



# A internacionalização do currículo na perspectiva de professores de línguas no Brasil<sup>1</sup>

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (Brasil)

Dlubia Santclair

Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Brasil)

Kléber Aparecido da Silva

Universidade de Brasília (Brasil)

## Resumo

A internacionalização do currículo busca incorporar uma dimensão intercultural e global nas atividades de ensino, a fim de contribuir para a formação de cidadãos e profissionais engajados na diversidade cultural e linguística do mundo globalizado. Neste artigo, discutimos a internacionalização do currículo, destacando as reflexões dos professores de línguas como agentes da internacionalização da educação. Em seguida, analisamos os dados qualitativos gerados mediante um questionário estruturado, aplicado aos professores brasileiros de línguas que são membros do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL-UnB), com o objetivo de compreender suas concepções sobre a internacionalização do currículo. A análise dos dados, à luz da Linguística Aplicada Crítica, indicou que a internacionalização das instituições educacionais brasileiras pode ser viabilizada pela internacionalização do currículo, exigindo discussões sobre interculturalidade, multilinguismo e plurilinguismo. Assim, a partir das perspectivas dos professores, é possível vislumbrar abordagens alternativas para a internacionalização da educação.

Palavras-chave: Internacionalização. Currículo. Professores de línguas. Interculturalidade.

## The internationalization of the curriculum from the perspective of language teachers in Brazil

### Abstract

The internationalization of the curriculum aims to incorporate an intercultural and global dimension into teaching activities, contributing to the education of citizens and professionals engaged in the cultural and linguistic diversity of the globalized world. In this paper, we discuss curriculum internationalization, highlighting the reflections of language teachers as agents of the internationalization of education. Subsequently, we analyze qualitative data generated through a structured questionnaire applied to Brazilian language teachers who are members of the Group of Critical and Advanced Studies in Languages (GECAL-UnB), to understand their conceptions about the internationalization of the curriculum. The data analysis, through the lenses of Critical Applied Linguistics, indicated that the internationalization of Brazilian educational institutions is possible through the internationalization of the curriculum, requiring discussions on interculturality, multilingualism, and plurilingualism. Thus, based on the perspectives of teachers, it is possible to envision alternative approaches to the internationalization of education.

Keywords: Internationalization. Curriculum. Language teachers. Interculturality.

## La internacionalización del currículo en la perspectiva de los profesores de idiomas en Brasil

### Resumen

La internacionalización del currículo busca incorporar una perspectiva intercultural y global en la enseñanza para formar ciudadanos y profesionales comprometidos con la diversidad cultural y lingüística del mundo globalizado. En este artículo, se aborda la internacionalización del currículo desde la perspectiva de los profesores de idiomas como agentes en este proceso. Se analizan los resultados de un cuestionario aplicado a profesores brasileños de idiomas miembros del Grupo de Estudios Críticos y Avanzados en Lenguajes (GECAL-UnB), con el objetivo de comprender sus concepciones sobre la internacionalización del currículo. El análisis de los datos, basado en la Lingüística Aplicada Crítica, revela que la internacionalización de las instituciones educativas brasileñas puede lograrse a través del currículo, pero esto implica discusiones sobre interculturalidad, multilingüismo, plurilingüismo y prácticas translíngües. Desde la perspectiva de los profesores, se plantean enfoques alternativos para la internacionalización de la educación.

Palabras clave: Internacionalización. Plan de estudios. Profesores de idiomas. Interculturalidad.

### Introdução

2

A globalização é um fenômeno que reduziu distâncias geográficas e acentuou diferenças entre países centrais, periféricos e semiperiféricos (DINIZ, 2020). Esse fenômeno também se reflete no processo de internacionalização da educação (IE), o qual, de maneira controversa, tem se tornado significativo em diversas instituições. Essa ocorrência é fortemente estimulada por documentos elaborados por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que direcionam os sistemas educacionais no mundo. Dessa maneira, ressalta-se os aspectos exclusivamente positivos da internacionalização, que têm contribuído para que as instituições educacionais a adotem como uma estratégia necessária (SOUZA, 2018).

A IE pode ser entendida como a inserção de uma dimensão intercultural e global nos propósitos, funções e serviços da instituição, a fim de possibilitar melhorias na qualidade da educação e da pesquisa oferecidas aos estudantes e funcionários, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade (DE WIT; HUNTER; HOWARD; EGRON-POLLAK, 2015). No entanto,



como ressalta Knight (2008), o cenário da IE que se apresenta na contemporaneidade é complexo e diverso, o que demanda reflexões sobre suas bases, abordagens, políticas e estratégias.

