INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA TRANSLÍNGUE: PARÂMETROS E PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

*Internationalization of Education as Translingual Practice: Parameters and
Propositions for Language Teachers Critical Education*

Lauro Sérgio Machado PEREIRA

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Avançado Janaúba

Doutorando, Universidade de Brasília

lauropereiraifnmg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7144-2733>

Kleber Aparecido da SILVA

Universidade de Brasília

kleberunicamp@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>

Renata Mourão GUIMARÃES

Instituto Federal de Brasília

Doutoranda, Universidade de Brasília

renata.guimaraes@ifb.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5757-4879>

RESUMO: Na contemporaneidade, quando as práticas sociais são dinâmicas e fluidas, a interação acontece de maneira complexa por intermédio não apenas de línguas, mas também por meio de recursos semióticos e multimodais. Nesse contexto, a internacionalização da educação destaca-se moldando as trocas interacionais e interculturais. Neste artigo, estabelecemos, a partir de parâmetros e proposições de pesquisas advindas da Linguística Aplicada Crítica (LAC), uma relação entre os construtos teóricos de internacionalização e de translanguagem, no sentido de conectá-los à formação crítica de professores de línguas. Acreditamos que as discussões apresentadas possam provocar reflexões nos professores de línguas sobre como atuar criticamente na educação linguística em contexto de internacionalização a fim de contribuir com a formação de alunos globalmente competentes.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização; Ensino Superior; Translanguagem; Formação Crítica de Professores de Línguas; Linguística Aplicada Crítica.

ABSTRACT: In contemporary times, when social practices are dynamic and fluid, interaction takes place in a complex way through not only languages, but also through semiotic and multimodal resources. In this context, the internationalization of education stands out by shaping interactional and intercultural exchanges. In this article, based on research parameters and proposals from Critical Applied Linguistics (LAC), we establish a relationship between the theoretical constructs of internationalization and translanguaging in order to connect them to the critical education of language teachers. We believe that the discussions presented may provoke reflections on language teachers on how to critically act in language education in the context of internationalization in order to contribute to the education of globally competent students.

KEYWORDS: Internationalization; Higher Education; Translanguaging; Language Teachers Critical Education; Critical Applied Linguistics.

INTRODUÇÃO

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2011, p. 42).

As constantes transformações do mundo contemporâneo, influenciadas principalmente pelo desenvolvimento tecnológico digital, afetaram significativamente a maneira como os indivíduos interagem e se comunicam. A esse respeito, Moraes (2018, p. 98) explica que “por meio de cabos e fibras ópticas, a sociedade se conecta, expande-se e se globaliza em redes virtuais de relacionamentos em todas as esferas, possibilitando, especialmente, a globalização¹ das atividades econômicas, antes restritas a operações de longo prazo”. O resultado desse fenômeno é a construção de uma comunidade global na qual circula um enorme fluxo de informações.

Nesse cenário, se manifestam alguns desafios para importantes setores da

¹ Entendida aqui como o aumento do contato entre povos e culturas por intermédio da computação e das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), essas que “estão cada vez mais presentes na vida

sociedade como é o caso da educação, que passa a ser vista como um âmbito no qual as demandas dessa dinamicidade de mudanças cada vez mais líquidas e constantes podem encontrar encaminhamentos. Um desses trata-se da internacionalização que tem sido adotada por instituições de ensino como uma estratégia possível.

Embora a internacionalização tenha se tornado ao longo dos anos um processo intencionado pelas referidas instituições, envolvendo as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, trata-se também de um movimento altamente motivado por aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Diante disso, abordamos a internacionalização da educação como um fenômeno complexo cujas práticas têm sido discutidas, a fim de que seus conceitos sejam apropriados, ressignificados e implementados de acordo com o perfil, a realidade de atuação e as necessidades de cada instituição (KNIGHT, 2008). Isso significa pensar a internacionalização no âmbito das estratégias de governança², pois as metas de desenvolvimento institucionais contempladas em documentos oficiais, e que são executadas pelos seus atores institucionais, gestores e docentes por exemplo, precisam ir ao encontro dos interesses e das necessidades mutáveis da sociedade.

No Brasil, o processo de internacionalização da educação foi evidenciado, a partir de 2011, pelo Programa Ciências sem Fronteiras (CsF)³, provocando um aumento inesperado do número de demandas referentes à mobilidade acadêmica internacional. Consequentemente, o ensino e a aprendizagem de línguas adquirem um papel relevante, uma vez que práticas sociais são nutridas pela linguagem e orientadas por uma lógica multissemiótica e multimodal (COPE; KALANTZIS, 2009, 2016; ROJO, 2012, 2013).

Apesar de ser importante para o indivíduo aprender a se comunicar por intermédio de diferentes línguas, argumentamos, a partir das contribuições dos estudos de translinguagem (LI, 2011, 2018; CANAGARAJAH, 2018), que apenas os elementos linguísticos por si não são os únicos disponíveis para a comunicação. Ao interagirem, os usuários de uma língua, seja essa materna ou estrangeira, também combinam e aplicam, de maneira situada no tempo e no espaço, recursos de natureza não-verbal (visuais,

de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc.” (BRASIL, 2018a, p. 473).

² De maneira objetiva “compreende tudo o que uma instituição pública faz para assegurar que sua ação esteja direcionada para objetivos alinhados aos interesses da sociedade” (BRASIL, 2018b, p. 16).

³ Programa que buscou promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Foi encerrado em 2017 durante o governo do então presidente da República, Michel Temer.

audíveis, gestuais e espaciais), a fim de construir sentidos.

Os elementos não-verbais podem ser acionados quando o falante não dispuser de um repertório linguístico amplo na língua em que se pretende comunicar, de modo a participar das práticas sociais. Observa-se, portanto, uma forte orientação da translanguagem para a justiça social (CHANG, 2019), pois, ao defender a comunicação como uma prática que transcende as línguas e as palavras, ela se torna inclusiva.

Considerando que devido à internacionalização da educação algumas instituições brasileiras de ensino superior venham gradativamente se transformando em espaços multilíngues e multiculturais, tanto pela promoção do ensino de línguas estrangeiras quanto pelo recebimento de estudantes e pesquisadores de outros países, entendemos que seja plausível pensar a translanguagem como uma perspectiva nesse processo.

