordando discusiones sobre apreciaciones regionales, interculturales; omitiendo, tal vez por desconocimiento o falta de material que incluya, propuestas de enseñanza de fonética portuguesa variante brasileña y literatura brasileña, advirtiendo, que tal vez por error, los contenidos en un nivel inicial, son los explicitados para el A2 (MCER) o Básico (Propostas curriculares para ensino de português no exterior – Ministerio das Relações Exteriores Brasil) no existiendo mención a contenidos del nivel A1 o Inicial según los parámetros mencionados.

4. Los otros dos idiomas, inglés y francés, presentan un apartado exclusivo denominado “Aspectos socioculturales y conciencia intercultural”; espacio conceptual que a criterio de este autor, justamente es en el apartado de portugués donde debe cobrar más fuerza este tipo de discusiones con manifiesta postura ideológica en favor de lo “propio”, de lo nuestro, espacio que nos hubiese alejado de la ya mencionada, postura “porteño-centrista” y homogeneizadora de los dos niveles de concreción ya analizados, esta discusión se retomará en las conclusiones;
5. La bibliografía específica para la enseñanza de PLE, es en esta observación que analizamos el papel fundamental de la disposición bibliográfica y de la fuerza de del campo editorial a la hora de fijar contenidos explícitos e implícitos, ya sea ideológicos, como culturales y hasta de género.
6. En relación a esto, la “Bibliografía” de referencia para la escritura del DCJ en el área de PLE es extensa, haciendo alusión a teóricos en didáctica y metodología de LE, a diseños curriculares de referencia (cf. MCER y Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras CABA), dejando los inherentes a la enseñanza de PLE en manos de dos editoriales, la EPU con el Avenida Brasil I y en la SBS con el Tudo Bem I.
7. A este respecto, ambas editoriales son extranjeras situadas en la ciudad de San Paulo Brasil, con escritores nativos y cuyos textos, que se merecen un análisis mayor que los que incumben a este artículo, poco reflejan las particularidades culturales de la región mercosureña al no reflejar, ni los modismos propios, ni las expresiones culturales que trascienden fronteras.
8. Con esto dicho, y analizando los dos materiales de referencia de PLE, es de suponer que el equipo profesional que delimitó los contenidos mínimos para la enseñanza de la lengua portuguesa al material bibliográfico existente en ese momento en circulación dentro de la provincia, y que estas obras resultaban de importancia supina para los profesores de portugués en los ámbitos formales de educación provincial.

Hasta aquí, estamos en condiciones conceptuales y metodológicas de analizar el papel del mercado editorial en la delimitación de políticas públicas en lo que refiere a la planificación lingüística del Estado, en este caso, el estado misionero.

EL MERCADO EDITORIAL

Teniendo en cuenta las palabras de Sabater (2003) que propone que el libro de texto no solo es un material en que se moldea y concreta el “capital cultural”⁸³, se concreta y estructura una serie de propuestas de enseñanza y aprendizajes que interrelacionan entre alumnos y profesores, sino que también es el producto de la industria cultural condicionado por un proceso de producción, una línea editorial/empresarial y un producto sujeto a las normas de funcionamiento del mercado.

Es dentro de la industria editorial que el libro de texto, producto final, es apenas un subsector del campo de la edición, es más, en el diseño, producción, edición, distribución y consumo del libro de texto se implementan significados que poco tienen que ver con modelos y estrategias didácticas y pedagógicas y, sí, con la lógica de la producción industrial y el mercado, con la rentabilidad económica y el marketing, determinando lo que se dice, la forma en que se dice y lo que no se dice desde este plano en el libro de texto.

Siendo más taxativo, el mismo Sabater (2003) dice que:

Las industrias de libros de texto son, por tanto, un conjunto de empresas con una forma determinada de producción que contribuyen a la transmisión de una parcela de la cultura, formateada en un soporte de contenidos sociales seleccionados y regulados, destinados a un mercado de consumo con un procedimiento de elección singular.

⁸³ Concepto de Bourdieu (1998) que establece que es la acumulación propia de una clase que, heredada o adquirida mediante la socialización, tiene mayor peso en el mercado simbólico cultural.

Sus principales objetivos se centrarán en cubrir aquellos espacios de mercado que se produzcan como consecuencia de las innovaciones y los cambios curriculares promovidos desde las políticas educativas y en la publicación de toda una serie de materiales que de su desarrollo genere en los consumidores.

Con esto en cuenta, es innegable e imposible ignorar la fuerza que tienen los editores y escritores en lo que atañe a la selección de ese capital cultural que se desea preservar y transmitir, muchas veces, en tensión con las propias políticas estatales, que generalmente se perfeccionan más rápido que las ediciones e impresiones de libros.

Como ejemplo de esto, se puede citar que en Argentina, las políticas educativas en cuestiones consideradas transversales dentro de la Educación Obligatoria, se amplían todos los años, teniendo por ejemplo, a la Educación Sexual Integral, la Ley de Género, La Educación Vial, la Educación Medioambiental, la Educación Emocional, cuestiones, que no han sido reflejadas en los libros de textos y que son consideradas por el Estado como partícipes de la curricula escolar.

TENSIÓN MERCADO EDITORIAL – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA ENSEÑANZA DE PLE EN LA PROVINCIA DE MISIONES

Como se ha expuesto a lo largo de este artículo, la relación dialéctica entre mercado editorial y políticas pública en torno a la enseñanza oficial está presente en los niveles de concreción más altos, en las definiciones curriculares.

La política lingüística misionera, sintetizada en el DCJ abordado, ha girado en torno a la disponibilidad de material para abordar contenidos de enseñanza, que dejan a los habitantes de las semiósferas de contacto, los que vivencias las relaciones interculturales, en un umbral de desconocimiento, de alejamiento, de extranjeritud, de conocimientos que son culturales y se han ido construyendo en las relaciones con ese otro hermanado por historia, léxico, arte y cocina.

Este patrón de relación de poder entre mercado editorial y equipos de profesionales que confeccionan las políticas lingüísticas se ve también a nivel nacional, pero ese análisis va más allá de este artículo.

Esta relación es notoria, cuando en la concreción del curriculum, en la provincia de Misiones, se habla de modismos y regionalismos *carriocas* teniendo la provincia, Corrientes, otra provincia aledaña a Misiones y Entre Ríos, la más austral en relación a la frontera con Brasil, contexto estrecho y cotidiano, con la región paranaense, catarinense y riograndense, siendo “os gaúchos” con su música, comida y vestimenta, íconos del regionalismo local.

Es innegable que incorporar estas cuestiones a la *currícula* escolar, partiendo tal vez de una libertad implícita en los diseños curriculares vigentes, es una cuestión de ética profesional docente, de

respeto a las culturas que habitan y transitan nuestros estudiantes, pero enmudecidos en los diversos materiales didácticos extranjeros que recibimos para la labor áulica.

Como también es innegable la discusión en torno a la política pública sobre la diversidad, las disidencias, cuando los materiales de referencia áulicos exponen patrones culturales que muchas veces reflejan las posturas y pensamientos de los autores y editores, desoyendo los lineamientos legales argentinos en este asunto, donde la diversidad en términos de géneros debe ser respetada con fuerza de ley.

El racismo y valorización de las culturas preexistentes en la región, así como las que se escapan de los formatos eurocéntricos, en una región tan variopinta como lo es Misiones, constituye un tema de magna importancia cuya presentación no debiera acabarse en el somero enunciado de un simple apartado en todo el libro, sino que el respeto a las culturas del otro, a las formas y colores del otro, deberían ser transversal y omnipresentes.

¿CONCLUIMOS?

Con todo lo dicho hasta acá, y sobre todo con las expresiones del último subtítulo, creería que la mejor de forma de concluir este artículo es proponiendo una serie de cuestiones a los actores aquí analizados y considerando su posición en la determinación de políticas públicas:

Por un lado, al Estado, como garante de la política educativa y su planificación en los niveles más altos de la cadena de concreción curricular debería asumir su rol de protector de los lineamientos que configurarán lo que se considerará como “capital cultural” al tener mayor participación y auspicio en la producción nacional de libros de textos destinados para la enseñanza de portugués como lengua extranjera, que respeten los lineamientos nacionales considerados transversales, a la vez que pongan en valor los recorridos lingüísticos, culturales, históricos de alumnos y docentes.

Por parte de las editoriales, si bien estas se rigen por las directrices del mercado occidental, debieran ampliar su perspectiva sociopolítica y cultural a la hora de delimitar los contenidos que incluirán en los libros de textos para la enseñanza de PLE, dando mayor participación a voces históricamente calladas.

A los autores por fuera del mercado editorial masivo, que proponen textos y producciones más locales, alentarlos a producir más y mejor difundidas obras que acerquen al PLE desde una visión menos centrista y más cerca de las realidades de aquellos habitantes semióticos que configuran sus destinatarios.

El esfuerzo de los autores “freelance” debiera valorizarse en el sentido de que por lo general manifiestan en sus producción lo local, la propio, despojándose de estereotipos impuestos por el

mercado de capitales culturales centradas, estos autores, los “borders” son quienes materializan los rasgos propios de cada semiósfera y actúan de traductores de las necesidades de los hablantes, tal como propone Bourdieu, es necesario que estas producciones conduzca a un resquebrajamiento que torne en ruina el sólido y petrificado arbitrario cultural vuelto naturaleza.

También es de notar que no se trata de “romper con lo hecho, sino que es repensar, redescubrir, revelar lo hecho para su transformación en la praxis” (Freire; 1997) en la cotidianidad y lugar del estudiante, del habitante de lengua, de su tierra y valores, de su historia y éthos, entendido este último, como por la manera en la que uno construye su discurso (Maingueneau; 2002).

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIOS, G. Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. En: TRINDADE, A.; BEHARES, L. (orgs.), *Fronteiras Educação Integração*. Santa Maria: Pallotti: 83-110. 1996
- BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico: Clases, Códigos y Control (Volumen IV)*. Madrid: Morata. 2001
- BORGMANN, N. *La planificación docente: elementos para comprender su relevancia* / Nicolás Omar Borgmann. - 1a ed. - Posadas: EdAc. Ediciones Académicas Libres, 2016.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON J.-C. *La reproducción*. México. Fontamara. 1996
- CAMBLONG, A. *Umbrals semióticos – ensayos conservadores*. Buenos Aires. Alción Editora. 2017
- CALVET, Louis-J. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. París: Payot. 1987.
- DÍAZ, M. A PROPÓSITO DE LA FLEXIBILIDAD : Reflexión inicial del Diplomado “Flexibilidad Educación Superior” Material de Trabajo. UASLP-ANUIES-CXXI. Julio, México, 2003.
- DÍAZ, M. *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. En: *Del discurso pedagógico – problemas críticos*. Bogotá D.C: Editorial Magisterio, 2010.
- FREIRE, P. *Educación como práctica de la libertad*. 45ª Edición. Siglo XXI Editores. México. 1997
- MAINGUENEAU, D. *Problèmes d'ethos. Pratiques* N° 113/114, junio de 2002, pp. 55-67. 2002
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. *Núcleos de aprendizajes prioritarios: Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación. 2005
- PÉREZ SABATER, T. *El mercado editorial: producción y comercialización de los libros de texto*. Kikirikí. Número 61. Noviembre/2003.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=6777
- VARELA, L. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Año 11, Volumen 11, noviembre 2019.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/26699>

EL TRATAMIENTO DE LA CULTURA EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

THE TREATMENT OF CULTURE IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Maria Vicenta GONZÁLEZ ARGÜELLO (Universidad de Barcelona, Barcelona, España) vicentagonzalez@ub.edu

Begoña MONTMANY MOLINA (Escuela de Mediterráneo, Barcelona, España) bmontmanymolina@gmail.com

RESUMEN: La relación lengua cultura es un binomio indisoluble en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, sin embargo para la mayoría de docentes es complejo abordar la cultura hispanohablante en toda su dimensión. Así mismo, no es fácil decidir qué es cultura ni qué elementos de la misma, fiestas, tradiciones, sucesos históricos, actividades cotidianas, etc. se deben llevar al aula para su apropiación por parte de los estudiantes de una lengua extranjera y que de este modo desarrollen su competencia intercultural. En esta propuesta se aborda de forma sucinta el desarrollo de la competencia intercultural y se ofrece una selección de actividades que han sido llevadas al aula con éxito, para de este modo ejemplificar formas del tratamiento del elemento cultural en el aula de español como lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: Cultura; Competencia intercultural; Propuestas didácticas

ABSTRACT: The relationship language culture is an inseparable binomial in the process of teaching a foreign language, however for most teachers it is complex to address the Spanish-speaking culture in all its dimension. Likewise, it is not easy to decide what culture is or what elements of it, festivals, traditions, historical events, daily activities, etc. should be taken to the classroom for appropriation by students of a foreign language and thus develop their intercultural competence. This proposal deals succinctly with the development of intercultural competence and offers a selection of activities that have been successfully brought to the classroom, in order to exemplify ways of treating the cultural element in the classroom of Spanish as a foreign language.

KEYWORDS: Culture; Intercultural competence; Didactic proposals

INTRODUCCIÓN

Hace décadas que las investigaciones sobre la interrelación entre cultura y lengua demuestran que ambas son indisolubles. Como decía Tusón (2014), una lengua es una forma de ver el mundo y hay tantas formas de verlo como lenguas existen. En la misma línea ya Sapir, a pesar de la teoría del relativismo lingüístico, reconocía que “El contenido mismo del lenguaje está íntimamente relacionado con la cultura. Una sociedad que no conozca la teosofía no necesita un nombre para designarla. (Sapir en Trujillo 2006 p. 80).

La cultura forma parte del contexto, de los conocimientos implícitos que conocen sus hablantes y de las normas de uso de la lengua que tampoco pueden desligarse de la cultura en la que se realizan los intercambios comunicativos. Tal como afirma Corti (2019) Es difícil concebir el aprendizaje de una lengua como un proceso exclusivamente lingüístico. Es por todo ello por lo que actualmente, la cultura se considera una parte integrante del proceso de aprendizaje de una lengua. Así, en la enseñanza de lenguas extranjeras, la cultura ha estado más o menos presente a lo largo de los años y la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) no ha estado ajena a este fenómeno. No obstante, si revisamos los manuales o las creencias de los docentes podemos destacar que la presencia de la cultura se ha ceñido a nombres ilustres de la literatura hispanohablante, a listas de fiestas o tradiciones populares y a algunas “normas” de comportamiento más o menos reales como pagar en un restaurante o como saludar (Corti, 2016, 2019).

Documentos como el *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza y evaluación* (2002) o el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2007) vinieron a confirmar que el aprendizaje de la cultura era imprescindible en el aprendizaje de una lengua. Que los hablantes, agentes sociales, deben, en la sociedad actual tener además de una competencia plurilingüe, una alta competencia pluricultural e intercultural.

No es nuestra intención analizar los conceptos de cultura ni profundizar sobre los aspectos relevantes de esta. Con este artículo queremos resaltar que es posible trabajar la competencia intercultural en el aula con el objetivo también de acercar a los alumnos al desarrollo de una competencia crítica.

UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE “CULTURA”

Hay definiciones de cultura desde todos los ámbitos, desde la antropología, las ciencias sociales, la historia, etc. Además, la cultura es cambiante en un mundo líquido. ¿Entendemos hoy por cultura lo mismo que nuestros abuelos?, ¿existe una cultura propia en un mundo globalizado y cambiante?

Unos defienden que la cultura es un conjunto de tradiciones que consideramos propios de un territorio (aquí nos enfrentamos a otro problema: delimitar fronteras tampoco es tarea fácil); para otros a una lengua común o a una misma historia. Sin embargo, sabemos que, a pesar de compartir una lengua común, los países hispanohablantes no tienen las mismas tradiciones, lo mismo que sucede con los países de habla inglesa.

Para nuestra primera aproximación partiremos de un experimento que realizó Fernando Trujillo (2006 p. 19-21) en el que pidió que estudiantes universitarios indicaran qué era para ellos cultura. Todas sus definiciones pudieron agruparse en tres etiquetas:

La cultura como rasgo individual

La cultura como rasgo colectivo

La cultura como conocimiento acumulado de la sociedad

De estas etiquetas se desprende, como indica Trujillo (2006), que la cultura es algo externo que podemos aprehender y que forma parte de una comunidad, lo que excluye de estas características a personas de otros lugares. Además, “(....) nos empuja a suponer que la cultura es un *pool* de información: un conjunto de representaciones y procesos que son tratados por los agentes como elementos de un repertorio” (Díaz de Rada y Velasco Maíllo (1996), en TRUJILLO (2006 p. 24).

Esta visión de la cultura como objeto que puede aprenderse y que se soluciona con el aprendizaje de un listado en el que aparecen fenómenos más o menos interesantes, sesgados, subjetivos, etc. es lo que deberíamos intentar evitar. El mundo ha dejado, si alguna vez lo fue, de ser un lugar caracterizable; en un mundo líquido y, sobre todo globalizado, es difícil marcar fronteras culturales. ¿Qué diferencia unos jóvenes daneses de unos españoles? Las grandes cadenas de moda que hay en todos los países han homogeneizado la forma de vestir; la música o las series son comunes a miles de jóvenes de diferentes lugares del mundo. Los videojuegos o las páginas web están en diferentes lenguas, lo que no impide que jueguen personas que nos las conocen.

La RAE en su tercera acepción define cultura como “3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, **en una época, grupo social, etc.**” (RAE) El subrayado de la definición es nuestro, nos ha parecido relevante que la propia RAE defina cultura como algo que es generacional y perteneciente a grupos sociales concretos. Es decir, se define una cultura no hegemónica y única que puede aprenderse como si se tratase de una lista, esta idea será recurrente en el presente artículo.

Es cierto que desde la didáctica de lenguas extranjeras no se ha trabajado en el marco de una perspectiva antropológica en general, pero sí que se ha tratado de incluir en todos los aprendizajes que surgieron a partir del concepto de Competencia comunicativa de Hymes (1971).

En el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera, se reconoce como imprescindible el artículo publicado por Miquel y Sans en la revista Cable en 1992 y revisado por las autoras en 2004, en el que clasificaron las cuestiones culturales en tres grupos: La cultura con “c” , la cultura “ a secas” la que nos permite saber qué se celebra el 25 de diciembre o cómo debemos ir a una boda; con “C” , la cultura enciclopédica, la que nos permite conocer hechos o personajes históricos; y , por último, la cultura con K, su conocimiento permite al estudiante reconocer a su interlocutor, la jerga de determinados grupos sociales. Este artículo propone por primera vez, que sepamos, para el mundo ELE, la introducción de conceptos culturales que nada tenían que ver con la cultura llamada enciclopédica. Los libros a uso del momento llenaban páginas con imágenes de pueblos blancos, molinos de viento o pueblos costeros con poemas de autores consagrados.

Resumiendo a Harris (1990) podríamos decir que la cultura es un conjunto aprendido/adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar. MIQUEL y SANS (1992/2004 p. 3)

Esta visión aunque avanzada para la época sigue potenciando la idea de listado, de que un grupo social utiliza una jerga que otro desconoce. ¿Podemos hablar de la cultura de los jóvenes, por ejemplo? ¿son todos nuestros jóvenes iguales? Es obvio que cada individuo es la suma de todas su experiencias familiares, escolares, sociales, etc. e incluso que una misma persona no es la misma siempre.

COMPETENCIA INTERCULTURAL

Para el trabajo que nos ocupa partiremos de la definición de Competencia cultural, multicultural y pluricultural del *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza y evaluación* (MCER, 2002). Estos términos van irremediablemente asociados a los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo. Aunque en muchas ocasiones se utilizan por los hablantes como sinónimos, ambos conceptos son, según el MCER muy diferentes. El primero, hace referencia al conocimiento de diferentes lenguas por un mismo individuo o a la cohabitación de distintas lenguas en un contexto concreto (MCRE, 2002). De este modo, una ciudad sería plurilingüe porque diferentes grupos de ciudadanos hablan diferentes lenguas aunque estos grupos no interactúen entre ellos. Es, como afirma Trujillo (2006) una visión de la lengua como instrumento social. En cambio el plurilingüismo es un concepto que apela a la cognición del individuo:

Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto (MCRE, 2002, 1.3)

Como podemos observar estas definiciones van de la mano con la competencia multicultural que es una suma de conocimientos de diferentes culturas. La competencia pluri e intercultural proponen una interacción entre “culturas” que permitan al individuo interactuar desde sus propias experiencias e indagar nuevas formas de hacer que desconocía o que no le son familiares.

LAS COMPETENCIA INTERCULTURALES

Nos gustaría resaltar un excelente artículo de Atienza y Aznar (2019) en el que la visión de cultura y sobre todo de intercultural va más allá. Los nuevos estudios abogan por formar a ciudadanos competentes, con una competencia crítica que les permita analizar las noticias, los debates, los discursos, etc. y reconocer el sesgo informativo, si lo hubiera. En definitiva, ciudadanos capaces de interpretar el mundo con rigurosidad sin dejarse engañar por falsos cantos de sirena. Asimismo, ciudadanos que, en este mundo en constante movimiento, con migraciones continuas por distintas razones (estudios, economía, política) puedan aceptar distintas formas de ver el mundo y enriquecerse con ellas.

En el artículo mencionado, los autores hablan de Competencia interculturales e indican que

(...) el uso del concepto de competencias interculturales en plural es intencionado, en un intento de querer reflejar lo inestable e impredecible de un proceso inacabable, que busca apreciar las “diversidades diversas del otro y de uno mismo.” (Holliday 2011; Dervin et al. 2012, 3; Dervin 2016; Risager 2018, entre otros). (ATIENZA y AZNAR, 2019, p. 138).

En definitiva, las competencias interculturales nos permiten reconocer las variedades propias y las de los otros y, tal vez, descubrir las similitudes que no habíamos percibido. Porque más allá de cuestiones políticas, religiosas, familiares, nuestro acervo común permanece y la mayoría nos podemos reconocer en los otros.

Asimismo, Atienza y Aznar (2019) indican que los conceptos de diversidad y diferencia tienen un componente que marca el yo frente al resto y proponen una visión más holística que permita a los ciudadanos reflexionar sobre estos conceptos a partir de tres ejes fundamentales:

1. El concepto de identidad, reconociendo que esta es múltiple y se construye a partir del origen de las experiencias y la interacción. Desde esta perspectiva la identidad no es única en un individuo durante toda su vida, sino que es cambiante, diversa y evoluciona o cambia con todas las interacciones y experiencias que vive.
2. El concepto de otredad se refiere a la idea de hibridación cultural y a la diversidad intranacional. Del mismo modo que no es posible hablar de una lengua como un producto único y que la diversidad lingüística es una característica intrínseca de las lenguas, la cultura tampoco puede encorsetarse en un único modelo. Lo que se celebra en una parte de España, por ejemplo, puede no hacerse en otra. El concepto de otredad

permite descartar la cultura como una única forma de entender una sociedad mediante estereotipos en lo que la mayoría de los ciudadanos se ven identificados.

3. El tercer criterio se refiere a las representaciones y tiene como objetivo cuestionar los postulados vigentes proyectados por los medios de comunicación o el poder. Cuestionar los discursos o las imágenes que recibimos desde los medios, los políticos o la publicidad que representan una imagen estereotipada de lo que es una mujer, un profesional o la felicidad, por ejemplo.

ROL DE PROFESOR Y EL ALUMNO

Llegado a este punto, cabe reflexionar sobre el papel del docente. Los docentes necesitan enfrentarse a un grupo que aprende la lengua y que está interesado en que le cuenten cómo es la cultura. La trampa es mortal, es fácil transmitir nuestra visión, hacer juicios sobre la propia cultura o las otras y querer dar una imagen general que casi siempre cae en el estereotipo y siempre en una interpretación propia.

El docente es un ciudadano más que no puede comportarse como un embajador cultural, es cierto que hay ciertos intercambios estandarizados, como pedir tanda en una tienda en lugar de hacer una cola, pero estos son casi anecdóticos y no necesitamos explicarlos. Nos basta con que los alumnos sean capaces de interactuar con el mundo y que reflexionen sobre qué sucede y cómo. Es imposible mostrar el mundo porque este, como ya hemos mencionado, es diverso y múltiple, así que lo importante es dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan conocer por sí mismos y desde su identidad la nueva sociedad de acogida.

En palabras de Atienza y Aznar

Si el docente es capaz de cuestionarse y de no mostrarse como el paradigma de la verdad de una cultura o de un dogma, es posible iniciar el camino hacia el desarrollo de las competencias interculturales desde una perspectiva crítica. Por lo tanto, el docente no debe presentarse como embajador de la cultura objeto de reflexión ni tampoco debe querer imponer su agenda política, esto es, sus creencias y su posicionamiento político (Kubota y Austin [2007](#)). (ATIENZA y AZNAR, 2019, p. 142)

A su vez, el estudiante ha de adoptar una actitud activa, a modo de etnógrafo, ha de salir del aula e investigar la realidad que le rodea, ha de buscar información, seleccionarla, interpretarla y apropiarse de ella (Lacorte y Atienza, 2018).

Las propuestas que se ofrecen en el siguiente apartado pretenden mostrar la posibilidad de trabajar aspectos diversos con el fin de desarrollar la competencia intercultural, a partir de la observación de la realidad y el contraste con otros puntos de vista o fuentes de información, siguiendo las propuestas de Atienza y Aznar (2019). En estas propuestas el profesor adopta el papel de facilitador de fuentes de información al alumnado que ha de adoptar un papel activo buscándola, seleccionándola y apropiándose de ella.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Las secuencias que se presentan para el tratamiento de la competencia intercultural en el aula de lenguas extranjeras son seis en total, todas ellas han sido pilotadas en el aula presencial en

contexto de inmersión en la escuela Mediterráneo de Barcelona, si bien estas propuestas son fácilmente extrapolables a clases *online*. Como ya se ha mencionado, la aproximación a la cultura de la lengua meta es fácil llevarla a cabo ofreciendo los procedimientos adecuados para que los alumnos salgan a la calle y se apropien de ella, pero en contextos de no inmersión esta aproximación a la cultura objeto de estudio puede llevarse a cabo a través de la información existente ya en la red.

A continuación se presentan las propuestas didácticas con las que se pretende propiciar el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado de ELE, para ello en primer lugar se ofrece el título de la secuencia didáctica; en segundo lugar, el objetivo que se persigue alcanzar; en tercer lugar, el nivel al que va dirigido la secuencia y, en último lugar, el procedimiento para llevarla a cabo.

En definitiva, se trata de una serie de actividades basadas en la etnografía de la comunicación que permiten al alumnado observar y recoger datos con el objetivo de interpretar diferentes contextos y desarrollar una competencia crítica como ciudadanos plenos, como indican Atienza y Aznar (2019).

1ª PROPUESTA DIDÁCTICA: POR QUÉ TE LLAMAS COMO TE LLAMAS

La selección del nombre lleva consigo connotaciones culturales de familia, tradición, religiosas, generacionales. Debemos esta actividad a Cocha Moreno que realizó en una conferencia hace años.

Nivel: A2-C1

Objetivo: Conocer el origen de los nombres en las diferentes culturas

Procedimiento:

El docente escribe su nombre en la pizarra y explica por qué se llama así.

Individualmente, los estudiantes piensan en porqué se llaman como se llaman para poder explicarlo a un compañero.

En parejas, los alumnos explican su historia.

Puesta en común en la que un estudiante de cada pareja explica al resto el porqué del nombre del compañero.

Esta actividad permite reconocer que cuestiones familiares o religiosas son los criterios mayoritarios para seleccionar un nombre. Esto permite conocer diferentes visiones del mundo pero que son, en definitiva, iguales: los nombre que provienen de relaciones familiares son comunes en personas de distinta nacionalidad; lo mismo que sucede con los relacionados con la religión sea esta la que sea. Son comunes también los referentes a nombres que se pronuncian igual en diferentes lenguas por progenitores de distinta lengua 1 y permite reconocer una identidad distinta trazada con

“culturas” de origen diferentes. Todo ello permite a los estudiantes, entre otras cuestiones, tomar conciencia de las similitudes que se dan en diferentes culturas.

2ª PROPUESTA DIDÁCTICA: ¿CÓMO SE LLAMA TU CALLE?

Los nombres de las calles de una ciudad forman parte de la cultura de la misma. La selección de la nomenclatura cambia por cuestiones políticas, depende de gobiernos y representan figuras o hechos importantes de una comunidad. No hay más que mirar el cambio de la nomenclatura callejera que se ha dado en los últimos años en España a raíz de la muerte de Franco o de la necesidad de visibilizar el papel de la mujer en la sociedad.

Esta actividad se basa en el paisaje lingüístico, en todo lo que la ciudad nos dice sin decir. En muchas ocasiones la información que se presenta en las placas pasan desapercibidas o no se relaciona el nombre de la calle o lugar con el evento o el personaje histórico.

Nivel: B1-C2 (MCER)

Objetivo: Conocer los criterios que se utilizan para el nomenclator de las ciudades.

Procedimiento: El profesor muestra la placa de la calle en la que está la escuela. Da un texto en el que se explica la historia y se comenta. Si se trata de un personaje o hecho histórico se facilitan diversas versiones del mismo.

Después, los alumnos harán lo mismo con la placa de sus calles: harán una foto, buscarán la información y harán una breve exposición oral en la que explicarán a sus compañeros la historia del nombre. Es importante que los estudiantes busquen información de diferentes fuentes fiables para poder comparar. A veces, es suficiente con buscar información en diferentes lenguas para obtener una visión global y que permita tener una opinión menos sesgada.

Otra versión: Para el día 8 de marzo. Los alumnos seleccionaron un barrio al azar y buscaron las calles con nombres de mujeres. Se hace una puesta en común y se comenta cuántos nombres de mujeres hay, qué perfil tienen, son del lugar o son figuras internacionales, etc.

3ª PROPUESTA DIDÁCTICA: LA PERCEPCIÓN DEL OTRO

En muchos países siguen existiendo estereotipos sobre las otras nacionalidades: los italianos son románticos, los alemanes son muy organizados, los españoles no son puntuales, etc. En nuestro interés por superar estos obstáculos filtrados y generados muchos años atrás proponemos una actividad que rompe dichos estereotipos.

Nivel: B2-C2

Objetivo: Romper estereotipos y despertar la curiosidad por el otro.

Procedimiento:

Los alumnos comentan los estereotipos que hay en su país sobre las otras nacionalidades del aula. Si es posible, se ponen juntos los alumnos de la misma nacionalidad para hablar sobre los estereotipos presentados por su compañeros y tratan de analizar dónde se origina esta imagen.

Esta actividad permite conectar con la visión del otro y analizar qué hace suponer este tipo de estereotipos, a la vez, permite descubrir que no hay un patrón nacional de comportamiento y que, como ya se ha indicado, no es posible juzgar ni estereotipar a un conjunto de personas. De este modo, podemos evitar la generalizaciones que nos llevan a juicios de valor que no son realistas.

4ª PROPUESTA DIDÁCTICA: FIESTAS

Nadie discute que las fiestas forman parte de las tradiciones y, por tanto, de la cultura. Parece imposible listar todas las fiestas de los países de habla hispana y que los alumnos las aprendan y tampoco podemos afirmar que conocerlas les ayude a saber más de la cultura.

Muchos españoles no conocen fiestas que los alumnos saben por los libros, los nativos descubrimos nuevas fiestas cuando las visitamos, cuando exploramos otro lugar.

Cualquiera de las actividades puede adaptarse a otras ciudades y, por supuesto, puede realizarse con alumnos que no están en inmersión. Por fortuna, Internet nos permite conocer espacios que nos llaman la atención con unos cuantos clics.

Esta actividad se realizó en la escuela Mediterráneo Barcelona uno de los días más importantes en la ciudad. El día de Sant Jordi es el 23 de abril y coincide con el día del libro en muchos países.

Nivel: A2-C2

Objetivo: Conocer eventos que son motivo de celebración y cómo se llevan a cabo..

Procedimiento:

Los alumnos, en clase, ven un video en el que se muestran algunas imágenes de Sant Jordi, se habla de este santo en otras culturas: San Jorge, Saint George, etc. Se comparan las diferentes imágenes para ver qué tienen en común y en qué se diferencian.

Los alumnos comentan si se hace algo especial ese día en su país, si hay alguna leyenda sobre el santo, si saben qué pasa en Barcelona.

Se trabaja la leyenda en el aula

Se les entrega una pequeña ficha con algunas preguntas elaboradas por el profesorado de la escuela que deben responder mientras pasean por la ciudad. Lo hacen en parejas

a. Ejemplo de ficha.

Vamos a salir a la calle para ver el ambiente del Día de Sant Jordi. Durante el paseo, responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué se vende en la calle? ¿Qué simboliza?
2. ¿Qué colores de rosas hay? ¿Cuánto cuesta cada rosa?
3. ¿Has encontrado algún libro escrito en tu lengua? ¿Cuál/es?
4. ¿Compraría para ti o para otra persona algún libro de los que has visto?
5. ¿Qué edificio/s de Barcelona tiene/n en su fachada elementos de la leyenda de Sant Jordi? ¿Puedes sacar una foto?

Al volver al aula, los alumnos comparan los datos que han obtenido e intentan extraer unas conclusiones.

Como extensión, los alumnos, en casa, pueden buscar información sobre cómo se celebra ese día en otras ciudades o países. De esta forma, es posible mostrar que la cultura no tiene una única representación y que hay variedades según el lugar. De lo que se desprende que no hay una única cultura nacional y que en otros países existen celebraciones similares.

5ª PROPUESTA DIDÁCTICA: LOS SÍMBOLOS, LOS LUGARES

Cerca de los lugares en los que impartimos clase hay lugares importantes que tienen determinadas tradiciones conocidas por sus ciudadanos pero que, en muchos casos, no trascienden a las personas que llegan a la ciudad. Apropiarse mediante la investigación de estos espacios puede favorecer, en ocasiones, el sentido de pertenencia a un lugar.

Nivel: A1-C2

Objetivo: Reconocer espacios emblemáticos de la ciudad y cuál es el origen de las tradiciones que hay detrás y el tratamiento que hacen los ciudadanos.

Procedimiento:

Se les entrega a los alumnos una ficha con preguntas. En parejas, salen a la calle, buscan la información y hacen una foto de cada lugar. Se presentan a continuación algunas posibles preguntas:

Cerca de la escuela hay una famosa fuente. Dicen que ...

Cerca de la fuente hay una tienda de música que es una de las más antiguas de Barcelona, ¿cómo se llama?

Hacia el centro de las Ramblas hay una pintura en el suelo. ¿Sabes de quién es?

En la puesta en común se comentan qué aspectos coinciden, qué diferencian.

Esta tarefa permite a los alumnos obtener información a partir de sus propia experiencia, contrastarla con otros compañeros y acercarse a una realidad sin necesidad de una explicación desde la perspectiva del docente. La actividad plantea la búsqueda de información y la observación atenta a lo que sucede.

6ª PRESENTACIÓN DE LA GASTRONOMÍA Y PRODUCTOS DE UN PAÍS

La gastronomía es un aspecto importante de la representación cultural, no en vano esta viene marcada por los productos que una geografía o unas condiciones climáticas determinadas ofrecen a sus habitantes. Los manuales de ELE siempre tienen una unidad sobre la comida y sobre las costumbres de diferentes países hispanos. Sin embargo, como todo, la gastronomía no es única en un país.

Nivel: A2-C2

Objetivo: Conocer la diversidad gastronómica de los diferentes países.

Procedimiento: En esta actividad los alumnos preparan una presentación para sus compañeros sobre los productos y platos típicos de las diferentes zonas de su país. El objetivo es mostrar que los países no tienen una cultura gastronómica única como muchas veces, desde el exterior podemos suponer: la paella, española; el ceviche, peruano; el guacamole, mejicano, etc.

CONCLUSIONES

En conclusión, podemos afirmar que, como hemos podido observar, el acercamiento a la cultura es una cuestión compleja que requiere de una actitud abierta y despojada de prejuicios por parte del profesorado y del alumnado. El mundo de hoy, como ya se ha mencionado, se caracteriza por ser cambiante y global, en este mundo líquido del que hablaba Bauman (2007) es necesario un aprendizaje a lo largo de la vida, un aprendizaje que desarrolle unas competencias que permitan a los ciudadanos interpretar hechos y no aceptar todo lo que la estandarización o el poder nos transmite.

Nuestro rol como docentes, pues, debería ser el de facilitador de actividades y unidades didácticas en las que los estudiantes, como investigadores, puedan descubrir esa nueva cultura, sin prejuicios, con una mente abierta que les permita contrastar sus hallazgos con los de sus compañeros y de ese modo contribuir al desarrollo de su competencia intercultural.

En definitiva, una formación que lleve a los estudiantes-ciudadanos a explorar, más allá del libro de texto, la realidad de la manera más objetiva posible y descubrir por sí mismos una nueva forma de ver el mundo libres de prejuicios y que libere, a su vez, a los docentes de enarbolar una bandera cultural que difícilmente pueden defender de manera no sesgada.

REFERENCIAS

ATIENZA, E.; AZNAR, J. Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica. *Journal of Spanish Language Teaching*, Vol.7:2, p. 137-149. 2020. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/eprint/YMPEQ8MUZPVSJIF7T9A/full?target=10.1080/23247797.2020.1844471>. Acceso en: 21-07-2022.

BAUMAN, Z. *Els reptes de l'educació*. Barcelona: Arcàdia 2017. p.53

CORTI, A. ¿Qué cultura conocen y aprenden los futuros profesores de E/LE? En: XXVI Congreso Internacional ASELE, 2016. *Actas La formación y competencias del profesorado de ELE*. XXVI Congreso Internacional ASELE

Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0247.pdf. Acceso en: 21-07-2022.

CORTI, A. *La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera (ELE)*. Münster. New York: Waxmann. 2019. Disponible en:

https://books.google.es/books?id=gOGfDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Agust%C3%ADn+Corti%22&hl=ca&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acceso en: 21-07-2022.

HYMES, D.H. *Acerca de la competencia comunicativa*. En LLOBERA et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. (1971/1995). p. 27-47.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. 2007. Disponible en: URL:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm. Acceso en: 21-07-2022.

LACORTE, M; ATIENZA, E. Dimensiones críticas en la enseñanza del español. En: MUÑOZ-BASSOLS, J.; GIRONZETTI, E.; LACORTE, M. *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Reino Unido: 2019. p. 137-150

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2002. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/. Acceso en: 21-07-2022.

MIQUEL, L.; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Redele*, n.0, p. 1-13, marz.2004. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9. Acceso en: 1 de septiembre de 2022

RAE. *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <https://www.rae.es/>. Acceso en: 1 de septiembre de 2022

TRUJILLO, F. *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza en contextos multiculturales*. Granada: Editorial Octaedro Andalucía. 2006. p. 192.

TUSÓN, J. *El luxe del llenguatge*, Barcelona: Empúries. 2014. 82 p.

ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION

DISPELLING “LANGUAGE MYTHS” IN ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION

DESFAZENDO “MITOS DA LINGUAGEM” EM ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION

Kerry PUSEY (Graduate School of Education, Educational Linguistics Division

University of Pennsylvania, United States) kpusey@upenn.edu

ABSTRACT: This paper attempts to dispel some commonly held, but potentially faulty ideas about the nature of English language use in English-medium instruction (EMI) contexts - what I refer to as EMI “myths.” Drawing on a synthesis of transdisciplinary scholarship from the field of applied linguistics, I discuss three dimensions of English language use in EMI contexts that tend to be misunderstood, namely: (1) the multilingual nature of EMI; (2) the relativity of English language proficiency; and (3) the role of multimodality in EMI classroom interaction. In dispelling the myths that surround these dimensions of language use, this paper seeks to legitimize translanguaging practices in EMI. Ultimately, the paper aims to inspire new ways of thinking about how language(s) are conceived of in EMI contexts, which may serve as a point of departure for further research and practical work.

KEYWORDS: English-medium instruction; Internationalization; Multilingualism; Multimodality; Higher education

RESUMO: Este artigo tenta criticar algumas ideias comuns, mas potencialmente errôneas, sobre a natureza do uso da língua inglesa em contextos de inglês como meio de instrução (English-medium instruction [EMI]) - o que chamo de “mitos” de EMI. Com base em uma síntese de estudos transdisciplinares do campo da linguística aplicada, discuto três dimensões do uso da língua inglesa em contextos de EMI que tendem a ser mal compreendidas, inclusive: (1) a caráter multilíngue da EMI; (2) a relatividade de proficiência na língua inglesa; e (3) o papel da multimodalidade em interação discursiva na sala de aula. Ao dissipar os mitos que cercam essas dimensões do uso da língua, este artigo busca legitimar as práticas translinguagens. No final das contas, o artigo visa inspirar novas formas de pensar em como a(s) língua(s) são concebidas em contextos de EMI, o que pode servir como ponto de partida para futuras pesquisas e trabalhos práticos.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês como meio de instrução; Internacionalização; Multilinguismo; Multimodalidade; Ensino superior

DISPELLING “LANGUAGE MYTHS” IN ENGLISH-MEDIUM INSTRUCTION

In recent years, there has been an explosion of scholarly interest in English as a medium of instruction (EMI). As one of the primary strategies for the internationalization of higher education (Gimenez & Marson, 2022), EMI has received much attention due to its complexity, consequentiality, and seemingly enigmatic status as policy, practice, and ongoing site of ideological struggle (Corrigan, 2015; De Costa et al., 2019). The heightened interest in EMI can be seen in the publication of numerous edited volumes, including a recent book series (Routledge, 2022), the introduction of an academic journal dedicated to the topic (i.e., *The Journal of English-Medium Instruction*), hundreds of theoretical and empirical articles, numerous professional development programs, and even entire degree programs dedicated to the topic (see Sah, 2021). Yet many fundamental questions about EMI still remain, as well as many misunderstandings.

One area that continues to be debated concerns the role(s), status, and nature of English language use in EMI settings (Lasagabaster & Doiz, 2022). A range language issues have been discussed, from the functions of language(s) in the classroom (e.g. Zhang & Lo, 2021), to the notion of “domain loss” of local languages (Kling, 2019), to the hegemony of English in the academy (Doiz et al., 2011), and more. In regards to language use among EMI faculty, concerns over English language proficiency have been particularly central, with instructors themselves, as well as students and university policymakers expressing a preoccupation with how (well) English is deployed by instructors in the classroom. As a consequence, there has been increasing anxiety over “quality assurance” in EMI programs (Dubow & Gundermann, 2017; Macaro et al., 2020; Park et al., 2022), with concomitant dialog around the notion of faculty “preparedness” for EMI (Lasagabaster, 2022; Macaro et al., 2018). For some, “preparedness” essentially translates to English language proficiency (e.g., Dimova & Kling, 2018; Drljača Margić & Vodopija-Krstanović, 2018), while for others, language is but one of many equally important facets of readiness for EMI (e.g., Bradford, 2019)—and one that should not be considered in isolation (cf. Morell et al., 2022). Considering these different perspectives, might it be that the linguistic emphasis is somewhat misguided? Should quality assurance in EMI be primarily a matter of English language proficiency? And what actually happens with language in the EMI classroom? That is, what language(s) are *actually* used, and how?

In this conceptual paper, I seek to dispel some potential misunderstandings regarding the role, status, and nature of English language use in EMI. These misunderstandings, which I refer to as “myths,” represent commonly held but potentially misguided beliefs, attitudes, and conceptualizations regarding the ontology of English and other languages in EMI settings. The aim of the paper is not to deny the existence of any particular instantiation of EMI, nor to prescribe any set of practices or

beliefs. Rather, my aim is to present a series of arguments, theoretical perspectives, and empirical findings in relation to each of the EMI myths I discuss, which, it is hoped, may inspire new ways of thinking about how language(s) are conceived in the context of English-medium instruction. I begin with the myth that EMI classes are equivalent to “English-only” learning environments.

MYTH #1: EMI CLASSES ARE “ENGLISH-ONLY” LEARNING ENVIRONMENTS

The first myth concerns the semantics of the nomenclature *English-medium instruction* (EMI) and the pedagogical, as well as policy-related entailments the term may suggest. The deceptively straightforward referents of the acronym suggests that a *language*—namely, English (and only English)—is the *medium*⁸⁴, as opposed to alternative modes and media (e.g., books, articles, films, websites), whose discursive/communicative-functional role is *instruction*—a nominalization that erases the connection to policy, and, in an educational context, typically implies verbal/spoken language of a pedagogical/didactic nature (Dafouz & Smit, 2016; Kuteeva, 2020). To be sure, this is more or less an accurate, even if partial, semantic representation of what is implied by E-M-I in many contexts across the globe, particularly within the European context, where English-medium instruction has enjoyed a longer historical presence as an educational policy than most other contexts across the globe. However, this semantic mapping is by no means universal, even within so-called “anglophone university settings” (cf. Baker & Hüttner, 2018; Fenton Smith & Humphreys, 2015; Preece, 2020; Xu et al., 2019), and reflects more of the policy dimension of EMI (which some argue is primary; cf. Coleman et al., 2018), which tends to be informed by a monoglossic language ideology rather than what happens in actual classroom practice (Blackledge & Creese, 2014; Pecorari & Malmström, 2018).

To begin with, numerous empirical investigations have attested to the multilingual nature of EMI (Dafouz & Smit, 2016), in which English is used alongside other languages, often in fluid ways, for a range of pedagogical (e.g., classroom management), communicative (e.g., clarifying meaning of key terms), and interpersonal functions (e.g., using humor to express affiliation). Recently, much of this work has taken a *translanguaging* perspective (Li, 2018), which emphasizes “the fluid and dynamic practices that transcend the boundaries between named languages, language varieties, and language and other semiotic systems” (p. 9). For instance, Kao et al. (2021) report on the translanguaging practices of university instructors in a Taiwanese tertiary context. They found that instructors used translanguaging strategies to help improve student comprehension (e.g., through translation and L1 paraphrasing), as well as to encourage student participation or maintain interest (e.g., through telling

⁸⁴ The term “medium” (pl. *media*), from the perspective of multimodality, refers to the resources used to materialize meaning (Kress, 2010).

jokes that mixed Chinese and English). Goodman's (2014) ethnographic study of Ukrainian instructors in the process of transitioning from Russian-medium to English-medium instruction also revealed hybrid language practices, such as supplementing EMI classes with Russian-medium reading materials and using Russian (rather than English) for disciplinary measures. Pun and Macaro (2019) found that the use of the L1 in EMI classes in Hong Kong was associated with the use of more cognitively complex questions, which led to greater interaction among students. Adamson and Coulson (2015) report on the strategic use of translanguaging practices in a Japanese university writing class (e.g., use of L1 texts as references for writing), which was reported to promote students' writing skill development. Shartiely (2016) describes a case study of code-switching practices among lecturers in a Tanzanian EMI university context. The author found that lecturers used code-switching strategies for classroom management and to promote engagement with students, as well as to translate concepts and for advisement purposes. Numerous other studies (e.g., Evans, 2008; Malmström et al., 2017) have similarly documented such fluid language practices, providing ample evidence to debunk the myth that "EMI equals English-only instruction."

The increasing recognition of the multilingual nature of EMI, in which English is used as a multilingual franca (Jenkins, 2015), has inspired some, such as Dafouz and Smit (2016), to propose new terminology, such as "English Medium Education in Multilingual University Settings" (EMEMUS). This modified terminology is considered by some to be more inclusive, as it recognizes not only instruction but also learning, while also centering to a greater degree the multilingual character of EMI (Baker, 2021).

Different contextual variables contribute to the degree to which English is used in EMI settings. These include, among others, the degree to which the students and instructors share an L1 (Sahan et al., 2021; Zhang & Wei, 2021) or have mutual access to one another's languages (e.g., when an instructor has a different L1 than the students but maintains a functional repertoire in their language); the nature of institutional language policies and the degree to which they are enforced/monitored; and the beliefs about the role(s) and value(s) of languages within particular EMI contexts (i.e., local language ideologies). In the first case, it is not uncommon, for example, for students and faculty in many EMI contexts to share an L1. In this situation, it may be possible to choose the language policy at the classroom level (cf. Menken & Garcia, 2010). For instance, Sahan et al. (2021) described four variations in EMI implementation in a Turkish EMI context, ranging from Turkish-dominant to English-dominant language use (varying also according teacher vs. student-centeredness), which was largely associated with access to a shared L1. As one of the Turkish-dominant instructors stated, "I teach in

Turkish because the students asked me to. There are no foreign students, so I said okay” (Teacher 21, as quoted in Sahan et al., 2021, p. 9).

The stated institutional language policy, together with local university culture and norms, as well as the history of particular EMI programs (i.e., how well a given program is established) also impact language practices in EMI contexts. In some cases, EMI programs are very well-established, to the extent that nearly all academic degree programs are taught through the medium of English. This is the case, for instance, at the Korean Advanced Institute of Science and Technology (KAIST) in South Korea (Kao et al., 2021). However, in spite of apparently rigid language policies, there may still be negotiation at the local (i.e., classroom) level. For example, Zhang and Wei (2021) found that lecturers at a university in East China implemented translanguaging practices in strategic ways (e.g., using the L1 to communicate domain-specific knowledge or “complement” the English-medium portion of a lecture; repeating an English utterance in Chinese; using L1 to refer to local knowledge; pp. 108–113). These instructors did so despite their awareness of the “English-only” institutional language policy and their apprehension towards using the L1 because of it.

Finally, local beliefs among students and faculty alike have a powerful influence on language practices and perceptions of language use in EMI classrooms. Sahan et al. (2022) report on a large-scale study involving students and faculty across 17 universities in Thailand and Vietnam. They found that, despite positive perceptions of L1 use for pedagogical purposes in EMI classrooms, the majority of participants preferred English-only instruction. Similarly, Kuteeva’s (2020) study regarding local and international students’ perceptions of “standard English,” English as a lingua franca, and translanguaging practices in a Swedish university context found that students varied in how they conceptualized language use, with all three conceptualizations of “the ‘E’ in EMI” present in the data. Moreover, Kuteeva (2020) found that, contrary to the mostly positively framed studies regarding translanguaging, some students reported incidents of exclusionary practices resulting from their lack of an “elite translanguaging” repertoire (pp. 297–298) (i.e., the ability to use the local language as well as English as a lingua franca).

In sum, the nomenclature “English-medium instruction” can be understood as more of a convenient shorthand—rather than a semantically transparent label—for the complex, multilingual language ecology (Pusey & Butler, in preparation) of higher education institutions currently pursuing this internationalization strategy (Gimenez & Marson, 2022). Ultimately, language policies are enacted by teachers, often in negotiation with their students, rather than handed down unproblematically from above. As Menken and García (2010) remind us, “there is typically space for [language] policy negotiation in classroom practice, as it is ultimately educators—particularly

classroom teachers—who are the final arbiters of language policy implementation (p. 1). Thus, although some EMI contexts may be more or less accurately described as “English-only” learning environments, this is not always the case, and need not be.

A greater recognition of the multilingual nature of EMI will help dispel this myth.

MYTH #2: HIGHER ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY MEANS HIGHER QUALITY EMI

By and large, the most frequently discussed issue in the literature on EMI concerns matters of English language proficiency—in particular, the relationship between English language proficiency and teaching and learning quality and outcomes (Macaro et al., 2018). For the present discussion, I mainly focus on English language proficiency as it pertains to EMI instructors, but note that students’ language proficiency is not only a matter that is widely discussed, but is one that is closely tied to the arguments I make below.

While recognizing the variation in norms and practices related to language that exist across disciplines and discourse communities (cf. Dimova & Kling, 2018), in addition to the particularities of individual instructors and classroom environments, few would deny that a certain threshold level of English language proficiency is needed in order to carry out the basic communicative and pedagogical functions required for EMI. In some contexts, particularly in Europe, in-house language assessments have been developed to this end, such as the Test of Oral English Proficiency for Academic Staff (TOEPAS) at the University of Copenhagen in Denmark (Dimova, 2017; Dimova & Kling, 2018) and the Test of Performance for Teaching at University Level Through the Medium of English (TOPTULTE) at the University of the Basque Country in Spain (Ball & Lindsay, 2013). However, in many EMI contexts, this is not the case. Park et al. (2022), for instance, speaking from the South Korean EMI context, report that among the five major higher education institutions examined in their study, a high level of English language proficiency for EMI faculty members was neither required nor evaluated by the universities in question (p. 5). Moreover, Korean universities such as KAIST (a fully English-medium university) have consistently received high rankings on metrics such as the QS World University Ranking report (Cho, 2012), which suggests that advanced language proficiency, by itself, does not necessarily indicate high-quality EMI.

Nevertheless, there has been continued dialog around the development and feasibility of certification for EMI instructors at the national and international level (Dubow & Gundermann, 2017; Macaro et al., 2019; O’Dowd, 2018). It is also common in the literature to encounter some mentioning of “minimum English language proficiency” standards (e.g., Ball & Lindsay, 2013; Drljača Margić & Vodopija-Krstanović, 2018; Martinez & Fernandes, 2020), often made in reference to general

proficiency indicators, such the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). However, at present, there is no consensus as to what level of English language proficiency is required for EMI, nor is there agreement about how exactly such proficiency ought to be defined, operationalized, and/or measured (Costa, 2015; Jiménez-Muñoz, 2020; Martinez & Fernandes, 2020). What does seem to be clear, however, is that advanced English language proficiency *in the abstract*—that is, without regard to the specific, situated contextual factors that characterize actual EMI teaching and learning environments—does not guarantee, nor is (necessarily) a primary consideration for ensuring high-quality EMI (Björkman, 2010, 2011; Bradford, 2019; Lauridsen & Lauridsen, 2018; Park et al., 2022).

Related to this myth is the assumption that transitioning to EMI from instruction in the L1 is merely a matter of “changing the vehicle of communication” (Cots, 2013, p. 117). Under this assumption, all else is considered equal (or not considered at all) and English language expertise is therefore isolated as the sole variable impeding or facilitating ‘business as usual.’ If this were in fact the case, then it might stand to reason that any increase in faculty English language proficiency could index increasingly higher quality EMI. Several studies have reported such views held by faculty (e.g., Costa & Coleman, 2013; Park et al., 2022), and this orientation can be seen as informing the perspective of researchers themselves. Such a view is captured by Dimova and Kling (2018), who state:

In the European EMI courses, the central change for teachers is in the selection of language, a shift in medium. The teachers continue to teach the same content (and at times the same courses that are now taught in English as opposed to the local language) in the same educational context that values the same teaching approaches. English is a transplanted language in the local university settings. (p. 639)

However, the perspective taken by Dimova and Kling (2018) differs from other EMI researchers (e.g., Ball & Lindsay, 2013; Bradford, 2019; Macaro et al., 2019; Cots, 2013; Rose, 2021) who assert that instruction in EMI contexts is likely to require concomitant changes in teaching methodology and communicative practices. Gimenez and Marson (2022) note that “teachers’ abilities to teach through the medium of English needs to go beyond their own proficiency, to consider the reconstruction of their professional knowledge base and to expand their pedagogical content knowledge” (p. 159). It has been argued that of particular importance in EMI contexts is the need for awareness of and ability to accommodate students’ communicative needs as they relate to English language expertise—in other words, the need for pedagogical and linguistic scaffolding (Bradford, 2019; Lasagabaster & Doiz, 2021; Lauridsen & Lauridsen, 2018; Martinez et al., 2021). Indeed, if the ultimate concern in matters of “quality assurance” is student learning, then the ability to scaffold student learning linguistically and pedagogically can be seen as potentially more consequential to successful EMI than the instructor’s proficiency level in the abstract (though, clearly, the two are related). This standpoint aligns with

multilingual perspectives on EMI and higher education more generally (Jenkins, 2015; Kirkpatrick, 2018), which emphasize the negotiated, emergent nature of communicative norms *in situ* (Jenks, 2018) which arise when interactants use English as a (multi)lingua franca.

At this point, a brief illustration may be useful. While helping to design an EMI professional development course for faculty at two universities in the south of Brazil, I carried out several class observations as one of several needs analysis activities used to inform the curriculum design (see Pusey, under review). During my observations, I noted how each instructor I observed utilized language and other semiotic resources (e.g., the white board, PowerPoint slides, gestures) to communicate with students in order to achieve the pedagogical goals of each class. Each instructor varied in terms of academic discipline, personal communicative style, and general pedagogical approach; it was also apparent that the English language repertoires of each faculty member varied. What was most noteworthy, however, was that the instructor who appeared most effective (judging by the observable level of student engagement, the general flow of the class, my own ability to follow subject matter which I was largely unacquainted with, etc.) was also the one that might be described as having the least developed English language repertoire—a fact which the instructor herself pointed out to the class (in a casual, matter-of-fact way) and used as a rationale for the interactive, student-centered approach she took in the classroom. Conversely, the instructor who might be described as having the most advanced level of English language proficiency did not seem as successful at promoting student engagement and comprehension of the material (judging by, e.g., the [albeit subjective] criteria mentioned above). While this latter instructor's speaking was linguistically sophisticated, he spoke very quickly, often using low-frequency vocabulary that seemed somewhat inappropriate or ineffective for the audience; in a way, his language use was more characteristic of a written rather than spoken academic register (Biber et al., 2009). Moreover, this instructor's PowerPoint slides were (over)filled with text, which seemed to create a conflict of attention for the audience between his lecturing and the slide contents. (This was the case for me!). Furthermore, his bodily orientation was often facing opposite the students (as he was reading his slides) and he actually seemed to be blocking half the class's view of the projector screen! While this example is anecdotal and perhaps represents an extreme case, it points to the fact that additional factors, such as audience awareness and pedagogical style and practices, may be essential to high-quality EMI. It furthermore reinforces the point that linguistic proficiency alone is insufficient for effective EMI (Björkman, 2010; Hellekjær, 2010).

Summing up, advanced English language proficiency alone does not guarantee high-quality EMI. Indeed, highly advanced English language use in EMI contexts without the accompaniment of audience awareness (at a minimum) may be detrimental to comprehension and learning (Hellekjær,

2010). However, before moving on, I want to emphasize that I by no means wish to downplay the felt experience of EMI lecturers who may face additional challenges in relation to language. As has been pointed out in previous research (e.g., Airey, 2011; Tange, 2010), EMI instructors may experience not only affective and behavioral challenges (e.g., lack of confidence when teaching; spending additional time planning lessons), but also issues directly related to language (e.g., expressing humor; accessing general and discipline-specific vocabulary; speaking fluently and naturally). For this reason, it is quite understandable that some instructors perceive a direct link between language proficiency and their own quality of teaching. Indeed, several studies have noted that this preoccupation with English language proficiency may remain even at “advanced” levels of proficiency (Bradford, 2019; Drljača Margić & Vodopija-Krstanović, 2018; Lauridsen & Lauridsen, 2018). Nevertheless, there is an important distinction between one’s self-perceptions and self-efficacy beliefs on the one hand, and the imposition of top-down language policies on the other (e.g., minimum language proficiency requirements based on abstract scales normed to native speaker language varieties). My argument is mainly aimed at deconstructing the latter, while fully recognizing and in no way diminishing the former.

MYTH #3: THE EMI-AS-LECTURING-IN-ENGLISH MYTH

The final EMI myth I wish to discuss concerns the intersection of communication, language, and teaching in EMI, and the nature of how these are combined and achieved in actual practice. I will argue that not only is EMI not (necessarily) an “English-only” enterprise, it is also not merely a matter of oral-instruction (i.e., lecturing)-through-English. Rather, EMI classrooms typically comprise richly multimodal settings in which instructors and other human actors (i.e., students), along with the material environment, provide an array of resources for action, meaning-making, and learning (van Lier, 2004). Harnessing the full range of linguistic, embodied, and material resources at one’s disposal is commonplace in contemporary communication (Kress, 2010), yet is less well recognized in EMI classrooms (Morell, 2020). However, *intentionally* drawing on the multimodal affordances in one’s environment may provide an additional set of strategies for teaching and learning that go beyond language (Piquer-Piriz & Castellano-Risco, 2021), which may be beneficial to instructors and students alike. In this section, I therefore attempt to dispel the myth that *teaching* in EMI is primarily (or necessarily) a matter which relies heavily teacher-fronted oral communication (i.e., lecturing).

