

## Ensino de inglês para internacionalização crítica: análise de experiências no IsF-UFS

### English language teaching for critical internationalization: analysis of experiences within LwB-UFS

Nayara Stefanie Mandarino Silva<sup>1</sup>  
Elaine Maria Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Considerando a relação da internacionalização com a globalização e a predominância de interesses neoliberais, autores como Brandenburg e de Wit (2011) e Knight (2014) defendem mudanças no significado de internacionalização. Esta, ao ser praticada como uma resposta neutra às demandas globais, pode contribuir com a continuidade de padrões coloniais. Portanto, fazem-se importantes os esforços para uma internacionalização crítica, especialmente com relação ao ensino de língua inglesa nesse contexto. Este trabalho, desse modo, busca analisar três cursos de inglês desenvolvidos no IsF da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e ofertados no ano de 2020, a partir da perspectiva da internacionalização crítica. Para tanto, os cursos foram organizados em dois grupos: um com foco na oralidade (compreensão e produção oral), sendo observados o tema, a preocupação local/global, as reflexões propostas e o enfoque de cada aula; e outro de variedades linguísticas, sendo consideradas a variedade e as reflexões propostas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação. Os resultados indicam ações voltadas a um ensino de inglês crítico, com a predominância de uma perspectiva de internacionalização para a solidariedade global, uma vez que foi recorrente a busca pela identificação e solução de problemas. Emergiram também aspectos a serem (re)pensados na prática docente nesse contexto.

**Palavras-chave:** internacionalização crítica; ensino de língua inglesa; Idiomas sem Fronteiras.

**Abstract:** Considering the relation between internationalization and globalization and the predominance of neoliberal interests, authors such as Brandenburg and de Wit (2011) and Knight (2014) have advocated for changes in the definition of the term. Internationalization, when practiced as a neutral response to global demands can contribute to the continuity of colonial patterns. Therefore, efforts towards a critical internationalization are important, especially concerning English language teaching in this context. This work, in this sense, aims to analyze three English courses developed at the LwB nuclei located at the Federal University of Sergipe (UFS), which were offered in 2020, under the perspective of critical internationalization. To this end, the courses were organized into two groups: one focused on orality (oral comprehension and production), with focus on the theme, the local/global concern, the proposed reflections, and the focus of each class; and another of linguistic varieties, considering the variety and the proposed reflections. This is a qualitative study characterized as action research. Its results indicate actions towards a critical English language teaching, with

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Letras, Curitiba, PR, Brasil. Endereço eletrônico: [nayaramandarino@hotmail.com](mailto:nayaramandarino@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Letras Estrangeiras, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: [santoselaine@yahoo.com.br](mailto:santoselaine@yahoo.com.br).

the dominance of a perspective of internationalization for global solidarity, given that the search for the identification and the resolution of problems was recurrent. Aspects to be (re)thought in teaching practice in this context also emerged.

**Keywords:** internationalization; english language teaching; Languages without Borders.

*There is no way we are going to intellectually reason our way out of coloniality, in any conventional academic sense. There is no way we are going to publish our way out of modernity. There is no way we are going to read our way out of epistemological hegemony.*

(BURMAN, 2012, p. 117).

### **Para dar início à discussão**

A internacionalização tem despertado crescente interesse no mundo, frequentemente associada à ideia da contribuição com a qualidade das ações de universidades. É recorrente o discurso que coloca a internacionalização como um imperativo, presente, por exemplo, em Hudzik (2011). Buckner e Stein (2020) questionam esse discurso, uma vez que é reforçada uma *pressão* para que as Instituições de Ensino Superior (IES) assumam o compromisso com esse processo, muitas vezes sem se perguntar o porquê de internacionalizar. As autoras, ao passo que afirmam não haver uma melhor e/ou única maneira de participar desse processo, sugerem que “[...] esforços coletivos e criticamente fundamentados para mapear, examinar e contextualizar diferentes possibilidades podem equipar os participantes para atuar a partir de um local de entendimento aprofundado” (BUCKNER; STEIN, 2020, p. 163, nossa tradução).

No Brasil, as discussões sobre a internacionalização foram impulsionadas com o lançamento do programa de mobilidade acadêmica Ciência sem Fronteiras (CsF), criado com o objetivo de “propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa estrangeiros de excelência” (BRASIL, 2011, Art. 1º). A implementação do CsF trouxe à tona uma consequência histórica do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no país: os baixos níveis de proficiência<sup>3</sup>, um desafio para a mobilidade acadêmica para as instituições “de excelência”, majoritariamente localizadas no Norte Global.

Para contribuir com a mudança desse cenário, o Inglês sem Fronteiras foi lançado em 2012, com o objetivo de preparar os alunos de graduação para realizar os exames de proficiência em língua inglesa necessários para a mobilidade para universidades anglófonas (BRASIL,

---

<sup>3</sup> Com níveis de proficiência, referimo-nos a notas dos exames de proficiência requeridas por muitas das universidades que receberiam os estudantes brasileiros. Entendemos, porém, as limitações desses exames, que frequentemente focam em uma variedade (a de mais prestígio) e reforçam a visão da língua inglesa como “[...] uma língua neutra e instrumental em vez de um lócus de construções de significados” (JORDÃO, 2016, p. 193, nossa tradução).