Uma vez que a internacionalização da educação perpassa diversos setores institucionais e provoca reflexos em sua comunidade acadêmica, fazemos neste artigo um recorte das suas implicações na formação de professores de línguas, nos atentando para a relevância de esses profissionais poderem ter acesso a uma educação crítica, que lhes oportunizem a (re)construção de sentidos⁴.

A educação crítica, associada à translanguagem, pode estimular o professor de línguas a tomar consciência das suas experiências, crenças, ideologias e capacidade cognitiva, a fim de empreender uma educação linguística⁵ que favoreça a desconstrução de discursos hegemônicos e estimule a construção de identidades mais fluidas de aprendizes para atuar em contextos multiculturais. Ressaltamos que a translanguagem é tomada neste trabalho mais como uma filosofia, um ato político e ideológico, que convida os indivíduos a exercerem seu pensamento crítico.

Isso posto, torna-se fundamental promover a superação do processo de internacionalização da educação baseado no monolinguismo⁶ e em mitos que

(<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>).

⁴ Trabalho de ordem situacional, cognitiva e sociocultural que se constrói no curso de uma interação (KOCH, 2014).

⁵ conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

⁶ “Monolíngue: Sinônimo de unilíngüe.” (DUBOIS et al., 1973, p. 418). “Unilíngüe: os falantes são unilíngües, quando, nas suas comunicações no interior de uma mesma comunidade sociolingüística, utilizam

compreendem tão somente a participação em programas de mobilidade acadêmica, apresentação de trabalhos científicos em eventos internacionais, convênios de cooperação, bem como a execução de projetos em parceria com pesquisadores de instituições de outros países. Diferentemente, concebemos a internacionalização de maneira holística, no sentido de que ela se torna um elemento que se faz fortemente presente no centro dos setores das instituições de ensino e principalmente nas pessoas que nela trabalham, o que viabiliza contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

As reflexões que fazemos neste artigo estão orientadas pela Linguística Aplicada Crítica (LAC), área de investigação que se interessa por discutir e fornecer encaminhamentos para questões de caráter prático concernentes à língua/linguagem e sua manifestação em diferentes contextos, por meio de um pensar problematizador. Nossa perspectiva de LAC coaduna com os postulados de Urzêda Freitas e Pessoa (2012), Cook (2003), Pennycook (2001), Pennycook e Makoni (2019), os quais compreendem que a língua/linguagem é uma prática social capaz de transformar as relações sociais. Nesse bojo, estabelecemos uma relação entre os construtos teóricos de internacionalização (de WIT, 2013; de WIT et al., 2015; STALLIVIERI, 2017; CRACIUN, 2018) e translinguagem (CANAGARAJAH, 2013; ROCHA; MACIEL, 2015; LI, 2018; MILOZO, 2019), no sentido de conectá-los à formação crítica de professores de línguas (LIBERALI, 2010; PESSOA, 2015; PESSOA; SILVESTRE; MONTE-MÓR, 2018).

Ao defendermos a internacionalização da educação na perspectiva da translinguagem, ressaltamos uma pedagogia crítica que procura incluir os professores de línguas nesse processo, sem privilegiar uma língua em detrimento de outra, mas sim congregando-as em um constante movimento de embates significativos de construção de sentidos e de reconhecimento das diferentes identidades sociais e culturais. Salientamos a importância de os professores de línguas se reconhecerem como intelectuais comprometidos com os alunos e a sociedade (PESSOA, 2015), motivados por escolhas que promovam um diálogo sempre crítico entre o global e o local.

Este artigo está dividido em três seções. Na primeira, discutimos o construto internacionalização da educação, por meio de reflexões teóricas. Na segunda, abordamos algumas discussões em torno da translinguagem e da formação crítica de professores de

somente uma língua (resumo das diferenças de nível de linguagem); ao contrário, são *ultilingües* ou *plurilingües* os que utilizam várias línguas diferentes em suas relações sociais ou familiares.” (DUBOIS et

línguas. Por fim, chamamos a atenção e argumentamos a favor de uma pedagogia crítica da internacionalização da educação.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES TEÓRICAS

A internacionalização da educação é tida por um grande número de governos mundiais como estratégia prioritária devido ao fato de proporcionar benefícios acadêmicos, econômicos, socioculturais e políticos. Além disso, observa-se que ela tem adquirido reconhecimento não apenas dos Estados-Nações (UNESCO, 1998, 2009) que a concebem como “um objetivo necessário para estimular o desenvolvimento equilibrado das nações pela oferta da educação” (STALLIVIERI, 2017, p. 48), mas também das diversas instituições de ensino superior espalhadas pelo mundo. Apesar dessa aclamação, elucidar o construto internacionalização ainda é tarefa consideravelmente árdua.

Segundo Craciun (2018), alguns fatores dificultadores do processo de definição sobre o que seja de fato internacionalização são:

(1) a existência de uma multiplicidade de medidas políticas agregadas ao guarda-chuva do construto internacionalização como a mobilidade estudantil internacional, a pesquisa colaborativa, o desenvolvimento do currículo e de estratégias para o ensino e a aprendizagem, ou o estabelecimento de redes institucionais transfronteiriças (ALTBACH; REINSBERG; RUMBLEY, 2009);

(2) o desenvolvimento de processos paralelos similares como a de-monopolização, a de-institucionalização e a desnacionalização (KEHM, 2003), os quais não são fáceis de se desvincular da internacionalização;

(3) a coexistência de diferentes escalas para se compreender a internacionalização como a institucional, a nacional, a regional e a global;

(4) a proliferação de diferentes rótulos como a re-internacionalização (TEICHLER, 2009), a pós-internacionalização (BRANDENBURG; de WIT, 2011), a internacionalização globalizada (JONES; de WIT, 2014), a internacionalização abrangente (HUDZIK, 2011) e a internacionalização inteligente (RUMBLEY, 2015).

