



Letramentos acadêmicos em línguas adicionais para a internacionalização da educação superior da Rede Federal

Academic literacies in additional languages for the internationalization of higher education in the Federal Network

Fernanda Lopes Silva ZIEGLER* 

RESUMO: A abordagem dos letramentos acadêmicos enquanto práticas de leitura e escrita nas disciplinas (Lea; Street, 1998) proporciona uma visão do contexto acadêmico à luz de questões sociais, de identidade, poder, autoria etc. Soma-se a essa abordagem a perspectiva crítica de internacionalização da educação superior que compreende esse conceito como um processo planejado, inclusivo e transformador (De Wit; Hunter; Coelen, 2015; Hunter *et al.*, 2022). Neste estudo, examinamos os letramentos acadêmicos (LACs) em línguas adicionais com vistas à internacionalização da educação superior no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para tanto, analisamos os discursos de servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) gerados por meio de questionários semiestruturados. Os resultados revelaram que, por meio da indicação de práticas, gêneros, situações e ações, os LACs em línguas adicionais têm sido limitados quanto ao uso na instituição. Como consequência, a internacionalização da educação parece não ter sido promovida e reconhecida através dessas práticas. Com base nisso, pretendemos sensibilizar a comunidade acadêmica, a começar pelos servidores, acerca das potencialidades e dos desafios do uso dos LACs em línguas adicionais para a internacionalização da educação superior no contexto da Rede Federal.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos acadêmicos. Línguas adicionais. Internacionalização. Educação superior. Rede Federal.

ABSTRACT: The academic literacies approach as reading and writing practices in disciplines (Lea; Street, 1998) provides a vision of the academic context in the light of social issues, identity, power, authorship, etc. Added to this approach is the critical perspective of internationalization of higher education, which understands this concept as a planned, inclusive and transformative process (De Wit; Hunter; Coelen, 2015; Hunter *et al.*, 2022). In this study, we examine academic literacies (Ac Lits) in additional languages with a view to the internationalization of higher education in the context of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. For this purpose, we analyzed the staff discourses of the Federal Institute of Education, Science and Technology Farroupilha (IFFar) generated through semi-structured questionnaires. The results revealed that, through the indication of

* Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar).
professorafernandaziegler@gmail.com

practices, genres, situations and actions, Ac Lits in additional languages have been limited in terms of use in the institution. Consequently, the internationalization of education appears not to have been promoted and recognized through these practices. Based on this, we intend to raise awareness among the academic community, starting with staffs, about the potential and challenges of using Ac Lits in additional languages for the internationalization of higher education in the context of the Federal Network.

KEYWORDS: Academic literacies. Additional languages. Internationalization. Higher education. Federal Network.

Artigo recebido em: 23.07.2024

Artigo aprovado em: 27.08.2024

1 Introdução¹

Vivemos tempos de significativas transformações sociais, científicas, tecnológicas, políticas, econômicas, educacionais e culturais (Hilsdon; Malone; Syska, 2019). Com isso, o conhecimento e a informação evoluem e se disseminam rapidamente (Stallivieri *et al.*, 2019), impactando nossos modos de ser, pensar, agir, relacionar-se e comunicar-se.

No contexto acadêmico, torna-se, portanto, imprescindível a cooperação internacional para o desenvolvimento institucional e dos cidadãos, o diálogo entre países e culturas, a compreensão das diferenças e a troca de conhecimentos (Stallivieri *et al.*, 2019). Para tal, a comunicação em línguas adicionais² constitui-se como uma

¹ Agradeço à professora Graciela Rabuske Hendges pelas orientações no processo de doutoramento e, em particular, pelas sugestões para a edição deste trabalho. Agradeço também à colega Lauren Santos Steffen pela revisão do texto final.

² Por língua adicional, nos referimos, com base em Schalatter e Garcez (2009, p. 127-128), a outras línguas acrescidas a línguas que alguém já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa, que podem ser línguas de comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e seus descendentes, bem como o espanhol e o inglês. Como explicam os autores (2009, p. 128), no caso do espanhol e do inglês, por estarem previstos na legislação educacional brasileira (mais consolidadamente, o inglês), subentende-se que “de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea”, de modo que “falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade”. O termo estrangeira, no entanto, sugere que a língua (e toda carga cultural inerente a ela) a ser aprendida pertence a outro, é inalcançável, nunca será parte do repertório do aprendiz, trazendo conotações de exclusão e colonialismo conflitantes com as ideologias inclusivas dos letramentos acadêmicos e da internacionalização crítica que embasam este trabalho. Apenas nos referimos aos termos “língua estrangeira” ou “língua franca” quando trata-se de citações.

oportunidade de o indivíduo estabelecer diálogos com o mundo (Motta-Roth; Selbach, 2022).

Nessa conjuntura, no Brasil, as preocupações com o ensino da escrita acadêmica têm crescido, fomentando o oferecimento de disciplinas específicas e/ou afins de escrita acadêmica e núcleos de redação, a criação e o desenvolvimento de projetos de pesquisa, eventos de extensão, laboratórios, entre outras ações (Cristovão *et al.*, 2020; Hendges, 2021; Hendges, 2021). Com esse propósito, a perspectiva dos estudos dos letramentos acadêmicos (LACs), enquanto práticas de leitura e escrita nas disciplinas (Lea; Street, 1998), tem fomentado investigações teórico-práticas do contexto da educação superior à luz de questões sociais, de identidade, poder, autoria, entre outras (Hilsdon; Malone; Syska, 2019).

Com base nisso, consideramos que essa perspectiva viabiliza a formação holística dos cidadãos, por meio do desenvolvimento de suas capacidades de leitura e escrita, a fim de que se tornem capazes de refletir criticamente e agir conscientemente nas diferentes esferas da vida. De maneira mais específica, acreditamos que refletir e agir por meio de LACs em línguas adicionais potencializa uma existência mais plural, integral e global.

Sendo assim, este estudo³ objetiva examinar os LACs em línguas adicionais com vistas à internacionalização da educação superior (doravante ES) no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (conhecida como Rede Federal). Para tanto, analisamos os discursos de servidores técnico-administrativos em educação (TAEs) e docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) gerados por meio de questionários semiestruturados.

Esclarecemos que o estudo sobre os LACs na Rede Federal é pertinente no sentido de situar esse contexto no cenário nacional da ES, visto que as políticas

³ Este estudo é parte de uma pesquisa de doutorado orientada pela Prof.^a Dr.^a Graciela Rabuske Hendges. A pesquisa filia-se ao projeto guarda-chuva Núcleo de Estudos sobre Letramentos Acadêmicos (Nela) (Hendges, 2021), no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

linguísticas nacionais focam(vam), há mais tempo, a internacionalização da ES nas universidades, deixando os Institutos Federais (IFs) à margem do debate (Sarmiento; Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2016). A escolha pelo IFFar se deve ao fato de a pesquisadora ser servidora da instituição.