2012). Em 2014, foi lançada a portaria que criou o Idiomas sem Fronteiras (IsF), o qual englobou o Inglês sem Fronteiras, ao passo que incluiu outros idiomas. Os objetivos do IsF passaram a ser o desenvolvimento linguístico da comunidade acadêmica das IEs e de professores de línguas da rede pública, bem como a propagação do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e da cultura brasileira (BRASIL, 2014). Em 2016, o IsF foi ampliado, de modo a incluir também os institutos federais, e em seu objetivo passou a constar a contribuição com “[...] o desenvolvimento de uma política linguística para o país” (BRASIL, 2016, Art. 1º). Nesta última portaria, ainda, a formação de professores passou a ser um objetivo de forma explícita, apesar de esse processo já estar ocorrendo desde 2013 no âmbito do programa. Atualmente, o IsF se configura como a Rede Andifes IsF, com a internacionalização e a formação de professores como seus pilares.

No processo de internacionalização, o inglês ocupa uma posição hegemônica, sendo frequentemente entendido como a língua da ciência e da globalização. Fabricius, Mortensen e Haberland (2017) referem-se metaforicamente ao idioma como a moeda das transações comunicacionais da globalização, de modo a destacar a lógica neoliberal que perpassa o discurso da internacionalização. Similarmente, Jordão e Martinez (2021) alertam para a visão da língua como objeto descontextualizado e separado das práticas sociais que a constituem, sendo entendidas como produtos mercadológicos. Nesse sentido, uma perspectiva crítica do ensino de língua inglesa e do próprio processo de internacionalização torna-se urgente.

Neste artigo, consideramos essas discussões e, por isso, objetivamos analisar três cursos de inglês desenvolvidos no IsF da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e ofertados na modalidade de ensino remoto no ano de 2020, a partir da perspectiva da internacionalização crítica.

### **As diferentes definições de internacionalização em crise?**

Knight (1994), ao realizar um levantamento acerca dos significados da internacionalização, encontra quatro grupos de abordagens: atividade, em termos de ações realizadas por uma instituição; competência, em termos de formação/capacitação da comunidade acadêmica; organização, com a ideia de desenvolvimento de um éthos na IES; e processo, com o objetivo de integrar uma dimensão internacional às instituições. É esta última abordagem que a autora adota, ao propor, em 1993, que a internacionalização “[...] é o processo de integração de uma dimensão internacional às funções de ensino, pesquisa e serviço de uma instituição de ensino superior” (KNIGHT, 1993, *s/p apud* KNIGHT, 1994, p. 3, nossa tradução).

Em 2003, Knight (2003) revisa sua definição. Considerando as mudanças nas práticas de internacionalização, a autora explica que, além do nível institucional, o nacional e o setorial são partes importantes do processo. Nesse sentido, a “[...] internacionalização nos *níveis nacional, setorial e institucional* é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao *propósito, funções ou execução* da educação pós-secundária” (KNIGHT, 2003, p. 2, nossa tradução e destaques). Ressaltamos também que a pesquisadora inclui na definição os termos propósito e execução, uma vez que somente *função* havia sido mencionada na proposta anterior.

Tanto na publicação de 2003, em que revisa sua primeira definição, quanto na de 2004 (KNIGHT, 2004), em que discute o tema de forma mais detalhada, a autora deixa claro que, considerando as diversas formas em que a internacionalização pode ser implementada, sua proposta foi pensada para ser *genérica e aplicável* a diferentes contextos – embora afirme que não objetivou desenvolver um conceito universal. Ainda que de modo inconsciente, houve a reprodução de estruturas com base colonial, uma vez que o conhecimento, produzido por uma autora do Norte Global, foi colocado como genérico, a ser aplicado em diferentes contextos. Nesse sentido, o conhecimento foi separado de sua localidade, abstraído, podendo então ser aplicado – posição geralmente atribuída a países do Sul Global.

Como explica Grosfoguel (2007), a filosofia moderna/colonial separou o sujeito do seu corpo e território para que o conhecimento universal e eterno fosse alcançado, sendo ele, dessa forma, não vinculado às noções de tempo e espaço. O conhecimento, nesse sentido, é produzido por um sujeito autossuficiente que usa a sua racionalidade universal – a ego-política do conhecimento. Na nossa tradução das palavras do autor,

[...] o mito dualista e solipsista de um sujeito autogerado, sem localização espaço-temporal nas relações de poder mundial, inaugura o mito epistemológico da modernidade eurocentrada de um sujeito autogerado que tem acesso à verdade universal, além do espaço e do tempo, por meio de um monólogo, isto é, através de uma surdez diante do mundo e borrando o rosto do sujeito de enunciação, quer dizer, através de uma cegueira diante de sua própria localização espacial e corporal na cartografia de poder mundial (GROSGOUEL, 2007, p. 64, nossa tradução).

Esse modelo epistemológico é denominado por Castro-Gómez (2007) como *hybris del punto cero* [húbris do ponto zero]. Como o autor explica, o sujeito busca observar e explicar o mundo a partir do ponto zero (além do tempo e espaço), com a arrogância de abordar outros pontos de vista sem que seja permitido ter/ser um ponto de vista, se não a verdade universal.

Considerando essa questão, Menezes de Souza (2019, p. 12, destaques do autor, nossa tradução) afirma que, para resistir à colonialidade da globalização e da internacionalização, “[...] mais do que mudar o que foi dito, torna-se imperativo trazer à tona o lócus de enunciação. Nesse contexto mudado, não são somente as novas vozes e seus conhecimentos que são ouvidos; é *de onde alguém* está *falando* que se torna significativo”.