As alluded to previously, an assumption implied by the label “English-medium instruction” is that teaching, or instruction, occurs primarily or solely through the medium of aural communication (i.e., listening and speaking). Hence, the instructor must be heavily reliant upon and therefore highly competent in the use of extended oral communication in English in order to be effective—that is, to

effect learning. This understanding of EMI places the communicative burden primarily on the instructor, as opposed to the listener or audience (cf. Kang et al., 2014; Lindemann, 2010). It furthermore implies that the instructor is understood as a *transmitter* of knowledge or information which students *receive* and assimilate unproblematically—as long as the message *signal* is clearly articulated (Flowerdew & Miller, 2005). It should perhaps be clear by now, however, that this description of teaching, learning, interaction, and listening comprehension does not quite capture reality—particularly in the context of the lingua franca interactions that typify EMI (Canagarajah, 2013). Rather than solely, or even primarily an “aural” phenomenon, teaching, like other forms of interaction, is a multimodal activity (Kress, 2010) that involves the designed orchestration of various resources for making meaning (Goodwin, 2000)—even in cases that might be described as monologic “one-way” listening (Lynch, 2011).

For some time now, researchers of social interaction have recognized that interaction is accomplished emergently through the coordination of language and embodied actions, rather than “entirely within the stream of speech” (Goodwin, 2000, p. 1499). More recently, applied linguists, particularly those working within a conversation analytic paradigm, have drawn on multimodal interactional data to highlight the *embodied work of teaching* (Hall & Looney, 2019)—that is, how the body (e.g., gestures, facial expressions, gaze, posture) functions as a resource for action in the classroom. Extending this perspective to the material environment, researchers such as Matsumoto (2019) and others (Guerrettaz, 2021) have further demonstrated how materials contribute to (i.e., shape, mediate, and “act upon”) classroom interaction and learning. For example, Evnitskaya and Jakonen (2017) discussed the ways that embodied actions within content and integrated learning (CLIL) classes are drawn on to index one’s epistemic status. Through detailed analysis, they demonstrate how students draw on embodied (e.g., gesture, gaze) and material resources (e.g., a microscope) to communicate comprehension during a science lesson. Similarly, Käätä (2014) describes how students in a CLIL setting orchestrate gaze shifts with the material environment (e.g., content on a projector screen) to do “embodied noticings,” which refer to “interactional events that involve the embodiment of cognitive events” (Heritage, 2005, p. 188, as cited in Käätä, 2014, p. 88).

Within the context of EMI specifically, researchers are likewise beginning to recognize the role of multimodality (i.e., the situated meaning making potential of modes and media, including language, in communication) (Kress, 2010). For instance, Morell (2020), drawing on the work of Royce (2002), has proposed the notion of “multimodal competence” to describe “the ability to understand the combined potential of various modes for making meaning so as to make sense of and construct texts” (Royce, 2002, p. 192, as cited in Morell, 2018, p. 58). This definition builds on the work of Walsh

(2006, 2011), who proposed the idea of *classroom interactional competence* (CIC) to refer to “teachers’ and learners’ ability to use interaction as a tool for mediating and assisting learning” (Walsh, 2011, p. 158). In both cases, the interactional nature of learning is highlighted, which reflects not only the empirical reality of what actually happens in classrooms (Hall & Looney, 2019), but also aligns more axiologically with current views regarding the skills needed for teaching and learning in the 21st century (Griffin et al., 2012). For students, such skills include “ways of thinking and working,” including critical thinking, problem solving, decision making, and collaboration (teamwork), among other skills and skill groupings (Binkley et al., 2012, pp. 18-19). The development of such skills is likely facilitated through instructors’ CIC and multimodal competence—both of which would seem to center student participation and active construction of meaning while de-centering the lecturer and their “transmission” of knowledge. To promote student engagement and active learning, Morell et al. (2022) suggest the following strategies which draw on the notion of multimodal competence:

Orchestrate speech, writing, NVMs [non-verbal materials], space and posture throughout the EEs [engagement episodes, e.g., pair work and group work] to facilitate lecturers’ representation of meaning and students’ comprehension, as well as to initiate and maintain interaction (Multimodality);

Share professional experiences and ask audience-oriented questions (e.g., referential and display questions) that engage students (Speech);

Use written words and NVMs (e.g., images and realia) to reinforce spoken discourse and to represent concepts (Writing and NVMs);

Combine authoritative and interactive spaces to promote a more learner-centered approach (Space); and

Adopt a dynamic posture to foreground specific semiotic resources and to maintain students’ attention (Posture). (Morell et al., 2022, p. 17)

While the above discussion may come across as something of a prescription for how to teach in EMI contexts, this is not the intent. Even though student-centered pedagogies have been widely acknowledged and supported in much of the EMI literature (and beyond), with the claim made that such approaches may “alleviate” the perceived or real language difficulties faced by EMI lecturers by reducing the amount of teacher talk (cf. Martinez & Fernandes, 2020; Pagèze & Lasagabaster, 2017), to give advice absent of context about so-called “best practices” in EMI would fail to acknowledge the local meanings, values, norms, and expectations held by particular discourse communities (Dimova & Kling, 2018).

Nevertheless, it is worth restating the main point here, which is simply that English-medium instruction does not (necessarily) equate to a heavy reliance on aural modes of communication in a

primarily one-way, teacher-fronted style—what is traditionally connoted by the term “lecture.” Indeed, Ball and Lindsay (2013) note that “the noun ‘lecture’ can no longer be limited to the idea that one person speaks . . . and that a large audience listens” (p. 52). They go on to point out that, in an EMI context, “The teacher can no longer assume (for purely linguistic reasons) that students understand the content of a course” (p. 53). Instead, EMI can be conceived of as a potentially richly multimodal interactional space, in which teachers and students draw on diverse multimodal semiotic resources (including languages) to make meaning. By dispelling the EMI-as-lecturing-in-English myth, it is possible to reimagine the pedagogical, linguistic, and interactional dimensions of EMI classrooms as emergent, negotiated sites of meaning making.

CONCLUSION

As one of the key strategies for the internationalization of higher education, EMI at once holds great potential and also poses many challenges and risks. While EMI can open up possibilities for academic mobility, intercultural exchange, and a more knowledgeable society, it can also threaten one’s professional identity and sense of self-worth. In many cases, these threats revolve around issues related to language ability and language use. This paper has thus attempted to dispel some commonly held, but potentially faulty beliefs, assumptions, and ideas about the nature of language in EMI contexts—what I have referred to here as EMI “myths.” I have focused on three interrelated dimensions of language use in EMI contexts: (1) the multilingual nature of EMI; (2) the relativity of English language proficiency; and (3) the multimodal nature of classroom interaction. By focusing on these aspects of EMI, I have attempted to contribute to the wider discussion regarding the role of languages in internationalization, which this thematic issue embraces. While the ideas I have discussed here are neither completely new nor without controversy, my hope is that, by bringing them together in novel syntheses which cut across sub-disciplinary lines, new lines of inquiry and practice may emerge.

REFERENCES

- ADAMSON, J., & COULSON, D. Translanguaging in English academic writing preparation. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(1) 2015, 24-37.
- AIREY, J. Talking about teaching in English: Swedish university lecturers’ experiences of changing teaching language. *Ibérica*, 22, 2011. 35–54
- BAKER, W. English as a lingua franca, translanguaging, and EMI in Asian higher education: Implications for pedagogy. In W. Tsou & W. Baker (Eds.), *English-medium instruction translanguaging practices in Asia: Theories, frameworks and implementation in higher* (pp. 21-38). Springer, 2021.
- BAKER, W., & HÜTTNER, J. “We are not the language police”: Comparing multilingual EMI programmes in Europe and Asia. *International Journal of Applied Linguistics*, 29(1), 2018. 78-94.

BALL, P., & Lindsay, D. Language demands and support for English-medium instruction in tertiary education. Learning from a specific context. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J.M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 44-66). *Multilingual Matters*, 2013.

BIBER, D., & Conrad, S. *Register, genre, and style*. Cambridge University Press, 2009.

BINKLEY, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer.

BJÖRKMANN, B. So you think you can ELF: English as a lingua franca as the medium of instruction. *Hermes: Journal of Language and Communication Studies*, 2010. 45,77-96. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v23i45.97348>

BJÖRKMANN, B. Pragmatic strategies in English as an academic lingua franca: Ways of achieving communicative effectiveness? *Journal of Pragmatics*, 43, 2011. 950-964. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.033>

BLACKLEDGE, A., & CREESE, A. *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Springer, 2014

BRADFORD, A. It's not all about English! The problem of language foregrounding in English-medium programmes in Japan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(8) 2019, 707-720. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1551402>

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge, 2013.

CHO, D.W. English-medium instruction in the university context of Korea: Trade off between teaching outcomes and media-initiated university ranking. *The Journal of Asia TEFL*, 9(4) 2012, 135-163.

COLEMAN, J., HULTGREN, K., LI, W., TSUI, C. F. C., & SHAW, P. Forum on English-medium instruction. *TESOL Quarterly*, 52(3), 2018. 701-720.

CORRIGAN, P. C. Designing a pre-service teacher education course in English for the medium of instruction. *Asian EFL Journal*, 88, 2015. 97-112. [https://scholars.cityu.edu.hk/en/publications/publication\(a293f59b-b3d0-4913-adb6-8b9923bfb90d\).html](https://scholars.cityu.edu.hk/en/publications/publication(a293f59b-b3d0-4913-adb6-8b9923bfb90d).html)

COSTA, F. English medium instruction (EMI) teacher training courses in Europe. *RiCOGNIZIONI. Rivista di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne*, 2(4), 2015. 127-136. <https://doi.org/10.13135/2384-8987/1102>

COSTA, F., & COLEMAN, J. A. A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), 2013.3-19.

COTS, J. M. Introducing English-medium instruction at the University of Leida, Spain: Intervention, beliefs and practices. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-Medium Instruction at universities: Global challenges* (pp. 106-130). *Multilingual Matters*, 2013.

DAFOUZ, E., & SMIT, U. Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. *Applied Linguistics*, 37(3), 2016. 397-415.

DE COSTA, P. I., PARK, J., & WEE, L. Linguistic entrepreneurship as affective regime: Organizations, audit culture, and second/foreign language education policy. *Language Policy*, 18(3), 2019. 387-406.

DIMOVA, S. Life after oral English certification: The consequences of the Test of Oral English Proficiency for Academic Staff for EMI lecturers. *English for Specific Purposes*, 46, 2017. 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.12.004>

DIMOVA, S., & KLING, J. Assessing English-medium instruction lecturer language proficiency across disciplines. *TESOL Quarterly*, 52(3), 2018. 634-656. <https://doi.org/10.1002/tesq.454>

DOIZ, A., LASAGABASTER, D., & SIERRA, J. M. Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30(3), 2011. 345-359.

DRLJAČA MARGIĆ, B., & VODOPIJA-KRSTANOVIĆ, I. Language development for English-medium instruction: Teachers' perceptions, reflections and learning. *Journal of English for Academic Purposes*, 35, 2018. 31-41. doi:10.1016/j.jeap.2018.06.005

DUBOW, G., & GUNDERMANN, S. Certifying the linguistic and communicative competencies of teachers in English-medium instruction programmes. *Language Learning in Higher Education*, 7(2), 2017. 475-487. <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0021>

EVANS, S. Classroom language use in Hong Kong's reformed English-medium stream. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29, 2008.483-498. <https://doi.org/10.1080/01434630802147940>

EVNITSKAYA, N., & JAKONEN, T. Multimodal conversation analysis and CLIL classroom practices. *Applied Linguistics Perspectives on CLIL*, 47, 2017. 201-220.

FENTON-SMITH, B., & HUMPHREYS, P. Language specialists' views on academic language and learning support mechanisms for EAL postgraduate coursework students: The case for adjunct tutorials. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 2015. 40-55.

FLOWERDEW, J., & MILLER, L. *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge University Press, 2005.

GIMENEZ, T. N., & MARSON, M. Z. Teacher education in English Medium Instruction settings: a partial view from Brazil. *Ilha do Desterro*, 75, 2022. 155-172.

GOODMAN, B. A. Implementing English as a medium of instruction in a Ukrainian University: Challenges, adjustments, and opportunities. *International Journal of Pedagogies and learning*, 9(2), 2014. 130-141.

GOODWIN, C. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 2000. 1489-1522.

GRIFFIN, P., MCGAW, B., & CARE, E. (Eds.). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer, 2012.

GUERRETTAZ, A. M. Materials-in-action: Pedagogical ergonomics of a French-as-a-foreign-language classroom. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 2021. 39-64.

HALL, J. K., & LOONEY, S. D. (Eds.). *The embodied work of teaching*. Multilingual Matters, 2019.

HELLEKJÆR, G. O. Lecture comprehension in English-medium higher education. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business*, 45, 2010. 11-34. <https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1224723>

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 2015. 49-85.

JENKS, C. Uncooperative lingua franca encounters. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 279-291). Routledge, 2017.

JIMÉNEZ MUÑOZ, A. J. Shortcomings in the Professional Training of EMI Lecturers: Skills-Based Frameworks as a Way Forward. In D. González Álvarez & E. Rama Martínez (Eds.), *Languages and the Internationalisation of Higher Education* (pp. 120-138). Newcastle: Cambridge Scholars, 2020.

KÄÄNTÄ, L. From noticing to initiating correction: Students' epistemic displays in instructional interaction. *Journal of Pragmatics*, 66, 2014. 86-105.

KANG, O., RUBIN, D., & LINDEMANN, S. Mitigating US undergraduates' attitudes toward international teaching assistants. *TESOL Quarterly*, 49, 2015. 681-706. <https://doi.org/10.1002/tesq.192>

KAO, S. M., TSOU, W., & CHEN, F. Translanguaging strategies for EMI instruction in Taiwanese higher Education. In W. Tsou & W. Baker (Eds.), *English-medium instruction translanguaging practices in Asia: Theories, frameworks and implementation in higher education*. (pp. 81-99). Springer, 2021.

KIRKPATRICK, A. The development of English as a lingua franca in ASEAN. In J. Jenkins, W. Baker, & M. Dewey (Eds.), *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 138-150). Routledge, 2017.

KLING, J. TIRF language education in review: English as a medium of instruction. TIRF & Laureate International Universities, 2019.

KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge, 2010

KUTEEVA, M. Revisiting the 'E' in EMI: Students' perceptions of standard English, lingua franca and translingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 2020. 287-300.

LASAGABASTER, D. Teacher preparedness for English-medium instruction. *Journal of English-Medium Instruction*, 1(1), 2022. 48-64.

LASAGABASTER, D., & DOIZ, A. (Eds.). *Language use in English-medium instruction at university: International perspectives on teacher practice*. Routledge, 2021.

LAURIDSEN, K. M., & LAURIDSEN, O. Teacher capabilities in a multicultural educational environment: An analysis of the impact of a professional development project. *International Journal for Academic Development*, 23(2), 2018. 98-109. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1357557>

LI, D. C. Linguistic hegemony or linguistic capital? Internationalization and English-medium instruction at the Chinese university of Hong Kong. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J.M. Sierra (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 65-83). *Multilingual Matters*, 2012.

LI, W. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(1), 2018. 9-30.

LINDEMANN, S. Who's "unintelligible"? The perceiver's role. *Issues in Applied Linguistics*, 18(2), 2010. 223-232. <https://escholarship.org/uc/item/89f0w1ch>

LYNCH, T. Academic listening in the 21st century: Reviewing a decade of research. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 2011. 79-88.

MACARO, E., AKINCIOGLU, M., & HAN, S. English medium instruction in higher education: Teacher perspectives on professional development and certification. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 2019. 144-157. <https://doi.org/10.1111/ijal.12272>

MACARO, E., AKINCIOGLU, M., & HAN, S. English medium instruction in higher education: Teacher perspectives on professional development and certification. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 2020. 144-157. <https://doi.org/10.1111/ijal.12272>

MACARO, E., CURLE, S., PUN, J., AN, J., & DEARDEN, J. A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51, 2018. 36-76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>

MALMSTROM, H., MEŽEK, Š., PECORARI, D., SHAW, P., & IRVINE, A. Engaging with terminology in the multilingual classroom: Teachers' practices for bridging the gap between L1 lectures and English reading. *Classroom Discourse*, 8, 2017. 3-18. <https://doi.org/10.1080/19463014.2016.1224723>

MARTINEZ, R., & FERNANDES, K. Development of a teacher training course for English medium instruction for higher education professors in Brazil. In M. Sánchez-Pérez (Ed.), *Teacher training for English-medium instruction in higher education* (pp. 125-152). IGI Global, 2020.

MARTINEZ, R., MACHADO, P., & PALMA, C. An exploratory analysis of language related episodes (LREs) in a Brazilian EMI context: Lecturers' and students' perspectives. In D. Lasagabaster & A. Doiz (Eds.), *Language use in English-medium instruction at university* (pp. 11-33). Routledge, 2021.

MATSUMOTO, Y. Material moments: Teacher and student use of materials in multilingual writing classroom interactions. *The Modern Language Journal*, 103(1), 2019. 179-204.

MENKEN, K., & GARCÍA, O. *Negotiating language policies in schools: Educators as Policymakers*. Routledge, 2010.

MORELL, T. EMI teacher training with a multimodal and interactive approach: A new horizon for LSP specialists. *Language Value*, 12(1), 2020. 56-87.

MORELL, T., BELTRÁN-PALANQUES, V., & NORTE, N. A multimodal analysis of pair work engagement episodes: Implications for EMI lecturer training. *Journal of English for Academic Purposes*, 58, 2022. 101-124. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101124>

PAGÈZE, J., & LASAGABASTER, D. Teacher development for teaching and learning in English in a French higher education context. *L'analisi linguistica e letteraria*, 25, 2017. 289-311.

PARK, S., KIM, S.-Y., LEE, H., & KIM, E. G. Professional development for English-medium instruction professors at Korean universities. *System*, 109, 2022. 102-162. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102862>

PECORARI, D., & MALMSTRÖM, H. At the crossroads of TESOL and English medium instruction. *TESOL Quarterly*, 52(3), 2018. 497-514. doi: 10.1002/tesq.470

PIQUER-PÍRIZ, A. M., & CASTELLANO-RISCO, I. O. Lecturers' training needs in EMI programmes: Beyond language competence. *Alicante Journal of English Studies/Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 34, 2021. 83-105.

PREECE, S. Postgraduate students as plurilingual social actors in UK higher education. *Language, Culture and Curriculum*, 33(2), 2020. 126-141.

PUN, J., & MACARO, E. The effect of first and second language use on question types in English medium instruction science classrooms in Hong Kong. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 2019. 64-77.

PUSEY, K. Curriculum design for EMI professional development in higher education. Manuscript submitted for publication, 2022.

PUSEY, K., & BUTLER, Y. G. Validating L2 writing assessment tasks: Amplifying test-taker voices. Manuscript in preparation, 2022.

ROSE, H. Students' language-related challenges of studying through English: What EMI teachers can do. In D. Lasagabaster & A. Doiz (Eds.), *Language use in English-medium instruction at university* (pp. 145-166). Routledge, 2021.

ROUTLEDGE. *Routledge Studies in English-Medium Instruction*, 2022. <https://www.routledge.com/Routledge-Studies-in-English-Medium-Instruction/book-series/RREMI>

SAH, P. K. A research agenda for English-medium instruction: Conversations with scholars at the research fronts. *Journal of English-Medium Instruction*, 1(1), 2022. 124-136.

SAHAN, K., GALLOWAY, N., & MCKINLEY, J. 'English-only' English medium instruction: Mixed views in Thai and Vietnamese higher education. *Language Teaching Research*. 2022. <https://doi.org/10.1177/13621688211072632>

SHARTIELY, N. E. Code-switching in university classroom interaction: A case study of the University of Dar es Salaam. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 49, 2016. 215-231. <https://doi.org/10.5842/49-0-663>

TANGE, H. Caught in the Tower of Babel: University lecturers' experiences with internationalisation. *Language and Intercultural Communication*, 10, 2010. 137-149. <https://doi.org/10.1080/14708470903342138>

WALSH, S. Investigating classroom discourse. New York: Routledge, 2006.

WALSH, S. Exploring classroom discourse: Language in action. Routledge, 2011.

XU, Z., LEUNG, J., HALL, M., JAFARI, J., & POUR, M. S. Linguistic diversity on an Australian university campus: An ethnographic case study. In J. Jenkins & A. Mauranen (Eds.), Linguistic diversity on the EMI campus: Insider accounts of the use of English and other languages in universities within Asia, Australasia and Europe (pp. 197-225). Routledge, 2019.

ZHANG, L., & LO, Y. Y.EMI teachers' use of interactive metadiscourse in lecture organisation and knowledge construction. In D. Lasagabaster & A. Doiz (Eds.), Language use in English-medium instruction at university (pp. 56-79). Routledge, 2021.

ZHANG, Y., & WEI, R. Strategic use of L1 in Chinese EMI classrooms: A translanguaging perspective. In W. Tsou & W. Baker (Eds.), English-medium instruction translanguaging practices in Asia: Theories, frameworks and implementation in higher education (pp. 101-118). Springer, 2021.

EMI NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: REFLEXÕES E PLANEJAMENTO DE CURSOS ONLINE

EMI IN TECHNOLOGICAL EDUCATION: REFLECTIONS AND ONLINE COURSES PLANNING

Magali BARÇANTE (Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba, Indaiatuba, Brasil)

RESUMO: Este artigo descreve a motivação, elaboração e implementação de cursos de Inglês como Meio de Instrução (EMI), ofertados na modalidade virtual a professores do Centro Estadual de Educação Paula Souza (CEETEPS), a fim de, com base em literatura específica e discussão, implementarem aulas EMI nas disciplinas por eles ministradas. No entanto, cabe destacar que os módulos aqui apresentados foram retirados do último curso de 40 horas, oferecido no primeiro semestre de 2022. Com o objetivo de trazer compreensão apurada para o leitor, foram selecionadas partes relevantes dos módulos, que são subdivididos em páginas e fóruns. O processo e as considerações aqui apresentados têm apontado o potencial que aulas EMI podem trazer para o cenário de internacionalização, uma vez que nos cursos são tratadas não apenas questões metodológicas e linguísticas, mas, anterior a isso, a reflexão do que implementar aulas em língua estrangeira implica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior; Língua inglesa; Formação docente; Cursos online

ABSTRACT: This article describes the motivation, design and implementation of courses in English as a Medium of Instruction (EMI), offered online to teachers at the Centro Estadual de Educação Tecnológica (CEETEPS), in order to, based on specific literature and discussion, implement EMI classes in the disciplines taught by them. However, it is worth noting that the modules presented here were taken from the last 40-hour course, offered in the first semester of 2022. In order to bring accurate understanding to the reader, relevant parts of the modules were selected, which are subdivided into pages and forums. The process and final remarks presented in this article have pointed out the potential that EMI classes can bring to the internationalization scenario, since in the courses not only methodological and linguistic issues are addressed, but, prior to that, the reflection of what implementing classes in a foreign language may imply.

KEYWORDS: Higher education; English; Teacher education; Online courses

INTRODUÇÃO

A área de formação de professores de línguas para atuarem na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem tido destaque em publicações, eventos e ações institucionais e uma delas, trazida neste artigo, se insere em uma das ações realizadas pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), especificamente pela coordenação de línguas, voltada para a qualificação profissional e, por conseguinte, acadêmica, que é a elaboração e implementação de cursos online cujo tema versa sobre English as a Medium of Instruction – EMI (Inglês como Meio de Instrução), oferecidos a professores das faculdades de tecnologias (Fatec) e das escolas técnicas (Etec) do CEETEPS, desde o primeiro semestre de 2019, totalizando seis cursos.

O uso da língua inglesa como meio de instrução na educação tecnológica, especialmente no ensino superior, se justifica, no cenário atual, entre outros, pela internacionalização da educação brasileira, o que tem se concretizado via acordos, parcerias e intercâmbios de alunos e professores⁸⁵.

Andreotti e outros (2018, p.144) apontam o programa Ciências sem Fronteiras, criado em 2011, como aquele que “provocou uma grande aceleração nas discussões sobre internacionalização da educação no Brasil como nunca se viu antes.”

Segundo Abreu-e-Lima e outros (2016, p. 19-20), o objetivo desse programa foi o de

consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e a tecnologia, a inovação e a competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional dos estudantes do ensino superior brasileiro (...)

Baumvol (2016, p. 364), ao se referir ao uso de EMI no Brasil, faz alusão aos investimentos realizados nos Programas Ciência sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras, que “parecem ter contribuído para um interesse cada vez maior nos ambientes universitários.”

Antes de prosseguirmos à leitura deste artigo, faz-se necessário explicar que, ao apresentarmos a elaboração e a implementação de cursos EMI, não estamos desconsiderando críticas ao processo de internacionalização e ao uso da língua inglesa como meio de instrução. Sabemos que há percalços, conceitos e reflexões que devem ser discutidos para serem compreendidos e compartilhados pelos participantes do processo de internacionalização. Ademais, deve-se considerar as diferentes disciplinas das mais variadas áreas de conhecimento como elementos que influenciam como pensamos e organizamos o conhecimento concretizado em currículos, projetos pedagógicos, planos de ensino e planos de aula.

85 Ignácio (2022, p. 38), com base em Gimenez et al (2018), afirma que “No Brasil, o número de instituições de educação superior que oferecem cursos em EMI vêm crescendo nos últimos anos, os cursos oferecidos nessas instituições subiram de 671 em 2016 para mais de 1000 no primeiro semestre de 2018 com projeção de mais 220 novos cursos até o final de 2019.”

REFERENCIAL TEÓRICO

O uso da língua inglesa como meio de instrução na EPT traz em seu bojo a ideia de internacionalização uma vez que, por meio dessa instrução, busca-se criar oportunidades para que o aluno de ensino superior “saia da universidade preparado para enfrentar os desafios de um mundo moderno do trabalho” (IGNÁCIO, 2022, p.22), e aqui destacamos aqueles referentes à EPT, especialmente. Nessa mesma linha, Baumvol (2016, p.368), ao analisar entrevistas semiestruturadas feitas com professores do ensino superior, oriundos de diferentes instituições e áreas que implementaram EMI em suas aulas, conclui que

[...] a adoção de EMI visa, sobretudo, promover o desenvolvimento linguístico e profissional de professores e alunos, para que sejam incluídos e estejam mais bem preparados para aproveitar diversas oportunidades em um mundo globalizado e para disseminar o conhecimento produzido no país.

Podemos pensar em internacionalização enquanto mobilidade, concretizada por estudos no exterior ou “em casa”, ou seja, aquela realizada através de “quaisquer atividades de natureza internacional que aconteçam na instituição de origem (...)” (LEAL e MORAES, 2018, p. 85). Lembram os autores que o termo “internacionalização em casa” foi cunhado na Universidade de Malmö da Suécia, por Bengt Nilsson, em 1999, por estar “ciente de que a instituição ainda não desfrutava de uma rede expressiva de cooperação para oferecer a experiência de intercâmbio no exterior aos seus estudantes (...)” (LEAL e MORAES, 2018, p. 86). Segundo Leal e Moraes (2018, p. 86)

Trata-se de um caminho alternativo ou complementar para internacionalizar, no sentido de aprimorar as competências da instituição de origem e, ao mesmo tempo, superar as limitações inerentes à realização da mobilidade internacional.

A Assessoria de Relações Internacionais do CEETEPS⁸⁶ tem promovido a oferta de disciplinas em línguas estrangeiras como “uma forma de impulsionar o **crescimento pessoal, praticar uma língua estrangeira**, promovendo a **internacionalização do currículo do aluno**. Os cursos virtuais são síncronos e “foram desenvolvidos para estudantes das Fatecs e de Instituições Estrangeiras Parceiras do CEETEPS”, a saber: Marketing Tools, Society and Technology, AWS Cloud Foundations, Marketing en America Latina, Engine Management, Gestión del Motor, Machine Learning and Application e Methods on Knowledge Creation.

EMI pode ser definido como “O uso da língua inglesa para ensinar matérias acadêmicas em países ou jurisdições onde a língua materna (L1) da maioria das pessoas não seja o inglês” (DEARDEN, 2017, p.2). A autora se refere a EMI como “fenômeno global” (DEARDEN, 2016). EMI tem sido

86 As ações empreendidas pelo CEETEPS na área de línguas estrangeiras e internacionalização estão sob a responsabilidade da coordenação do Projeto de Línguas e da Assessoria das Relações Internacionais da instituição. Acessar <https://arinter.cps.sp.gov.br/sobre-a-arinter/>; <https://arinter.cps.sp.gov.br/disciplinas-linguas-estrangeiras/>

implementado cada vez mais não somente em universidades, mas também na educação básica, observa Dearden (2016, p.4) referindo-se a diferentes países.

Implementar programas EMI tem sido um desejo e um grande desafio para instituições de ensino superior, dentre os quais destacamos o desafio institucional, o disciplinar e o pessoal (CLIFFORD, 2018, p. 23-27).

Institucionalmente, destacamos a Política Linguística Institucional do CEETEPS⁸⁷, cujos princípios norteadores expressam (Art. 2º):

1. a democratização do acesso às línguas estrangeiras, buscando a melhoria dos níveis de proficiência de membros dos corpos docente, discente e administrativo;
2. o desenvolvimento dos letramentos acadêmico, científico e profissional, seja em língua vernácula, seja em língua estrangeira;
3. o estímulo à comunicação intercultural dos corpos docente, discente e administrativo do CEETEPS com seus homólogos em Instituições de Educação estrangeiras;(p.1)

Sobre a Política Linguística, Ignácio e outros (2021, p.8) reafirmam que esses princípios “mostram que a instituição busca melhorar o nível de proficiência do corpo docente e discente, viabilizando o acesso a línguas estrangeiras, neste caso, o inglês.”

Ensinar o conteúdo de uma disciplina em um outro idioma está longe de ser uma tradução desse conteúdo. Alguns fatores devem ser considerados ao se planejar e implementar aulas EMI. Um deles é a capacitação do professor para planejar e ministrar aulas EMI, o que está previsto na Política Linguística do CEETEPS. Concordamos com Ignácio (2022, p.16) ao afirmar que

a capacitação do corpo docente no EMI se torna fundamental, pois ela poderá ajudar o professor de conteúdo no desenvolvimento das qualificações necessárias para ministrar uma aula nesse ambiente, por isso as comunidades de prática docente servem de apoio para esse professor, uma vez que nelas, ele pode compartilhar suas experiências e aprender com as experiências dos outros professores, além de poder contar com o apoio pedagógico do professor de inglês.

Ao implementarmos programas EMI devemos estar atentos ao uso da língua materna e ao nível de conhecimento linguístico dos alunos. Ignácio (2022, p.36) elucida bem essa questão ao explicar que

O aluno quando ingressa em um curso de EMI, ele vem com sua própria cultura, sua identidade linguística e seu conhecimento prévio, banir o uso da língua nativa, seria o mesmo que limitar a participação do aluno em sala de aula, pois ele sentirá que a língua portuguesa tem menos importância, o que não é verdade.

O uso da língua materna pode incrementar as interações em sala de aula, especialmente se a disciplina demandar a apreensão de conceitos com maiores níveis de abstração, gerando nos alunos confiança e segurança em seguir avante nos andaimes de seu desenvolvimento acadêmico. No entanto, concordamos com Ignácio (2020, p.36) ao dizer que ainda que o “idioma não seja, às vezes,

⁸⁷https://arinter.cps.sp.gov.br/programas/5https://arinter.cps.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/8/2018/11/Portaria-CEETEPS-GDS-2338-_2018-10-30-003.pdf

o mais confortável”, “no EMI, professores e alunos são estimulados a usarem a língua inglesa como um meio de instrução”.

Ademais, questões acerca do conhecimento linguístico de professores – e de alunos - que ministram aulas EMI devem ser consideradas (MARTINEZ, 2016; IGNÁCIO e outros, 2020).

Ao relatarem uma experiência na “implementação de um curso piloto no ambiente EMI dentro de uma instituição pública de ensino superior tecnológico do Estado de São Paulo”, Ignácio e outros (2020, p.11) escrevem: “Esse sempre será um desafio enfrentado, por isso é necessário que os alunos tenham um nível mínimo de inglês para acompanhar o curso” (p. 9).

Acerca do nível linguístico dos alunos, cabe dizer que o CEETEPS abriga como uma de suas ações, um projeto de grande fôlego, coordenado pela área de línguas desde 2008, que é a aplicação de exame de proficiência de inglês e espanhol a alunos ingressantes das Fatecs.

Sobre o nível de conhecimento linguístico do professor de área outras que não língua estrangeira ou professor da disciplina a ser ensinada em inglês, enfatizamos a necessidade de um nível tal que possibilite ao professor não somente preparar aulas EMI, mas também selecionar material didático e conduzir as aulas, prevendo, de certo modo, possíveis interações e dúvidas que o tema da aula poderá suscitar.

Concordamos com Ignácio (2022, p.37) quando a autora elucida que

Ensinar uma matéria específica usando a língua inglesa representa um grande desafio para o docente de conteúdo, principalmente se ele não tiver domínio do idioma e não tiver outra língua em comum com os alunos, por isso, para esse docente, ter um nível de inglês no qual ele se sinta confiante e confortável para ministrar uma aula em EMI é de fundamental importância, pois embora o inglês seja meio de instrução, ele permeia todo o ambiente e é essencial para que o curso tenha sucesso, principalmente na preparação do aluno da educação profissional para o mundo do trabalho cada vez mais globalizado.

Conforme mencionamos, ao planejarmos aulas EMI, a natureza e características das diferentes disciplinas que se agrupam em variadas áreas de conhecimento devem ser consideradas. Esse é um desafio que compõe as preocupações na implementação de programas EMI. Sabemos que as áreas de formação docente delineiam, de alguma maneira, como o professor percebe o conhecimento de sua área e como esse conhecimento deve ser ensinado (vide Clifford, 2018, p. 25).

O desafio pessoal, na perspectiva da internacionalização, por permear valores docentes pessoais e profissionais tocará questões acerca de valores, interação com diferentes culturas, por exemplo (vide Clifford, 2018, p. 27).

O CURSO EMI ONLINE

Para este artigo, dos seis cursos oferecidos, apresentaremos o que ocorreu no primeiro semestre de 2022, a fim de conduzir o leitor à compreensão de alguns aspectos que julgamos relevantes com base, principalmente, no que foi apresentado no referencial teórico.

Para podermos melhor compreender a implementação de cursos EMI no CEETEPS, oferecidos na modalidade virtual a professores de Fatec e Etec, entre o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2022, se faz-se necessário contextualizar a motivação de sua implementação (ver BARÇANTE, 2020). Grosso modo, anterior ao curso online EMI, um curso online CLIL (Content and Language Integrated Learning) havia sido pilotado com professores de Fatec, de áreas outras que não língua estrangeira, “subject areas”, no primeiro semestre de 2019. Em aulas CLIL, conteúdo e língua são ensinados com a mesma medida, são integrados, por isso é chamado de ensino dual. Ao final do curso piloto, concluímos ser EMI mais apropriado para o ensino superior, uma vez que o professor não teria obrigação “de ensinar a língua estrangeira durante aulas EMI, como caberia ao professor de línguas ou ao professor CLIL, mas sim concentrar sua atenção no conteúdo de sua disciplina, que seria ministrado em inglês” (BARÇANTE, 2020, p.9).

A autora (2020, p. 9-10) reafirma que “devemos adentrar esse cenário conscientes de que muitos desafios são e serão identificados, o que demandará colaboração e ajustes da parte dos envolvidos nessa ação.” Isso nos remete aos desafios postulados por Clifford (2018).

Participaram dos cursos EMI 76 professores contratados por tempo indeterminado, que ministravam aulas de disciplinas outras que não inglês e professores de inglês, tanto de Fatec quanto de Etec. Cada curso, com carga horária de 40 horas, foi divulgado através de edital interno. Os cursos foram hospedados no Canvas LMS, da empresa Instructure, na versão gratuita Free for Teachers, que oferece um curso de cinco horas aos participantes, intitulado Navegando no Canvas.

Os instrumentos de avaliação pautaram-se pela entrega de tarefas nos fóruns, via de regra, e por uma reflexão acerca do processo percorrido. Os participantes teriam direito à certificação caso cumprissem 75% das atividades propostas no curso.

Os cursos foram divididos em módulos - contendo um título e agrupando páginas relacionadas ao módulo nas quais não há solicitação de tarefa, mas sim acesso aos textos⁸⁸ - assim como tarefas, com entregas semanais e quinzenais, podendo ser o prazo estendido. Os módulos seguiam um cronograma de abertura e fechamento de prévio conhecimento dos participantes do curso. Algumas indicações de ferramentas digitais foram disponibilizadas para uso em tarefas do curso e nas aulas

⁸⁸ Os professores tinham a liberdade de não somente usarem outros materiais sobre os tópicos estudados como também de indicar fontes bibliográficas.

dos professores. No Canvas há uma aba para Avisos na qual material extra era postado, assim como alguma palavra de motivação para os colegas, entre outros. Os participantes poderiam usar a Caixa de entrada do Canvas para entrarem em contato com a professora, caso precisassem.

Indicação de bibliografia e links para vídeos e artigos em PDF eram disponibilizados em alguns módulos como material extra para maior compreensão dos tópicos estudados. Esse material não era exigido nas tarefas.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Iniciamos o planejamento dos cursos EMI – materializados em módulos, páginas e fóruns - com base na experiência prévia do curso CLIL, em leituras acerca de EMI, tanto teóricas quanto relato de experiências de implementação em contexto de ensino superior, em participação em evento e em troca de experiência com colegas.

Como todo planejamento, tomadas de decisões são uma constante, uma vez que tem se que conciliar carga horária, público-alvo, conteúdo organizado virtualmente e uso de língua estrangeira em um contexto tão específico como a EPT.

Conforme dissemos, as diferentes disciplinas nas quais e pelas quais atuamos como professores delineiam nossa maneira de conceber o conhecimento e o que isso implica em termos de planejamento, tanto para quem elabora e implementa um planejamento, quanto para quem ele for destinado.

Isso posto, passaremos a descrever o último curso, oferecido no primeiro semestre de 2022, seguido de discussão.

O curso começa apresentando informações sobre o conteúdo programático, carga horária, prazos e links sobre requisitos necessários, certificação e sobre quem o ministra. Em seguida são dadas boas-vindas aos participantes. Já dentro dos módulos, encontra-se indicação de ferramentas digitais para serem usadas no curso e nas aulas dos professores.

Passaremos à descrição do planejamento dos módulos estritamente relacionado ao último curso EMI.

Em um dos fóruns do módulo 1, intitulado *Sharing our vision for EMI*, no qual continha as páginas *Welcome message* e *Digital tools*, os professores deveriam criar um *padlet* intitulado *Sharing our vision for EMI: my padlet* a fim de construirmos os principais objetivos do curso ou objetivos em comum (vide COYLE, HOOD e MARSH, 2013). O módulo 2 (o único em português, com excertos em inglês) – Internacionalização do currículo do ensino superior – foi dividido em três partes: Uma entrada na internacionalização: ações do Centro Paula Souza (fórum); Internacionalização do currículo e cidadãos globais: oportunidades e desafios (página) -; Algumas ações no Brasil e no exterior (fórum), e teve

como objetivo adentrar o cenário maior que envolve EMI, a fim de conhecerem o que acontece na instituição para então conversarmos sobre a sala de aula, metodologia entre outros. Em Uma entrada na internacionalização: ações do Centro Paula Souza, vimos os seguintes tópicos:

4. O papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização do ensino superior - vídeo⁸⁹ feito pela coordenadora do Projeto de Línguas do CEETEPS, professora Mariane Teixeira. Foi apresentado o nível linguístico esperado do professor EMI e deixado link para compreensão de níveis linguísticos, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas⁹⁰;
5. Política Linguística Institucional⁹¹;
6. A Internacionalização do Ensino Superior no Brasil: o papel da língua inglesa;
7. Assessoria de Relações Internacionais⁹²;
8. Projetos Colaborativos Internacionais (PCI);
9. Apresentação da Faubai⁹³ - Associação Brasileira de Educação Internacional.

Também foi indicada a leitura de artigos sobre EMI. Cabe dizer que as tarefas foram elaboradas com recortes em alguns materiais pertencentes aos módulos. Os professores deveriam postar no fórum as ações do CEETEPS relacionadas à internacionalização e o nível linguístico exigido do professor EMI. Ademais, foi apresentado aos professores uma ação mais recente que foi a seleção de docentes de Fatecs para ministrarem disciplinas em inglês e espanhol, conforme trecho retirado do edital (EDITAL ARI nº 064.2021):

1.OBJETIVO

O objetivo deste Edital é selecionar docentes do CEETEPS para ministrar disciplinas em língua estrangeira (inglês e espanhol) para alunos da graduação FATEC e de universidades estrangeiras no primeiro semestre de 2022. Essas disciplinas devem estar no escopo da área de atuação e/ou formação acadêmica do docente proponente.

Em Internacionalização do currículo e cidadãos globais: oportunidades e desafios, alguns excertos do livro *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*⁹⁴, foram trazidos para podermos compartilhar os conceitos estudados, a saber o capítulo *Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship*, de Valerie A. Clifford, 2018. Os excertos foram mantidos em inglês. Seguindo, de certo modo, o apresentado no referencial teórico, os tópicos destacados foram cidadãos globais, dois discursos sobre o propósito da educação superior, perspectivas universais ou globais, relatos de participantes de um curso online acerca de cidadania global, a visão ocidental da internalização do currículo, desafios institucionais, disciplinares e pessoais, internacionalização em casa e tipos de currículo.

89 <https://www.youtube.com/watch?v=CKS2yHtNZ1s>

90 <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>

91 Portaria CEETEPS-GDS 2338 _2018-10-30.pdf

92 <https://arinter.cps.sp.gov.br>

93 <http://faubai.org.br/pt-br>

94 *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*, organizado por José Marcelo Freitas de Luna, Campinas: Pontes, 2018.

Fizeram parte do fórum *algumas ações no Brasil e no exterior*, iniciativas de outras Instituições no Brasil⁹⁵ e no exterior⁹⁶ acerca da implementação de programas/cursos/disciplinas EMI. A tarefa do módulo 2 consistia em completar com uma palavra ou uma pequena sentença como o professor via as oportunidades e os desafios da internacionalização para a instituição, para a disciplina, para os professores e para os alunos, o que entendemos ser relevante para a contextualização do tema do curso.

O módulo 3 – EMI: a growing global trend – foi subdividido em *What is EMI after all? Some topics on EMI* (fórum) e *Approaching EMI in Brazil* (fórum). A tônica desse módulo girou em torno da definição de EMI e da implementação no ensino superior, conforme referencial teórico, e a tarefa solicitava que, com base no vídeo feito por Julie Dearden e Tom Spain, da Universidade de Oxford, os professores postassem no fórum comentários ou impressões sobre a definição de EMI, com quem trabalhavam nos cursos EMI, o objetivo dos cursos oferecidos e problemas relacionados ao nível linguístico. Em *Approaching EMI in Brazil*, o objetivo era o de aproximar os professores de algumas ações empreendidas no Brasil, por meio de um vídeo do primeiro seminário brasileiro sobre EMI (Bemis), partes 1 e 2, que ocorreu em 2018 e o Programa do segundo Bemis realizado em 2019. Para a tarefa, aos professores foi solicitado que, após assistirem ao vídeo no qual professores de diferentes universidades e áreas apresentavam as suas experiências com EMI, postassem comentários sobre o que consideraram mais relevantes nas partes selecionadas para a tarefa na preparação de aulas EMI. Eles poderiam escrever um único texto fazendo um apanhado geral das apresentações ou escolher um para ser comentado de modo mais aprofundado.

O módulo 4 – *The EMI teacher* -, subdividido em 3 fóruns *Concepts, tips and guidelines*, *The EMI teacher: some guidelines* e *Pedagogical guidelines and linguistic strategies*, contou com a colaboração do professor Rodrigo Avella Ramirez, da Unidade de pós-graduação do CEETEPS, que gravou um

95<https://www.pucpr.br/escola-de-negocios/sobre-a-escola/iniciativas-internacionais>; <http://www.cpr.uem.br/index.php/menu-eventos-e-cursos-on-line/3244-parana-fala-ingles-2020-english-as-a-medium-of-instruction-emi>; <https://pfuem.wixsite.com/pfuem>; <http://faubai.org.br/guideemi/listing/professional-master-degree-in-international-management/>; <https://www.youtube.com/watch?v=3hizWYCW8Y>; <https://www.youtube.com/watch?v=Py4ilFgtxQs>; <https://www.seti.pr.gov.br/Noticia/Ingles-como-Meio-de-Instrucao-tem-financiamento-da-embaixada-americana>; <https://www.seti.pr.gov.br/Noticia/EUA-capacitam-professores-das-universidades-do-Parana>; <http://www.usp.br/auca/bemis2>; <https://www.uab.cat/web/newsroom/news-detail/new-teaching-in-english-support-programme-1345830290613.html?detid=1345769970162>

96<https://www.coursera.org/lecture/teaching-english/1-2-1-what-is-english-medium-instruction-emi-JuDPq>; <https://www.pinterest.es/pin/218143175684440760>; <https://www.openenglishprograms.org/EMI>; <https://www.oxfordemi.co.uk>; <https://www.uab.cat/web/newsroom/news-detail/new-teaching-in-english-support-programme-1345830290613.html?detid=1345769970162>; <https://www.southampton.ac.uk/acis/course-catalogue/english-as-a-medium-of-instruction.page>; <https://www.uchile.cl/convocatorias/170262/call-for-applications-english-as-a-medium-of-instruction-emi>

vídeo especialmente para o curso. Os professores deveriam escolher uma tarefa para ser realizada; a título de exemplificação, trazemos: 1⁹⁷. quais perguntas os professores fariam ao professor Ramirez; 2. quando o professor Ramirez mencionou conhecimento, atitudes e práticas, o que veio à mente que diferiria das aulas regulares (não EMI); 3. escolherem 3 estratégias linguísticas apresentadas no vídeo que os professores usariam para uma aula EMI.

Language and Cognition: BICS and CALP foi o tópico do módulo 6, no qual estudamos *BICS and CALP*, *LOTS and HOTS* (página), *Bloom's digital taxonomy* (página) e *Let's share: using technology to facilitate learning* (fórum). BICS – linguagem social usada no dia a dia (Basic Interpersonal Communication Skills – Habilidades Comunicativas Interpessoais Básicas) e CALP – linguagem acadêmica usada em contextos mais formais - (Cognitive Academic Language Proficiency – Proficiência em Língua Acadêmica Cognitiva) são dois tipos de linguagem que ajudariam no planejamento de aulas EMI. Além disso, vimos também a utilidade de usarmos a linguagem recorrente da sala de aula, como instruções, solicitações, confirmações, entre outros - Classroom Language. Ainda nesse módulo, os professores estudaram um tópico de grande relevância, não somente para aulas EMI, mas para as práticas pedagógicas em língua materna, embora consideremos que os desafios cognitivos em língua estrangeira sejam maiores do que na língua mãe, que é a consideração de LOTS (Lower Order Thinking Skills – Habilidades de pensamento de ordem inferior) e HOTS (Higher Order Thinking Skills – Habilidades de pensamento de ordem superior). Sabemos que alguns conteúdos são de natureza abstrata e requerem, portanto, maior abstração por parte do aprendiz. Alguns exemplos de LOTS podem ser notados em verbos como lembrar, compreender e aplicar, enquanto que analisar, avaliar e criar demandariam LOTS.

Como base teórica, estudamos a Taxinomia de Bloom e a sua versão revisada e digital, essa última incluindo verbos como programar, postar, remixar. Além de links para vídeos sobre a Taxonomia de Bloom, os professores também tiveram acesso a um texto em arquivo pdf, elaborado por Jason Johnston, da Universidade de Kentucky, no qual são apresentadas perguntas referentes aos diferentes níveis propostos por Bloom. A título de exemplificação: *Lembrar*: faça um mapa conceitual do tópico; faça um gráfico mostrando.... *Perguntas*: o que aconteceu depois...? quem falou com...?. *Compreender*: escreva com suas próprias palavras...; prepare um fluxograma para ilustrar a sequência de eventos; *Perguntas*: como você explicaria...? o que você acha que poderia ter acontecido em seguida...? *Criar*: crie um novo produto. Dê um nome para ele e planeje uma campanha de marketing; desenvolva um menu para um restaurante novo usando uma variedade de comidas

97 Para uma maior contextualização, foi deixado um link para the Bologna Process:
https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en

saudáveis. Perguntas: você vê uma solução possível para...? se você tivesse acesso a todos os recursos, como você lidaria com...?

Do fórum *Let's share: using technology to facilitate learning*, destacamos duas tarefas para serem feitas com base nos vídeos e no arquivo PDF: a escrita de três objetivos para uma aula EMI usando uma ferramenta digital da preferência dos professores; a reflexão acerca de como podemos ajudar os alunos a desenvolverem as habilidades que usarão no ambiente de trabalho. Exemplificamos uma das tarefas com uma possível pergunta utilizada em Logística, para o nível lembrar, a saber: o que aconteceu depois da entrega? Para aplicar: que fatores você mudaria se você fosse o operador logístico?

O módulo 7 versou sobre *Active Learning and Classroom Question Typology*, subdividido em dois fóruns: *Classes using active learning strategies* e *Questions in Class and Recycling*. No primeiro fórum foram apresentados vídeos feitos por Janet Rankin, do Instituto de Tecnologia de Massachussets (MIT), nos quais a professora apresenta técnicas para a implementação da aprendizagem ativa. Os professores deveriam escolher uma das tarefas elencadas e preparar uma atividade em powerpoint com áudio para uma aula EMI usando uma das técnicas estudadas. A tônica do fórum *Questions in Class and Recycling* estava em ressaltar a importância da interação em sala de aula, o que tem o potencial de suscitar perguntas. Foi indicado um texto que apresenta uma taxonomia de perguntas que ocorrem em sala de aula. A tarefa solicitava a criação de uma tabela contendo quatro dos sete tipos de perguntas propostas por Dafouz e Sánchez-García (2013) que poderiam ser usadas nas disciplinas que ministravam. Deveriam mencionar o tópico da futura aula EMI. Na parte que se referia a Recycling – dizer a mesma coisa mais de uma vez – vimos que poderíamos usar paráfrases, repetição e resumo nas aulas, contribuindo também para a interação.

Fundamentals of Lesson Planning: structuring our lectures foi o tópico do oitavo módulo, que continha dois fóruns: *Components of a lesson plan* e *Pieces of useful language for EMI classes: enhancing students' participation*. Os participantes deveriam escolher uma das partes para realizarem a tarefa. Sabemos que a interação em sala de aula é uma das molas propulsoras para o bom andamento das atividades. Nas aulas EMI a interação deve ser bem observada a fim de que os alunos possam efetivamente participar. Cabe dizer que mesmo cientes de que estávamos trabalhando com um grupo de professores em exercício da profissão, tratar de planejamento de aulas EMI não poderia ser ignorado, até mesmo pelo objetivo do curso. A partir da reiteração da importância dos planejamentos, aos professores foi solicitado que postassem no fórum, usando uma ferramenta digital, os elementos que integram os planos de aula por eles elaborados em suas aulas em língua materna.

A partir disso, os professores deveriam postar um texto contendo as adaptações que fariam para aulas EMI.

No fórum *Pieces of useful language for EMI classes: enhancing students' participation*, foram indicadas duas tarefas das quais os professores deveriam escolher uma. Essa parte do módulo teve como objetivo pensarmos em linguagem apropriada para realçar a participação dos alunos, assim como fazemos nas aulas de língua materna. Destacamos que quanto mais familiarizados formos com a linguagem acadêmica usada no planejamento e na condução de aulas, mais confiança teremos naquilo que fazemos. A partir disso, propusemos que os professores mapeassem fragmentos ou excertos de linguagem em fontes bibliográficas indicadas⁹⁸: 1. The Academic PhraseBank - dentre os quais destacamos: definir termos; dar exemplos; referir-se a fontes bibliográficas. 2. IELTS Academic – dentre eles apresentação do tópico e do primeiro conjunto de dados. Uma das tarefas pedia aos professores que, com base nos materiais, postassem no fórum duas funções gerais da linguagem, por exemplo, sendo crítico, comparando e contrastando, descrevendo quantidades e duas retiradas do menu no alto da página do Academic Phrasebank, como por exemplo, descrevendo métodos, escrevendo conclusões, relacionadas às aulas EMI em suas disciplinas. Foi sugerido que considerassem aquelas que teriam o potencial de aumentar o interesse dos alunos. 3. Lessons from MitOpenCourseWare (Massachusetts Institute of Technology), dentre elas, Introduction to Computer Science and Programming e Teaching with Educational Technology. Desse material não foi solicitada tarefa mas ele serviu ao propósito de nos aproximarmos de ideias para o planejamento de aulas EMI. 4) Podcast for the lecture cues page of EAP Foundation a partir do qual os professores deveriam criar os próprios exemplos das dicas/sugestões de futuras aulas EMI.

Antes do encerramento do curso, um novo módulo foi inserido – The surprise -no qual foram postados dois vídeos de professores⁹⁹ do CEETEPS, que compartilharam suas experiências com aulas EMI. Não havia tarefa para esse módulo mas alguma orientação foi dada aos participantes no sentido de prestarem atenção quando os professores convidados falavam sobre: o uso de material autêntico; a aula EMI não ser um curso de inglês mas sim uma disciplina ministrada em inglês, o que vimos ser um tópico discutido na área e vivenciado pelo curso-piloto quando da implementação de CLIL; não expormos os alunos; o ritmo da fala do professor, entre outros.

98Academic PhraseBank (<http://www.phrasebank.manchester.ac.uk/>).IELTS Academic (<https://ielts-academic.com/2012/03/06/ielts-writing-task-1-useful-language/>). Lessons from MitOpenCourseWare (Massachusetts Institute of Technology) (<https://ocw.mit.edu/courses/6-00sc-introduction-to-computer-science-and-programming-spring-2011/pages/unit-1/>); (https://www.youtube.com/watch?v=rqI_0FNAeS0&feature=youtu.be). Podcast for the lecture cues page of EAP Foundation (<https://www.eapfoundation.com/listening/lectures/cues/>)

99 Os professores participaram da seleção de docentes de Fatecs realizada pelo CEETEPS para ministrarem disciplinas em inglês e espanhol (Edital ARI nº 064.2021).

O módulo que fecha o curso intitula-se **Reflecting on the Process**, no qual agradecemos aos professores por terem terminado o curso e os convidamos para participarem de mais cursos online oferecidos pelo CEETEPS. A aba *Process analysis and final remarks* foi composta de 4 perguntas de cunho reflexivo e de ordem prática que serão consideradas quando da implementação de outros cursos de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a formação é um processo não linear, permeado por questionamentos, decisões muitas vezes marcadas pela contingência da prática. Nas palavras de Almeida Filho (2022, p. 97)

A formação é um processo unitário, coleante, de avanços, calmarias naturalizantes e até de retrocessos, propenso tanto ao entusiasmo diante de bons resultados quanto a crises fomentadas por uma percepção de falhas advindas de reflexão que levam a resultados menores do que esperados.

Ao planejarmos e conduzirmos cursos EMI para professores, colegas de instituição, de diferentes áreas, várias decisões precisaram ser tomadas, umas em consonância com a instituição, outras com a coordenação de línguas, com o suporte dos colegas da Tecnologia da Informação, outros com os colegas participantes do curso, quando nos deparamos com ajustes necessários e outros conosco, com a nossa formação na área de Ensino e aprendizagem de línguas. Os desafios encontrados na literatura – o institucional, o disciplinar e o pessoal, conforme vimos em Clifford (2018) também podem ser aplicados aos professores formadores.

Concordamos com El Kadri e Gimenez (2013, p.126) ao se referirem ao professor bilíngue

Qualquer que seja o referencial que se adote para discutir a dinamicidade da língua inglesa em contextos em que é usada pelos chamados 'falantes não nativos', quando tratamos de contextos de ensino-aprendizagem, são necessárias explicitações sobre as decisões e posicionamentos relacionados a objetivos, conteúdos e processos avaliativos por parte de professores.

O oferecimento de cursos online para uma instituição que abriga unidades distribuídas em diferentes cidades do Estado de São Paulo tem se mostrado precípuo ao fazer valer o que está previsto na Política Linguística do CEETEPS, atendendo ao interesse dos professores em estarem engajados em ações que proporcionarão, via educação continuada, a capacitação para elaboração e condução de aulas em consonância com as demandas da contemporaneidade, com um viés reflexivo acerca do que programas EMI demandam e podem implicar.

A seleção dos conteúdos dos módulos buscou acompanhar o que foi apresentado no referencial teórico, sobretudo quanto à entrada ao tema, contextualizado nas ações do CEETEPS e em algumas ações no Brasil e no exterior para então tratarmos de questões ligadas diretamente à prática pedagógica.

Esperamos que essa experiência aqui compartilhada, quanto ao planejamento e implementação de cursos EMI na modalidade virtual, possa colaborar com aqueles que desejam adentrar a área de ensino de língua estrangeira em contexto de EPT.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-e-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O Programa Inglês sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. Em: Simone Sarmiento, Denise Martins Abreu-e-Lima, Waldenor Barros Moraes Filho (Orgs.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de Aspectos da Formação de Professores de Línguas: pressupostos de área, práticas e representação. Campinas: pontes, 2022.

ANDREOTTI, V.O.; PEREIRA, R. S.; EDMUNDO, E. S. G.; ARAÚJO, F. Internacionalização da Educação Brasileira: possibilidades, paradoxos e desafios. Em José Marcelo Freitas de Luna (org.). *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*. Campinas: Pontes, 2018.

BARÇANTE, M. Planejamento e Implementação de Curso Online CLIL no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza: vislumbrando EMI. *Revista CBTeCLE*, v.1, n.2, 2020.

BAUMVOL, L. K. O uso do inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro: percepções de docentes. (2016). Disponível online em: <https://www.researchgate.net/publication/314245587>. Acesso em 18 de setembro de 2022.

CLIFFORD, V. A. Exploring Internationalization of the Curriculum Through the Lens of Global Citizenship. Em José Marcelo Freitas de Luna (org.). *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*. Campinas: Pontes, 2018.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. CUP, 2013.

DAFOUZ, E. e SÁNCHEZ-GARCÍA, D. 'Does everybody understand?' Teacher questions across disciplines in English-mediated university lectures: An exploratory study. *Language Value*, December 2013, Volume 5, Number 1 pp. 129-151.

DEARDEN, J. EMI (and CLIL) – a growing global trend (2017). Disponível online em: <https://oupeltglobalblog.com/2017/02/02/emi-and-clil-a-growing-global-trend/>. Acesso em 18 de setembro de 2022.

DEARDEN, J. English Medium Instruction: a growing global phenomenon. (2016) Disponível online em: https://www.researchgate.net/publication/309230956_English_medium_instruction_A_Growing_Global_Phenomenon. Acesso em 18 de setembro de 2022.

EL KADRI, M. S. e GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, Apr.- June, 2013.

IGNÁCIO, F. O Inglês como Meio de Instrução (EMI) Na Educação Profissional: possibilidades e desafios para a formação docente. *Dissertação de Mestrado*. São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2022.

IGNÁCIO, F.; RAMIREZ, R. A.; DITTA, A. W. C.; DE MATOS, T. Política Linguística: possibilidades para a implementação do inglês como meio de instrução no CEETEPS. *Revista CBTeCLE*, v. 1, n. 2, 2021.

IGNÁCIO, F.; RAMIREZ, R. A.; PETEROSI, H. G.; SANCHES, B. G. O. EMI: Uma Experiência no Ensino Superior Tecnológico. SANCHES. *Revista CBTeCLE*, v.1, n.2, 2020.

LEAL, F. G.; MORAES, M. C. B. Internacionalização do currículo: um olhar crítico fundamentado no pensamento complexo. Em José Marcelo Freitas de Luna (org.). Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global. Campinas: Pontes, 2018.

MARTINEZ, R. English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian Higher Education: Challenges and Opportunities. (2016). Disponível online em: <https://www.researchgate.net/publication/318487508>. Acesso em 18 de setembro de 2022.

ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR STUDENTS AND PROFESSORS OF PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN BRAZIL

O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA ALUNOS E PROFESSORES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Jorge Tenório FERNANDO (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, Brasil)
jorge.fernando@cps.sp.gov.br

Carlos de Amorim LEVITA (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, Brasil)
carlos.levita@cps.sp.gov.br

ABSTRACT: This article examined the implications of using English as lingua franca to teach regular and technical disciplines on undergraduate level in Brazil with the objective of identifying both benefits and difficulties encountered by the students and teachers involved. The theoretical background was built upon the concept of English as a medium of instruction – EMI – which has been increasingly adopted by colleges and universities in various countries whose native language is not English. The methodology consisted in developing a syllabus for a common discipline, then have it delivered to students at São Paulo State Technological College (FATEC), and later, at the end of the semester, grade their performance and collect their personal view about the experience. Results showed the project was successful given the students' effective learning of technical subjects as well as evidence of their English skills improvement, which were both confirmed by them as takeaways in the feedback session.

