

# Littera Online

n.14, 2017

Programa de Pós-Graduação em Letras | Universidade Federal do Maranhão

## O DISCURSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E SEU IMPACTO NO ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA

Claudemir Sousa\*

**Resumo:** Nesse artigo, discutiremos os impactos do discurso de internacionalização do ensino superior no Brasil para o ensino de língua e de cultura estrangeiras nas universidades brasileiras e da língua portuguesa e cultura brasileira no exterior. Para tanto, analisaremos documentos do Ministério da Educação (MEC), que tratam da institucionalização dos Programas Ciências sem Fronteiras (CsF), Inglês sem Fronteiras e Idiomas sem fronteiras (IsF); um acordo de cooperação para viabilizar as finalidades do CsF; um relatório do I Encontro Internacional do Programa IsF; e uma ementa do curso “Inglês: Habilidades Linguístico-Culturais para intercâmbio”, do IsF. Esse estudo está ancorado nas teorizações de Foucault sobre o discurso, em teóricos dos Estudos Culturais e em pesquisadores sobre o ensino/aprendizagem de língua e cultura. A metodologia utilizada é a pesquisa documental, para coleta de dados, e os princípios da Análise do Discurso (AD) de matizes foucaultianas, para análise dos dados.

**Palavras-chave:** Discurso. Língua. Cultura. Internacionalização.

**Abstract:** In this article, we discuss about the impacts of the discourse of internalization of the high education to the teaching of foreign language and culture in Brazilian universities and of Portuguese language and Brazilian culture abroad. For that, we will analyze documents from the Education Ministry (MEC), that talk about the institutionalization of the Brazilian Programs “Ciências sem Fronteiras” (CsF), “Inglês sem Fronteiras” and “Idiomas sem fronteiras” (IsF); a cooperation agreement for the viability of the Program CsF; a report of the I Meeting of the Program IsF; and a syllabus of the course “English: Linguistics-Cultural Abilities for internship”, from the IsF Program. This study is anchored in Foucault’s theorizations of the discourse, in theories from the Cultural Studies and in researchers about teaching/learning of language and culture. The methodology used is the documental research, for collecting the data, and the principals of the Discourse Analysis of foucaultians metises for the analyze of the data.

**Keywords:** Discourse. Language. Culture. Internalization.

### 1. Introdução

Nos últimos anos, surgiu na educação superior brasileira um fenômeno que nos motivou a escrever esse artigo: a crescente oferta de línguas estrangeiras, respaldada em um discurso de internacionalização. Entre as consequências mais imediatas desse discurso estão:

---

\* Doutorando Pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *Campus* de Araraquara-SP; Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Maranhão. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagem e Discursos (GPELD) e do Grupo de Estudos do Discurso de Araraquara (GEADA). Contato eletrônico: [claudemir201089@hotmail.com](mailto:claudemir201089@hotmail.com).

a oferta de bolsas de mobilidade acadêmica por instituições públicas e privadas para alunos brasileiros realizarem cursos de graduação e pós-graduação em universidades estrangeiras, o que, por sua vez, gerou a necessidade de ter domínio de outras línguas e o ensino de língua portuguesa e cultura brasileira no exterior, como forma de atrair pessoas de outros países para as universidades brasileiras. Nesse intuito, o Ministério da Educação (MEC) criou os programas Ciências sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras, para viabilizar a internacionalização das universidades brasileiras.

Diante do exposto, objetivamos, com esse artigo, analisar os impactos que o discurso de internacionalização trouxe para o ensino de língua e de cultura estrangeiras nas universidades brasileiras e de português e cultura brasileira no exterior, tendo como ancoragem os pressupostos de Foucault, dos Estudos Culturais e de teóricos que refletem acerca do ensino/aprendizagem do componente cultural em língua estrangeira.

Esse estudo utiliza como metodologia a abordagem qualitativa de natureza documental, no que tange à coleta dos dados, a qual se caracteriza, segundo Severino (2007, p. 123), por utilizar como fonte documentos, escritos ou não, que não tiveram nenhum tratamento analítico, ou seja, que são ainda matéria-prima. Lakatos (2003) classifica a pesquisa documental de acordo com três variáveis: se as fontes são primárias ou secundárias, escritas ou não e contemporâneas ou retrospectivas. No caso dos documentos em análise, trata-se de fontes primárias, escritas e contemporâneas.

São documentos oficiais (decretos e portarias) e acadêmicos (ementa e relatório) disponíveis no site do Programa Idiomas sem Fronteiras<sup>1</sup>, quais sejam: 1) o Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, que instituiu o Programa Ciências sem Fronteiras; 2) a portaria nº 105, de 24 de maio de 2012, que instituiu o Grupo de Trabalho Inglês sem Fronteiras; 3) a portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, que instituiu o Programa Inglês sem Fronteiras; 4) a portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014, que instituiu o programa Idiomas sem Fronteiras; 5) a portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016, que ampliou o Programa Idiomas sem Fronteiras e revogou a portaria 973, de 14 de novembro de 2014; 6) o acordo de cooperação entre o Ministério da Educação e o Language Canada, assinado em 25 de novembro de 2015; 7) o relatório do I Encontro Internacional do Inglês sem Fronteiras, que

---

<sup>1</sup> Disponíveis em: <http://isf.mec.gov.br/ingles/pt-br/documentos>. Acesso em 08/11/2016.

teve como tema “internacionalização e multilinguismo na educação superior no Brasil”; e 8) uma ementa do curso “Inglês: Habilidades Linguístico-Culturais para intercâmbio” do IsF.