Menezes de Souza (2019) também discute o modelo neoliberal de negócios que muitas universidades do Norte Global adotam, em que os alunos são os clientes, especialmente os alunos internacionais, uma vez que precisam pagar taxas muito maiores. O foco cada vez mais econômico da internacionalização levou alguns dos autores mais citados da área a questionar os rumos do processo.

Em 2011, Brandenburg e de Wit (2011) escreveram sobre o fim da internacionalização, não defendendo o seu fim, mas questionando o recorrente entendimento da internacionalização como uma indústria geradora de lucro. Os autores propõem, em contraponto, um foco mais social. Esse texto, de acordo com Stein (2019), é considerado o marco inicial dos estudos da internacionalização crítica, embora críticas já viessem sendo feitas. Knight (2014) uniu-se a Brandenburg e de Wit (2011) nas reflexões e chegou a questionar se a internacionalização havia perdido seu rumo.

Considerando o foco econômico da internacionalização, uma outra revisão para a definição do termo foi proposta por de Wit e Hunter (2015). Os autores realizaram acréscimos na proposta de Knight (2003), os quais estão destacados em itálico. Sugere-se que a internacionalização diz respeito ao

[...] processo *intencional* de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global ao propósito, funções e desenvolvimento da educação pós-secundária, *para melhorar a qualidade da educação e pesquisa para todos os alunos e funcionários e para contribuir significativamente com a sociedade* (DE WIT; HUNTER, 2015, p. 3, nossa tradução, destaques dos autores).

São enfatizados, portanto, alguns aspectos: a intencionalidade, uma vez que se trata de um processo que depende da intenção de ação por parte dos envolvidos; e o fim da internacionalização, segundo os autores, a contribuição social e a melhora da qualidade da educação e da pesquisa. Esse último ponto foi percebido por Jordão e Martinez (2021) como um discurso recorrente em políticas voltadas à internacionalização – a crença de que esta pode melhorar IES ao “[...] colocá-las em melhores posições nos rankings nacionais e internacionais e torná-las mais competitivas no mercado global” (JORDÃO; MARTINEZ, 2021, p. 578, nossa

tradução). Rankings esses que funcionam nos termos de países do Norte Global, tendo, não coincidentemente, instituições desses países nos primeiros lugares.

Buckner e Stein (2021), ao analisarem definições de internacionalização de associações como a Associação de Educadores Internacionais (NAFSA), observam, ainda, que essas concepções focam em aspectos técnicos, não abordando questões éticas e políticas. Nesse sentido, notam que

[...] há uma necessidade de desenvolvimento de entendimentos mais profundos e sistêmicos sobre as dimensões política e histórica dos engajamentos internacionais e seus possíveis impactos, tanto em geral quanto em suas manifestações em contextos institucionais particulares. Ao passo que enfatizamos não haver uma ‘melhor’ abordagem para a internacionalização, sugerimos que esforços coletivos e criticamente informados para mapear, examinar e contextualizar diferentes possibilidades podem equipar os participantes para agir a partir de um local de entendimento mais profundo (BUCKNER; STEIN, 2021, p. 163, nossa tradução).

Nesse sentido, reflexões acerca das dimensões política e histórica são importantes para uma internacionalização crítica. Além da já mencionada relação com o neoliberalismo, outros aspectos, como a universalização de teorias do Norte Global, a atração de alunos por universidades desses países e as desigualdades com o Sul Global, indicam origens coloniais.

O colonialismo é uma base da modernidade, conforme argumentam autores como Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) e Maldonado-Torres (2007). Este explica que as “[...] relações coloniais de poder deixaram marcas profundas não somente nas áreas de autoridade, sexualidade, conhecimento e na economia, mas no entendimento geral de ser” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 242, nossa tradução). Esses padrões coloniais, nesse sentido, perpassam as diferentes relações, os processos de produção de conhecimento, a cultura e as experiências dos corpos.

O pensamento moderno/colonial ou pensamento abissal, de acordo com Sousa Santos (2007), é marcado pela existência de divisões, marcadas por linhas, que visibilizam um lado da realidade enquanto apagam o outro. Desse modo, a copresença dos lados é impossibilitada, uma vez que a universalidade de um depende do outro.

A profunda dualidade do pensamento abissal e a incomensurabilidade entre os termos da dualidade foram implementadas por meio das poderosas bases institucionais — universidades, centros de pesquisa, escolas de direito e profissões jurídicas — e das sofisticadas linguagens técnicas da ciência e da jurisprudência. O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e da ilegalidade e para além do [*sic*] verdade e da falsidade. Juntas, essas formas de negação radical produzem uma ausência radical: a

ausência de humanidade, a subumanidade moderna (SOUSA SANTOS, 2007, p. 76).

Para superar essa dualidade, Sousa Santos (2007) propõe o pensamento pós-abissal, que reconhece a diversidade, sem que uma epistemologia seja universalizada e centralizada em detrimento da existência das outras. Trata-se da *copresença radical* em direção a uma ecologia de saberes. A condição para a mudança, como coloca o autor é, primeiro, o reconhecimento do pensamento abissal.