Após essa introdução, sistematizamos o referencial teórico pertinente aos propósitos do estudo. Em seguida, relatamos a metodologia evidenciando o caráter exploratório da pesquisa qualitativa. Posteriormente, apresentamos e discutimos os resultados e, por último, refletimos acerca das considerações finais.

2 Referencial teórico

Em uma perspectiva mais atual dos estudos da linguagem, gênero é compreendido como o “uso da linguagem constitutivo e constituído por atividades sociais, como um evento comunicativo relativamente estável, associado a propósitos específicos em contextos socioculturais específicos” (Motta-Roth; Heberle, 2015, p. 2, tradução nossa). Nesse viés, a Análise Crítica de Gênero (ACG) considera a lexicogramática, o discurso e o contexto sociocultural, relacionando forma e função, discurso e ideologia, numa perspectiva crítica de análise do discurso (Fairclough, 1992, 2003 *apud* Motta-Roth; Heberle, 2015). Ancorados nessa perspectiva, concebemos que o ensino baseado em gêneros visa contribuir para o desenvolvimento de LACs, na medida em que propõe uma prática pedagógica que ultrapassa os aspectos formais e linguísticos e abrange o contexto social de uso da linguagem (Motta-Roth; Heberle, 2015).

Desse modo, adotamos um enquadramento teórico interdisciplinar em Linguística Aplicada que se baseia em pressupostos abrangidos pela ACG (Motta-Roth, 2008; Motta-Roth; Heberle, 2015), dos quais se destacam a Análise Crítica do Discurso (ACD) (Fairclough, 1985, 2001) e os estudos dos LACs (Lea; Street, 1998, 2006). Para os fins deste estudo, sistematizamos a perspectiva dos LACs em línguas

adicionais e abordamos o conceito de internacionalização da ES segundo uma concepção crítica.

2.1 Letramentos acadêmicos em línguas adicionais

A origem dos LACs está relacionada a profundas mudanças de expansão ocorridas nos sistemas de ensino superior na década de 1990 (Lillis; Tuck, 2016; Russel *et al.*, 2009). Na África do Sul, o interesse pela leitura e escrita acadêmica surgiu das preocupações com acesso, diversidade, poder e igualdade no pós-apartheid. No Reino Unido, com a abolição da divisão binária entre politécnicos e universidades, que reuniu as instituições de ensino para fins administrativos e de financiamento, o interesse surgiu em resposta ao aumento do número de alunos nas turmas, com a criação de centros de habilidades de estudo e apoio à aprendizagem.

À semelhança desses contextos, a criação da Rede Federal no Brasil, em 2008, busca ampliar o acesso e diversificar a educação profissional e tecnológica no país. Além da oferta de educação básica e profissional, os IFs que integram a Rede Federal se equiparam às universidades federais devido à oferta de ES. Com isso, “as funções tradicionais do contexto universitário compõem igualmente a missão dos IFs, configurando-os em campo fértil para a internacionalização” (Guimarães; Silva, 2022, p. 44-45). Nesse cenário, a dimensão internacional é vista como uma forma de garantir novas oportunidades e gerar visibilidade mundial nas ações desenvolvidas pelas instituições federais de educação (Stallivieri *et al.*, 2019). Essas características conferem à Rede Federal a responsabilidade institucional pelo desenvolvimento dos LACs (Hilsdon; Malone; Syska, 2019).

Nessa circunstância de massificação no ensino superior, que altera os papéis sociais de alunos, servidores e instituições, Lea e Street (1998), no Reino Unido, realizaram um estudo com impacto significativo na pesquisa, pedagogia e formulação de políticas para o ensino superior em muitos países (Hilsdon; Malone; Syska, 2019). A investigação se fundamentou na pouca atenção dada à escrita até aquele momento,

que focava na aprendizagem dos alunos por meio da aculturação tácita das normas e convenções de estruturas disciplinares em um único assunto (Ivanic; Lea, 2006 *apud* Russel *et al.*, 2009) e da conceituação de déficit, predominantemente de alunos de origens não tradicionais, devido à prevalência de concepções simplistas de letramento da época (Hilsdon; Malone; Syska, 2019).

Como resultado, Lea e Street (1998) identificaram três abordagens de escrita acadêmica: habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. O Quadro 1 resume as principais características de cada modelo em termos de foco e concepção de escrita.

Quadro 1 – Características dos modelos de escrita acadêmica.

Modelos de escrita acadêmica	Principais características	
Habilidades de estudo	Foco	Déficit dos alunos e tentativa de solução de problemas de aprendizagem (aprendizagem programada) Linguagem superficial, gramática, ortografia Habilidades atomizadas e transferíveis para outros contextos
	Concepção de escrita	Conjunto de habilidades técnicas e instrumentais
Socialização acadêmica	Foco	Aculturação dos alunos nos discursos e gêneros acadêmicos Pressuposto que os discursos disciplinares são relativamente estáveis e, uma vez aprendidos, podem ser reproduzidos a outros contextos
	Concepção de escrita	Meio transparente de representação

Letramentos acadêmicos	Foco	Negociação do aluno de práticas de letramento conflitantes Escrita e aprendizagem como questões no nível de epistemologia e identidades As instituições nas quais as práticas acadêmicas ocorrem como constituídas em, e como locais de, discurso e poder Demandas de letramento do currículo envolvem uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros e disciplinas Letramento como prática social
	Concepção de escrita	Construção de sentido e contestada, prática social

Fonte: elaborado pela autora, com base em Lea e Street (1998, 2006).

De acordo com Lea e Street (1998), a intenção é que um modelo de escrita acadêmica encapsule o outro, de modo que os LACs incorporem os outros dois modelos em uma compreensão mais abrangente da natureza da escrita do aluno dentro das práticas institucionais, relações de poder e identidades. Nesse sentido, as práticas de LACs, como a leitura de um texto, a escrita de um artigo, o desenvolvimento da fala para apresentações orais e a formulação de um pensamento crítico, “podem propiciar a busca de novos conhecimentos para relacioná-los aos conhecimentos adquiridos por meio de outros tipos de letramento” (Cristovão; Vieira, 2016, p. 213).

No contexto acadêmico, é crescente a demanda por parte de professores e alunos para que saibam escrever textos pertencentes a diversos gêneros como fichamento, resumo, resenha, artigo científico, relatório, entre outros (Silva; Castanheira, 2019). Essa demanda é inevitável no contexto acadêmico em razão de diferentes aspectos globais como o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, o crescente mercado de trabalho internacional, o aumento de investimentos privados na educação, o enfoque na sociedade do conhecimento e na integração da pesquisa, o uso do inglês como língua franca para a comunicação

científica e o crescimento de publicações multinacionais (Altbach; Knight, 2007; Knight, 2004).