Isto posto, a internacionalização pode funcionar como uma estratégia de emancipação do indivíduo (FREIRE, 2013) e de práticas de justiça social (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2008), por meio de redirecionamentos interculturais e linguísticos contemplados pelo currículo internacionalizado (LUNA, 2016).

De posse dessa reflexão, compreendemos que a internacionalização das instituições educacionais localizadas em países semiperiféricos, como o Brasil, pode ser viabilizada por estratégias de internacionalização do currículo (loC), a partir dos interesses da instituição e dos atores institucionais. No processo de loC, o professor se torna um dos principais catalisadores (MIURA, 2006; MORAES, 2018), além de ser visto como figura ativa na elaboração de atividades com essa finalidade (STALLIVIERI, 2016).

Os estudos de Miura (2006) elencam dois tipos de ações de IE que são mais observáveis nas instituições brasileiras: (a) "acordos institucionais, programas de cooperação, pesquisa conjunta, desenvolvimento tecnológico e mobilidade de estudantes/professores" (p. 72) e (b) as ações no âmbito do ensino, tais como organizar a loC dos cursos, por meio da oferta de alguns componentes curriculares em outras línguas, promover a cultura de aprender línguas e investir em formação intercultural.

Nesse sentido, a fim de contribuir com as pesquisas já realizadas sobre a loC (LEASK, 2015; LUNA, 2016; MIURA, 2006) e considerando a necessidade de estimular reflexões nos professores em relação a esse processo, buscamos evidenciar, neste estudo, algumas reflexões de professores brasileiros de línguas. Nosso objetivo também é problematizar a loC no cenário educacional brasileiro como uma estratégia viável para construir sentidos colaborativos, simétricos e situados de IE. Essa discussão é fundamentada nos princípios da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Para a geração dos dados, aplicamos um questionário aos professores de línguas que são membros do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL-UnB).

Este artigo está organizado da seguinte forma: além desta introdução, incluem-se duas seções e as considerações finais. A primeira seção apresenta alguns apontamentos sobre o currículo e o processo de loC, destacando como

ele contribui para promover justiça social e reduzir desigualdades e assimetrias. A segunda seção aborda os pressupostos teórico-metodológicos da IAC, que orientam a geração e análise dos dados, seguida pela discussão das possibilidades de internacionalizar o currículo a partir das reflexões de professores brasileiros de línguas.

## A internacionalização do currículo

A IoC é apontada como uma das principais ações institucionalizadas para a IE (MIURA, 2006). Portanto, consideramos fundamental demarcar inicialmente a nossa compreensão do que é currículo.

Süssekind e Santos (2016) apresentam dois tipos de currículos: currículo escriturístico e currículo como conversa complicada. O currículo escriturístico é um documento "sacralizado", que tem a capacidade de "estocar significados e cuja autoridade reside numa interpretação homogênea, unívoca, construída por "funcionários autorizados" (SUSSEKIND; SANTOS, 2016, p. 279). Pelo fato de "estarem estocados, estes significados perdem sua historicidade e situacionalidade e não servem senão para controlar as práticas (inconformistas), invisibilizando suas múltiplas lógicas e saberes" (SUSSEKIND; SANTOS, 2016, p. 279).

O currículo organizado sob essa perspectiva contribui para a hegemonia dos saberes e significados "estocados", que são reforçados e disseminados nas práticas sociais, influenciando a formação da sociedade. Dessa forma, o currículo elimina a autonomia dos professores e invisibiliza as diferenças dos estudantes.

Em oposição à ideia de currículo escriturístico, Süssekind e Santos (2016, p. 273, ênfase das autoras) entendem o currículo "como uma *conversa complicada* e ecológica", que potencializa a desvisibilização de situações que valorizam a diferença. Esse entendimento emerge da compreensão, explicitada por elas, de que o currículo é parte da criação do cotidiano, que compreende diferentes conhecimentos e subjetividades. Segundo essas pesquisadoras, o currículo



envolve nossa história, nossas memórias, os contextos em que vivemos, as alegorias que nos arquitetam e que se desdobram nas salas de aula e, também, os conhecimentos ditos acadêmicos, escolares e científicos, de gênero, de raça, de fé, entre outros, derrubando os muros que separam a escola da vida (SÜSSEKIND; SANTOS, 2016, p. 280).

Nesse sentido, Sússekind e Santos (2016) nos convidam a considerar outras possibilidades para a construção do currículo, em que a ecologia das diferenças prevaleça sobre o conhecimento único que serve ao capital global. Elas também destacam a responsabilidade dos professores e pesquisadores na luta diária pela adoção de práticas curriculares que estejam alinhadas com a "ecologia das diferenças" e a "justiça social".