KEYWORDS: English as a medium of instruction (EMI); Learning competences; English communicative skills

RESUMO: Este artigo buscou examinar implicações do uso do inglês como língua franca no ensino de disciplinas em nível de graduação no Brasil com objetivo de identificar os benefícios e dificuldades encontradas pelos alunos e professores envolvidos no projeto. A base teórica foi construída sobre o conceito de inglês como meio de instrução, abordagem que vem sendo cada vez mais adotada por faculdades em países cuja língua nativa não é o inglês. A metodologia consistiu em desenvolver um plano de estudos para uma disciplina comum, ministrá-la a alunos da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC) e, posteriormente, ao final do semestre, avaliar seu desempenho e coletar sua visão pessoal sobre a experiência. Os resultados mostraram que o projeto foi bem-sucedido, dado o efetivo aprendizado dos conceitos pelos estudantes, bem como a evidente melhora de suas habilidades comunicativas, o que foi confirmado por eles na sessão de feedback.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês como meio de instrução; Competências de aprendizagem; Habilidades comunicativas em inglês

INTRODUCTION

One of the positive effects of globalization was clearly the shrinking of frontiers from a communication standpoint, allowing people to connect, share, and collaborate worldwide, generating a “cognitive surplus” (SHIRKY, 2011). This author advocates people can make use of their spare time in a constructive way to perform creative actions instead of purely consumerist activities - the possibility of global connections would permit the instant contact among people with common interests, increasing their perception about the reach of both individual and group participation.

Beyond the technical aspects of internet connection, a fluid collaboration among people on an international basis requires a common language, and that *lingua franca* is, usually, English. In that regard, Coleman (2006) highlights the phenomenon of EMI – English as a Medium of Instruction – as a major education tendency in Europe and worldwide.

This article shall discuss the topic of EMI in Brazil by exploring its application through the efforts of a public education institution in the state of São Paulo that seeks to expand its level of internationalization by receiving students from other countries while having Brazilian students exposed to an international learning environment through contact with foreign students and relevant contents delivered in a foreign language - English or Spanish.

The paper is structured as follows: first, further to this introduction, the theoretical background section will point out the main aspects related to EMI; next, the methodology section will cover how the courses were planned, prepared, and executed; after that, the results section will highlight the outcomes of the implementation from both the students’ and the teachers’ perspectives; at last, the conclusion section will add the final considerations, the limitations of the study as well as some suggestions for further research.

THEORETICAL BACKGROUND

Changes taking place on a global scale are usually driven by social, political, and economic reasons of different nature. Oftentimes those changes are understood as an effort to promote social amelioration, while others see them as engendering attempts to inflict additional instruments of control. Marsh (2012) asserts that when the project of CLIL – Content and Language Integrated Learning was launched in the European Union in 1994, it raised similar issues, with defenders recognizing its possible benefits to society, and opposers claiming it could imply the loss of countries identity and a cultural impoverishment in the long run. The actual result, as he put it, was that “in forging relationships across disciplines (...) educational innovation became steadily established, resulting in outcomes which led to

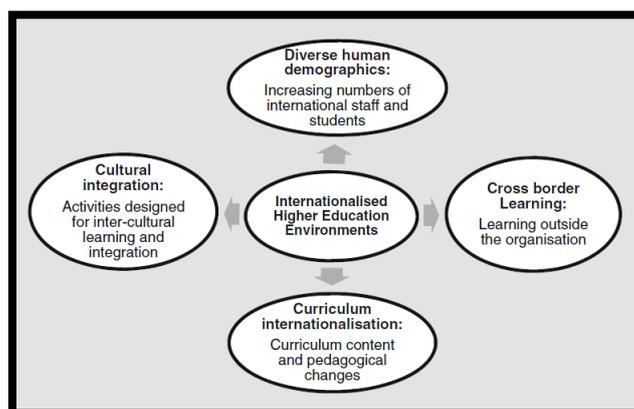
new ways of professional cooperation within and across schools, and new ways of teaching and learning”. (MARSH, 2012, p.6).

EMI is defined as “the use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English” (DEARDEN, 2014). It is related to the concept CLIL – Content and Language Integrated Learning, a pedagogical approach bearing a dual objective, which is the acquisition of a certain content in combination with the learning of a foreign language. (COYLE; HOOD; MARCH; 2010).

EMI has been recognized as a key tool to promote and convey internationalization of universities and their students – for the former, it carries an aura of prestige, thereby helping boost tuition fees in the private ones; for the latter, it aims at having them prepared to be global professionals (WORTHMAN, 2020). Coleman categorizes that strategy divided into seven dimensions: internationalization of higher education; student exchanges; teaching and research materials; staff mobility; graduate employability; the market in international students; and Content and Language Integrated Learning (COLEMAN, 2006, p.4). Those dimensions, separate or in combination, are shaping and driving efforts of education institutions that seek to respond not only to students’ expectations but also that of the employment market, thereby contributing to the challenge of developing international professionals and global citizens (STEARNS, 2009).

For the purposes of this study, however, we shall consider Maringe and Sing (2014) framework which consists of four main elements of education internationalization process: *diversity*, conveyed by the increasing numbers of international staff and students; *cross-culture*, driven by an integrated cultures towards learning; *content internationalization*, by means of changed curricula and pedagogical practices; *cross border learning*, aiming for getting knowledge beyond the limits of the primary institution. Figure 1 presents a summary of those elements.

Figure 1 - Key elements of an internationalised higher education environment



Source: MARINGE & SING (2014)

We understand that students' perceived advantages and benefits of that approach in terms of employability and personal competitiveness on an international basis will come out, as a result of these four elements and are aligned with the objectives of the educational institution we work for.

In Brazil, EMI is still seen as something that is made available for the elite, with a few subjects offered at public universities and extensive or full courses available at private universities (MARTINEZ, 2016). For this author, an attempt to change that situation was the Science Without Borders programme, a government initiative to get the Brazilian students more exposed to an international environment. However, as he put it, Brazil should not try to emulate Europe which has a structured programme like Erasmus and a large amount of funds directed to cross-cultural education while Brazil lacks investment in more useful areas that would possibly benefit the majority of students (MARTINEZ, 2016).

That view is corroborated by Jordão (2016) when she asserts that, without proper structure and preparation, EMI can be rather a burden than an asset to both teachers and students. For students, they could end up having a poor connection to subjects, given the loose bonds and weak sense of belonging to the language used (JORDÃO, 2016). As for the teachers, Mulligan and Kirkpatrick (2000) advocate they need to be aware of that cultural and linguistic diversity, realize that it is different from the regular standard classes they were used to deliver before, and then they should respond to it accordingly, which is usually a major challenge.

A successful approach of EMI applied to regular courses in Brazil was discussed by Escudero and Goldri (2018). These authors belong to Pontifical Catholic University of Paraná (PUCPR), a university that has been offering subjects in English across different undergraduate courses for some years now. As challenges reported by the students that attended the courses, the authors pointed out: the different language proficiency levels in the group to get assignments done; trouble to grasp the professors' concepts because of their accent; difficulties to express their own ideas in English would sometimes get them embarrassed, less confident and overtired, which had them lose motivation in the classes after a while; at last, students questioned themselves if they had learnt the subjects to the depth level required. In terms of the benefits perceived by the students, they highlighted their use of a more mindful communication by learning how to adapt to adverse situations; learning of a specific vocabulary, as well as the improvement of the four communicative skills (reading, writing, listening, and speaking), and finally the practice of English as a more objective language compared to Portuguese. From the teachers' standpoint, the main aspects to consider as challenges were the students' proficiency level, the unavailability of books and other authentic materials to teach in English, teachers'

doubts about their own English proficiency, and finally, their concern to keep the quality, breadth, and depth of the course to the same level as it was in Portuguese.

In sum, the adoption of EMI programs seems to be surrounded by controversy: despite stating clear the benefits of that type of approach for the students, it also carries a degree of uncertainty about its successful execution by the institution. That is precisely what shall be discussed in the next section.

METHODOLOGY

The Paula Souza Center, or Centro Paula Sousa (CPS) in Portuguese, is a public educational institution that belongs to the government of São Paulo state in Brazil. It is responsible for the management of 224 secondary and technical schools called ETECs and 75 technological colleges called FATECs, with more than 323 thousand students. It also offers post-graduate courses and all this infrastructure is available at no charge for its students.

The CPS started its operation in 1970 and has grown since then to become a huge governmental institution that is over 50 years old. Its mission is to promote public education within benchmarks of excellence, aiming at the technological, economic, and social development of the state of São Paulo in Brazil (CENTRO PAULA SOUZA, 2022).

ARInter is the department of CPS responsible international relations and has partnership with many universities, companies, and research centres all over the world, with focus on student and faculty exchange programs. There are also initiatives to receive international students to experience courses in English and Spanish (ARINTER, 2022).

One of the first EMI initiatives at CPS was the Startup Experience in Brazil, a 1-week entrepreneurship course that happened in August 2018, with FATEC students and also foreign students who came to Brazil to take part of this English spoken course, that was offered again in July 2019 in the same way, with Brazilian and international students together in class.

Since then, Arinter has offered 1-week courses during the vacation period, called Short Term Programs, and here follows some examples of topics: Brazilian Agribusiness Sustainable Solutions, Sustainable Smart Cities and Circular Economy, IoT: from data collection to data presentation. There were also courses in Spanish and one example is Turismo y eventos en el interior de São Paulo.

The professor selection for a full EMI subject started in October 2021, based on the internationalization of Centro Paula Souza, that aims to offer mirror or extracurricular subjects in English and Spanish for the technological college students. The mirror subject must be as least 70%

similar to a regular one, that is already available for the students. The extracurricular subject is something new to the students, but it must be relevant to the pedagogical project.

The course workload is based on 40 hours during a regular semester: 16 synchronous meeting with the duration of 1 hour and 40 minutes each, and some asynchronous assignments to complete the 40 hours.

The professors that wanted to apply could choose which subject they would teach and should send the course plan, their curriculum, and proof of English or Spanish proficiency. After the first selection, 13 professors were chosen to send a class plan, and teach a half-hour class to an examining board. At the end, 4 professors were selected to work on this EMI project.

Examples of some courses that prepare the professors for an EMI experience:

(1) “Use of English as a Medium of Instruction (EMI) in Higher Technological Education”, offered by Arinter, the internalization service at Centro Paula Souza. This 40-hour course content is focused on the following competencies: understand a type of teaching that uses the English language as a medium of instruction in the higher technological education environment, identify pedagogical strategies for EMI, plan the integration into the English language of part of the content taught in a regular higher education subject, and implement part of what was planned and reflect about this pedagogical practice.

(2) “English for Teaching Purposes”, offered by the Language Service at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) through Coursera in a MOOC format. The 24-hour course content is focused on the following competencies: gain the necessary confidence and skills to teach a higher education subject in English, integrate the methodological, pedagogical, and linguistic aspects to put together an English-medium course on a particular subject, describe the characteristics of the university lecture discourse style, understand and perform the basic linguistic macro-functions within English teaching discourse, understand and perform the main micro-functions in English teaching discourse (metalinguistic, informative, evaluative, inductive, and social), and consolidate the oral expression and interaction skills in English.

(3) “English as a Medium of Instruction for Academics”, offered by the University of Southampton through the Future Learn platform. This online course explored issues around using English as a medium of instruction in universities. The course covered topics such as practice and research in EMI, global contexts of EMI use, how to use the voice effectively when lecturing and teaching, appropriate language for EMI settings and the importance of intercultural awareness in EMI classrooms. The course worked to build a community of practice around EMI use and to develop confidence in using English in academic contexts.

RESULTS

The subjects offered in the first semester of 2022 were: Marketing Tools, Society and Technology, AWS Cloud Foundations, Mobile Applications Development, and Marketing en Latinoamérica (in Spanish). Currently, in the second semester of 2022, the same subjects are being offered again, and the following were added to the list: Engine Management, Methods on Knowledge Creation, Machine Learning and Applications, and Gestión del Motor (in Spanish).

Based on the subjects that were conducted during the first semester of 2022, the result was very positive. The main points to be mentioned are: (1) many students registered to take the courses, but many of them had problems to prove their English proficiency and, therefore, were not allowed to participate. (2) the great majority of the students could easily understand the class in English, but just a few of them would open their microphones and speak to the whole class. (3) As an example, the AWS Cloud Foundations class started with 14 Fatec Students and 3 Peruvian students: total of 17 students. At the end, all 3 Peruvian students finished the course and 11 Fatec students finished the course.

We follow with some comments from the students that gave spontaneous feedback about their experience and learning in the first semester of 2022:

"(...) the content of the course was great. It was interesting to have the chance to participate in this course and discuss various topics that are related to technology, its development, and its current role in our everyday lives." (Society and Technology course student, from Czech Republic)

"As the weeks passed, the more pleasantly surprised I was. The experience I was presented with was very powerful. I had never given much thought to technology's pivotal role in the development of human behaviour, how the access to those mechanisms have shaped our society as a whole throughout the years. In general, I would say that I got an entire new realm of knowledge in my hands and tried my best to absorb as much of it as I could. Understanding how technology can be used for benefiting people, as well as harming them, was the biggest game-changer for me in particular" (Society and Technology course student, from Brazil)

"Everything was new for me, and I found out that every topic was so interesting, so many things to discuss, I learned a lot! I believe I acquired a lot of new concepts that I didn't know I used them in my everyday life. There's much more behind marketing that I thought." (Marketing Tools course student, from Argentina)

"This course offered a solid overview of varying marketing concepts, among which the most noticeable were probably consumer behaviour, digital marketing, branding, market positioning, service marketing, and strategic planning. As a Business Management student at FATEC, I believe Marketing Tools

was an outstanding complement to the course regular syllabus by diving deeper into several concepts in an enriching multicultural environment, packed with practical examples from Brazil as well as Latin America". (Marketing Tools course student, from Brazil)

"This course helped me understand the little knowledge I had about marketing, and thanks to my participation and involvement by reviewing the educational material shared by the instructor, we received a lot of valuable information (...) Lastly, I want to highlight the wonderful experience I had with this course, especially with XXXXX (teacher's name omitted), he was clear with his explanations and made sure that all questions were solved before continuing, he used a wide variety of examples, showing broad knowledge in different areas and relating them with the subject discussed, he was truly kind and patient, thank you for the opportunity." (Marketing Tools course student, from Colombia)

The quotes confirm that the subjects approached in the EMI courses had much adherence to the students' interests. Groups have touched base about current and relevant topics, which calls for reflection and association with students' immediate reality. Some students may have dropped out the course due to their difficulty to cope remote classes with their physical classes since many were evening students and they had to attend classes on their way to college. Language was always a challenge – if, overall, some people interact little during synchronous classes in their mother tongue, they do it even less when the language used is not theirs. However, with regard to the courses mentioned, everyone had to make presentations on a specific topic of the syllabus, and in general they managed to overcome possible barriers. The final assessment, with conceptual and reflective questions to be answered on an individual basis, and which did not allow for a single answer, demonstrated that students effectively absorbed some of the issues related to the topics and got a critical view on them. Therefore, the purpose of the courses has been fulfilled.

CONCLUSION, LIMITATIONS AND SUGGESTIONS FOR FURTHER RESEARCH

In this paper, we have discussed about a successful case of English as a Medium of Instruction applied to some courses in a public institution in São Paulo, Brazil. The pilot initiative implementation, in the shape of a regular syllabus, and the students' positive response to it demonstrate it is an interesting approach to expand by offering a wider range of topics across different areas and subject matters.

However, this poses some challenges, which in nature are similar to those encountered by previous pioneer experiences in the county: Brazilian and Latin American students variable language skills; the unavailability of authentic materials and resources provided by the institutions; the teachers being not enough prepared – from a language and/or a pedagogical standpoint – to teach subjects

in a foreign language to students with varied cultural backgrounds; the legal obstacles to get core subjects as part of the regular curricula that can be offered in a language other than Portuguese and then being recognized just as valid.

Our view is that institutions can start, and then continue offering those courses as part of their internationalization process to mix local and foreign students in order to get a glimpse of an international learning experience. The turning point, however, would be having students and teachers with a degree of fluency so that language would not be an additional barrier to learning - or teaching; and institutions pulling together a plan to gradually have at least one subject delivered in a foreign language for all of their courses, thereby being part of the curricula. Just as it is currently, it will remain as isolated experiences which might benefit a happy few but leave the majority outside the opportunities that could come up from a structured and long-term EMI proposal, elaborated from the state as part of the education policy to help contribute to the full development of the Brazilian society.

The limitations of the study are chiefly related to the fact that it shows a single case, based on an experience of two professors in one semester only. Therefore, to gain breadth and depth, it would be necessary to keep on running these courses for longer time. In addition, it would certainly benefit from fellow professors who were in the same project. That would be our main suggestion for further research, and we invite our colleagues to share their critical views and contributions to keep developing that valuable discussion.

REFERENCES

ARINTER. et al. English-medium teaching in European higher education. Arinter Institutional. Available at <https://arinter.cps.sp.gov.br/sobre-2/>. Accessed on September 17, 2022.

CENTRO PAULA SOUZA. Centro Paula Souza. Available at <https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza/>. Accessed on September 17, 2022.

COLEMAN, J. et al. English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, v. 39, n. 1, p. 1-14, 2006.

COYLE, D; HOOD, P; MARSH, D. *Content and language integrated learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

DEARDEN, J. *English as a medium of instruction - a growing global phenomenon*. British Council, 2014.

ESCUADERO, F.; GODRI, L. PUCPR English Semester: challenges and lessons learned. 1ST BEMIS - Brazilian English as a Medium of Instruction Seminar. UFPR. December 2018. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=OaVJO8vvM8k>. Accessed on Sep 18, 2022.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016.

MARINGE, F.; SING, N. Teaching large classes in an increasingly internationalising higher education environment: Pedagogical, quality and equity issues. *Higher Education*, v. 67, n. 6, p. 761-782, 2014.

MARSH, D. Content and Language Integrated Learning (CLIL) - a development trajectory. Thesis – Doctorate. University of Córdoba, 2013.

MULLIGAN, D; KIRKPATRICK, A. How much do they understand? Lectures, students, and comprehension. Higher Education Research & Development, v. 19, n. 3, p. 311-335, 2000.

MARTÍNEZ, R. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian higher education: challenges and opportunities. In FINARDI, K. R. English in Brazil: views, policies, and programs. Londrina, EDUEL, p. 191-228, 2016.

SHIRKY, C. Cognitive surplus: creativity and generosity in a connected age. London, Penguin, 2010.

STEARNS, P.N. Educating global citizens in colleges and universities: challenges and opportunities. New York, Routledge, 2009.

WORTHMAN, C. In search of internationalization: changing conceptions of EMI among Mexican university instructors. In: BOWLES, H; MURPHY, A. (Eds). English-Medium Instruction and the Internationalization of Universities. Palgrave Macmillan, p. 155-179, 2020.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENQUANTO DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS MENOS DIVULGADAS: PROJETO “LÍNGUAS NA USP/LÍNGUAS DA USP”

UNIVERSITY EXTENSION AS DEMOCRATIZATION OF THE TEACHING OF LESS KNOWN LANGUAGES: PROJECT “LÍNGUAS NA USP/LÍNGUAS DA USP”

Lais Vitória FAVARO (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil) laisfavar@usp.br

Pedro Henrique Camargo FREIRE (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil) pedro.freire@usp.br

Milan PUH (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil) milan.puh1@gmail.com

RESUMO: Este projeto de extensão visou mapear e potencializar as línguas que são faladas na USP pelo corpo docente e discente, bem como os falantes de línguas menos presentes no cenário linguístico da universidade, mas que residem no município e zona metropolitana. Além do mapeamento, foram criadas e promovidas atividades de ensino-aprendizagem com experiências linguísticas e culturais múltiplas. Pretendeu-se, portanto, atuar em duas frentes: a) localizar as línguas faladas na USP e torná-las mais presentes, atraindo a comunidade externa e b) localizar línguas faladas no município e na zona metropolitana de São Paulo e trazê-las para dentro da Universidade. Assim, consideramos que a Universidade terá um contato mais estreito com a comunidade interna e externa, que também poderá ter acesso e conhecer a USP de modo mais ativo, atraindo novos públicos e valorizando o potencial dos seus recursos humanos, especialmente no âmbito da internacionalização, quer pela migração, quer pela mobilidade acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização; Migração; Ensino de Línguas; Mapeamento; Universidade

ABSTRACT: This extension project aimed to map and promote the languages that are spoken at USP by the faculty and students, as well as the speakers of languages less present in the university's linguistic scenario, but who reside in the municipality and metropolitan area. In addition to mapping, teaching-learning activities with multiple linguistic and cultural experiences were created and promoted. It was intended, therefore, to act on two fronts: a) locate the languages spoken at USP and make them more present, attracting the external community and b) locate languages spoken in the municipality and in the metropolitan area of São Paulo and bring them into the University. Thus, we believe that the University will have a closer contact with the internal and external community, which will also be able to have access to and get to know USP in a more active way, attracting new audiences and valuing the potential of its human resources, especially in the scope of internationalization, either through migration or academic mobility.

KEYWORDS: Internationalization; Migration; Language Teaching; Mapping; University

INTRODUÇÃO

A proposta e os primeiros resultados apresentados aqui, enquanto projeto institucional do programa institucional de uma universidade estadual no ano de 2020, nascem da percepção do pouco conhecimento de perfil linguístico que se tem das instituições de ensino superior, ao que igualmente pode se acrescentar a lacunar compreensão da constituição e situação linguística dos municípios e estados brasileiros, como aponta Seiffert (2014) em seu estudo. Consideramos que, por conta desse relativo desconhecimento do seu caráter linguístico, o poder público, junto com o sistema escolar, não dispõe de todos os dados necessários para gerenciar e promover a pluralidade linguística tão inerente ao Brasil, independente da época. Esse assunto, novamente, ganha relevância no momento em que as instituições de ensino superior começam a internacionalizar-se, com os projetos de mobilidade e a recepção de alunos estrangeiros ingressantes nos seus cursos de graduação e pós-graduação. Além da questão de mobilidade acadêmica, é preciso comentar um crescente número de imigrantes provindos cada vez mais de diferentes lugares do mundo, enriquecendo o território brasileiro com suas línguas e culturas. Assim, falar da presença linguística múltipla nestes espaços também significa falar de mobilidade e migração, temáticas as quais, pode se dizer, são de interesse mundial na atualidade, porém ainda em vias de serem entendidas e tratadas com mais ênfase no Brasil.

O projeto também foi pensado a partir das pesquisas realizadas no período doutoral e pós-doutoral do docente coordenador e dos resultados do seu trabalho com os futuros profissionais de diversas línguas: alemão, armênio, árabe, coreano, chinês, grego, hebraico, japonês, latim e russo, enquanto docente na Faculdade de Educação da Universidade em questão. Nas mencionadas disciplinas, estuda-se a realidade nacional e as experiências locais com o objetivo de analisar e teorizar sobre a área de Linguística Aplicada e ensino de línguas no Brasil e, especificamente, em São Paulo, levando em consideração criticamente o que indicam a legislação municipal, estadual e federal nas suas políticas para migrantes, bem como aquela mais voltada para o ensino de língua (BNCC, currículos estadual e municipal de São Paulo e os PCNs para língua estrangeira).

Portanto, os fundamentos deste projeto partiram da condição multicultural e multilíngue da maioria das sociedades, especialmente válido no Brasil, um fato já reconhecido amplamente em diversos setores da sociedade brasileira. No entanto, não se entende o prefixo multi apenas como uma evidência, mas igualmente como uma possibilidade de iniciar um processo de ampliação de perspectivas e espaços em que a sua “multiplicidade” apareça. Esta foi base de atuação, visando maior inclusão social das diferenças e diversidades, através do uso de mapeamentos e, a partir deles, da elaboração de ações educativas que criem situações de ensino-aprendizagem de línguas e culturas

menos divulgadas. Dentro desta perspectiva, é possível apontar para o contexto em que se insere o processo intensificado de internacionalização do ensino superior, caracterizado pelo aumento nos investimentos e na importância dada às produções e articulações no contexto internacional.

Pensando mais especificamente na educação de qualidade, tal qual propõe a ONU nos seus objetivos de desenvolvimento sustentável na edição até 2030, a preocupação principal era ampliar as perspectivas de abordagem e análise da ação educativa, que integraria elementos tanto da educação formal como da não-formal, propondo neste projeto uma articulação com o nível de ensino e pesquisa, pois o projeto propunha a buscar e localizar os falantes das línguas, criar atividades educativas, seguindo os preceitos de uma metodologia, baseada epistemologicamente na “virada político-linguística”, anunciada por Oliveira (2007) ao falar do movimento em que os linguistas, isto é, estudiosos da linguagem se colocam a trabalhar junto com os falantes das línguas, apoiando-os tecnicamente na concretização de objetivos definidos na interação entre os dois. Somos de opinião de que esse tipo de troca trará benefícios em diversos aspectos, tanto para a formação do corpo docente e discente local, que poderá entrar em contato e conhecer falantes de diferentes línguas, quanto no caso dos acadêmicos em mobilidade – que no processo de internacionalização da Universidade estão cada vez mais presentes –, diversificando o seu cenário linguístico. A comunidade externa a este espaço será duplamente favorecida, pois terá a oportunidade de construir conhecimentos conjuntamente com os ministrantes das atividades (os bolsistas e ministrantes convidados), mas, também, a oportunidade de poder adentrar a Universidade e realizar atividades de ensino-aprendizagem de sua língua, uma vez que o projeto pretende mapear falantes de línguas não hegemônicas (PUH, 2020) - as que ainda não estão institucionalmente presentes na Universidade ou não contam com cursos estabelecidos.

A Universidade nesse caso, apesar de assumir uma posição descentralizada com relação à produção de conhecimento, é dotada de centralidade enquanto local nesse processo. Ela é o nosso ponto de partida e chegada, em um movimento de recepção e promoção ativa necessária, para um funcionamento linguístico e cultural mais sustentável e transformador. O projeto também dialoga com diversas temáticas dos programas USP-Comunidades da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária (PRCEU), tais como: cooperativismo e desenvolvimento comunitário, diversidade e valorização de talentos. A renovada capacidade orientada e estruturada de trabalhar com diversas comunidades internas e externas inevitavelmente resultará em novas parcerias e promoverá novos conhecimentos sobre como concretizar preceitos cooperativistas de solidariedade e colaboração no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas e culturas. Consideramos que, quanto mais evidente ficar

que a Universidade é um espaço de grande diversidade, desocultando a complexidade étnico-linguística (Camargo e Puh, 2020), mais e melhor atrairá indivíduos e coletivos para dentro dos seus territórios. E por fim, a valorização de seus talentos se daria em algo muito próximo que são as línguas das suas comunidades, e que em muitas áreas e situações passam despercebidas, deixando de serem mobilizadas e potencializadas. Nesse contexto, este projeto aproveitou, necessariamente, projetos prévios, como o “Projeto USP Diversidade Mapeada” e outros já realizados pela PRCEU, junto com a experiência dos Minicursos de línguas da própria Faculdade de Educação da instituição.

Encerrando as considerações introdutórias, trata-se de uma proposta que visa ampliar as possibilidades de internacionalização da universidade brasileira, aproveitando o seu capital social e cultural. E ao mesmo tempo, é um projeto que olha para as experiências pessoais e para o potencial que uma sociedade transnacional, como é a brasileira, pode constituir, ajudando a modificar e encaminhar os processos de migração para uma maior valorização de vidas humanas. Nesse sentido seus objetivos específicos foram:

1. a) realizar um mapeamento do cenário linguístico da Universidade paulista com as indicações de indivíduos e coletivos onde línguas menos divulgadas estão presentes;
2. b) criar atividades de ensino-aprendizagem para promover as línguas faladas na e fora da Universidade;
3. c) divulgar as atividades da Universidade a partir de publicações, participações e criações de eventos, bem como propor ações que potencializariam mais ainda as atividades de internacionalização e de inclusão da comunidade externa.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PROJETO

Pelo fato de ser um projeto que visou não somente compreender, mas também incidir no processo de internacionalização (tanto pela migração quanto pela mobilização) que se concretiza em uma universidade e cidade específicas, faz-se necessário esclarecer melhor a divisão das suas funções, bem como o arcabouço conceitual a partir do qual se deu a sua constituição.

Em termos de método utilizado para realizar este projeto, podemos dividi-lo em duas abordagens: reflexiva e propositiva, considerando-as como características não excludentes, porém prevaletentes em determinadas etapas. Aqui, os objetivos se transformam em duas etapas com abordagem metodológica diferente: a primeira que foi mais reflexiva, pois exigiu um levantamento de experiências prévias realizadas em outros ambientes, em conjunto com uma reflexão sobre a efetivação de um mapeamento e o processo da constituição de um banco de dados dos falantes da comunidade interna e externa e as suas disponibilidades/capacidades de participar em atividades de ensino-aprendizagem de línguas. Já a segunda mais propositiva trabalhou com preparação e realização destas atividades por meio de um evento online (visto que se tratava do ano de 2021, sem possibilidade de presencialidade), em que a comunidade universitária e aquela externa podiam aprender sobre línguas que se falam na Universidade e em São Paulo. Uma parte importante para

o projeto foi estabelecer parcerias com instâncias e órgãos que se responsabilizam pela internacionalização da universidade, como a “Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional” (AUCANI), Secretaria Municipal de Direitos Humanos e de Educação em São Paulo, Organizações Não-Governamentais e Associações de Comunidades de Imigrantes na cidade e seu entorno, procurando dialogar também com outras instituições e projetos que tenham propostas semelhantes. As etapas desenvolvidas em cada uma dessas abordagens envolveram: a) levantamento bibliográfico com atenção especial para as metodologias de promoção de uma educação voltada para questões migratórias e/ou de mobilidade; b) estudo exploratório das experiências prévias; c) a preparação de instrumentos (questionários e formulários) para o mapeamento; d) realização de encontros de orientação com os potenciais coministrantes das atividades educativas; e e) realização das oficinas educativas sobre as línguas e f) produção de relatório final com os novos instrumentos de definição de perfil linguístico e resultados das oficinas de ensino-aprendizagem sobre e nas línguas localizadas.

Para sustentar e descrever melhor os métodos de abordagem, delineamos teoricamente o projeto que se baseia em algumas contribuições conceituais, tais como: internacionalização; translíngua e pós-monolinguismo; mercado e capital linguístico e economia das línguas.

A internacionalização foi um conceito fundamental para este projeto, uma vez que, como apresentamos inicialmente, ajuda a entender os processos de migração e mobilização em contexto universitário e municipal, porém trata-se de um conceito complexo a se trabalhar. Isso se deve a uma falsa percepção de que há um consenso sobre o que seria esse processo, algo que acontece em outros casos, por exemplo, com o conceito de globalização que parece comportar somente um direcionamento que reforça o lugar de centralidade dos países do chamado Norte ou Ocidente hegemônico. As relações inter, isto é, entre nações não se deve, nem pode, somente a uma relação desigual Norte-Sul ou Ocidente-Oriente em que os países não centrais emitem e os centrais recebem pessoas em condição de mobilidade (acadêmica) ou migração (econômico-política), e portanto, exige que nos coloquemos a reinventar os nossos conceitos. Nesse bojo foram definidas mais recentemente diferentes acepções do que seria a internacionalização, existindo assim: re-internacionalização, pós-internacionalização, internacionalização globalizada, internacionalização abrangente, internacionalização inteligente, o que um necessário dissenso sobre como ela funciona e como pode ser descrita, porém sobre a qual não entraremos em maiores detalhes no momento, sugerindo a leitura de Pereira, Silva e Guimarães (2020) em que se explora a internacionalização da educação enquanto prática translíngua.

No nosso caso, uma outra concepção de internacionalização baseia o nosso trabalho, a da internacionalização pelas relações migratórias da comunidade local, estipulado por Puh (2018) e socializada no trabalho de Krause-Lemke e Puh (2021) em que analisou-se o cenário linguístico local das comunidades que são atendidas pela universidade por meio da análise da produção acadêmica que contempla essa realidade. Assim, o caminho da internacionalização pode se reestruturar para que irradie da realidade local em direção ao mundo, já que o espaço onde a universidade se encontra é considerado como internacional pelo seu caráter migratório. Nesse sentido, o estabelecimento de contato e de colaboração não é feito somente a partir de uma demanda externa ou articulações pontuais de acordo com os objetivos que não atendem ou levem em consideração o patrimônio cultural local. E o mais importante, esse tipo de internacionalização, a qual neste projeto estamos expandindo para além da produção acadêmica na pós-graduação, indica uma atitude mais ativa das instituições no que se refere ao processo todo. Ela se diferencia daquela passiva porque define uma política mais clara que combina com o perfil linguístico da instituição e do seu ambiente regional.

E nesse contexto também cabe comentar a percepção do que seria língua ou linguagem, uma vez que o projeto propôs a constituição de atividades educativas que poderão oferecer meios para superar determinados sentidos comuns presentes nas universidades e nas cidades com relação às línguas que “valem a pena” estudar. Primeiramente, temos o conceito de translanguagem que para autores como Pereira; Silva e Guimarães (2020, p.205) indica: “uma filosofia, um ato político e ideológico, que convida os indivíduos a exercerem seu pensamento crítico”, promovendo a inclusão de diferentes agentes no processo de estudo e uso da e pela linguagem que cria espaços nos quais sentidos são construídos negociando diferenças e binarismos, algo cada vez mais presente em estudos da Linguística Aplicada. Isso pareceu especialmente válido quando se pensa no ensino que está inserido em situação migratória ou de mobilidade, tais como são a Universidade e a cidade em que se encontra. Pensamos que uma condição transnacional também exige uma educação translíngue crítica que estimulará aos falantes a desconstruir os discursos hegemônicos e repensarem contextos multiculturais. As atividades educativas realizadas no projeto partiram dessa visão no sentido de inserir a comunidade universitária e a população geral em uma proposta com várias línguas presentes, reforçando o argumento de que ser humano é capaz de lidar com essa diversidade, tal qual fez durante toda a sua história até a invenção do estado-nacional e do monolinguismo (colonial), e posteriormente apesar dela. Aqui a discussão nos leva a uma nova perspectiva pós-monolíngue que consolida o fato de que o ser humano é visto como dotado de um repertório linguístico, capaz de produzir conhecimento, sendo que o uso de uma única língua pode resultar em um reducionismo,

independente de qual for. Ou seja, para que tenhamos uma sociedade, e conseqüentemente uma universidade menos reducionista e excludente, é preciso reforçar o caráter plural em todos os espaços, oferecendo meios e instrumentos para que superemos o monolinguismo imposto de diversas maneiras.

Nesse contexto de busca pelas óticas que combatam o reducionismo linguístico aparece o conceito de Política Linguística, cunhado e usado com mais frequência a partir da metade do século XX (BIANCO, 2010). Esse conceito propõe uma reflexão em todos os lugares em que há contato entre línguas e falantes, para perceber de que modo as relações de poder operam nesses ambientes. Já comentamos anteriormente, mas vale a pena retomar o fato de que partimos da ideia de que houve, ou ainda há de acontecer, uma “virada político-linguística” que privilegia um trabalho de parceria estratégica da universidade com a comunidade. Assim, tendo em vista a universidade como um espaço privilegiado para observar essas relações, uma vez que a produção e circulação de conhecimento perpassam por textos escritos e por métricas de avaliação, cunhou-se um termo específico para tratar sobre esse campo de estudo, a Política e Planejamento Linguístico na Ciência e na Educação Superior (PPLICES). Sendo assim, esse campo, que emerge das Políticas Linguísticas, tem como objetivo analisar as relações de poder entre língua e conhecimento no âmbito acadêmico. As análises bibliométricas, o modo como os *rankings* são elaborados e as línguas em que o conhecimento é produzido são pontos de reflexão e proposição para ponderar para quem e qual é o tipo de ciência produzida. Assim como o nosso trabalho, as Políticas Linguísticas de um modo geral e, por consequência, as PPLICES têm esse viés duplo: reflexivo, para levantar os questionamentos pertinentes e fazer o movimento de abordá-los de diferentes ângulos, e propositivo para incidir sobre a realidade através de uma política, ou postura, como é o caso do nosso projeto, em que a economia, o mercado e o capital linguísticos são temas para considerar.

A existência de PPLICES pressupõe um mercado linguístico, e, dentro desse mercado, pode-se perceber, entre as várias línguas, uma que sobressai como mais prestigiosa para a produção científica (JESUS, 2018). Para a autora, o mercado linguístico é aquela espécie de espaço onde há convivência de línguas dentre as quais uma ou algumas têm maior legitimidade. Para o nosso propósito, a (in)visibilidade das línguas que ainda não são mapeadas dentro da comunidade universitária e na grande São Paulo, não o são por motivos que versam com a existência desse mercado linguístico, que hierarquiza as línguas enquanto utilidade, prestígio e legitimidade, esquecendo-se da importância da diversidade e até do ganho econômico que se pode obter através das outras línguas que compõem esse sistema. Assim, o nosso objetivo de traçar o perfil linguístico da comunidade científica e da cidade e zona metropolitana de São Paulo foi o primeiro passo para nomear os participantes desse amplo mercado linguístico; e as atividades de ensino-aprendizagem para trabalhar com as línguas, culturas

e pessoas que não estão incluídas nesses lugares. Dessa forma, ampliando e conhecendo, de fato, a condição multicultural que se afirma do Brasil, é possível pensar em estratégias que se contrapõem contra o apagamento de identidades e culturas, isto é, desocultando a sua existência.

Esse modo de observar as línguas enquanto produto imaterial em que se pode estabelecer um valor para cada uma, entendendo a comunidade de falantes como uma comunidade de consumidores, é fundamental para entender a economia das línguas na contemporaneidade. Nessa perspectiva, as línguas não estão sendo analisadas do ponto de vista formal ou sistemático como é estudado por grande parte dos estudos linguísticos, mas sim analisadas enquanto capital linguístico, enquanto patrimônio (i)material de uma comunidade ou nação. Assim, podemos circunscrever a produção e circulação científica dentro da economia das línguas, elegendo (ou não) capitais linguísticos específicos a serem explorados.

Com o crescimento das políticas de internacionalização surgiram também diversos Projetos de Cultura e Extensão nas Universidades voltados para o ensino de línguas consideradas não-tradicionais. Entretanto, as políticas de internacionalização não envolvem somente aspectos relacionados ao ensino de línguas, principalmente quando lidamos com imigrantes. Existem diversas ONGs, Coletivos e organizações religiosas que fazem trabalhos não relacionados ao ensino de línguas, mas sim acolhimento social, ensino de direitos humanos, auxílio jurídico, empregatício, cultural etc. Temos como exemplo, o Coletivo Centro Cultural Missão Imigrante¹⁰⁰, que busca junto a setores públicos oportunidades de bolsas de estudos, cursos profissionalizantes e oportunidades de emprego para a população migrante de São Paulo. Há também o Programa de Promoção dos Direitos de Migrantes¹⁰¹, uma ONG gerenciada por alunos da Faculdade de Direito da USP, que ajudam os migrantes e refugiados com processos jurídicos e de documentação. A organização religiosa Missão Paz¹⁰² acolhe, alimenta e orienta migrantes e refugiados nas dependências de suas paróquias localizadas em São Paulo. O grupo Veredas¹⁰³, que trabalha oferecendo apoio psicológico e tratamento para refugiados e migrantes em situação vulnerável. Além desses exemplos pontuais, existem também diversas ONGs e Centros Culturais que buscam promover através de atividades e festivais os aspectos culturais dos países de origem dessas populações, com música e dança tradicionais, culinária, cinema etc.

100 <https://www.facebook.com/missao.imigrante/>

101 https://www.facebook.com/ProMigra/#_=_

102 <http://www.missaospaz.org>

103 <https://www.veredaspsi.com.br>

Voltando para o contexto universitário, uma iniciativa que gostaríamos de destacar é o coletivo fundado pelos estudantes de Relações Internacionais da USP, chamado “Educar para o Mundo¹⁰⁴”, que também trabalha com a população de migrantes e refugiados de São Paulo. Buscou em primeiro momento ensinar o português como língua de acolhimento, mas no decorrer das atividades do coletivo, percebeu-se a necessidade de ir além dos moldes da educação tradicional, dando início ao desenvolvimento da divulgação e do ensino dos Direitos Humanos para os imigrantes e para as pessoas que têm contato com eles, como por exemplo assistentes sociais e trabalhadores da segurança pública. Tudo isso atuando também em conjunto com os poderes públicos para a elaboração de políticas públicas que trabalham em prol do imigrante.

MAPEAMENTOS E PERFIL LINGUÍSTICO

Como parte essencial do projeto, os mapeamentos do perfil linguístico da Universidade e cidade de São Paulo representam um instrumento de identificação das pessoas que sejam falantes de outras línguas que não o português, dando uma atenção especial para aquelas línguas que não são institucionalmente consolidadas na instituição de ensino superior em questão por meio de cursos de graduação ou de extensão. Dividimos o mapeamento em duas frentes: interno, da Universidade, e externo, direcionado para a cidade de São Paulo.

O mapeamento interno, partindo de resultados obtidos pelo coordenador do projeto na realização nos projetos pós-doutorais “Produção acadêmica sobre línguas eslavas: mapeamentos, propostas e internacionalização” e “Educação, etnicidades e turismo: mapeamentos e análises” na Universidade do Centro-Oeste do Paraná, consistiu em levantamento de três grupos de pessoas: a) corpo docente e discente de mobilidade acadêmica periódica (semestral, anual etc.); b) corpo discente (graduação e pós-graduação) matriculado regularmente nos cursos de graduação e pós-graduação e c) corpo docente enquanto profissional concursado, sempre levando em consideração os indivíduos que não nasceram no Brasil. Para isso foi necessário entrar em contato com diversas instâncias e órgãos da Universidade (Pró-reitorias de Graduação e Pós-graduação e Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional), bem como consultar os sistemas de gestão acadêmica.

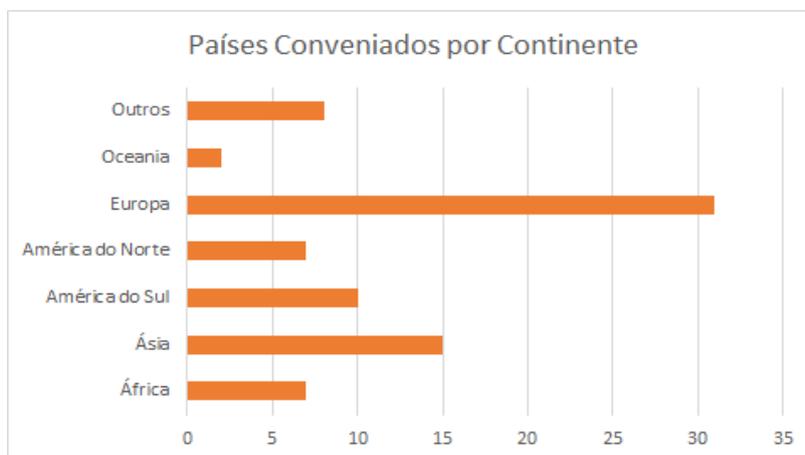
A primeira etapa finalizada foi o levantamento dos convênios que a Universidade tem. Acessou-se o site da Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI). São 72 países conveniados, com 1228 convênios¹⁰⁵. O levantamento quantitativo das Instituições

104 <https://educarparaomundo.wordpress.com>

105 Último acesso no dia 20/01/2021: (<http://www.usp.br/internationaloffice/index.php/convenios/instituicoes-conveniadas/>)

conveniadas foi separado por continente, estabelecendo-se, assim, um gráfico para comparar as regiões, como se pode ver abaixo:

Figura 1: número de países conveniados por continente¹⁰⁶



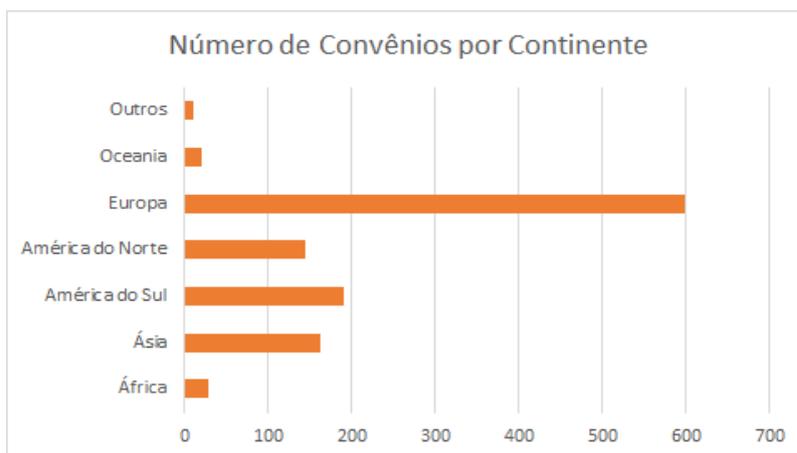
Fonte: AUCANI

Essa disposição nos mostra uma maior quantidade de convênios com a Europa, continente com que já estabelecemos, em termos de produção científica, uma relação mais explicitamente unilateral, sendo que a mobilidade acadêmica brasileira “exporta” muito mais estudantes do que importa desse continente. Relação semelhante ocorre entre Brasil e os outros países da América Latina, que “exportam” muitos estudantes para o Brasil, mas não recebem um contingente proporcional de estudantes.

Além do número de países em cada continente que estabelece convênio com a Universidade, observamos quantos convênios eram acordados por cada país e separamos da mesma forma. A figura abaixo mostra outro gráfico que amplia esse primeiro, mostrando a quantidade de convênios que, de fato, estão estabelecidos.

¹⁰⁶ A categorização proposta para esta e a seguinte tabela apresenta duas especificidades que precisam ser mencionadas. Primeiramente, a divisão do continente americano em América do Norte e América do Sul seu deu pelo fato de estarmos falando de uma construção geopolítica que distancia as duas partes, colocando um no Norte Global e outra no Sul Global, prevendo-se aqui uma elucidação o quando a USP é ligada a um desses polos ideológicos. Em segundo lugar, a categoria Outros foi criada porque há convênios que não são mononacionais e há ainda outros que não têm a explicitação de um país na sua descrição.

Figura 2: Divisão de convênio por continente



Fonte: AUCANI

Para além dessa demonstração do caráter desigual que a internacionalização gera nesse contexto específico, aproveitou-se para procurar o potencial linguístico que ela também traz, identificando um perfil provisório de possíveis falantes de diversas línguas que a Universidade poderia receber com a mobilidade de discentes e docentes. Os critérios nesse levantamento mais quantitativo tiveram que ser aqueles ligados ao oficial, às línguas definidas como cooficiais nos seus respectivos países. Os primeiros resultados foram os apresentados na tabela abaixo.

Tabela 1 - línguas oficiais e cooficiais dos países que tenham uma ou mais universidades com algum convênio com a Universidade

Línguas oficiais nos países					
africâner	alemão	árabe	armênio	baníua	basco
bengali	búlgaro	caroliniano	castelhano	catalão	chamorro
tcheco	cingalês	coreano	croata	dinamarquês	esloveno
espanhol	estoniano	feroês	finlandês	francês	galego
galês	georgiano	grego	guarani	havaiano	hebraico
hindi	holandês	húngaro	hunsriqueano riograndense	indonésio	inglês
irlandês	italiano	japonês	Língua de Sinais Brasileira	pomerano	lituano
luxemburguês	malaio	mandarim	maori	marata	mirandês
montenegrino	ndebele	nheengatu	norueguês	occitano	papiamento
persa	polonês	português	quíchua	romanche	romeno
russo	samoano	sardo	sérvio	soto meridional	soto setentrional
suázi	sueco	talian	tâmil	telugo	tétum
tsonga	tsuana	tucano	turco	urdu	venda
xhosa	zulu				

Fonte:AUCANI

Mesmo sabendo que existem mais línguas em uso do que as reconhecidas como oficiais e cooficiais na maioria dos países, este levantamento já evidencia a diversidade das línguas presente nos convênios que a Instituição de ensino superior estabelece com as outras Instituições. Isso significa

que esse gráfico pode ser, na realidade, um possível ambiente linguístico que ocorre ou já ocorreu, nos corredores, nos laboratórios, nos restaurantes universitários, em palestras e em salas de aula da Universidade. No entanto, a falta de um perfil linguístico adequado para os alunos de mobilidade acadêmica, assim como para os alunos que ingressam regularmente na graduação e pós-graduação, prejudica a elaboração de atividades, quais sejam, que envolvam línguas e culturas, seja no nível individual, sem vínculo institucional, seja no nível da Instituição. Dessa forma, o interesse pelos estudos linguísticos e culturais, que já tendem a se firmar no caminho da utilidade, da legitimidade e da empregabilidade, restringe-se a um cenário artificial, que prioriza as línguas ditas “modernas” (mas que preferimos chamar de hegemônicas no Brasil) sem saber, de fato, como é o entorno linguístico e cultural.

Após a geração de dados inicial, os nomes e contatos institucionais dos possíveis candidatos posteriormente receberam um questionário que tem como objetivo traçar um perfil pessoal, acadêmico e linguístico, como segue no exemplo abaixo.

Questionário – (pós)graduação de mobilidade ¹⁰⁷	
Nome e sobrenome	
Idade	
Local de nascimento (cidade e país):	
Local de residência (cidade e país):	
Se não reside no local de nascimento, quando aconteceu a mudança?	
Morou em algum outro lugar? Por quanto tempo?	
Onde fez ensino fundamental e médio?	
Universidade de origem (Faculdade, Curso):	
Unidade/Faculdade e Curso na USP:	
Fez outra formação universitária antes:	
Fez outra mobilidade acadêmica antes:	
Passará quanto tempo no Brasil?	
Está desde quando no Brasil?	
Quais são as línguas faladas na sua família: a) pai e mãe b) avós c) outros familiares que falem língua diferente	
Quais são as línguas faladas na sua cidade/país?	
Quais línguas você estudou? a) na escola b) na universidade c) em outros espaços	
Quais línguas você já usou ou usa na Universidade? a) ler b) estudar para as disciplinas c) escrever trabalhos d) socializar	
Você já ensinou alguma língua na sua vida, mesmo que não-oficialmente?	
Se sim, quais, por quanto tempo e porquê?	

¹⁰⁷ Os alunos matriculados regularmente recebem um questionário modificado, levando em consideração que o aluno nesse caso está residindo no Brasil e, portanto, a sua relação com o país é diferente.

Você gostaria de realizar alguma atividade sobre as línguas e culturas de seu país de origem/residência?

Este questionário foi elaborado com base em seguintes exemplos: cartilha “Alunos imigrantes na Escola: apoiando o desenvolvimento emocional e acadêmico de alunos imigrantes” da Cáritas Brasileira com a autoria da professora Ana Beatriz Barbosa de Souza (2019); livro “Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula”, organizado por Bruna Pupatto Ruano, Jovania Maria Perin Santos, Lygia Maria Leite Saltini e publicado pela Editora UFPR em 2016 e o guia “European Language Portfolio”, organizado por Little e Perclova inicialmente em 2001. Ao preencher o questionário, o interessado em partilhar seus conhecimentos entra em contato com a equipe do projeto que inicia o processo de preparação de uma oficina a ser utilizada para o ensinar a língua e cultura que a pessoa desejar, seguindo os pressupostos teóricos acima comentados e a experiência e disposição de quem ministrará a atividade.

No que se refere ao mapeamento externo, aproveitou-se da experiência constituída nos mapeamentos de espaços de ensino de línguas chamadas orientais, clássicas e alemão no território do município de São Paulo e sua zona metropolitana na disciplina da Metodologia de Ensino na Faculdade da Educação da Universidade em questão, apoiando-se nos procedimentos de desocultamento, isto é, visibilização de comunidades de fala menos reconhecidas estipulados no texto de Camargo e Puh (2020). A ela, vinculamos o mapeamento dos grupos de imigrantes ou ligados à temática migratória, feito pela Coordenação de Políticas Para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente da Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo¹⁰⁸, que contém informações importantes para nos auxiliar nessa primeira fase de levantamento de grupos e instituições.

A maioria das informações sobre as ONGs, Coletivos e outras iniciativas foi obtida obtidas através desse documento, que fez o cadastramento dessas entidades relacionadas à migração através da divulgação de um formulário para ser preenchido pelas próprias entidades. Tal metodologia acabou gerando dados parcialmente correspondentes à realidade existente quando se pensa nos agrupamentos étnico-linguísticos, muito provavelmente devido à forma de divulgação. O documento continha aproximadamente 70 grupos, porém tratando-se de uma cidade com o tamanho da capital paulista, consideramos que este ainda não representava toda a diversidade cultural e linguística. Analisando mais a fundo essas organizações, percebeu-se que a grande maioria é focada em migrantes latino-americanos, europeus e africanos, não possuindo registro de migrantes chineses,

108 Disponível em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/MIGRANTES/2018_mapeamento%20grupos_11_01_19%20FINAL.pdf, último acesso em: 13.02.2021.

japoneses ou coreanos, que são também proeminentes na cidade de São Paulo. A fim de localizar esses grupos, foi preciso procurar individualmente em *sites* específicos, comunitários ou estatais, como: o Centro Brasileiro de Língua Japonesa, a Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e Assistência Social, o Consulado da Coreia do Sul, e o Instituto Confúcio, e assim foi possível ter acesso a instituições desses grupos. Percebeu-se que o censo feito através de um questionário eletrônico não atinge todas as comunidades de migrantes, sendo uma opção viável e paralela à pesquisa direta com essas pessoas e organizações.

Após isso foi solicitado que seja encaminhado o questionário com o objetivo parecido ao do mapeamento interno, visando entender melhor o perfil pessoal, escolar e linguístico dos imigrantes na cidade de São Paulo.

Questionário – Imigrante	
Nome e sobrenome	
Gênero:	
Idade	
Estado civil:	
Se casado, indicar a naturalidade do cônjuge	
Tem filhos:	
Local de nascimento (cidade e país):	
Local de residência (cidade e país):	
Quando se mudou para o Brasil?	
Morou em algum outro lugar? Por quanto tempo?	
Onde fez ensino fundamental e médio?	
Tem formação universitária? Se sim, em que área:	
Quais são as línguas faladas na sua família: a) pai e mãe b) avós c) outros familiares que falem língua diferente	
Quais são as línguas faladas na sua cidade/país?	
Quais línguas você estudou? a) na escola b) na universidade c) em outros espaços	
Quais línguas você já usou ou usa no seu dia-a-dia no Brasil? a) para trabalhar b) para interagir	
Você já ensinou alguma língua na sua vida, mesmo que não-oficialmente?	
Se sim, quais, por quanto tempo e por quê?	
Você gostaria de realizar alguma atividade sobre as línguas e culturas de seu país de origem/residência?	

PRIMEIRAS CONCLUSÕES

No primeiro momento do projeto chegou-se a esses resultados e conclusões, privilegiando a reflexão teórico-metodológica sobre as implicações dos processos de internacionalização, migração e mobilidade no contexto universitário e municipal e a criação de instrumentos de mapeamento e

definição de perfil linguístico que nos possibilitaram encontrar candidatas e candidatos dispostos a realizarem oficinas educativas, o que foi a nossa principal preocupação no segundo momento do projeto, entre março e agosto de 2021.

Além dessas primeiras considerações, percebemos como a questão da internacionalização não é estável e nem unânime para as universidades brasileiras, e que a maioria das intenções, quando o assunto é internacionalizar-se, orbitam em torno da mobilidade acadêmica. Entretanto, por mais que seja uma variante dentro da equação, como identificamos, não é a única. As próprias cidades e universidades possuem esse caráter multicultural, e que faz parte de um projeto de internacionalização abrangente incluir esses outros agentes e essas outras instituições que não fazem parte apenas do corpo discente e docente das universidades, potencializando a já existente internacionalização “em casa”. Sendo assim, as atividades de ensino-aprendizagem que organizamos em 2021 inserem-se nessa perspectiva, de estabelecer uma comunicação e integrar esses dois espaços.

Entretanto, é necessário manter em mente que não é exclusividade dos projetos de ensino/extensão promover a internacionalização. Existem diversos tipos de iniciativas que podem ser inseridas nesse contexto para atingir e promover essas comunidades linguísticas, como por exemplo, auxílio jurídico, Direitos Humanos, acolhimento social, orientações profissionalizantes e divulgações culturais, além do próprio ensino de línguas. E isso é muito importante, já que a cultura é essencial para uma um bom mapeamento e promoção, e são nesses Centros Culturais, Associações e ONGs que esses aspectos são evidentes. Visando isso, torna-se também importante colocar esses tipos de organizações em pontos chave das pesquisas sobre internacionalização e o ensino de línguas, já que são nesses lugares que se cultiva e perpetua boa parte do conhecimento. Esse apoio científico é primordial para essa expansão do conhecimento que, geralmente, permanece exclusivo entre os próprios membros dessas comunidades linguísticas.

Nesse contexto, previu-se a efetivação de colaborações com projetos e instituições com objetivos parecidos, sendo o projeto “Línguas em diálogo” da Universidade Federal do Paraná um dos parceiros que participou na efetivação de troca de experiências, conhecimentos e atividades que fortalecerão a atuação da Universidade brasileira em prol da sustentação da condição pós-monolíngue, tão atual no Brasil de hoje. Espera-se que os frutos deste trabalho sejam divulgados por meio de eventos e produções escritas como esta.

REFERÊNCIAS

BIANCO, Joseph Lo. Language Policy and Planning. In: HORNBERGER, Nancy H.; MCKAY, Sandra Lee. Sociolinguistics and Language Education. UK: British Library, 2010.

CAMARGO, K; PUH, M. "Ver o invisível": patrimônio da imigração croata em São Paulo. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 24-43, mar./abr. 2020.

SOUZA, Ana Beatriz Barbosa de. *Alunos imigrantes na escola apoiando o desenvolvimento emocional e acadêmico de alunos imigrantes*. Brasília: Caritas Brasileira, 2019.

JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus. *Política e Planejamento Linguístico para a Ciência e Educação Superior: Possibilidades do multilinguismo para a produção e a difusão de conhecimento*; tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

KRAUSE-LEMKE, Cibele; PUH, Milan. *Produção acadêmica em estudos eslavos no Brasil: balanços e perspectivas para o fomento de novas propostas de cooperação internacional*. *Revista Fórum Linguístico*, v.18, n.1, p. 5675-5688, 2021.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. *O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva*. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

Little, D & Perclova R. *The European Language Portfolio: A guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

LUCE, Maria Beatriz; FAGUNDES, Caterine Vila; GONZÁLEZ MEDIEL, Olga. *Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica*. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. *Virada Política Linguística e a Relevância Social da Linguística e dos Linguistas*. In: *Relevância Social da Linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

PEREIRA, Lauro Sérgio Machado; SILVA, Kleber Aparecido da; GUIMARÃES, Renata Mourão. *Internacionalização da educação como prática translíngue: parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas*. *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 202-226, may 2020.

PUH, Milan. *Folclore como ação educativa na constituição de políticas linguísticas em e para comunidades rurais de origem ucraniana na Croácia e no Brasil*; tese de doutorado. USP: s.n., 2017. 558 p.

PUH, Milan. *Produção acadêmica em estudos eslavos no Brasil: internacionalização e os desafios para o ensino e a pesquisa institucionais*. *Relatório de estágio pós-doutoral*. Universidade do Centro-Oeste do Paraná, 2018.

PUH, Milan. *Concepções de leitura entre o Oriente e Ocidente: Ensino de língua russa na Ásia Central*. In: Riolfi, Cláudia; Barzotto, Valdir Heitor. (Org.). *Leituras Errantes*. 1ed. São Paulo: Paulistana, 2019, v. 1, p. 184-197.

PUH, M. "Tudo junto e misturado?": as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas. *Revista El Toldo de Astier: propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, ano 11, n. 20-21, p. 415-432, 2020.

RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. *Cursos de português como língua estrangeira no CELIN – UFPR: Práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Editora UFPR, 2017.

SEIFFERT, AP. *Censo, Diagnóstico, Inventário e Observatório Linguísticos: aspectos metodológicos e papel político-linguístico*. Tese de Doutorado. DLLV, UFSC, 2014.