Dessa maneira, uma vez que as práticas sociais são nutridas pela linguagem, as línguas possuem papel fundamental ao permitir que os indivíduos entrem em contato e se engajem com outras culturas e outros conhecimentos. Sendo assim, diferentes atividades internacionais que perpassam as esferas da graduação, pós-graduação, ensino, pesquisa, extensão e gestão têm aumentado em volume, escopo e complexidade (Altbach; Knight, 2007; Morosini; Nascimento, 2017; Stefani; Gregolin, 2022), principalmente no que se refere às linguagens. Algumas dessas atividades são os programas tradicionais de estudo no exterior, permitindo que os alunos aprendam sobre outras culturas, e a atualização das perspectivas e habilidades internacionais dos alunos, aprimorando os programas de línguas estrangeiras e fornecendo compreensão intercultural (Altbach; Knight, 2007).

Nesse sentido, pressupomos que o advento da internacionalização da ES, em particular no contexto da Rede Federal, pode propiciar à comunidade acadêmica o acesso a novas culturas e novos conhecimentos, e, sobretudo, a participação crítica em práticas sociais, tanto dentro quanto fora da instituição. Na próxima subseção, sistematizamos as discussões acerca da internacionalização da ES, direcionando-as a uma perspectiva crítica compatível com os estudos dos LACs.

2.1 Internacionalização crítica

A internacionalização é interpretada e usada de maneiras diferentes, uma vez que é um tema dinâmico e complexo discutido há séculos em diferentes áreas do conhecimento. Silva e Xavier (2021) compilam alguns dos conceitos utilizados no contexto da ES: internacionalização como a integração das dimensões internacional, intercultural ou global (Knight, 2003); internacionalização abrangente, isto é, ações que moldam o *ethos* e os valores institucionais (Hudzik, 2011); internacionalização em casa, que favorece a compreensão cultural e internacional dentro do ambiente da própria

instituição (Wachter, 2003); internacionalização do currículo, que consiste no processo de ensino e aprendizagem pautado por conteúdos internacionalmente informados e diversificados linguística e culturalmente (Leask, 2014); e internacionalização educacional, que pressupõe um enfoque mais integral para a melhoria da qualidade do ensino e das competências de funcionários e estudantes (De Wit, 2011).

Observamos que o conceito de internacionalização desenvolvido e adaptado por Knight (1994, 2003, 2008) tem sido amplamente utilizado nos estudos sobre a linguagem (p. ex., Amorin; Finardi, 2017; Baumvol; Sarmiento, 2016; Silva; Xavier, 2021; Stallivieri, 2009; Stallivieri; Gonçalves, 2015). O Quadro 2 apresenta o conceito e seu aprimoramento ao longo do tempo.

Quadro 2 – Evolução do conceito de internacionalização da educação superior, segundo Knight.

Knight (1994)	“Internacionalização da educação superior é o processo de integração de uma dimensão internacional nas funções de ensino/aprendizagem, pesquisa e serviço de uma universidade ou faculdade.” (p. 3, tradução nossa)
Knight (2003)	“Internacionalização nos níveis nacional, setorial e institucional é definida como o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções ou na oferta da educação pós-secundária.” (p. 2, tradução nossa)
Knight (2008)	“Internacionalização da educação superior é o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global no propósito, nas funções (ensino, pesquisa e serviço) e na oferta de educação superior nos níveis institucional e nacional.” (p. xi, tradução nossa)

Fonte: elaborado pela autora.

De modo geral, as definições são complementares e buscam não particularizar as razões, atividades, os benefícios, resultados, atores e interessados na internacionalização, visto que esses aspectos variam de um contexto para outro (Knight, 2004). Ademais, a autora considera que alterações no conceito são importantes para garantir que o significado reflita as realidades da atualidade e seja capaz de orientar e ser relevante para novos desenvolvimentos.

Nesse sentido, destacamos quatro termos pertinentes ao propósito deste estudo: processo, internacional, intercultural e global. **Processo** é usado para transmitir a noção de internacionalização como um esforço contínuo, diferente da ideia principal das décadas de 1980 e 1990, que via a internacionalização no nível institucional e individual, bem como em termos de um conjunto de atividades (Knight, 1994, 2004). No que se refere à **internacional**, **intercultural** e **global**, os termos são usados intencionalmente como uma tríade para refletir a amplitude da internacionalização (Knight, 2004). Particularmente, segundo a autora, **internacional** se refere às relações entre nações, culturas ou países; **intercultural** se relaciona com a diversidade de culturas que existem dentro dos países, comunidades e instituições; e **global** fornece a sensação de alcance mundial.

Por ser uma definição não prescritiva, as pessoas tendem a usá-la da forma que melhor se adapta ao seu propósito (De Wit, 2002 *apud* Hunter *et al.*, 2022), incorporando dimensões mais específicas de cada contexto. No contexto europeu, De Wit, Hunter e Coelen (2015) reconhecem que a internacionalização da ES “será impulsionada por uma combinação de fundamentos econômicos, políticos, acadêmicos, sociais e culturais” (p. 281, tradução nossa), como resposta e contribuição a demandas do processo de globalização do mercado, da sociedade e do próprio conhecimento (De Wit; Hunter; Coelen, 2015). A partir dessa percepção, De Wit, Hunter e Coelen (2015) expandem a definição de Knight, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Definição atualizada de internacionalização da educação superior.

De Wit; Hunter; Coelen (2015)	Internacionalização da educação superior é “o processo intencional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global no propósito, nas funções e na oferta de educação pós-secundária, a fim de aprimorar a qualidade da educação e da pesquisa para todos os estudantes e funcionários, e fornecer uma contribuição significativa para a sociedade. ” (p. 281, tradução nossa, grifos do autor)
--------------------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora.

Essa definição ampliada, à qual nos filiamos, fundamentada em uma perspectiva crítica, inclui novos termos significativos para a compreensão da internacionalização da ES. **Intencional** destaca o entendimento da internacionalização como um processo planejado, que não apenas requer reflexão e decisão sobre o futuro da instituição, mas, sobretudo, requer ação e mudança (Hunter *et al.*, 2022).

O acréscimo de **todos os estudantes e funcionários** reflete a crescente consciência inclusiva e menos elitista do processo de internacionalização da ES (Hunter *et al.*, 2022). Para os autores, o envolvimento de todos os estudantes indica uma mudança de foco da mobilidade, que passa a ser opcional, para a internacionalização do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a internacionalização do currículo. Paralelamente, o envolvimento de todos os funcionários significa a inclusão tanto da equipe acadêmica quanto da equipe administrativa.