Concordamos com a defesa de um currículo construído nas interações sociais cotidianas das práticas curriculares educacionais, em meio aos dissensos e no (re)conhecimento das diferenças. A partir desse entendimento e da afirmação do papel ativo dos professores de línguas na materialização do currículo, problematizamos o processo de loC.

De acordo com Luna (2016, p. 37), a loC oferece a oportunidade de criar espaços para a diversidade, nos quais práticas, línguas/linguagens, saberes e aspectos culturais estão interligados. O autor sintetiza que a loC

[t]rata-se de garantir a infusão das perspectivas multiculturais contidas e buscadas em/por todos em uma sala de aula ampliada, onde se podem articular diferentes conhecimentos, práticas e culturas. Dito de outra forma, a loC desenvolve-se por atividades intelectuais que questionam a monocultura do saber, pela curiosidade em torno dos paradigmas ausentes, bem como pela identificação dos paradigmas emergentes e de suas possibilidades como subsídios ao currículo (LUNA, 2016, p. 37).

Assim sendo, tanto professores quanto estudantes devem se posicionar como agentes responsáveis pela construção colaborativa da loC, orientados pelo reconhecimento das diferenças e por posicionamentos e práticas que questionam a homogeneização e a ocidentalização, que reforçam os privilégios de grupos e línguas hegemônicas. É importante utilizar essas perspectivas "como um estímulo para criticar e desestabilizar os paradigmas dominantes" (LUNA, 2016, p. 38).

Respaldados pela discussão em torno do plurilinguismo existente no Brasil (SAVEDRA, 2010; CAVALCANTE; MAHER, 2018), é mister fazer referência às reconfigurações epistemológicas que têm sido empreendidas no campo da LAC, a exemplo do fato de que a língua passa a “[...] ser vista como um recurso que as pessoas utilizam e constantemente recriam, juntamente com outros recursos semióticos, a fim de alcançarem seus propósitos comunicativos” (CAVALCANTI; MAHER, 2018, p. 1). Essa visão não-essencialista de língua/linguagem é o que dá sentido ao multilinguismo como um fenômeno complexo pautado por várias práticas discursivas e inúmeras modalidades. Nessa perspectiva, o multilinguismo não mais é visto como a coexistência de diferentes línguas estaticamente, mas como “um conjunto de recursos comunicativos carregados de ideologia, sempre distribuído de maneira desigual, em um campo de combate sempre irregular” (HELLER, 2012, p. 32). No multilinguismo existem identidades em constante conflito.

Desse modo, a LAC se propõe a criar espaços para uma esperança radical, buscando uma transformação na relação entre conhecimento e realidade (PENNYCOOK; MAKONI, 2020). Questões de tolerância, diversidade, equidade e democracia ganham cada vez mais importância nesse contexto.

6

Ao considerarmos a educação linguística de uma perspectiva multilíngue e multicultural em países semiperiféricos, desafiamos dicotomias criadas e herdadas da visão estruturalista de língua, tais como monolinguismo/bilinguismo, falante nativo/falante estrangeiro, língua nativa/língua estrangeira, entre outras. O multilinguismo, pensado de maneira ampliada, questiona as estratificações linguísticas, valoriza a língua/linguagem manifestada em comunidades locais e está intrinsecamente ligado às questões de atividade social, situação interacional, história e perspectivas dos usuários da língua (PENNYCOOK; MAKONI, 2020).

O multilinguismo é compreendido como um fenômeno mais abrangente do que apenas o contato ou convivência entre diferentes línguas, envolve também uma mistura linguística. Esse conceito pode ser aplicado ao contexto da sala de aula de inglês, por exemplo, em que o professor legitima o uso e promove o contato e confronto entre diferentes línguas por parte dos estudantes. O objetivo principal é possibilitar estratégias alternativas para a realização de práticas solidárias e inclusivas de linguagem (ROCHA, 2010).



As reflexões sobre o multilinguismo destacam a complexidade e a diversidade da loC. A implementação da loC pode variar de acordo com as motivações e intenções da instituição, assim como a situação político-social-cultural-econômica de cada país. A questão linguística desempenha um papel fundamental nesse processo, e é por isso que a Língua Inglesa tem sido adotada como língua de oferta de componentes curriculares em algumas universidades como estratégia de implementação da loC (STALLIVIERI, 2016).

Nesse contexto, Leask (2015) nos convida a construir uma loC inclusiva, baseada em práticas críticas emancipatórias, que permitam a escola, os professores e os estudantes ressignificarem as relações de poder por meio do currículo. É importante que os participantes dessa "conversa complicada" (SÜSSEKIND; SANTOS, 2016) se envolvam tanto local quanto globalmente, ou seja, "pensem globalmente para agirem localmente" (LEASK, 2015).