DO ENSINO DA LÍNGUA DE HERANÇA À FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: O CASO DO ITALIANO EM PEDRINHAS PAULISTA

FROM THE TEACHING OF THE HERITAGE LANGUAGE TO THE FORMATION OF A COMMUNITY OF PRACTICE: THE CASE OF ITALIAN IN PEDRINHAS PAULISTA

Fernanda L. ORTALE (USP, São Paulo, Brasil) ortale@usp.br

Karine M. Rocha da CUNHA (UFPR, Curitiba, Brasil) karinemarielly@ufpr.br

Rosangela M.L. FORNASIER (USP, São Paulo, Brasil/Capes) rosangelaforناسier@usp.br

RESUMO: Pedrinhas Paulista é uma ex-colônia fundada em 1952 resultante das últimas ondas de imigração italiana para o Brasil. Localiza-se no sudoeste do Estado de São Paulo, próxima ao Rio Paranapanema e à cidade de Assis. Devido à sua composição prevalentemente de italianos e seus descendentes, a cidade é multilíngue (BEACCO, 2007) considerando a ocorrência dos dialetos dos imigrantes, da língua italiana, da ítalo-pedrinhense e da portuguesa do Brasil. Nesse contexto, grande parte dos habitantes pode ser considerada plurilíngue o que faz com que este trabalho retome o conceito de Língua de Herança (LH) de Ortale (2016) e faça considerações sobre o conceito de Cultura de Herança e de Comunidade de Prática. O texto apresenta essas temáticas discutindo a produção de material didático para o ensino de LH, a autonomia da comunidade no uso da(s) língua(s) e a formação da comunidade de prática por meio da Cozinha de Herança.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade de prática; Língua de herança; Pedrinhas Paulista; Cultura de Herança; Língua Italiana

ABSTRACT: Pedrinhas Paulista is a former colony founded in 1952, resulting from the last waves of Italian immigration to Brazil. It is in the southwest of the State of São Paulo, close to the Paranapanema River and the city of Assis. Due to its predominant composition of Italians and their descendants, the city is multilingual (BEACCO, 2007) considering the occurrence of immigrant dialects, Italian, Italo-Pedrinhense and Brazilian Portuguese. In this context, a large part of the inhabitants can be considered plurilingual: so, this work takes up the concept of Heritage Language (HL) by Ortale (2016) and makes considerations about both Heritage Culture and Community of Practice. The text presents these themes by discussing the production of didactic material for HL teaching, the community's autonomy in the use of language(s) and the formation of the community of practice through the Heritage Kitchen.

KEYWORDS: Community of practice; Heritage language; Pedrinhas Paulista; Heritage culture; Italian language.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta, em linhas gerais, o projeto *Italiano como Herança* – uma iniciativa da Universidade de São Paulo em parceria com o município de Pedrinhas Paulista (nosso contexto de pesquisa) – desde o seu planejamento, iniciado em agosto de 2015, à sua implementação em 2016 e nos anos sucessivos.

O projeto tem como escopo a revitalização da língua e da cultura italiana na ex-colônia de Pedrinhas Paulista, que foi fundada em 1952, através de um dos últimos movimentos subsidiados de imigração para o Brasil. Acreditamos que a língua é inerente à cultura e não podemos dissociá-las. Porém, para fins didáticos e de desenvolvimento da pesquisa e deste artigo trabalhamos com esses conceitos separadamente.

Na época de fundação de Pedrinhas, a Itália vivia os desdobramentos da Segunda Guerra Mundial e necessitava enviar parte de sua população para outros países, pois muitos italianos ainda passavam por privações. Além do Brasil, outros países sul-americanos como o Chile e a Argentina também receberam esses imigrantes.

Após o fim da segunda guerra mundial, com interesse na povoação e desenvolvimento do interior do Brasil, Getúlio Vargas promulgou o Decreto-lei 7967/45 de 18/09/1945 o qual tratava da imigração e colonização em terras brasileiras.

Em 10 de fevereiro de 1947 foi assinado, por vários países, dentre eles o Brasil, o Tratado de Paz de Paris que pretendia, principalmente, resolver problemas de fronteiras criados pelos países durante a Segunda Guerra Mundial. Com o intuito de dirimir pendências entre o Brasil e a Itália, referentes a esse tratado, foi firmado um acordo, em 08/10/1949. Cervo (2011, p. 264) explica que o acordo entre os países tratava de “restituir bens e valores aos italianos, pessoas físicas e jurídicas residentes no Brasil, no exterior e ao Estado italiano como as numerosas Casas da Itália e sedes de associações que pertenciam ao governo”. Parte do dinheiro do Estado foi destinado a integrar o capital para a criação da Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana (CBCII), empresa pública mista incumbida de adquirir áreas de terra para implantar núcleos de imigrantes. A Companhia foi efetivada em 28/09/1950.

Naquele mesmo ano foram enviadas missões técnicas para avaliarem as condições de algumas áreas do Brasil e outros países sul-americanos. A missão que veio para o Brasil tinha o nome de *Missione di Assistenza Tecnica all'Emigrazione nel Brasile* sendo composta por especialistas em colonização agrícola que tinham atuado nas colônias italianas na África. Foram estudadas regiões com tradição migratória italiana no século precedente como a sul e a sudeste, áreas do estado da Bahia e da região Centro-Oeste. Borges Pereira (2002, p. 45-47) relata que a CBCII tinha interesse

por Joinville (SC) e São Geraldo (GO) mas que Pedrinhas Paulista tinha a vantagem de estar no estado de São Paulo o, na época, mais agrícola e produtivo além de possuir terras férteis e se beneficiar da proximidade do Rio Paranapanema.

A colonização foi planejada pela CBCII e executada em duas etapas: a primeira consistiu na preparação do terreno (desmatamento) e na implantação da infraestrutura mínima (construção de casas de alvenaria, curral, chiqueiro, galinheiro, local para armazenar os grãos da colheita e poço de água), idealizada pelos técnicos italianos; a segunda previa a seleção, o transporte e o assentamento das famílias italianas nessas terras. A Companhia seguiu dando assistência técnica aos colonos, que pouco conheciam do clima e das novas culturas – como a do algodão – e permaneceu ativa até o ano de 1984. A cidade foi fundada em 13 de novembro de 1952, ano em que recebeu o primeiro grupo de imigrantes formado por 28 famílias vindas de diversas regiões da Itália. Nos anos seguintes, outros grupos de imigrantes desembarcaram no porto de Santos rumo a Pedrinhas Paulista, totalizando 236 famílias até o ano de 1968 (BORGES PEREIRA, 2022, p. 55).

Localizada a sudoeste do Estado de São Paulo, na Alta Sorocabana, a 550 km da cidade de São Paulo, a cidade permaneceu como núcleo colonial até 1980, depois foi elevada a distrito, só alcançando sua emancipação política em 1991. De acordo com dados do último censo de 2010 a população era de 2940 pessoas¹⁰⁹ e em 2021 o IBGE estimou uma população de 3190 pessoas. Grande parte dessa população é formada por imigrantes italianos que chegaram ao Brasil ainda crianças (hoje anciãos, alguns já falecidos) e seus descendentes.

A aquisição do português pelos imigrantes se deu pelo convívio com os brasileiros através de práticas sociais e do processo de escolarização de seus filhos. Atualmente, as famílias pedrinhenses são constituídas pela união de descendentes de italianos com pessoas de diferentes origens. As línguas presentes no município são os dialetos de diversas regiões da Itália, o português (língua dominante), a variedade ítalo-pedrinhense (espécie de coiné resultante do contato das línguas dos imigrantes com o português) e o italiano (CASTRO, 2002).

Dessa forma podemos dizer que segundo a definição de multilinguismo e plurilinguismo explicitada por Beacco (2007) no Guia para a elaboração das políticas educacionais do Conselho da Europa, Pedrinhas é uma cidade multilíngue com uma população plurilíngue já que o termo multilinguismo está relacionado à variedade de línguas presentes em um determinado território ou comunidade linguística ao passo que o termo plurilinguismo está relacionado às línguas que o indivíduo conhece.

¹⁰⁹ Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/pedrinhas-paulista/panorama>.

O que motivou nosso grupo a desenvolver uma grande pesquisa nesse município foi o fato de que a comunidade vem apresentando, ao longo do tempo, cada vez mais indícios de perda multi- e plurilíngue assim como a cultural, apesar de algumas iniciativas já terem sido tomadas por parte da prefeitura, tais como: a implantação do italiano na grade curricular do Ensino Fundamental I no ano de 2003; a manutenção de um grupo de dança de tarantela ao longo desses anos; a preservação de festas típicas e a criação de novas festas; o ensino de italiano para adultos (oferecido de 2003 a 2013); a restauração e construção de prédios públicos no estilo arquitetônico greco-romano sendo parte da implantação de um projeto para tornar a cidade uma instância turística e a criação de um museu que conta a história da fundação da cidade.

O projeto *Italiano como Herança* trouxe para o município, além do curso de língua de herança, diversas atividades que envolvem a comunidade, o uso da língua e vários aspectos da cultura de herança. Dele resultaram:

1. - duas pesquisas de doutorado: Abrindo caminhos para o italiano língua de herança no Brasil: a formação de professores na perspectiva Pós-Método (CORRIAS, 2019); A formação de comunidades de prática na revitalização da(s) língua(s) e da(s) cultura(s) de herança italo-pedrinhense(s) (FORNASIER, em andamento).
2. - duas pesquisas de Mestrado: A música no imaginário italo-pedrinhense: o Pós-Método no ensino e na revitalização da língua de herança (MATTOS, 2019); A produção de material didático para o ensino de italiano como herança na perspectiva Pós-Método (FORNASIER, 2018);
3. - uma pesquisa de Livre-docência: A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o Pós-Método como caminho para uma prática docente de autoria (ORTALE, 2016);

Na primeira seção deste artigo faremos uma breve reflexão sobre língua de herança e serão evidenciadas as particularidades que distinguem o ensino dessa língua do ensino da língua estrangeira, explanaremos o período de planejamento do curso *Italiano como Herança* e a produção do material didático. Na segunda seção serão feitas reflexões sobre a formação de comunidades de prática em contexto de imigração como possível caminho para a revitalização do patrimônio linguístico e cultural.

IMIGRAÇÃO E LÍNGUA DE HERANÇA: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A REVITALIZAÇÃO

O Brasil é um país de dimensões continentais e de grande diversidade cultural, decorrente de fluxos migratórios, principalmente dos movimentos de diáspora ocorridos no final do século XIX, que trouxeram para cá milhares dos povos como alemães, italianos, japoneses, libaneses, sírios, poloneses e ucranianos, somente para citar algumas etnias.

Em contexto de imigração, um dos grandes desafios de todas as famílias, em qualquer parte do mundo e em todas as épocas, é o de manter a língua minoritária, do ponto de vista do país que a recebe, a qual chamamos (doravante LH), através das gerações. No Brasil, embora sejam um número expressivo e estejam assentados em muitas regiões, os grupos imigrantes nem sempre se apresentam

organizados politicamente ou representados por associações que trabalhem com a finalidade de garantir a preservação, manutenção e perpetuação dessas línguas minoritárias enquanto LH.

Em Pedrinhas existe a *Associazione Veneta* de Pedrinhas com atuação somente na organização da festa homônima em que é evidenciada a presença da gastronomia de herança e da música italiana de uma determinada geração. Não há ações idealizadas pela Associazione no âmbito da LH. Em oposição a esse cenário podemos citar a Associação Italiana Padre Alberto Casavecchia de Colombo-PR (<https://associacaoitaliana.org.br/>) com atuação constante na esfera da promoção não só da cultura, mas da gastronomia e da língua de herança sendo ela a italiana ou a taliana¹¹⁰. Alguns membros dessa Associação fazem parte do CEVEP – Centros de Estudos Vênetos no Paraná (<https://www.ceveptalian.org/>) e do NuCLiH – Núcleo de Cultura e Língua de Herança (<https://www.nuclih.com.br/>), redes compostas por pesquisadores e membros da comunidade que possuem um papel fundamental na difusão e promoção da cultura e da LH.

Ainda é muito recente em nosso país a adoção de políticas públicas de salvaguarda do patrimônio linguístico/cultural. Nesse sentido, em 2010, o Governo Federal deu um primeiro passo quando instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística através do Decreto 7.387, com o intuito de reconhecer como patrimônio cultural imaterial as línguas brasileiras presentes no país (MORELLO, 2012, p. 13). Graças a essa iniciativa, línguas de herança foram cooficializadas em diversos estados brasileiros. No Relatório de Atividades (2006-2007) do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil consta como uma das categorias elencadas as línguas de imigração (GTDLB, 2008, p.3):

No Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes cerca de 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Além disso, usam-se pelo menos duas línguas de sinais de comunidades surdas, línguas crioulas, e práticas linguísticas diferenciadas nos quilombos, muitos já reconhecidos pelo Estado, e outras comunidades afro-brasileiras.

Ocorre, no entanto, que em muitos contextos de ensino as línguas de imigração, muitas vezes consideradas LH, são classificadas como língua estrangeira (doravante LE) e a abordagem do ensino para a LE não abarca peculiaridades inerentes à afetividade, a processos identitários e motivacionais que não abordados podem contribuir para o apagamento dessas línguas e culturas.

¹¹⁰ O talian ou a língua taliana (também conhecido com outras denominações como dialeto vêneta brasileiro) é o resultado do contato linguístico da língua portuguesa do Brasil com os dialetos do norte da Itália, sobretudo do vêneta, trazidos pelos imigrantes italianos, no fim do século XIX. O IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) incluiu o Talian no Inventário Nacional da Diversidade Linguística em 9 de setembro de 2014 e o declara Referência Cultural Brasileira, conforme Decreto n. 7.387 de 9 de dezembro de 2010. Para mais informações consultar Cunha&Gabardo, 2020.

Embora tenha havido um êxodo maciço de italianos em direção ao Brasil, entre o final do século XIX e o início do século XX, quase não há materiais específicos para o ensino da língua italiana para descendentes ou mesmo materiais que abordem a língua na perspectiva de aprendizes de herança, de pessoas que vivem em comunidades em que essa língua é ou já foi muito usada.

Atualmente, percebe-se iniciativas recentes ligadas à produção de materiais didáticos, de apoio e de sensibilização à língua de herança, dentre as quais, citamos:

1. - Curso de Talian: para um brasileiro que quer aprender a falar, ler e escrever em talian de Luzzatto, 2018;
2. - Material didático para o ensino de talian como língua de herança no Brasil de Balthazar&Perin Santos, 2020;
3. - Caspita! Diversidade Linguística e Cultural no Ensino de Língua Italiana de Wânia Beloni, 2021. Disponível em <https://www.waniabeloni.com/downloads>;
4. - Bernardo e Maria Clara em A Máquina do Tempo de Motin&Gabardo, 2021, disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/65678576/hq-a-maquina-do-tempo>.
5. - As curiosas palavras de Nona Dete de CAVASSIN, M. C. et al. Florianópolis: Pi Edições, 2021, disponível em: <https://www.yumpu.com/en/document/read/65847269/as-curiosas-palavras-de-nona-dete>;
6. - e o próprio material produzido para Pedrinhas Paulista na pesquisa ora apresentada.

Ressaltamos que reconhecer a dimensão identitária de uma língua como LH e suas especificidades é o primeiro passo em direção a sua revitalização, pois uma língua de herança não pode ser ensinada como uma LE, uma vez que a língua que recebemos de herança não é de fora, é de dentro (de dentro de casa, de dentro da comunidade) e não é estranha, é conhecida e muitas vezes até compreendida, só não falada. Ainda que, em alguns casos, seja pouco compreendida, é familiar e tem relação estreita com a identidade de quem a herda.

Em nosso contexto de pesquisa, adotamos um conceito de língua de herança, cunhado por Ortale (2016) e ampliado por Ortale e Salvatto (2022), que não está necessariamente vinculado ao fator de ancestralidade assim definido:

Língua de herança é um patrimônio identitário coletivo, um espaço dinâmico de confluências linguísticas e culturais em que se articulam passado e presente. É uma língua minoritária, falada - ou apenas compreendida - por pessoas que constroem vínculo afetivo e sentimento de pertencimento em relação a determinado(s) grupo(s) e/ou comunidade(s), seja por laços ancestrais, seja por convívio com falantes dessa língua.

Nossa escolha por esse conceito se justifica pelo fato de o curso *Italiano como Herança* ser oferecido não só a membros da primeira geração nascida no Brasil, mas também a seus cônjuges e, posteriormente, no momento das matrículas, a outros membros da comunidade com origem brasileira que se reconheceram herdeiros. Dados da pesquisa nos indicaram que tanto cônjuges de descendentes quanto brasileiros que vivem próximos a essas famílias de imigrantes, em grande parte, também se reconhecem herdeiros desse patrimônio linguístico e cultural. O critério central para a definição de língua de herança é, portanto, o sentimento de afiliação identitária em relação à língua e à cultura de determinado país, e não apenas o critério de ancestralidade como era abordado em pesquisas anteriores.

Dessa forma, o critério de afiliação identitária foi determinante não só nas escolhas feitas durante o período de planejamento do curso e produção da primeira unidade didática do material, como também durante toda a duração do curso, uma vez que as unidades didáticas seguintes foram produzidas a partir das respostas obtidas no seu processo de implementação. É importante ressaltar que, se para o planejamento e implantação de um curso de língua estrangeira para um público geral, estudiosos como Wiley (2001), Van Deusen Scholl (2003), Ennser-Kannanen; King (2013) nos chamam a atenção para a importância da análise das necessidades e interesses do público-alvo, com mais razão, quando se trata de ensino de língua de herança, as especificidades do contexto de ensino e da formação de professores devem ser consideradas. Transpor as características do ensino de qualquer LE para o contexto de LH não é, portanto, adequado, uma vez que desconsideraria as especificidades contextuais (ENNSER-KANNANEN; KING, 2013).

Pautados nas especificidades que nosso contexto de ensino exigia, iniciamos o projeto *Italiano como Herança*¹¹¹ em meados de 2015, com o início do processo de formação da professora que ministraria as aulas e, no início de 2016, com a participação de todo o grupo de pesquisa, iniciamos o planejamento do curso e a produção da primeira unidade do material didático. O curso foi estruturado em quatro semestres e o material didático produzido a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Pós-Método¹¹².

Ao idealizar o curso de língua de herança na perspectiva Pós-Método, encontramos dois principais desafios:

A) OS CRITÉRIOS PARA A PRODUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Em todo o processo de produção do material didático, o respeito às particularidades contextuais esteve presente como um desafio. Para a seleção dos tipos de material-fonte, conteúdos e abordagens de ensino foram consideradas as características do público-alvo e os objetivos do projeto. Convictos de que o material didático deveria ser elaborado a partir de insumos produzidos (ou coletados) junto à comunidade, de julho de 2015 a julho de 2016, realizamos entrevistas com italianos que chegaram a Pedrinhas no período de fundação da colônia, com membros da primeira geração nascida no Brasil e com pessoas que tiveram participação política na comunidade. Essas entrevistas, gravadas em vídeo, abordavam três temas: memórias e informações sobre a partida dos imigrantes da Itália, a chegada a Pedrinhas Paulista e as línguas ou dialetos falados no âmbito

111 Participaram do projeto: a professora supervisora, o professor formador, a professora pesquisadora, as colaboradoras (dois membros da comunidade pertencentes à primeira geração nascida no Brasil), os alunos do curso de LH e demais membros do grupo de pesquisa.

112 Para uma apresentação detalhada sobre a teoria Pós-Método no ensino de línguas, ver ORTALE, FERRI e SILVA, 2021.

familiar dos entrevistados. Essas entrevistas foram didatizadas e inseridas no material didático do curso de LH. Cartas, diários, cadernos de receitas, poemas, textos de memórias, documentos e fotografias doados por algumas pessoas da comunidade também compuseram o material didático.

Outro aspecto da particularidade do contexto, que foi cuidadosamente respeitada, refere-se à heterogeneidade do público-alvo. Kondo-Brown (2001, p. 2-3) afirma que um dos grandes desafios enfrentados por professores de língua de herança de imigrantes é a heterogeneidade dos aprendizes no que diz respeito às habilidades linguísticas na língua-alvo, ainda que entre membros da mesma geração. O grupo era composto por alunos falantes de italiano e dialeto, alguns falavam apenas o italiano ou apenas o dialeto, outros possuíam um ótimo nível de compreensão, mas apresentavam dificuldades de produção oral. O nosso olhar esteve sempre voltado para a valorização das várias línguas¹¹³ presentes na comunidade, razão pela qual desenvolvemos uma unidade didática voltada ao tema da diversidade linguística.

Outro desafio encontrado durante o processo de concepção do curso foi decidir o lugar que a explicação gramatical ocuparia e se, de fato, esse tipo de conteúdo seria necessário. A aplicação de um questionário no ato da matrícula nos guiou em cada decisão tomada. O fato de a maioria dos alunos manifestar o desejo de que o curso de LH fosse “voltado para a conversação” foi um dado importante a ser considerado no momento de definirmos os objetivos do curso e a abordagem de ensino mais apropriada para o contexto. O curso foi, então, estruturado em unidades temáticas e não em tópicos de gramática, ainda que algumas regras gramaticais e possíveis estruturas necessárias para as atividades comunicativas compusessem a seção *Per Comunicare* da apostila. Assim, o fio condutor do curso são os temas e não a progressão gramatical e a escolha de cada tema ocorreu durante as reuniões do grupo, todos com base nas características da comunidade. O curso foi estruturado em quatro semestres e os temas tratados no primeiro semestre foram: Os italianos em Pedrinhas Paulista, Migrações na Itália atual, Alimentação italiana e ítalo-brasileira, História da Língua Italiana e os dialetos.

Uma última questão relacionada ao material didático refere-se à delimitação do público-alvo. Nas reuniões do grupo de pesquisa, após momentos reflexivos, chegamos à conclusão de que o curso seria oferecido preferencialmente a membros da primeira geração nascida no Brasil e seus respectivos cônjuges (não necessariamente de origem italiana). Essa escolha deve-se ao fato de que essa geração:

- a) é o elo entre os mais velhos e a segunda geração nascida no Brasil;

113 Neste texto não consideramos a diferença entre dialeto (definição italiana) e língua, portanto denominamos “língua” todos os idiomas.

b) declara não saber falar bem italiano, apenas dialeto; e

c) poderia levar para casa práticas sociais de uso da língua italiana para o âmbito familiar e assim, envolver a terceira geração.

Conforme já dissemos, um questionário foi elaborado para ser aplicado no ato da matrícula, a fim de conhecermos melhor o público-alvo, no qual solicitamos os seguintes dados: nome, idade, grau de ascendência italiana, região de origem, conhecimento da língua italiana ou dialeto, expectativas quanto ao curso e ao uso do italiano na comunidade.

Após a definição do público-alvo e os dados das entrevistas, determinamos os objetivos do curso: revitalizar a língua italiana na comunidade, promover reflexões sobre a identidade ítalo-brasileira da comunidade, incentivar políticas linguísticas familiares de uso e valorização da língua italiana e/ou do dialeto de herança.

A AUTONOMIA DA COMUNIDADE NO PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Envolver a comunidade no processo de revitalização linguística e cultural foi um dos objetivos do projeto, porque gostaríamos que, ao concluirmos nosso trabalho, a comunidade continuasse a propor ações didáticas e políticas em favor da língua de herança.

Com base em Freire (2002), Kumaravadivelu (2006, p. 47) destaca duas visões da autonomia: uma estreita, que visa ensinar o aluno a aprender a aprender; e outra ampla, que considera o aprender a aprender apenas como meio para o pensamento crítico e emancipação. Propiciar o desenvolvimento da autonomia da comunidade de forma ampla é um aspecto do planejamento a ser destacado. Desde julho de 2015, início do projeto, muitas transformações ocorreram na comunidade, as quais comprovam que o parâmetro da possibilidade está em desenvolvimento, sendo algumas delas:

1. - o reconhecimento da importância dos dialetos por parte da comunidade;
2. - a organização de encontros mensais, Pomeriggio Italiano;
3. - a implantação do programa, Italia in 5 minuti na Rádio América, organizado pela professora e colaboradoras, apoiadas pelo responsável da rádio;
4. - o planejamento e divulgação do curso de italiano oferecido à segunda geração;
5. - a continuidade da produção de material didático a partir de documentos produzidos junto à comunidade;
6. - a reativação de um grupo local de música italiana;
7. - a reativação de um grupo de dança de Tarantella, formada por jovens da comunidade e a formação de comunidade de prática sobre cozinha de herança.

Destacamos aqui a criação da comunidade de prática de gastronomia italiana pelas alunas do curso de LH como um grande passo da comunidade rumo a sua ampla autonomia no processo de revitalização cultural e linguística. Nesse sentido, consideramos também que a participação da comunidade na elaboração do conteúdo e do andamento do curso tenha sido de fundamental importância para esse passo.

A relação entre a comunidade e a universidade, a forma de organizar o material didático e estruturar o curso beneficiaram o desenvolvimento da autonomia emancipatória por parte da comunidade. Certamente ocorreria um silenciamento de parte da identidade com a perda da história local e das línguas nas famílias de descendentes dos fundadores da colônia se tal prática não tivesse sido desenvolvida.

Com a conclusão da primeira turma do curso *Italiano como Herança* surgiu a ideia de dar continuidade ao projeto. Foi então criada a comunidade de prática de cozinha de herança que será abordada no próximo tópico.

COZINHA DE HERANÇA: A FORMAÇÃO DA COMUNIDADE DE PRÁTICA SAPORI DI MAMMA: STORIE E RICETTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL

Os desafios enfrentados por imigrantes em qualquer parte do mundo são muitos: a nova língua, hábitos, costumes, clima, alimentação, entre outros. Esses desafios podem ganhar proporções ainda maiores quando o fator saudade de casa e/ou da família que ficou para trás se torna mais forte. O tempo é o maior aliado para a transposição desses obstáculos e, com o passar dos anos, o processo de adaptação ocorre e a confluência dessas duas culturas, a do país de partida e a do país de chegada, resulta no que chamamos de Cultura de Herança.

O conceito de cultura empregado neste trabalho é aquele cunhado por Stuart Hall (1997, p. 2):

A cultura, como a discutimos, não é um conjunto de coisas – livros, pinturas, programas de TV ou histórias em quadrinhos – mas um processo ou um conjunto de práticas. A cultura se refere, principalmente, à produção e troca de significados entre os membros de uma sociedade ou grupo. Afirmar que duas pessoas pertencem à mesma cultura significa dizer que elas, de modo geral, interpretam o mundo e podem expressar seus pensamentos e sentimentos sobre o mundo de modo semelhante.

Assim, a cultura a que nos referimos não é apenas aquela aprendida através de estudos e leitura, mas sim aquela adquirida nas relações familiares e sociais, por influência do ambiente em que vivemos; é aquela formada por um patrimônio intangível, que compreende as tradições de um povo, seus valores, crenças, costumes, práticas e tradições orais. É através dela que interpretamos o mundo e expressamos nossas ideias e sentimentos. Esse conceito dialoga com aquele proposto por Bennett (1998), que divide a cultura em duas dimensões: a objetiva, constituída por produções culturais tais como a literatura, a música, a dança e outras manifestações ligadas às artes; e a subjetiva, que se refere às características psicológicas que definem um povo, ou seja, os padrões aprendidos que definem seus comportamentos, crenças e valores. O conceito de cultura a que nos referimos aqui como

aquela herdada converge, portanto, com aquele da cultura subjetiva. Bennett destaca ainda o papel fundamental da língua na formação da cultura e da identidade de um povo, pensamento que converge com o nosso ao refletirmos sobre a cultura de herança, pois é através da língua que expressamos nossa compreensão de mundo e nossa identidade cultural.

Nesse sentido, Mendes (2015, p. 86) aponta a relevância do ensino da cultura em cursos de LH (no caso de sua pesquisa, o português), afirmando que “aprender uma língua [...] não significa apenas dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a estar socialmente” nessa língua. A autora defende essa ideia ao propor que uma língua-cultura de herança seria um modo de ser e de viver em uma língua, em processo contínuo de desenvolvimento, a qual é em parte familiar ao sujeito que a aprende, e em parte estranha, e que constrói, com outras línguas de nascimento, um espaço de inserção do sujeito no mundo através da linguagem. É a língua que contribui para conformar a identidade linguística do sujeito, juntamente com outras línguas que o revelam ao mundo (MENDES, 2015, p. 88).

A autora (2015, p. 89) ainda preconiza que “a língua deve ser compreendida como cultura e como um lugar de interação [...] e não apenas um sistema organizado de estruturas e regras”, razão pela qual opta por não dissociar os conceitos de língua e cultura.

Quando empregamos a expressão “cultura de herança”, estamos nos referindo à transmissão de determinada cultura em contextos de imigração. Compreendemos que não só os descendentes desses imigrantes são herdeiros desse patrimônio imaterial pelo fato de essa aprendizagem se dar por meio da interação, observação e imitação (SAMOVAR, PORTER e MCDANIEL, 2010, p. 12), ou seja, o critério de ancestralidade, assim como na língua de herança, não é o único a determinar que um indivíduo tenha sentimento de pertencimento a determinada cultura, uma vez que consideramos a influência do ambiente um dos condutores dessa herança. Desta forma, no curso dos anos, pessoas que convivem dentro dessas comunidades, mesmo não sendo descendentes, acabam incorporando a nova cultura à sua. Desse ponto de intersecção entre duas culturas nasce a cultura de herança, para a qual propomos um novo conceito assim descrito:

Cultura de herança é o patrimônio imaterial que nasce da confluência de duas ou mais culturas. É o conjunto de valores, crenças, língua(s) e práticas sociais de uma comunidade, herdado por indivíduos que se identificam com esse modo de viver e significar o mundo.

Assim como a LH, a cultura de herança se origina do contato com outra(s) cultura(s). O processo de aculturação é gradativo, ocorre aos poucos e nunca cessa, porque, assim como a língua, a cultura é viva e dinâmica.

Dessa forma, como o processo de aculturação é inevitável, os choques culturais iniciais também o são e podem ocorrer das mais diversas formas. Se tomarmos o tema da comida, que será o traço cultural a ser discutido e analisado nesta seção, compreenderemos que o choque cultural não se dá apenas no modo como comemos: com talher, com dois pauzinhos ou com as mãos. O modo como os alimentos são preparados ou a escolha dos ingredientes a serem utilizados nas receitas também podem ser causa de estranhamento quando estamos em contato com uma nova cultura. Se nos atentarmos aos elementos primordiais que servem para identificarmos um país e sua cultura, além da bandeira nacional e da língua falada em seu território, o próximo elemento cultural que a destaca dentre as demais culturas é, sem dúvida, a comida. Os italianos, por exemplo, são conhecidos pelo modo como se comunicam, com entusiasmo e utilizando as mãos e pela tradição de sua gastronomia, difundida por todo o mundo.

A identidade de um povo passa, portanto, indubitavelmente pela cozinha. É através da comida e das receitas familiares que imigrantes em toda parte do mundo matam um pouco das saudades de casa e reafirmam sua identidade.

Este fato pode ser comprovado com os alunos do curso de LH que foram demonstrando ao longo das atividades, dentro e fora da sala de aula, que a comida tinha um lugar de destaque na vida familiar e comunitária. A Unidade Didática *Mangia che ti fa bene!* foi uma das mais apreciadas pelos alunos. Durante as atividades em sala de aula e fora dela, os aprendizes de LH compartilharam muitas receitas, conhecimentos culinários e histórias familiares. O momento mais apreciado do já citado *Pomeriggio Italiano* era o famoso “junta pratos”. Para a reunião, cada participante levava um prato típico de família e uma grande mesa era montada, em torno da qual todos provavam os diversos sabores, conversavam em língua italiana ou nos seus dialetos e, principalmente, trocavam receitas. Eram momentos de descontração, onde muitas histórias eram lembradas e o sentimento de italianidade, ou seja, de pertencimento à cultura italiana, crescia.

Como já mencionado, dessa prática surgiu a ideia da formação de um curso de cozinha de herança proposto pelas alunas que não imaginavam que se tratava de uma comunidade de prática e que chamaram na época de curso de culinária italiana. Nosso grupo de pesquisa a identificou como uma Comunidade de Prática (WENGER, 2015) por algumas razões que serão destacadas a seguir.

COMUNIDADE DE PRÁTICA E COZINHA DE HERANÇA

O termo comunidade de prática (doravante CP), embora seja de uso muito recente, refere-se a um fenômeno muito antigo. Ele foi cunhado pelo teórico educacional Etienne Wenger e pela

antropóloga social Jean Lave, no final da década de 80, através de pesquisas etnográficas, enquanto estudavam ‘*apprenticeship*’ como modelo de aprendizagem.

Jean Lave sempre teve forte interesse em teoria social e grande parte de seu trabalho concentrou-se na redefinição de teorias de aprendizagem e sua pesquisa etnográfica sobre como as pessoas aprendiam teve início ainda na década de 70, na Libéria, na África. Apoiada na teoria da prática social, a autora centra-se na “ideia de que toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas” (LAVE, 2015, p. 40).

Etienne Wenger também desenvolveu pesquisas na área da aprendizagem e sua análise inovadora sobre o tema foi publicada pela primeira vez em *Situated Learning: Legitimate peripheral Participation* (1991) e posteriormente aumentada em obras de Jean Lave (1993).¹¹⁴

Em seus estudos, Wenger e Lave concluíram que o ato de aprender não se dá apenas pela interação de um mestre e de um aprendiz, como muitos imaginam, mas principalmente por meio da interação de aprendizes em diferentes níveis de aprendizado.

Vale lembrar que nem toda a comunidade corresponde a uma CP, um bairro, por exemplo, pode ser referenciado como uma comunidade, mas não necessariamente configura uma CP. De acordo com (WENGER-TRAYNER, 2015, p. 2) o que determina os contornos de uma CP são três elementos importantes: o domínio, a comunidade e a prática. **O domínio** refere-se à identidade definida da CP com base em um interesse comum de seus participantes, no caso da CP que investigamos em Pedrinhas Paulista, por exemplo, trata-se da cultura da comida italiana. **A comunidade** refere-se à existência de um grupo de pessoas, que se empenham juntas em atividades, ajudando-se, compartilhando informações que fortaleçam o seu domínio, aprendendo umas com as outras. **A prática** diz respeito ao fato de os membros participantes desenvolverem um repertório de recursos, por meio da interação, para atingirem seus objetivos.

No caso da CP investigada, seus membros apoiam-se na tradição oral para a partilha das receitas e em suas experiências na cozinha. Como a prática de uma comunidade é dinâmica, a aprendizagem não se limita aos novatos, nela todos os participantes (com muita ou pouca experiência) aprendem. As CP são constituídas por esses três elementos, contudo, podem apresentar diversas formações. Certamente participamos de algumas CP ao longo da vida, em algumas temos papel central, em outras periférico.

114 Informações retiradas do site Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice – infed.org: acesso em 13/01/2020.

As CP podem ter o escopo de partilhar conhecimentos já existentes, mas também podem ser formadas em torno do desejo de criar conhecimentos como o conceito proposto por Wenger-Trayner (2015, p. 2) “comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham um interesse ou paixão por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem regularmente”.

No caso do curso *Italiano como Herança* e da CP *Sapori di Mamma: Storie e Ricette*, todos os seus participantes têm uma grande paixão pela língua e pela cozinha italiana e compartilham o desejo de revitalizá-las.

Durante a análise dos dados de nossa pesquisa, verificamos que a teoria da aprendizagem socialmente construída de Wenger e Lave esteve representada em todo o trajeto do curso de LH (CORRIAS, 2019) e pôde ser comprovada através dos resultados obtidos pelos alunos, que fizeram muitos progressos na língua. A decisão do grupo de pesquisa em dispor os alunos em grupos para a execução das atividades propostas nas aulas lhes dava a oportunidade de trocar conhecimentos com os colegas, todos aprendizes de LH em diferentes níveis.¹¹⁵

O trabalho realizado em grupos com aprendizes de diversos níveis linguísticos mostrou-se produtivo e muitos progressos foram feitos em direção à proficiência de cada participante. Destacamos o filtro afetivo dos alunos como um dos principais motivos para os progressos obtidos, pois nesse contexto de aprendizagem tornava-se mais baixo, uma vez que, no momento da interação na LH, a ansiedade e o medo de errar não superavam a vontade de se arriscarem a falar.

Se essa configuração de comunidade de prática mostrou-se produtiva em resultados para o curso de LH, não poderia ser diferente na proposta de planejamento do curso de culinária, que foi idealizado por alunas do curso de LH juntamente com a professora e duas colaboradoras.

O primeiro passo foi criar um grupo WhatsApp, principal canal de comunicação da CP. Depois de muita reflexão sobre o escopo do curso, em consenso, o grupo decidiu chamá-lo *Sapori di mamma: storie e ricette*, já que as receitas teriam esse gostinho de mãe e nesses encontros, assim como no curso de LH, sempre surgiriam muitas histórias. A ideia central do curso era, portanto, preservar/revitalizar esses sabores de mãe, sabores que aquecem o coração e a alma, porque têm gosto e cheiro de casa, e acalentam como colo de mãe. Observamos que não se tratava de um curso convencional de culinária, mas sim de uma Comunidade de Prática (WENGER, 2015) de Cozinha de Herança (AZEVEDO & ORTALE, 2019).

115 No curso de LH, optamos por não separar os alunos por nível de conhecimento linguístico, mas sim mantê-los juntos para que pudessem aprender uns com os outros, para que o professor não fosse a única referência de falante da LH para aqueles que ainda não se comunicavam nela.

A proposta inicial era que cada participante ensinasse suas receitas culinárias tradicionais de família, de modo que não teríamos um único professor, todos teriam a oportunidade de ensinar e de aprender. As aulas seriam quinzenais, às segundas-feiras, e aconteceriam na cozinha do restaurante de uma das colaboradoras e todas as participantes contribuiriam com os ingredientes.

Durante conversas no Grupo WhatsApp, uma grande lista de receitas foi feita, com sugestões de todos os participantes que tiveram o interesse de se manifestar e, a partir dessa lista, através de votação, as receitas eram escolhidas para cada encontro. Determinou-se também que, sempre que possível, a *mamma* – “dona da receita” – participaria do encontro e ela mesma a ensinaria, com a ajuda da filha (participante).

Conforme já mencionado, a CP teve início em 2019, no final do curso de LH (primeira turma), período em que o projeto *Italiano como Herança* ainda recebia apoio da Prefeitura Municipal de Pedrinhas Paulista, porém, a CP não fazia parte das atividades por ela subsidiadas. Todas as despesas e decisões tomadas corriam por conta das participantes da CP. A professora-pesquisadora, durante o ano de 2019, participou apenas do planejamento das reuniões. Esse fato contribuiu ainda mais para comprovar a concretização do Parâmetro da Possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2012), à medida que o grupo ia cada vez mais ganhando autonomia e tomando consciência de suas responsabilidades nesse processo de revitalização cultural e linguística. Embora no início da CP a professora ocupasse uma posição mais centralizada nas interações, aos poucos, foi deixando que as colaboradoras e algumas participantes tomassem a frente das atividades do grupo, participando apenas das votações, deixando inclusive que as postagens na página Facebook do Projeto *Italiano como Herança* fossem feitas apenas pelas colaboradoras.

Depois de alguns encontros realizados na cozinha do restaurante, as participantes decidiram transferir as atividades para as cozinhas de suas casas, o curso passou a ser itinerante e o momento da degustação das receitas ganhou contornos de festa. Não se tratava somente de aprender uma receita de família, havia ali uma partilha, um momento precioso para falar em dialeto e lembrar de histórias dos primeiros tempos da colônia. Uma mistura de sabores, memórias e emoções.

Durante o período da pandemia de COVID-19, as atividades presenciais foram suspensas. Algumas propostas de encontros virtuais foram sugeridas, mas não prosperaram. No início, as participantes interagiam com mais frequência pelo aplicativo, mas com a chegada da segunda onda de COVID, aos poucos o grupo foi deixando de interagir e o ano de 2021 foi marcado pelo silêncio. As atividades presenciais foram retomadas, aos poucos, em março de 2022.

As receitas transmitidas na CP *Sapori di Mamma: Storie e Ricette* não são encontradas nos livros, nem em sites da Web, porque são executadas a memória e a olho, ou seja, sem cadernos de

receita e sem unidades de medidas precisas. São receitas que atravessaram gerações e que, ao longo do tempo, foram sofrendo adaptações, de acordo com a necessidade, configurando-se como “cozinha de herança” segundo a definição de Azevedo&Ortale (2019). Esse conceito foi cunhado ao analisarem os pratos preparados nas cantinas italianas paulistanas, levando-se em conta o contexto em que foram produzidos. As autoras concluem que essas receitas de comida cantineira estão mais ligadas às questões afetivas e identitárias que ao selo de originalidade das cozinhas dos grandes chefs. As autoras observam que a cozinha de herança nasce do ponto de intersecção entre duas culturas, através de adaptações feitas, pela falta de ingredientes ou por um lapso de memória. Esse conceito se encaixa perfeitamente em nosso contexto de pesquisa, por estar também atrelado à memória e à identidade:

Cozinha de Herança é aquela que desperta, em quem a prepara ou consome, memórias de um passado caro que se deseja preservar. Está relacionada a receitas e histórias carregadas de afetividade; é transmitida e compartilhada entre gerações de uma mesma família ou no contato entre membros pertencentes a uma ou mais comunidades. (AZEVEDO & ORTALE, 2019, p. 97)

Assim como ocorre com a língua de herança, a cozinha de herança é transmitida não só a descendentes de um povo, mas também a membros da comunidade que não possuem a mesma ascendência, porém se identificam por estarem imersos nesse contexto cultural, como é o caso de uma participante da CP: brasileira, casada com um filho de imigrantes italianos, convidada a ensinar uma receita de *Stracciatella* que aprendeu a fazer com uma tia de seu marido. Ela aprendeu a preparar várias receitas tradicionais a pedido das filhas e foi incorporando-as à sua cozinha. Depois que nos ensinou essa receita, passou a frequentar nossos encontros e as atividades do grupo WhatsApp. A comunicação nos diversos espaços da CP é feita principalmente em italiano e, embora essa participante não consiga se expressar na língua, dá indícios de que tem uma boa compreensão, apesar de nunca ter feito curso de italiano, fato que vem reforçar os conceitos de LH e de cultura de herança, aqui proposto. Por essa razão, ao longo desses primeiros anos de existência da CP, o grupo agrega participantes que não possuem origem italiana, os quais também têm a oportunidade de compartilharem as receitas que aprenderam dentro de suas famílias (no caso cônjuges de descendentes) ou com algum amigo ou vizinho.

Como o escopo dessa CP é a revitalização e a manutenção da cultura de herança, essas receitas estão sendo compiladas para posteriormente formarem um livro de cozinha de herança de Pedrinhas Paulista, o qual será publicado e distribuído para a comunidade e um exemplar doado para a Biblioteca Municipal/Museu da cidade, de modo que se garanta a difusão e consulta desse documento. Para tanto, pretende-se buscar subsídios junto a empresas ou programas de fomento à cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de nos debruçarmos em pesquisas no contexto de línguas de herança de comunidades de imigrantes é cada vez mais evidente, tendo em vista que, à medida que elas interagem com a língua de acolhimento (no caso, o português do Brasil) e se integram à nova cultura, deixam de lado suas línguas de origem, patrimônio imaterial cultural a ser preservado. Os estudos sobre de LH no Brasil ainda são muito recentes e vêm ganhando força nos últimos anos, haja vistas os trabalhos mencionados neste artigo. Infelizmente, não temos conhecimento de programas governamentais que protejam as línguas de herança do apagamento. A cooficialização dessas línguas, em determinadas regiões, pode ser um grande passo para a revitalização, assim como a instituição do ensino delas nas escolas como disciplina da grade curricular. Entretanto, é necessário que se envolva os núcleos familiares e a comunidade nesse propósito, já que, de acordo com os estudos sobre políticas linguísticas, um pressuposto para este êxito, é que a comunidade deve ser agente participante no planejamento das ações que dizem respeito à forma como suas identidades e heranças culturais poderão ser revitalizadas.

Neste sentido destacamos a valorização das particularidades do contexto na elaboração dos materiais didáticos de LH, visto que não se trata do ensino de língua materna e quanto menos de língua estrangeira pois LH envolve muitas questões identitárias que precisam ser consideradas.

Nossos estudos também apontam o papel fundamental e atuante da comunidade dentro do processo de revitalização linguística e cultural como foi o caso do nascimento da comunidade de prática, onde seus participantes se unem entorno de um objetivo comum, uma paixão, compartilhando os seus conhecimentos sobre um determinado tema para difundir e preservar a língua e a cultura, como foi o caso do curso *Sapori di mamma: storie e ricette*. Destacamos ainda o papel fundamental da família nesse processo ao oportunizar o uso da LH no seu dia a dia e a execução de receitas tradicionais e difusão de costumes e tradições. Dessa forma, com a junção dos elementos que formam o tripé: políticas linguísticas públicas, comunitárias e familiares podemos conseguir o objetivo da revitalização e manutenção da LH, bem como da sua cultura. À universidade, por sua vez, cabe o papel de investigar esses contextos de imigração e auxiliar essas comunidades por meio dos conhecimentos gerados, de propostas de ações e projetos que contribuam para a transmissão dessas línguas e culturas através das gerações futuras.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO S., ORTALE F. Cozinha de Herança: memórias e identidades de um tesouro compartilhado. Revista de Italianística, n. 38, p. 88-98, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i38p88-98>>. Acesso: 20 jul. 2022.

BALTHAZAR, L. L.; PERIN SANTOS, J. M. Material didático para o ensino de Talian como língua de herança no Brasil. Revista X, v. 15, p. 859-875, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76820>>. Acesso: 01 set. 2022.

BEACCO, J. C. (Org.) De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg, Fr : Conseil de l'Europe, 2007. Version intégrale.

BELONI, Wânia. Caspittal: diversidade linguística e cultural no ensino de língua italiana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <https://www.waniabeloni.com/downloads>. Acesso: 01 set. 2022.

BORGES PEREIRA, J. B. Italianos no mundo rural. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002.

CAVASSIN, M. C. et al. As curiosas palavras de nona Dete. Florianópolis: Pi Edições, 2021, disponível em: <https://www.yumpu.com/en/document/read/65847269/as-curiosas-palavras-de-nona-dete>. Acesso: 10 set. 2022.

CASTRO, G. M. Pedrinhas Paulista: memória e invenção. Tese de Doutorado em GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA): UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2002, 208 f. Biblioteca Depositária: CAPH/USP.

CERVO, A. L. As relações entre o Brasil e a Itália: formação da italianidade brasileira. Brasília, Editora da UnB, 2011.

CORRIAS, V. Abrindo caminhos para o ensino de italiano língua de herança no Brasil: a formação de professores na perspectiva Pós-Método. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Italiana). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2019.

CUNHA, K. M. R.; GABARDO, D. Talian: língua negada e (re)conhecida pelos descendentes vênets de Curitiba e região metropolitana. Revista X, v. 15, n. 6, p. 840-858, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76866>. Acesso: 20 set. 2022.

GRUPO DE TRABALHO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO BRASIL. Relatório de atividades do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística no Brasil (2006-2007). Brasília: IPHAN.

FORNASIER, R. M. L. A produção de material didático para o ensino de italiano como língua de herança na perspectiva Pós-Método. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. DP&A Editora – 8ª edição – Rio de Janeiro, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Language teacher education for a global society: Modular Model for Knowing. New York: Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding language teaching: From method to postmethod. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

KONDO-BROWN, K. Heritage language students of Japanese in traditional foreign language classes: a preliminary empirical study. Japanese Language and Literature, v.35, n.2, p. 157-180, 2001.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. University of California, Berkeley – Estados Unidos. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <file:///E:/User/Documents/Rosangela/Doutorado%20USP/Leituras%20para%20Doutorado/Aprendizagens%20com%20prática_Jean%20Lave.pdf>. Acesso: 13 set. 2022.

LUZZATTO, D. L. Curso de Talian: para um brasileiro que quer aprender a falar, ler e escrever em talian. Caxias do Sul: Editora Independently Published, 2018.

MATTOS, T. I., A música no imaginário ítalo-pedrinhense: o Pós-Método no ensino e na revitalização da língua de herança, Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, A. A. 2019. Disponível em:

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-17022020-165504/publico/2019_TatianalegoroffDeMattos_VCorr.pdf

MENDES, E. Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. In: CHUALATA, K. B. (org.). Português como língua de herança: discursos e percursos. Lecce: Pensa MultiMedia Editore, 2015. p. 79- 100.

MORELLO, R. Políticas de co-oficialização de línguas no Brasil. Revista Platô – Instituto Internacional de Língua Portuguesa, v. 1, n. 1, p. 8-17, 2012. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/62885013/plato-vol-1-n-1-2012-a-diversidade-linguistica-nos-paises-da-cplp/9>>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MOTIN, M. F.; GABARDO, D. Bernardo e Maria Clara em A Máquina do Tempo. 2021 (História em Quadrinhos). Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/65678576/hq-a-maquina-do-tempo>>. Acesso: 30 ago. 2022.

ORTALE, F. L.; SALVATTO, G. C. B. Dai nonni ai nipoti: práticas familiares em língua de herança, Revista de Italianística, vol. 44, 2022 (no prelo).

ORTALE, F. L.; FERRI, S. A. C.; SILVA, M. A. R. A Pedagogia Pós-Método como compromisso político para além da sala de aula. Revista de Italianística, vol. 42, 2021, p. 176-189. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/185215>>. Acesso: 20 ago. 2022.

ORTALE, F. L. A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o Pós-Método como caminho para uma prática docente de autoria. 2016. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. 163fs. Tese de Livre-Docência.

SAMOVAR, L. A.; PORTER, R. E.; MCDANIEL, E. R. Intercultural Communication: A Reader. Thirteenth Edition. Wadsworth Gengage Learning, 2010.

WENGER-TRAYNER, E. B. Introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses. 2015. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/15-06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>. Acesso: 13 set. 2022.

WILEY, T. G. On Defining Heritage Language and Their Speakers. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (Eds.). Heritage Languages in America: Preserving a National Resource. Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 2001. p. 29-36

CURSO LÍNGUA PORTUGUESA E CULTURA BRASILEIRA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERNACIONALIZAÇÃO EM CASA

PORTUGUESE LANGUAGE AND BRAZILIAN CULTURE COURSE: AN INTERNATIONALIZATION EXPERIENCE AT HOME

Fábio Barbosa de LIMA (Fatec Itaquaquecetuba e Faculdade de Educação - USP) fblima.Fatec@gmail.com

Gisele Souza MOREIRA (Fatec São Roque) gisele.moreira@Fatec.sp.gov.br

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar uma experiência de curso de português promovido para estrangeiros durante o período de maior distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19. O Curso Língua Portuguesa e Cultura Brasileira oferecido pelo Centro Paula Souza para estudantes chilenos do DUOC_UC – Chile, traz em sua concepção a ideia de testar possibilidades da chamada Internacionalização em Casa com uma aprendizagem da língua com a dimensão sociocultural em seu componente discursivo como ponto de partida, aliado a propostas de atividades interculturais que propiciassem tal objetivo. Cremos que mesmo no período pós-pandêmico, essa primeira experiência da instituição pode servir de base para futuros projetos da área.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa; Cultura brasileira; Internacionalização em casa; Centro Paula Souza; DUOC_UC

ABSTRACT: This article aims to present a Portuguese course experience promoted for foreigners during the period of greater social distancing imposed by the COVID-19 pandemic. The Portuguese Language and Brazilian Culture Course offered by Centro Paula Souza for Chilean students at DUOC_UC Chile, brings in its conception the idea of testing possibilities of the so-called Internationalization at Home with language learning with the sociocultural dimension in its discursive component as a starting point. Allied to proposals of intercultural activities that would propitiate this objective. We believe that even in the post-pandemic period, this first experience of the institution can serve as a basis for future projects in the area.

KEYWORDS: Portuguese language; Brazilian culture; Internationalization at home; Centro Paula Souza, DUOC_UC

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar considerações acerca do curso *Língua Portuguesa e Cultura Brasileira* ministrado para estudantes chilenos do DUOC_UC-Chile por três semestres consecutivos, durante o período da pandemia de COVID-19. Trata-se do primeiro programa de mobilidade virtual realizado entre o Centro Paula Souza e a referida instituição chilena, com cursos ministrados de forma virtual síncrona, pela Plataforma *Microsoft Teams*.

CENTRO PAULA SOUZA (BRASIL) E DUOC_UC (CHILE) – INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O Centro Estadual de Educação Tecnológica, doravante CPS, e o Departamento Universitario Obrero y Campesino, doravante DUOC_UC, são instituições voltadas para a formação profissional em seus respectivos países, Brasil e Chile, e foram criadas no final dos anos 60.

O CPS foi criado em 1969 e é uma autarquia do governo do estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, e conta atualmente com 224 escolas técnicas (ETECs) e 75 faculdades de tecnologia (FATECs), com mais de 323 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológico, além de oferecer cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão¹¹⁶

O DUOC_UC, por sua vez, foi fundado em 1968, como um braço da Pontificia Universidad Católica de Chile, com 18 sedes no território chileno e conta com mais de 100 mil alunos, em formação técnica e profissional, além de atividades de extensão¹¹⁷.

O CPS e o DUOC_UC têm acordo de cooperação vigente e, desde 2017, ofertam programas de mobilidade presencial para seus estudantes. Com a pandemia de COVID-19 foi criado o primeiro programa de mobilidade virtual entre as duas instituições, que detalharemos nesse artigo, dando enfoque ao trabalho desenvolvido no Curso Língua Portuguesa e Cultura Brasileira, oferecido pelo CPS.

A PANDEMIA DE COVID-19 E O IMPACTO NOS PROGRAMAS DE MOBILIDADE INTERNACIONAL

Ao longo do tempo e, sobretudo na atualidade, os desafios da internacionalização do ensino devem ser guiados pela igualdade e pela busca incessante da democratização do conhecimento. Hudzik (2011), propõe o que se consagrou como “internacionalização abrangente”, abarcando

¹¹⁶ Informações disponíveis em: <https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza/> Acessado em: 20/07/2022.

¹¹⁷ Informações disponíveis em: <https://www.duoc.cl/nosotros/sobre-duoc/> Acessado em: 20/07/2022.

ensino, pesquisa e serviço. Para o autor, tal conceito se explicita como um compromisso que se dá a partir da ação para inspirar perspectivas internacionais e comparativas no decorrer das missões de ensino, pesquisa e serviço do ensino superior, moldando o *ethos* e os valores institucionais, com o objetivo de alcançar toda a instituição de ensino.

A internacionalização do conhecimento se dá ao longo da história e há registros de internacionalização da educação superior desde a criação das primeiras universidades, a partir do século XI. Sendo assim, cada época impõe desafios para a sua realização, como guerras e, recentemente, o mundo atravessa a pandemia de COVID-19.

Sobre a internacionalização do ensino no período da pandemia de COVID-19, Maia (2020), faz alguns apontamentos relevantes, em primeiro lugar, no início dessa enfermidade, não se imaginava a situação de pandemia; em segundo lugar, por se tratar de uma pandemia, não se conhece fronteiras e se configura de forma diversa em cada região, de acordo com as suas características políticas, socioeconômicas, de desenvolvimento científico e tecnológico. Considerando este segundo ponto, temos, em terceiro lugar, que considerar o papel das instituições educacionais na busca de soluções e superação dessa crise; em quarto lugar, há imprevisibilidade da duração da pandemia e seu impacto na educação e, por fim, considerando todo esse cenário, devemos observar como as instituições de ensino buscarão ter posição estratégica na formação de seus estudantes e na produção de conhecimento, involucrando nesse processo, o reconhecimento do valor da internacionalização.

Diante desse panorama, Stallivieri e Vianna indagam “que tipo de Internacionalização se deseja para o futuro? Existem alguns pontos de ancoragem claros para focar. Em outras palavras, é possível continue fazendo o que está fazendo até agora, mas de forma mais atenta e com responsabilidades no compromisso com a sociedade” (STALLIVIERI & VIANNA, 2020, p.12). (T.N.)¹¹⁸

Isto posto, passamos à apresentação da proposta e desenvolvimento do Curso Língua Portuguesa e Cultura Brasileira, oferecido para os alunos DUOC_UC, pautado na reflexão de que o CPS “siga aperfeiçoando suas políticas institucionais neste processo de internacionalização dentro do cenário global contemporâneo, enfrentando os desafios que se impõem, contribuindo na melhoria da qualidade da educação profissional para a sua comunidade acadêmica e, conseqüentemente, para o país.” (FARRERO & LIMA, 2020, p. 41).

118 Citação original: “what kind of Internationalization is desired for the future? There are some clear anchor points to focus on. In other words, it is possible to continue doing what you are doing so far, but in a more attentive way and with broader responsibilities in the commitment to the society.”

CURSO LÍNGUA PORTUGUESA E CULTURA BRASILEIRA

Diante do cenário imposto pela pandemia de COVID-19, as instituições de ensino buscaram formas de dar continuidade em seus programas de internacionalização. Maia (2020) assevera que a simples transposição da sala de aula física para um ambiente virtual por si só não trará mudanças, transformações estas que estão implicadas em um conjunto amplo de ações que envolve a capacitação de professores, a estruturação de conteúdos apropriados para este novo formato, ao uso de meios digitais disponíveis, como facilitadores de sociabilidade e de intensificação de troca de experiências e saberes. A autora conclui que “as dificuldades e os desafios são muitos, mas resignificar a sala de aula é imperativa e a internacionalização deve fazer parte deste processo”. (Maia, 2020, p. 144).

Um dos caminhos viáveis para os programas de internacionalização é o que se conhece como Internacionalização em Casa (*Internationalization at Home – IaT*). Para Beelen e Jones (2015, p.69), este processo proporciona a “integração proposital de dimensões internacionais e interculturais no mundo formal e currículo informal para todos os alunos em ambientes domésticos de aprendizagem.” (T.N.)¹¹⁹

Neste contexto, foi criado o primeiro programa de mobilidade virtual entre o CPS e o DUO_UC, com a criação de cursos de línguas para os seus alunos em uma programação de intercâmbio. O CPS oferece o *Curso Língua Portuguesa e Cultura Brasileira* para estudantes chilenos do DUOC_UC que, por sua vez, oferece o *Curso de Español – Conociendo Chile*, para estudantes brasileiros do CPS.

Conforme já explicitamos anteriormente, neste artigo nos dedicaremos a apresentar a concepção e a execução do *Curso Língua Portuguesa e Cultura Brasileira*. Este programa foi elaborado pela área de Políticas Linguísticas da Assessoria de Relações Internacionais (ARInter) do CPS e foi organizado com uma carga horária semestral de 48 horas, sendo 2 aulas semanais de uma hora e meia e a realização de um projeto intercultural para ser apresentado no final do curso. O público do curso era composto por 20 estudantes DUOC_UC de diferentes cursos. Foram ofertadas três turmas ao longo do período de maior distanciamento físico da pandemia, sendo a primeira no 2º semestre de 2020 e as duas seguintes nos dois semestres de 2021.

Cada instituição se responsabilizou pela divulgação dos cursos ofertados pela instituição parceira e realizou a seleção dos estudantes, que tinha como critério ser estudante regularmente

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

matriculado em um curso de graduação e ter conhecimentos básicos da língua-alvo. Para tanto, era considerado como parâmetro o nível A1 do QECR. (Conselho da Europa, 2001)

Figura 1. Publicação – Curso de Português y Cultura Brasileña



Fonte: Instagram @duocexchange – 06/08/2021

Feitas as apresentações gerais sobre a idealização e organização do programa, discutiremos, a seguir, a proposta-didático-pedagógica deste curso.

A PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO CURSO

A proposta do *Curso Língua Portuguesa e Cultura Brasileira* tem como ementa a compreensão e a produção de gêneros discursivos orais, escritos e multimodais para ampliação do engajamento em esferas do cotidiano, aliados a aspectos da cultura brasileira e sua relação com a cultura dos países de língua espanhola, em particular, o Chile, país de origem dos estudantes.

Para tanto, no campo teórico-metodológico, foi observado a seguinte hierarquia presente na *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (Ministério das Relações Exteriores, 2020), que pode ser observada na figura abaixo.

Figura 2. Hierarquia dos componentes curriculares



Fonte: Ministério das Relações Exteriores - Brasil (2020)

Como se pode notar, em tal documento “não se propõe que o ponto de partida do trabalho pedagógico sejam aspectos fonético-fonológicos, lexicogramaticais, funções, situações comunicativas ou gêneros. É a dimensão sociocultural, em seu funcionamento discursivo, que está na base do planejamento curricular apresentado.” (Ministério das Relações Exteriores, 2020, p. 36).

Sendo assim, foram propostas as seguintes unidades temáticas para o curso:

Unidade 1 – Brasil um país continental

- Conhecer algumas informações culturais e da atualidade brasileira.