Retomamos, então, as afirmações de Buckner e Stein (2021), que defendem a importância de considerar os aspectos da internacionalização frequentemente ignorados em definições propostas, para que outras possibilidades possam ser pensadas a partir de perspectivas críticas. Stein (2019), ao mapear orientações na internacionalização crítica, identifica três. Uma delas é a internacionalização para o bem público global, que, ligada a teorias liberais, visa ao ajuste do sistema para aumentar as oportunidades e o acesso. A segunda é a internacionalização para a solidariedade global, defendendo a reforma do sistema para mais justiça global, com base em teorias antiopressivas. Nesse caso, problemas são identificados e são propostas soluções para eles. A terceira orientação é a internacionalização *otherwise*, que, fundamentada em teorias decoloniais, volta-se a reconhecer a colonialidade, mas não busca soluções para os problemas, uma vez que reconhece o risco de, ao prescrever as ações a serem tomadas, reforçar os padrões que critica. Portanto,

[...] a ênfase não está em alcançar determinadas mudanças em políticas ou práticas, mas em uma forma de internacionalização que possa nos preparar para renunciar o nosso aprendido senso de superioridade e separação e para afirmar nossa interdependência radical e responsabilidade uns com os outros e com a própria terra (STEIN, 2019, p. 1781, nossa tradução).

Além disso, Stein (2019) identifica camadas em que intervenções podem ser realizadas no âmbito da internacionalização. São elas: metodológica, ou seja, nos modos de fazer; epistemológica, com ênfase na produção e (des)valorização do conhecimento, bem como nas formas de pensar; ontológica, cujo foco está nos modos de ser. Logo, há diferentes formas de pensar e agir para uma internacionalização crítica, e as escolhas feitas podem acabar reproduzindo preceitos modernos/coloniais, pois nossas identidades são metodologicamente, epistemologicamente e ontologicamente perpassadas por eles. Por isso, é importante reconhecê-los e compreender que nossas ações serão conflituosas e sem garantias.

Alternativas para praticar uma internacionalização crítica podem envolver o entendimento do processo como sendo local, em acordo com Rocha e Maciel (2016-2017). Os autores afirmam que “[...] internacionalizar não pode se reduzir a um objetivo tomado de forma autossuficiente ou a um produto a ser alcançado, mas deve ser compreendido como um processo social, econômica, política e culturalmente situado”, olhado a partir de uma perspectiva questionadora e que “[...] nasce da prática, da vivência, nas zonas de contato e de tensão, em meio a toda a sua complexidade e contradição” (ROCHA; MACIEL, 2016-2017, p. 3, 4). Nesse sentido, neste artigo, discutimos como vivemos a internacionalização na nossa prática com o ensino de língua inglesa dentro desse processo, enfatizando a localidade tanto das nossas ações quanto do conhecimento que produzimos aqui. Além disso, não é nosso objetivo julgar se nossas propostas são mais ou menos decoloniais; o movimento que propomos é outro: ao reconhecer que a colonialidade nos perpassa e, portanto, nossas ações frequentemente a reproduzem, buscamos aprender com os momentos em que nos afastamos do pensamento moderno/colonial, bem como com aqueles nos quais nos aproximamos. Logo, importa-nos mais o movimento do que a categorização. Tendo isso em mente, nos tópicos seguintes, discutimos as escolhas de ação que realizamos no IsF-UFS, em busca de uma internacionalização crítica.

### **A pesquisa e como foi realizada**

A pesquisa apresentada neste artigo alinha-se a uma abordagem qualitativa, uma vez que enfatiza o estudo acerca do ensino da língua inglesa em um contexto específico (o IsF na UFS), a fim de compreender a partir de que pressupostos a língua foi trabalhada, considerando o contexto da internacionalização. Desse modo, consideramos o ensino-aprendizagem de inglês nesse cenário específico (PHAKITI; PALTRIDGE, 2015) sem intenção de generalizar os resultados encontrados, uma vez que são locais e parciais.

Além disso, os dados incluem, considerando Freeman (1998), notas de campo, compilação de documentos (como apresentação de slides das aulas, planejamento dos cursos, apostilas usadas e planos de aula) e registros de ensino (notas dos procedimentos adotados nas aulas). A partir dos dados gerados, foram elaborados quadros, que incluem informações acerca de cada aula. Esses dados também perpassam a discussão e análise, considerando-se tanto aqueles referentes às aulas e cursos em si quanto as reflexões sobre e durante o processo. Trata-se de uma pesquisa-ação, definida por Burns (2015) como

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

Nesse caso, nós, autoras deste artigo, somos, respectivamente, a professora, que elaborou e ministrou os cursos com a participação de outra professora do IsF-UFS, e a coordenadora geral do Núcleo de Línguas (NucLi) do IsF-UFS, que atuou no processo de orientação. Buscamos, com esta pesquisa, compreender e problematizar a nossa prática docente no IsF a partir das discussões da internacionalização crítica, de modo a (re)pensarmos as concepções que a perpassam.

São três cursos que analisamos: compreensão oral – estratégias, produção oral – interações acadêmicas e variedades de língua inglesa. Cada um deles teve duração total de 16 horas, com quatro aulas semanais de 2 horas e atividades assíncronas. Todos foram ofertados na modalidade de ensino remoto emergencial, em 2020, para alunos no nível B2 (com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), isto é, para as pessoas que, considerando sua autoavaliação ou tendo testes de proficiência ou nivelamento como parâmetro, identificaram-se entre os níveis intermediário-alto para avançado. Ademais, todos os participantes faziam parte da comunidade acadêmica da UFS, havendo maior número de discentes da graduação inscritos.