Para a materialização do processo de loC, Leask (2015) apresenta um caminho de negociação com estágios nomeados de modo cíclico e sequencial por: Revisar e Refletir; Imaginar; Revisar e Planejar; Agir e Avaliar.

Compreendemos a partir de Leask (2015) que *Revisar e Refletir* pode ser identificar em seu local de atuação elementos relacionados à loC. *Imaginar* é compreendido na negociação e diálogo para a seleção cuidadosa do material empírico (textos orais, escritos e imagéticos) a ser utilizado, observando ideologias, representações e significados culturais. *Revisar e Planejar* é entendido por elaborar formas possíveis de internacionalizar o currículo, que possam estar articuladas e/ou customizadas ao tempo, espaço, aos valores e às limitações de cada instituição. *Agir* seria analisar formas de incorporação de estratégias e distribuição das dimensões internacionais e interculturais no currículo. Por fim, *Avaliar* seria um processo constante de retroalimentação cíclica, por meio da análise crítica de todos os passos desse processo de loC (LEASK, 2015).

A partir desses pressupostos, propomo-nos a visibilizar as reflexões de professores de línguas no contexto brasileiro, com a finalidade de discutir a loC como uma possibilidade de redirecionar as práticas educacionais para uma lógica mais colaborativa.

## Possibilidades de internacionalização do currículo na perspectiva de professores de línguas

Uma vez que propomos, nesta investigação, discutir a loC no cenário educacional brasileiro, evidenciando as reflexões de professores de línguas enquanto agentes da IE, a LAC se apresentou como uma possibilidade teórico-metodológica no processo de geração e análise dos dados empíricos.

A LAC convida o cientista da linguagem a se implicar no processo de pesquisa, não se contentando apenas com a descrição do seu objeto de estudo, mas se comprometendo com o rompimento da neutralidade científica (RAJAGOPALAN, 2003). Nessa abordagem, considera-se a língua/linguagem como uma prática social envolvente e transformadora das relações sociais (FREITAS; PESSOA, 2012), o que nos leva a refletir sobre o pressuposto inicial de que as falas dos professores de línguas participantes desta pesquisa estão marcadas social e historicamente, e supostamente atravessadas por conotações político-ideológicas (RAJAGOPALAN, 2003).

8 Ao analisarmos os dados empíricos à luz da LAC, assumimos uma postura crítica, no sentido de nos comprometermos a construir teorias alternativas que se manifestam na relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa, baseadas nas experiências vividas (RAJAGOPALAN, 2003). Para tanto, é necessário que o pesquisador se engaje nas vozes dos sujeitos que pretende estudar, pois somente dessa maneira poderemos ter acesso a categorias analíticas mais próximas da realidade investigada (MOITA LOPES, 2006). Dada a complexidade do real e dos fenômenos sociais que dele surgem, a LAC não se vincula a nenhum método específico, mas, pelo contrário, busca ser interdisciplinar, com o propósito de problematizar questões de uso da linguagem (SIGNORINI, 1998).

Os dados foram gerados por meio da aplicação de um questionário estruturado online elaborado com a utilização da ferramenta *Google Forms*. O questionário está organizado da seguinte forma: uma parte inicial contendo os dados de identificação dos participantes (gênero, idade, instituição, tempo de serviço docente, formação acadêmica nos níveis de graduação e pós-graduação), seguida por uma segunda parte composta pelas seguintes perguntas: (1) O que significa internacionalizar a educação no Brasil?, (2) Como você percebe a internacionalização da educação em sua instituição?, (3) O que é internacionalizar o currículo de línguas?, (4) Ao planejar suas aulas, quais





estratégias você utiliza ou poderia utilizar que reflitam na internacionalização do currículo?

Após a elaboração, o questionário foi disponibilizado aos participantes por meio de seus endereços de e-mail e por um grupo de *WhatsApp* criado especificamente para a interação dos professores filiados ao GECAL/UnB, acompanhado de uma declaração de consentimento livre e esclarecido, enfatizando a participação voluntária na pesquisa.

Após o encerramento do prazo para submissão de respostas, obtivemos um total de 12 questionários preenchidos pelos professores, dos quais 91,7% são do sexo feminino e 8,3% do sexo masculino. Quanto à faixa etária, observamos que 16,7% estão na faixa de 36 a 40 anos, 33,3% têm entre 41 e 50 anos, e 50% estão acima de 50 anos. Em relação às instituições onde trabalham, temos representantes de universidades, faculdades, institutos federais e institutos de línguas.

No que diz respeito à formação em nível de graduação, a maioria dos professores possui licenciatura em línguas (português, inglês, espanhol). Em relação à formação em nível de pós-graduação, os professores apresentam a seguinte distribuição: 8,3% possuem especialização, 41,7% têm mestrado, 25% possuem doutorado e 25% possuem pós-doutorado.