Unidade 2 – Chegando no Brasil

- Chegada, saída e circulação no país e nas cidades.
- Fornecer e solicitar dados pessoais.
- Conhecer diferentes formas de apresentação pessoal.
- Identificar, analisar e preencher informações básicas em documentos oficiais.
- Descrever características pessoais – falar de si (físicas e emocionais).

Unidade 3 – Nossas famílias

- Vocabulário referente à família.
- Relações familiares, ontem, hoje e amanhã.
- Diferentes trabalhos com a temática familiar
- Descrever características pessoais – descrever o outro (físicas e emocionais).

Unidade 4 – Um panorama das cidades brasileiras

- Descrever características e identificar estabelecimentos de um bairro, uma cidade.
- Avaliar aspectos de infraestrutura dos locais.
- Re(conhecer) expressões usadas no contexto de uso de transporte público.
- Apresentar soluções possíveis para um futuro melhor no convívio urbano.

Unidade 5 – Deus ajuda a quem cedo madruga?

- Compreender e produzir textos sobre atividades de rotina.
- Aprender expressões de tempo recorrentes em situações do cotidiano.
- Planejar atividades diárias.
- Identificar atividades para o fim de semana.

Unidade 6 – Sabores do Brasil

- Aprender vocabulário sobre alimentos.
- Reconhecer e nomear comidas, ingredientes de um prato e hábitos alimentares dos brasileiros.

- Nomear ingredientes, comidas e utensílios de cozinha.

- Produzir listas de compra.

- (Re)conhecer os números, quantidades, expressões sobre compras e formas de pagamento.
- Ler e analisar cardápios e receitas.

Unidade 7 – No mundo do trabalho tempo é dinheiro?

- O mundo laboral e as profissões de hoje e do futuro.
- Entrevista de emprego.
- Currículo e vídeo currículo.

Unidade 8 – Além do like – a comunicação nas redes sociais

- Vida real vs. vida virtual nas redes sociais.
- Expressar opiniões.
- Argumentar “a favor ou contra”.

Voltando à hierarquização da Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola, é fundamental observar que, “embora haja uma hierarquia entre as três dimensões, essas estão intrinsecamente interligadas: não há dimensão sociocultural sem gêneros discursivos que a estruturam; não há gêneros sem recursos de linguagem que permitam sua materialização em textos (orais, escritos, multimodais).” (Ministério das Relações Exteriores, 2020, p. 36). Sendo assim, a progressão na aprendizagem da língua se dá na/pela combinação dos elementos dessas dimensões.

No que diz respeito à metodologia, seguindo a proposta apresentada, o objetivo é que os estudantes desenvolvessem habilidades básicas comunicativas, tendo como suporte a sistematização de fundamentos linguísticos. Para tanto, o enfoque das aulas se dará na interação professor-aluno e

aluno-aluno. E, além das aulas, foram realizadas atividades complementares, possibilitando, assim, a continuidade dos estudos e o aprofundamento dos conhecimentos da língua-alvo.

No que tange à avaliação, o principal instrumento consistiu na elaboração e apresentação de um Projeto Intercultural que abordasse uma manifestação da cultura brasileira. As temáticas escolhidas pelos alunos foram discutidas com os docentes ao longo do curso para o seu aprimoramento. Cabe destacar o interesse pela cultura brasileira nas temáticas escolhidas que, em se tratando de um curso de português como língua estrangeira, muitas vezes fica restrita a temas como o carnaval. Os estudantes escolheram e se debruçaram sobre temas como Boi-bumbá, Pablo Vittar e a música LGPBQIA+, bairro da Liberdade – São Paulo, Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra e artistas como Martia Bethânia e Chico Buarque, dentre outros temas.

Sobre essa construção e trabalho com os temas dos Projetos Interculturais, destacamos que o papel das línguas deve ir além do estritamente linguístico, abarcando questões de formação cidadã, pensamento crítico e construção de sentidos. Freire (2019) destaca a importância da palavra como práxis, contemplando duas dimensões: a da ação e da reflexão, que devem se realizar em conjunto para levar à autonomia libertadora, sem a contrapartida da reflexão, não há efeito transformador autêntico ou duradouro na consciência das pessoas.

Para a realização do Projeto Intercultural, os estudantes receberam as seguintes orientações:

1. Cada estudante elaborará um vídeo com duração entre 1 e 3 minutos, sobre uma manifestação cultural brasileira, já escolhida em aula;
2. A orientação final para a realização do trabalho acontecerá nas aulas que antecedem a entrega final, conforme cronograma estabelecido em aula;
3. Nas aulas de orientação final, os estudantes deverão apresentar o roteiro do vídeo em arquivo word. Este roteiro será objeto da orientação do professor.
4. A apresentação dos vídeos ocorrerá com a presença de todos os alunos da turma, que poderão fazer perguntas após a exibição de cada vídeo. Cada aluno responderá as questões feitas sobre o seu trabalho.
5. Serão avaliados a qualidade de áudio e vídeo, o texto do roteiro e a apresentação oral no vídeo.

No que diz respeito aos aspectos linguísticos, serão avaliados os seguintes aspectos, de acordo com o nível de língua proposto para o curso:

- coerência do discurso;
- clareza na exposição das ideias;
- pronúncia da língua portuguesa.
- a utilização adequada do vocabulário;
- a utilização dos conceitos linguísticos adequados.

Além do Projeto Intercultural, foram realizadas atividades avaliativas que consistiam em atividades de compreensão e produção de gêneros discursivos orais, escritos e multimodais propostas ao longo do curso.

Com essas atividades, cremos que tenha sido possível avaliar os estudantes de forma global, acompanhando o seu aprendizado na língua-alvo ao mesmo tempo em que aspectos interculturais

eram apresentados ao grupo. A propósito, as trocas interculturais serão objeto de nossos comentários no tópico seguinte.

ATIVIDADES INTERCULTURAIS – ENCONTRO ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS E CHILENOS

Como parte das atividades do curso, foi realizado uma vez por semestre um encontro virtual entre os estudantes do CPS e do DUOC_UC, com o objetivo de trabalhar em conjunto aspectos interculturais e que os alunos se comunicassem. Em um primeiro momento, os estudantes se apresentavam individualmente na língua do seu curso – alunos brasileiros em espanhol e alunos chilenos em português.

Após essa etapa, em conjunto com a professora chilena do DUOC_UC, era feita uma dinâmica com ditados populares x *refranes*, para que os estudantes percebessem que compartilhamos muito da cultura popular, considerando a origem ibérica dos países, além dos diferentes povos que habita(va)m a América Latina em movimentos migratórios e de contato cultural frequentes. Os quadros eram apresentados com o equivalente na outra língua faltando e os estudantes em interação encontravam a parte que correspondia a outra cultura.

Figura 4. Refranes x Ditados populares (1) - Encontro virtual entre estudantes CPS e DUOC_UC – 2º/2021

refranes / ditados populares	
español	português
A falta de pan buenas son tortas	Quem não tem cão, caça com gato
A buen entendedor, pocas palabras	Para bom entendedor, meia palavra basta
Cuando el río suena es porque piedra trae	Onde há fumaça há fogo
Camarón que se duerme, se lo lleva la corriente	Camarão que dorme a onda leva
A caballo regalado no se le miran los dientes	A cavalo dado não se olham os dentes
Quien a hierro mata a hierro muere	Quem com ferro fere, com ferro será ferido.
Quien canta sus males espanta	Quem canta seus males espanta.
Ojos que no ven, corazón que no siente	Olhos que não veem, coração que não sente
Caras vemos, corazones no sabemos	Quem vê cara não vê coração
De tal palo, tal astilla	Filho de peixe, peixinho é

Fonte: autores (2021)

Figura 5. Refranes x Ditados populares (2) - Encontro virtual entre estudantes CPS e DUOC_UC – 2º/2021

refranes / ditados populares	
español	português
El casado casa quiere	Quem casa, quer casa
La gota de agua perfora la roca no por su fuerza sino por su constancia	Água mole em pedra dura tanto bate até que fura
Al mal tiempo, buena cara	Ao mau tempo, boa cara
Dime con quién andas y te diré quién eres	Diga-me com quem andas que eu te direi quem és
No dejes para mañana lo que puedes hacer hoy	Não deixe para amanhã o que pode fazer hoje
En boca cerrada no entran moscas	Em boca fechada não entra mosquito
A quien madruga, Dios lo ayuda	Deus ajuda quem cedo madruga
Quien ríe último, ríe mejor	Quem ri por último, ri melhor
Perro que ladra, no muerde	Cachorro que late não morde
No hay peor ciego que el que no quiere ver	Não há pior cego que o que não quer ver

Fonte: autores (2021)

Tomamos aqui o conceito de interculturalidade defendido por Walsh (2009) entendido como processo e projeto social, político, ético e epistêmico e, ainda, como um princípio ideológico e político que não foi/é forjado na academia. Sendo assim, a interculturalidade limpa horizontes e abre caminhos.

Somos cientes que apenas um encontro virtual não é o suficiente para abordar questões interculturais em sua amplitude, mas esse contato entre os estudantes constitui uma ferramenta primordial para o aprendizado das línguas e, conseqüentemente, de aspectos culturais. Destacamos que os estudantes de ambos os países mantiveram contato ao longo e, possivelmente, depois do curso, em grupo de WhatsApp e redes sociais.

Assim, estamos certos de que desde a concepção do curso, o seu programa e as atividades desenvolvidas contribuíram para a aprendizagem da língua portuguesa e como uma forma a mais de contato com a cultura do outro, no caso, a cultura brasileira pelos estudantes chilenos, bem como os estudantes brasileiros tiveram essa possibilidade no curso oferecido pelo DUOC_UC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo é um exercício de tentar captar a(s) experiência(s) de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e da possibilidade de colocar em contato as culturas brasileira e chilena, pois, ao ter contato com a cultura do outro, eu reflito sobre a minha própria cultura, a minha realidade e o meu entorno. Não poderíamos deixar de mencionar o quanto a construção deste curso foi enriquecedora para nós, docentes, que aprendemos a cada contato com os estudantes.

Cabe a reflexão sobre o fazer pedagógico, o conhecimento e as relações construídas entre os indivíduos envolvidos no projeto, pois é fundamental que se pense a internacionalização do ensino, também na modalidade virtual, como um espaço em que seja possível ter um olhar sobre as suas

culturas e as suas representações, envolvido pela diversidade de manifestações culturais, que é possível a partir de um viés intercultural.

Há um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito à internacionalização, ao ensino de línguas e ao contato entre culturas; porém, é fundamental que as instituições continuem a ter um olhar sobre essas questões e que os caminhos abertos pela virtualidade nesse momento pandêmico tão difícil vivido pela humanidade sejam ressignificados em novas propostas e que alcancem um número cada vez maior de estudantes e docentes de instituições de diferentes países.

REFERÊNCIAS

BEELEN J.; JONES E. (2015). Defining “internationalization at home”. University World News, Issue 393. Disponível em <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20151202144353164> Acessado em 20/07/2022.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Porto: Edições Asa, 2001.

FARRERO, M.; LIMA, F. Internacionalização do Centro Paula Souza: um breve panorama. REGIT, 14(2), 2020, 31-42. Disponível em: <http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D2> Acessado em 20/07/2022.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

MAIA, M. Breve panorama da internacionalização da educação superior brasileira pós-pandemia: o tempo é hoje. REGIT, 14(2), 2020, 141-147. Disponível em: <http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D10> Acessado em 20/07/2022.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola. Brasília: FUNAG, 2020.

STALLIVIERI, L.; VIANNA, C. Responsible Internationalization – New Paradigms For Cooperation Between Higher Education Institutions. REGIT, 14(2), 2020, 09-30. Disponível em: <http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D1> Acessado em 20/07/2022.

WALSH, C. Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar: Ediciones Abya-Yala: Quito, 2009.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EN MODELO COIL, MÁS QUE UNA EXPERIENCIA UN RETO

THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCES IN LANGUAGE TEACHING-LEARNING PROCESS IN COIL MODEL - MORE THAN AN EXPERIENCE, A CHALLENGE

Mónica Paola DIAZ Oliveros (Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia)
monica.diaz.o@uniminuto.edu

Regiane Souza CAMARGO Moreira (FATEC Prof. João Mod, Guaratinguetá, São Paulo, Brasil)
regiane.moreira@Fatec.sp.gov.br

RESUMEN: Este trabajo relata una experiencia didáctica a la luz de las referencias del abordaje de trabajo colaborativo COIL además tiene que ver con las TICs y las TAC, tecnologías de la información y las comunicaciones y tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Español Lengua Extranjera en la Enseñanza Superior Tecnológica y en la formación de futuros profesores de Español. El objetivo es proponer una mirada crítica sobre la enseñanza del idioma a través de la utilización del abordaje COIL y del uso interactivo en plataformas digitales. El análisis de los datos indica que, con la experiencia de un trabajo colaborativo virtual e internacional, se desarrolló un gran avance comportamental en el discente, así como la autonomía en tecnología en la búsqueda por caminos organizacionales del conocimiento. Los resultados de esta investigación mostraron que se trata de una era de inteligencia colectiva, en la cual el alumno pasa de simple espectador a protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: COIL, TIC, TAC, Desarrollo de competencias interculturales

ABSTRACT: This work reports a didactic experience in the light of COIL collaborative work approach. It also has to do with TICs and TACs, information and communication technologies and technologies for learning and knowledge in Spanish as a Foreign Language teaching process as well as learning in Higher Technological Education and Spanish teachers future training. The objective is to propose a critical view of language teaching through the use of COIL approach and the interactive use of digital platforms. The data analysis indicates that, with the experience of a virtual and international collaborative work, a great behavioral advance was developed in students, besides autonomy in technology and in knowledge organizational paths search. The results of this research showed that it is an era of collective intelligence, in which the student goes from being a simple spectator to a protagonist in the teaching-learning process.

KEYWORDS: COIL, TIC, TAC, Development of intercultural skills

INTRODUCCIÓN

Cuando éramos niños y escuchábamos el término “aldea global” nos imaginamos algo como una casa de proporciones enormes en la que no sabíamos qué era lo que cabía pero que cabía de todo, hasta los cohetes y carritos de cuerda con los que jugamos, hoy día este concepto propuesto por McLuhan, toma mucha más fuerza y sabemos que va más allá de las proporciones de la imaginación infantil. El término aldea global relaciona con la definición de lo que es la sociedad del conocimiento, sin embargo, al parecer el propio McLuhan reconoce que las fantasías infantiles no distan de la realidad en la que los adultos imaginan como aldea global un lugar armónico, pero que lejos de ser un lugar en armonía, es un paraje en el que hay constante preocupación, veamos lo que dice el autor citado por Perez (2012):

La aldea global es un mundo en el cual no necesariamente tienes armonía. Tienes extrema preocupación por los asuntos de los demás y mucho compromiso con la vida de los otros. Lo anterior no significa necesariamente armonía, paz y tranquilidad, pero sí significa un enorme involucramiento en los asuntos de los demás y, por lo tanto, la aldea global es tan grande como un planeta y tan pequeña como una oficina de correo de un pueblo.

Sin caer en el caótico panorama de la intranquilidad que nos puede producir la inminencia de estar dentro de esta “oficina de correo” o ser parte de ese “ser globalizado” propuesto por Bauman (2013) las maestras que desarrollamos la presente propuesta preferimos optar por una visión más productiva y tal vez resaltar y sacar provecho de las ventajas de esta era globalizada, proponiendo una estrategia más enmarcada en lo que se denomina el aprendizaje global propuesto desde la Asociación Americana de Colegios y Universidades AACU (por sus siglas en inglés) siendo conscientes de los continuos y acelerados avances tecnológicos que suponen constantes retos para las Instituciones de Educación Superior, no solo frente al uso de las TIC, sino que plantean nuevas exigencias en el escenario pedagógico y social.

Uno de los retos que enfrentan las IES, es brindar herramientas formativas que respondan a las necesidades actuales de una sociedad multicultural e Intercultural a sus estudiantes, no solo desde el plano laboral, sino desde la competencia cultural y de relaciones experienciales que les permitan interactuar con otras formas de estar y de concebir el mundo. Es así como desde la Corporación Universitaria minutos de Dios - Uniminuto y el instituto FACTEC – Guaratinguetá Centro Paula Souza, se han puesto en marcha opciones curriculares que brindan herramientas formativas sólidas que coadyuvan en el fortalecimiento de estas competencias.

Dentro de la gama de opciones que las dos universidades ofrecen a sus estudiantes, se contempla con mucha fuerza la posibilidad de tener estas experiencias de internacionalización sin necesidad de movilizarse, abriendo el espectro de estudiantes a aquellos que por diversas razones no contemplaría la opción del intercambio estudiantil o la estancia de corto tiempo.

Dentro de estas opciones toma fuerza el modelo COIL, el cual, de acuerdo con Meza (2018) surge como una propuesta de internacionalización de la universidad de Nueva York y pasa a convertirse en un modelo didáctico que:

Promueve la internacionalidad como cualidad del verdadero ciudadano global que pueda ser creador de verdaderos ambientes de trabajo colaborativo, sin importar la cultura de su interlocutor y cuyo objetivo primordial es el desarrollo de competencias interculturales, sentando con ello las bases para la creación de una verdadera cultura global más humana y fraterna. (2018)

Es así como, desde los programas de licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de UNIMINUTO, Bogotá, Colombia y Gestión Empresarial de San Pablo, Brasil, se lleva a cabo esta propuesta de trabajo bajo el modelo Colaborativo COIL, que involucra directamente la internacionalidad como una de las competencias o cualidades que más se destaca en los estudiantes participantes, involucrando también, competencias en el uso de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) y TAC (Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento), y la competencia intercultural, que día a día se va haciendo más necesaria para resolver situaciones de índole individual y colectivo, especialmente en el proceso de formación de una nueva generación de maestros como lo es el caso de los participantes de Uniminuto, respondiendo así con el fortalecimiento del perfil profesional proyectado por los programas académicos y mejorando la calidad de formación de los estudiantes.

DESARROLLANDO COMPETENCIAS INTERCULTURALES: TRABAJO EN EQUIPO

Desarrollar procesos colaborativos entre dos países cuyas culturas son distintas, demanda establecer la relación de dos conceptos significativos: el primero versa sobre la definición de competencia cultural, para la cual hallamos en la literatura revisada diversas posturas, sin embargo, para el presente artículo tomaremos como referencia dos perspectivas: la primera, propuesta por Bryam (1997) citado por Vinagre (2015), para este autor la competencia intercultural es la habilidad para comunicarse y relacionarse de manera eficaz en la cultura propia y ajena” además sugiere que el éxito de esta competencia no radica en lo eficaz que llegue a ser el acto comunicativo sino más bien en la capacidad de sostener las relaciones con otros, esto supone que “la competencia intercultural no se limita a la adquisición del conocimiento de la cultura extranjera sino que es necesario desarrollar también destrezas y actitudes para poder entender y relacionarse con hablantes de otros países” (Vinagre, 2015).

Una segunda definición es la propuesta por Van (2012) quien define la “competencia intercultural como una capacidad para reflexionar sobre otras culturas y la cultura propia” desde aquí podemos hallar una forma de explicar lo que sucede cuando los estudiantes además de trabajar

en pro de un entregable, también lo hacen con el fin de buscar comprenderse, no sólo en términos de lengua sino de lo que tiene que ver con la intercomprensión. Conocer de la cultura del otro, de sus costumbres y compararla con la propia, permite que se dé esa reflexión de cara a los diferentes recursos lingüísticos y semióticos que se utilizan en la publicidad de los dos países y de cómo éstos intervienen en las relaciones e interacciones sociales.

Dentro de la competencia cultural que se fortalece mediante el proyecto COIL, se destaca la dimensión del trabajo en equipo, puesto que, si bien los grupos se crean en cada uno de sus países, el desarrollo de la actividad se realiza en trabajo conjunto, lo que implica una serie de actitudes y aptitudes de parte de los estudiantes y maestras, a fin de llevar buen término y cumplir los objetivos del proyecto.

Es así como, desarrollar una propuesta de trabajo en equipo de manera remota y el países distintos, supone una serie de acuerdos tácitos entre los participantes, como se mencionó anteriormente, esto no incluye solamente a los estudiantes, ya que antes de la interacción entre ellos se debe dar la interacción entre los profesores, quienes son en principio quienes deben contar con la disposición y la actitud para trabajar de manera colaborativa, lo que implica dedicación mínima de tiempo, comprensión de la cultura y condiciones del otro, incluso, la incidencia de la diferencia de horarios en los dos países, en síntesis, trabajar colaborativamente supone una actitud frente a todo lo que compone al otro.

Frente a lo anterior, Valls & Otros (2002), citado por Priegue y Leiva (2012), plantean que:

[...] el profesorado universitario comience a incentivar y a generar en las aulas universitarias procesos didácticos en términos de comunidades de aprendizaje, lo cual exige la puesta en marcha de todo un conjunto de iniciativas que, desde la transformación de la organización escolar y de su funcionamiento, culmine en la acogida y promoción de la diversidad cultural como un eje formativo fundamental en el aprendizaje de las competencias digiculturales.

Consecuente con lo anterior, las profesoras que trabajamos este proyecto, convencidas de la importancia de aprovechar las herramientas digitales para generar nuevas comunidades de aprendizaje. Se convierten en mediadoras del aprendizaje y el trabajo en equipo aprovechando las herramientas digitales que nos brinda la tecnología hoy en día, brindando orientación y depurando entre muchas herramientas, para llegar a aquellas que faciliten y posibiliten el trabajo y el encuentro entre los estudiantes.

Un segundo concepto, tiene que ver con las TICs y las TAC, tecnologías de la información y las comunicaciones y tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento).

De acuerdo con Friedman (2010) una de las consecuencias de la globalización es la democratización de la información, el poder sobre lo que se conoce o sobre lo que nos queremos informar recae en nosotros mismos, lo que se puede ver desde dos ópticas: una en la que las personas

pueden caer en la sobreinformación y otra en la que las personas pueden hacer un uso consciente y responsable de las herramientas que nos ofrecen las nuevas tecnologías. Es en este sentido en el que el proyecto COIL como herramienta o puente para el aprendizaje y aprovechamiento de las TIC cobra relevancia, y es que, cuando los estudiantes deben iniciar con la interacción, se ven en la necesidad de explorar diferentes herramientas tanto para la comunicación como para el trabajo colaborativo en línea, aquí se pone en juego la responsabilidad de buscar y la iniciativa propia en la selección de los recursos, además del consenso, ya que al ser grupos tan diversos es posible que entre ellos conozcan muchas herramientas digitales y deban ponerse de acuerdo y optar por la que más convenga ante los ejercicios propuestos por las docentes, sumado a ello, las posibilidades en el acceso a la información que se tengan en cada uno de los países de procedencia.

Esta democratización, vincula directamente el proceso de enseñanza - aprendizaje que interviene y se hace fundamental para la aproximación a los conceptos de TIC, TAC y TEP.

Para abordar el concepto de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) se tomará como referencia a los cubanos Sánchez y Vega (2006) citados por Latorre et. al (2018): “la transición de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: “La información creada, usada, distribuida, almacenada y disponible de manera intensa y amplia, mediatizada por las nuevas tecnologías de información y comunicación es transformada en valor únicamente por aquellos capaces de convertirla en conocimiento” y es que, hablar de las TIC por sí solas no implican un valor relevante para el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario que, sean convertidas en estrategias específicas que alienten la curiosidad, el ir más allá del mero conocimiento de herramientas y nuevas tecnologías, es por ello que se hace indispensable incluir conceptos más amplios que abarquen esta dimensión de las TIC, esto es, su aplicación en escenarios educativos, particularmente en educación superior.

De acuerdo con Latorre et. al (2018) “las TAC, tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, es un concepto que sirve para identificar las tecnologías impulsadas al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje” esto es, la manera como a través de las herramientas digitales se promueve entre los estudiantes una postura reflexiva, crítica y propositiva acerca de sus realidades.

Por su lado, las TEP (Tecnologías de empoderamiento y Participación) también definidas por Latorre et. al (2018) como “el final de un proceso que se proyecta del aula al entorno social y que logra la construcción de un conocimiento colectivo de alto impacto” es así como, las TEP, se hacen relevantes para el ejercicio realizado, claramente es a través de la participación constante y el

trabajo colaborativo de los estudiantes cómo se logra cumplir con el objetivo planteado desde el modelo COIL.

Concordante con lo anterior, se plantea desde lo teórico, el modelo de espiral TIC TAC TEP aplicado al desarrollo de competencias digitales, propuesto por Pinto Santos et al. (2016) “según el cual el docente a partir de procesos de formación constructora en tecnología educativa va transformando de manera espiral las formas como usa las TIC, para apropiárselas como TAC y finalmente como TEP” desde esa teoría se puede observar cómo las propuestas de aprendizaje colaborativo no solo requieren de la disposición y la formación de los estudiantes sino que también exige una actitud receptiva de parte de los maestros que median en el proceso, además, sumado a ello se hace aún más pertinente lo planteado desde este espiral, el hecho de que el proyecto se ejecuta con estudiantes de un programa de licenciatura.

Siguiendo este modelo se plantean como desafíos que retan la innovación de la enseñanza en las asignaturas involucradas en el COIL como trabajo en equipo, gestión de tiempo, liderazgo, gestión de conflictos y desarrollo comunicativo frente a idiomas extranjeros además de los aspectos culturales. A través de herramientas de trabajo digital que ofrece

al alumno el desarrollo de las competencias-clave, y, por consiguiente, el papel de protagonista en la construcción de su proceso de enseñanza y aprendizaje que abarcan además competencias que van además de los contenidos establecidos en los planes de clase.

De esta manera, la propuesta del curso, su estructura, contenidos, metodología, recursos didácticos y actividades, se encaminaron a fortalecer las competencias interculturales y las competencias TIC, TAC y TEP.

METODOLOGÍA

En relación al tema de este estudio, esta investigación académica se basará en el levantamiento bibliográfico e investigación indirecta con enfoque en la práctica del COIL (collaborative online international learning) abordaje significativa en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera moderna - Español. Para ello, a fin de relacionarla en el marco teórico-práctico, se propone una actividad con las habilidades y competencias lingüísticas y de cultura hispánica a partir de las herramientas digitales Padlet, Wats app, Teams y Lark. De este modo, aplicando cotidianamente en el aula las tecnologías digitales y el abordaje COIL fue probable llegar a un resultado expresivo e innovador.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Según el Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnología (MEC, 2016: 48), la historia de los cursos superiores de tecnología en Brasil se remonta a finales de los años 1960 e inicio de 1970, en el ámbito federal de enseñanza y en el sector privado y público, en la ciudad de San Pablo. El primer curso superior de tecnología de Brasil fue creado en 1969, en la FATEC-SP, y era destinado para el área de construcción civil, siendo reconocido por el MEC en el año 1973. Durante la década de 1970, esta modalidad de enseñanza pasó por un período de crecimiento. En 1979, el MEC cambió la política de estímulo a la creación de cursos de tecnología en las instituciones públicas federales, cancelándolos a partir de 1980. En 1998, resurgieron los cursos superiores de tecnología, bajo una nueva legislación.

Facultad de Tecnología, según las fuentes de la propia institución, la Facultad de Tecnología de Guaratinguetá fue creada por el Gobierno del Estado de São Paulo, según Decreto N° 39.267, del 22 de septiembre de 1994, Por su lado, la corporación universitaria Minuto de Dios, aprobada mediante resolución 10345 de 1990, por el Ministerio de Educación Nacional. Las unidades de Enseñanza Superior en cuestión están ubicadas una en el interior del Estado de São Paulo Brasil en la ciudad de Guaratinguetá y la otra en la capital de Colombia Bogotá. La unidad ubicada en la ciudad de Guaratinguetá, inicialmente creó el Curso Superior de Tecnología en Automatización de Oficinas y Secretariado, según la publicación de las resoluciones UNESP N.º 42 del 10 de Octubre de 1994 y UNESP N.º 8 del 13 de Enero de 1995. A partir del segundo semestre del 2005, pasó a ofrecer el Curso Superior de Informática, con énfasis en Bancos de Datos y Red de Computadoras y en el primer semestre del 2006, el curso superior de Gestión Empresarial; ambos cursos con 80 (ochenta) vacantes cada una, ofrecidas en los periodos vespertino y nocturno. Actualmente la unidad continúa funcionando en los mismos periodos vespertino y nocturno y cuenta con los siguientes cursos: Gestión Empresarial, Gestión Financiera, Gestión Comercial, Gestión de la Tecnología de la Información, Gestión de la Producción Industrial, Logística y Análisis de Sistemas. Las capacidades que pueden ser atribuidas a un profesional de Gestión Empresarial están divididas en objetivos generales y objetivos específicos, como se muestra a continuación, en extractos extraídos de documentos oficiales de la institución sobre estas capacidades; perfil del profesional, estructura curricular y currículo vigente del curso de Gestión Empresarial.

Uniminuto, por su parte, el programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, creado mediante el Acuerdo 087 de 1999, perteneciente a la Facultad de Educación y programa ofrecido en modalidad presencial, proyecta la formación de profesionales competentes en el campo pedagógico, social, investigativo y disciplinar, que demuestre actitudes éticas, políticas y estéticas necesarias para desarrollar procesos de formación en diversos contextos sociales y educativos.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Como se explicou anteriormente, el alumno que frecuenta el curso de Gestión Empresarial deberá poseer habilidades y competencias definidas, para desempeñar las tareas pertinentes a su función. El currículo del curso fue resultado de las exigencias del MEC y la adaptación hecha por el coordinador del curso y demás profesores que evalúan las disciplinas ofrecidas por el MEC, proponiendo los cambios necesarios, teniendo como objetivo específico capacitar a los alumnos, de modo que, al convertirse en profesionales tecnólogos en el área de Gestión Empresarial, posean conocimiento y obtengan el perfil profesional adecuado a las necesidades del mercado local.

Para dar cumplimiento a los resultados propuestos dentro del perfil profesional del estudiante de la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, de Uniminuto, se plantea un currículo que brinda un amplio panorama y que incluye el componente pedagógico y disciplinar desde las multiplicidades del lenguaje, así las cosas, el estudiante navega por un currículo que integra los sistemas simbólicos, la literatura y el lenguaje y la sociedad, siendo este último el eje sobre el cual se tejen las relaciones entre el lenguaje el pensamiento y las interacciones sociales.

PROCEDIMIENTO

Para la realización de los encuentros fue necesario articular diferentes herramientas tecnológicas de las que se disponía en el momento, tales como el *padlet*, *slack*, *Teams*, *meet*, entre otras; las cuales se masificaron gracias a la contingencia adoptada por varios países ante la propagación del coronavirus.

Dentro de los aspectos metodológicos se debe destacar la organización de los estudiantes en grupos, la cual se realizó de manera aleatoria, teniendo en cuenta que la proporción de estudiantes residentes en Colombia es mucho menor que la del grupo de Brasil, los grupos generalmente se organizaron a razón de unos 6 a 8 estudiantes de Brasil por 2 o 3 de Colombia. Para el primer ejercicio se seleccionaron como herramientas de comunicación el *padlet* y *lark*. Sin embargo, con el transcurso del tiempo los mismos estudiantes prefirieron usar como medio de comunicación el *whatsapp*.

El ejercicio se planteó para 8 semanas las cuales se distribuyeron en 4 módulos o ejes de actividad, cada eje de actividad tenía una duración de 2 semanas, esto facilitó el seguimiento a las actividades propias del proyecto en general, así, desde la primera semana los estudiantes conocían las actividades a realizar y los productos que debían ir elaborando y entregando para cada dos semanas.

Dentro de las actividades que se realizaron se incluyen análisis comparativos desde la semiótica y la sociolingüística, por un lado, se analizó la publicidad comercial de los dos países y por el otro los fenómenos de variación que se dan en las relaciones comerciales en las dos lenguas, es así como se acercaron a usos lingüísticos particulares de cada idioma e identificaron algunas semejanzas y diferencias en el estilo de publicidad que se utiliza en cada país desde una mirada semiótica.

Como producto final se solicitaron posters, presentaciones y/o reflexiones audiovisuales que dieran cuenta tanto del análisis lingüístico - semiótico (según sea el caso), como de la experiencia intercultural vivida junto con sus compañeros de grupo; es de resaltar que esta reflexión debió dar cuenta tanto de las fortalezas como de las dificultades experimentadas.

De esta manera y con base en los productos presentados por los estudiantes, se realiza un primer momento del análisis y la reflexión sobre la experiencia dentro del proyecto COIL, tomando como referente las competencias que se pretendieron desarrollar a lo largo de la aplicación del ejercicio pedagógico.

REFLEXIÓN Y ANÁLISES DE DATOS

Presentar las reflexiones que suscita una experiencia pedagógica intercultural y colaborativa podría tener muchas aristas sobre las cuales encaminar las consideraciones, sin embargo para el presente escrito decidimos presentar los resultados en dos momentos que se consideraron importantes y que permiten reunir las experiencias más relevantes que dan cuenta justamente de esas intencionalidades y competencias que se fortalecieron en el grupo de estudiantes; una primera mirada desde los productos presentados por los estudiantes, en los cuales se incluyen videos y posters científicos que siguieron una secuencia metodológica. Una segunda mirada corresponde al análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes participantes en el proceso y que arrojan un vistazo más cuantitativo de los resultados de la experiencia, estas evaluaciones fueron aplicadas con el recurso de la herramienta *Forms* via e-mail a los estudiantes que concluyeron el proyecto, es decir al cierre de las ocho semanas de ejecución del proyecto y en ellas se refleja la percepción de los estudiantes sobre el fortalecimiento de sus competencias.

Todos los estudiantes se auto evaluaron de manera positiva en relación a su propia participación en el proyecto, pero es importante presentar que algunos equipos tuvieron problemas en la comunicación, en la gestión de tiempo, generando problemas en la entrega de las tareas y también en el aprovechamiento del proyecto de modo general. Esto nos fue recurrente en todas las tres ediciones de los COIL. Frente a esos desafíos tuvimos que readaptarnos en nuevas estrategias, teniendo en cuenta cada proyecto, pues a cada edición se plantean nuevos desafíos y ningún es igual

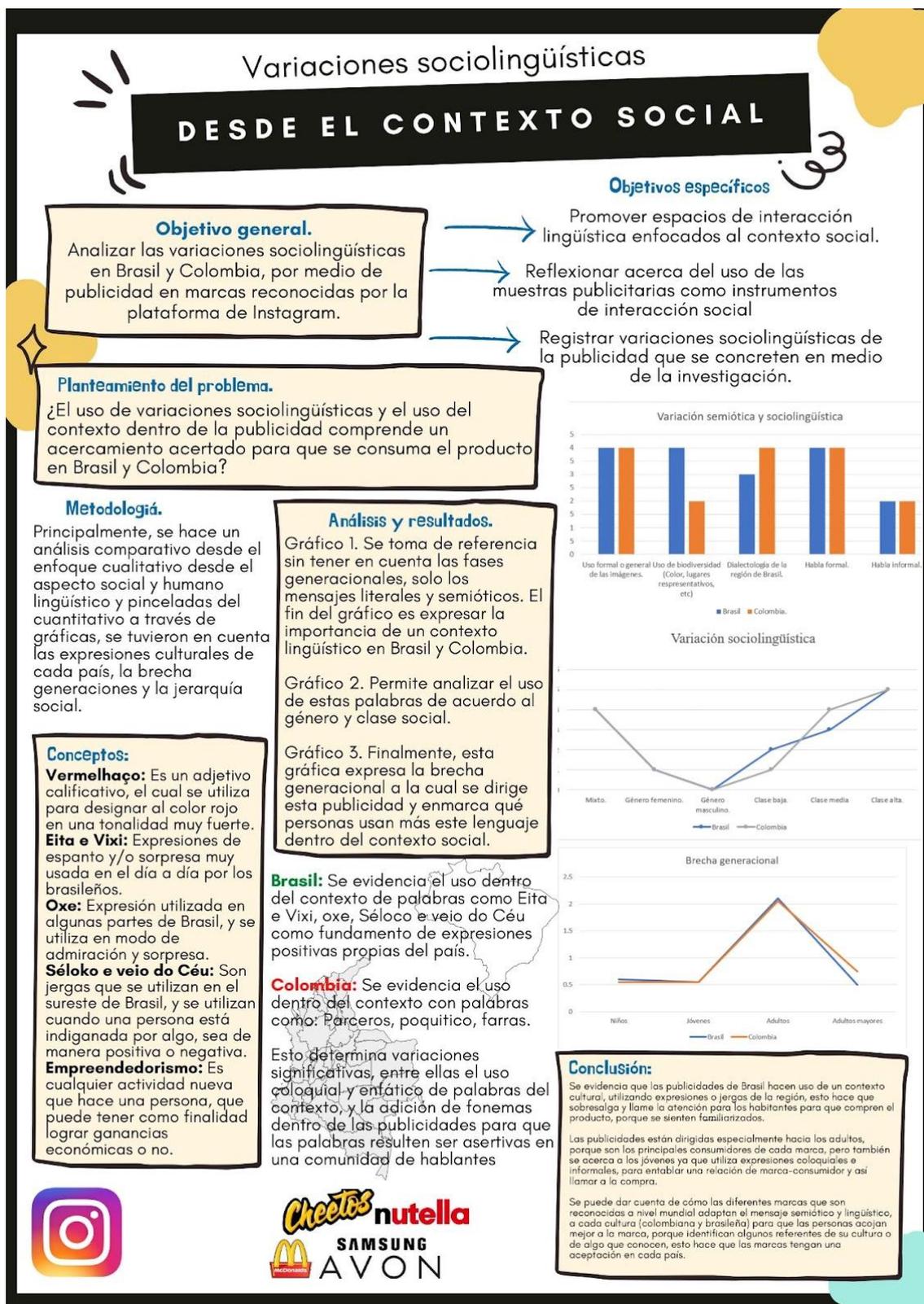
al otro pues cuando se ofrece la oportunidad de que el estudiante sea autor en el proceso de enseñanza-aprendizaje tenemos que estar dispuestos y flexibles a lo que se puede suceder.

En resumen, la encuesta utilizada para la evaluación del proyecto fue estructurada en preguntas cerradas y abiertas, para este artículo tendremos en cuenta las respuestas de la última encuesta aplicada, pues son las que están evaluando los aspectos culturales y de autoevaluación de la lengua.

Presentar un póster científico no es una tarea de poca monta, tener la conciencia del investigador en cada indagación que se hace supone un reto para el estudiantado, y si a ese reto se suma la dificultad de hacer un análisis comparativo de un fenómeno del lenguaje desde dos idiomas distintos, constituye una tarea aún más desafiante, no obstante, la respuesta de los estudiantes tanto brasileños como colombianos fue bastante nutrida.

Dando cuenta de las competencias señaladas al inicio del presente escrito, podemos ver que lo que atañe a la interculturalidad, se puede ver reflejada en los pósteres científicos presentados por los grupos de estudiantes, en los cuales no solo se relaciona la información del resultado del proceso metodológico, sino que se logra evidenciar la apropiación del conocimiento de la cultura y los rasgos representativos de algunos fenómenos del lenguaje (desde la sociolingüística y la semiótica) tanto de Colombia como de Brasil, presentamos a continuación como ejemplo, uno de los pósteres presentado por uno de los grupos de estudiantes:

Figura 1: variações sociolingüísticas



En el anterior poster se puede evidenciar la escritura tanto en portugués como en español, demostrando que el idioma no constituyó una barrera para el análisis, asimismo, encontramos elementos de la cultura que se analizan desde el punto de vista sociolingüístico, las variaciones léxicas en el habla de los dos países, encontrando varias semejanzas aún con la diferencia del idioma; lo mismo sucede con el análisis semiótico, se puede observar la presencia de marcas comerciales en los dos países, lo que conlleva a analizar la manera como se entrega la información al consumidor, permitiendo construir una mirada reflexiva y crítica sobre la publicidad de los dos países.

Todo lo anterior no hubiese sido posible sin el fortalecimiento de la competencia intercultural, el diálogo constante, seguramente las discusiones entre los grupos, los malos entendidos, las conciliaciones, todos estos elementos que se dan de manera natural en la comunicación humana y que requieren de una actitud frente al otro, en este caso una actitud abierta al aprendizaje, a la tolerancia y, sobretudo, al diálogo consensuado entre los integrantes del grupo, dando cuenta de esa “habilidad” de la que nos habla Vinagre (2015) y que citamos al inicio del presente documento.

Siguiendo por esta línea de las competencias, podemos evidenciar en los videos iniciales y de despedida, cómo los estudiantes lograron ir más allá del mero ejercicio académico, una anécdota particular sucede con la escritura en los dos idiomas, y es que en Colombia para denotar una risa en un canal de comunicación como el chat se escribe “jajaja”, en Brasil esta risa se escribe “kakaka”, lo que conllevó a que los integrantes colombianos utilizaran en las clases e incluso en sus ámbitos personales el “kakaka” para denotar risa.

Anécdotas como esta, nos permiten evidenciar la naturalidad con la que se comunican los estudiantes después de unas dos semanas y la confianza que logran entre algunos de ellos al finalizar el proceso. No obstante lo anterior, los momentos de tensión también hicieron parte del desarrollo de la competencia, al interior de los grupos también se pudo evidenciar cierta resistencia a la comunicación de parte de algunos estudiantes, las dificultades, sobretudo pragmáticas no se hicieron esperar, a lo largo de la implementación del proyecto fue necesario ir mejorando los mecanismos de comunicación, incluso decidir al interior de los grupos si la comunicación iba a ser escrita o a través de audios, consensos que a todas luces requieren de una capacidad de entendimiento y empatía. En algunos casos las dificultades fueron superadas, sin embargo, también se vivió la experiencia de estudiantes que no lograron el ejercicio, ya sea por la dificultad en el idioma o porque definitivamente les cuesta el trabajo colaborativo en el contexto intercultural.

Mencionar los eventos que representaron dificultades en el desarrollo del proyecto, permite tener una mirada transparente y realista de la experiencia, y es que, como se mencionó líneas atrás, aunque en su mayoría los estudiantes manifestaron haberse conectado con el proyecto y con sus

compañeros, en algunos casos los estudiantes se mostraron un poco distantes de la experiencia, preferían dejar a una sola persona liderando la comunicación, dificultando la capacidad de respuesta, de gestión del tiempo y recursos, en la mayoría de los casos las dificultades fueron superadas y los productos fueron entregados, pero más allá de ello los estudiantes se enfrentaron con la dificultad, con el otro en su totalidad, sus actitudes, sus dificultades con el idioma, su responsabilidad y pertenencia con el proyecto, sus debilidades y fortalezas en el manejo de herramientas digitales, etc. lo que también supone un aprendizaje y un reto intercultural.

CONCLUSIONES

La manera de desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje viene siendo modificado a lo largo de los años. La comunidad escolar investiga, de forma minuciosa e incansable, nuevas prácticas pedagógicas y recursos atractivos para un público cada vez más evolucionado. En épocas pasadas, las teorías tradicionales del aprendizaje suplían las necesidades educativas en el ámbito escolar, como el comportamiento, que presenta el aprendizaje como resultado de estímulos; el Constructivismo en que el aprendizaje se da por medio de interacciones con el medio social; y el Cognitismo un aprendizaje computacional y estructurado, teniendo en cuenta esquemas mentales y experiencias anteriores.

En una experiencia de proyectos COIL las posibilidades metodológicas son amplias pues genera nuevas miradas en la práctica docente que antes estaba limitada en un contexto de Enseñanza Superior Tecnológica, involucrada de forma más efectiva con el espacio laboral y de mercadeo, para un abordaje más amplio en lo cual los aspectos culturales y comportamentales son de gran importancia. Ofrecer posibilidades de que el estudiante sea protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje es una de las principales ventajas en un proyecto COIL, pues ofrece recursos para que se pueda desarrollar competencias que los contenidos programáticos en un plan de clases muchas veces no alcanzan.

El fortalecimiento de las competencias interculturales y digitales, tales como trabajo en equipo, gestión de tiempo, liderazgo, gestión de conflictos y desarrollo comunicativo frente a idiomas extranjeros, permite a los maestros en formación de Uniminuto, asumir una postura mucho más creativa, abierta a la posibilidad del análisis y la comprensión de distintos contextos educativos y modelos de enseñanza - aprendizaje alternativos, que aprovechan al máximo las herramientas y conceptos de otras disciplinas para la enseñanza del lenguaje, así el modelo COIL toma la forma de aliado clave en la planeación curricular del programa de Licenciatura en Humanidades y Lenguas castellana de

Uniminuto y el programa de gestión de mercados del Fatec - Guaratinguetá, en la que el papel protagonista siempre está en manos del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

BAUMAN, Z. La globalización, consecuencias humanas. Buenos Aires, 2013.

FRIEDMAN, T. La Tierra es plana. Bogotá, 2010.

KRAINER, Anita. Interculturalidad y educación: desafíos docentes

Quito, Ecuador: Flacso Ecuador. XVIII, 2016. 152 páginas
https://www.flacso.edu.ec/biblio/shared/biblio_view.php?bibid=141684&tab=opac

LATORRE IGLESIAS, E.L., CASTRO MOLINA, K P., POTES COMAS, I. D. (2018). Las TIC, las TAC y las TEP: innovación educativa en la era conceptual. Universidad Sergio Arboleda, 2018.

PÉREZ, T. A. Marshall McLuhan, las redes sociales y la aldea global. Revista educación y tecnología (2), 2012. 8-21.

MEZA, Olga. Proyecto de docencia colaborativa basada en el modelo COIL. Universidad de La Salle, 2018.

PINTO SANTOS, E.R., DÍAZ CARREÑO, J. Y ALFARO CAMARGO, C. Modelo Espiral de Competencias Docentes TIC TAC TEP aplicado al Desarrollo de Competencias Digitales. Revista Educativa Hekademos, 19, Año IX, junio 2016.

PRIEGUE & LEIVA. Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: reflexiones y análisis pedagógico, 2012.

VAN, M. M. (Ed.). Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante. ProQuest Ebook Central, 2012. Disponible en: <https://ebookcentral.proquest.com>

VINAGRE LARANJEIRA, M. El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. Revista de Educación a Distancia (RED), (41), 2015. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/236391>

WEBGRAFÍA

<https://www.aacu.org/initiatives/value-initiative/value-rubrics/value-rubrics-global-learning>
Acceso en 01/09/2008

<https://www.cps.sp.gov.br/Fatecs/Fatec-guaratingueta-prof-joao-mod/> Acceso en 04/08/2022.

INTERNACIONALIZACIÓN: APRENDIZAJE INTERCULTURAL EN ENTORNOS VIRTUALES

INTERNATIONALIZATION: INTERCULTURAL LEARNING OPPORTUNITIES IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

Andrea HIDALGO (Universidad Tecnológica Nacional, Avellaneda, Argentina)

Elizabeth Colorado HERRERA (Fatec de Itaquaquecetuba, São Paulo, Brasil)

RESUMEN: El presente artículo busca relatar la primera experiencia de internacionalización virtual realizada durante varios encuentros, entre alumnos de la Universidad Tecnológica Nacional de Argentina y de la Fatec de Itaquaquecetuba en Brasil. El proyecto desarrollado presenta como marco los Proyectos Colaborativos Internacionales y se propuso brindar nuevas oportunidades a nuestros estudiantes y así trascender fronteras idiomáticas y geográficas.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización; Virtualidad; Proyectos Colaborativos. Idiomas

RESUMO: Este artigo busca relatar a primeira experiência de internacionalização virtual durante vários encontros, entre os alunos da Universidad Tecnológica Nacional da Argentina e da Fatec de Itaquaquecetuba do Brasil. O projeto foi desenvolvido no marco dos Projetos Colaborativos Internacionais e propôs oferecer novas oportunidades aos estudantes e desta forma transcender fronteiras idiomáticas e geográficas.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização; Virtualidade; Projetos Colaborativos; Idiomas

ABSTRACT: This article seeks to relate the first experience of virtual internationalization of several meetings between students of the National Technological University of Argentina and the Fatec of Itaquaquecetuba in Brazil. The project presents as a framework the International Collaborative Projects and aimed to provide new opportunities to our students and thus transcend linguistic and geographical borders.

KEYWORDS: Internationalization; Virtuality; Collaborative Projects; Languages.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende hacer un análisis y una reflexión crítica sobre la experiencia de intercambio internacional de la Facultad de Tecnología de Tecnología [Fatec] de Itaquaquecetuba, San Pablo, Brasil y la Universidad Tecnológica Nacional Facultad de Avellaneda-UTN- FRA, Buenos Aires, Argentina. Los intercambios que se han venido produciendo entre ambas instituciones de manera tanto presencial como virtual han tenido probados resultados que presentaremos en este artículo.

La idea de intercambio, tal como hemos expresado las autoras junto al Doctor Wilton Garcia “es una mezcla de puntos heterogéneos que pueden ser simples o profundos, de acuerdo con cada influencia que se pueda recibir o expresar. El cambiometafóricamente atraviesa pasajes, puentes. Como en cualquier relación social uno influencia al otro y, tal vez, eso alterna/altera la condición del otro en el mundo. Cuando se mezclan diferentes personas, objetos y sus contextos, el encuentro provocacierta contaminación que surge de la mezcla e interacción entre sus protagonistas” (HIDALGO; HERRERA; GARCÍA, 2018, p. 72). Creemos que reconocer los códigos interculturales latinos en nuestro relato de experiencia, es un factor impactante e importante para el desarrollo económico y social.

En este sentido, las mediaciones culturales son un recurso indispensable. La sociedad contemporánea necesita repensar sus valores, incluso los de elección política y/o consumo.

La UNESCO (2008), como laboratorio global de ideas, propone mejorar nuestra comprensión de las grandes posibilidades que implica el avance tecnológico para la educación y la sociedad. Así también, se inspira en una concepción humanista de la educación y el desarrollo, basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible.

Surge, entonces, una pregunta para problematizar el debate: ¿cómo desarrollar proyectos internacionales que puedan promover efectivamente la diversidad cultural en América Latina?

Como indica la OEI, en su Carta Cultural Iberoamericana, documento aprobado en Uruguay en 2006, en ocasión de la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, es necesario reconocer expresamente la importancia de reforzar el papel de la cultura en la promoción y consolidación de los derechos humanos y la necesidad de que el diseño y gestión de las políticas culturales se correspondan con la observancia, el pleno respeto y la vigencia de los derechos humanos apoyando y desarrollando estrategias de internacionalización.

LA EXPERIENCIA DE INTERCAMBIO PRESENCIAL

A partir de un convenio de articulación entre la Universidad Tecnológica Nacional UTN-FRA y el Centro Paula Souza CPS, la Facultad de Tecnología FATEC Itaquaquecetuba realizó dos visitas a

la Facultad de Avellaneda, en 2013 y 2017. La UTN ofrece cursos de corta duración con visitas técnicas a empresas e instituciones como la Embajada brasileña, en la capital argentina.

Partiendo de las mediaciones culturales y la diversidad en América Latina, el enfoque de esta propuesta revela su peso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español para los brasileños, en particular, en las relaciones comerciales con los países del MERCOSUR. Asimismo, los procesos reflexivos sobre la experiencia han generado como resultado diversas actividades académicas que permitieron fortalecer y resignificar el intercambio académico tanto para los alumnos como para los profesionales responsables por coordinar la experiencia, como enunciamos a seguir. Por su parte, a partir de los relatos de experiencia, los alumnos han expresado el impacto que han tenido estos intercambios en sus vidas. Transcribimos algunas opiniones de los alumnos:

1. "Poder estar inmersos en otra cultura, incrementa mucho nuestra visión del mundo, porque nos permite conocer y vivir con un igual y no como un mero espectador".
2. "Las clases en la universidad eran muy ricas y de una manera lúdica profundizamos nuestros conocimientos en el idioma español y también en cuestiones tales como economía, recursos humanos y marketing".
3. "Orgullo de haber ido, orgullo de ser Fatec y gratitud a todos los que contribuyeron con este logro". "Nunca había dormido fuera de mi casa, mucho menos viajar sola".
4. "Solo sabía que iba para un país diferente y que tendría que hacerme entender en español. Lo único seguro para mí es que sería una experiencia única".
5. "En el comienzo de 2013, surgió la posibilidad de hacer un intercambio en Argentina y me dije a mí mismo: yo voy; nunca había hecho un intercambio, ni siquiera había viajado en avión".
6. "Les recomiendo a todos hacer un intercambio, fue una de las mejores cosas que hice en mi vida. Cuando se hace un intercambio, uno se da cuenta que puede hacer todo solo y que consigue hacer todo lo que se propone y cambia tu visión de mundo para algo mejor".
7. "Al entrar en Fatec no me imaginaba que la institución me proporcionaría esta experiencia magnífica; todo fue nuevo conocí un mundo totalmente diferente del que ya había vivido".
8. i. "Lo que más me gustó del viaje, fue la oportunidad de poner en práctica el español que aprendí en Fatec; no tenemos cómo hablar en portugués con personas y comerciantes de la ciudad, pues todos hablaban su lengua de origen, el español".
9. j. "El intercambio trajo avances a mi visión de mundo, en la medida en que pude ampliar de manera práctica el contacto con la lengua española, además de proporcionar oportunidades para hacer entrevistas de trabajo que exigen el conocimiento del idioma. Solo me resta agradecer por la oportunidad extremadamente enriquecedora."

Según los diferentes testimonios, es posible recoger algunos logros que la experiencia de internacionalización produjo en los estudiantes:

1. Mayor apropiación del idioma español como segunda lengua, ya que hay una necesidad real de poner en uso la lengua.
2. Mejor comprensión de la propia cultura y la de los otros.
3. Ampliación de su visión del mundo y de la forma de comprender su propio universo cultural.
4. Desarrollo de nuevas competencias contrastivas sobre contenidos académicos específicos.
5. Resignificación de los valores familiares y sociales.
6. Refuerzo de la confianza en sí mismo.
7. Reconocimiento de las diferencias entre las culturas y reivindicación de los contenidos pragmáticos como componentes fundamentales de la interacción con cualquier comunidad discursiva.
8. Pertenencia/identificación con la institución de origen.
9. Ampliación de sus redes de contacto.
10. Posibilidad de mejores oportunidades laborales.
11. Ruptura de estereotipos y prejuicios sobre culturas próximas.

INTERCAMBIO VIRTUAL

Dando una mirada a la situación previa a la pandemia y analizándola a *grosso modo*, es posible afirmar que, mientras que en el mundo los porcentajes de movilidad subieron un 165%, en América Latina se mantuvieron estables. La situación de Latinoamérica no es nueva con respecto a la movilidad estudiantil, tal como puede verse en el informe de la UNESCO (2019).

Otro fenómeno que se da en Argentina y Brasil, en particular, según el mencionado informe, es que los destinos preferidos por los estudiantes no son los países de América Latina, sino más bien los países del hemisferio Norte. En general, se produce un movimiento migratorio estudiantil ascendente desde el hemisferio Sur al Norte, pero en mucha menor escala del hemisferio Norte al Sur. De igual modo, la movilidad dentro de la Región es muy escasa.

De acuerdo con lo mencionado, los desafíos que enfrentan la mayoría de los países de América Latina son entre muchos: • Dificultad para definir procesos y equivalencias. • La descentralización de los programas educativos. • Emergencia económica, producida por problemas políticos y de orden público y agravada con la llegada de la pandemia del COVID 19 a finales del 2019.

Los mencionados factores, entre otros que tienen que ver con la realidad de cada país, conducen, en definitiva, a problemas para configurar un espacio regional del conocimiento. Ahora bien, ¿cómo es posible dar respuestas a las demandas de formación profesional de calidad y a la altura de los requerimientos del Siglo XXI en el contexto planteado? Entendemos que solo a través de una gestión creativa y con capacidad de innovación, conseguiremos brindar nuevas oportunidades educativas y de integración global.

El concepto de gestión hace referencia a la acción, a llevar a cabo las responsabilidades sobre un conjunto de actividades. Proveniente del latín *creare* que significa engendrar, es posible entender a la creatividad como la capacidad de generar nuevas ideas, conceptos, impulsar propuestas novedosas, tener predisposición para inventar algo, la habilidad para hallar caminos originales y la voluntad para transformar el entorno (SOUSA, MAZA, PALACIOS, 2012). En línea con esta propuesta, es posible pensar la gestión creativa como el atributo necesario que tienen las organizaciones para responder de manera proactiva a los retos a los que se enfrentan. Es un conjunto de principios, conceptos y aproximaciones de la administración desde un punto de vista no convencional.

Es menester que los educadores y los representantes de organismos educativos, lideren movimientos para la movilidad en AL, sin desestimar los aportes de las nuevas tecnologías como instrumento de participación y empoderamiento, transformando las TIC en TEP a través de la gestión creativa y en pro de una formación profesional a la medida de los requerimientos actuales, todo esto en línea con el sentido de bien común global que propone la UNESCO como objetivo para 2030.

La creatividad permite aventurarse a nuevos territorios facilitando la exploración de nuevas posibilidades. En términos de innovación, la creatividad es el origen de esta, promoviendo la conceptualización de ideas novedosas, además de crear procesos y marcos de referencia para su implementación. Ejemplos alrededor del mundo muestran la gestión creativa como una posibilidad que está enriqueciendo el desarrollo global. La gestión creativa camina lado a lado con el mundo actual, cada vez más cambiante e imprevisible.

La noción de “contemporáneo” desestabiliza cualquier sistema, al asumir “nuevas/otras” perspectivas capaces de afrontar la hegemonía. Lo que despierta en la actualidad una (re)dimensión diferente de lo que ya pasó. De esta manera, la dinámica de lo espacial temporal es parcial, efímera, inacabada y/o escurridiza en su propia imprevisibilidad. La contemporaneidad envuelve lo intempestivo: aquello que, de hecho, paradójicamente, no asegura una representación (HIDALGO; HERRERA; GARCIA, 2018).

Según la UNESCO (2021), además de causar trastornos en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación; la pandemia COVID-19 también ha afectado de manera adversa muchas de las actividades de internacionalización de las universidades, especialmente aquellas concernientes a la movilidad de los estudiantes y del personal. La movilidad internacional de los estudiantes se ve gravemente afectada por estos efectos, en particular debido al cierre de muchos campus universitarios, así como a las restricciones a los viajes internacionales.

Una respuesta inmediata ha sido un aumento expresivo en el interés y en las actividades relacionadas con la movilidad virtual de los estudiantes (MVE). Según el citado informe, la MVE consiste en la utilización de la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) para crear una colaboración transfronteriza que mejore la comprensión intercultural y el intercambio de conocimientos. Estas actividades pueden llevarse a cabo en un entorno completamente sustentado sobre las TIC y/o como complemento de la movilidad física. Entonces, a los viejos problemas se nos sumaron nuevos desafíos, cómo lograr algún tipo de internacionalización sin la posibilidad de movilizarnos físicamente. Nuevamente, a través de la gestión creativa, empezamos a trazar nuevos escenarios de encuentro. Aunque es difícil de cuantificar, la UNESCO (2021) estima el aumento de la movilidad virtual en un 60% en el último año. Las nuevas tecnologías han aportado nuevos sentidos a la educación ya que pasan a dar respuesta a nuevas necesidades formativas transformándose en Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento-TAC. Sin embargo, cuando, además, estas nuevas tecnologías transforman el entorno potenciando las habilidades colaborativas y generando nuevas sinergias a través de un aprendizaje permanente, hablamos de Tecnologías de Empoderamiento y Participación-TEP.

En este marco de restricciones en términos de movilidad y ante la necesidad de crear nuevas oportunidades de acceso a una educación más global, realizamos un conversatorio sobre Experiencias de Educación Internacional con la FATEC Ferraz de Vasconcelos. En esta actividad participaron autoridades, docentes y alumnos tanto argentinos como brasileños. Esta primera experiencia de educación internacional de manera virtual que contó con la participación de más de 250 estudiantes

comienza a marcarnos un camino. La estructura fue también pautaada con antelación y se realizó un trabajo previo con cada uno de los grupos que iban a participar.

Luego de la experiencia, se realizó una encuesta a nuestros estudiantes a fin de cuantificar los resultados. Como se muestra en el gráfico, es válido destacar: que, para nuestros estudiantes, la experiencia había sido motivadora; que resultaba una oportunidad nueva y diferente y más flexible; que les permitía una mayor y mejor participación; y, nuevamente, que resultaba en un empoderamiento en tanto que habían podido tomar la palabra y construir vínculos desde su propia perspectiva y necesidades.