Nota-se, portanto, que o construto “internacionalização” apresenta não apenas nuances diferentes, mas também se pauta por descritores variados, os quais descrevemos

al., 1973, p. 604).

no Quadro 1 a seguir com base nas reflexões dos autores citados:

Quadro 1 – O construto internacionalização e seus rótulos

Rótulo	Autor	Descrição
Re-internacionalização	Teichler (2009)	Indica o processo de redefinição pelo qual passou a internacionalização da educação a partir do século XXI quando se observou o aumento da mobilidade internacional, bem como uma sistematização da implementação das ações de internacionalização pelas instituições de ensino.
Pós-internacionalização	Brandenburg e de Wit (2011)	Retoma o papel ativo dos atores do processo a partir de suas realidades, além de se distanciar de dogmatismos. Importa-se com as questões das bases e dos resultados, abraça os conceitos de sustentabilidade e concebe a universidade como uma instituição que ajuda o indivíduo a compreender o mundo e a melhorar a sua relação com ele.
Internacionalização globalizada	Jones e de Wit (2014)	Enfoca o potencial transformador que as experiências interculturais ocasionam nos estudantes, de modo que desenvolvem competências de empregabilidade e de cidadania nesses indivíduos por meio do currículo internacionalizado.
Internacionalização abrangente	Hudzik (2011)	Infunde a perspectiva internacional nas missões do ensino, da pesquisa e da extensão do ensino superior, o que se confirma pelo comprometimento da instituição em executar essa ação e pelo fato de que todos os atores institucionais a abraçam como essencial. A internacionalização passa a moldar o <i>ethos</i> e os valores institucionais, de modo a impactar também as suas parcerias.
Internacionalização inteligente	Rumbley (2015)	Demanda o desenvolvimento de alianças ponderadas entre as comunidades de pesquisa, de prática e de política, as quais estão sensíveis aos aspectos práticos que envolvem as “grandes questões” dominantes nas discussões estratégicas sobre internacionalização.

Fonte: Adaptado a partir das reflexões dos autores.

Ao longo dos anos as definições e as bases conceituais da internacionalização evoluíram em consonância com a realidade de cada época, de modo que ora estiveram relacionadas com o currículo e a mobilidade, ora com a oferta de educação transfronteiriça (de WIT, 2013). Além disso, a esse respeito, Craciun (2018) explica que o foco da internacionalização variou entre um conjunto de atividades realizadas pelas universidades e um processo dinâmico integrado a um conjunto mais amplo de atividades organizacionais; entre o esforço institucional e o resultado de desenvolvimentos e sinergias mais amplas entre os vários níveis de autoridade com poder de encaminhar a internacionalização; e entre a função limitada de um contexto universitário e uma visão mais ampla e eclética de suas políticas e processos (CRACIUN, 2018).

Craciun (2018) afirma ainda que a internacionalização tem sido definida como um processo planejado que objetiva melhorar a qualidade do ensino superior e refletir positivamente em seus atores institucionais. Essa pesquisadora desenvolve sua definição a partir das discussões advindas de Wit et al., (2015, p. 29), os quais, por sua vez, entendem a internacionalização do ensino superior como:

o processo intencional de integrar uma dimensão global, intercultural e internacional ao propósito, funções e serviços do Ensino Superior, a fim de realçar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e servidores, e realizar uma contribuição significativa para a sociedade⁷.

Essa descrição do construto de internacionalização nos possibilita refletir sobre o fato de que ela é um processo que não pode ser implementado de forma assistemática e diluída unicamente em ações de mobilidade acadêmica internacional, mas que precisa urgentemente tornar-se intencional, no sentido de fazer parte de todos os eixos do sistema organizacional das instituições de ensino.

Segundo de Wit et al. (2015), podemos compreender que a internacionalização se torna mais inclusiva e menos elitista ao desviar predominantemente o seu foco da mobilidade e investir na internacionalização em casa⁸. Essa estratégia se propõe a voltar a

⁷ No original: “the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society”.

⁸ A internacionalização em casa engloba muito mais do que aspectos culturais do processo de ensino e aprendizagem e do currículo, pois trata-se da oferta de atividades no *campus* voltadas para projetos de pesquisa conjunta, seminários e conferências internacionais, publicação de artigos, acordos de pesquisa

atenção para o currículo e para os resultados do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, os autores enfatizam que a internacionalização não apresenta um fim em si mesma, mas é um meio de melhorar a qualidade da educação, o que respalda o seu enfoque não apenas nas bases econômicas, mas também nos princípios de cooperação e solidariedade.

A partir das elucidações apresentadas, podemos refletir em diálogo com Knight (2008) que a internacionalização da educação não apenas consiste em uma causa e um efeito do surgimento da sociedade global do conhecimento, mas também, refere-se a um processo e a uma estratégia de desenvolvimento das instituições de ensino. Na verdade, trata-se de um fenômeno bastante antigo no âmbito do ensino superior e que ocupava uma posição marginalizada nesse contexto. Entretanto, sob influência da globalização, a internacionalização ganhou força e tem passado a ser considerada como o comprometimento em implementar ações nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, no sentido de se transformar em *ethos*, ou seja, em um valor que orienta as decisões institucionais.

Apesar do reconhecimento que a internacionalização vem ganhando, esse processo ainda está em evolução, o que nos convida a refletir sobre o seu futuro (PROCTOR; RUMBLEY, 2018) diante das demandas de uma sociedade que compartilha problemas de interesse global como o envelhecimento populacional, a escassez de água, as grandes epidemias, a segurança pública, a saúde e a mobilidade urbana para citar alguns. Nessa perspectiva, a internacionalização torna-se uma estratégia que contribui não somente com a produção de conhecimento acadêmico-científico, mas também para a construção de uma sociedade sustentável e colaborativa.

As políticas de internacionalização da educação geralmente estão envolvidas com as políticas públicas educacionais⁹ pautadas majoritariamente pelo modelo econômico neoliberal, o que pode impactar negativamente nos processos de internacionalização. Nesse modelo, há o privilégio de certas políticas de avaliação, de financiamento, de

internacional, programas de intercâmbio de pesquisa, parceiros de pesquisa internacional nos setores acadêmicos e a integração entre pesquisadores visitantes e locais (KNIGHT, 2008).

⁹ Moraes (2018, p. 81) elaborou um fluxograma das políticas públicas educacionais no qual demonstra como ele é condicionado às transformações sociais e a uma agenda política das instâncias maiores de poder, o que ocorre tanto por um movimento centrípeto (*top-down*), o qual parte das instâncias de poder para a situação problema em foco, quanto por um movimento centrífugo (*down-top*), quando as situações políticas emergem da situação em foco para a agenda política de instâncias maiores. Para a pesquisadora, o fluxograma das políticas públicas educacionais é concebido a partir do contexto de políticas públicas, o qual inclui as políticas públicas educacionais, as políticas institucionais, as políticas docentes e as políticas linguísticas.

formação docente, de currículo, de ensino, dentre outras, que são extremamente excludentes. Objetiva-se alimentar tanto os *rankings*¹⁰ internacionais de classificação das instituições de ensino por meio da avaliação da sua produtividade acadêmica quanto aos trabalhos publicados em periódicos internacionais, às pesquisas realizadas com instituições estrangeiras e ao envio e recebimento de alunos em mobilidade acadêmica.