As respostas fornecidas pelos professores de línguas em relação às ações de loC percebidas em suas instituições, aos elementos que compõem o material empírico utilizado na implementação do currículo e às possibilidades de loC foram copiadas literalmente do formulário *online*. Em seguida, os dados gerados foram minuciosamente analisados. Em um primeiro momento, foram realizadas várias leituras com o objetivo de construir sentidos que indicassem o caminho proposto por Leask (2015) para a loC.

Considerando que os professores de línguas estão enfrentando demandas da loC em seus locais de trabalho, seja lidando com estudantes de diferentes nacionalidades e experiências diversas, seja incorporando abordagens educacionais com um viés intercultural em suas aulas, é importante considerar o que esses profissionais pensam sobre essa questão. Embora a loC esteja presente na rotina dos professores, que se tornam facilitadores do processo e podem promover atividades que auxiliem no “desenvolvimento das competências interculturais dos estudantes” (STALLIVIERI, 2016, p. 167), eles enfrentam a falta de oportunidades para refletir não apenas sobre a IE, mas

também sobre a internacionalização dos componentes curriculares pelos quais são responsáveis.

Dito isso, nosso objetivo ao indagar os professores de línguas membros do GECAL/UnB sobre seu entendimento da loC, assim como sua relação com as possibilidades pedagógicas de incorporar a internacionalização à educação linguística, foi destacar suas vozes para contribuir com propostas mais significativas na construção de um currículo internacionalizado.

Para isso, utilizamos as etapas do processo de IE desenvolvidas por Leask (2015) como categorias de análise dos dados empíricos gerados. Essas etapas são: (a) Revisar e refletir, (b) Imaginar, (c) Revisar e planejar, e (d) Agir.

REVISAR E REFLETIR – Nessa primeira etapa, espera-se que os professores reflitam sobre o grau de loC no contexto institucional em que estão inseridos (LEASK, 2015; LUNA, 2016). Ao questioná-los sobre as estratégias, objetivos e avaliação estabelecidos em seus contextos, obtivemos as seguintes respostas:

[1] De forma muito tímida percebo por meio de estágios internacionais, mas na realidade dos cursos não.

[2] Apenas com programas pontuais de intercâmbio.

[3] Na minha escola de inglês promovemos o contato com professores estrangeiros, eventos culturais e intercâmbios.

[4] Tento fazer com que sejam discutidas questões referentes aos conteúdos que estudamos, vislumbrando diferentes culturas e usos. Por exemplo, nas aulas de fonética e fonologia da língua inglesa, estudamos diferentes pronúncias de nativos anglófonos, mas também discutimos o uso da língua inglesa por não-nativos, abordando questões como bilinguismo, plurilinguismo, World Englishes, etc.

[5] Tento trazer, sempre que possível, referências de leituras de textos produzidos por autores africanos de língua inglesa, áudios e vídeos que mostram diferentes povos, suas culturas e sotaques e atividades práticas que permitam que usem seus diferentes repertórios linguísticos.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Podemos perceber que para os professores de línguas participantes da pesquisa, a loC se apresenta nas ações institucionalizadas, como estágios [1] e intercâmbios [2 e 3] e nas estratégias de ensino dos professores [4 e 5],



ao propor estudar “diferentes pronúncias de nativos anglófonos”, ao abordar “questões de bilinguismo, plurilinguismo, *world englishes* etc.”, ao trazer “textos produzidos por autores africanos”, “áudios e vídeos que mostram diferentes povos, suas culturas e sotaques” e ao possibilitar atividades práticas que permitam o uso de diferentes repertórios linguísticos.

Os elementos de IE listados refletem uma construção realizada nas ações cotidianas das “conversas complicadas” para subsidiar um currículo que garante a incorporação de perspectivas multiculturais, articulada aos diferentes conhecimentos, práticas e culturas. Essa prática questiona os paradigmas dominantes e implica em uma ampliação na compreensão de língua/linguagem, que passa a ser concebida para além de um produto representativo de um estado-nação, mas que também articula as materialidades linguísticas, sensoriais e espaciais para a interação social (CANAGARAJAH, 2018).

IMAGINAR – O segundo estágio envolve questionar as ideologias presentes nos pensamentos, autores e textos selecionados para compor o currículo do curso (LUNA, 2016).

[6] Na minha concepção internacionalizar a educação seria criar um currículo que atendesse interesses de aprendizagem que envolvesse também aspectos culturais e sociais, onde a realidade de cada país seria considerada no momento da construção do país tentando colocar um denominador comum na aprendizagem.