Otras experiencias de intercambio virtual con duración de 12 semanas han mostrado excelentes resultados en términos de alcance de número de estudiantes y nuevas asociaciones con instituciones de enseñanza superior de Chile, México, Colombia y Argentina. Los temas, varían de acuerdo a los grupos y disciplinas en común. La oportunidad de trabajar con interculturalidad, economía, marketing en grupos mixtos, abre un abanico de oportunidades en la riqueza de una interacción bilingüe y multicultural. En resumen, los modelos de intercambio propuestos hasta hoy, con diferentes grados de desarrollo, han resultado altamente enriquecedores.

Las nuevas tecnologías usadas en la presencialidad nos permitieron comunicarnos con fines más que nada instrumentales y, aunque fueron capitalizados de manera didáctica, la interacción entre los estudiantes no estaba atravesada de manera directa por las nuevas tecnologías. A partir de la pandemia, las nuevas tecnologías también abrieron paso a otras oportunidades académicas, les dieron voz a muchos que por diversas razones podrían no haberla tenido, permitieron más participación y un mayor empoderamiento de los estudiantes.

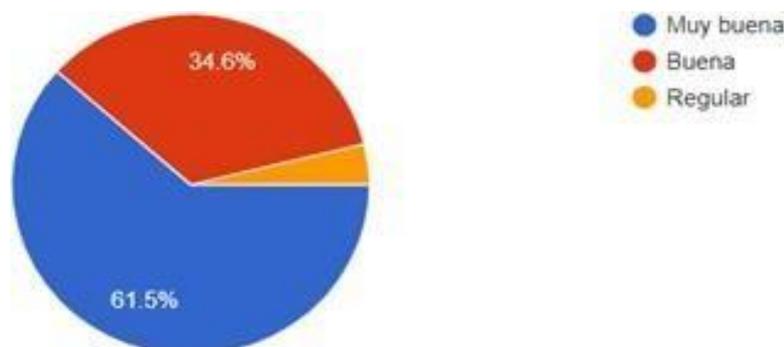
Durante el primer semestre de 2022, hemos realizado un intercambio virtual con una duración de 12 semanas entre un grupo de tercer semestre de la carrera de Secretariado de FATEC Itaquaquetuba y un grupo del profesorado de inglés e inglés técnico de la UTN-Avellaneda. La temática con la que se trabajó fueron variedades dialectales en América latina.

RESULTADO DE LAS ENCUESTAS

Al finalizar el intercambio se realizó una encuesta anónima a través del *Google Forms*. La encuesta fue estructurada con 10 preguntas y aplicada a los 30 alumnos, que participaron del Programa. A continuación, rescatamos los datos más representativos. El análisis de los datos mostró que el nivel de satisfacción de los dos grupos participantes resultó similar en la mayoría de los ítems contemplados; como veremos en los gráficos. En esta instancia, presentamos datos más específicos que responden al nivel de profundización que pudo dársele a la propuesta del Programa virtual.

En cuanto a la experiencia, en general, los resultados arrojaron:

Gráfico 1: Opinião sobre el PCI

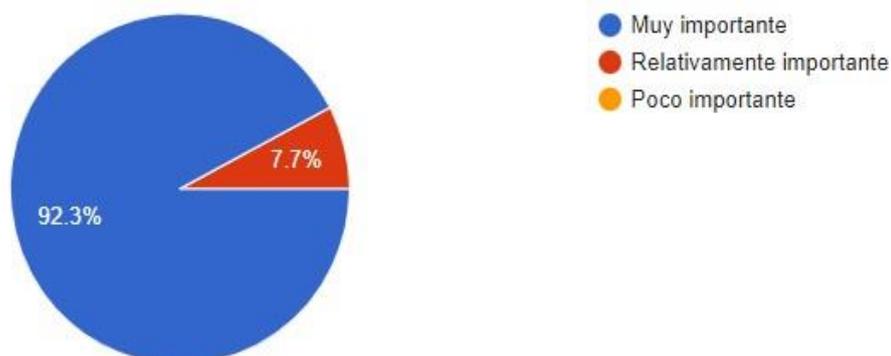


Fuente: las autoras

Como se manifiesta en el gráfico, a más del 60% de los estudiantes les pareció muy bueno el resultado general del intercambio y al 35 %, bueno, siendo apenas el 3% el que indicó que la experiencia no había sido buena. Esto demuestra la eficiencia de la actividad.

En lo concerniente a la importancia de aprender una segunda lengua en inmersión, sea en entornos presenciales o virtuales, el resultado puede verse reflejado en el siguiente gráfico:

Gráfico 2: Relevancia de aprender una segunda lengua

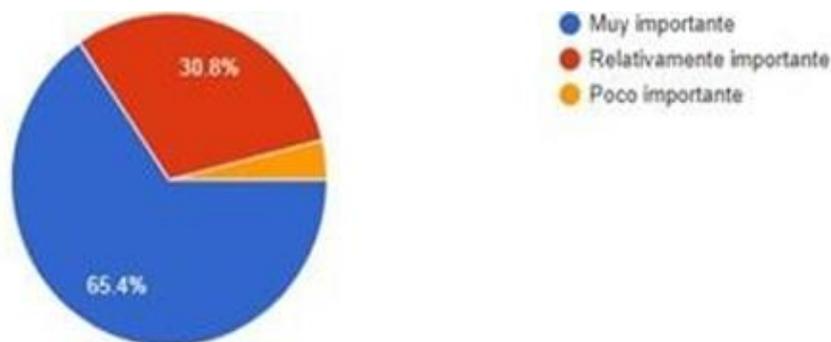


Fuente: las autoras

Como puede observarse en el gráfico, la totalidad de los estudiantes considera importante realizar intercambios para aprender una segunda lengua, más del 90% ha consignado que es muy relevante y cerca de un 8% que es de relevancia. Así, se observa el impacto del intercambio en su formación académica.

Asimismo, una mayoría de alumnos ha indicado que resulta de gran importancia en su futuro desempeño profesional realizar intercambios virtuales o presenciales.

Gráfico 3: Relevancia del PCI para el futuro profesional



Fuente: las autoras

Un aspecto que resulta llamativo es que los estudiantes han sido conscientes de que la mayor dificultad la tuvieron en el manejo de los tiempos, lo que impidió una mejor interacción con sus socios del hermano país. Estos datos cuali-cuantitativos implican un proceso de desarrollo de autoconsciencia de los estudiantes en relación a sus habilidades como aprendientes autónomos.

Por su parte, un tema que solicitan se trabaje en próximos intercambios es el de la interculturalidad, mucho más que el de variedades dialectales de América que fue el propuesto por ambas cátedras. Así y todo, mayoritariamente han expresado que la calidad de las presentaciones fue muy buena, lo que va en consonancia con la evaluación realizada por las docentes a cargo.

Sobre los comentarios generales, los alumnos han expresaron en recurrencia:

- Queremos más tiempo de intercambio
- Muy bueno el intercambio y muy bien orientado.
- Los profesores coordinadores fueron muy atentos, muy amables, lástima que el tiempo fue corto.
- Sería necesaria mayor interacción de los alumnos.
- Nos gustaría conocer más a los compañeros del país vecino.
- Si bien nuestra materia no es portugués, me hubiese gustado aprender un poco el idioma.
- Entendiendo las dificultades tecnológicas que representan hacer una videoconferencia entre

CONSIDERACIONES FINALES

Con la adhesión cada vez mayor a nuevas experiencias educativas que trasponen las paredes de la sala de clase, ganan en primer lugar, los alumnos que, incluidos en una propuesta de educación global, tendrán una visión de mundo más amplia, y de respeto a las diferencias. Estos estudiantes, sin duda, estarán mejor preparados y con un perfil profesional adecuado a las exigencias de un mercado de trabajo cada vez más interconectado y exigente.

Los resultados de las encuestas permiten orientar y comprender algunos de los procesos que se ven involucrados en estas experiencias. No podemos dejar de considerar, incluso, los procesos metacognitivos que aparecen claramente expresados en la habilidad de autonomía y auto reflexión acerca del propio proceso de aprendizaje.

A su vez, los docentes se ven enriquecidos, ya que podrán nutrir contenidos programáticos, proporcionando a sus alumnos un aprendizaje que une teoría y práctica. Estas experiencias también favorecen la producción académica en forma de artículos, participación en Congresos y Seminarios como forma de sistematizar las experiencias.

Por otra parte, queda claro que no se trata de comparar una propuesta virtual con otra presencial. Sin embargo, es imprescindible que, como docentes, podamos ofrecer la mayor gama de alternativas a nuestros estudiantes para que la educación internacional sea una realidad cada vez más presente en la formación de nuestros estudiantes.

Asimismo, ganan también las instituciones de Educación Superior que deberán dar espacio a proyectos que atiendan a las demandas del momento actual y preparen a sus alumnos para una sociedad en permanente cambio. Por último, a partir de lo relevado y de nuestra propia experiencia es posible afirmar que también se enriquece la sociedad que recibe individuos preparados y con habilidades específicas, fortalecidos en su pensamiento crítico y capaces de transformarse en sujetos de su propio cambio.

REFERENCIAS

HIDALGO, A. Educación internacional en los actuales escenarios: nuevas tecnologías y gestión creativa como motor de cambio. Anais do Seminário Internacional de Tecnologia, Educação e Sociedade. Fatec Itaquaquetuba, São Paulo, Brasil del 29 al 31 de marzo de 2021. Disponible en: <https://sidtes.wordpress.com/> Accedido en: 14 de septiembre de 2022.

HIDALGO, A.; HERRERA, E.; GARCIA, W. Argentina-Brasil: intercâmbio internacional em educação tecnológica. Extraprensa, V. 11, n. 2, p. 69-82, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.11606/extraprensa.2018.148023>. Accedido en: 14 de septiembre de 2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>. 2008. Accedido el: 15 de septiembre de 2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). Observatorios regionales. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content. 2019. Accedido el: 15 de septiembre de 2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). Movilidad virtual de estudiantes en la educación superior. Disponible en <https://www.iesalc.unesco.org/2021/02/18/sobre-la-movilidad-virtual-de-estudiantes-en-la-educacion-superior/>. 2021. Accedido el: 15 de septiembre de 2022.

SOUSA, I.; MAZA, B.; PALACIOS, Y. La participación comunitaria en la gestión creativa. Sapiens, Caracas, v. 13, n. 1, p. 15-36, jun. 2012. Disponible en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152012000100002&lng=es&nrm=i so. Accedido el: 15 de septiembre de 2022.

SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA. XVI Cumbre Iberoamericana. Carta Cultural Iberoamericana. Uruguay, p. 11. 2006. Disponible en: <https://www.segib.org/?document=carta-cultural-iberoamericana>. Accedido el: 15 de septiembre de 2022.

EXPLORANDO A NOÇÃO DE QUALIDADE EM UM INTERCÂMBIO VIRTUAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

EXPLORING THE NOTION OF QUALITY IN VIRTUAL EXCHANGE: AN EXPERIENCE REPORT

Danilo NUNES (Fatec Praia Grande, São Paulo, Brasil) danilo.nunes@Fatec.sp.gov.br

Luciana Maria Gasparelo SPIGOLON (Fatec Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil) luciana.spigolon01@Fatec.sp.gov.br

Patrícia Sales PATRÍCIO (Fatec Ipiranga, São Paulo, Brasil) patricia.patricio@Fatec.sp.gov.br

Zulmira Rodrigo TORRECILHAS (Fatec Pindamonhangaba, São Paulo, Brasil) zulmira.torrecilhas@Fatec.sp.gov.br

RESUMO: Este trabalho evidencia a importância dos Projetos Colaborativos Internacionais (Intercâmbios Virtuais/COIL) ao integrarem competências linguísticas, interculturais, digitais e de trabalho em equipe. Trata-se de um relato de experiência sobre um Projeto Colaborativo Internacional realizado no primeiro semestre de 2022 entre as Fatecs Ipiranga, Praia Grande, Pindamonhangaba e Ribeirão Preto e uma instituição latino-americana. O projeto abordou turismo e inovação, cabendo aos estudantes brasileiros realizarem pesquisas secundárias para oferecer soluções aos problemas levantados pelos parceiros. Para avaliar os resultados, os autores utilizaram a ferramenta de gestão de projetos GDD (good, difficult, different) em grupos focais entre os docentes-autores e com seus estudantes. Os resultados apontam para uma necessidade de definição clara dos objetivos de aprendizagem associados ao Projeto Colaborativo Internacional, bem como o engajamento de todos os envolvidos nesse processo. A percepção dos alunos é positiva, pois declaram intenção em participar de novos projetos.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos Colaborativos Internacionais; Collaborative Online International Learning; COIL; Internacionalização em Casa

ABSTRACT: This paper highlights the importance of International Collaborative Projects (Virtual Exchanges/COIL) as they integrate linguistic, intercultural, digital and teamwork skills. This is an experience report on a Virtual Exchange carried out in the first semester of 2022 among Fatecs Ipiranga, Praia Grande, Pindamonhangaba and Ribeirão Preto and a Latin American institution. The project addressed tourism and innovation, and it was up to Brazilian students to carry out secondary research to offer solutions to the problems raised by the partners. To evaluate the results, the authors used the project management tool GDD (good, difficult, different) in focus groups among professors-authors and with their students. The results point to a need for a clear definition of the learning objectives associated with the Virtual Exchange, as well as the engagement of all those involved in this process. The students' perception is positive, as they declare their intention to participate in new projects.

KEYWORDS: International Collaborative Projects; Collaborative Online International Learning; COIL; Internationalization at Home

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência sobre um Projeto Colaborativo Internacional (PCI) realizado entre abril e junho de 2022, envolvendo as Fatecs Ipiranga, Pindamonhangaba, Praia Grande e Ribeirão Preto e uma Instituição de Ensino Superior hispano-americana.

Os objetivos de aprendizagem dos projetos gerenciados pela equipe PCI da Unidade de Ensino Superior de Graduação (Cesu) do Centro Paula Souza (CPS) envolvem colaboração, trabalho em equipe, competências linguísticas, digitais, interculturais e produção de conteúdo vinculado às disciplinas técnicas. Internacionalmente conhecidos como Intercâmbios Virtuais ou COIL (*Collaborative Online International Learning*), também recebem, na DePaul University (EUA), a denominação GLE (*Global Learning Experience*) e na Penn State Beaver University (EUA), EDGE (*Experiential Digital Global Engagement*). Nas Fatecs do CPS, já foram chamados “módulos híbridos” entre 2015 e 2017 e, desde 2018, são conhecidos como PCIs (SUCCI JUNIOR, 2020, p.131-133).

Os objetivos de aprendizagem colaborativa internacional citados no parágrafo anterior – que envolvem competências relacionais, linguísticas, digitais, interculturais e de produção de conteúdo ligado às disciplinas técnicas – não caminham em um fluxo linear, previsível. Às vezes, um projeto desenvolve satisfatoriamente a parte do conteúdo (tarefa principal do PCI) e o mesmo não ocorre com outras atividades, como as de troca intercultural. Em algumas ocasiões, as competências linguísticas e interculturais são bem trabalhadas, porém, o conteúdo acadêmico, nem tanto.

O PCI abordado neste trabalho envolveu as Fatecs Ipiranga (Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial), Pindamonhangaba (Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Negócios e Inovação), Praia Grande (Curso Superior de Tecnologia em Comércio Exterior) e Ribeirão Preto (Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Negócios e Inovação) e uma Instituição de Ensino Superior (IES) latino-americana, que oferece curso na área do Turismo.

Por meio do relato de experiência, busca-se explorar a noção de qualidade em PCIs (“qualidade” ou “entrega”, no sentido que os anglofalantes utilizam para os “produtos” apresentados nos projetos COIL, os *deliverables* ou “entregáveis”). É essencial buscar um diagnóstico mais preciso sobre o que seria “qualidade” ou “entrega” no PCI, de acordo com os objetivos de aprendizagem, para garantir a melhoria contínua do processo e o amadurecimento para futuros projetos: sejam reedições ou ajustes no mesmo projeto, sejam novas colaborações com o mesmo parceiro ou, ainda, novas propostas com professores de outras instituições fora do Brasil.

A questão norteadora é: como definir “qualidade” por meio da identificação de objetivos e resultados no planejamento, execução e avaliação de um Intercâmbio Virtual? Por meio do relato de experiência, diagnóstico e reflexão, espera-se contribuir com o aprimoramento de projetos futuros, a

serem desenvolvidos pelos autores e por outros professores igualmente interessados em PCIs/COIL/Intercâmbios Virtuais.

Após esta Introdução, apresenta-se uma breve revisão conceitual sobre os termos mais comumente empregados em projetos COIL/PCIs/Intercâmbios Virtuais, a partir de trabalhos previamente publicados por De Castro e Cerveró (2019), Succi Junior (2020); Minutti, Mussio e Andrade (2021). Este último aborda especificamente um Intercâmbio Virtual em língua espanhola desenvolvido na Fatec Jahu, enquanto De Castro e Cerveró ressaltam o papel dos recursos digitais na formação de professores e professoras envolvidos com Intercâmbios Virtuais. Já o artigo de Succi Junior apresenta uma visão panorâmica das bases conceituais sobre as quais se assenta a abordagem COIL/PCIs/Intercâmbios Virtuais, relatando a trajetória do projeto “Aproximando Futuros Gestores Internacionais”, vencedor do Prêmio Santander/Guia do Estudante de “Melhor Parceria Acadêmica” em 2014. Conduzido pelo professor Carlos Augusto Amaral Moreira na Fatec Americana, é um dos projetos mais longevos de que se tem notícia no mundo, com 19 edições consecutivas.

A seguir, apresentam-se os instrumentos diagnósticos utilizados no projeto descrito neste trabalho, a saber:

a) ferramenta GDD (*Good, Difficult, Different*), técnica que permitiu a elaboração de uma matriz de análise de resultados e um relatório gerencial sobre o projeto;

b) grupo focal, reunião realizada na plataforma Teams entre os docentes envolvidos no PCI, ao término do projeto (o encontro virtual ocorreu dia 29 junho de 2022, das 14h30 às 15h20);

c) grupo focal, realizado com estudantes que participaram do projeto, em agosto de 2022. Os estudantes da Fatec Ribeirão Preto envolvidos no PCI já haviam se formado em Gestão de Negócios e Inovação em agosto de 2022 ou frequentam a unidade em dias em que a docente responsável pela orientação do projeto não leciona na Fatec. Portanto, a professora aplicou um questionário online para os participantes, com as três questões do roteiro utilizado pelos demais professores no grupo focal: o que foi bom no PCI? O que foi difícil? O que você faria de diferente no projeto?

Adicionalmente, trocas de mensagens espontâneas dos alunos sobre a avaliação do PCI (via plataforma Teams, e-mail e WhatsApp) formaram depoimentos que ajudaram a compor o presente relato de experiência. Os estudantes foram informados sobre a utilização de seus depoimentos para fins de publicação acadêmica (omitindo-se seus nomes e dados pessoais) e consentiram com o procedimento. Os Diretores das Fatecs envolvidas neste projeto autorizaram formalmente a realização da pesquisa e a publicação dos dados colhidos, respeitando-se a privacidade dos estudantes envolvidos no PCI.

O relato de experiência se desenvolve a partir da visão dos quatro autores envolvidos no PCI em questão, nas respectivas Fatecs onde lecionam (Ipiranga, Pindamonhangaba, Praia Grande e Ribeirão Preto). Cada docente resume como conduziu o projeto, as dificuldades encontradas, a superação dos desafios, os resultados e a aprendizagem conquistados.

As considerações finais reúnem comentários dos professores com sugestões de melhorias para projetos futuros, tanto próprios quanto de outros colegas interessados em Intercâmbios Virtuais.

BREVE REVISÃO CONCEITUAL: INTERCÂMBIOS VIRTUAIS

Os Intercâmbios Virtuais pressupõem a interação por meios eletrônicos do alunado participante, promovendo interação intercultural (ou seja, pesquisando aspectos próprios das culturas dos membros das comunidades participantes do Intercâmbio Virtual). Em artigo sobre Intercâmbios Virtuais publicado na CBTeCLE em 2021, as professoras da Fatec Jahu Ana Laura Minutti, Simone Cristina Mussio e Thais Inagaki de Andrade ressaltam:

[...] promover a internacionalização é promover o compartilhamento do conhecimento, bem como sua recriação e/ou cocriação; é propiciar a cooperação estratégica bi/multilateral, com o intuito de fomentar recursos para a pesquisa e a qualidade do ensino ofertado; é qualificar a comunidade acadêmica com projetos transversais de diferentes áreas, por meio de instituições nacionais e estrangeiras; é criar espaços aquinhoados de solidariedade e tolerância, tencionando a concretude de atitudes positivas ao próximo, assim como a formação de boas práticas, qualidades essas essenciais à vida do cidadão global (MINUTTI; MUSSIO; ANDRADE, 2021, p.4)

De Castro e Cerveró (2019), professores da Florida Universitaria (Espanha), apontam que os estudantes universitários têm a oportunidade de colocar em prática, de maneira significativa e com uso real, uma série de recursos que o professorado propõe. Tanto alunos quanto professores desenvolvem competências digitais ao utilizar tais recursos (e os docentes transferem a competência desenvolvida para sua própria prática profissional).

Aprender a dominar recursos e tecnologias digitais é importante, mas estes não se bastam para a concretização dos Intercâmbios Virtuais – que incluem a internacionalização do currículo e o desenvolvimento de planos de trabalho que se relacionem diretamente com a Internacionalização em Casa (DE CASTRO; CERVERÓ, 2019, p.63).

Os autores prosseguem defendendo que os preceitos metodológicos no design das tarefas a serem realizadas para alcançar as competências também variam, com um enfoque mais inclusivo, ou seja, que envolva um uso adequado da língua do intercâmbio, considerando seus diferentes aspectos e meios que permitam sua execução.

Quanto ao design das atividades, Succi Junior (2020, p.131) alerta que este “não pode simplesmente preocupar-se com o cumprimento ou realização de tarefas por parte dos alunos, mas deve conter imbuído em seus princípios o desenvolvimento de ‘soft skills’”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os PCIs utilizam uma abordagem que envolve as Metodologias Ativas de Aprendizagem, notadamente a Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning*, PBL), Aprendizagem Baseada em Times (*Team-Based Learning*, TBL), Kolb (Aprendizagem Baseada na Reflexão sobre a Experiência), seminários, trabalhos de investigação e pesquisa, estudos de caso e *brainstorming* (DIAS, 2016, *apud* PATRÍCIO, 2019, p.61).

O planejamento de um PCI demanda várias reuniões entre os professores parceiros, para definir objetivos de aprendizagem comuns às disciplinas ministradas, objetivos específicos para cada disciplina (seja um projeto intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar – envolvendo, por exemplo, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU). É durante o planejamento que se define a tarefa principal/ “entregável” (um vídeo, um relatório, uma apresentação em Power Point, um pôster...), bem como as datas de cada fase do projeto. Normalmente, um PCI desenvolvido pelas Fatecs do Centro Paula Souza envolve as seguintes etapas:

1. rompehielo/icebreaker/quebra-gelo (recomenda-se que seja feito em sessão síncrona e complementado por apresentações assíncronas em vídeo ou Power Point de cada um dos integrantes);
2. atividade intercultural (por exemplo, uma apresentação ou vídeo sobre músicas, festas, comidas típicas do país; ou ainda um quiz sobre o país da instituição parceira);
3. tarefa principal – que envolve os objetivos de aprendizagem do projeto;
4. avaliação do projeto, que pode ser realizada em reunião síncrona de apresentações finais do trabalho ou publicada em plataforma digital escolhida pelos professores parceiros, que avaliam seus grupos de maneira síncrona (reuniões entre professores) ou assíncrona. No caso do CPS, existe um instrumento adicional de avaliação, a Pesquisa de Percepção aplicada para alunos e professores participantes dos PCIs. Ela serve para a equipe PCI/Cesu/CPS identificar forças e fraquezas nos Intercâmbios Virtuais realizados, com vistas à melhoria contínua dos projetos.

Para avaliar o projeto abordado neste trabalho, foram utilizados os seguintes instrumentos diagnósticos:

1. a) ferramenta GDD – sigla para good, difficult, different, uma técnica simples utilizada para estruturar feedback, muito utilizada em análise de resultados em gestão de projetos de empresas (MANICKAM, 2019);
2. b) grupo focal – ao fim do projeto, foi realizada uma reunião em 29 de junho de 2022, na Plataforma Teams, entre os professores das FATECs envolvidos no PCI em questão. A proposta foi dialogar sobre as dificuldades e as soluções encontradas e os principais resultados em cada grupo de trabalho (cada professor orientou de 2 a 5 grupos mistos, com 3 a 5 alunos de cada instituição).
3. c) grupo focal, realizado com estudantes que participaram do projeto, em agosto de 2022. Apenas a professora da Fatec Ribeirão Preto substituiu esse instrumento de pesquisa pelo questionário online, pois os alunos participantes do PCI ou já estavam formados ou não frequentam a unidade nos mesmos dias que a docente. Ela realizou o questionário com as mesmas perguntas que nortearam o grupo focal, ou seja, as que permitem elaborar a análise GDD (“O que foi bom? O que foi difícil? O que você faria de diferente no projeto?”).

Com esses instrumentos de pesquisa, foi possível estabelecer a triangulação metodológica para delinear a avaliação do PCI e elaborar o presente relato de experiência, uma narrativa a quatro vozes, que será apresentada no próximo capítulo.

Quanto à técnica do grupo focal entre os docentes, realizou-se um diálogo com o objetivo de avaliar e compreender as percepções dos professores participantes do PCI, bem como suas opiniões

sobre os aspectos relativos à execução do Intercâmbio Virtual. Segundo Manickam (2019), a agilidade conversacional é a nova metodologia para guiar os líderes da atualidade, tão importante quanto a inteligência emocional. Em uma conversação saudável, buscamos compreender e confiar uns nos outros.

Para a realização do grupo focal com os estudantes, os docentes das Fatecs Ipiranga e Praia Grande fizeram encontros presenciais no mês de agosto de 2022 com grupos de três e cinco estudantes, respectivamente. A docente da Fatec Pindamonhangaba agendou reunião no Teams, que contou com a participação de quatro discentes. Em Ribeirão Preto, utilizou-se a técnica do questionário online, conforme já mencionado.

RELATO DE EXPERIÊNCIA A QUATRO VOZES

O PCI em questão veio como uma demanda da instituição parceira, que pensou em realizar uma espécie de “desafio em turismo e inovação”. A iniciativa envolvia três docentes dessa IES, cada um com suas turmas de alunos, mas uma mesma disciplina em comum. Do lado brasileiro, professores de quatro unidades (Ipiranga, Pindamonhangaba, Praia Grande e Ribeirão Preto), ministrando disciplinas tão diversas como Criatividade e Inovação, Projeto Integrador, Espanhol e Políticas Públicas. Formaram-se 15 equipes mistas com 8 alunos cada.

De acordo com a proposta inicial, a IES latino-americana almejava cinco encontros síncronos, o que se mostrou inviável devido às diferenças de horários de aulas, pois a maioria dos estudantes das Fatecs era do período noturno e as aulas na IES parceira ocorriam de manhã.

O coordenador da equipe PCI/Cesu/CPS orientou, durante o planejamento do projeto no mês de março de 2022, que se fizesse uma proposta mais simples. “*Hay que quedar sencillo*”, recomendou, considerando a curta duração das atividades (oito semanas) e as dificuldades em coordenar as agendas dos trabalhadores-estudantes das Fatecs com seus colegas latino-americanos. Além do gerenciamento de tempo, havia os desafios de lidar com a plataforma indicada para as interações (Lark) e com a língua espanhola.

Apesar dos avisos da coordenação da equipe PCI/Cesu/CPS, os professores da IES parceira exigiram de seus estudantes um projeto completo, com pesquisa primária e secundária e uma variedade de ferramentas para análise de cenário tão extensa que seria impossível realizar em colaboração com os colegas brasileiros. Eram 13 itens: ficha de antecedentes; matriz de antecedentes; entrevista com produtores locais (segmento do turismo); observação não participante AEIOU; matriz de insights; matriz PESTAL; definição de problemática; ficha de referentes; matriz de referentes;

mapa da empatia (chamada em espanhol de *tabla de perfil de usuarios*); painel de metáforas e atributos e painel da proposta de valor.

Só foi possível conhecer a lista completa das ferramentas solicitadas porque uma estudante postava na plataforma Lark, semana a semana, a produção de sua equipe conforme orientação do professor na IES latino-americana. Ela se comunicava mais na plataforma, e em espanhol e português, pois é filha de brasileiros.

Um dos principais entraves ao projeto foi a dificuldade, nas reuniões de planejamento realizadas no mês de março entre coordenação de internacionalização e professores da IES parceira, coordenação e professores das Fatecs e coordenação da equipe PCI/Cesu/CPS, em desenhar uma tarefa principal simples e exequível pelos estudantes das duas instituições. Aparentemente a proposta de reuniões para *brainstorming* e elaboração de uma apresentação em Power Point com propostas de solução à problemática apontada pelos estudantes da IES latino-americana foi aceita, mas não foi o que se viu durante a execução do projeto – o que deixou professores e estudantes brasileiros “perdidos”, sem saber se o que estavam produzindo seria ou não aproveitado pelos colegas parceiros.

A interação inicial (*rompehielo*) foi realizada em uma reunião síncrona muito animada no início de abril de 2022, com estudantes da IES parceira tentando se comunicar em português e alunos das Fatecs “*arriesgando el español*”. Porém, o recesso na terceira semana de abril nas Fatecs gerou uma interrupção de trabalhos por parte dos estudantes brasileiros. Houve uma falha na comunicação: os parceiros não foram informados do recesso de uma semana nas Fatecs e os alunos da IES latino-americana ficaram decepcionados porque não tinham retorno dos colegas Fatecanos. Algumas equipes de estudantes, no entanto, trabalharam mesmo no recesso. Mas não foi o que ocorreu na maioria dos grupos, o que gerou desconforto.

A coordenação da equipe PCI/Cesu/CPS pediu desculpas por esse mal-entendido aos professores da IES latino-americana e os professores das Fatecs se colocaram à disposição prontamente, logo após a retomada das aulas, interagindo no grupo de WhatsApp de professores envolvidos no projeto, na plataforma Lark e orientando seus estudantes a se comunicarem sempre com os colegas para realização da tarefa principal.

Mas, como já mencionado, não ficou claro para todos sobre “como” fazer a atividade colaborativa, a tarefa principal do projeto. Os estudantes brasileiros realizaram pesquisa secundária em sites, artigos científicos e reportagens sobre as problemáticas definidas em cada equipe, porém, sentiram falta de retorno dos colegas sobre se o material enviado estava de acordo com suas necessidades. A coordenação da equipe PCI/Cesu/CPS solicitou aos professores da instituição

parceira que as interações se concentrassem na plataforma Lark, mas não houve adesão por parte desses docentes.

Uma estudante da Fatec Ipiranga escreveu, no encerramento do projeto, no início de junho de 2022, o seguinte comentário para sua professora, via *chat* do Teams (e autorizou a publicação neste artigo, sem identificar seu nome):

Professora, enviamos os arquivos propostos, mas nenhuma das pessoas [da IES parceira] comentou sobre os trabalhos postos no Lark e nem comentaram no WhatsApp, então não temos como subir um arquivo com conclusão, também porque eles não nos enviaram os arquivos realizados por eles até o momento.

Outra aluna escreveu a seguinte mensagem no *chat* do Teams (e, igualmente, autorizou a publicação neste artigo, sem identificação):

Bom dia, professora! Desculpa, mas não conseguimos fazer um PowerPoint nem concluir o trabalho, porque os alunos [da IES parceira] não nos deram nenhum respaldo, nem muito menos nos apresentaram qual solução iriam dar para a problemática em questão. Para tal, precisaríamos que eles tivessem enviado uma cópia da conclusão da problemática já que nossa parte foi feita e eles nunca nos falaram se estava ok ou não. Tenho minhas dúvidas se eles pelo menos leram esses arquivos que lhes enviamos, pois na última reunião deixaram transparecer que não.

As equipes da Fatec Ipiranga fizeram pesquisa sobre promoção do turismo focado no artesanato e em esportes de aventura, verteram as informações de fontes oficiais e reportagens do português para o espanhol, subiram o Power Point com as sugestões para a problemática apontada (como fomentar o turismo fora de temporada) na plataforma Lark. Não houve retorno dos colegas e da professora orientadora na IES parceira. Por meio de mensagens no WhatsApp, a professora da IES latino-americana foi contatada várias vezes, para que desse um *feedback* sobre o material produzido pelos Fatecanos. A resposta vinha no tom “vou ver e comento” (mas o comentário não era divulgado).

Realizado na Biblioteca da Fatec Ipiranga em 19 de agosto de 2022 das 9h45 às 11h, o grupo focal envolveu três dos oito estudantes que atuaram no projeto. Três dos participantes já se formaram e dois estudam no período noturno, portanto, apenas os três que permanecem na faculdade e frequentam as aulas de manhã comentaram as questões levantadas pela professora. O que foi **bom**, para os alunos, foi se aprofundar por meio de pesquisas sobre o segmento do turismo, que não é costumeiramente abordado nas disciplinas do curso de Gestão Comercial. O estudante A, que foi líder de equipe em dois PCIs realizados no primeiro semestre de 2022 na Fatec Ipiranga, observou:

Encontrar soluções com a técnica do brainstorming é algo que se parece com o que vemos no mercado de trabalho. Isso foi o que mais gostei: propor soluções para fugir do turismo sazonal, levar a cultura daquele país para o mundo por meio de peças artesanais utilitárias ou de vestuário que os turistas compram. A estudante B resumiu: Um aluno [da IES parceira] me perguntou como era feito o artesanato com escamas de peixe no Brasil. Disse que não sabia, pesquisei e achei incrível descobrir e compartilhar.

A estudante C completou:

O artesanato é mais simples [nesse país] do que no Brasil [no sentido de agregar valor aos produtos, com consultorias de designers e organização dos artesãos em cooperativas, prática consagrada há décadas no Brasil]. Nossa equipe pesquisou e deu sugestões para os colegas tornarem os produtos mais sofisticados, além de implementar e-commerce das peças artesanais, especialmente os utilitários para a casa. Outra possibilidade apresentada foi estabelecer cooperativas de artesãos para firmar parcerias com ONGs e órgãos de governo e dessa forma exportar os produtos. Foi bom abrir a mente para novas soluções, como por exemplo o turismo gastronômico e de inverno para uma praia com águas geladas, que precisa movimentar visitantes também na baixa temporada. A análise de um ambiente externo fora do nosso país foi o melhor desse projeto.

E o que foi mais difícil? O líder de equipe respondeu:

A comunicação e o cronograma de cada etapa do projeto, que não estava claro sobre as fases. Houve ruídos de comunicação, nós pedíamos retorno dos colegas e não recebíamos. Apenas um aluno do grupo falava conosco por WhatsApp. Esperávamos um respaldo e não tínhamos a orientação da professora da instituição estrangeira.

A estudante B comentou:

Fiz apresentação com fotos no Lark e os colegas [da IES latino-americana] não fizeram o mesmo.

Essa parte de apresentação, complementar ao rompehielo inicial e importante como atividade intercultural (gostos, hábitos, vida cotidiana) não ocorreu no projeto. Esse é um erro que por vezes ocorre em Intercâmbios Virtuais e não deveria: “pular” a etapa de interação intercultural e seguir direto à tarefa principal, sem dar espaço para essas importantes trocas entre os colegas, que desenvolvem conhecimentos sobre a cultura do outro país e estabelecem laços de confiança ao trocar informações sobre alimentação, música, festas, hobbies...

Quanto ao que fariam de diferente, a estudante B foi a primeira a responder: *Elaborar um plano mais claro, com as etapas do trabalho e suas respectivas datas de entrega.* A estudante C completou: *Preparar não só o cronograma, mas também os estudantes, para que pudessem interagir melhor com os colegas de outro país.*

Aqui, nota-se uma importante contribuição dessa aluna madura, que já passou dos 40 anos. É importante desenvolver um “esquenta” antes mesmo do rompehielo com os estudantes, sobre traços culturais característicos do outro país e orientações gerais de conduta (como agir se os colegas não retornam mensagem, por exemplo).

Para o problema principal apontado pelos alunos e, também, no grupo focal dos professores das Fatecs – a dificuldade em definir a tarefa/ “entregável” de forma simples e clara, com etapas e

datas explicitadas no planejamento – tem-se uma observação: o alinhamento entre parceiros (professores da IES brasileira e estrangeira) é essencial para o bom andamento do projeto. E, como já citado, há que se planejar uma tarefa exequível no curto prazo de cinco semanas (descontando a semana do *rompehielo* inicial, a do recesso e a de encerramento/entrega final, havia apenas cinco semanas para elaboração do estudo de caso).

Os grupos demoraram muito – três semanas – para conhecer a problemática definida pelos colegas. E apenas em maio de 2022, um mês depois do *rompehielo*, tiveram um cronograma mais claro das etapas e entregáveis, após reunião de alinhamento realizada pelo coordenador da equipe PCI/Cesu/CPS com os professores da IES parceira e comunicada em grupo de WhatsApp para todos os docentes envolvidos.

Um arquivo de orientações sobre o trabalho final (Power Point com a descrição do tema, problemática e soluções propostas, bem como prazos de cada etapa) foi compartilhado no início de maio na plataforma Lark. Porém, muitos alunos sequer acessavam o Lark, definido em comum acordo como canal oficial de interação e postagem das produções dos grupos. Apenas uma docente da instituição parceira publicava, esporadicamente, mensagens na plataforma.

Uma das atividades proposta era a realização de reuniões síncronas para *brainstorming*. Dos 15 grupos, apenas cinco realizaram esses encontros. Fuso horário não era grande problema (apenas uma hora de diferença). Mais difícil foi conciliar as agendas dos trabalhadores-estudantes e, principalmente, o acesso ao Lark.

Os estudantes das duas instituições foram orientados a organizar reuniões, por exemplo, por chamada de vídeo em WhatsApp, Zoom ou Google Meet e registrá-las com um “*print*” de tela compartilhado no Lark. Nenhuma equipe postou esse registro; os professores das Fatecs ficaram sabendo das reuniões por conversas em aula com seus alunos.

Na Fatec Praia Grande, o professor responsável por conduzir o projeto mobilizou suas turmas em duas semanas distintas, reservando laboratório no seu horário de aula (manhãs de sábado) para a reunião síncrona no Lark. O encontro foi frustrado, pois apenas dois dos cinco grupos conseguiram a participação dos colegas latino-americanos.

Algo semelhante aconteceu com a professora da Fatec Ribeirão Preto, que reservou o concorrido laboratório no período noturno (19 às 20h) para a reunião no Lark. Apenas um dos cinco grupos interagiu com os colegas. O *chat* do grupo 4 da Fatec Ribeirão Preto teve interação entre alunos dos dois países, mas faltou a reunião síncrona para o *brainstorming*. No grupo 5, uma estudante latino-americana propôs que todos migrassem para a plataforma Miro e com isso a professora perdeu o controle das atividades.

(Talvez, se houvesse uma melhor comunicação no início do projeto sobre as plataformas com as quais os alunos da instituição parceira tinham mais familiaridade, houvesse mais sucesso com o uso da plataforma Miro).

Na Fatec Ribeirão Preto, a disciplina envolvida no PCI foi Políticas Públicas em Empreendedorismo, ministrada no sexto e último semestre do curso. Dessa forma, muitos alunos já se formaram e os demais estão cursando disciplinas em dias diferentes dos que a professora leciona na unidade. Por isso, o instrumento de pesquisa para avaliação do projeto pelos alunos pela ferramenta GDD (*good, difficult, different*) foi o questionário on-line, aplicado em agosto de 2022.

O Quadro 1 apresenta as contribuições de três alunos envolvidos no PCI na Fatec Ribeirão Preto, que participaram voluntariamente da pesquisa e autorizaram a publicação dos resultados no presente trabalho, desde que omitindo seus nomes e dados pessoais.

Quadro 1 - Contribuições dos alunos da Fatec Ribeirão Preto

	O que foi bom	O que foi difícil	O que faria de diferente
Aluno A	Gostei de conhecer mais sobre a cultura do outro país, da interação com os alunos e conhecer as políticas e projetos que possuímos no Brasil.	Inicialmente, além da comunicação, adaptar nossas ideias a cultura local, pois encontramos poucos materiais na Internet sobre a cidade pesquisada especificamente.	Eu aumentaria o período de desenvolvimento do projeto para 2 semestres, desenvolveria com mais algumas matérias, além de políticas públicas, como espanhol que contribuiria para a melhora na comunicação. Outras matérias também poderiam inserir outros temas nas soluções apresentadas no projeto.
Aluno B	Foi uma excelente iniciativa o intercâmbio. Foi pena ter sido tão pouco tempo.	Não foi uma relação tão fácil com os alunos, nós como brasileiros estávamos tentando uma relação mais próxima, tentando criar uma relação de amizade. O pessoal [do outro país] estava buscando uma relação mais técnica, tentando resolver a parte técnica do trabalho.	Eu procuraria mais opções pra ajudar o pessoal com suas dificuldades de turismo em baixa temporada. Gostaria de ter mais tempo pra ajudar com mais opções.
Aluno C	A atividade possibilitou um conhecimento mais prático da aplicação das políticas públicas, através dos projetos que pesquisamos e nos aprofundamos em grupo, trazendo assim, uma dinâmica diferente para a aula teórica, além do convívio mais próximo com os colegas que estavam tão distantes por conta da pandemia.	A comunicação com o grupo [do outro país] foi bastante prejudicada, pois precisávamos conciliar os dias e horários que todos estávamos disponíveis em período de aula, o que não aconteceu. Devido a isso, nem todos conseguiram discutir os pontos dos projetos com seus colegas do exterior.	O que faria de diferente no projeto: alinhar melhor os encontros, via videochamada, com os alunos para ambos os [países] entenderem os temas, o que cada grupo espera do outro (suas expectativas diante do tema proposto), trabalhar as soluções encontradas de forma inovadora e ter tempo hábil para apresentarem para todos.

Fonte: Os autores (2022)

Em síntese, sobre o que foi bom, os alunos ressaltaram: conhecimento da cultura do outro país, estudo sobre aplicação das políticas públicas brasileiras no turismo; intercâmbio cultural; dinâmica de aprendizado na disciplina e a integração entre os colegas da turma. Sobre o que foi difícil, a

comunicação foi o ponto crucial: Entender a cultura local do país estudado e adaptar ao projeto; alunos da instituição parceira em busca de informações mais técnicas e horários incompatíveis. No quesito “o que faria de diferente”, os alunos destacaram:

1. Aumento do período do desenvolvimento do projeto;
2. Inclusão de outras matérias no PCI (exemplo: espanhol);
3. Busca de opções para ajudar nas dificuldades com relação ao entendimento do tema do projeto;
4. Alinhar melhor os encontros via videochamada, para um melhor entendimento do tema e o que cada grupo espera do outro;
5. Trabalhar soluções inovadoras.

Diferentemente da Fatec Ribeirão Preto, que trabalhou com concluintes do curso de Gestão de Negócios e Inovação, os alunos da Fatec Praia Grande cursavam, quando do projeto, o terceiro semestre do curso de Comércio Exterior e foram orientados no escopo da disciplina de Projeto em Comércio Exterior II. A turma de 19 alunos foi distribuída em 5 grupos com três a cinco alunos cada.

Num primeiro momento, ao tomarem conhecimento do escopo definido, foram orientados a estudar e pesquisar sobre as temáticas relacionadas ao turismo sustentável, visando identificar casos brasileiros bem-sucedidos que pudessem ser levados aos alunos parceiros, com o objetivo de discutirem as propostas e dar, em conjunto, os encaminhamentos adequados.

Os prazos e as tarefas foram cumpridos, o que gerou uma certa expectativa em poder compartilhar as descobertas e os frutos da pesquisa. Essa euforia foi gradativamente cedendo espaços para um pequeno grau de desânimo em virtude da dificuldade em se conectarem com os alunos parceiros. Os contatos e chamadas feitos pela plataforma Lark ficavam sem respostas ou, ocasionalmente, algum retorno tardio.

Foi firmada uma primeira data para *brainstorming* no Lark e comunicada a todos os envolvidos. Dos cinco grupos participantes, os alunos de apenas um grupo da instituição parceira cumpriram a agenda. Como os alunos da Fatec Praia Grande são do período noturno, e em virtude de boa parte trabalharem durante o dia, as reuniões síncronas foram propostas aos sábados, até para aproveitar o horário da disciplina de Projeto em Comércio Exterior II. As ausências dos estudantes da instituição parceira foram justificadas como sendo sábado um dia impossível para eles.

Em uma nova tentativa de contato, foi agendada e comunicada nova data para a troca de experiências, durante a semana, à noite, também sem muito sucesso e, novamente, somente com um grupo atendendo à chamada para reunião síncrona na plataforma Lark. Ressalta-se que também houve a tentativa de comunicação entre professores, e da mesma forma, sem muito êxito.

Esgotadas as tentativas de contato, até em virtude do prazo determinado para o final do projeto, apenas dois grupos concluíram todas as etapas, e mesmo assim, a tarefa final que era a construção de um arquivo, sugerido como um Power Point, destacando os principais pontos abordados

e encaminhados no *brainstorming*, foi realizada, concluída e postada unicamente pelos alunos da Fatec Praia Grande na plataforma Lark.

Em virtude desse cenário, optou-se em fazer o grupo focal com os cinco alunos que participaram dos dois grupos que atenderam a todas as fases. A reunião ocorreu na Fatec Praia Grande, em 24 de agosto de 2022. De uma forma sintetizada, os participantes relataram que a experiência, mesmo com as dificuldades apresentadas, foi boa. Um estudante fez questão de destacar que:

é muito importante esse intercâmbio com alunos de fora do Brasil para a gente enxergar outras realidades.

Foi destacado por todos os presentes a comunicação imprecisa quanto ao que se esperava como entrega de pesquisa, como o que se apresenta nesta fala:

a gente desenvolveu o projeto dentro da temática, conforme nos foi solicitado, pesquisamos qual era o cenário no Brasil e apresentamos cases que iriam servir de base para a construção dos projetos deles, porém, o que nos pareceu, é que os alunos tinham outro tipo de expectativa quanto ao que nós entregaríamos a eles. Literalmente ficou claro que eles esperavam outros tipos de encaminhamento, como por exemplo, citado por um deles, algo relacionado a possíveis abordagens utilizando realidade virtual.

Outra dificuldade apontada foi o idioma, pois alertaram para a ausência de uma boa base do espanhol (em curso) e tampouco os alunos de lá do português. Mesmo assim, conseguiram se comunicar, mas em alguns momentos da conversa havia a necessidade de parar e buscar o significado de algumas palavras que eram ditas.

Apesar de ter havido pouco tempo para interação entre os alunos, essa etapa foi importante pois tiveram a oportunidade de apresentar algumas realidades do turismo brasileiro e os parceiros também fizeram o mesmo em relação à temática central do trabalho. O ponto forte foi a troca de experiência.

Ficou claro para os alunos e isso foi colocado com muita ênfase por todos, que foram evidenciados dois cenários distintos: um com a entrega do que foi solicitado e outro com a percepção clara que não era o que eles efetivamente esperavam.

Avaliaram como positiva a experiência e se posicionaram favoráveis quanto à participação em novos projetos, a julgar todos terem participado pela primeira vez, mas expuseram a preocupação em afirmar que o projeto será mais efetivo se houver entendimento único sobre o que de fato é o escopo, possibilitando assim um distanciamento entre a expectativa e a frustração.

Importante ressaltar que o formato das reuniões (plataformas digitais) não foi um dificultador. O maior problema enfrentado foi a falta de comunicação, ou seja, entender quais seriam as

responsabilidades de cada parceiro envolvido e o cumprimento dos prazos que compuseram o planejamento do projeto.

O acompanhamento dos alunos participantes foi feito pela agenda de trabalho e prazos estabelecidos em comum acordo entre professor e alunos, atendendo sempre às demandas necessárias para o desenvolvimento do projeto, bem como, pela adesão e acesso à plataforma Lark.

Para os 21 alunos do quinto semestre do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Negócios e Inovação da Fatec Pindamonhangaba envolvidos no projeto, as atividades com os parceiros internacionais tiveram início em uma reunião na plataforma Lark, realizada no início da tarde, em horário comercial. Como a maioria dos alunos têm atividades laborais durante o dia, apenas um deles representou a Fatec no evento.

O projeto foi desenvolvido durante as aulas de espanhol, e contou como atividade avaliativa no semestre letivo. Os alunos foram convidados a utilizar a plataforma Lark, com a qual não tinham nenhuma experiência anterior. Resolveram por conta própria criar grupos no aplicativo WhatsApp, com a intenção de agilizar os processos.

Enquanto a orientação para os professores brasileiros era a de fazer uma pesquisa de maneira mais simplificada, a orientação das equipes parceiras parecia andar na contramão. Como desenvolvedores das questões-problema os colegas da IES parceira solicitavam respostas complexas a serem integradas em uma pesquisa que aparentemente já estava em andamento.

Os principais entraves às equipes da Fatec Pindamonhangaba se concentraram no idioma em si e no fato de que não estava claro para os alunos brasileiros o propósito das atividades. Este foi o principal fator desfavorável para o desenvolvimento dos trabalhos. Diante das dificuldades na interação entre as equipes e a insegurança dos alunos brasileiros sobre se a pesquisa realizada por eles estava adequada ao problema apresentado pelos colegas latino-americanos, os “entregáveis” foram oferecidos aos parceiros, embora não tenha havido nenhum *feedback* dos colegas da IES parceira finalizando o projeto. Para os alunos, este retorno é essencial.

Foram desenvolvidas atividades relacionadas ao turismo sustentável e ao empreendedorismo. Apesar de tudo, os estudantes consideraram positiva a experiência, pois os desafios foram superados e as pesquisas propostas (“entregáveis”) foram executadas. Os ruídos na comunicação aconteceram e interferiram no processo, pois os ambientes virtuais não permitem interpretar o tom e a intenção da mensagem.

Ainda assim, os resultados foram bastante satisfatórios, as atividades geraram apresentações orais dos estudantes na disciplina de língua espanhola e a experiência acadêmica internacional foi motivadora. Os alunos compreenderam a necessidade do idioma para os relacionamentos em geral,

sentiram-se agentes da transformação dentro do curso de Gestão de Negócios e Inovação, do qual fazem parte.

A seguir, o relato de uma das alunas participantes da equipe brasileira, da cidade de Pindamonhangaba, que estabeleceu uma relação de empatia com uma colega da universidade parceira. A aluna, que enviou um texto em Word para a professora em 22 de agosto de 2022, avalia a experiência internacional interessante. O tema abordado foi “Turismo Sustentável e Empreendedorismo”. Ela acredita que, no começo, *todos da nossa turma ficaram um pouco preocupados em saber como seria esse trabalho.*

O grupo do qual participou recebeu o tema de pesquisa “apicultura”. Quando foi adicionada ao grupo, seu pensamento foi: *Ai, meu Deus!*. No início dos trabalhos, descobriu que uma das integrantes do grupo já havia morado no Brasil, na cidade de Ubatuba/SP. Essa informação colaborou para o resultado. Porém, apesar de um dos integrantes conhecer a língua portuguesa, o trabalho deveria ser em espanhol. A estudante afirma ter sido difícil a comunicação em espanhol, mas esforçou-se ao máximo.

Sempre que precisava de ajuda, a aluna recorria à professora, à disposição para auxiliar no que fosse necessário. Sobre a parceria da equipe estrangeira, comenta que os colegas foram, de maneira geral, bem receptivos e compreendiam a dificuldade de comunicação. Afirma que a atividade chegou a ser descontraída e a equipe brasileira teve êxito na proposta de pesquisa estabelecida pelos parceiros.

Apenas sugere que o cronograma das atividades seja mais claro e objetivo. Porque isso facilitaria muito os trabalhos. *Com um cronograma bem definido, podemos sincronizar melhor os horários para reuniões, desenvolver um plano de ação, executar as tarefas com mais precisão e entregar a pesquisa adequadamente ao proposto.* Realizada pela oportunidade enriquecedora de aprender novas culturas e um novo idioma em uma experiência de intercâmbio internacional, a aluna agradece à Fatec e aos professores envolvidos. Seu desejo é que outros colegas da instituição tenham experiências como a sua.

O Quadro 2 apresenta as contribuições de quatro alunos da Fatec Pindamonhangaba. A sessão de grupo focal foi realizada em agosto de 2022, na plataforma Teams.

Quadro 2 - Contribuições dos alunos da Fatec Pindamonhangaba

	O que foi bom	O que foi difícil	O que faria de diferente
Aluno A	O contato com o idioma fora da faculdade e a oportunidade de adquirir conhecimentos com estrangeiros falantes de espanhol com assuntos que dificilmente seriam abordados na faculdade, mesmo que de maneira virtual. Utilizar, como fizemos, a aula de espanhol para fazer parte das pesquisas.	A falta e falha na comunicação, usamos o aplicativo Lark (onde eram feitos os contatos oficiais) e WhatsApp. Quando começávamos a ter contato pelo Lark, as pessoas respondiam no WhatsApp e vice-versa. Às vezes, parece que não entendiam a mensagem e o que foi comunicado e passavam outras informações diferentes, ou cobravam coisas que não estávamos sabendo.	A comunicação é facilitada quando conseguimos participar da reunião de quebra-gelo, eu não consegui participar porque estava no trabalho, então, oferecer um horário próximo ao das aulas seria interessante.
Aluno B	O PCI facilitou no sentido de oferecer a possibilidade de encontro entre os falantes. A facilidade de comunicação com referência ao idioma e de interagir com os falantes de outro país. O PCI proporcionou esses encontros que possivelmente não teríamos oportunidade sem a participação no projeto.	A falta de um cronograma de trabalho e de informações detalhadas. Apresentação do propósito do trabalho e apresentação final do projeto, com os resultados.	Antes de iniciar as atividades, passar para os alunos de ambos os países o programa de trabalho com exatamente o que diz respeito a cada equipe. Se o país parceiro é quem vai enviar o problema para pesquisa, que seja enviado com antecedência para que saibamos que tipo de informação estão buscando [...] precisamos de um cronograma com prazos, atividades e orientações específicas. A comunicação entre as equipes também é fundamental. Definição [...] de qual será o canal de comunicação, de preferência estabelecer um único. (continua...)
Aluno C	A experiência de ouvir o falante de outro país, perceber as diferenças entre o que é praticado didaticamente e com as vivências com os nativos falantes.	O tempo para a elaboração das pesquisas poderia ter sido maior e a comunicação mais assertiva.	O meio de comunicação precisa ser definido e que seja estabelecido um padrão dos entregáveis. Acredito que desta maneira o entendimento entre as equipes.
Aluno D	A experiência de ouvir o idioma fora da sala de sala e os temas propostos para pesquisa foram novos e diferenciados e acredito que não seriam abordados em nenhuma disciplina durante o curso. Acredito que foi uma experiência muito boa.	A falta de comunicação entre as equipes de trabalho, no meu grupo nós tentávamos estabelecer a comunicação e no grupo parceiro somente duas pessoas estavam interessadas em colaborar.	Sugiro sempre envolver o professor de espanhol. Pode seguir incluindo a atividade de pesquisa como trabalho na disciplina, como fizemos e que os contatos entre as equipes pudessem ser durante a aula de espanhol, dessa maneira disporíamos de mais tempo para dedicar às atividades.

Fonte: Os autores (2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência buscou explorar a noção de “qualidade” ou “entrega” em Intercâmbios Virtuais. Como definir “qualidade” por meio da identificação de objetivos e resultados no planejamento, execução e avaliação de um Intercâmbio Virtual? A essa questão norteadora, as respostas podem parecer simples de mencionar, mas nem sempre fáceis de colocar em prática. Para um bom andamento do projeto, é preciso atentar para as seguintes diretrizes:

1. o planejamento precisa definir claramente objetivos de aprendizagem que se adequem às realidades de cada disciplina, ainda mais em projetos que envolvem vários professores de diversas disciplinas, em uma temática transdisciplinar (como foi o caso de “turismo e sustentabilidade”);
2. A execução do projeto demanda acompanhamento e diálogo constante entre os professores das instituições parceiras, para dirimir dúvidas e contornar dificuldades dos alunos assim que elas se apresentam. Também é essencial motivar os alunos a publicarem na plataforma de comunicação oficial, escolhida em comum acordo entre as instituições. Canais alternativos, como o WhatsApp, podem ser usados pelos grupos mistos, mas a produção deve ser registrada na plataforma oficial (seja Lark, Miro, Padlet ou qualquer outra, selecionada pelas instituições parceiras no planejamento do projeto);
3. A avaliação dos “entregáveis” deve ser feita conjuntamente pelas duas instituições. O feedback dos parceiros (alunos e professores) às tarefas elaboradas pelos colegas brasileiros é essencial para concluir um Projeto Colaborativo Internacional.

Como sugestão para trabalhos futuros, os autores acreditam que sejam fatores importantes para o êxito de um Projeto Colaborativo Internacional: estabelecer prazos claros e adequados às tarefas propostas; engajar as equipes a interagirem por meio de canal de comunicação oficial (e efetivamente utilizado por ambas as instituições) e, acima de tudo, definir regras claras para o desenvolvimento das atividades.

Não é possível “decalcar” um projeto de pesquisa já existente e vinculado a uma disciplina que se desenrola ao longo de vinte semanas para um Projeto Colaborativo Internacional, que ocorre de cinco a oito semanas. As atividades precisam ser desenhadas em parceria, com flexibilidade de ambas as instituições, considerando as características específicas de um Projeto Colaborativo Internacional: trabalho de pesquisa à distância, diferenças linguísticas, culturais, socioeconômicas, desafios de conectividade e aprendizagem de novas plataformas digitais.

O formato do “entregável” deve estar claro para todas as partes (professores das duas instituições e seus respectivos alunos) e as tarefas devem ser exequíveis no curto espaço de tempo, considerando ainda os desafios de comunicação em outro idioma, gestão de conflitos, familiaridade com novas plataformas digitais e organização de equipes internacionais, que devem desenvolver colaborativamente o trabalho de pesquisa de maneira remota.

Como contribuição aos professores que desejam iniciar ou aprimorar Intercâmbios Virtuais, os autores apresentam a ferramenta GDD (*good, difficult, different*), que se mostrou um instrumento simples e eficaz para diagnóstico e avaliação de resultados. Os grupos focais entre os docentes participantes do PCI e entre professores e seus alunos auxiliaram na avaliação da “entrega” ou “qualidade” do projeto relatado, para ressaltar pontos fortes e identificar pontos de melhoria para futuros Projetos Colaborativos Internacionais.

Os autores agradecem ao Prof. Dr. Márcio Roberto Camarotto, professor da disciplina Criatividade e Inovação. Colaborador para o desenvolvimento do PCI na Fatec Ipiranga, Camarotto apoiou os estudantes envolvidos no projeto relatado neste trabalho. Agradecemos, também, ao Prof. Dr. Osvaldo Succi Junior, pela revisão e apontamentos à versão final do texto.

REFERÊNCIAS

DE CASTRO, A.C.; CERVERÓ, A. Recursos digitales en la formación de maestros y maestras: los intercambios virtuales. REIDOCREA, Granada, v.8, n.2, p.61-74, 2019. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/58499/8.2-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 ago.2022.

MANICKAM, D. Leadership is a privilege. Don't take it for granted. Medium, [s.l.], 30 out.2018. Disponível em: <https://divmanickam.medium.com/leadership-is-a-privilege-dont-take-it-for-granted-884b65bd2bb2>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MANICKAM, D. The role of feedback in leadership. Forbes, Jersey City, 10 jun. 2019. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/forbescommunicationscouncil/2019/06/10/the-role-of-feedback-in-leadership/?sh=132c9f061942>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MINUTTI, A. L.; MUSSIO, S. C.; ANDRADE, T. I. de. O intercâmbio virtual como meio de aquisição de conhecimentos profissionais e culturais: sugestões de parcerias para a aprendizagem do espanhol em cursos de logística. Revista CBTECLE, v.1, n.1, p. 107-119, jul.2021. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/CBTECLE/article/view/343>. Acesso em: 16 set. 2022.

PATRÍCIO, P. S. Aprendizagem em equipes sobre perspectivas do Endomarketing: desafio team based learning (TBL). Fórum de Metodologias Ativas, São Paulo, SP, v.2, n.1, p.59-65, out.-nov. 2019.

PATRÍCIO, P.S.; SUCCI JUNIOR, O.; GRITTI, N.H.S. Projetos Colaborativos Internacionais: formando profissionais de excelência em âmbito global. In: Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade, Itaquaquecetuba, 2021. Anais [...] Itaquaquecetuba, Faculdade de Tecnologia de Itaquaquecetuba, p.1-5.