No tópico seguinte, analisamos esses três cursos, tendo em vista as fontes de dados mencionadas. Eles foram agrupados de acordo com as semelhanças no processo de planejamento e com as características que tinham em comum. Então, para a análise, foram considerados, para o primeiro grupo, em que constam os cursos compreensão oral - estratégias e produção oral - interações acadêmicas: temas, preocupações globais/locais enfatizadas, perguntas que guiaram a reflexão, enfoque (habilidade/tópico gramatical trabalhado). Para o segundo grupo, com variedades de língua inglesa, foram enfatizadas a variedade abordada na aula e as perguntas que guiaram a reflexão. A análise, com base nessas informações, problematiza a concepção de internacionalização sendo trabalhada, considerando os grupos mapeados por Stein (2019), e enfatiza o modo como a crítica foi pensada nas aulas. Com isso, é possível que percebamos em que momentos reproduzimos o pensamento moderno/colonial, para aprender e repensar propostas futuras.

### **Que internacionalização é essa?: o que nos dizem os dados**

Os cursos do primeiro grupo foram pensados a partir de gêneros textuais do ambiente acadêmico ou situações em que os alunos pudessem precisar usar a língua inglesa nesse contexto, considerando o foco de cada um (a compreensão oral ou a produção oral). Após pensar nos gêneros, o exercício foi o de refletir sobre as habilidades ou tópicos gramaticais que contribuiriam para a prática de uso da língua em cada um deles, bem como o tema que seria abordado. Neste último caso, foi necessário incluir temas de diferentes áreas de estudo, pois as turmas de alunos eram diversas, com pessoas que atuavam/estudavam em diferentes cursos na universidade. A partir do tema, pensamos em questionamentos/(des)construções que poderiam ser desenvolvidas nas aulas, com o propósito de contribuir com uma internacionalização mais crítica. Essas reflexões, nesse sentido, abordam muitas questões relacionadas ao próprio processo de internacionalização, mas também se voltam a outros assuntos diretamente relacionados, como os de âmbito social, econômico, identitário etc. Por fim, houve a busca por textos (escritos, imagens, construções multimodais etc.) para a elaboração dos materiais ou, mais raramente, foram adaptadas atividades encontradas on-line.

Para exemplificar como esse processo ocorreu, discutiremos rapidamente a aula três do curso compreensão oral – estratégias. Para este, de forma geral, foi realizado um *brainstorming* de situações acadêmicas em que os alunos precisariam ouvir algo na língua inglesa. Surgiu, por exemplo, a apresentação acadêmica em um evento científico, que decidimos colocar na terceira aula do curso. Então, pensamos em que tema poderia ser abordado, uma vez que uma apresentação acadêmica é sobre algum assunto. Assim, chegamos a *idades inteligentes*. Considerando o tema e o gênero acadêmico, pensamos em que pontos poderíamos problematizar. Tendo em mente que, no processo de aprendizagem de inglês, o mito do falante nativo é frequentemente reforçado e as variedades de prestígio de países do Norte global (especialmente EUA e Inglaterra) são valorizadas, pensamos em abordar diferentes variedades, focando nos sons de vogais, já que um recorte era necessário. Pensando que os encontros conflituosos de falantes de diversos *ingleses* pudessem acontecer em grandes cidades que atraem muitos alunos (devido, especialmente, à relação desigual entre países do Norte e Sul global, com os primeiros recebendo e os segundos enviando mais alunos), decidimos focar em cidades inteligentes – tema da aula. As problematizações, nesse sentido, enfatizaram questionamentos sobre a (des)valorização de determinadas variedades e como essas grandes cidades inteligentes lidam com essa diversidade.

A partir de então, seguiremos com a análise dos cursos, enfatizando os questionamentos propostos em cada aula. No Quadro 1, exibimos as informações referentes ao curso compreensão oral - estratégias, a partir das categorias mencionadas no tópico anterior.

Quadro 1 - Compreensão oral - estratégias

<b>Tema</b>	<b>Preocupação global/local</b>	<b>Perguntas propostas</b>	<b>Enfoque</b>
Negócios	Desigualdade	Como os negócios estão conectados à vida social? O que as empresas têm a ver com desigualdade?	<i>listening for gist</i> e <i>listening for specific information</i> (aulas)
Música	A desvalorização das ciências humanas	Como o sistema dominante sob o qual vivemos constrói hierarquias com relação a áreas de estudo?	Resumo de conferências e palestras
Cidades inteligentes	Mobilidade e variedades da língua inglesa	Quais são os locais que mais atraem residentes? Por quê? Como lidam com as variedades linguísticas?	Sons de vogais (variedades em apresentações acadêmicas)
Física e vida cotidiana	A disseminação do conhecimento teorizado dentro das universidades	Quem tem acesso ao conhecimento produzido nas universidades? Quem não tem? Qual é o papel da linguagem nesse caso?	Inferindo significado (palestras)

Fonte: nossa elaboração, com base nos dados

Ao analisarmos as reflexões propostas nas aulas do curso compreensão oral - estratégias, notamos que, nas duas primeiras, o foco está em como o sistema dominante produz desigualdades no âmbito dos negócios e na hierarquização do conhecimento. Nesse caso, são trabalhados problemas de dentro do próprio sistema e seu *outro lado* – o que produz e se mantém com base na produção e manutenção de desigualdades.