Em suma, a internacionalização neoliberal, segundo Rocha e Maciel (2017) é caracterizada como negócio (exploração comercial), estimula os *rankings* das melhores universidades, baseia-se em modelos estrangeiros (não se adapta ao contexto local), reconhece apenas o Inglês como a língua do acesso ao conhecimento superior e legitimado (visão homogênea de língua/cultura), silencia a heterogeneidade, desqualifica a mistura linguística e consequentemente perpetua desigualdades.

Embora reconheçamos que os padrões neoliberais de internacionalização possam ditar as regras na promoção e implementação de uma sociedade global do conhecimento, entendemos que para que eles não sejam reproduzidos passivamente nos sistemas educacionais de países em desenvolvimento como o Brasil, é fundamental conceber criticamente esse processo sob a ótica da translanguagem. Isso implica na problematização das práticas centralizadoras e em sua ressignificação a partir das experiências localizadas de cada indivíduo ou grupo, indicando que “(...) é preciso pensar como as políticas, processos, práticas e discursos ligados à internacionalização afetam a universidade e as pessoas envolvidas e em como tudo isso é vivido e reconstruído na prática cotidiana dessa comunidade” (ROCHA; MACIEL, 2017, p. 3).

De posse das reflexões apresentadas sobre a internacionalização da educação, consideramos que se pode abordá-la de uma perspectiva problematizada e que parte das orientações do pensamento decolonial¹¹, no sentido de superar paradigmas hegemônicos nas assimetrias de oportunidades e de ganhos. É em vista disso que na próxima seção

¹⁰ Como exemplo podemos citar o *ranking Times Higher Education* (<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>) que avalia a excelência das universidades do mundo a partir dos indicadores ensino, pesquisa, transferência de conhecimento e perspectiva internacional.

¹¹ O pensamento decolonial discutido especialmente por autores latino-americanos como Quijano (2000), Mignolo (2017), Maldonado-Torres (2008), Grosfoguel (2008) representa o desprendimento da base colonizadora eurocêntrica no controle do poder, do saber e do ser. A decolonialidade releva o descontentamento de modelos coloniais/neocoloniais dos centros hegemônicos, do projeto modernidade/colonialidade, do discurso universal, totalitário e único, em que epistemologias e vozes subalternas, especialmente do Sul Global, são excluídas, omitidas, silenciadas e/ou ignoradas. O pensamento decolonial representa, assim, a busca da visibilidade dos povos oprimidos e marginalizados, apostando pelo reconhecimento e respeito à diversidade e ao paradigma do Outro.

abordamos algumas discussões em torno da translanguagem em diálogo com a formação crítica de professores de línguas.

TRANSLINGUAGEM E FORMAÇÃO CRÍTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Os avanços ocorridos nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) têm provocado, além do rompimento de fronteiras geográficas, mudanças nas práticas de linguagem nas quais os indivíduos se envolvem. As interações se tornaram cada vez mais dinâmicas, no sentido de transcenderem limitações espaciais e a ideia do monolinguismo imposta pelo Estado-Nação¹². Desse modo, professores e alunos em contextos educacionais de ensino e aprendizagem de línguas, por exemplo, passam a dispor não apenas de textos impressos, mas também de outros recursos e materiais disponibilizados em uma multiplicidade de línguas nos meios digitais.

Diante desse contexto, a translanguagem pode ser considerada uma concepção relevante para a formação de professores de línguas, pois consiste em um espaço onde sentidos são construídos mediante a negociação das diferenças e da superação do binarismo positivista (CANAGARAJAH, 2013). A translanguagem pauta-se na Teoria Prática (LI, 2018), ou seja, no ciclo da prática-teoria-prática, tornando possível que os docentes realizem descrições holísticas frente aos problemas na educação, observando, interpretando e compreendendo outras práticas e fenômenos. Nas palavras de Li (2018, p. 27):

Fundamentalmente, as práticas translíngues são uma Teoria Prática da Linguagem, portanto uma teoria da linguística aplicada, que surge a partir de preocupações práticas de se compreender as práticas criativas e dinâmicas dos seres humanos que se envolvem em múltiplas línguas e em múltiplos recursos cognitivos e semióticos¹³.

¹² Segundo Bresser-Pereira (2017, p. 158), “o estado-nação ou país é um tipo de sociedade político-territorial soberana, formada por uma nação, um Estado e um território. É a forma de poder territorial que se impôs nas sociedades modernas a partir da revolução capitalista em substituição aos feudos e principalmente aos *impérios antigos*”. Para Sousa (2005, p. 79), “Os Estados-nação estão associados ao aparecimento do nacionalismo, embora os “nacionalistas” nem sempre estejam de acordo com as fronteiras dos Estados que hoje existem”.

Uma avaliação importante do valor da Teoria Prática é que novos questionamentos são feitos a cada ato reflexivo. Li (2018) assevera a importância de reconhecer a natureza bastante diversa de práticas como as de produção acadêmica do conhecimento que estão articuladas com contextos sócio-históricos específicos, com as práticas de linguagem dos usuários e com práticas profissionais como o ensino de línguas.

Na perspectiva da Teoria Prática, os sentidos são gerados mediante a atividade social, o que faz da prática algo sempre produtivo em seu contexto local, de modo que participantes, objetos e recursos disponíveis em contexto se alinham a partir de contatos significativos de construção de sentidos. Os construtos forma/gramática, estrutura/sistema, comunidade e cognição são ressignificados de maneira ativa, pois esses têm um papel a desempenhar. Entende-se a translanguagem, portanto, como uma competência performativa que colabora na eficiência da comunicação e que só é possível devido à capacidade do ser humano de alinhar recursos cognitivos, sociais e físico-contextuais (CANAGARAJAH, 2013).