SUCCI JUNIOR, O. Projetos Colaborativos Internacionais na Unidade Superior de Graduação: a evolução dos intercâmbios virtuais no Centro Paula Souza. REGIT: Revista de Estudos de Gestão, Informação e Tecnologia, Itaquaquecetuba, v.14, n.2, p. 126-140, jul-dez. 2020. Disponível em: <http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D9>. Acesso em: 16 set. 2022.

FROM A VIRTUAL TO A HYBRID MODEL OF INTERNATIONALIZATION: A CASE STUDY IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

DO MODELO VIRTUAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO PARA O HÍBRIDO: UM ESTUDO DE CASO DE UMA INSTITUIÇÃO
DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Luciane STALLIVIERI (Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, Brazil)

Enio SNOEIJER (Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, Brazil)

Pedro Antônio de MELO (Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, Brazil)

ABSTRACT: The use of information and communication technologies (TICs) supported the transition from face-to-face to digital learning environments as a response to the pandemic moment, fostering the development of Virtual Internationalization (VI). This research aims to investigate what actions the Federal University of Santa Catarina (UFSC) took to avoid the interruption of internationalization activities by the development of Virtual Internationalization. It is a case study with a descriptive objective, using bibliographic and documental research. The results indicated three axes of institutional actions inducing Virtual Internationalization: i. campus internationalization based on online courses offered in foreign languages; ii. curriculum internationalization guidelines for developing Collaborative Online International Learning programs; iii. online foreign language capacity-building programs to set the internationalization for all. The research highlights the need to establish policies and institutional plans for Virtual Internationalization with the same relevance as other management plans.

KEYWORDS: Internationalization of Higher Education; Virtual Internationalization; Information and Communication Technologies; Collaborative Online International Learning; Hybrid Internationalization

RESUMO: A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) deu suporte à transição dos ambientes presenciais aos digitais como resposta ao momento pandêmico, fomentando o desenvolvimento da Internacionalização Virtual (VI). Esta pesquisa objetiva investigar quais ações foram tomadas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para evitar interrupções nas atividades de internacionalização pelo desenvolvimento da Internacionalização Virtual. Trata-se de um estudo de caso com objetivo descritivo, utilizando pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados indicaram três eixos de atuação institucional indutora da Internacionalização Virtual: i. internacionalização do campus com base em cursos online oferecidos em línguas estrangeiras; ii. diretrizes de internacionalização curricular para o desenvolvimento de programas de Aprendizagem Internacional Colaborativa Online; iii. programas online de capacitação em língua estrangeira visando a internacionalização para todos. A pesquisa destaca a necessidade de estabelecer políticas e planos institucionais à Internacionalização Virtual com a mesma relevância dos demais planos de gestão.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização do Ensino Superior; Internacionalização Virtual; Tecnologias da Informação e da Comunicação; Collaborative Online International Learning; Internacionalização Híbrida

INTRODUCTION

The internationalization of Higher Education is usually related to academic mobility or cross-border education, whereby students and lecturers have experiences involving different cultures, countries, and Higher Education Institutions (HEIs) around the world (Stallivieri, 2017a). The competitive advantage of HEIs is one of the focuses of internationalization, trying to adapt institutional actions to the external environment (Belfort et al., 2019).

However, considering globalization, internationalization overcomes this initial conception and embraces some different actions. Knight (2021) compares Internationalization at Home (IaH) and cross-border: IaH could involve international and intercultural dimensions in the teaching, learning, researching, and extracurricular processes and local partnerships based on cultural experiences; cross-border internationalization, in turn, represents mobility programs, and beyond that, sometimes it aims commercial partnerships.

Regardless of the internationalization model or concept, communication, through the use of languages, is the guiding thread that sustains all internationalization manifestations. It serves as the primary tool for the persons socialization and cultural integration. It contains many representations and values upon which a society bases its conception of reality and sense of self. The aspects of language and its social representations are likely the most crucial in the construction of collective identities since it is through discourse that the group formulates its unity and creates an image of itself through differences from other groups. It is considered the most valuable tool for any and all kinds of internationalization models, especially highlighted when using information and communication technologies (ICTs).

ICTs have completely changed how we conduct our lives today. The term "ICT" is currently in use throughout the world to characterize emerging technologies that these days heavily rely on computers. Based on contemporary definitions and considering the evolution of technology, it is possible to identify a new concept of HEIs internationalization, as discussed by Stallivieri and Vianna (2021). The authors affirm the existence of a new model that goes from face-to-face to digital environments, called Virtual Internationalization (VI). The connections among students, professors, and researchers from HEIs spread all over the world using ICTs allow the application of this model to guide HEIs to handle contemporary demands such as quality assurance.

Hence, HEIs are looking for paths to conquest high positions on international rankings, such as the Federal University of Santa Catarina (UFSC), located in the south of Brazil, which is seeking a position as a recognized international institution. After more than six decades, UFSC is now immersed in an irreversible context where the technology era and virtual education are expanding to assist the

needs of the academic community, which is giving great value to international partnerships. Aiming to understand this situation, a research question emerges: What is the Federal University of Santa Catarina doing to be inserted in Virtual Internationalization? For this reason, this research aims to analyze the actions developed by UFSC to maintain its internationalization process without interruption and comprehend the new process related to Virtual Internationalization.

The advance of international academic connections boosted international cooperation and researchers' associations worldwide. HEIs are creating and maintaining partnerships that permit educational experiences exchange, as UFSC does, counting on the support of the International Relations Office (SINTER), which coordinates institutional internationalization, specifically considering this scenery of Virtual Internationalization. Furthermore, it is necessary to consider the current global context affected by Covid -19 that forced HEIs to keep working using ICTs. The pandemic has stimulated universities to find ways to maintain and expand international academic activities, counting on virtual tools.

As a research contribution, understanding how UFSC plans and implements actions related to VI is relevant to verify the institutional engagement for internationalization. Sharing good practices that can be adopted by other HEIs will be considered. The access to UFSC data and available information through the website made this research achievable.

This paper is structured by this introduction, which contextualizes the research theme and the research goal. In the sequence, the theoretical foundation and the methodology applied are described. Data from the research is presented and discussed, followed by final considerations.

VIRTUAL INTERNATIONALIZATION

Virtual Internationalization (VI) represents a set of innovative actions that engage the academic community (students, faculty members and staff) in a Higher Education context. Thus, VI involves virtual exchanges using innovations in an international scenery through communication and learning (Lima, Bastos & Varvakis, 2020). In this context, ICTs were essential elements, which have been used in many countries to enable academic activities (Zass, 2022).

The transition of higher education internationalization from face-to-face to digital environments has emerged as one of the primary responses to the COVID-19 lockdowns (Stallivieri, 2020). Stallivieri affirms that internationalization has been virtualized and the implementation of "Virtual Exchange," a designation that refers to educational programs that employ technology to enable geographically separated people to engage, communicate, and build global abilities, is one of the already-established approaches.

On this perspective, Bruhn (2021, p.1003) analyses the importance of VI:

The global online teaching and learning surge calls for comprehensive theoretical approaches related to digitalization and internationalization, which could help higher education institutions, faculty, and practitioners make the most of digital tools and technologies.

Considering the importance of ICTs, faculty assistance and involvement is essential for the Virtual Internationalization program to be implemented successfully and to provide high-quality instruction (Alqahtani, 2018). VI, through ICTs, includes a pack of actions as virtual mobility, virtual exchanges, Collaborative Online International Learning (COIL), foreign language programs that will be discussed as follows.

INTERNATIONAL MOBILITY PROGRAMS – CONCEPTS AND CHARACTERISTICS

International mobility programs could be considered the first step to promote international cooperation and mainly cultural integration, in other words, “the process of infusing or embedding the international and intercultural dimension into policies and programs to ensure that the international dimension remains central, not marginal, and is sustainable” (Knight, 2004, p. 12). The mobility programs for international students offer uncountable opportunities of learning but, at the same time, trigger many challenges related to academic, sociocultural, and psychological adaptation (Oliveira & Freitas, 2017).

According to Dabney-Fekete & Dora (2020), international academic mobility represents activities that involve teaching and/or researching experiences (over days or months and promoting professional increase for students and faculty, individually or collectively) and the establishment of international networks and cooperations. This new scenery was reinforced since the Bologna Process (1999), which promoted HEIs’ academic restructuring (new academic requirement) to enable international mobility (Masri, 2017).

Based on a review of short-term international student mobility programs, Roy et al (2019) verified that there are three fundamental areas which structure this phenomenon: cultural outcomes, personal outcomes and employment and career outcomes. Table 1 introduces this conception.

Table 1: Short-term international student mobility areas.

Cultural Outcomes	Cultural awareness; cultural intelligence; global mindedness; cultural sensitivity and empathy; cultural adaptability; language skills; cross-cultural communication skills; intercultural competence; other cultural outcomes.
Personal Outcomes	Moral and ethical issues enable students to learn more about themselves and enrich them personally.
Employment and Career Outcomes	Professional development; perceived employability; career choices; transition into international careers; career success; other employment and career outcomes.

Source: developed by the authors based on Roy et al. (2019).

The package of characteristics involving international mobility shows contributions to personal and professional growth, mainly, regarding cultural and communicative experiences. Although, Knight (2007) refers to academic mobility as cross-border and highlights changes in this process of academic internationalization. The author affirms that new categories of service providers, cooperative relationships, delivery methods, and honors and credentials have all been given out. To describe cross-border mobility programs, Knight (2007) features some typologies as presented on Table 2, already drawing attention to the possibility of virtual/distance cross-border mobility.

Table 2: Cross-border mobility programs typologies

Typology	Description
Franchise	An arrangement whereby a provider in source Country A authorizes a provider in Country B to deliver its course/program/service in Country B or other countries.
Twinning	A situation where a provider in source Country A collaborates with a provider located in Country B to develop an articulation system that allows students to take course credits in Country B and/or source Country A. Only one qualification is awarded by provider in source Country A.
Double/Joint Degree	An arrangement whereby providers in different countries collaborate to offer a program for which students receive qualifications from both providers, and a joint award from the collaborating partners.
Articulation	Various types of articulation arrangements between providers situated in different countries permit students to gain credit for courses/ programs offered by all the collaborating providers.
Validation	Validation arrangements between providers in different countries allow Provider B in receiving country to award the qualification of Provider A in source country.
Virtual/Distance	Arrangements where providers deliver courses/programs to students in different countries through distance and online modes. This may include some face-to-face support for students through domestic study or support centers.

Source: Knight (2007, p. 137-138).

The new pandemic scenery caused by Covid-19 changed drastically the international mobility in terms of face-to-face students and faculty contacts introducing them to virtual experiences such as Virtual Mobility and to Virtual Exchange. Presential international mobility shifted to virtual mode and this scenery boosted the necessity of continuing the development of international competences and talents in HEIs. It is directly impacted by Internationalization at Home (IaH), a developing idea in the internationalization of higher education (Sun, 2019).

Furthermore, the two factors that encourage students to take part in international academic mobility programs the most are still the opportunity to learn about another culture and the potential to speak a foreign language. The success of an overseas experience –virtual or on campus – depends on the students' great appreciation and understanding of language role and cultural differences. These elements are connected to the fact that they have developed open lines of communication with other people, have built lasting friendships, are familiar with other people's cultures, and are aware of a wide range of cultural values that are distinct from their own values (Stallivieri, 2017). They accept the fact of being different, being well known for it and are eager to interact with people from other cultures, either face-to-face or virtually, which widens the possibilities to internationalize HEIs campuses.

CAMPUS INTERNATIONALIZATION

The concept of campus internationalization, Internationalization at Home (IaH) or even domestic internationalization became popular in the 90's (Nez & Morosini, 2020). IaH means the use of current resources for high-quality international education. These resources are international scholars, international students, foreign textbooks, cross-border projects, diverse courses, international conferences, etc., by colleges and universities to create an international campus with local characteristics and to give students opportunities to interact with others from around the world (Sun, 2019).

Considering that Covid-19 results in unmeasured global impacts, the first reflection could be identified in the academic context: mobility, incoming and outgoing, drastically went down and probably returns to lower levels as previously (Nez & Morosini, 2020). This scenery resulted in loss of academic mobility opportunities and has offered HEIs the chance to create and implement new internationalization strategies that support higher education students improve intercultural and international learning without the requirement for physical relocation (González, 2020). In the face of it, IaH represents a strategy to maintain mobility activities.

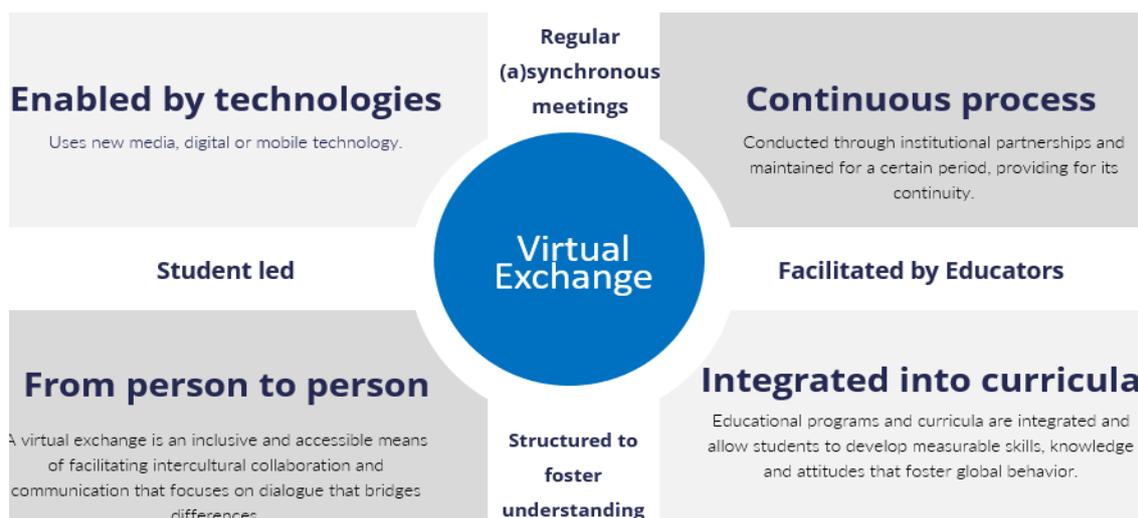
Even though many HEIs continue focusing on mobility as the most important internationalization strategy. It is in part because mobility is simple to evaluate using numbers, percentages, and targets, since for the rankings of universities on a national, regional, and international level, measurable targets are necessary (De Wit & Leask, 2015). De Wit and Leask highlighted that the Bologna signatory countries' education Ministers set ambitious targets, but even if they are achieved, only a small number of students will be able or willing to study abroad. This emphasizes the significance of the "at home" component of internationalization, which focuses on the results of internationalized learning for all students rather than the mobility of the minority instead of looking at the outcomes, impact, and quality of internationalization.

While mobility or internationalization overseas remain to dominate internationalization policies globally, reaching only a very tiny percentage of students, professors, and staff, internationalization of the curriculum at home is receiving more attention (De Wit, 2020). From this perspective, IaH has become a significant strategy for international institutions to maintain and expand academic activities since Covid-19 crisis, especially considering the possibility to study in virtual environments with the use of ICTs. Some of the possibilities to be considered are the offer of Virtual Exchange (VE) programs.

VIRTUAL EXCHANGE

According to the definition used by EVOLVE¹²⁰ (Evidence-Validated Online Learning through Virtual Exchange) program (EVOLVE, 2022), Virtual Exchange (VE) is a practice, supported by research, that consists of sustained, technology-enabled, people-to-people education programs or activities in which constructive communication and interaction takes place between individuals or groups who are geographically separated and/or from different cultural backgrounds, with the support of educators or facilitators. Virtual Exchange combines the deep impact of intercultural dialogue and exchange with the broad reach of digital technology.

Figure 1: Virtual Exchange



Source: Stallivieri, 2020.

ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION (EMI)

As stated by Stallivieri (2017), one must speak the language, live in it, and view the world from its perspective to understand it. Moving from one language to another involves more than just exchanging vocabulary and sentence patterns; it also involves thinking and acting in accordance with a different culture. Therefore, language is the medium through which the reality of the world is communicated, and each language emphasizes how an individual interacts with the world and its cultures.

In this century, English is the language that most people use for socializing, learning, working, and communicating and people are used to refer to this as internationalization. The abilities needed by lecturers had been evaluated and updated because of globalization and the adoption of English

120 EVOLVE (Evidence-Validated Online Learning through Virtual Exchange) was conducted as a project to mainstream Virtual Exchange (VE) as an innovative form of collaborative international learning across disciplines in Higher Education (HE) institutions in Europe and beyond.

as a Medium of Instruction (EMI), raised more questions about how to handle the transition from English as a Foreign Language to EMI (Dafouz & Camacho-Miñano, 2016).

According to Kim (2020), there are two benefits of using EMI in non-English speaking nations. First, students might experience an improvement in their English language proficiency, which is frequently necessary to secure a job at a multinational corporation and some students might even pursue professions abroad using their foreign language abilities; second, it supports local universities' efforts to go global, giving them a chance to compete with institutions around the world and draw in international students.

Offering English-language classes can also persuade exchange students who struggle with language barriers to consider local universities, which will increase the number of international students attending nearby universities (Kim, 2020). Suleman, Sheikh, Ali, Ali & Rahim (2019) investigated the perceptions of the primary school teachers about induction, fortification, and primacy of the EMI in Vehari District, Pakistan. The conclusion is that mastering the English language is essential for success in the field of education, but they also see English as a barrier to academic success when used as a teaching tool. The replies of teachers regarding fluency in English language are indicative of this barrier.

Compared to other countries and contexts, the decision to choose English as a language of teaching in Malaysia is typically influenced by political and practical considerations. Here, language policies have been set into place to qualify Malaysia's future population for the status of an industrialized nation and, eventually, for the migration into a knowledge economy where English is widely used (Goh & Luen Loy, 2021).

The Brazilian Association of International Education (FAUBAI) created a document to offer guiding proposals for the linguistic policy of internationalization of higher education in Brazilian institutions since it was aware of the significance that languages have been acquiring in achieving a more inclusive and potential internationalization. The guidelines are intended to serve as a guide and support the international relations departments of the affiliated institutions in developing and implementing a language policy that meets the aspirations of the academic communities' internationalization while respecting the autonomy of the languages that will make up each reality (FAUBAI, 2017). The document suggests principles that can consider the “diversity and uniqueness of the various fields of knowledge as well as the other languages that help them accomplish their goals when considering an inclusive internationalization process which should be aspired to by all higher education institutions” (FAUBAI, 2017).

The more the HEIs invest in the development of language policies the better the internationalization process progresses, and the use of TICs can help the introduction of Virtual Internationalization and induce to a larger offer of courses in programs to strengthen curriculum internationalization.

INTERNATIONALIZATION OF CURRICULUM (IOC)

Forward-thinking institutions aim to increase the relevance and interest of the formal and informal curriculum for international students as part of their internationalization plan (Sá & Serpa, 2020). Internationalization of Curriculum (IoC) is the ability of universities to work with a variety of backgrounds and prepare students to be global citizens. According to Hammond, Hadjai (2022) IoC represents the incorporation of international, multicultural, and/or global elements in a program of study's learning outcomes, assessment tasks, instructional strategies, and support services.

Abduh and Rosmaladewi (2018), through research developed in Indonesia Higher Education, analyzed among other findings that IoC is important for lecturers and students to be updated on the globe's situation. IoC made it easier for both faculty and students to keep informed with information and technology. On this perspective, De Wit and Leask (2015, p. 11) describe IoC elements that affect its conception.

The local context - the social, cultural, political, and economic conditions - provides opportunities and challenges for internationalization of the curriculum. National accreditation requirements for registration in professions often focus on local legislation and policy. Different national and regional contexts provide different options for internationalization of curriculum. The global context is also important. Globalization has contributed to increasing the gap between the rich and the poor of the world, and the exploitation of the "South" by the "North."

Stallivieri and Gonçalves (2015, p.131) affirm that "the greatest evidence of curriculum internationalization becomes the offer of disciplines that not only offer content on intercultural and global issues, but that are taught in foreign languages, enabling even greater interaction of representatives of different cultures, who can, through the same language, establish an effective communication process". The fact is that this process should be for all, but it is not.

Founded on the perspective of De Wit and Leask (2015), it is possible to verify the existence of a global academic imbalance, since not all the university community have the same conditions to participate and to engage with the internationalization process, either for personal, economic, cultural reasons, or for the lack of proficiency in any foreign language.

Faced by this situation, IoC might settle inequalities and contribute to the international academic community, aiming the internationalization for all. All institutional members should be prepared to accompany IoC movements and its implementations, equipping themselves with the basic skills to

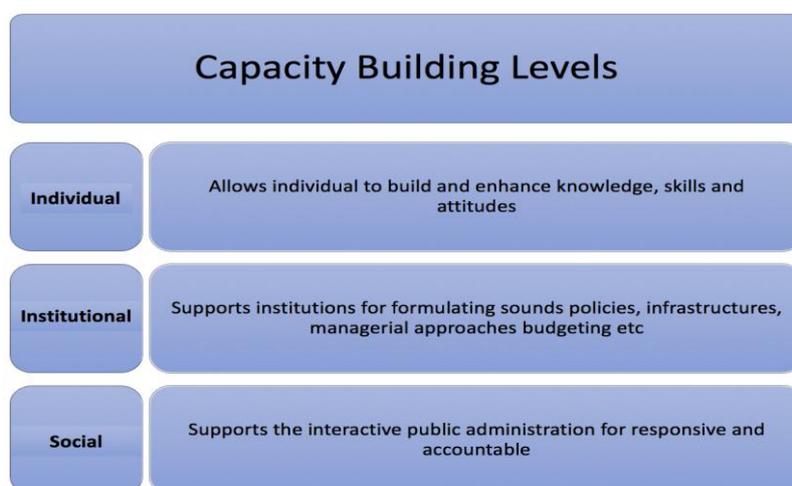
communicate in foreign languages. Empowering the academic community with the appropriate tools to participate in the internationalization process is a key strategy for the success of the institution. This topic will be discussed in the sequence.

CAPACITY BUILDING PROGRAMS

The ICT revolution has opened many ways of providing education, especially distance model. However, a range of factors, including employers' poor qualification, insufficient infrastructure, lack of training for faculty and staff members, organizational behavior, and a more theoretical curriculum, can hinder it from successfully launching and processing internationalization (Sultana, 2016).

Capacity building is a process of learning to improve the knowledge and competencies held by individuals, groups, organizations, and systems to increase skill sets so they can protect themselves and the profession in the face of ongoing change (Sukrisno, Muharlisiani & Chamidah, 2018). On this perspective, the United Nations Development Program (UNPD, 2022) highlights the levels of capacity building, as presented on Figure 2.

Figure 2 - Capacity Building levels.



Source: UNDP (2022).

Considering the institutional level, faculty members should be the key elements. According to Mam, Kovin and Sinthunawa (2017) the term "capacity of faculty members" refers to their academic qualification, which also includes the upgrading of their knowledge and skills necessary for them to carry out their responsibilities in research and teaching. Foreign language domain is on top of the list.

Faculty members are the most powerful element in classrooms with their students (Slevin, 2001) and HEIs should focus on the capacitation of this key professional to promote internationalization and the institutional growth, principally considering any situation that requires their expertise to improve research and educational abilities. In addition to mastering their technical skills and mastering the

knowledge of their area of expertise, faculty members need to develop intercultural and international skills to be able to engage in new models of internationalization, especially related to the Virtual Internationalization process, being able to join, for example, in a Collaborative Online International Learning (COIL) program.

COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING PROGRAMS

The advance of technology represents a benefit to HEIs faced with the pandemic situation caused by Covid-19. Universities were focused on massive open online courses (MOOC), which are "a revolutionary new model for higher education teaching and learning"(De Wit, 2013, n.p.). According to the author, in contrast to MOOCs, which use contemporary technology for a traditional type of delivery on a worldwide scale, there is also the Collaborative Online International Learning (COIL).

The term COIL refers to an approach that aims to provide possibilities of virtual collaboration between HEIs. Because of its potential to foster internationalization even in face of financial limitations, it will be considered here as an alternative for academic mobility and international collaboration (Junior & Finardi, 2018). By immediately establishing connections to one another without facing the expense and risk of travel, COIL can occasionally act as a bridge to allay those anxieties. International program offices and Senior International Officers (SIOs) that are still devoted to study abroad and student mobility but are looking for ways to promote it in the gloomy present are now more likely to use the COIL model (Rubin, 2017).

COIL was developed in 2004 by Jon Rubin, founding director of SUNY – COIL Center. SUNY is a support center created by State University of New York that aims to develop international partnerships of online knowledge with other institutions around the world (Canto, Dergint, Stankowits & Mendes, 2020). According to SUNY (2022), COIL is a method that unites both educators and students from many cultural backgrounds to learn, discuss, and collaborate in the course. All students can enjoy a substantial intercultural learning experience as part of their course of study when COIL is integrated into the classroom.

To facilitate Virtual Exchanges, COIL connects two or more classes with comparable course content which have been in different countries. Once connected, the faculty at the partner universities construct the course materials so that the two distinct student populations can communicate and collaborate (O'Dowd, 2018). Rubin (2017, p. 33) underscores some characteristics about COIL.

Through these efforts and those of others, COIL has become a truly networked model of higher education. It cannot exist on a single campus but requires integration and dialogue between institutions in different countries with varied educational mandates and structures, different academic calendars, and teaching styles, and which reside in a wide range of time zones. While many large universities collaborate internationally on research, very few have significant experience with intensive collaborative networking in pedagogy.

Therefore, COIL uses technology to create an international teaching and learning environment that is more participatory and collaborative (De Wit, 2013). In the meantime, a slower burning addition to international teaching and learning is already taking place with much less attention – ‘virtual mobility’, as it is called in Europe, or ‘collaborative online international learning’ (COIL), as it is more correctly referred to in the United States (De Wit, 2013). COIL represents a model of virtual exchange and loC without the necessity of territorial displacement and is also aligned to IaH.

Either using VE or COIL programs, what became evident is the need for HEIs to develop internationalization plans and actions that meet the demands brought by the new global scenarios. HEIs need to be attentive and act promptly to respond to society's needs, that is, do not interrupt the institutional internationalization process or stagnate the development of linguistic and intercultural competences of the academic community. The most effective way found during the pandemic was the strengthening of internationalization through information and communication technologies and the offer of virtual courses and virtual exchange programs.

To better understand this situation, a case study will be analyzed, pointing paths, and offering creative solutions to other HEIs that are in the process of internationalizing their structures and programs.

METHODOLOGY

This section presents the methodology used to develop this research. The objective is descriptive, which represents the description of characteristics of a phenomenon or population or, still, make possible the relationship between some variables (SILVA; MENEZES, 2005). In this investigation, the Institutional Center for Languages and Translation (NILT) courses were described and analyzed considering the UFSC virtual internationalization process.

As a research strategy, it is a case study developed at UFSC, focused on NILT, where it offers courses for all academic community promoting institutional internationalization. A case study describes the condition of the context in which a specific investigation occurred (Gil, 2002). Yin (2001) considers case study as an examination of current events, but when one is unable to influence important behavior.

It figures as qualitative study that is interpretative by nature, meaning that the researchers interpret what they see, hear, or understand considering their backgrounds, experiences, circumstances, and prior knowledge (Creswell, 2010). Dates were also analyzed by content analysis, which involves

three steps: previous analysis - specification of field investigated and data organization; analytic description - research deepening based on theoretical framework and hypotheses; and interpretation, involving reflection and empirical content promoting connections among ideas and reality (Triviños, 1987). Thus, the information about NILT courses were analyzed and discussed according to the theoretical framework.

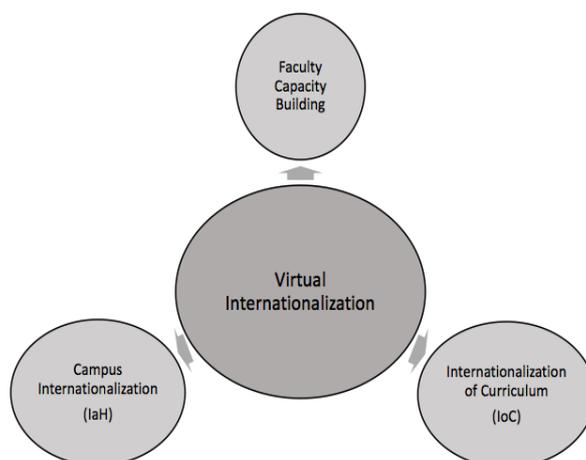
As data collection techniques, bibliographic and documental research were applied as follow: for bibliographic research the keywords "Internationalization of Higher Education Institutions", "Virtual Internationalization", "Digital Information and Communication Technologies", "Collaborative Online International Learning" and "Faculty Capacity Building" were defined using Google Scholar's search platform, composing the theoretical framework; for documental research NILT course catalog, available at SINTER's website (UFSC, 2022b), was used and compounded the investigated data. The data collection period occurred in August 2022.

RESULTS AND DISCUSSION

This investigation took place at Federal University of Santa Catarina (UFSC), a HEI located in the south of Brazil, accredited by the Ministry of Education (MEC) in accordance with Federal Law n. 3.849/60 (Brazil, 1960). This University has in the administrative structure an internationalization department called Office of International Relations (SINTER). SINTER has as its main goal assisting the University on academic, administrative and (when necessary) financial matters, in the development of activities involving international organizations (UFSC, 2022a).

SINTER has developed and supported several Virtual Internationalization initiatives to address the need for international student mobility at UFSC and partner universities. Three key elements that represent UFSC VI foundation can be summarized by Figure 3.

Figure 3 - UFSC Virtual Internationalization foundation elements.



Source: Elaborated by the authors.

VIRTUAL ACADEMIC MOBILITY – ONLINE EXTENSION COURSES

The Virtual Academic Mobility – Online Extension Courses are one of the actions that impacted the community and reinforced the institution's social commitment. They are taught in many different foreign languages by professors from various UFSC academic departments and have an interdisciplinary focus as a result. This program seeks to give UFSC students, as well as the international communities, the chance to interact with people from other cultures and take classes in a foreign language in an intercultural setting, as can be seen in Table 3 (SINTER, 2022).

Table 3 - Virtual Academic Mobility – Online Extension Courses.

Course name	Objectives	Class Hours
Brazilian Sign Language Course: Learn the Basics	This course introduces the basics of Brazilian Sign Language (Libras) and information about the Deaf Community.	30 hours
Découvrir le Patrimoine Archéologique du Sud du Brésil: Santa Catarina	In this virtual extension course, the Museum of Archeology and Ethnology of the Universidade Federal de Santa Catarina invites you to discover the archaeological heritage of southern Brazil.	30 hours
Desafíos de aprender en un Mundo Digital	Este curso virtual de extensión tiene como objetivo reflexionar sobre cómo la transformación digital en la sociedad afecta e influye en las diferentes formas de aprendizaje, dentro y fuera de la escuela, en los procesos de aprendizaje formales y no formales, impregnando tanto el colectivo como las individualidades.	30 hours
Digital Possibilities in Restorative Dentistry	through video classes and complementary materials in English, the course will present concepts and digital tools to allow the diagnosis, planning and manufacturing in restorative dental treatment. The asynchronous access to the course will be through the UFSC Moodle platform, therefore allowing the students to have their own study routine.	30 hours
Digital Transformation in Education: Approaching Immigrant Teachers and Native Digital Students	The course aims to present and discuss how the digital transformation has become a strong influence on education.	40 hours
Diritti Umani e Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile	Questo corso ha come obiettivo presentare le questioni elementari riguardo ai diritti umani e, da questo punto di partenza, discutere i 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030, in modo a diffondere ai partecipanti la coscienza dell'inscindibilità fra azione e riflessione nello studio della tematica.	30 hours
Industry 4.0: Technology Revolution	In this course, you will be able to answer the following questions: How did Industry 4.0 emerge? What are the challenges and opportunities? What do the following concepts mean: Big Data, Autonomous Robots, Virtual Prototypes, Systems Integration, Internet of Things, Additive Manufacturing and Augmented Reality?	30 hours
Português como Língua Adicional	O curso trabalhará com tópicos gerais de fonética, léxico e morfossintaxe relevantes para a comunicação na variante brasileira, além de aspectos da cultura brasileira em nível básico (A1), sendo dividido da seguinte forma: Comunicação, Gramática, Léxico, Cultura.	30 hours
Tendencias de la Transformación Digital en la Educación Superior	En este curso virtual de extensión, partimos del principio de que la educación efectiva implica más que solo automatización tecnológica y una experiencia de aprendizaje digital, sino que requiere transformar la forma en que se enseña y adaptarse a las nuevas necesidades de aprendizaje del estudiante.	30 hours
Writing and Publishing Scientific Papers	This course teaches undergraduate and graduate students to become more effective writers of scientific papers, using practical examples and exercises.	30 hours

Source: UFSC (2022b).

COURSES THOUGHT IN FOREIGN LANGUAGES

One crucial step in strengthening Federal University of Santa Catarina's comprehensive internationalization is the provision of courses offered in different foreign languages (UFSC). SINTER created the Catalog of Subjects in a Foreign Language of the courses offered in the undergraduate and graduate programs at UFSC. It aims to receive international students from partner institutions, as well as providing UFSC students with the opportunity of cultural interaction with people from different countries and the improvement of their knowledge of a second language.

Three undergraduate courses and thirty-one postgraduate courses were included in the first edition of the Catalog, which was released in the second half of 2018 on the SINTER website. The courses were taught at the Florianópolis campus in 2018 and 2019. Then, there was a second edition, which includes twelve undergraduate courses and sixty graduate courses offered on the Florianópolis and Joinville campuses for the 2020 and 2021 academic years. The classes could be taken in either English or Spanish. Professors at UFSC who want to internationalize their classrooms are offering the courses, and participants can be UFSC students, international mobility students, or anybody else who wants to practice a language and meet individuals from other cultures.

Due to the pandemic, the Foreign Language Course Catalog was reorganized, and a new version was released with updates like the addition of virtual courses, using TICs and aligning strategies to strengthen UFSC Virtual Internationalization.

CAPACITY BUILDING PROGRAMS

To advance the internationalization process at any HEI, it is imperative to provide the community with necessary skill as stated by UNDP (2022), in the individual, institutional and social level. To make this happen, HEIs must provide support to the faculty and to the staff.

As a sector of SINTER, NILT was created to promote and foster the internationalization process of UFSC through the development of language policies and courses (UFSC, 2022c). NILT's objective is to become a space where internationalization initiatives happen in partnership with international organizations. Thus, NILT offered courses for foreign students and to all community members who are interested in improving language and learning specific international topics. NILT offered courses by a Catalog of Virtual Courses (CVC) for Internationalization that aimed at training the UFSC academic community and the community in general with very specific goals. The CVC offered in 2021 and 2022 are described on Table 4.

Table 4 - Courses offered in foreign languages and concluded in 2021 and 2022.

Course name	Objectives	Modality and platforms
Paths and perspectives of studying in Italy – reading and understanding of public notices in Italian	Instrument the academic public (undergraduates, postgraduates, technicians, faculty and the community in general) for the understanding of scholarship notices for Italian educational institutions.	Synchronous classes will be taught via Moodle
Certification exams in Spanish: approach	Familiarizing participants with the format of the CELU, DELE, SIELE, LAPLE (DLLE/UFSC) proficiency exams, the types of questions, the skills assessed, the time for completion, the assignment of grades/scores and the conditions of offer and validity of exams.	The course will be completely remote, through the Moodle Groups platform
Aspects of academic writing in Brazilian Portuguese: abstract, review and scientific article	Enabling participants to produce quality academic texts in Brazilian Portuguese, providing them with the formal, linguistic and argumentative elements necessary for the process.	Classes are entirely distance learning, using the Moodle platform to provide content and activities.
DEL F B1 Preparation	Developing language proficiency with a view to enabling UFSC university community to oral and written interaction with their peers from foreign universities, thus promoting the internationalization of the Brazilian university.	Synchronous classes can be taught through Zoom platforms, Google Meet or Big Blue Button, to be chosen by the teacher.
Preparation of motivation letter for academic exchange/mobility	Writing a letter of motivation to apply for academic mobility in a Hispanic country.	The synchronous classes will be held on Wednesdays from 17:00 to 19:00, and the asynchronous activities will be held on Fridays.
Production Written in English – Abstracts	Producing abstracts, identify genre characteristics, compare, and contrast different types of abstracts.	Classes will be in remote format, via the Moodle platform.
Cultural texts in German: a translation practice	Recognition of cultural aspects in German language texts and how the functionalist theory can help in the practice of translating these elements.	Synchronous classes will be taught via Google Meet.
Atelier: Rédiger une lettre de motivation	Introducing intercultural issues involving the elaboration of a motivation letter in French, development of comprehension skills to recognize the structure of application letters for internships, courses, among others, and written production of a motivation letter based on linguistic and specific lexicals that the genre requires in the academic context.	Synchronous classes will be taught via Google Meet.
Italian language proficiency tests	Understanding what these Italian language proficiency tests are for, how they are carried out and assessed, and what skills the candidate must have to choose the most appropriate level for their linguistic knowledge.	Synchronous and asynchronous classes
Aspects of academic writing in Brazilian Portuguese: abstract, review and scientific article	Enabling the participant to produce quality academic texts in Brazilian Portuguese, equipping them with the formal, linguistic, and argumentative elements necessary for the process.	Classes are entirely distance learning, using the Moodle platform to provide content and activities.

Source: UFSC (2022b).

In general, NILT courses focus on the development of specific topics related to the development of communication skills, from certification and proficiency exams (Spanish, Italian, French) to academic writing and research paper's structure or abstract structure.

As can be seen, all courses promoted by NILT involve some of the modalities referenced by the processes and forms of internationalization, with a special focus on education and training in foreign languages considered the most fundamental tool for internationalization.

COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING

UFSC has also given COIL projects significant consideration, especially when it comes to involving professors who are eager to submit a proposal. This activity is still in use, has evolved, and has the following form: A professor from university A created an online teaching platform for their classes in collaboration with a professor from international university B. Because of this, there are two universities, two professors, two classes, two languages, at least two cultures, and a course or module that is being co-taught by professors from both universities, with tasks to be developed in the virtual modality in a collaborative, intercultural, bilingual, and interdisciplinary way (SINTER, UFSC, 2022).

According to UFSC, the academic community can gain access to the following as advantages of this practice: global learning integrated into the curriculum and for all; applied learning; building 21st century skills; intercultural awareness and skills development; interdisciplinary application of knowledge; diversity and inclusion; scalable and low-cost internationalization; high-impact practice for teaching and learning (SINTER, UFSC, 2022).

All the activities analyzed in this research took place virtually with the aim of strengthening the proposal that internationalization must be for everyone and must be inclusive. It is noteworthy that there was not only a predominance of the English language, but all the different languages of communication, used in the international cooperation agreements signed by UFSC, were contemplated. It is possible to assure as well that UFSC is highly investing on its internationalization due to the relevant number of virtual initiatives.

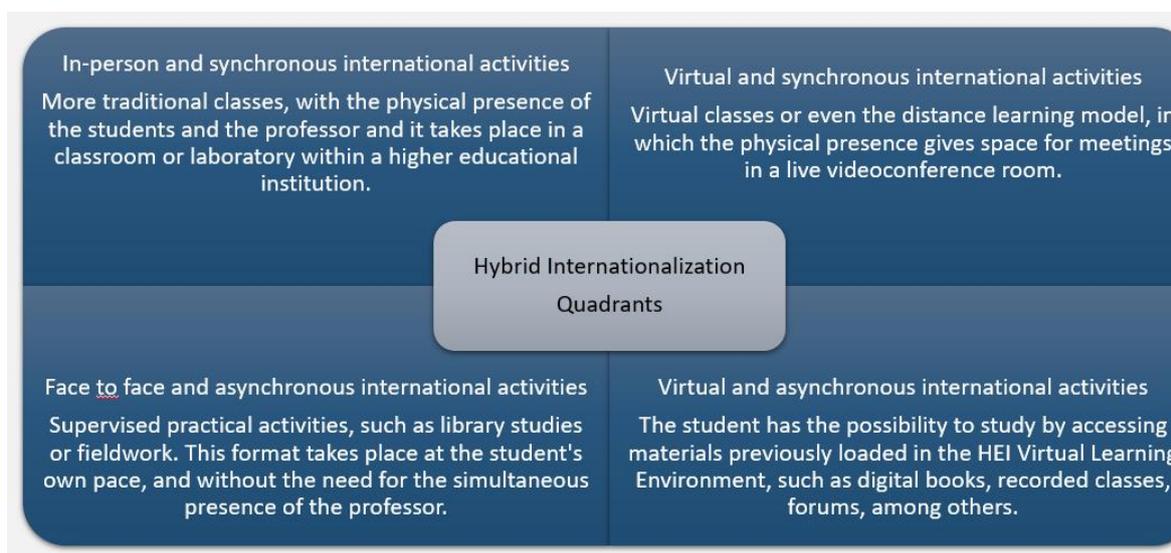
HYBRID INTERNATIONALIZATION

As a data result it was also possible to verify that the Institution is moving to a new momentum of the internationalization process which is the hybrid model – a new way to interact with partners from all over the world.

Based on the consolidated concept of internationalization of higher education (De Wit et al, 2015), Stallivieri (2022) proposed that Hybrid Internationalization is “the intentional process of integrating an international, intercultural, or global dimension in the objectives, functions and offer of postsecondary education, which takes place both in person and with the support of the digital technologies of information and communication”.

According to the results of this investigation and bearing in mind the end of the pandemic restrictions, it is possible to assure that UFSC will return to its internationalization traditional models but will keep the VI activities, especially considering it is more inclusive and can be for all. This movement will highlight the model proposed by Stallivieri (2022) of Hybrid Internationalization Quadrants that combine face-to-face and remote practices using digital tools and can be synchronous and asynchronous as shown in Figure 4.

Figure 4 - Hybrid Internationalization Quadrants



Source: Stallivieri, 2021 (Adapted from Niskier, 2020).

It is a considerable Institutional effort to keep developing activities to foster and maintain the internationalization process alive, specially helping the academic community in getting better qualification to deal with international issues.

According to UFSC (2022), the past year has confirmed that there is still much to learn about the virtual teaching and learning environment and that it is a place for inclusiveness, interculturality, and development for both those who teach and those who learn. Maybe, Hybrid Internationalization model will be the roadmap to a more Responsible Internationalization.

FINAL CONSIDERATIONS

The present study sought to investigate the actions taken by a Brazilian higher education institution located in the southern region of Brazil to respond to the impacts of Covid-19. Internationalization actions were identified that started to use ICTs, strengthening the possibilities of face-to-face environments and virtual learning environments. It highlighted a new model of the process: the Hybrid Internationalization.

This movement corroborates the concept of Virtual Internationalization proposed by contemporary authors who are studying the new modalities of internationalization and signal for some contemporary trends, such as hybrid learning environments. The results of the study showed that Virtual Exchange, the teaching of foreign languages and activities such as courses taught in foreign languages and Collaborative Online International Learning (COIL) programs using TICs were highlighted as strong alternatives to avoid the interruption of the institutional internationalization process.

The investigated Institution acted in the direction of the maintenance and expansion of the Campus Internationalization activities, the Internationalization at Home, through the offer of Virtual academic mobility – Online Extension Courses; subjects taught in foreign languages, updating the catalog of opportunities, encouraging professors to offer programs and subjects in their area of knowledge in foreign languages. Likewise, there was an expressive offer of courses promoted by the Language and Translation Center (NILT), to train the academic community, faculty, students, and researchers, in reading and writing, writing abstracts, filling in documents and searching scholarships to study abroad, through the development of language skills and COIL programs to be developed in a near future.

The investigated Institution makes clear its position of investing in the internationalization process both face-to-face and virtual, advancing to the new Hybrid Internationalization model, without neglecting to meet the new demands imposed by the current global scenario. Even if not all initiatives have been strengthened, the Institution is preparing to fulfill its mission and internationalization goals established and disclosed in official documents such as the institutional internationalization plan, dedicating itself to offering internationalization for all.

REFERENCES

ALQAHTANI, E. D. Virtual Internationalization of Higher Education: A Comparative Study between Saudi and UAE Universities (Doctoral dissertation, University of Kansas), 2018.

ALTBACH, P. G., & KNIGHT, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 2007. 290-305.

BELFORT, A. C. et al. O módulo internacional como ação estratégica de internacionalização de um programa de mestrado em Administração. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, v. 12, n. 2, 2019. p. 206-229, 2019.

BRASIL. Lei N. 3849, de 18 de dezembro de 1960. Federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte, cria a Universidade de Santa Catarina e dá outras providências.

BRUHN, E. Towards a framework for virtual internationalization. In EDEN Conference Proceedings, 2016. (No. 2, pp. 1-9).

BRUHN-ZASS, E. Virtual Internationalization to Support Comprehensive Internationalization in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 26(2), 2022. 240-258.

CANTO, R. C. R., DERGIN, D. E. A., de Fátima Stankowitz, R., & Mendes, M. A. Collaborative Online International Learning: revisão de literatura para um modelo de intercâmbio virtual como alternativa de internacionalização nas Instituições de Ensino Superior. *REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, 6(1), 2022. 176-198.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Dabney-Fekete, I. D. International Academic Mobility as a Capacity Building Factor in Higher Education. *Central European Journal of Educational Research*. 2(1), 2020. 82-91.

DAFOUZ, E., & CAMACHO-MIÑANO, M. M. Exploring the impact of English-medium instruction on university student academic achievement: The case of accounting. *English for Specific Purposes*, 44, 2016. 57-67.

DE WIT, H. COIL - Virtual mobility without commercialisation. 2013. Retrieved from <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130528175741647>

DE WIT, H., & LEASK, B. Internationalization, the curriculum, and the disciplines. *International higher education*, (83), 2015. 10-12.

DE WIT, H. The future of internationalization of higher education in challenging global contexts. *ETD: Educação Temática Digital*, 22(3), 2020. 538-545.

DE WIT, H., & LEASK, B. Internationalization, the curriculum, and the disciplines. *International higher education*, (83), 2015. 10-12.

EVOLVE. Evidence-Validated Online Learning through Virtual Exchange Program. 2022. Access: <https://evolve-erasmus.eu/about-evolve/what-is-virtual-exchange/>

FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA CATARINA - UFSC. . Office of International Relations - SINTER. About Sinter. 2022a. Access: <https://sinter.ufsc.br/sobreasinter/?lang=en>.

FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA CATARINA - UFSC. The Institutional Center for Languages and Translation (NILT). About Sinter. 2022b Access: <https://sinter.ufsc.br/nilt/?lang=en>

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOH, P. S. C., & LUEN LOY, C. Factors Influencing Malaysian Preschool Teachers' Use of the English Language as a Medium of Instruction. *SAGE Open*, 11(4), 2021. 21582440211067248.

GONZÁLEZ, D. T. Educación superior en Latinoamérica en una economía post-covid. *Revista de Educación Superior en América Latina*. 2020.

HAMMOND, C. D., & RADJAI, L. Internationalization of Curriculum in Japanese Higher Education: Blockers and Enablers in English-medium Instruction Classrooms in the Era of COVID-19. *Higher Education Forum*. 2022.

JÚNIOR, C. A. H., & FINARDI, K. R. Internationalization and virtual collaboration: insights from COIL experiences. *Ensino em Foco*, 1(2), 2018. 19-33.

KIM, Y. The value of interactive polling and intrinsic motivation when using English as a medium of instruction. *Sustainability*, 12(4), 2020. 13-32.

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

KNIGHT, J. Internationalization: Concepts, complexities and challenges. In *International handbook of higher education* (pp. 207-227). Springer, Dordrecht, 2007.

KNIGHT, J. Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización e Integración Regional*, 1(1), 2021. 65-88.

LIMA, C., BASTOS, R. C., & VARVAKIS, G. Digital learning platforms: an integrative review to support internationalization of higher education. *Educação em Revista*. v. 36. Belo Horizonte, 2020.

MAM, S., KOVIN, C., & SINTHUNAWA, C. Capacity Building of University Faculty Members to Promote the Sustainable Self in Cambodian Higher Education. *ABAC Journal*, 37(1), 2017. 99-118.

MASRI, B. The trends of international academic mobility in the world. *International journal worldwide*. Bucharest: Journal of multidisciplinary research and development, 2017. 84-86.

NEZ, E. D., & MOROSINI, M. C. A pós-graduação em centros regionais brasileiros como espaço de internacionalização at home. *Movimento - Revista de Educação*, 2020.

O'DOWD, R. From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Research-publishing. net*, 1, 2018. 1-23.

OLIVEIRA, A. L. D., & FREITAS, M. E. D. Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 2017. 774-801.

QIANG, Z. Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework. *Policy futures in education*, 1(2), 2003. 248-270.

ROY, A., NEWMAN, A., ELLENBERGER, T., & PYMAN, A. Outcomes of international student mobility programs: a systematic review and agenda for future research. *Studies in Higher Education*, 44(9), 2019. 1630-1644.

SÁ, M. J., & SERPA, S. Cultural dimension in internationalization of the curriculum in higher education. *Education Sciences*, 10(12), 2020. 375.

STALLIVIERI, L., & GONÇALVES, R. B. Novas propostas pedagógicas para o desenvolvimento de disciplinas ministradas em línguas estrangeiras nas salas de aula multiculturais. *Revista de ciências da Administração*, 17(41), 2015. 130-142.

STALLIVIERI, L. Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas. Ed. *Appris*, Curitiba, 2017(a).

STALLIVIERI, L. Understanding the internationalization of higher education. *Revista de Educação do Cogeime*, 26(50), 2017 (b). 37-47.

STALLIVIERI, L. International virtual education needs greater support. *University World News*, 2020.

STALLIVIERI, L., & VIANNA, C. T. Covid19: Quo Vadis? Internationalization of higher education: digital environments and beyond., 2021.

STALLIVIERI, L. 20 years of internationalization: Reimagining the future of education. *Erasmus Global Week*, Coimbra, Portugal, 2022. Access: <https://globalweek.ipc.pt/program/work-program/>

SLEVIN, J. F. Engaging intellectual work: The faculty's role in assessment. *College English*, 63(3), 2001. 288-305.

SULEMAN, N., SHEIKH, A. A., ALI, H., ALI, F., & RAHIM, S. Induction, fortification and primacy of english as a medium of instruction in primary education. *Amazonia Investiga*, 8(19), 2019. 387-393.

SULTANA, N. Need Analysis of Capacity Building of Faculty for Online Teaching. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 2016. 58-70.

SUN, Y. Research on Development Model of Internationalization at Home for Applied Universities. *Francis Academic Press*, 2019.

SUNY COIL CENTER. Suny Coil Center. What is COIL? 2020. Available in: <https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is/>

TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

YIN, R. K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

TEACHING AND LEARNING ENGLISH FOR INTERNACIONAL RELATIONS: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

ENSINAR E APRENDER INGLÊS PARA RELAÇÕES INTERNACIONAIS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Aline PACHECO (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)

Amália BOEMEKE (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)

Laura PEDRON (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)

ABSTRACT: Internationalization as a phenomenon or activity naturally entangles the use of multiple languages and or a language as a lingua franca. This is why the teaching and learning of languages for this specific purpose needs to be reflected upon and discussed. This article aims to contribute to these reflections and discussions as it approaches some theoretical conceptions on Internationalization, Intercultural Communication and English for Specific Purposes. In order to verify the application of those concepts, a tentative survey was conducted through a questionnaire answered by undergraduate students of the International Relations Program in the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. The answers reinforce the need of a mindful attitude towards teaching and learning English for International Relation Purposes as communication seems to play a crucial role in Internationalization.

KEYWORDS: Internationalization; English for specific purposes; English for international relations

RESUMO: A internacionalização como fenômeno ou atividade naturalmente envolve o uso de múltiplas línguas e/ou uma língua como língua franca. Por isso, os processos de ensino e aprendizagem de línguas para esse fim específico precisam ser refletidos e discutidos. Este artigo pretende contribuir com essas reflexões e discussões ao abordar algumas concepções teóricas sobre Internacionalização, Comunicação Intercultural e Inglês para Fins Específicos. A fim de verificar a aplicação desses conceitos, foi realizada uma pesquisa piloto por meio de um questionário respondido por alunos de graduação do Programa de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. As respostas reforçam a necessidade de uma atitude consciente em relação ao ensino e aprendizagem de Inglês Aplicado a Relações Internacionais, pois a comunicação parece desempenhar um papel crucial na internacionalização.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização; Inglês para propósitos específicos; Inglês aplicado a relações internacionais

INTRODUCTION

Internationalization is a reality and a necessity in our society and languages play a crucial role in intercultural communication (BOROWSKA, 2013). As one masters a given language, the whole cognitive framework of understanding is broadened so account for intercultural issues that would have been left behind if not for the language proficiency. This article is an analysis of the challenges and perspectives of teaching and learning English for International Relations in an academic context. Based on a literature review conducted from some theme-related topics and on data collected from students, the study addresses the importance of a different mindset when dealing with language for specific purposes, both on behalf of teachers and students, and the need to be observant of specific language features used in the target field in order to maintain appropriate linguistic a

Additionally, this article aims to report the experience learning English for the purposes of International Relations in an academic environment, bringing issues that should be highlighted when working with language for specific purposes (English for International Relations) regarding linguistic aspects such as vocabulary, syntax, semantics and pragmatics, and metalinguistic aspects or more general assumptions about the nature of intercultural communications in the area.

The following pages feature, firstly, a literature review on Internationalization, Intercultural Communication and English for Specific Purposes, topics which are intrinsically related with the processes of teaching and learning English for International Relations. Next, there is an illustration of theses processes presented with data collected from academic students through a tentative questionnaire. The methodology is descriptive as it attempts to show results from a survey and link them with theoretical assumptions previously discussed. Based on their different backgrounds and the standpoints, students share their perceptions and offer contributions to upcoming related courses.

INTERNATIONALIZATION

Internationalization is a concept beyond a simple definition, as it refers to the capacity and multiplicity of meanings and resignifications behind the word itself and inserted contexts. It can be related to economic, historical and, as previously put in the objective of this article, linguistic issues. Knight (2005, p. 22) classifies these various meanings of the term in a more generic sense and takes into account the educational and academic conditions of the referred concept: “internationalization on a scale of a country/a sector/ an institution designating the process that consists of an integration in an international, intercultural or global dimension in the purposes, functions or organization of post-secondary education”.

However, it is extremely important to emphasize that internationalization does not come up from the need for educational interaction, but from the political and economic scenario.

In view of the aforementioned concept, it is essential to bring Jane Knight's discussion in her book "Five truths about internationalization", in which she describes five characteristics that this process must have in order to be carried out correctly. They are: improvement and respecting the local context, the fact that it is an adaptable process, taking into account the benefits, risks and consequences, realizing that it is not an end in itself and differentiating globalization from internationalization.

Firstly, international cooperation, in the sense of contributing to social transformations, such as the implementation of public policies that favor intercultural development. Improvement and respect for the local context: international cooperation in the sense of contributing to social transformations, such as the implementation of public policies that favor intercultural development.

About being an adaptable process, it is worth mentioning that internationalization must adjust to the context in which it is included. It is essential that the benefits, risks and intentional and unintended consequences are always analyzed for all possible stakeholders.

A feature that is often overlooked is that internationalization is not an end in itself, but a process of integration of international and intercultural dimensions that influence the activities of the Institution that promotes it, thus, it is a means to achieve an end and not an end in itself.

The author also points out the need to differentiate globalization from internationalization: since they are associated, but different, we can point out that Internationalization is the result of the demands of Globalization. In the words of Jane Knight "[...] while globalization refers to the global flow of ideas, knowledge, people, goods, services and technologies, internationalization, in turn, highlights the relations between countries, peoples, cultures and institutions." (KNIGHT, 2012, p. 14).

It is possible to separate this concept into two processes: internationalization, which is the process of cultural, social and educational integration in which there is interculturality, respect for the cultures involved (International Cooperation); and transnationalization, which differs from the first, as there is an overlap of a culture, generally linked to economic powers, in relation to other cultures involved in this process.

By understanding the limits of what internationalization is, it is interesting to go further and think about this non-fixed term. Authors such as Lima and Maranhão (2009) expand this concept by opening a new way of understanding internationalization considering historical, economic and, in a contemporary way, educational aspects and encompass a definition of passive and active internationalization within the educational universe. Internationalization is not presented as an isolated action, as it will include the cooperation of other means of interaction, at different levels (scientific,

technological...) in the academic environment (CASTRO, 2011). Therefore, the concept seen by the authors is viable for this article, because, indirectly, it brings precepts that help to explain the internationalization of languages in the area of International Relations (IR).

Active internationalization is related to countries in which there are public policies aimed at academic growth, offering job opportunities both within the State itself, as well as abroad. Therefore, it is understood, those countries which apply an active definition, as relevant academic centers, that become the main influence in the theories of IR and languages used as a way of internationalization.

However, the other way of analyzing the concept is passively, which implies a limited interaction of countries classified as peripheral and not very relevant academically, economically and politically. In these regions, it is common to create intellectual elites, which mainly promote the departure of students from their own countries to centers of active internationalization. One of the examples given by the authors is Brazil.

After defining the concept of internationalization and its various characteristics, we can move on to the linguistic area. We can start this part by quoting Kanavillil Rajagopalan (2005, p. 49) to demonstrate the dynamics and relationship of languages and international politics “Languages have their own lives. They change all the time. And these changes are not for better or for worse, but simply accompany changes taking place in other spheres.”

Adding the statistic that:

It is estimated that close to 1.5 million people in the world – that is $\frac{1}{4}$ of the world’s population – already have some degree of knowledge of the English language and/or are in a situation to deal with it in their day to day. Add to this the even more impressive fact that somewhere between 80 and 90% of the dissemination of scientific knowledge takes place in English. In other words, anyone who refuses to acquire a minimal knowledge of the English language is in danger of missing the train of history. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 149).

We have a clear sense of the importance of the English language worldwide. This is due to the political, economic, cultural and linguistic power of the English language that has grown since the rise of the United States as a world power after World War II. We can see the hegemony of the English language, especially in the scientific world, which makes English spread across all areas of knowledge, making meetings, business, research, publications, inventions, technological innovations communicated in this language. It is automatically chosen as a global language (lingua franca) in the sense of communicating with everyone, of any nationality. This is what makes the English language conceived, today, not just as a foreign language, but as an international language.

English as a Lingua Franca (ELF) refers to “any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option”

(SEIDLEHOFER, 2004, p.7) and is an alternative term for English as an international/global/world language and International English.

English for Specific Purposes (ESP) is an appropriate systematization for specific scientific environments. This methodology arrived in Brazil in the 1980s, through a study by PUCSP, and aimed at strategies for reading texts in English, especially for the university community that needed to understand specific academic texts that were only found in English. Also, it should be highlighted the importance of teachers to position themselves in the formation of speakers so that they can master the language in all its possibilities, making use of it to achieve the interests of its users.

This technique emerged from the needs presented in a post-war world and with new studies in the field of Linguistics, requiring an understanding of specific areas of the students, which made the teaching of languages no longer focused on grammatical rules, for example, and began to emphasize the actual use of language in a communicative way.

In view of all this, it is necessary first to go back to one of the greatest criticisms of the English School, a school of Traditionalist Theory of International Relations, on the intellectual poverty of the area. In this case study, the field of study is even more restricted, as we are specifically dealing with the role of languages in the internationalization of teaching from different perspectives. The lack of research and debates is extremely harmful to the complete training of professionals. In addition, most of the articles found are focused on the internationalization of companies and the use of English as a Lingua Franca - a common language of social groups that communicate in different languages (MACKENZIE, 2014). Yet the materials that specifically consider the use of the English language are rare.

INTERCULTURAL COMMUNICATION

IR as a field covers areas that are difficult to define: in addition to covering several subjects, they can be seen in different ways depending on the point of view taken. We can take realistic, ideological and liberal perspectives, constructivists, Marxists, revolutionists etc. We can also consider such relationships from many perspectives such as anthropological, political, economic, among others.

In this article, we decided to take as a starting point a concept used in the book "50 Great strategists of international relations" in its introduction to the thinkers of the Theory of International Society. Griffiths expresses how the authors of this Theory stimulate thinking about international relations as a "social arena". For the members of the international system, that is, the sovereign States, do not have their relationship limited to the competition of power and wealth, as in the realistic vision of Machiavelli and Hobbes, for example. However, such links go far beyond this view in this case,

approaching the particular rights, authorities and obligations of each nation involved, taking into account fields such as history, sociology and law.