Esse trabalho está organizado da seguinte forma: na próxima seção, discutiremos a teoria do discurso de Foucault e suas confluências com os Estudos Culturais; em seguida, faremos uma revisão teórica acerca da noção de cultura e suas abordagens no ensino/aprendizagem de línguas; após isso, faremos um exercício analítico do conjunto documental em estudo; por fim, apontaremos as principais conclusões deste trabalho.

## 2. Apontamentos teóricos

Em uma conferência de 1967, publicada em 1984, Michel Foucault asseverou:

A época atual seria talvez de preferência a época do espaço. Estamos na época do simultâneo, estamos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado a lado, do disperso. Estamos em um momento em que o mundo se experimenta, acredito, menos como uma grande via que se desenvolveria através dos tempos do que como uma rede que religa pontos e que entrecruza sua trama (FOUCAULT, 2003, p. 411).

Esse apontamento é o mote para esse autor desenvolver sua tese de que o tema preferido da atualidade seria o do espaço. Foucault (2003, p. 412) pontua que, enquanto o espaço medieval era de localização, possuindo um conjunto hierarquizado de lugares, cada um em sua posição natural, o espaço atual é de posicionamento, “definido pelas relações de vizinhança entre pontos ou elementos”. O posicionamento aponta para uma questão de demografia, de relações de vizinhança, de circulação, de localização, de classificação dos seres humanos para chegar a determinado fim.

Os posicionamentos são espaços que estão ligados a todos os outros, contradizendo outros posicionamentos. Eles estão um em relação a outros, suspendendo, neutralizando ou revertendo as relações por eles designadas. Foucault (2003) os classifica em dois tipos: as utopias, posicionamentos sem lugar real, mas que mantêm uma relação de analogia com o espaço real. São espaços irrealis que aperfeiçoam ou invertem a realidade; e as heterotopias, que são os lugares reais e efetivos, que se pode encontrar no interior da sociedade. São uma espécie de utopia realizada, na qual estão os posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura.

Em consonância com essas ideias apresentadas por Foucault (2003), estudiosos como Bauman (2005) e Hall (2006) afirmam que vivemos em um mundo em que as fronteiras estão se comprimindo. Em suas investigações sobre a identidade cultural na pós-modernidade, Hall (2006, p. 67) afirma haver uma fragmentação nas identidades dos sujeitos fazendo com que a ideia de unidade seja esquecida, mudança que é potencializada por “um complexo de processos e forças de mudança, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo ‘globalização’, fenômeno responsável por um conjunto de transformações na paisagem que até certo tempo nos eram familiares, provocando compressão na relação espaço/tempo.

Dervin (2014) considera que a globalização não é um fenômeno novo e existe desde que o homem passou a se deslocar entre continentes e a difusão da tecnologia levou à intensificação dos encontros interculturais. O que muda na contemporaneidade são as incertezas que a globalização traz para as identidades.

Na concepção de Hall (2006, p.38), o sujeito pós-moderno é fragmentário, “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”, o que o faz conceber a identidade como um processo ininterrupto de mutações. Assim, “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento” (idem, p. 39).

Já Bauman (2005) afirma que o sujeito da pós-modernidade possui identidades fluidas. A cultura nacional é nossa principal fonte de identidade, mas não é mais a única fonte de sentidos para os sujeitos e nem está impressa nos genes. Para Hall (2006, p. 50), “uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós”. Ela produz o sentido de uma identidade nacional como uma comunidade imaginada, cujas diferenças com outras nações são construídas também na forma como as imaginamos.

Embora atravessadas por diferenças internas, as culturas nacionais representam a diferença como unidade ou identidade, como a ideia de único povo e etnia, em referência às características partilhadas por um povo, o que não passa de um mito, pois as nações são híbridos culturais. Assim, “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencentes à mesma e grande família nacional” (HALL, 2006, p. 59). As culturas atualmente se mostram mais plurais, mutáveis, adaptáveis, afinal

“uma cultura que não muda e não faz trocas com outras é uma cultura morta” (DERVIN, 2014, p. 183, tradução nossa).

A identidade nacional não é uma criatura do mundo natural, e sim cultural e social. Nós a fabricamos por meio do discurso, compreendendo por discurso, conforme Foucault (2008 p. 122), um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação”. A intensa circulação de enunciados sobre uma cultura cria um discurso sobre ela, fazendo-a parecer uma cultura única para os sujeitos pertencentes a dada nação.

A seguir, buscaremos compreender o conceito de cultura, por meio de uma revisão teórica dessa noção e suas abordagens no ensino/aprendizagem de línguas a partir de autores diversos.