Ao considerar a perspectiva da formação crítica de professores de línguas (PESSOA, 2015; PESSOA; SILVESTRE; MONTE-MÓR, 2018) como uma possibilidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, pois implica uma reflexão crítica contínua sobre o fazer pedagógico a fim de (re)pensar as práticas docentes e adaptá-las às necessidades dos dias atuais, a translanguagem ocupa um lugar de destaque. Isso porque se propõe a quebra das fronteiras ideológicas e artificiais que separam nativos de não-nativos, das construções neoliberais que concebem a língua como produto, que elegem apenas uma língua para o acesso a um conhecimento superior, que reproduzem modelos de ensino e aprendizagem e de avaliação eurocêntricos, que não dialogam com as particularidades de países emergentes.

Mediante o questionamento desses aspectos, “a translanguagem empodera o aluno e o professor, transforma as relações de poder, e foca no processo de ensino e aprendizagem da construção de sentidos, melhorando a experiência, e desenvolvendo a identidade¹⁴” (LI, 2018, p. 15). Em uma pedagogia da translanguagem, identidades

¹³ No original: “Fundamentally, Translanguaging is a Practical Theory of Language, therefore an applied linguistics theory, that comes out of practical concerns of understanding the creative and dynamic practices human beings engage in with multiple named languages and multiple semiotic and cognitive resources”.

¹⁴ No original: “(...) translanguaging empowers both the learner and the teacher, transforms the power relations, and focuses the process of teaching and learning on making meaning, enhancing experience, and developing identity”.

monolíngues e/ou bilíngues são negligenciadas quando se pensa em contextos internacionais e transculturais de ensino e aprendizagem de línguas, pois ainda segundo Li (2018) o próprio prefixo “trans” de “translíngue”, melhor expressa as práticas de linguagem fluidas e dinâmicas observadas nos aprendizes de línguas. A escolha desse pesquisador pauta-se em dois argumentos: (1) pessoas multilíngues¹⁵ não pensam em uma única língua concebida como uma entidade política e (2) os seres humanos pensam para além da língua como um sistema de fala e escrita, pois a comunicação requer uma variedade recursos cognitivos, semióticos e multimodais.

Pensa-se também para além dos traços ideológicos de cada língua e de suas variedades geográficas, sociais, etárias, de classe e relacionadas às questões de identidades de gênero. O conceito do que seja “trans”, refere-se ao conjunto das práticas socialmente construídas e aceitas, à capacidade transformadora dos indivíduos e das estruturas sociais e às consequências transdisciplinares de (re)conceituar a língua, sua aprendizagem e uso por intermédio do diálogo entre a linguística, a psicologia, a sociologia e a educação. Para Monte Mór (2015, p. 11), “o prefixo ‘trans’ comunica a via de mão dupla, a noção de transporte, de fluxo, comumente percebida nas comunicações, nas relações culturais, linguísticas e sociais”.

A inserção da translinguagem na formação crítica de professores de línguas justifica-se pelo fato de que ela pode contribuir para o desenvolvimento de competências¹⁶ que possibilitam a esses docentes promoverem práticas de linguagem que façam sentido para os alunos tanto em contextos institucionalizados quanto não-institucionalizados dos quais participam.

Vale destacar que não é suficiente que esses profissionais tenham apenas conhecimento sobre a língua que ensinam, saibam usar as TDIC, estejam atualizados didaticamente, realizem autoavaliação contínua de sua prática e consigam trabalhar em equipe, mas também que desenvolvam a capacidade de compreender e analisar diferentes

¹⁵ “Uma pessoa multilíngue é alguém que tem consciência sobre a existência de entidades políticas de línguas nomeadas (...), adquiriu algumas de suas características estruturais, e tem um Instinto Translíngue (...) que possibilita uma resolução das diferenças, das discrepâncias, das inconsistências e das ambiguidades, se e quando elas precisam ser resolvidas, e as manipulam para ganhos estratégicos” (LI, 2018, p. 19). No original: “A multilingual is someone who is aware of the existence of the political entities of named languages (...), has acquired some of their structural features, and has a Translanguaging Instinct (...) that enables a resolution of the differences, discrepancies, inconsistencies, and ambiguities, if and when they need to be resolved, and manipulate them for strategic gains”.

modalidades textuais na busca pela construção de sentidos.

Além disso, porquanto têm ocorrido mudanças nos conceitos de língua, cultura e identidade relacionados ao hibridismo cultural e ao impacto das tecnologias no uso, no ensino e na aprendizagem de línguas, acreditamos que a formação de professores nesse âmbito possa enfocar também o conhecimento “glocal¹⁷” (KUMARAVADIVELU, 2006), o discurso das vozes do sul (FREIRE, 2019 [1992]; SANTOS, 2006; MENESES, 2008), os multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS, 2005 [2000], 2009, 2016; LANKSHEAR, 2007; ROJO, 2012, 2013), o pensamento crítico e reflexivo (LIBERALI, 2010; BORELLI; PESSOA, 2011; JORDÃO, 2013) e, conforme enfatizamos nesta seção, as orientações da translinguagem.

A viabilidade do desenvolvimento de competências docentes sob os preceitos da translinguagem, considera a demanda pela promoção de identidades de cidadãos globais e internacionalizados, que se engajam criticamente em situações de interação. Nessa lógica, o ensino de línguas ultrapassa a demanda de aprender a língua apenas para se candidatar a programas de mobilidade internacional, exigindo do professor de línguas o aproveitamento de estratégias locais para estabelecer diálogo reflexivo-crítico entre contextos globais e locais para a promoção de alunos e professores emancipados. É possível também que se enfatize estratégias de comunicabilidade, mais do que a estrutura linguística como a única possibilidade de interação e que se problematize “criticamente os sentidos de cidadania, democracia, ética e justiça social na educação” (JORDÃO; MARTINEZ, 2015, p. 81-82). Fundamentados nessas proposições, na próxima seção, argumentamos em favor de uma pedagogia crítica que oriente os professores de línguas a empreenderem um trabalho problematizado diante das exigências dos processos de internacionalização.

PEDAGOGIA CRÍTICA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Segundo Akkari (2011) a internacionalização da educação tem convocado os

¹⁶ Entendidas aqui na perspectiva de Perrenoud como “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado (sobretudo) em conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 07).