Já na terceira aula, é discutida a mobilidade acadêmica, considerando as desigualdades entre as cidades e universidades do Norte e Sul Global e como a diversidade linguística é abordada nesses locais, com ênfase na língua inglesa (por ser a língua-alvo do curso), isto é, que ações as instituições desenvolvem com relação a variedades do idioma? Como é tratada a proficiência? Quais são os critérios de validação de uma variedade em detrimento de outras? As reflexões, nessa aula, direcionam-se a implicações da mobilidade acadêmica, partindo da desigualdade de recursos de instituições localizadas em diferentes países (e o pressuposto

moderno de que há países mais desenvolvidos que outros, com os quais o mundo deve aprender) e a imposição não somente da língua inglesa, mas de variedades específicas. Como afirmam Jordão e Martinez (2021, p. 580, nossa tradução, destaques das autoras), “[...] a suposição é de que há *uma e a mesma* língua inglesa, independente de onde está (ou esteve) no mundo ou quem está produzindo inglês, cuja história, cultura e experiência guiam cada produção local do inglês em zonas de contato”. Os esforços, portanto, foram voltados a problematizar esse pressuposto.

A quarta e última aula trata de acesso ao conhecimento produzido na universidade e o papel da linguagem nesse processo. Percebemos que as reflexões buscam despertar a percepção de que esse acesso é desigual, mas há a percepção de que pode (ou, até mesmo, deve) ser ampliado para mais pessoas. Não há discussões sobre como esse conhecimento é entendido como válido enquanto diversas epistemologias são invalidadas ou invisibilizadas. Nesse sentido, as discussões ficam restritas à desigualdade de acesso, com pouco aprofundamento nas reflexões em nível epistemológico e possível reforço da ideia de superioridade do conhecimento científico.

De forma geral, considerando as camadas de intervenção discutidas por Stein (2019), as reflexões propostas nesse curso enfatizam a desigualdade, chegando a abordar os níveis metodológico e epistemológico, com o ontológico aparecendo na terceira aula, embora o primeiro seja predominante. Também entendemos que há um foco em problemas globais/locais e a ideia de que eles podem ser solucionados, aproximando-se, portanto, da internacionalização para a solidariedade global (STEIN, 2019). Essa mesma orientação foi percebida no curso produção oral: interações acadêmicas, cujos dados estão no Quadro 2, que pode ser encontrado abaixo.

Quadro 2 - Produção oral: interações acadêmicas

<b>Tema</b>	<b>Preocupação global/local</b>	<b>Perguntas propostas</b>	<b>Enfoque</b>
Meio ambiente mundial	Mudanças climáticas	Qual é o papel das universidades com relação a mudanças climáticas? Qual é o papel dos pesquisadores? Qual é o papel da língua?	Primeiras interações em uma universidade diferente
Direitos autorais	Acesso e legislações de direitos autorais conflituosas	Quais são os efeitos sociais dos direitos autorais na produção acadêmica? Como direitos autorais podem estar relacionados à (falta de) acesso?	Participando de debates acadêmicos (respondendo argumentos)

Estadísticas e política	Desconfiança em estatísticas e seu uso na política	Quais são os impactos do uso enganador de estatísticas? Como é definido o que deveria ser considerado verdade? Com base em que motivos? Como o uso da língua em gêneros acadêmicos refletem relações com a ideia de verdade?	<i>Tense</i> vs. modalidade (apresentações orais acadêmicas)
Rotinas e saúde humana	Saúde mental	Como hábitos alimentares podem estar relacionados com saúde mental? Como saúde mental pode estar relacionada a acesso?	Formas do futuro para organizar estudos (reuniões de grupos de pesquisa)

Fonte: nossa elaboração com base nos dados

A primeira aula foca no meio ambiente, especificamente nas mudanças climáticas; porém, a visão não é a de compreender como a relação humana com o planeta ocasionou/agravou essas mudanças, mas sim em como lidar com elas, considerando o papel da universidade, ou seja, o modo como se pode agir. Logo, a visão moderna/colonial que centraliza o ser humano e compreende o planeta como uma fonte de recursos exploráveis não foi questionada (CAJIGAS-ROTUNDO, 2007); o foco foi, diferentemente, em como nossas ações afetam as mudanças climáticas e o que podemos fazer para mudar esse cenário, ainda dentro do sistema dominante atual.

Por outro lado, a segunda aula aborda acesso e direitos autorais, especialmente no ambiente acadêmico, e como o fator internacional afeta esses aspectos. Há como foco, portanto, a desigualdade social e a elitização do conhecimento, que se torna uma mercadoria central na sociedade do conhecimento. Como afirma Garcés (2007, p. 230, nossa tradução, destaque do autor), o conhecimento ocidental é objetivo e universal e, portanto, digno de proteção mediante direitos de propriedade privada: “[...] O conhecimento científico/empresarial é o conhecimento e, por isso, deve ser protegido, isto é, devem pagar por seu uso”. A aula, no entanto, não questiona a centralidade do conhecimento científico em si, mas o acesso a ele – de forma similar à quarta aula do curso discutido anteriormente.