## **2. Conceitos de cultura e sua abordagem no ensino/aprendizagem de línguas**

O conceito de cultura possui uma história longa e controversa, ligada a diversos fatores de ordem histórico-social. Salomão (2015) destaca, ancorando-se em Terry Eagleton, que a etimologia do termo cultura está nos significados dos termos “lavoura” e “cultivo”. Pautando-se em Denys Cuche, aquela autora também afirma que, no século XVI, o termo cultura foi empregado em referência ao cultivo da terra e, depois, ao cultivo do espírito. No século XVIII ganhou o sentido de cultivo, melhoramento e enobrecimento físico e intelectual, na concepção de Herder, e de visão de mundo de um povo, para Humboldt, de acordo com Dourado e Poshar (2010).

Um dos primeiros teóricos a estabelecer relação entre língua, cultura e pensamento foi o antropólogo Franz Boas. Esse autor voltou-se para uma cultura primitiva para ilustrar que a concisão e a clareza do pensamento de um povo dependem em grande extensão da língua por ele falada. Boas (1986) verificou que nas línguas europeias há um maior uso de expressões abstratas ao passo que em línguas primitivas predominam expressões mais concretas. Para ele, isso se deve ao fato de que as línguas europeias foram moldadas por conceitos filosóficos abstratos, ao passo que o homem primitivo não tinha o hábito de discutir ideias abstratas, pois seus interesses eram em coisas da vida cotidiana.

Para o autor, o não uso de formas e expressões gerais não significa que o povo primitivo seja incapaz, apenas mostra que tais formas não são necessárias, mas podem ser desenvolvidas assim que sejam necessárias. A posição adotada por Boas (1986) é de que não

há uma relação direta entre a cultura de uma tribo e a língua que ela fala e de que a língua é moldada pelo estado da cultura, mas o estado da cultura não é condicionado por elementos morfológicos da língua.

Boas (1986) foi o primeiro antropólogo a fazer pesquisas com observação direta e longitudinal da cultura, sendo, por isso, considerado o primeiro etnógrafo. Além disso, deu grandes contribuições aos estudos culturais ao contrapor-se ao evolucionismo cultural e propor um “relativismo cultural”, que considera que as culturas se diferenciam em função dos eventos que enfrentam.

Edward Sapir foi outro antropólogo cuja teoria pôs em relação língua e cultura, concebendo a cultura como um sistema de comunicação. Sapir e Whorf propuseram a teoria do “relativismo linguístico”, conhecida como hipótese Sapir-Whorf, a qual concebe a linguagem como um elemento organizador da experiência, retomando as ideias de Herder e Humboldt já usada por Boas, segundo Salomão (2015). Há uma versão “forte” e outra “fraca” dessa hipótese. A versão “forte” é a de que a língua determina o pensamento, e a versão “fraca” é a de que a língua influencia o pensamento, sendo essa última a versão mais aceita atualmente.

Há um conjunto de teorias oriundas da antropologia, da biologia e da geografia que desenvolveram conceitos de cultura, das quais não trataremos aqui, uma vez que nosso objetivo é mostrar a relação da cultura com o ensino/aprendizagem de língua.

A noção de cultura deslocou-se do sentido de cultivo, para o de enobrecimento intelectual. No Iluminismo essa ideia de progresso intelectual ganhou força. Para Bauman (2013, p. 12), em seu conceito original, a cultura no Iluminismo era compreendida como “um agente da mudança do *status quo*, e não de sua preservação; ou, mais precisamente, um instrumento de navegação para orientar a evolução social rumo a uma condição humana universal”. Esse conceito não tinha o propósito de registrar a situação corrente, mas apontar um objetivo e uma direção futuros. Era uma missão proselitista de educar as massas, refinar seus costumes para promover a melhora da sociedade, aproximando aqueles que estão na base da sociedade daqueles que estão no topo. Nas palavras de Bauman (2013), a cultura era associada a um feixe de luz capaz de ultrapassar os telhados das casas e atingir os recessos sombrios do preconceito e da superstição, que não sobreviveriam quando expostos a luz do dia.

O Iluminismo conferiu à cultura o papel de instrumento para a construção do Estado e do Estado-nação por ação da classe instruída. Esse ideal iluminista de cultura foi estimulado pela colonização, provocada pelo crescimento populacional e pela busca de territórios além das fronteiras do Estado-nação. A teoria cultural evolucionista atribuía à sociedade desenvolvida a missão de converter os demais habitantes do planeta. Com o alcance do objetivo de transformar o populacho em corpo cívico, a cultura ganha a função de estabilizador. Ela serve, agora, para a manutenção do *status quo*.

Para Bauman (2013, p.16), isso resulta de uma série de transformações da modernidade de sua fase sólida para a fase líquida. A fase atual da modernidade é a líquida, também chamada de pós-modernidade, modernidade tardia ou hipermodernidade. Uma época marcada pela modernização compulsiva obsessiva, fazendo com que nenhuma forma de vida mantenha seu aspecto por muito tempo. Na pós-modernidade as culturas são múltiplas (de etnia, gênero, religião, grupo profissional, etc.) e estão em um mesmo país, deslocando a ideia de “cultura nacional”.