¹⁷ Escola de pensamento representada pelo crítico cultural Arjun Appadurai e pelo sociólogo Roland Robertson, que acreditavam que “as forças da globalização e as da localização são tão complexas que não podem ser compreendidas na perspectiva limitada de uma dicotomia centro-periferia. O global está em

professores a lidar com as questões que passam a influenciar a vida dos indivíduos nos âmbitos local, regional ou global. No caso específico dos professores de línguas Cavalcante (2016, p. 142) explicita que:

Os seus impactos colocam em causa os desafios de (re)aprender e (re)conceber formas de agir diante das inovações científico-tecnológicas e das reformas da educação em ascensão em uma sociedade marcada pela intensificação dos fenômenos diaspóricos e/ou migratórios, da mobilidade incessante e da diversidade ocasionada pela globalização mundial.

Diante das demandas da internacionalização da educação, portanto, além de refletir criticamente sobre sua complexidade e enxergá-la com certa suspeita a fim de problematizar suas bases e motivações, o professor de línguas pode desenvolver alguns saberes referentes ao saber fazer e ao saber ser no tocante à realização de seu trabalho diário. Em diálogo com a pedagogia crítica (FREIRE, 1996, p. 43) ao conceber que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre fazer”, busca-se garantir que o professor possa questionar as políticas no âmbito formal, quanto aos aspectos econômicos, políticos, socioculturais, discursivos, identitários e ideológicos, no sentido de superar uma visão dicotômica e superficial. Concebe-se o professor de línguas como um ator, que de uma ótica *bottom-up* (ascendente), faz política em seu campo prático, pois seu agir é sempre ativo e pressupõe decisões sobre o seu objeto de ensino, ou seja, sobre as línguas a serem ensinadas e aprendidas (CAVALCANTE, 2016).

Assumindo a formação crítica como um elemento essencial para que o professor de línguas possa desempenhar a sua prática de maneira engajada, no sentido de contribuir com a promoção de salas de aula que oportunizem o pensamento crítico e o diálogo de diferentes identidades por intermédio de práticas empoderadoras de linguagem, apresentamos algumas reflexões sobre a dimensão pedagógica da internacionalização, abordamos indicações de como a translanguagem pode ser adotada como prática essencialmente transformadora de realidades (CANAGARAJAH, 2017; ROCHA, 2019) e por fim, valendo dessas proposições, defendemos uma pedagogia crítica que viabilize a

conjunção com o local, e o local é modificado para acomodar o global” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134).

implementação de uma internacionalização que seja significativa e promova resultados processuais principalmente no indivíduo e na sociedade. Importante ressaltar que a prática é o que concebe o caráter holístico às ações e às estratégias.

Isso posto, inicialmente buscamos algumas orientações a respeito das implicações práticas da internacionalização para o desenvolvimento do currículo, no que tange especificamente ao ensino e à aprendizagem. A esse respeito, a investigação de Wihlborg (2009) explicita que a dimensão pedagógica da internacionalização não está clara para professores e alunos, de modo que não foi possível obter indicativos sobre os resultados do ensino e da aprendizagem que se pretende alcançar em contextos educacionais de internacionalização. Essa pesquisadora considera que a pedagogia da internacionalização “precisa orientar o conhecimento, as habilidades e as competências que estudantes devem desenvolver para se tornarem internacionalmente competentes dentro de um campo de atuação e participarem de uma arena internacional do mundo¹⁸” (WIHLBORG, 2009, p. 120-121). Isso torna-se possível a partir da elaboração de um planejamento cujos objetivos possam ser transformados em metas exequíveis e produtivas dentro da realidade de cada instituição de ensino.

Ainda segundo Wihlborg (2009), professores em geral, independentemente da disciplina que ensinam, ao atuarem em contextos de um currículo internacionalizado precisam enfatizar muito mais do que competências profissionais nos alunos. De fato, é importante conceber o processo de ensino e aprendizagem de uma perspectiva holística mediante a promoção de um conhecimento constituído interculturalmente e que seja amplificado, envolva flexibilidade, análise interpretativa e instrução interativa. É necessário também desenvolver no estudante a consciência de que ele é uma parte ativa do processo, bem como lhe oferecer oportunidade de tornar-se capaz de construir e desconstruir padrões e hábitos sociais e comportamentais. A aprendizagem internacionalizada torna-se uma experiência existencial que contribui para o crescimento pessoal por meio de conexões entre elementos de âmbito individual, social, nacional, internacional e humano. Essa proposta encontra respaldo em Freire (1973) para quem o estudante deve buscar sentidos na vida, em conexão com a comunidade e com o mundo.

No que se refere às orientações da translinguagem como prática que pode orientar

¹⁸ No original: “need to address the knowledge, skills and competencies students must develop to become internationally competent within a field of work and participate in an international life world arena”.

um processo de ensino e aprendizagem de línguas suficientemente propício ao fomento de práticas de linguagem significativas para a vida dos estudantes, passamos a tratar de suas implicações pedagógicas no currículo e na formação dos professores de línguas.

De acordo com pesquisa realizada por Burton e Rajendram (2019) em salas de aula de Inglês como segunda língua, apesar de alguns professores reconhecerem o potencial cognitivo, social e afetivo dos benefícios da translanguagem, ainda é necessário refletir em como as ideologias desses profissionais moldam as práticas pedagógicas e as políticas de sala de aula de línguas. Essas pesquisadoras entendem que a perspectiva translíngue orienta os professores a elaborar planos instrucionais que indiquem desde o início as diversas práticas de linguagem do aluno, bem como os diferentes modos de aprender. Orienta também a estimular o trabalho colaborativo, a possibilitar o uso de diferentes línguas pelos alunos dada a necessidade de realizar tarefas ou apoiar a construção do conhecimento em pares, bem como a criar momentos de agência. Dessa forma, os professores de línguas podem disponibilizar contextos equânimes de aprendizagem a fim de empoderar os estudantes que muitas vezes não são contemplados por práticas monolíngues que privilegiam uma língua e excluem outras.

Considerando que a Língua Inglesa ocupa uma posição privilegiada e amplamente reconhecida como aquela que medeia os processos de internacionalização, de modo que passa a ser adotada como meio de instrução de conteúdos, Chang (2019) faz alguns questionamentos a esse respeito. Na perspectiva dessa estudiosa, uma vez que a comunicação acontece naturalmente nas salas de aula mediante o uso de outras línguas e de diferentes recursos pelos falantes, valorizar políticas que alimentam uma ideologia monolíngue não faz muito sentido. Em vista disso, sugere-se trabalhar em prol da promoção de uma consciência translíngue que reconhece a construção situada e problematizada de sentidos. Isto é, sugere-se desenvolver a translanguagem como uma postura pedagógica (MAZAK, 2011) que orienta professores e alunos a aplicarem recursos linguísticos e semióticos no ensino e na aprendizagem de línguas e também como uma performance linguística (LI, 2011) que inclui não apenas o repertório linguístico dos falantes, mas que cria algo novo que transcende a combinação de estruturas.