Além disso, a nova versão do conceito se expande para além da universidade, incluindo a sociedade em uma perspectiva que se assemelha aos princípios dos LACs. Por último, considerando que a internacionalização não é um fim, mas um meio para aprimorar a qualidade da educação e da pesquisa, dois novos pilares – a internacionalização em casa e a internacionalização do currículo – também são acrescentados no conceito ampliado, dando suporte aos elementos de intencionalidade e inclusão (Hunter *et al.*, 2022). Segundo os autores, esses dois conceitos se desenvolveram em reação à ênfase unilateral da internacionalização como mobilidade, isto é, eles se justificam pela possibilidade de uma democratização mais efetiva da internacionalização.

A partir desse panorama, buscamos desenvolver esta pesquisa ancorados em princípios metodológicos que condizem com os aspectos teóricos ora sistematizados acerca dos LACs em línguas adicionais para a internacionalização da ES. Desse modo, passamos à descrição da metodologia utilizada neste estudo.

3 Metodologia

Para alcançarmos o objetivo de examinar os LACs em línguas adicionais com vistas à internacionalização da ES no contexto da Rede Federal, fundamentamos este estudo em uma abordagem qualitativa “para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswell, 2010, p. 26). Para isso, buscamos envolver os servidores TAEs e docentes, considerando suas intersubjetividades por meio dos seus discursos.

Nesse sentido, a pesquisa se situa na concepção construtivista social que defende “que os indivíduos procuram entender o mundo em que vivem e trabalham”, de modo que o objetivo da pesquisa “é confiar o máximo possível nas visões que os participantes têm da situação a qual está sendo estudada” (Creswell, 2010, p. 31). Nas subseções seguintes, especificamos o universo e a amostra da pesquisa, a fonte de geração dos dados e os procedimentos analíticos.

3.1 Universo e amostra da pesquisa

A Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituiu a Rede Federal e criou os IFs. De acordo com a lei, a Rede Federal é constituída por 38 IFs, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), por 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e pelo Colégio Pedro II, totalizando 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país (Brasil, 2019).

O IFFar, juntamente com mais dois IFs, representa a Rede Federal no estado do Rio Grande do Sul. Até 2023⁴, a instituição era constituída por uma Reitoria (RT), 10 *campi*, um *campus* avançado, além de polos de Educação a Distância (EaD) e Centros de Referência, os quais abrangem as regiões centro, oeste e noroeste do estado (IFFar, 2019).

⁴ Em 2024, com a expansão e consolidação da Rede Federal, o IFFar ganhou mais dois campi e o campus avançado se tornou *campus* como os demais.

Nessas unidades funcionam cursos de diferentes níveis, etapas, modalidades e formas de articulação. Os cursos superiores abrangiam 18 pós-graduações e 60 graduações, das quais 23 eram cursos tecnólogos, 21 licenciaturas e 15 bacharelados⁵. Ademais, o total de matrículas nesses cursos era de 13.543.

No que se refere ao total de servidores⁶, o IFFar era composto por 1.526 servidores ativos, sendo 687 TAEs e 839 docentes. Dentre toda a comunidade acadêmica do IFFar que engloba alunos, famílias dos alunos, egressos, colaboradores (estagiários, funcionários terceirizados, entre outros) e servidores (TAEs e docentes), delimitamos os servidores como participantes. Por ser um tema pouco debatido no contexto da Rede Federal, a escolha pelos servidores procedeu do pressuposto de que examinar, primeiramente, as práticas acadêmicas dos profissionais da instituição evidenciaria as maneiras pelas quais as supostas trajetórias – relativas às diferenças entre as práticas de leitura e escrita de novatos e especialistas – são mediadas pela estratificação entre o centro global e as periferias (Lillis; Tuck, 2016). Neste estudo, definimos como *corpus* de análise os discursos dos participantes gerados por meio de questionários semiestruturados.

3.2 Fonte dos dados e procedimentos analíticos

A elaboração dos questionários semiestruturados envolveu diferentes etapas. Primeiramente, nos baseamos na análise de 12 documentos do IFFar que tratam, em alguma medida, de línguas adicionais e internacionalização da ES. O Quadro 4 apresenta esses documentos.

⁵ Essas informações correspondem a 2023, quando iniciamos a coleta e geração dos dados.

⁶ Dados dos servidores obtidos no Sistema Integrado de Gestão – Gestão de Pessoas (SIGGP) do IFFar em fevereiro de 2024, mês que antecedeu a geração dos dados por meio dos questionários.

Quadro 4 – Documentos institucionais sobre internacionalização da educação superior e línguas adicionais.

Item	Documento
1	Resolução n.º 69/2013: Aprova o regulamento do Programa de Apoio à Internacionalização do IFFar
2	Resolução n.º 12/2014: Dispõe sobre as normas e procedimentos para a mobilidade acadêmica, nacional e internacional, no âmbito do IFFar
3	Resolução n.º 36/2015: Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Idiomas de Inglês e Espanhol dos NAIs do IFFar
4	Resolução n.º 87/2015: Aprova o PPC e-Tec Idiomas Sem Fronteiras, na modalidade EaD
5	Resolução n.º 116/2015: Aprova o Programa Institucional de Apoio ao Desenvolvimento e Integração da Faixa de Fronteira (PIADIFF) do IFFar
6	IN n.º 02/2018: Normatiza o fluxo para a realização de convênios no âmbito do IFFar
7	IN n.º 05/2018: Normatiza o Regulamento do Núcleo de Ações Internacionais (NAI) do IFFar
8	Resolução n.º 83/2018: Institui a Política de Internacionalização do IFFar
9	Resolução n.º 09/2019: Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2026 do IFFar
10	Resolução n.º 66/2020: Aprova o Regulamento do Ensino Superior de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> do IFFar
11	Resolução n.º 67/2020: Aprova o Regulamento do Ensino Superior de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> do IFFar
12	Resolução n.º 49/2021: Define as Diretrizes Administrativas e Curriculares para a Organização Didático-Pedagógica dos Cursos Superiores de Graduação do IFFar

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da análise desses documentos, desenvolvemos questionários semiestruturados organizados da seguinte forma:

Quadro 5 – Organização dos questionários para TAEs e docentes.