With regard to IR, it is crucial to understand the historicity and growth of the debates in that area, in order to also understand how the internationalization of languages behaves inside the IR. Given this, it becomes possible to analyze the English language in this scenario and where it is established.

Keeping in mind how the main theories of IR in history are formed makes it easier to understand where ideas come from, who the thinkers were and understand the languages imposed during the growth of debates will behave. In order to understand all these points in the same scenario, Jackson and Sorensen in the book "Introduction to International Relations" (2012) dynamically bring this necessary analysis.¹²¹

The first debate faced by the area is a dispute between Idealism and Realism. After the First World War (1914-18), questions about the reasons for the war to have started or why the powers in this scenario remained in this dispute¹²² was the starting point of the IR. The dispute between the Triple Entente (Great Britain, France and Russia) and the Triple Alliance (Germany, Austria-Hungary and Italy)¹ has the prospect of a resolution after the entry of the United States in 1917, providing support to the Entente.

In addition to the United States having helped to put an end to the First World War, the participation of the United States of America's president Woodrow Wilson was essential for idealist or utopian liberal thought to form the academic center in the United States of America. Wilson formulated the "14 Points of Wilson", which were one of the bases for the creation of the League of Nations, implemented at the Paris¹²³ Peace Conference (1919).

Wilson's idealism prior to establishing the end of the war and maintaining the peace in a permanent way would be mediated by an international organization and would act in a rational and intelligent way. Another contribution of this theoretical line was from the British thinker Norman Angell³, who in his main thesis, claimed that interdependence would be essential to maintain peace and make war lose importance.

On the other side of the debate is the Realism of the 1930s-50s, which follows the failure of the League of Nations to try to prevent the rise of Fascism, Nazism and Imperial Japan³, and applied

121 To cover the history of IR and the internationalization of the English language in the area, the historical review will be based on debates, contexts and who are the important members that build the thinking of IR.

122 JACKSON, Robert; SORENSEN, Georg. *Introdução às Relações Internacionais*. 2nd ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. n.2.

123 JACKSON, Robert; SORENSEN, Georg. *Introdução às Relações Internacionais*. 2nd ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. n.2.

aggressive foreign policies³ completely contrary to the cooperation attempted by the idealism. The period was characterized by the quest for power by Germany, Italy and Japan and the taking of an International System (IS) based on the balance of power as a way of reaching "peace".

Realists believe that the feeling of German's revanchism grew since the Paris Peace Conference (1919), which imposed harsh conditions on Germany after World War I. These and other factors led to the development of nationalism and, consequently, the ideal scenario for the need for another conflict.

The Realist theory has ancient bases, in Thucydides, Hobbes and Machiavelli, these being different academic centers. However, when it comes to Realism in IR there is a great concentration of theorists in the United States³.

Despite the significant academic milieu as English speakers, the main authors of Realism are in the United States. Morgenthau, one of the most important thinkers of this theory and who influenced many IR scholars, was a German fleeing World War II who settled on American soil. That happened in many other areas and was essential in establishing an IR academic force in this region. He influenced other realists such as Niebuhr and Kennan. By contrast, Carr was a British IR theorist and, like Morgenthau, focused on strengthening Realism, as did the Frenchman Aron.

Given this scenario of the first debate, it is possible to see an American concentration, or growth of the American and British IR academic center as one of the protagonists in the new international scenario, which IR proposes to study. However, it is necessary to emphasize the French importance within this scenario since many previous French thinkers were important to form a theoretical basis.

In the second debate, the world entered the Cold War scenario, so IR theories ended up paralyzed to the detriment of the conflict scenario (JJ). Thus, in this new phase of IR, it is focused on the methodological notion of the area, until there IR was understood as in a traditional character with the study of philosophy, international law, the history of diplomacy, areas in which there is a lot of focus on values and ethics.

The new debate arises from the rapid growth of IR studies in the United States, in which theorists of the time brought social science, political science, political philosophy, or economics¹²⁴ to a new form and analysis of IR.

This focus was called "behaviorism", in which it sought to see IR in a scientific way, analyzing patterns and moving away from the object of analysis as much as possible. Scholars of the period

¹²⁴ JACKSON, Robert; SORENSEN, Georg. *Introdução às Relações Internacionais*. 2nd ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. n.2.

sought to understand the behavior of the two superpowers, the United States and the USSR⁴, and the new world order created, bipolar.

On the other hand, the traditionalism of IR, the one that understands the value, ethics and human complexity within the studies of the interactions of international agents⁴, is the other part of this dispute defending the need for history, law, philosophy as bases to understand the complex SI relationship.

However, none of the debates was victorious, but it established the United States as a power academy of IR and, consequently, established the English language, already very present in the area, as essential to understand the debates and new theories that are emerging.

The next one is the third debate - it avoids the debate on how IR should be studied and seeks a discussion on political issues related to welfare, military, and security socio-economy. The scenario of this debate begins in the 1970s, as countries are still suffering the consequences of the Second World War and, in this period, at the center of a bipolar conflict focused on issues of economic, military and technological power. The theoretical see themselves suffering from these IS changes. and thus initiates, in this scenario, a new debate on economics.

With this present context, Neo-Marxism emerged in an attempt to make scholars, theorists and IS actors themselves reflect on the economic underdevelopment of countries considered to be of the "Third World". This theory is based on the ideas of economist Karl Marx. They believe that the capitalist system exists to control the poorest states in the world and strengthen the richest, since they are the ones who hold power in the capitalist system. In summary, "Marxist EPI [International Political Economy] understands international capitalism as an instrument for the exploitation of the Third World by the developed countries" (JACKSON; SORENSEN, 2013, p. 88).

On the other side of the scale is an alliance formed against EPI neo-Marxist ideas, Realism/Neorealism and Liberalism/Neoliberalism. Realistic EPI believes that the economy should be dedicated to strengthening the State and be managed by the State⁴. Furthermore, theorists of this line believe that without some hegemonic power it is impossible to have a liberal world economy, so they believe that the existence of a power strong enough to maintain order in the global economic system is essential.

Along this side, there is Liberalism and Neoliberalism, which believe in hierarchy in the economic system, but that human prosperity for all could be achieved in the global free market regardless of its development.

In this scenario, the greater presence of German economists, such as Andre Gunder Frank, due to the Cold War context, inserted the debate, as well as the presence of North American economists and sociologists, such as Immanuel Wallerstein. It is still possible to witness US sovereignty, as a result

of the English language in the IR, but a growth of other original theoretical lines from other regions is visible.

The last major IR debate is the “intraparadigmatic”, in which it presents the confrontation between positivist theories (Realism, Liberalism, International Society and others) and post-positivist theories (Critical Theory, Postmodernism, Feminine etc.)¹²⁵.

The period of this discussion is marked by the end of the Cold War, in which it changed the international agenda from the bipolar perspective, for be about terrorism, democratization, minorities, humanitarian intervention, migrations, environmental security, etc.⁵ emerge with great force.

Accompanied by this, academics in the area showed discontent with the methodologies used by IR so far and instigated it, even more, to criticize anti-behaviorists such as Hedley Bull, theorist of the International Society. Therefore, they returned to discuss “how to approach the IR”, because they believed that positivist theories had flaws especially when talk about the proximity of the subject and the object.

In this debate, academic centers are still very present in the United States, mainly in Critical Theory, but there is a great discussion in France of Post-Modernist theory, as it was a thought started by a group of French philosophers⁵. Thus, it is possible to observe a large presence and influence of the English language in the history of IR, but in its philosophical and historical spheres, the presence of French is visible. In addition, other European languages are observed, such as Italian and Greek, which were important to create a basis for concepts of the study of politics and are currently important to understand IR.

English is a language that has to be mastered by speakers of other languages who want to interact in this intercultural scenario. In order to learn it and teach it, it is crucial to be mindful of the purpose of the actual language use.

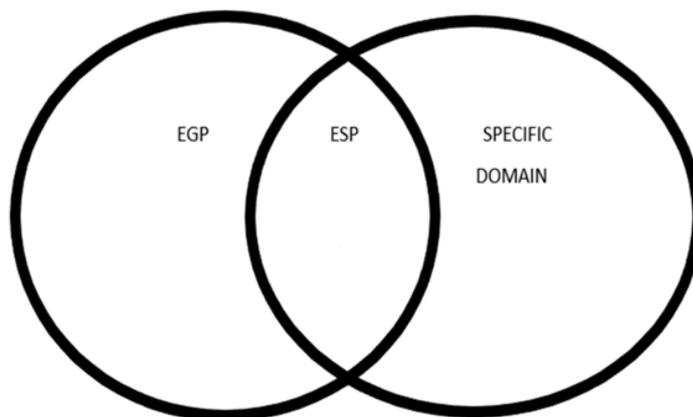
ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Paltridge & Starfield (2013, p. 2) say that “English for Specific Purposes (ESP) refers to the teaching and learning of English as a second language or foreign language where the goal of the learners is to use English in a particular domain”. Language is employed to communicate, and the ultimate attainment of communication is supposed to be to exchange messages successfully. In this line, it is pivotal that the participants in the dynamics be aware of the purpose of why they are using it. Consequently, they will be more focused on the subtle elements that must be comprised such as special vocabulary, specific structures, and certain pragmatic orientations.

¹²⁵ JACKSON, Robert; SORENSEN, Georg. *Introdução às Relações Internacionais*. 2nd ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. n.2.

The following picture tries to depict this context.

Figure 1: English for Specific Purposes (ESP)



Source: Pacheco (2022)

English for General Purposes (EGP) is a wide, multipurpose variety of language. In a traditional language school environment, that is the target: to teach and learn English so to be able to use it in different activities, from ordering a meal to participating in a conference. However, language use poses other needs, which are more specific at times, and that should require closer attention and more knowledge of a specific domain. For instance, people interacting in aviation end up using terminological items or structures that can be domain-specific to the point of not being understood by an “outsider” in the field. The specialized language used in aviation has been more recently known as Aviation English (PACHECO, 2019) and then constitutes an example of English for Specific Purposes. Legal or medical purposes are also instances of that.

Viana, Bocorny and Sarmento (2019, p. 2) claim that “English for Specific Purposes does not aim at improving students’ proficiency indiscriminately” and that since “... Students have decided to study English for particular reasons” ... “The gold standard in ESP is to allow students to use English to fulfill their needs (e.g., read a manual, write a dissertation, listen to a lecture, present a sales pitch)”. This is why it is critical that students and teachers have clearly in mind the purpose to which they are learning or teaching the language.

Additionally, teachers have to be aware that they will have to be somewhat familiar with the professional area they are approaching, which may be attained through a collaborative partnership between them with students, as put by Viana, Bocorny and Sarmento (2019, p. 4).

In ESP, teachers’ and students’ roles are different but complimentary. Teachers are the language education specialists; they know (about) English in addition to have pedagogical skills. Students, on the other hand, have some knowledge on their professional field (generally in the first language) and usually have a motivation to learn the language.

As noted by Pacheco (2022), teaching ESP is not restricted to using specific vocabulary without considering the actual structure used or preparing students for particular tests. At times, teachers insist on grammar structures that are employed in EGP disregarding their use in the specific domain, changing examples to items that are familiar to students. This practice can be misleading as learners will still lack information about peculiarities of the target variety of language.

As for the teaching and learning of English applied to International Relations, there are challenges to be overcome, mainly regarding the lack of coursebooks and of more research offering more solid linguistic information as to structures used in the area. Speeches, agreements, conventions and other documents provided by the UN, for instance, make a great source of classroom material, but they have to be adapted so to cope with the language purposes. The below example features a proposed practice available in a coursebook.

Figure 2 – Example of a language activity from an English for International Relations coursebook

Practice 2

***Grammar and communication:
modal verbs expressing obligation,
possibility, necessity and duty***

Choose the word or phrase from the list below which best completes the following sentences. The phrase in square brackets [...] will help you decide.

shall be / cannot be / ought to / is entitled to / may / are bound to / have to be / need not be / are binding on / may be required / are not entitled to

1. By the Unfair Contract Terms Act 1977 the parties to a contract _____ always to

Source: Cardirolla (2013)

The exercise is based on a text about the “Tyrer Case”, an episode that has a high impact on human rights. The activity is designed to practice certain modal structures assumedly preferred in international relations – a completely different exercise from a traditional coursebook approaching modal verbs.

English for International Relations is a course offered by the International Relations Program in the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul and it is innovative as it aims to promote language practice within the framework of international relations. Students are required to have intermediate English language proficiency, and classes are developed observing skills such as speaking and writing about a relevant topic in the area. One of the goals of this study is to assess the main

challenges and perspectives in this course in order to confirm challenges faced by the teacher and student and suggest practices that can improve other similar proposals.

METHODOLOGY

In order to analyze how the aforementioned ideas are applicable to a given teaching and learning reality regarding English for International Relations, a survey was conducted based on preliminary data gathering from 11 students in the IR Program at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul, in Brazil. Through it, we propose a descriptive analysis from information collected. The instrument, as seen below, was based on five questions featured in a form sent to informants in a GoogleForms Document, in Brazilian Portuguese, who were given a month to answer.

“ENGLISH FOR INTERNATIONAL RELATIONS”: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Esse formulário visa estabelecer uma base de dados estatísticos com a intenção exclusiva de utilizá-los para meio de pesquisa e estudo sobre "o papel das línguas na internacionalização" para fins de redação de artigo. Todas as respostas serão anônimas e respondidas por alunos de graduação do curso de Relações Internacionais da PUCRS.

<p>1. Quais eram suas expectativas para a disciplina antes de cursá-la?</p> <p>2. Após cursar a disciplina, o modo como você entende, pensa e/ou se comunica em inglês na área de RI foi modificada?</p> <p>3. Dos conteúdos desenvolvidos no semestre, marque de 1 a 5, sendo 1 sem relevância e 5 de extrema relevância, como você vê o grau de importância dos assuntos a seguir em relação à compreensão e produção de textos relacionados às RI?</p> <p>Leitura e interpretação dos textos trabalhados</p> <p>Estratégia de Leitura (skimming and scanning)</p> <p>Estruturas argumentativas (bicolons, tricolons, constrasting pairs)</p> <p>Prática de produção oral</p> <p>Comunicação intercultural</p> <p>Leitura e interpretação dos textos trabalhados</p> <p>Estratégia de Leitura (skimming and scanning)</p> <p>Estruturas argumentativas (bicolons, tricolons, constrasting pairs)</p> <p>Prática de produção oral</p> <p>Comunicação intercultural</p>

4. De 1 a 5, sendo 1 sem relevância e 5 de extrema relevância, qual o grau de importância de estudos de inglês aplicado a relações internacionais para um internacionalista já proficiente?

5. Justifique sua resposta à pergunta anterior:

The first question “What were your expectations for the course before taking it?” aimed to understand the expectation of students about the subject before taking the course and, from there, promote possible changes considering the answers to improve the subject and meet the possible expectations from those who will benefit from the subject.

The second question addresses the influence of the course: after taking the course, on the way of communicating and thinking in English in the area of international relations. It aims to understand the relevance that the specific study of the English language had on students and if even people who already had a certain mastery of the language were able to take advantage of the content presented in the classes.

The third question asks the participants to rate from 1 to 5, with 1 being of “no relevance” and 5 of “extreme relevance”, which is the degree of importance of the subjects covered in class. The subjects were: the reading and interpretation of the worked texts, reading strategies (skimming and scanning), argumentative structures (bicolons, tricolons, contrasting pairs), oral production practices and intercultural communication. The result will allow an analysis of the contents of the course in a more democratic way, in addition to helping to understand the importance that students give to the above topics.

The fourth question “From 1 to 5, with 1 being unimportant and 5 being extremely relevant, how important is English studies applied to international relations for an already proficient internationalist?” is supposed to quantitatively offer some kind of measure on the importance of having a subject applied to their specific area in the student curriculum, from a learner’s perspective.

The last question, the fifth, is found as a justification of the previous question, so to offer qualitative information.

The answers will be described and discussed as it follows, in light of the theoretical ideas presented previously.

RESULTS AND DISCUSSION

The answers to the first question expressed, in general, a great expectation with the expansion and improvement of the vocabulary, as well as the learning of a more natural form of communication

and according to the interlocutor's ideas, with more formal expressions in the area of International Relations. The aim of most students was to increase the practical ability of fluency and understanding in diplomatic debates in the English language with linguistic resources similar to those of the mother tongue.

As stated earlier, this is a course offered by the International Relations Program at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul, so we thought that the introduction to this debate should be based on the expectations raised by the students. That way, we could have a good basis for comparing the following answers. That is why the question for introduction was based on the expectations of these 11 students, so that we could compare it with the purpose of the course and see if they align.

The second question addresses how the course has changed the way students think and communicate in English in the field of IR. According to the form, the expectations of the students who took the English for International Relations course were met, as most of them demonstrated and perceived a gain in vocabulary and the practice of listening, reading, speaking and writing was improved. In addition, the improvement in the interpretation and use of speeches in the diplomatic field was also noticed by the participants of the classes.

Such results demonstrate consistency with the research, as the students' expectations match the objective of the International Relations discipline. The students analyzed the lack of protagonism of EGP (English for General Purposes) when dealing with issues related to IR, as this "generic" knowledge is not enough to understand the terms created in the area. An example of this is "defection" (STERLING-FOLKER, 2013, p. 122), which has no exact translation into Portuguese, but is extremely important for understanding neoliberal theory in IR.

The third question introduces the relevance given to the contents developed. We started with the practice of oral production and intercultural communication at the top of the priority of PUCRS International Relations students. This means that people prioritize communication exercises in class to achieve the fluency they seek in relation to the field of study. Soon after, the reading and interpretation of texts worked in English for International Relations are classified, thus demonstrating the need found to favor, in the international area, documents and written materials. In view of this requirement, reading strategies (skimming and scanning) prove to be the next relevant topic. Finally, there are the argumentative structures, such as bicolons, tricolons and contrasting pairs, which, despite not being protagonists, in the responses of the participants of this research, are nevertheless fundamental when structuring clear and persuasive arguments.

The answers to these questions allowed us to see that exercising the specific speech of IR subjects was significant for the development of future internationalists. Precisely, the specification of

the other points, involving grammar and reading, allows the speech and expression of ideas to be facilitated by the understanding of vocabulary and, mainly, by the course offered by PUCRS.

In the fourth question, we deal with the importance rating of Applied English to International Relations for a proficient professional. In this question, participants are asked to rate this question from 1 to 5. More than 70% of the students scored the highest possible grade, thus demonstrating the relevance of the specific study as a priority for professionals in the area, even those who have already achieved some fluency, is remarkable. Because the other 30% classified between 4 (18.2%) and 3 (9.1%).

As demonstrated in the ESP data and in the research on internationalization, there is indeed the essentiality pointed out by scholars in the IR area and by language educators, that only general knowledge is not enough to meet the need for knowledge of this language in the IR area. In view of this and most of the students' responses about the relevance of specific studies, it is possible to reaffirm the importance of this class in Undergraduate Programs and the increase in materials intended for this specific learning.

The last question of the questionnaire refers to the fourth and can be seen as a continuation of it. It shows that most of them see the learning of a lingua franca as fundamental in a way dedicated to vocabulary and use in the professional environment, mainly in the international field. The feedback encompasses opinions such as the need to master the English language in several variations, communication with a smaller margin of error and greater clarity from the interlocutor, the relevance of diplomatic and intercultural expression in the field was also pointed out. Even students who claimed to be proficient in English say that the course was necessary to increase their notions of context, topics and discourse on the global stage.

One of the characteristics of the internationalization process stated by Knight (2012) is international cooperation, in which she talks about the social transformations that will generate intellectual development. In this sense, the students' feedback regarding their improvements as an internationalist demonstrates that the subject was able to meet expectations and make a change in the students' future, since they are now more confident in the face of themes, documents and debates related to international relations. As brought by one of the students, who participated in the research, of International Relations at PUCRS:

As I mentioned before, many internationalists have knowledge of the English language in writing and reading, however it is very difficult for them to practice English in technical terms of international relations daily, living in Brazil. Therefore, it is very important to work in class and I believe it is also important because of the relevance of the English language in the international scenario. (informant's answer)

FINAL REMARKS

Internationalization is a complex phenomenon as it encompasses multiple features - cultural, political, social, to name a few. Communication is the means that allows relations and languages are codes used in communicative dynamics through which they take place. Mastering a lingua franca such as English to make it possible requires not only considerable knowledge about structure, vocabulary and pronunciation, but also a solid understanding about the use of this skills in a particular context.

Intercultural competence assumes some degree of awareness about someone else's background and perspective. Based on that, speakers are supposed to rely on metalinguistic strategies so to adjust their language in order to convey their message appropriately. This is why teaching and learning ESP - and, in the context proposed in this article, English for International Relations, requires a mindful attitude from teachers and learners along the processes. A more focused mindset as for the application of the language features to be studied is imperative in the development of curricula and classes. It is definitely a joint effort from all the participants and this article tried to illustrate that. There is the need for more collaborative studies, approaching interfaces and deepening our understanding of the actual impact of language use in Internationalization.

REFERENCES

- BOROWSKA, A. Shaping Cross-Cultural Awareness in Aviation English Communication. In: FÓRUM ICAEA, 15, 2013, Paris, France. Proceedings [...]. Paris, France: Cross-cultural Awareness and Aviation English Training (15th ICAEA Forum), Paris, France. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/350556954_Shaping_Cross-Cultural_Awareness_in_Aviation_English_Communication on September 15th, 2022.
- CALDIROLA, A. English for International Relations. Milano: Educatt, 2013.
- CASTRO, A. M. D. A. Da ótica da solidariedade à lógica do mercado: as estratégias de internacionalização do Ensino Superior. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: PUCSP/USP, 2011. CD-ROM
- GRIFFITHS, M. 50 Grandes Estrategistas das Relações Internacionais. 1.ed. São Paulo: Editora Pinsky Ltda, 2004.
- JACKSON, R.; SORENSEN, G. Introdução às Relações Internacionais: teorias e abordagens. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- KNIGHT, J. Cinco verdades a respeito da internacionalização. Ensino Superior Unicamp, Campinas, SP, 6 nov. 2012. Available in: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>. Accessed in: 14 set. 2022.
- LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. Avaliação, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009. Available in: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772009000300004>. Accessed in: September 15th, 2022.
- MACKENZIE, I. English as a Lingua Franca. Routledge: New York, 2014.
- MENDES, C. R. B. A internacionalização e a língua inglesa: uma relação simbiótica e seus conceitos básicos. São Luis, 2020. 43f.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 52, n. 2, p. 409-433, 2013.

PACHECO, A. (Org.). *English for Aviation: Guidelines for Teaching and Introductory Research*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

PACHECO, A. Teaching English for Specific Purposes and the importance of the academic background in Languages. *Palestra na Escola de Humanidades, PUCRS*, Porto Alegre, 2022.

PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. *The Handbook of English for Specific Purposes*. Malden, MA, USA: Wiley Blackwell, 2013.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on Teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, UK, v. 24, p. 209-239, 2004. DOI: 10.1017/S0267190504000145.

VIANA, V.; BOCORNY, A.; SARMENTO, S. *Teaching English for Specific Purposes*. Virginia, USA: Tesol Press, 2019.

A LÍNGUA INGLESA E A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO

THE ENGLISH LANGUAGE AND THE PROFESSIONAL EDUCATION INTERNATIONALIZATION AT POSTGRADUATE LEVEL

Fabiana IGNÁCIO (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

Luis Fernando Muller da SILVA (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

Rodrigo Avella RAMIREZ (Unidade de Pós-graduação-CEETEPS, São Paulo, Brasil)

Thiago da Silva VIEIRA (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

RESUMO: A internacionalização tem sido alvo de muitos estudos atualmente, sobretudo nas instituições de ensino superior (IES), inclusive no Brasil. Nesse sentido, a língua inglesa, assume um papel fundamental no contexto de internacionalização, já que é atualmente considerada uma língua global (GRADDOL, 2006), especialmente em relação ao mundo do trabalho globalizado. É importante considerar a importância da língua inglesa no mundo acadêmico, o que justifica a expansão do EMI (English as a Medium of Instruction), inglês como meio de instrução nas universidades ao redor do mundo. Este artigo se propõe a analisar a proficiência linguística em língua inglesa dos alunos e professores dos cursos de pós-graduação lato sensu de uma instituição pública de ensino superior tecnológico da cidade de São Paulo, bem como o grau de interesse em participar de atividades acadêmicas em inglês. Esta é uma pesquisa quantitativa e qualitativa, em que foi aplicado um questionário aos participantes da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização; Pós-graduação lato sensu; EMI

ABSTRACT: The internationalization has been the target of many studies today, especially in institutions of higher education (IES), including Brazil. Thus, the English language takes on a fundamental role in the context of internationalization, as it is currently considered a global language (GRADDOL, 2006), especially in relation to the globalized labor market. It is important to consider the importance of the English language in the academic world, which justifies the expansion of EMI (English as a Medium of Instruction) in universities around the world. This article aims to analyze the English language proficiency of students and teachers of a lato sensu postgraduate program of a state public institution of higher technological education in the city of São Paulo, as well as their interest in participating in English academic activities. This is a quantitative and qualitative survey, in which a questionnaire was applied to its participants.

KEYWORDS: Internationalization; Lato Sensu Postgraduation; EMI

INTRODUÇÃO

A presença da globalização no presente século tem sido marcada por desenvolvimentos que integram as nações de forma internacional, gerando e produzindo novos conhecimentos. Nesse contexto, as instituições de nível superior e tecnológico exercem um papel fundamental na formação de profissionais que sejam capazes de interagir com esse mundo interconectado; visto que a educação profissional tem como objetivo “formar quadros qualificados para o mercado de trabalho” (PETEROSSÍ; MENINO, 2019, p. 1).

Esse processo de globalização contribui para a internacionalização das IES (Instituições de Ensino Superior), um dos motivos pelos quais os estudos sobre a internacionalização vêm se expandindo, inclusive no Brasil.

Certamente a língua inglesa exerce um papel de extrema relevância nesse cenário, pois com o *status* de língua global (GRADDOL, 2006), ela conecta pessoas em âmbito profissional, acadêmico, social, econômico e tecnológico de forma mundial. No âmbito acadêmico, o inglês é de fundamental importância, por isso as IES estão buscando se internacionalizar, o que se dará por meio do idioma inglês e uma das alternativas é o EMI (English as a Medium of Instruction), inglês como meio de instrução nas universidades ao redor do mundo. Segundo Dearden (2014, p.2), o EMI é “O uso da língua inglesa para ensinar matérias acadêmicas em países ou jurisdições onde a língua materna (L1) da maioria das pessoas não seja o inglês”.

Este artigo se propõe a analisar a proficiência linguística em língua inglesa dos alunos e professores dos cursos de pós-graduação *lato sensu* de uma instituição pública de ensino superior tecnológico da cidade de São Paulo, bem como o grau de interesse em participar de atividades em inglês. Por fim, será sugerido o EMI como uma forma de contribuir com o processo de internacionalização da instituição.

Esta é uma pesquisa quantitativa e qualitativa, em que foi aplicado um questionário aos docentes e discentes dos cursos de pós-graduação de uma instituição pública, a fim de mapearmos o perfil linguístico dos participantes, bem como seu grau de interesse em participar de atividades acadêmicas em que a língua inglesa seja o meio de instrução.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A época atual é marcada por grandes desenvolvimentos tecnológicos e científicos que fazem com que o conhecimento e a informação assumam um papel relevante nesse contexto de mudanças ligado ao processo de globalização. Esta, por sua vez, oportunizou a interação política, econômica,

social e cultural entre países por gerar novas competências, principalmente no mundo do trabalho, que são exigidas dos futuros profissionais, fazendo com que o ensino superior se prepare para atender as demandas iminentes na sociedade atual (MARCELINO; LAUXEN, 2021). Nesse contexto, a educação profissional tecnológica é uma forte aliada na preparação do indivíduo para atuar no mercado de trabalho, sendo este o seu objetivo principal. Esses processos de globalização contribuem para a internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES).

Os estudos sobre a internacionalização do ensino superior vêm se expandindo há alguns anos. Um dos motivos dessa expansão é o desenvolvimento das tecnologias da informação que facilitam a conexão entre pessoas de diferentes localidades, sobretudo das pessoas que pertencem ao ensino superior, resultando em pessoas mais preparadas para interagir com o mundo globalizado.

Morosini (2006, p.97) afirma que a internacionalização do ensino superior é “qualquer esforço sistemático, que objetiva tornar a educação superior respondente às exigências e aos desafios relacionados à globalização da sociedade, da economia e do mercado de trabalho”. Assim sendo, ela precisa atender aos desafios no século presente.

Night (2003, p. 2) ampliou o significado de internacionalização do ensino superior para “internacionalização em nível nacional, setorial e institucional é definida como um processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global dos propósitos, funções e ofertas de educação pós-secundária”.

Essas definições ampliam as estratégias usadas para a efetivação da internacionalização das IES. Atualmente, observa-se que a internacionalização tem sido vista de diferentes formas. Para alguns, ela significa uma série de atividades acadêmicas, entre elas a mobilidade de professores e alunos, *network* internacional, programas e incentivos internacionais; para outros, significa que a educação deve ser oferecida entre países de forma presencial ou virtual no campus das universidades; outros, ainda, argumentam que a internacionalização deve incluir uma dimensão global, intercultural e internacional no currículo no processo de ensino-aprendizagem (KNIGHT, 2008).

A internacionalização em casa pode ser uma alternativa para a internacionalização do ensino superior, pois segundo (KNIGHT, 2008, p. 22-23) “ela envolve a dimensão intercultural e internacional nos processos de ensino e aprendizagem, currículos e programas, pesquisas, atividades extracurriculares, relações com as culturas locais e grupo étnicos e a integração de alunos, docentes e vida acadêmica local”. Teekens (2007) também diz que a internacionalização não se refere somente a atividades de longe, mas a atividades de perto, incluindo a todos.

Em virtude dos fatos mencionados, quais seriam então os benefícios da internacionalização e por que as instituições de ensino superior querem se internacionalizar? As razões que levam à internacionalização nesse contexto são mostradas no quadro abaixo.

Quadro 1: Razões que guiam a internacionalização.

Razões	Razões existentes	Razões de importância emergente
Sociais/Culturais	Identidade cultural nacional Entendimento intercultural Desenvolvimento de cidadania Desenvolvimento social e comunitário	Nível nacional Desenvolvimento de recursos humanos Alianças estratégicas Geração de renda/Trocas Comerciais Construção nacional e institucional Desenvolvimento social e cultural e mútuo entendimento Nível institucional Branding internacional e perfil Melhoria na qualidade/standards internacionais Geração de renda Desenvolvimento docente e discente Alianças estratégicas Produção de conhecimento
Políticas	Política externa Segurança nacional Assistência técnica Paz e mútuo entendimento Identidade nacional Identidade regional	
Econômicas	Crescimento econômico e competitividade Mercado de trabalho Incentivos financeiros	
Acadêmicas	Ampliação de perspectivas acadêmicas Construção institucional Perfil e status Melhoria da qualidade Standards acadêmicos internacionais Dimensão internacional da pesquisa e ensino	

Fonte: Baumvol e Sarmento (2016)

Nota-se no Quadro 1, os vários princípios que norteiam a internacionalização do ensino superior tanto quanto seus benefícios. Por isso a internacionalização não é o fim, mas traz consigo várias maneiras de inserir o indivíduo em um mundo interconectado e interdependente, além de trazer mais qualidade para o ensino superior.

1.2 O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA NA INTERNACIONALIZAÇÃO

A internacionalização tem impactado, nos últimos anos, as instituições de ensino superior, pois ela visa a formação de alunos capazes de interagir com um mundo cada vez mais globalizado; e para que haja a integração do conhecimento científico, tecnológico e social é necessário inserir os alunos em um contexto linguístico favorável para que eles possam beneficiar-se das diferenças e das diversidades, além de ampliar de modo satisfatório suas experiências educativas (COELHO, 2021).

Nesse contexto de interação global, a língua inglesa exerce um papel de muita importância, pois se tornou uma língua em escala global (GRADDOL, 2006), que conecta pessoas em âmbito profissional, acadêmico, social, econômico e tecnológico. Por isso é importante

considerar os motivos que levam o inglês a ser usado no mundo acadêmico, a fim de que professores e alunos saibam como lidar com os desafios que eles poderão enfrentar, principalmente, ao serem inseridos no mundo de trabalho globalizado.

Assim sendo, faz-se necessário entender o dinamismo do mundo do trabalho atual, quais são as suas necessidades e quais mudanças precisam ser feitas para que a escola atenda aos vários interesses dos indivíduos, preparando-os para atuar de forma eficiente e eficaz no mercado de trabalho. Isto posto, as instituições de ensino superior devem buscar ações que promovam a internacionalização em suas instituições, podendo ser por meio da criação de um currículo internacional que desenvolva a capacidade de interação dos alunos com o mundo global multicultural, da elaboração de atividades que promovam a integração entre os alunos de forma a prepará-los para atuar no mundo do trabalho, entre outros.

Nesse contexto, surge o EMI (English as a Medium of Instruction) como uma ferramenta que pode ser usada no processo de internacionalização das IES, que seria a implantação de um ambiente em que algumas disciplinas específicas possam ser ministradas em língua inglesa como um meio de instrução (EMI).

1.3 O EMI E A INTERNACIONALIZAÇÃO

Existem vários contextos educacionais em que o conteúdo é ensinado em outro idioma, além da língua materna. Um desses contextos é o EMI (DEARDEN, 2014), ou seja, um ambiente em que se usa a língua inglesa para ensinar matérias acadêmicas.

O EMI tem se tornado um fenômeno global, sobretudo nas instituições de ensino superior. As razões pelas quais as universidades têm adotado o EMI são variadas, pode ser por buscar ser internacionalizadas, alcançar prestígio, atrair alunos estrangeiros, aumentar a competição entre universidades públicas e privadas, preparar o aluno para atuar no mundo do trabalho internacionalmente conectado, além de almejar o aumento de publicações acadêmicas, entre outros (MARACO *et al.*, 2017).

Com o Brasil em desenvolvimento, estando cada vez mais inserido em um mundo globalizado, a procura por cursos em ambiente EMI tende a crescer, pois um dos maiores motivos para a implementação do EMI é de internacionalizar a educação, inclusive a educação de ensino superior (DEARDEN, 2014), porque a internacionalização pode não somente atrair alunos de outros países como também preparar os alunos domésticos para atuar em um mundo globalizado, e esse processo se dará por meio da língua inglesa, já que ela é, atualmente, considerada uma língua global

(GRADDOL, 2006), assim sendo, uma língua de comunicação internacional, ou seja, o EMI seria um facilitador do processo de internacionalização do ensino superior.

Por isso, a proficiência em língua inglesa dos docentes e discentes faz-se necessária, pois ela é a capacidade de mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação; ou seja, ela não é o uso estático de regras linguísticas aprendidas, mas uma capacidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário, em outros termos, fazer acomodações necessárias, dependendo da situação comunicativa em que o falante está inserido (IGNÁCIO, 2022). Isso posto, certamente influenciará o processo de implantação dos cursos de inglês como meio de instrução. Já que, com o Brasil em desenvolvimento, estando cada vez mais inserido em um mundo globalizado, a procura por esses cursos tende a crescer.

2 MÉTODO

Esta é uma pesquisa exploratória descritiva, pois objetiva descrever as características de uma determinada população, que neste caso, se refere ao corpo discente e docente dos cursos de pós-graduação *lato sensu* de uma instituição pública de ensino superior tecnológico da cidade de São Paulo. É de abordagem qualitativa e quantitativa, pois, de acordo com Creswell (2007, p. 35), “essa técnica emprega estratégias de investigação que envolvem coleta de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção de informações de texto (por exemplo, em entrevistas), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas”.

Foi aplicado um questionário aos discentes e docentes da pós-graduação de uma determinada instituição pública de ensino, via *Google Forms*, enviado em seus e-mails, com o intuito de mapear o perfil linguístico dos respondentes, bem como averiguar a necessidade e o interesse em participar de atividade de ensino com aulas ministradas em língua inglesa.

Ao todo, foram obtidas 44 respostas dos discentes e 19 respostas dos docentes. Ou seja, os resultados desta pesquisa estão baseados nas informações recebidas dos respondentes do questionário.

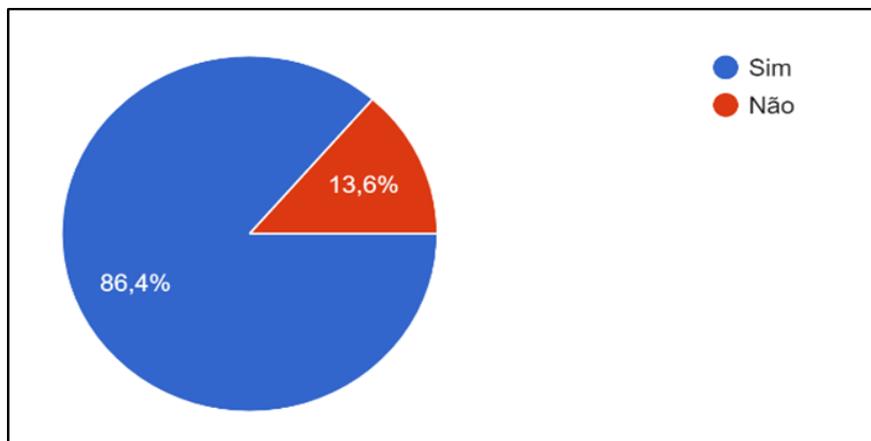
3 DISCUSSÕES E RESULTADOS

A entrevista foi feita no formulário do Google e foi enviada por e-mail para os discentes e docentes de uma instituição pública de pós-graduação em São Paulo. Dos 103 alunos, 44 responderam à pesquisa e dos 44 professores, 19 responderam à pesquisa. Serão ressaltados aqui os dados que foram essenciais para construção da caracterização desse público, com relação à

proficiência linguística e ao interesse em participar de atividades educacionais que envolvam a língua inglesa.

PERGUNTA 1: VOCÊ JÁ ESTUDOU INGLÊS?

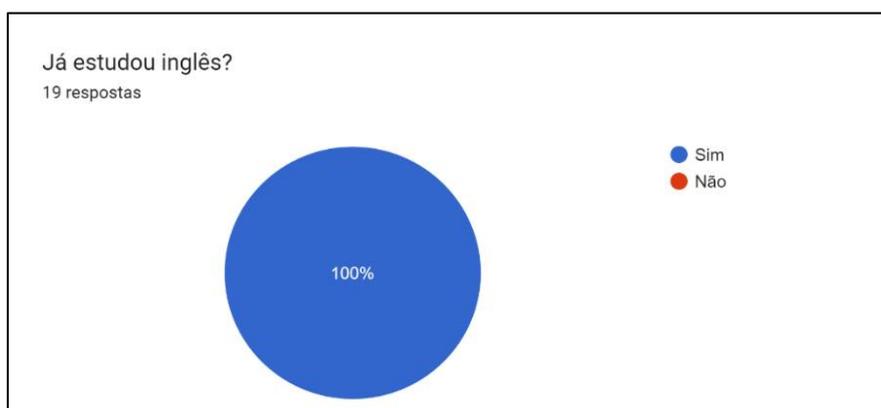
Figura 1 – Gráfico de setor sobre quantidade de respondentes que já estudaram inglês



Fonte: a autora

84% dos alunos disseram que sim e 100% dos professores responderam que sim.

Figura 2 – Gráfico de setor sobre quantidade de respondentes que já estudaram inglês.

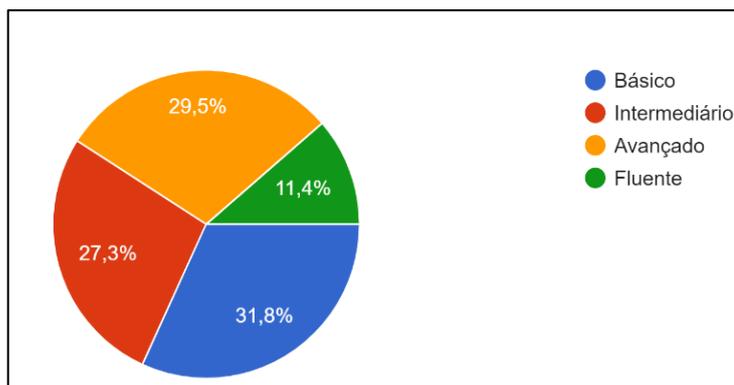


Fonte: a autora

Quando perguntado sobre a língua inglesa, a maioria dos alunos respondeu que já estudou inglês de alguma forma, enquanto todos os professores entrevistados responderam que já estudaram inglês.

PERGUNTA 2: QUAL O SEU NÍVEL DE INGLÊS?

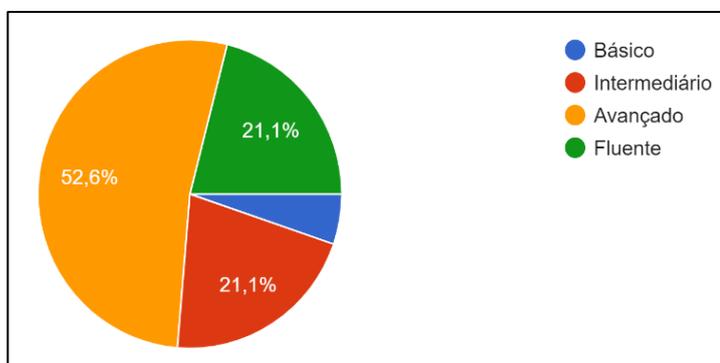
Figura 3 – Gráfico de setor sobre nível de inglês dos respondentes.



Fonte: a autora

Quando perguntado sobre o nível de inglês, 68,2% dos alunos responderam ter o inglês entre o intermediário e o fluente.

Figura 4 – Gráfico de setores sobre nível de proficiência em inglês dos respondentes.



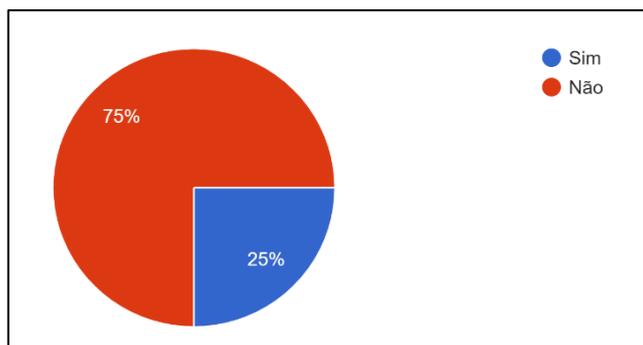
Fonte: a autora

Já com relação aos professores, o número foi bem mais expressivo, pois 94,8 responderam ter o inglês entre o intermediário e o fluente.

Baseando-se nas respostas dos alunos e professores, notamos que eles possuem um nível desejável do idioma, o que ratifica a sua capacidade linguística de participar de atividade em língua inglesa.

PERGUNTA 3: POSSUI CERTIFICADOS INTERNACIONAIS?

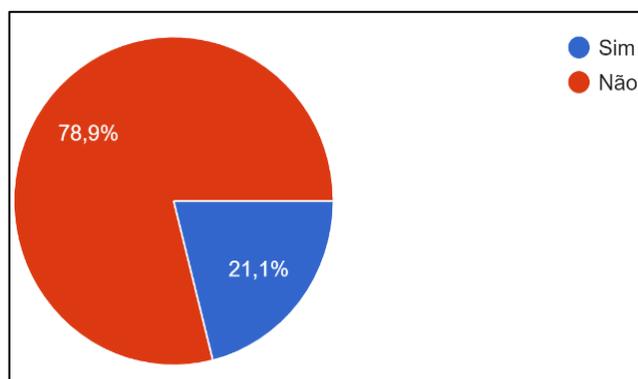
Figura 5 – Gráfico de setor sobre certificação internacional dos respondentes.



Fonte: a autora

75% dos alunos responderam que não possuem certificados internacionais.

Figura 6 – Gráfico de setores sobre certificados internacionais em inglês dos respondentes.



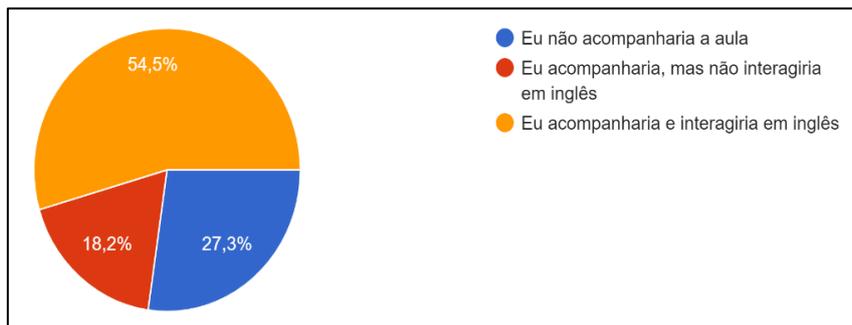
Fonte: a autora

Já os entre os professores 78,9% responderam que não possuem certificados internacionais.

Nota-se que com relação à proficiência da língua inglesa, a maioria declarou possuir um inglês avançado, porém sem certificação que comprovem o seu nível do idioma. O que nos permite inferir que o conceito de proficiência dos entrevistados está baseado em seu autoconceito do idioma.

PERGUNTA 4: CONSIDERE UMA DE SUAS MATÉRIAS MINISTRADAS EM INGLÊS. O QUE SERIA VERDADEIRO PARA VOCÊ?

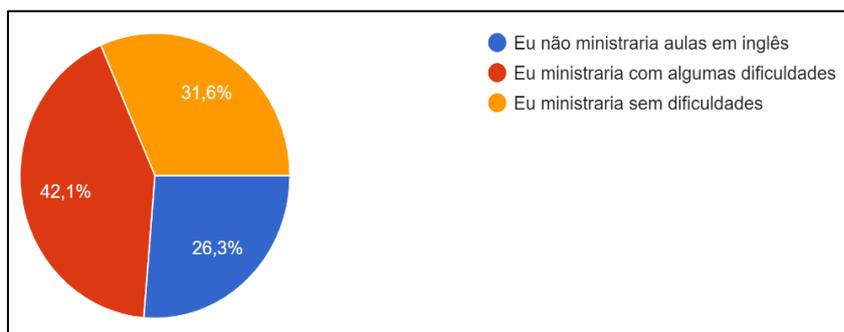
Figura 7 – Gráfico de setor sobre acompanhamento dos respondentes de matérias ministradas em inglês.



Fonte: a autora

Os alunos responderam que 54,5% acompanhariam e interagiriam em inglês, 18,2% acompanhariam, mas não interagiriam em inglês e 27,3% não acompanhariam a aula em inglês.

Figura 8 – Gráfico de setores sobre certificados internacionais em inglês dos respondentes.



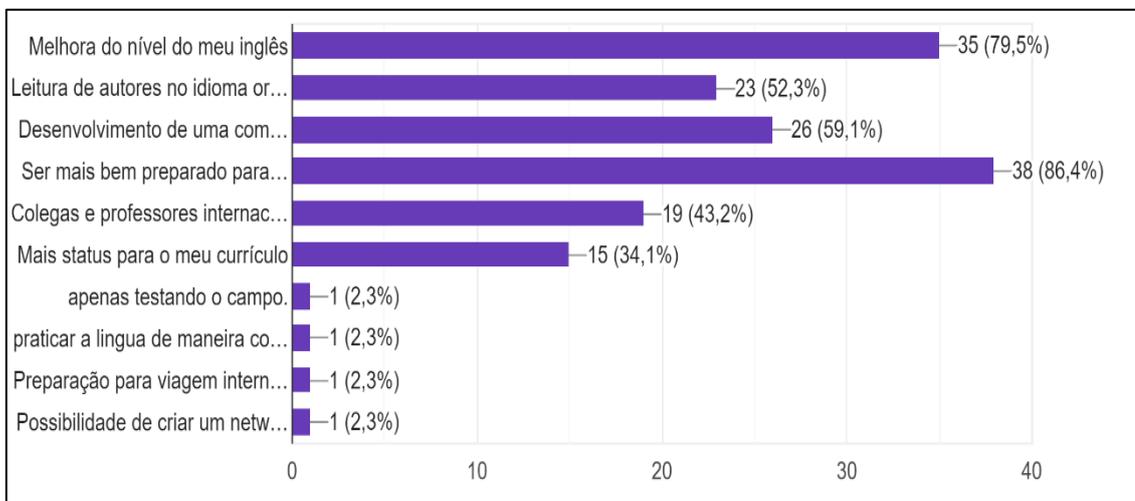
Fonte: a autora

Entre os professores, 31,6% ministrariam uma aula em inglês sem dificuldades, 42,1% ministrariam com algumas dificuldades, já 26,3% não ministrariam aulas em inglês.

Em outras palavras, tanto alunos quanto professores, em sua maioria, acompanhariam e ministrariam uma aula em língua inglesa, baseando-se no seu autoconceito do idioma.

PERGUNTA 5: QUAIS VANTAGENS SÃO ATRATIVAS PARA VOCÊ EM UM CURSO MINISTRADO EM INGLÊS?

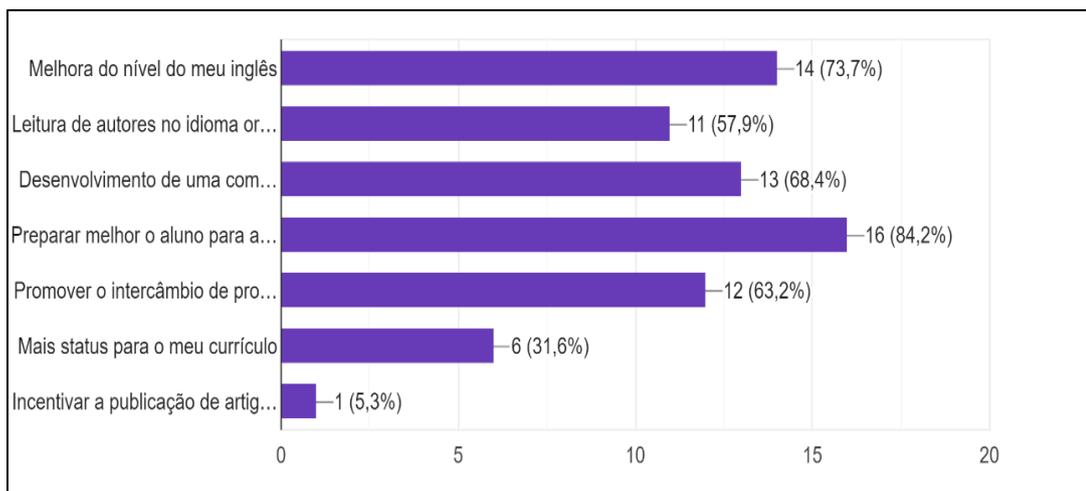
Figura 9 – Gráfico de barras sobre interesses dos respondentes em cursos em inglês.



Fonte: a autora

Dentre as várias opções, 84,4% dos alunos responderam que ser mais bem preparado para atuar no mercado de trabalho globalizado, 79,5% melhora do nível de inglês, 59,1% desenvolvimento de uma competência intercultural.

Figura 10 – Gráfico de barras sobre interesse dos respondentes em participar de eventos em inglês.



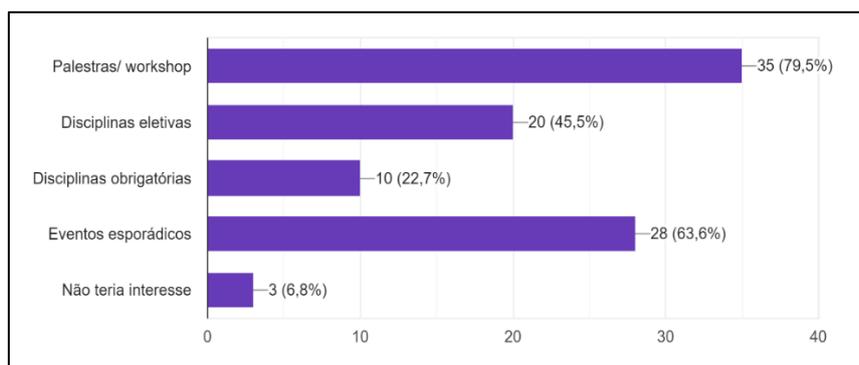
Fonte: a autora

Quanto aos professores, 84,2 preparar melhor o aluno para atuar no mundo do trabalho globalizado, 73,7% melhora do nível de inglês e 68,4% desenvolvimento de uma competência intercultural.

Sobre os benefícios de ter uma aula ministrada em língua inglesa, o ser mais bem preparado para atuar no mundo do trabalho globalizado teve um alto nível de aceitação, seguido por melhora do nível de inglês e, também, do desenvolvimento de uma competência intercultural, já que vivemos em um mundo globalizado, que nos permite nos conectarmos com pessoas de diferentes países, costumes e culturas.

PERGUNTA 06: DOS EVENTOS LISTADOS A SEGUIR, USANDO O INGLÊS COMO MEIO DE INSTRUÇÃO, EM QUAL DELES VOCÊ TERIA INTERESSE EM PARTICIPAR?

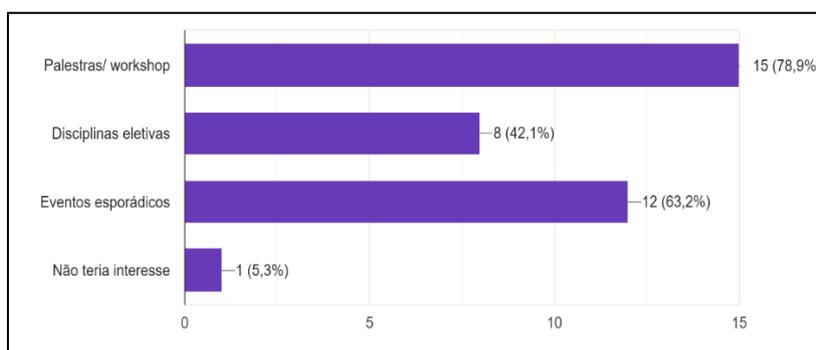
Figura 11 – Gráfico de barras sobre participação dos respondentes em eventos em inglês.



Fonte: a autora.

75% dos alunos responderam que tem interesse em palestras e *workshops*, 63,6% por eventos esporádicos e 45,5 por disciplinas eletivas.

Figura 12 – Gráfico de barras sobre interesse dos respondentes em participar de eventos em inglês.



Fonte: a autora

Quanto aos professores 78,9 têm interesse por palestras e *workshops*, 63,2 por eventos esporádicos e 42,1 por disciplinas eletivas.

Notamos que, quando perguntados sobre o seu interesse em participar de uma atividade em língua inglesa, tanto os professores quanto os alunos responderam que palestras e workshop são os de maior interesse de ambos. Possivelmente por serem eventos de curta duração, o que facilitaria o entendimento e a participação dos alunos.

Ao analisarmos os dados advindos do questionário respondido por docentes e discentes de uma pós-graduação, identificou-se que tanto os professores quanto os alunos acreditam que falar o inglês é fundamental para seu desenvolvimento profissional, dado que a língua inglesa assumiu o *status* de língua global (GRADDOL, 2206), o que ampliaria suas experiências educacionais e, também, facilitaria a comunicação entre pessoas de diferentes culturas (COELHO, 2021).

Sabe-se que o foco da educação profissional é a formação de indivíduos que sejam capazes de atuar de forma globalizante no mundo do trabalho, por isso as IES têm buscado se internacionalizar, já que, segundo Night (2003, p. 2), a internacionalização “é definida como um processo no qual se integra uma dimensão internacional, intercultural ou global dos propósitos, funções e ofertas de educação pós-secundária”. No entanto, ela pode ser feita em casa, com a criação de um currículo que permita a inclusão de uma dimensão global, intercultural e internacional no processo de ensino-aprendizagem (NIGHT, 2008).

Nesse contexto, o EMI (DEARDEN, 2014) surge como um forte aliado nesse processo, pois contribui, entre outros, com a internacionalização das IES. Uma sugestão seria a criação de um currículo internacional, podendo-se incluir palestras e workshops em língua inglesa, ou seja, atividades de curta duração, em que alunos e professores possam participar, a fim de favorecer o processo de internacionalização da instituição, uma vez que esta é a vontade majoritária entre os participantes da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que os alunos da pós-graduação, além de terem declarado possuir um nível de inglês apropriado para participar de atividades acadêmicas que envolvam a língua inglesa, também demonstram interesses em participar dessas atividades, a fim de serem preparados para o mundo do trabalho global, já que essa é a função principal da educação profissional.

Já na fala dos professores, podemos perceber que a maioria dos docentes da pós-graduação se auto conceituam proficientes em inglês, sendo assim, seriam professores capacitados para ministrarem aulas em inglês, no que diz respeito à proficiência linguística; além disso demonstram interesse em participar de atividades acadêmicas cuja língua inglesa seja o meio de instrução, abrindo portas para ampliar seus conhecimentos e suas experiências profissionais.

Considera-se então, que tanto alunos quanto professores, estão preparados, de acordo com seu autoconceito, e demonstraram interesse em participar de atividades que integrem a língua inglesa e o mercado de trabalho, a fim de que ambos sejam capazes de interagir em um mundo internacionalmente interconectado.

Verificou-se que há interesse e o mínimo de proficiência linguística necessária para a implantação de um ambiente que favoreça as práticas acadêmicas em língua inglesa, em que o EMI seria uma sugestão altamente viável. No entanto, mais estudos são necessários para aprofundar esta temática.

REFERÊNCIAS

- BAIRD, R. Defining EMI. Southhampton, 2017a. Disponível em: <https://www.futurelearn.com/courses/emi-academics>. Acesso em: 10 maio. 2020.
- BAUMVOL, L.K.; SARMENTO, S. Internationalization at Home and the use of English as a Medium of Instruction / Internacionalização em Casa e o uso de Inglês como meio de Instrução. *Echoes Further Reflections on Language and Literature*, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Laura-Knijnik-Baumvol/publication/313794754_Internationalization_at_Home_and_the_use_of_English_as_a_Medium_of_Instruction_Internacionalizacao_em_Casa_e_o_uso_de_Inglês_como_meio_de_Instrucao/links/58a6268da6fdcc0e0783d71d/Internationalization-at-Home-and-the-use-of-English-as-a-Medium-of-Instruction-Internacionalizacao-em-Casa-e-o-uso-de-Inglês-como-meio-de-Instrucao.pdf
- COELHO, I.M.W.S. O centro de idiomas do IFAM na prática: as Dimensões pedagógica e Administrativa no contexto do multilinguismo. *A Institucionalização dos Centros de Línguas na Rede Federal. Vol. 2: Desafios e Boas Práticas*. Campinas: Ponte, 2021.
- CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto; tradução Luciana de Oliveira da Rocha, 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DEARDEN, J. – English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. 2014 Disponível em: https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/british_council_english_as_a_medium_of_instruction.pdf. Acesso em 19 julho. 2021
- IGNÁCIO, F. O Inglês como meio de instrução (EMI) na Educação Profissional: possibilidades e desafios para a formação docente. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) CEETEPS Unidade de pós-graduação, extensão e pesquisa. São Paulo, p. 130. 2022.
- GRADDOL, D. English Next. Reino Unido: British Council, 2006
- KNIGHT, J. Higher Education in Turmoil: the Changing World of Internationalization. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
- KNIGHT, Jane. Updated definition of internationalisation. *International Higher Education*, v. 33, Boston, 2003. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/7391/6588>. Acesso em 20 out. 2021.
- MACARO, E; CURLE, S; PUN, J; AN, J; DEARDEN, J. A systematic review of English medium instruction in higher education. Cambridge University Press, 2017. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/systematic-review-of-english-medium-instruction-in-higher-education/E802DA0854E0726F3DE213548B7B7EC7>. Acesso em: 20 dez. 2021
- MARCELINO, J. M.; LAUXEN, S.L. A internacionalização de educação superior e a construção da cidadania global: existem conexões possíveis? *EdiPUCRS*, Porto Alegre, 2021.
- MARTINEZ, Ron. English as Medium of Instruction (EMI) in Brazilian Higher Education: Challenges and Opportunities. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318487508> Acesso em 20 Dez. 2020.
- PETEROSI, H. G.; MENINO, S. E. A formação do formador. 1 ed. São Paulo. Centro Paula Souza. 2019.
- TEEKENS, H. Internationalisation at Home: an introduction. In: TEEKENS, H. (Org.). *Occasional Paper 20- Internationalisation at Home: ideas and ideals*. European Association for International Education (EAIE), 2007.