A cultura ganhou agora a função de atender às necessidades dos indivíduos, resolver problemas e conflitos individuais. Nas palavras de Bauman (2013, p. 17), “em tempos líquido-modernos, a cultura (...) é moldada para se ajustar à liberdade individual de escolha e à responsabilidade, igualmente individual, por essa escolha”. Hoje a cultura consiste em oferta e não em proibições. Ela serve a um mercado de consumo orientado para a rotatividade. A cultura se manifesta como artigo de consumo e as pessoas são seus consumidores. Ela tem clientes a seduzir. Sua função não é satisfazer necessidades existentes, mas criar novas, mantendo as antigas.

Faremos, agora, uma revisão teórica acerca da abordagem de aspectos culturais no ensino/aprendizagem de línguas. Salomão (2015) afirma que esse fenômeno iniciou-se, de modo mais explícito, após a Segunda Guerra Mundial, fato histórico que internacionalizou o comércio e a comunicação. Cultura (com “C” maiúsculo), que antes era vista como as grandes obras literárias, instituições e acontecimentos históricos, passa a ser explorada em situações cotidianas (com “c” minúsculo).

Segundo a autora, a importância do ensino da cultura cresceu na década de 1990 em virtude das migrações, exílios, deslocamentos e do interesse pelo multiculturalismo. As abordagens da cultura no ensino/aprendizagem de língua foram de uma perspectiva de assimilação cultural, interculturalidade, multiculturalismo e pluriculturalismo.

Nos anos de 1960/70 a abordagem estruturalista de cultura baseava-se na aprendizagem de valores e comportamentos para se inserir e ser aceito em uma sociedade. Já nos anos de 1980 a abordagem conhecida como estrangeiro-cultural concebia a cultura como a cultura de um país, uma curiosidade sobre o país cuja língua se estudava, sem estabelecer contato com a cultura do aprendiz ou de outros países e encorajando estereótipos positivos (SALOMÃO, 2015), objetivando inserção no grupo.

Ainda nos anos de 1980, a abordagem comunicativa deu vazão a um conceito humanista e pragmático de cultura como modo de vida. Nessa década, segundo Salomão (2015), o Movimento pelos Direitos Humanos e pelo reconhecimento das culturas minoritárias favoreceu o surgimento da abordagem multicultural, que compreende que várias culturas podem existir dentro de um mesmo território. Nos anos de 1980/90 o multiculturalismo se popularizou no mundo acadêmico, político e social.

Para Byram (2014), o multiculturalismo é negativo porque encoraja as pessoas de diferentes culturas a viverem lado a lado, com aceitação, mas cada um com sua língua e cultura. Ele acredita que os grupos não podem se ignorar e competir agressivamente.

Nos anos 1990 a interculturalidade desponta como uma abordagem para a cultura no ensino e aprendizagem de línguas, considerando que as diferentes culturas se relacionam, gerando oportunidades para encontros e trocas, entendimentos e reconhecimentos mútuos, em um processo baseado na comparação e no relativismo cultural, no não etnocentrismo, buscando desenvolver a competência intercultural e comunicativa e capacitar o aprendiz para ser um mediador de ambas as culturas.

O interculturalismo encoraja o diálogo entre grupos, ajuda a prevenir divisões étnicas, religiosas, linguísticas e culturais. Ser intercultural, para Byram (2011), é mediar entre as duas culturas para evitar conflitos. Esse papel de mediador não é exclusivo de quem tem a competência de nativo. O falante intercultural possui competência comunicativa intercultural linguística e comunicativa.

Welsch (1994) considera o conceito de transculturalidade o mais apropriado para muitas culturas hoje, contrastando-o com o conceito clássico de cultura e os conceitos recentes de interculturalidade e multiculturalidade. Para esse autor, o conceito clássico de cultura, desenvolvido por Herder no século XVII, se caracteriza pela homogeneização social, pela consolidação étnica e pela delimitação intercultural. A cultura é pensada como a cultura de um só povo, cada uma separada da outra, e com hábitos que moldam toda a vida das



peças. Já os conceitos de interculturalidade e multiculturalidade, em sua opinião, tentam resolver alguns problemas do conceito tradicional defendendo um entendimento mútuo entre as culturas, mas ainda pressupõem o conceito tradicional.

O conceito de interculturalidade vê as culturas como esferas ou ilhas, conduzindo a conflitos interculturais, pois nesse viés as culturas colidem umas com as outras, ignoram, combatem umas as outras. Esse conceito procura por formas de entendimento e reconhecimento entre culturas, mas não é capaz de chegar a uma solução, pois os problemas interculturais decorrem das premissas da ilha cultural.

O conceito de multiculturalismo é, para Welsch (1994), similar ao conceito de interculturalidade e considera que diferentes culturas vivem juntas dentro de uma sociedade, permanecendo na compreensão tradicional de cultura. Esse conceito promove distinções entre as culturas em uma mesma comunidade, procura oportunidades para tolerância e entendimento para evitar ou lidar com conflito, aceita e promove as barreiras entre as culturas.