Na terceira aula, por sua vez, a questão da descrença na ciência, particularmente na área de estatística, foi abordada. Nesse caso, a construção de verdades foi enfatizada, com reflexões acerca de que conhecimentos são considerados válidos dentro e fora do ambiente acadêmico. Diferentemente da última aula do curso anterior, há uma discussão em nível epistemológico mais aprofundada, com questionamentos sobre como as verdades são construídas e validadas e

como, no contexto acadêmico, a língua pode refletir isso. O trabalho com *tense* e modalidade – baseado em Janks (2014) – explorou como o uso de *tense* (como uma afirmação no presente simples) está relacionado à ideia de verdade aceita, ao passo que a modalidade reflete graus de incerteza. Nesse sentido, quais seriam as regras que definem uma assertiva como verdade ou como uma constatação incerta?

A última aula do curso tratou, novamente, do acesso (ou sua falta); dessa vez, com relação a hábitos alimentares. Notamos, portanto, que as discussões sobre acesso aparecem de forma predominante, assim como no curso anterior.

Prosseguimos com a análise, agora do segundo grupo, em que consta o curso variedade de língua inglesa. Este é diferente dos anteriores no próprio planejamento. Em vez de focar em gêneros ou situações acadêmicas de uso do idioma, variedades, em suas características e questões culturais, políticas, históricas e ideológicas, foram abordadas. Nesse curso, a escolha das variedades a serem trabalhadas partiu dos alunos, que optaram por: *Cockney English* (do Reino Unido), *Indian English* [Inglês Indiano], *Australian English* [Inglês Australiano] e *South African English* [Inglês Sul-Africano]. Ressaltamos aqui que temos consciência de que, dentro de um país, há diversas variedades; as aulas, nesse sentido, enfatizam essa ideia, além de buscarem a desconstrução de estereótipos. O Quadro 3 mostra as reflexões que perpassaram cada aula.

Quadro 3 - Variedades de língua inglesa

<b>Variedade</b>	<b>Perguntas propostas</b>
<i>Cockney English</i> (UK)	Qual é a relação entre sotaque e posição social? As variedades de que grupos são valorizadas? As de que grupos não são?
<i>Indian English</i>	Como a colonialidade está relacionada à língua? Quais são as causas e consequências do preconceito linguístico?
<i>Australian English</i>	O que “falar como um nativo” significa? Quem é esse falante nativo?
<i>South African English</i>	Quais são as variedades de língua inglesa ensinadas mais amplamente? Como isso está relacionado a poder?

Fonte: nossa elaboração com base nos dados

A primeira aula, considerando o processo histórico do surgimento da variedade, além das questões socioeconômicas a ela relacionadas, buscou problematizar a valorização e associação à ascensão social de determinadas variedades, ao passo que outras são marginalizadas.

A segunda aula, por sua vez, tratou da relação entre a presença do inglês na Índia e o processo de colonização britânica. Foram abordados, nesse sentido, os processos de imposição e violência linguística e seus desdobramentos atualmente, com a discussão do preconceito linguístico e estereótipos sobre as variedades da língua inglesa usadas no país.

Na terceira, foi abordado o mito do falante nativo, em esforços de desconstrução da ideia de falar como um nativo, com discussões acerca de quem seria o falante nativo, geralmente colocado como modelo a ser alcançado. Similarmente, as discussões sobre relações de poder e variedades de língua inglesa são abordadas na quarta e última aula do curso; nesse caso, considerando as particularidades da África do Sul.

Assim como nos casos anteriores, esse curso se alinha mais à perspectiva da internacionalização para a solidariedade global (STEIN, 2019), uma vez que promove questionamentos e reflexões que podem levar à ação, especialmente no modo como os alunos se apropriam da língua inglesa, considerando diversas variedades.

Além disso, de forma geral, nos três cursos, os esforços estão voltados à desnaturalização de ideias através de questionamentos. Em outras palavras, não houve a explicação ou o apontamento de problemáticas nas aulas, foram propostos questionamentos e provocações para que os alunos pudessem refletir e (des)construir entendimentos.

Ademais, apesar de, ao discutir os cursos do primeiro do grupo, termos, por vezes, apontado níveis de reflexão (metodológica, epistemológica e ontológica), considerando as camadas propostas em Stein (2019), entendemos que elas estão interligadas, sendo frequentemente difícil de separá-las, especialmente no que concerne a discussões sobre língua.

Como já foi mencionado, os três cursos se aproximam mais de uma perspectiva de internacionalização para a solidariedade global, que apresenta suas tensões. Conforme Stein (2019, p. 80, nossa tradução), ao passo que as teorias e práticas críticas são “[...] úteis para reconhecer padrões coloniais persistentes, fazer perguntas difíceis e sinalizar em direção a outras possibilidades, buscar nessas teorias uma (re)solução prescritiva seria levá-las de volta às prerrogativas coloniais que questionam”. Isso ocorre porque a modernidade condiciona nossas ações que almejam questioná-la, o que não significa que não devemos agir, mas que precisamos nos implicar nesse processo, não assumindo uma posição heroica ou buscando

suprimir os conflitos e as contradições, e sim entendendo que buscar alternativas é uma forma de aprender e questionar os sistemas, sem garantias (ANDREOTTI *et al.*, 2015).