SEÇÃO	TÍTULO	Nº QUESTÕES	RESPONDENTE
I	Qual é a sua familiaridade com documentos do IFFar?	14	Todos

	Como ocorreu a elaboração dos documentos?	3	Somente quem participou da elaboração
II	Qual é a sua familiaridade com línguas adicionais?	6	Todos
III	Em que situações as línguas adicionais são usadas no IFFar?	8	Todos
	A qual carreira você pertence?	1	Todos
	Com qual finalidade você usa línguas adicionais com seus alunos?	16	Docentes
IV	Como você vê a internacionalização da educação do IFFar?	3	Todos
V	Poderia nos contar mais sobre o seu perfil profissional?	8	Todos
VI	Deseja complementar algum tópico?	3	Todos

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme demonstrado no Quadro 5, os questionários foram organizados em seis seções temáticas, de modo que os participantes pudessem responder às questões sobre suas práticas acadêmicas em línguas adicionais, suas experiências com internacionalização e seu perfil. Cada seção possuía um número específico de questões, as quais eram iguais para todos os participantes. Dependendo das particularidades relacionadas às carreiras e à participação na elaboração dos documentos, alguns participantes poderiam responder a questões extras. Dessa forma, os TAEs que participaram da elaboração dos documentos tinham 46 questões para responder, enquanto os que não participaram tinham 43. Os docentes, de modo geral, tinham mais questões que os TAEs, para que pudessem responder sobre as práticas acadêmicas em línguas adicionais utilizadas com seus alunos. Docentes que

participaram da elaboração dos documentos tinham 62 questões para responder, enquanto os demais tinham 59.

Para a concretização desta versão dos questionários, utilizamos a estratégia de questionários piloto com 10 colaboradores. Após adequações, o link dos questionários foi enviado eletronicamente aos servidores do IFFar juntamente com um e-mail convite que continha informações acerca da pesquisa, indicação de tempo estimado para responder ao questionário (20 minutos) e solicitação de autorização após leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷. Os questionários ficaram disponíveis aos servidores de 19 de março a 10 de abril de 2024.

A escolha dos questionários semiestruturados como ferramenta para a geração dos discursos dos servidores decorreu dos seguintes aspectos (Riazi, 2016; Vieira-Abrahão, 2006): a) aplicação em diferentes escalas (grande número de servidores); b) aplicação em diferentes locais (servidores atuantes em 11 unidades, em diferentes municípios); c) adaptação a diferentes necessidades (aplicação *online*, em período adequado às necessidades dos participantes); e d) variedade de informações (perguntas fechadas que trazem opções de respostas prontas, apropriadas para grandes amostras, e perguntas abertas, para explorar ou comprovar dados). Para os fins do presente estudo, focamos na análise dos dados provenientes das seções II, III e IV dos questionários, especificamente a partir de oito questões elaboradas com o propósito de identificar LACs em línguas adicionais com vistas à internacionalização da educação superior. A descrição de cada questão precede a apresentação e análise dos resultados na seção 4 deste artigo, a seguir.

A análise das respostas dos participantes foi feita com base nas categorias pré-estabelecidas pelo tema de cada seção e respectivas perguntas⁸. Dessa maneira, analisamos o *corpus* em uma perspectiva mista que combinou as análises *bottom-up*

⁷ A pesquisa foi aprovada pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM – CAAE n.º 67962223.7.0000.5346, e do IFFar – CAAE n.º 67962223.7.3001.5574.

⁸ Agradeço a contribuição de um dos pareceristas para esclarecer o procedimento de análise.

(baseada nos dados) e *top-down* (baseada na teoria), de modo que a interpretação dos dados fosse associada a estruturas sociais, políticas e culturais mais amplas (Fairclough, 1985, 2001).

4 Análise dos resultados

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados oriundos da análise dos discursos dos 82 servidores que responderam aos questionários semiestruturados sobre práticas de leitura e escrita em línguas adicionais com vistas à internacionalização da educação do IFFar. Dos 82 participantes, 47 são TAEs e 35 são docentes representando, respectivamente, 3% e 2% do total de servidores da instituição.

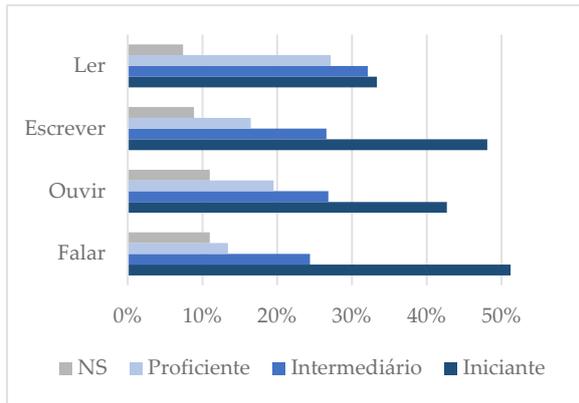
Ao observar as carreiras separadamente, 7% do total de TAEs participaram da pesquisa respondendo ao questionário, enquanto o percentual de docentes foi de 4%. Contudo, para os objetivos deste trabalho, focamos nos resultados gerais dos discursos de todos os servidores participantes. Para fins organizacionais, separamos os resultados conforme as seções dos questionários.

4.1 Qual é a sua familiaridade com línguas adicionais?

O foco do estudo recaiu nas línguas adicionais inglês e espanhol, referenciadas com maior frequência nos documentos do IFFar. Desse modo, buscamos investigar a familiaridade dos participantes especialmente com essas línguas.

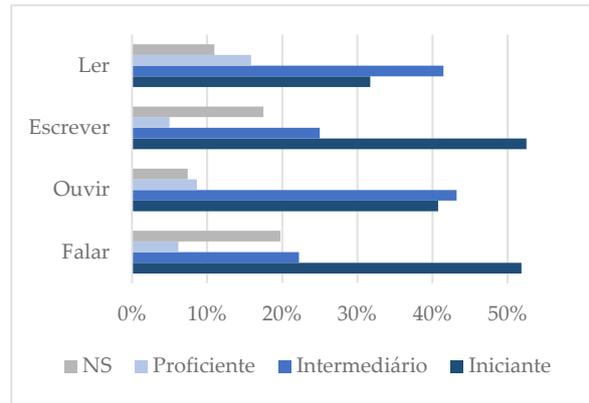
Uma das questões pedia que os participantes classificassem seus conhecimentos em inglês e espanhol nas quatro habilidades comunicativas: 1) produção oral (falar); 2) compreensão oral (ouvir); 3) produção escrita (escrever); e 4) compreensão escrita (ler). As categorias/subcategorias do conhecimento foram agrupadas como opções de resposta da seguinte maneira: a) Iniciante/Básico; b) Intermediário/Independente; e c) Proficiência eficaz/Domínio pleno. Também havia a opção de resposta “Não sei avaliar”. As Figuras 1 e 2 representam as respostas dos participantes.

Figura 1 – Familiaridade dos participantes com inglês.



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 2 – Familiaridade dos participantes com espanhol.