Assim, o conceito de transculturalidade é defendido como o mais apropriado, pois as culturas não são homogêneas e separadas, e sim transculturais, caracterizadas pela mistura, pela constituição híbrida. As culturas tendem a ser um elemento interno das outras. Os estilos de vida vão além das fronteiras das culturas nacionais e são encontrados da mesma forma em outras culturas. As novas formas de interconexão são consequência do processo de migração, dos sistemas de comunicação material e imaterial mundial e das interdependências e dependências econômicas. Hoje, membros de todos os países vivem em muitos países, o mesmo artigo está disponível no mundo todo, a rede mundial de comunicação eletrônica torna todo tipo de informação disponível da mesma forma para todo o mundo. Com isso, afirma Welsch (1994), nada mais será absolutamente estrangeiro, pois somos culturalmente híbridos.

Compartilhamos da noção de cultura defendida por Salomão (2015, p. 1), concebida como “um processo constitutivo, dinâmico e (re)construído na interação, o que coloca para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira a necessidade de problematizar a noção de cultura nacional única e homogênea, que geralmente domina as práticas pedagógicas na área”.

#### **4. Internacionalização, cultura, mobilidade e multilinguismo**

Os programas de ensino de idiomas nas Universidades brasileiras surgem no bojo do discurso de internacionalização, respaldados em documentos oficiais que os instituem, trazendo a tona as concepções de cultura, mobilidade e multilinguismo.

O Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 14 de dezembro de 2011, instituiu o Programa Ciências sem Fronteiras, objetivando propiciar formação e capacitação de estudantes brasileiros em universidades estrangeiras e atrair para o Brasil pesquisadores estrangeiros em áreas prioritárias. Esse programa complementa a cooperação internacional e a concessão de bolsas no exterior, já desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em seu artigo 2º, que trata dos objetivos do CsF, a internacionalização é descrita como uma das prioridades, como segue:

- V - promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;
- VI - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
- VII - propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil (BRASIL, 2011, p. 1).

Nos termos descritos pelo decreto, a internacionalização faz parte de um conjunto de ações de acordo e cooperação internacionais com o objetivo de possibilitar intercâmbio de alunos do Brasil no exterior e de estudantes estrangeiros no Brasil nas áreas da ciência, tecnologia e inovação, visando ao desenvolvimento de tais áreas e dar visibilidade internacional às pesquisas brasileiras em um mundo sem fronteiras, no qual o conhecimento é um produto a ser compartilhado internacionalmente.

Para alcançar essa meta, é preciso haver uma língua de contato, que há muito tempo tem sido o inglês. Com isso, a portaria nº 105, de 24 de maio de 2012, da Secretária de Educação Superior (SESu), do MEC, foi publicada no DOU nº 101, em 25 de maio de 2012, instituindo o Grupo de Trabalho (GT) Inglês sem Fronteiras, para submeter propostas de ações para permitir maior acesso a cursos de línguas estrangeiras.

O GT contou com representantes da SESu, das Universidades Federais de São Carlos, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Uberlândia, Ceará, Mato Grosso, Pernambuco, da Universidade Federal Fluminense e da Universidade de Brasília, escolhidas

por serem instituições que ofertam cursos de Letras-Inglês, cursos de Inglês, por terem experiência em elaboração de materiais didáticos, cursos de pós-graduação em Letras e áreas com pesquisa em ensino-aprendizagem de língua Inglesa, além de serem representativas em sua região.

Entre as atribuições do GT estava discutir ações relevantes para possibilitar a proficiência em língua Inglesa de alunos com perfil para participar do Programa CsF. Essa ação ocorreu porque, para viver em outro país, a competência linguística é a primeira condição posta pelos países estrangeiros. Com isso, não há, no documento, referências à competência cultural como uma das metas de promoção do CsF.

Os cursos de idiomas do CsF aparecem com o Programa Inglês sem Fronteiras, instituído pela portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, publicada no DOU nº 244, em 19 de dezembro de 2012, “com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas” (BRASIL, 2012, p. 1).

Entre os objetivos do programa, elencados no artigo 2º, está a capacitação em língua inglesa de estudantes brasileiros, para ampliar a participação em programas de mobilidade internacional de estudantes de graduação, de modo a “contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros” (BRASIL, 2012, p. 1). Mais uma vez a preocupação com a aprendizagem da língua e com o exame de proficiência em língua mostra-se prioritária.

Em 2014 o Programa Inglês sem Fronteiras foi ampliado pelo programa Idiomas sem Fronteiras, por meio da portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. O objetivo do novo programa é capacitar e formar em diferentes idiomas alunos, professores e técnicos administrativos das Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas e professores de idiomas da rede pública de educação básica e a capacitação de estrangeiros em Português. Esse programa também surge como uma atividade complementar às “políticas públicas de internacionalização da educação superior” (BRASIL, 2014, p. 1), conforme disposto no artigo 1º, § 1º dessa portaria. O objetivo de internacionalização está mais uma vez exposto no artigo 2º, parágrafo III: “contribuir para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa” (idem).