[7] Acredito que internacionalizar a educação no Brasil é a possibilidade de formar indivíduos capazes de interagir com diferentes culturas, uma forma de interagir por meio da linguagem. Em outras palavras, “transformar-se em cidadãos do mundo” (Rajagopalan, 2003, p.68)

[8] Penso que é promover uma educação, em todos os níveis de ensino, mais global, intercultural que vise integrar esse aluno no mundo por meio de atividades de ensino de línguas, intercâmbios, trabalhos/estágios no exterior, recebimento de alunos estrangeiros no contexto escolar, etc.

[9] Um currículo com perspectivas globais, com ensino e aprendizagem que considera a experiência dos alunos, bem como as língua(s), o uso da linguagem a partir da participação de diferentes setores internos e externos à instituição de ensino.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Com base nas respostas obtidas, identificamos algumas ideologias que os professores de línguas consideram essenciais para subsidiar o currículo, incluindo: aspectos socioculturais da realidade local [6 e 9]; o desenvolvimento de competências para atuarem como “cidadãos do mundo”, a promoção de um ensino “mais global e intercultural [8 e 9]”; e a ênfase na construção colaborativa.

Observa-se que os elementos discursivos mencionados nos excertos [6 a 9] refletem uma perspectiva de currículo orientada para a justiça social. Essa abordagem busca o diálogo em relação à diversidade cultural e linguística, e enfatiza o conhecimento construído a partir do contexto em que o currículo é implementado. Portanto, busca-se formar um cidadão global que não apenas esteja “capacitado” para lidar e responder às demandas da internacionalização, mas que também enxergue outras possibilidades de ser e estar no mundo, valorizando práticas sociais colaborativas.

Trata-se de um currículo que estimula os indivíduos a assumirem uma postura de resistência diante do mundo. Conforme mencionado por Rajagopalan (2003, p. 114), é possível aprender a “digerir” as influências culturais estrangeiras de forma a estimular o surgimento de “[...] uma nova identidade, não a partir da negação total da identidade anterior, mas sim um aprimoramento a partir dela, em virtude de um diálogo saudável entre as culturas em conflito”. Portanto, compreendemos que ao considerar o currículo como um instrumento de poder, uma abordagem de internacionalização como essa tem o potencial de (trans)formar os cidadãos em prol de uma sociedade que promove uma cultura de paz.

REVISAR E PLANEJAR – Esse estágio ocorre na inquietação acerca das possibilidades de IoC. Nos termos de Luna (2016), seria considerar quais mudanças são possíveis para o contexto de atuação dos professores.



- [10] Possibilidades de intercâmbio virtual, cultural e de conhecimentos.
- [11] Integração das tecnologias digitais para trocas entre docentes e discentes de várias partes do mundo interessados em aprender e ensinar inglês e português.
- [12] Incluir diferentes tipos de aprendizagens dentro de uma linguagem que permita acessar as múltiplas inteligências dentro da sala de aula usando uma comunicação simples, objetiva e de fácil estímulo. Usar abordagens que permitam ao aluno pensar e se expressar dentro do seu entendimento que permita o professor moldar essa percepção de mundo e educação, respeitando sempre essa formação acadêmica. Criar conexões com a vida real, fugindo do tradicionalismo engessado de ensino e avaliação.
- [13] Seria construir um currículo de ensino de línguas onde houvesse um compartilhamento de aprendizados não somente linguísticos, mas também culturais.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Conforme constatamos com as respostas, as estratégias vislumbradas pelos professores estão centradas no viés linguístico [10, 11 e 12]. Os professores indicam a possibilidade de intercâmbio com pessoas interessadas em aprender inglês e português, bem como a adoção “de uma linguagem que permita acessar as múltiplas inteligências dentro da sala de aula”.

Apesar de pontuarem a integração das tecnologias digitais [11], esse recurso é apresentado como um instrumento de mediação para as conexões linguísticas e culturais.

Outro aspecto destacado é a valorização dos saberes locais, por meio da “conexão com a vida real”. Há, portanto, um convite para “derrubar os muros que separam a escola da vida”, incorporando ao currículo do curso as emoções, as memórias e as histórias de vida (SÜSSEKIND; SANTOS, 2016).

Além disso, é explicitado no planejamento docente o rompimento com a monocultura do saber (LEASK, 2015), por meio da inclusão de diferentes tipos de aprendizagem, do intercâmbio de culturas e conhecimentos, bem como da troca entre professores e estudantes de diversas partes do mundo.

AGIR – O estágio da ação, nas palavras de Luna (2016, p. 50), está ligado à inclusão de “[...] estratégias de ensino diversificadas de acordo com

o perfil multicultural da turma [...]” e à adição de conteúdos com epistemologias diversas.