Guzikova (2019) elucida que no esforço pela internacionalização da educação impulsionada pela mobilidade global, os espaços de ensino têm se tornado linguística e

culturalmente complexos. Nesse contexto de superdiversidade¹⁹ (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011) as interações passam a ser permeadas por vários elementos e recursos linguísticos, semióticos e multimodais. Consequentemente, manifesta-se na comunicação formas mistas de multilinguismo e de multissemsioses que podem ser reconhecidas pelas instituições de ensino como uma força translíngua que surge de uma perspectiva *bottom-up* e que exerce influência natural sobre o processo comunicativo dos indivíduos. Nessa perspectiva, a translanguagem pode refletir na motivação, no sentimento de pertencimento e na identidade dos alunos.

De posse das reflexões levantadas, entendemos que uma pedagogia crítica da internacionalização da educação orientada pela translanguagem e voltada para a formação de professores de línguas, possibilita (re)configurar ideologicamente a sala de aula como um espaço holístico. A partir desse pensamento, o professor de línguas assume-se como um ator que convida seus alunos a construir colaborativamente o conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Esses atores trabalham juntos em prol de um ambiente transformador que agrega as experiências de vida, reconhece as diferenças linguísticas e culturais, bem como oportuniza a comunicação mediada não apenas pela língua enquanto sistema linguístico, mas que congrega modos de linguagem multissemióticos e multimodais com o objetivo de produzir sentidos e participar de um processo de internacionalização pautado pelo diálogo, pelo respeito e pela solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou a internacionalização da educação como um fenômeno estratégico que tem sido adotado por instituições de ensino com o propósito de oferecer respostas às demandas da sociedade global. Apesar de a internacionalização ser um processo antigo que ao longo da história passou a ser intencionado e a envolver os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão, salientamos a importância de sua implementação ocorrer criticamente e em consonância com o perfil, a realidade e as necessidades de cada instituição educacional. Para tanto, torna-se fundamental o envolvimento amplo e democrático dos atores institucionais e da comunidade local.

¹⁹ Compreende uma ampla combinação de fatores sociais que interagem concomitantemente e compõem indivíduos e contextos.

Diante desse cenário, o ensino e a aprendizagem de línguas são evidenciados e a atuação profissional dos professores de línguas adquire um caráter político. Isto é, o docente, por meio da pedagogia crítica, poderá desenvolver a capacidade de trabalhar de forma intercultural e interdisciplinar, de exercer o pensamento crítico e autocrítico e de, assim, contribuir com a formação de alunos globalmente competentes.

Sob a ótica da Linguística Aplicada Crítica (LAC), campo de investigação que problematiza questões relativas aos âmbitos prático e social da língua/linguagem, em um primeiro momento discutimos o construto internacionalização da educação a partir de reflexões teóricas. Em seguida, abordamos alguns aspectos da translinguagem e da formação crítica de professores de línguas, enfatizando suas contribuições no que tange à mudança paradigmática em prol de um fazer e de um pensar para a transformação colaborativa dos indivíduos.

Uma pedagogia crítica da internacionalização orientada pelos postulados da teoria da translinguagem pode desenvolver uma consciência crítica sobre o multilinguismo, a interculturalidade, a diversidade dos recursos semióticos e sobre o fato de que o conhecimento é construído em diálogo entre as dimensões social e individual, bem como global e local.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. Report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, Belo Horizonte, 2005.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and superdiversity. *Diversities*, v. 13, n. 2, p. 1-22, 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214772.nameddest=214780>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BORELLI, J. D. V. P; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. *Reflexão e*

crítica na formação de professores de língua estrangeira. Goiânia: Editora UFG, p. 15-30, 2011.

BRANDENBURG, U; de WIT, H. The End of Internationalization. *International Higher Education*, n. 62, p. 15-17, 2011. Disponível em: <<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8533>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. *Guia da política de governança pública / Casa Civil da Presidência da República – Brasília: Casa Civil da Presidência da República*. 2018b. Disponível em: <<https://www.gov.br/casacivil/pt-br/centrais-de-conteudo/downloads/guia-da-politica-de-governanca-publica>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRESSER-PEREIRA, L. C. *Estado, estado-nação e formas de intermediação política*. *Lua Nova*, São Paulo, p. 155-185, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n100/1807-0175-ln-100-00155.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

BURTON, J.; RAJENDRAM, S. Translanguaging-as-resource: university ESL instructors' language orientations and attitudes toward translanguaging. *TESL CANADA JOURNAL/REVUE DU CANADA*, v. 36, n. 1, p. 21-47, 2019. Disponível em: <<https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1337>>. Acesso em: 22 abr 2020.

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

CANAGARAJAH, S. *Translingual practices and neoliberal policies: attitudes and strategies of African-skilled migrants in Anglophone work places*. New York: Springer, 2017.

CAVALCANTE, R. P. *Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos institutos federais*. Tese - Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Linguística. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8881>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CHANG, S. Y. Beyond the english box: constructing and communicating knowledge through translingual practices in the higher education classroom. *English teaching & learning*, v. 43, p. 23-40, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329227360_Beyond_the_English_Box_Constructing_and_Communicating_Knowledge_Through_Translingual_Practices_in_the_Higher_Education_Classroom> Acesso em: 23 abr. 2020.

COOK, V. *Effects of the Second Language on the First*. Multilingual Matters, Second Language Acquisition Series, 2003.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Taylor & Francis e-Library, p. 3-8, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning, Pedagogies. *International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Prefácio: Multiletramentos e mudanças social. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico*: Outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes, p. 7-12, 2016.

CRACIUN, D. Topic modeling – A novel method for the systematic study of higher education internationalization policy. In: PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. E. *The future agenda for internationalization in higher education: next generation insights into research, policy, and practice*. Routledge: London and New York, p. 102-112, 2018.

de WIT, H. Internationalisation of higher education, an introduction on the why, how and what. In: de WIT, H. *An Introduction to Higher Education Internationalisation*. Centre for Higher Education Internationalisation, Università Cattolica Del Sacro Cuore, Milan, Italy, p. 13-46, 2013.

de WIT, H. et al. (Eds.), *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate General for Internal Policies, 2015. Disponível em: <[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2019.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 11 ed., 1996.