O diferencial dessa nova roupagem do programa é a oferta de um maior número de idiomas, no intuito de promover o aperfeiçoamento linguístico de estudantes de cursos

elegíveis pelo CsF, além de trazer entre seus objetivos, no parágrafo VI do artigo 2º, “fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira” (BRASIL, 2014, p. 2), uma vez que há pesquisadores estrangeiros nas universidades brasileiras. O ensino de língua passa a ser atrelado ao de cultura. Além disso, essa portaria prevê convênios, acordos de cooperação, ajustes e outros instrumentos para realizar as ações nela previstas.

A portaria nº 30, 16 de janeiro de 2016, trouxe ampliação para o Programa Idiomas sem Fronteiras e revogou a portaria 973, de 14 de novembro de 2014, colocando como uma de suas finalidades, além daquelas já mencionadas pelo decreto de 2014, a formação de profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), “contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país” (BRASIL, 2016, p. 1). O objetivo do Programa Idiomas sem Fronteiras, no que tange à internacionalização, é: “IV – contribuir para o processo de internacionalização das IES, da RFEPCT e dos centros de pesquisa” (BRASIL, 2016, p. 2). Assim, esse programa estabelece uma política que visa fortalecer o ensino de idiomas estrangeiros no Brasil e da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior.

Em 25 de novembro de 2015 o MEC e o *Language Canada* assinaram um acordo de cooperação para dar suporte às ações do programa IsF, promovendo políticas de aprendizagem dos idiomas inglês e francês no Brasil e da língua portuguesa no Canadá e apoiando os programas de internacionalização de ambos os países.

Esse acordo está embasado no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, que prevê o desenvolvimento de uma política nacional de formação dos profissionais de educação. Para tanto, uma das metas é a imersão de professores de línguas estrangeiras em cursos de idiomas nos países que tenham como língua nativa aquela que lecionam. Ele também está ancorado nos objetivos do Programa CsF de promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional; no Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES); nos objetivos do Programa IsF; no compromisso dos países membros da UNESCO de estimular a formação plurilíngue em seus sistemas educacionais visando processo de internacionalização, no qual a língua tem o papel de componente fundamental; na Estratégia de Compromisso do Canadá nas Américas, que tem

como uma de suas metas o fortalecimento das relações bilaterais, buscando entendimento mútuo e cooperação; na parceria do Canadá com a CAPES e o CNPq para o desenvolvimento do Programa CsF.

Tal acordo de cooperação está embasado nos princípios dispostos no documento que o estabelece, dos quais destacamos os seguintes:

- I. A internacionalização da educação sustenta-se com base em trocas linguísticas, o que coloca a aprendizagem de idiomas como diretamente articulada com os esforços de internacionalização da Universidade Brasileira;
- II. O ensino e a aprendizagem de idiomas apresentam-se como instrumentos fundamentais neste novo século sem fronteiras, pois são basilares para o alcance de metas e objetivos educacionais e para o processo de internacionalização da educação, da ciência e da tecnologia;
- IX. Apoio às iniciativas que promovem a internacionalização da educação superior no Brasil e no Canadá;
- XII. Estimulo ao desenvolvimento de políticas educacionais plurilíngues e multiculturais (BRASIL, 215, p. 3-4).

Esse acordo evidencia a compreensão das instituições de que a aprendizagem de línguas estrangeiras é o caminho para a promoção da internacionalização da educação, ciência e tecnologia e que, para tanto, é preciso uma educação plurilíngue e multucultural, não só focada na língua inglesa e na cultura de países que a falam.

Outro documento que gostaríamos de analisar é a emanta do curso de língua inglesa denominado “Habilidades linguístico-culturais para intercâmbio”, que propoe o desenvolvimento de habilidades necessárias para interações orais e escritas em situação de intercâmbio. Os conteúdos dispostos na ementa do curso são os seguintes:

Family relationships, ways to describe similarities and differences, ways to sympathize, ways to state a complaint; greetings and small talk; discuss gestures and customs; discuss, describe and recommend movies; choose hotels and explain reasons for choices; discuss bad and good driving, rent and report a problem with a car; discuss ways to improve one’s appearance, define and discuss the meaning of beauty; discuss lifestyle changes you have made; discuss personality and its origin, get to know someone’s like and dislikes; ask about and describe art objects, discuss your favorite artists and the reasons you like them; discuss the social impact of the internet, troubleshoot computer problems; discuss ethical choices, express personal values, discuss acts of kindness and honesty; cultural differences and intercultural competence. Develop your cultural awareness, discuss how culture changes over time; cultural differences and intercultural competence; talk about medications, discuss types of treatment; ask about local customs; explain traditions; discuss controversial issues, debate pros and cons of issues; discuss solutions for global issues/problems. Vocabulary, grammar, speaking, listening, reading and writing activities.

Nessa ementa, chama-nos atenção, entre outras questões, os tópicos “*discuss gestures and customs; cultural differences and intercultural competence; develop your cultural awareness; discuss how culture changes over time; e cultural differences and intercultural competence*”.