[14] Pensando em Ensino Superior, entendo que seria necessário integrar questões internacionais ao currículo: por exemplo, interculturalidade, línguas estrangeiras, aspectos internacionais relacionados aos conteúdos específicos estudados nos cursos; atuação profissional e acadêmica da profissão em diferentes países.

[15] Criar relações de colaboração entre países para pesquisas teóricas e práticas em via dupla de maneira horizontal.

[16] Entendo que envolve oportunizar o ensino-aprendizagem de línguas para todos os interessados (estudantes, professores e técnicos), promovendo a possibilidade de comunicação e trocas culturais e de informações entre todos, e buscando evitar hegemonias linguísticas ou culturais.

[17] Fazer dele uma rede de interações entre docentes e discentes de diferentes países onde o ensino e aprendizagem das diversas línguas e suas culturas sejam aprendidas, ensinadas e compartilhadas.

[18] Busca dimensionar uma estratégia efetiva de união interculturais e globais, bem como a integralização de disciplinas condensadas a formar, preparar e qualificar o estudante para que seja um profissional pensante, inovador e socialmente inserido no contexto da comunidade internacional e multicultural.

[19] Trazer reflexões relacionadas à interculturalidade, multilinguismo e novas perspectivas epistemológicas que ajudassem a quebrar a hegemonia de certas línguas e povos para os processos de ensino, aprendizagem, avaliação, etc.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nas falas, evidencia-se o desejo de criar espaços interculturais para o reconhecimento das diferenças e da importância da construção coletiva e colaborativa. Em outras palavras, os professores reconhecem que a loC pode ser concretizada por meio de ações menos hierárquicas, que promovam o rompimento com os princípios hegemônicos disseminados pela monocultura do saber.

Essa ação proposta segue o pensamento de Moita Lopes (2006, p. 13), quando o autor nos convida à “renarração da vida social como uma reestruturação na forma de produzir conhecimento”. É fundamental compreender que o estágio da ação para a loC depende das outras fases, pois é por meio



do movimento cíclico de revisar, refletir e planejar que é possível reescrever os caminhos da internacionalização por meio do currículo.

## Considerações Finais

Dadas as implicações da globalização nos diferentes eixos que sustentam a hegemonia de um país, a saber, a economia, a política e a cultura, temos observado nas últimas décadas um movimento cada vez mais significativo em torno da geopolítica mundial. À vista disso, muito além de reduzir distâncias ou contribuir para o desenvolvimento tecnológico, a globalização trouxe à tona o fenômeno da internacionalização, que passou a ser contemplado nas pautas dos mais diversos organismos internacionais. Entre eles, os organismos que orientam a educação no mundo começaram a considerar a internacionalização como um processo que busca infundir uma perspectiva intercultural e global nas práticas e no currículo de uma instituição educacional, com o objetivo de contribuir não apenas para o seu desenvolvimento, mas também para a formação de cidadãos globais capazes de promover um diálogo significativo em diferentes contextos sociais.

Isto posto, neste artigo, inicialmente tecemos algumas considerações teóricas acerca da internacionalização do currículo, com o intuito de destacar as reflexões de professores de línguas a esse respeito. Adotamos a noção de loC como uma estratégia viável para a internacionalização de instituições educacionais localizadas em países semiperiféricos, como o Brasil. Ao abranger aspectos relacionados à (inter)multiculturalidade, à diversidade de línguas e aos múltiplos saberes, o currículo se torna um espaço estratégico para enfrentar desigualdades e assimetrias sociais. O currículo internacionalizado não tem como objetivo impor a cultura estrangeira sobre a cultura nacional, mas, ao contrário, convida-as para o diálogo.

Embasados no compromisso ético, orientado pela LAC, trazemos à tona as vozes dos professores de línguas que participam do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (GECAL/UnB), para refletirmos acerca da loC no Brasil. Nesse movimento, baseados nos estágios de loC propostos por Leask (2015) e criticamente discutidos por Luna (2016) – revisar e refletir, imaginar, revisar e planejar e agir – percebemos que os elementos de internacionalização identificados pelos professores estão relacionados às ações de

intercâmbio, aos conteúdos programáticos e às estratégias de ensino. Nas respostas dos professores, observamos questionamentos de ideologias, o que remete ao rompimento de hierarquias e nos convida para a promoção de trocas linguísticas e culturais no processo de IoC, em favor da interculturalidade e da colaboração.

Desse modo, entendemos o papel ativo que esses profissionais podem desempenhar na estruturação do currículo internacionalizado. Portanto, uma abordagem crítica e atenta é exigida dos professores de línguas, pelo poder de dar novos significados aos componentes curriculares, além de a capacidade de articular as demandas globais às vivências locais, com o propósito de produzir novos conhecimentos e favorecer a justiça social.