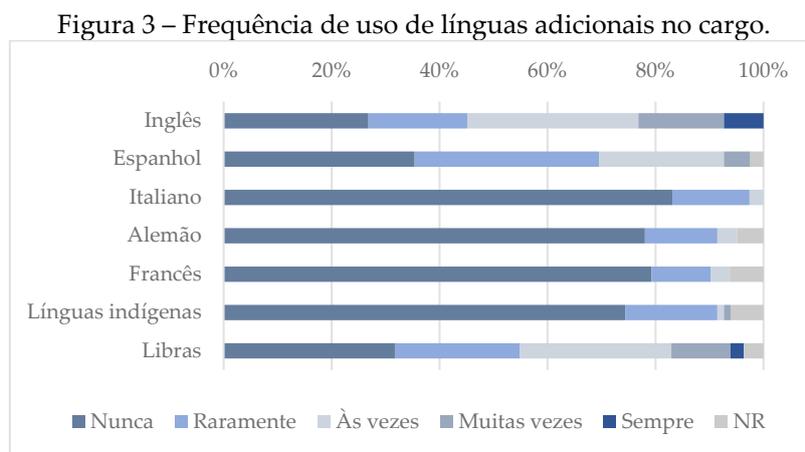
Fonte: elaborada pela autora.

Em relação à familiaridade com a língua inglesa, a maioria dos participantes classificou seus conhecimentos nas quatro habilidades comunicativas como **Iniciante/Básico**. Em língua espanhola, a mesma categoria foi atribuída para as habilidades de **escrita** e **fala**, enquanto as habilidades de **leitura** e **escuta** tiveram percentual maior para o nível **Intermediário/Independente**. Considerando que a comunicação em línguas adicionais se constitui como uma oportunidade de o indivíduo estabelecer diálogos com o mundo (Motta-Roth; Selbach, 2022), a recorrência do nível **básico** entre os servidores participantes pode comprometer as práticas de LACs em línguas adicionais na instituição.

Apesar do alto índice de iniciantes em inglês, o nível de **proficiência/domínio** também foi maior em todas as habilidades comunicativas em relação à língua espanhola. Na comparação entre as línguas, o percentual de participantes que não souberam avaliar seus conhecimentos foi menor para inglês (à exceção da habilidade de **ouvir** em espanhol). O índice superior de participantes proficientes em inglês e a maior frequência de uso dessa língua nas demandas dos cargos, conforme Figura 3 a seguir, ainda que restritos, parecem indicar um movimento em direção a questões epistemológicas e de oportunidades de uso da língua através do contexto acadêmico (Lea; Street, 1998; Stallivieri *et al.*, 2019).

Além do inglês e do espanhol, era possível a especificação de outra língua adicional utilizada pelos participantes. Os resultados revelaram a menção de **francês** por sete servidores, **italiano** por seis servidores, **alemão** por quatro servidores, **árabe** e **Língua Brasileira de Sinais (Libras)** por um servidor cada. Essa diversidade linguística parece ir ao encontro da perspectiva de necessidade de outras línguas adicionais nas práticas realizadas pelos participantes em seus contextos sociais (p. ex., acadêmicos, disciplinares) (Motta-Roth; Heberle, 2015; Schalatter; Garcez, 2009).

Também questionamos a frequência de uso de diferentes línguas adicionais nas demandas do cargo de atuação no IFFar. As opções de respostas estavam em uma escala de cinco níveis que variou de **Nunca** a **Sempre**. Nos gráficos seguintes, “NR” representa os participantes que não responderam. A Figura 3 ilustra as respostas dos participantes.



Fonte: elaborado pela autora.

Das sete línguas apresentadas, apenas duas – **inglês** e **Libras** – foram indicadas como sendo de uso constante (**Sempre**) ou, junto com o **espanhol**, de uso frequente (**Muitas vezes**) ou pelo menos esporádico (**Às vezes**). Ainda assim, um volume expressivo de participantes aponta que **Nunca** ou **Raramente** usa línguas adicionais nas demandas do cargo, dado que fica mais evidente particularmente para **italiano**, **francês**, **alemão** e **línguas indígenas**.

No caso do **inglês** e de **Libras**, pelo menos 50% dos participantes usam essas línguas em algum momento, situação que reforça sua aplicabilidade nas práticas sociais institucionais, mas também legitima as preocupações e os desafios para o processo de internacionalização (Sarmiento; Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2016; Cristovão *et al.*, 2020), dado o elevado percentual de participantes que autoavalia seu conhecimento em inglês como **Iniciante** (Figura 1). Tanto a realização de LACs em línguas adicionais pelos próprios participantes quanto pelos seus alunos parecem ter sido comprometidas, conforme demonstram os resultados das próximas subseções.

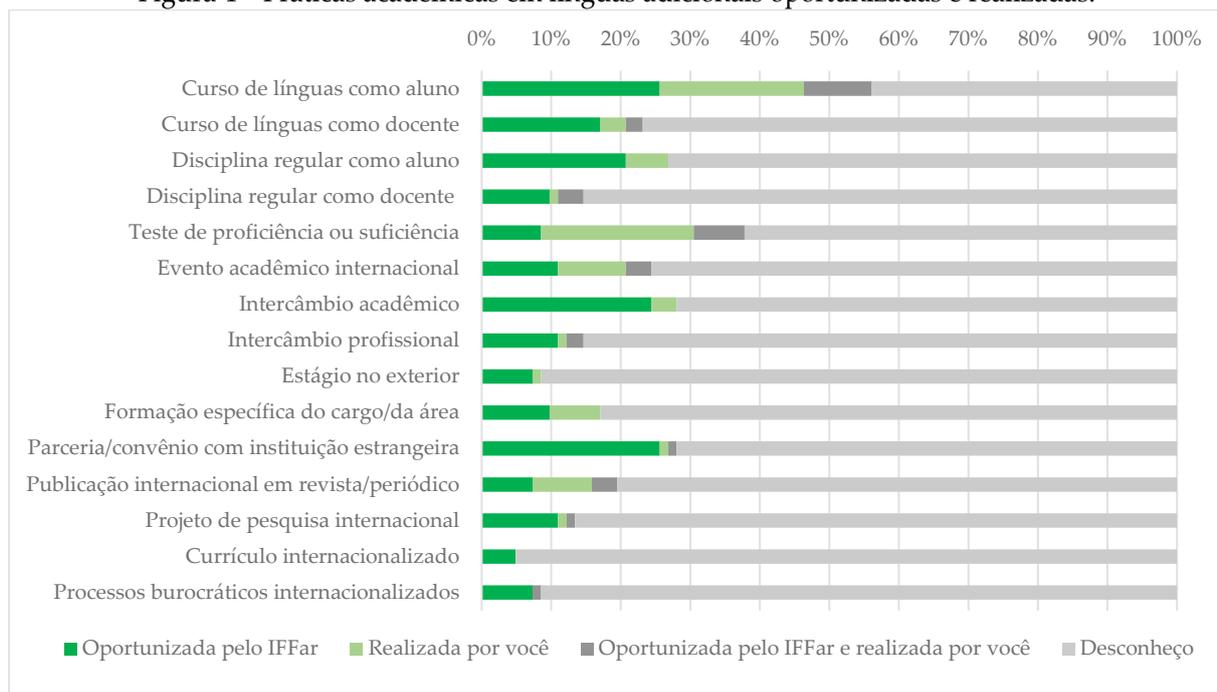
4.2 Em que situações as línguas adicionais são usadas no IFFar?