Em relação ao tópico *discuss gestures and customs*, uma maneira relevante de discuti-lo seria problematizar os estereótipos culturais que tratam de padrões típicos de uma nação, perceptíveis na linguagem não verbal, sem com isso objetivar que o aluno imite gestos tidos como típicos de uma cultura para nela se inserir. Dervin (2014) considera que o estudo dos estereótipos é necessário para entender como eles são criados e o que dizem daqueles a quem são atribuídos, compreendendo estereótipos como crenças sobre características sociais das pessoas, imagens estáveis e descontextualizadas, geralmente descritas de modo negativo.

Um exemplo de ensino de padrões culturais de um povo por meio de estereotipado é o defendido por Morain (1986), para quem o aprendiz de uma língua deve incorporar gestos típicos de uma cultura para que possa reproduzi-los ou reconhece-los quando necessário, cabendo ao professor fornecer uma lista deles, ponto de vista do qual não compartilhamos por acreditarmos que o objetivo do aluno não deve ser se inserir no grupo da cultura que está estudando, e sim relacionar com a sua.

Quanto aos tópicos *cultural differences and intercultural competence; develop your cultural awareness; discuss how culture changes over time; e cultural differences and intercultural competence*, compartilhamos da opinião de Salomão (2011) de que o aluno deve ser levado a desenvolver sua competência intercultural e para isso é necessário substituir a prescrição de fatos culturais e comportamentos pelo ensino do entendimento do que é ser estrangeiro, compreender a cultura como diferença e não como característica nacional, pois há uma variedade de fatores a ela relacionados.

Em relação à metodologia, a ementa do curso dispõe que:

Privilegiar-se-á a abordagem de linguagem e textos autênticos, adequados ao nível de proficiência dos alunos. Ademais, o curso adotará uma metodologia que promove a integração das quatro habilidades, a reflexão sobre diferenças culturais, o desenvolvimento da competência intercultural e acolhe variadas técnicas na construção das atividades, sem negligenciar os elementos formais da linguagem, que tanto colaboram para o aprendizado genuíno, funcional e produtivo do idioma.

Chama-nos a atenção a opção presente na ementa pela concepção intercultural de cultura e pela competência intercultural. Para Guilherme (2014 p. 358, tradução nossa), a competência intercultural é a “habilidade de interagir eficientemente com pessoas de culturas que reconhecemos como diferentes da nossa”. Ela é necessária para desenvolver estratégias que promovam conhecimento e predisposição em direção ao multiculturalismo, interculturalidade e ao diálogo intercultural, que possibilitem experiência intercultural para enriquecimento pessoal, social e profissional.

Risager (2014) compreende a competência intercultural como a competência de navegar no mundo na interação social, nas relações transnacionais, como diáspora e comunicação midiática. Uma competência necessária para as mobilidades do mundo atual. Para House (2007, p. 19, tradução nossa), o falante intercultural é aquele “que sabe e pode agir em sua cultura nativa e em outra adquirida algum tempo mais tarde”.

Salomão (2011) destaca que a expansão tecnológica fornece contato com pessoas de diferentes países e culturas e, com isso, surge a necessidade de oferecer ao aluno formas de agir com pessoas de outras culturas, possuidores de outros modos de agir e pensar. As mobilidades do mundo atual fazem das pessoas cidadãos globais, mundiais e cosmopolitas (BYRAM, 2014). Desse modo, a ementa preconiza um falante possuidor de competência intercultural, que, para Salomão (2011), é aquele capaz de utilizar a competência linguística e a consciência sociolinguística para interagir e evitar mal entendidos sobre crenças e valores, resultantes do pouco conhecimento sobre a língua-cultura de um grupo de pessoas.

Voltemo-nos agora para o Relatório do I Encontro Internacional do Programa IsF, realizado em novembro de 2015, em Brasília, cujo tema foi “internacionalização e multilinguismo na educação superior do Brasil”. O objetivo “foi o intercâmbio de experiências entre o Brasil e Estados membros da União Europeia sobre o multilinguismo, o aprendizado de línguas estrangeiras visando à internacionalização, e a mobilidade acadêmica em nível superior” (BRASIL, 2016, p. 6).

O evento contou com cinco especialistas europeus sobre internacionalização e multilinguismo, os quais conduziram painéis sobre as práticas europeias de gestão da internacionalização do ensino superior e sobre o papel das políticas linguísticas e do multilinguismo no processo de internacionalização das universidades.

Durante o evento, as universidades federais brasileiras compartilharam suas experiências sobre a articulação entre as ações do Programa IsF e do setor de relações

internacionais voltadas para o processo da sua internacionalização. “A experiência adquirida por meio de programas como Erasmus, Alisios e Ciências sem Fronteiras possibilitou discussões sobre a diversidade linguística, o diálogo intercultural e a formação de “cidadãos globais”, com melhores perspectivas de desenvolvimento profissional e acadêmico” (BRASIL, 2016, p. 7).

Destacamos aqui as falas dos palestrantes internacionais, divididas em três painéis de conferências com as temáticas do evento. A primeira tratou da internacionalização do ensino superior em um contexto global e contou com a fala de Elspeth Jones, especialista no assunto e quem tem muitas publicações sobre esse tema. Para ela, a internacionalização é “uma das maiores forças de transformação e aperfeiçoamento do ensino contemporâneo” (BRASIL, 2016, p. 12). Ela citou as iniciativas europeias para o ensino além do espaço local e incentivo para atrair alunos estrangeiros, quais sejam: o programa Erasmus Mundo e o processo de Bolonha.