Por fim, consideramos fundamental que as instituições governamentais invistam em programas estratégicos de internacionalização da formação continuada de professores de línguas, com o intuito de lhes oferecer condições adequadas e conhecimentos necessários para exercerem seu papel agente na internacionalização do currículo.

## 16

## Nota

- 1 Neste artigo, o primeiro autor contou com o apoio do Edital DPG/UnB 0011/2022 de apoio à execução de projetos de pesquisas científicas, tecnológicas e de inovação de discentes de pós-graduação, da Universidade de Brasília.

## Referências

CANAGARAJAH, Suresh. Materializing 'competence': perspectives from international STEM scholars. **The Modern Language Journal**, v. 102, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/modl.12464>. Acesso em: 9 mar. 2023.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Contemporary Brazilian Perspectives on Multilingualism. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus Machado (org.). **Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world**. New York: Routledge, 2018.

DE WIT, Hans; HUNTER, Fiona; HOWARD, Laura; EGRON-POLLAK, Eva. **Internationalisation of Higher Education**. Study requested by the European Parliament, 2015. Brussels:





European Commission. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL\\_STU\(2015\)540370\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf). Acesso em: 9 mar. 2023.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Para além das fronteiras**: a política linguística brasileira de promoção internacional do português. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Marco Túlio Urzêda; PESSOA, Rosane Rocha. Rupturas e continuidades na linguística aplicada crítica: Uma abordagem historiográfica. **Calidoscópico**, v. 10, n. 2, 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.09> Acesso em: 9 mar. 2023.

HELLER, Monica. Rethinking sociolinguistic ethnography: from community and identity to process and practice. In: MARTIN-JONES, Marilyn; GARDNER, Sheena (eds.) **Multilingualism, discourse and ethnography**. New York: Routledge, 2012.

KNIGHT, Jane. An internationalization model: meaning, rationales, approaches, and strategies. In: KNIGHT, Jane. **Higher education in turmoil**: the changing world of internationalization. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

LEASK, Betty. **Internationalizing the curriculum**. Londres: Routledge, 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo Moita (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LUNA, José Marcelo Freitas. Internacionalização do currículo e educação intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. In: LUNA, José Marcelo Freitas (org.) **Internacionalização do currículo**: educação, interculturalidade e cidadania global. Campinas: Pontes, 2016.

MORAES, Elkerlane Martins de Araújo. **Deixa-me ir e vir, canta o rouxinol**: reminiscências docentes e política linguística de internacionalização para uma ciência sem fronteiras. 2018, 256f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2018.

MIURA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo**: um estudo de três áreas do conhecimento. 2006, 365f. (Tese de Doutorado - Livre Docência) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, 2006.

PENNYCOOK, Alastair; MAKONI, Sinfree. **Innovations and challenges in Applied Linguistics from the Global South**. New York: Routledge, 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010, 243f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. Estudos e pesquisas em sociolinguística no contexto plurilíngue do Brasil. **Revista Anpoll**, v. 29, n. 1, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v1i29.179>. Acesso em: 9 mar. 2023.

SIGNORINI, Inês. Introdução. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOUZA, Cláudia Schiedeck Soares. Os institutos federais e a internacionalização: concepções, reflexões e desafios. In: SOUZA, Carlos Fabiano; MANHÃES, Elane Kreile (orgs.). **Olhares em rede**: diálogos oportunos no âmbito do ensino e da aprendizagem de inglês na rede federal tecnológica. Curitiba: Appris, 2018.

STALLIVIERI, Luciane. Estratégias para Internacionalização do Currículo: do discurso à Prática. In: LUNA, José Marcelo Freitas (org.). **Internacionalização do currículo**: educação, interculturalidade e cidadania global. Campinas: Pontes, 2016.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; SANTOS, Wilza Lima. Um Abaporu, a Feiúra e o Currículo: Pesquisando os Cotidianos nas Conversas Complicadas em uma Escola Pública do Rio de Janeiro. **Momentos – Diálogos em Educação**, v. 25, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5625/3980>. Acesso em: 5 abr. 2021.



Prof. Ms. Lauro Sérgio Machado Pereira  
Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)  
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (Brasil)  
Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens  
(GECAL/UnB)  
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-7144-2733>  
E-mail: lauropereiraifnmg@gmail.com

Prof<sup>a</sup>. Ms. Dlubia Santclair  
Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)  
Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Brasil)  
Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL/UnB)  
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-2695-2870>  
E-mail: dllubiasantclair@gmail.com

Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva  
Universidade de Brasília (Brasil)  
Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB)  
Coordenador do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL/  
UnB)  
Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2A pelo CNPq  
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>  
E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br

Recebido 15 mar. 2023

Aceito 19 jun. 2023