Buscamos aprofundar o conhecimento sobre as práticas de leitura e escrita acadêmicas em línguas adicionais realizadas pelos participantes no IFFar. Primeiramente, questionamos se os participantes conheciam práticas acadêmicas em línguas adicionais oportunizadas pelo IFFar e, dessas, quais eles haviam realizado. Caso desconhecessem o oferecimento da prática e, conseqüentemente, não a tivessem realizado, o espaço correspondente não era preenchido.

Para tanto, com base nos dados e na teoria, oferecemos uma lista com 15 práticas acadêmicas realizadas em línguas adicionais. A Figura 4 apresenta essas práticas e o resultado das respostas dos participantes.

Os dados revelaram alto percentual de desconhecimento do oferecimento de todas as práticas na instituição. Esse resultado sugere uma incompatibilidade com a origem dos LACs e da própria Rede Federal, uma vez que as práticas de leitura e escrita acadêmica estão relacionadas a questões de acesso e diversidade, com o objetivo de gerar novas oportunidades, novos conhecimentos, condições de aprendizagem e igualdade (Lillis; Tuck, 2016; Stallivieri *et al.*, 2019; Russel *et al.*, 2009).

Figura 4 – Práticas acadêmicas em línguas adicionais oportunizadas e realizadas.



Fonte: elaborado pela autora.

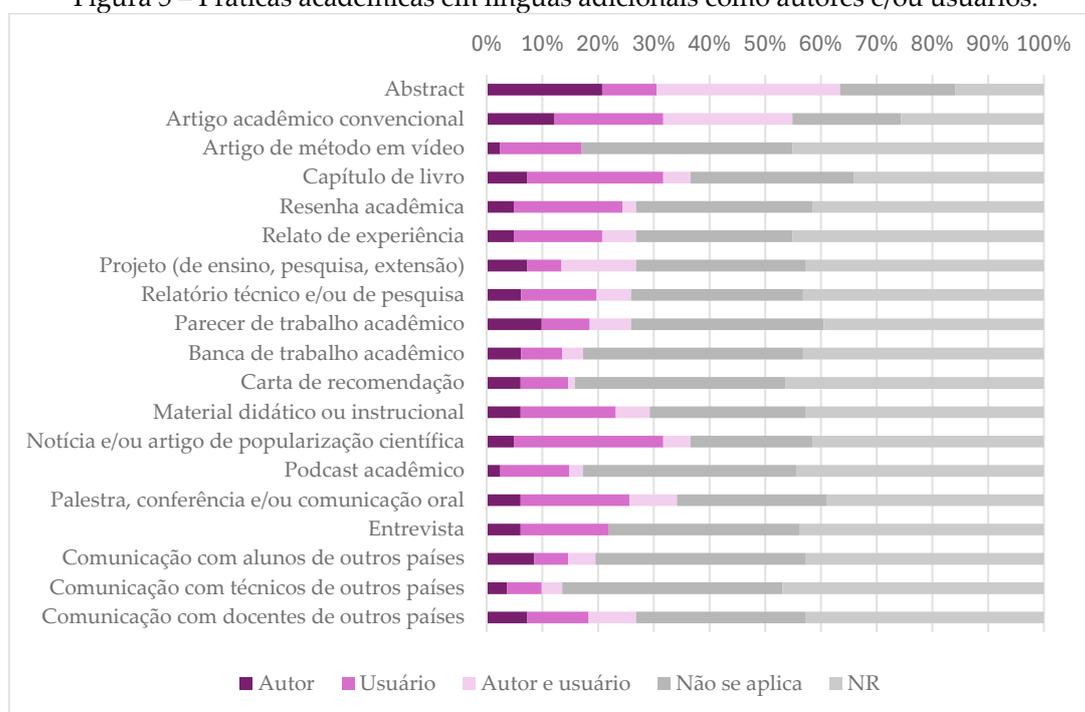
Dentre as práticas reconhecidas como oportunizadas pelo IFFar, a maioria indicou **curso de línguas, parceria/convênio com instituição estrangeira, intercâmbio acadêmico e disciplina regular**, respectivamente. Algumas práticas oportunizadas foram realizadas pelos participantes, das quais se sobressaem **curso de línguas e teste de proficiência/suficiência**. Entretanto, algumas práticas realizadas pelos participantes não foram reconhecidas por esses como oportunizadas pelo IFFar, sugerindo a realização em outros contextos. Dentre essas, as mais indicadas foram **teste de proficiência/suficiência, curso de línguas, evento acadêmico internacional, publicação internacional em revista/periódico e formação específica do cargo/da área**. De acordo com os diferentes conceitos de internacionalização da ES articulados neste estudo, parece existir uma equiparação entre perspectivas ligadas à mobilidade e ao ensino e aprendizagem (Hunter *et al.*, 2022; Silva; Xavier, 2021). Por fim, em questão aberta disponível aos participantes, nenhuma nova prática foi mencionada.

Das práticas assinaladas, os participantes indicaram que a língua adicional mais utilizada é o **inglês** (52%). O **espanhol** foi indicado por 15% dos participantes, o

percentual de não respondentes atingiu 28%, enquanto 5% indicaram outra(s) (“Libras”, “nenhuma” e “ambas”).

Em outra questão, detalhamos as práticas acadêmicas em línguas adicionais e pedimos que os participantes indicassem quais eles costumam realizar na sua rotina profissional como autor⁹ e/ou como usuário¹⁰. Também havia como resposta a opção “Não se aplica”, caso a realização da prática fosse dispensável/desnecessária na rotina profissional do participante. A Figura 5 apresenta as práticas acadêmicas em línguas adicionais e o resultado das respostas dos participantes.

Figura 5 – Práticas acadêmicas em línguas adicionais como autores e/ou usuários.



Fonte: elaborado pela autora.

Das 19 práticas acadêmicas em línguas adicionais, poucas são realizadas por muitos participantes em sua rotina profissional. O gênero *abstract* foi o único indicado como prática produzida, criada, escrita (**Autor**) por 21% dos participantes. Como prática utilizada, consumida, lida (**Usuário**), a lista indicada por um percentual maior

⁹ Consideramos como autor quem cria, produz, dá origem a alguma coisa (p. ex., escritor de *abstract*).