### **Considerações finais**

Os cursos propõem reflexões que incluem assuntos como acesso (abordado com foco na desigualdade em Compreensão oral – estratégias), relações de poder, produção e difusão de conhecimento, o papel da língua e da universidade com relação a temas globais/locais (especialmente tratados em Produção oral – interações acadêmicas), bem como processos históricos, colonização e relações de poder (ênfatisados em Variedades de língua inglesa). Nesse sentido, são mais enfatizadas as camadas de intervenção metodológica e epistemológica, havendo pouca discussão em nível ontológico – importante ao pensarmos em uma internacionalização crítica. Em outras palavras, as diferentes formas de ser/conhecer (camada ontológica) foram pouco abordadas, aparecendo de forma superficial sem ênfase em aulas específicas ou apenas como estando relacionadas a outras camadas.

Além disso, apesar de haver somente um curso com foco em variedades de língua inglesa, elas perpassam os outros dois cursos, uma vez que houve esforços para elaborar atividades que partissem de áudios, vídeos, imagens etc. incluindo diferentes comunidades usando a língua, bem como discussões sobre o assunto.

Cabe também ressaltar a importância do processo de poder experimentar diferentes possibilidades e refletir sobre elas no IsF-UFS, especialmente considerando os conflitos de questionar a modernidade/colonialidade a partir da gramática da própria modernidade. Ressaltamos, porém, que se trata de uma experiência particular no contexto da UFS e no nacional, pois cada NuLi IsF conta com diferentes coordenadores e diferentes professores, cada um com sua cognição, isto é, com seus entendimentos do que significa ensinar/aprender língua inglesa no contexto da internacionalização. Para nós, esse processo de autoanálise irá informar as decisões tomadas em nossa prática na busca de uma internacionalização crítica, a partir do ensino de língua inglesa. Com ele, pudemos perceber em que momentos nos contradizemos e acabamos reforçando o pensamento moderno/colonial – processo necessário na busca por decolonizarmos a nós mesmas e as nossas práticas.

Por fim, nos cursos, predomina a perspectiva da internacionalização para a solidariedade global, uma vez que havia a ideia de que, ao identificar os problemas, seria necessário saber exatamente o que fazer para resolvê-los. No entanto, como colocam Stein e Silva (2020, p. 562, nossa tradução), pensar em uma internacionalização *otherwise* “[...] requer que desenvolvamos o discernimento para mapear nossas responsabilidades junto ao que podemos fazer em nossos

contextos – reconhecendo que qualquer decisão de engajamento será problemática, difícil, contraditória e sem garantias”. Nesse sentido, no processo de aprender a fazer/pensar/ser diferente, é preciso abrir mão das promessas modernas/coloniais e abraçar a insegurança dos conflitos e de não saber como o *otherwise* pode ser.

## Referências

ANDREOTTI, V. de O. *et al.* Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015.

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

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

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro 2011. Programa Ciência sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 7, 14 dez. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm). Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 28-29, 19 dez. 2012. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf). Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Portaria nº 973, de 14 de novembro 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 11-12, 17 nov. 2014. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/ingles/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf). Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. **Diário Oficial da União**: seção 1: Poder Executivo, Brasília, p. 18-19, 28 jan. 2016. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria\\_n\\_30\\_de\\_26\\_de\\_janeiro\\_de\\_2016\\_DOU.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf). Acesso em: 19 mai. 2021.

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

BURMAN, A. Places to Think with, Books to Think About: Words, Experience and the Decolonization of Knowledge in the Bolivian Andes. **Human Architecture: journal of the sociology of self-knowledge**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 101–120.

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

CAJIGAS-ROTUNDO, J. C. La biocolonialidad del poder: Amazonía, biodiversidad y ecocapitalismo. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 169-193.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-77.

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

FABRICIUS, A. H.; MORTENSEN, J.; HABERLAND, H. The lure of internationalization: paradoxical discourses of transnational student mobility, linguistic diversity and cross-cultural exchange. **Higher Education**, [S.l.], v. 73, n. 4, p. 577-595, 2017.

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

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-77.

GROSFUGUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde aimé césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-77.

JANKS, H. Grammar as a resource for critical literacy. In: JANKS, H. et al. **Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers**. New York: Routledge, 2014. p. 75-89.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 16, n. 1, p. 191–209, 2016.

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

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

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

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

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

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, [S.l.], v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Theorizing the South(s). In: FINARDI, K. R. (org.). **English in the South**. Londrina: EDUEL, 2019. p. 7-24.

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

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Internacionalização do ensino superior como prática local: implicações para práticas educativas. **Interletras**, [S.l.], v. 6, n. 24, p. 1-18, 2016-2017.

SOUSA SANTOS, B. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, [S.l.], n. 79, p. 71-94, 2007.

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

STEIN, S.; SILVA, J. E. da. Challenges and complexities of decolonizing internationalization in a time of global crises. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 546-566, 2020.

### **Sobre as autoras**

*Nayara Stefanie Mandarino Silva* (Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4713-6242>)

Aluna de mestrado em Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e especialista em Docência pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Além disso, integra o Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior - GPLIES e o grupo de pesquisa Identidade e Leitura.

*Elaine Maria Santos* (Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0001-6376-2932>)

Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestre em Letras e doutora em Educação pela UFS. Atualmente, é professora da UFS, no Departamento de Letras Estrangeiras e no Programa de pós-graduação em Letras. Além disso, faz parte do NEC - Núcleo de Estudos de Cultura da UFS e do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de internacionalização da Educação Superior – GPLIES. Também é a Coordenadora Nacional da Rede Idiomas sem Fronteiras - Inglês.

Recebido em fevereiro de 2022.

Aprovado em junho de 2022.