Essa conferencista pontuou que a internacionalização é um processo com diversas dimensões, que englobam o domínio de línguas estrangeiras, internacionalização intercultural e global da educação e da pesquisa para alunos e professores, destacando como dimensões-chave de um currículo internacionalizado a perspectiva global e as competências interculturais. A mobilidade é o aspecto da internacionalização que tem ganhado maior relevo.

Do segundo painel, que discutiu a internacionalização da educação superior em um viés comparativo, participaram Richard Stenelo e Giorgio Mirinoni. Para Stenelo, a internacionalização do ensino pode ser uma forma de reforçar a posição de uma nação e o seu papel no mundo. Na concepção dele, a internacionalização abrange conhecimento e experiências internacionais em um mundo globalizado e também, em seu aspecto acadêmico, as publicações em periódicos internacionais.

Por fim, o segundo painel teve como tema o multilinguismo e mobilidade na Europa e no Brasil, tratando das iniciativas políticas e dos resultados práticos. Desse painel participaram Carla Salvaterra e Ingrid de Saint-Georges. A primeira destacou o Projeto Alisios como uma política de internacionalização, ressaltando que a mobilidade e o multilinguismo são essenciais para a internacionalização. A segunda destacou o papel das instituições de ensino superior do Brasil de *cultural brokers* (BRASIL, 2016, p. 19), por estarem rompendo as fronteiras culturais e promovendo a internacionalização. Ela ainda



ênfatiou que na Europa, por ser um local de trabalho cada vez mais global, com trabalhadores que possuem trajetórias complexas e internacionais de mobilidade, o multilinguismo assume um papel central. Com as ferramentas tecnológicas as pessoas estão trabalhando em um contexto internacional e multicultural, fazendo da língua uma ferramenta essencial para a comunicação.

Tendo em vista os excertos desse relatório trazidos aqui, três questões sobressaem: a internacionalização, o multilinguismo e a mobilidade, processos que estão imbricados e que têm o ensino de língua e da cultura como seu impulsionador.

## **Considerações finais**

Objetivando discutir os efeitos do discurso de internacionalização para o ensino/aprendizagem de língua e cultura, analisamos um conjunto documental que institui programas de mobilidade acadêmica, de ensino de idiomas, acordos de cooperação internacional e estabelece diretrizes para o ensino de língua e cultura. O discurso de internacionalização foi o mote para o estabelecimento dessas ações, que visam colocar o ensino e a pesquisa das universidades brasileiras na rota internacional. Para consolidar tais ações, o ensino de idiomas é necessário por ser a língua a ferramenta que possibilita trocas entre pessoas em situação de mobilidade.

As políticas de mobilidade e de ensino de língua e cultura, trazidas pelos programas CsF e IsF pautam-se em uma concepção intercultural de ensino de língua e cultura, visando o desenvolvimento da competência intercultural dos estudantes com pretensão de navegar pelo mundo. Além disso, as trocas de experiências em relação a essas políticas, feitas nos diálogos internacionais, pautaram-se em uma visão multilíngue da internacionalização, de modo a interligar pessoas em um mundo sem fronteiras.

## Referências

BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. **A cultura no mundo líquido moderno**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOAS, F. Language and thought. In: VALDES, J. M. **Culture bound**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 5-7.

BYRAM, M. Conceptualizing intercultural (communicative competence and intercultural citizenship). In: JACKSON, J. **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, 2014. p. 85-97.

DERVIN, F. Cultural identity, representation and othering. In: JACKSON, J. **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, 2014. p. 181-194.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p. 33-52.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Michel Foucault e a Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Trad. Inês A. D. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003 (Ditos & Escritos III). p. 411-422

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 236 p.

GUILHERME, M. Critical language and intercultural communication pedagogy. In: JACKSON, J. **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, 2014. p. 357-371.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUSE, J. What Is an 'Intercultural Speaker'? In: ALCÓN SOLER, E.; SAFONT JORDÀ, M.P. (Eds.). **Intercultural Language Use and Language Learning**. Netherlands: Springer, 2007. p. 7-21.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAIN, G. G. Kinesics and cross-cultural understanding. In: VALDES, J. M. **Culture bound**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 5-7. p. 65-76.

RISAGER, K. Linguaculture and transnationality. The cultural dimensions of language. In: JACKSON, J. **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, 2014. p. 101-115.

SALOMÃO, A.C.B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. *D.E.L.T.A.*, vol.27, no.2, São Paulo, 2011, p. 235-256. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502011000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000200003)

\_\_\_\_\_. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. [online]. 2015, vol. 54, n. 2, p. 361-392. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-18134500150051>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Contez, 2007.

WELSCH, W. Transculturality: The puzzling form of cultures today. **California Sociologist**, v. 17 & 18, p. 19-39, 1994. Available at: [http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W\\_Welsch\\_Transculturality.html](http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Transculturality.html)