FREIRE, P. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum, 1973.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019 [1992].

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008. Disponível em:

<<https://journals.openedition.org/rccs/697>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

GUZIKOVA, M. O. *Translanguaging as an emergent practice and pedagogy at multilicultural and multilingual universities*. Moscow, Russia: Culture and Education: Social Transformation and Multicultural Communication, 2019. Disponível em: <<http://conference-ifl.rudn.ru/95-102/>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

HUDZIK, J. K. *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington, DC: NAFSA, 2011. Disponível em: <http://ecahe.eu/w/images/1/1f/Comprehensive_Internationalization_-_NAFSA.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

JONES, G.; de WIT, H. Globalized internationalization: implications for policy and practice. *IIE Networker*, Spring, p. 28-29, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/6528914/Globalized_Internationalization_Implications_for_Policy_and_Practice> Acesso em: 17 nov. 2019.

JORDÃO, C. M. Conversas com professores de línguas: avanços e desafios. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). *Conversas com professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 77-91, 2013.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. Entre as aspas das fronteiras: internacionalização como prática agonística. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 61-87, 2015.

KEHM, B. M. Internationalization in higher education: from regional to global. In: BEGG, R. (Ed.), *The dialogue between higher education research and practice*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, p. 109-119, 2003.

KNIGHT, J. An internationalization model: meaning, rationales, approaches, and strategies. In: KNIGHT, J. *Higher education in turmoil: the changing world of internationalization*. Sense Publishers, Rotterdam / Taipei, p. 19-37, 2008.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed., São Paulo: Contexto, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 129-148, 2006.

LANKSHEAR, C. The stuff of new literacies. In: MARY LOU FULTON SYMPOSIUM. Arizona State University, Abril 2007. Disponível em: <<http://everydayliteracies.net/files/stuff.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

LI, W. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, n. 43, p. 1222-1235, 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/1171773/Moment_analysis_and_translanguaging_space>. Acesso em: 23 abr. 2020.

LI, W. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2018. Disponível em: <<https://academic.oup.com/applij/article/39/1/9/4566103>> Acesso em: 17 nov. 2019.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa.*, n. 9, p. 61-72, Bogotá, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

MAZAK, C. M. Introduction: Theorizing translanguaging practices in higher education. In: MAZAK, C. M.; CARROLL, K. S. (Eds.). *Translanguaging in Higher Education: beyond monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matters, p. 01-11, 2017.

MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 5-10, 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/689>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

MIGNOLO, W. Desafios Decoloniais Hoje. *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUK_Ewig86DSmYDpAhW8E7kGHfOJDq8QFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Frevistas.unila.edu.br%2Fepistemologiasdosul%2Farticle%2Fdownload%2F772%2F645&usg=AOvVaw10XoYIyZXJctwdwMme1W3Z>. Acesso em: 23 abr. 2020.

MILOZO, G. N. *Práticas translingues na comunicação de aprendizes de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Linguística. São Carlos - São Paulo - Brasil, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11064>> Acesso em: 17 nov. 2019.

MONTE MÓR, W. Prefácio. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2 ed., p. 9-13, 2015.

MORAES, E. M. A. *Deixa-me ir e vir, canta o rouxinol: reminiscências docentes e política linguística de internacionalização para uma ciência sem fronteiras*. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística - Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/34910>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

PENNYCOOK, A. Lessons from colonial language policies. In: GONZÁLEZ, R. D. (Ed.). *Language ideologies: critical perspectives on the official English movement*, vol. 2:

history, theory, and policy. Urbana, IL: National Council of Teachers of English; Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 198-220, 2001.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. *Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South*. Routledge: London and New York, 2019.

PERRENOUD P. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, R. R. Conhecer como reconhecer: estudos na formação crítica de professoras/es de língua estrangeira. In: SILVA, K. A.; MASTRELA-DE-ANDRADE, M.; PEREIRA FILHO, C. A. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 127-149, 2015.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil*. São Paulo: Pá de Palavras, 2018.

PROCTOR, D.; RUMBLEY, L. E. *The future agenda for internationalization in higher education: next generation insights into research, policy, and practice*. Routledge: London and New York, 2018.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *D.E.L.T.A.*, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v31n2/1678-460X-delta-31-02-00411.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2019.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Internacionalização do ensino superior como prática local: implicações para as práticas educativas. *Interletras*, v. 6, n. 24, p. 1-18, 2017. Disponível em <http://www.interletras.com.br/ed_anteriores/n24/conteudo/artigos/12.pdf> Acesso em: 17 nov. 2019.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *D.E.L.T.A.*, v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502019000400402&script=sci_arttext> Acesso em: 22 abr. 2020.

ROJO, R. H. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUMBLEY, L. E. Intelligent internationalization: a 21st century imperative. *University world news*. 2015. Disponível em: <<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20150414062211377>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SOUSA, F. *Dicionário de relações internacionais*. Edições Afrontamento/CEPESE - Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade. Porto, 2005.

STALLIVIERI, L. *Internacionalização e intercâmbio: dimensões e perspectivas*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

TEICHLER, U. Internationalization of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*, v. 10, n. 1, p. 93-106, 2009. Disponível em: <https://www.unikassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/T_29_Internat_of_HE_2009.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

UNESCO. *World conference on higher education: higher education in the twenty-first century, vision and action*; Paris, 1998. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

UNESCO. *World Conference on Higher Education 2009*. Paris, France, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189242e.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

URZÊDA FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. *Calidoscópico*, v. 10, n. 2, p. 225-238, 2012. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.102.09>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007. Disponível em: <https://www.uio.no/studier/emner/sv/sai/SOSANT2525/h14/pensumliste/vertovec_super-diversity.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

WIHLBORG, M. The pedagogical dimension of internationalisation? A challenging quality issue in higher education for the twenty-first century. *European Educational Research Journal*, v. 8, n. 1, p. 117-132, 2009. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eeerj.2009.8.1.117>>. Acesso em 22 abr. 2020.

Recebido em: 17 dez. 2019.

Aceito em: 10 abr. 2020.