¹⁰ Consideramos como usuário quem utiliza, consome, assiste a alguma coisa (p. ex., leitor de *abstract*).

de participantes alcançou cinco práticas: **notícia e/ou artigo de popularização científica** (27%), **capítulo de livro** (24%), **artigo acadêmico convencional** (19,5%), **resenha acadêmica** (19,5%) e **palestra, conferência e/ou comunicação oral** (19,5%). Os gêneros *abstract* e **artigo acadêmico convencional** foram mencionados como práticas simultaneamente escritas e lidas (**Autor e usuário**) por, respectivamente, 33% e 23% dos participantes. As demais práticas, conforme demonstrado no gráfico, atingiram percentuais elevados como **dispensáveis/desnecessárias** na rotina profissional, assim como, por algum outro motivo, não receberam resposta. Em questão aberta disponível aos participantes, nenhuma nova prática foi mencionada.

Na perspectiva de linguagem como gênero (Motta-Roth; Heberle, 2015), entendemos que o uso de poucos tipos de gêneros pode restringir o acesso e a participação em diferentes práticas sociais, tanto dentro quanto fora da instituição. A maior produção e consumo de *abstract* e **artigo acadêmico convencional** pode ser requisito para a participação em eventos internacionais, contemplando um dos aspectos da internacionalização. Contudo, a realização dessas práticas acadêmicas não garante, por si só, a internacionalização se outros aspectos não forem incorporados no processo de forma integral.

No caso da escrita de *abstracts* ou **artigos** para a participação em eventos internacionais, pressupõe-se, conjuntamente, a elaboração de projetos e a comunicação com indivíduos de outros países (um pouco menos praticadas pelos participantes) para um efetivo intercâmbio de conhecimentos, culturas e experiências. De acordo com Lea e Street (1998), a intenção dos LACs é justamente ampliar o acesso e a participação dos indivíduos a novos conhecimentos, novas práticas, relações de poder e identidades. Além disso, agregar os servidores nas práticas acadêmicas, a partir de demandas profissionais, também constitui a concepção de internacionalização crítica, planejada, consciente e inclusiva.

Das práticas assinaladas como **autor**, os participantes indicaram que a língua adicional mais utilizada é o **inglês** (60%). O **espanhol** ficou com 7%, e o percentual de

não respondentes chegou a 33%. Das práticas assinaladas como **usuário**, o percentual de uso do **inglês** foi semelhante ao de autor, alcançando 60%. Os participantes indicaram que o **espanhol** é usado em 12% das práticas, enquanto os não respondentes representaram 27%.

Em síntese, as práticas acadêmicas em línguas adicionais no IFFar, em sua maioria, são desconhecidas pelos participantes. À vista disso, é possível que algumas não sejam realizadas ou divulgadas. O reconhecimento e/ou a realização de determinadas práticas podem estar atrelados à divulgação e/ou ao interesse particular de cada participante. Além disso, o número de práticas acadêmicas em línguas adicionais realizadas e/ou utilizadas pelos participantes mostrou-se restrito frente à multiplicidade de práticas acadêmicas existentes (Lea; Street, 1998; Cristovão *et al.*, 2020). As práticas evidenciadas parecem sinalizar aquelas mais usuais ou tradicionais dos contextos acadêmicos, o que pode limitar a tomada de consciência das diferentes práticas linguísticas e semióticas associadas aos diferentes gêneros no/do contexto acadêmico (Lea; Street, 2006).

Por fim, corroborando os dados de frequência de uso nas demandas do cargo, a língua inglesa foi mencionada como a mais utilizada. Por se tratar de práticas acadêmicas utilizadas no ambiente profissional¹¹, a menção ao inglês pode estar relacionada a uma questão de prestígio intelectual e social, assim como de competição e/ou qualificação no/para o mercado de trabalho (Altbach; Knight, 2007; Sarmiento; Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2016).

4.3 Com qual finalidade você usa línguas adicionais com seus alunos?

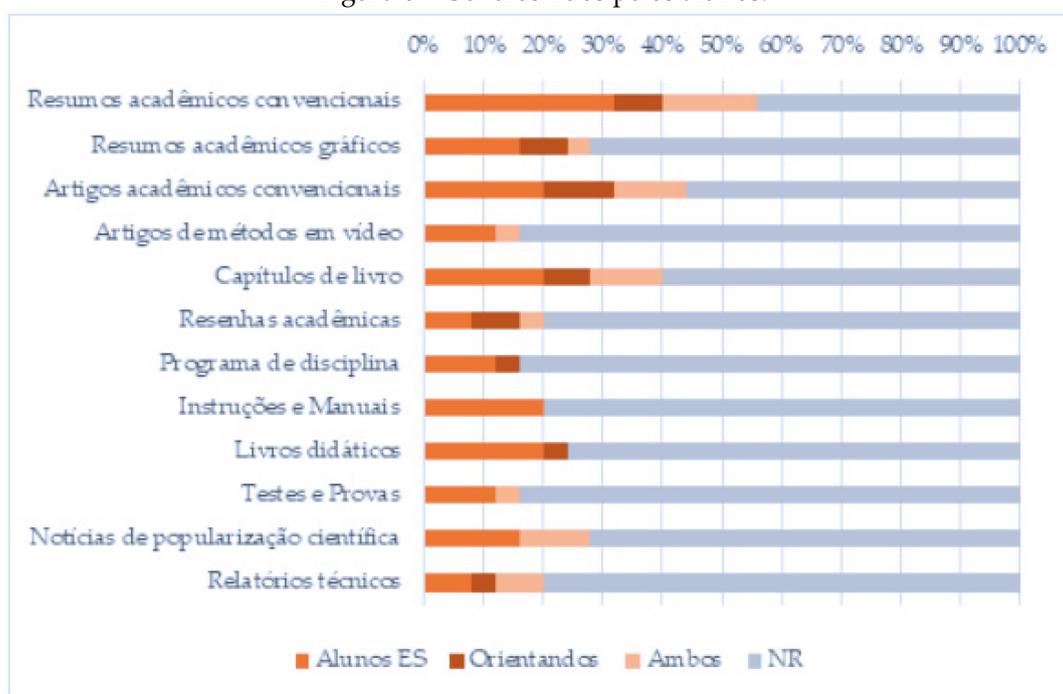
Acerca das práticas acadêmicas em línguas adicionais, investigamos quais são utilizadas com os alunos da ES sob o ponto de vista dos docentes. Para tanto,

¹¹ Uma análise mais detalhada e integral dos dados dos questionários sinalizou a possibilidade de os participantes terem desconsiderado o uso das práticas acadêmicas em línguas adicionais em virtude das *demandas e necessidades dos próprios cargos*. Além disso, é possível que alguns participantes também tenham desconsiderado a solicitação de práticas em *línguas adicionais*.

selecionamos os questionários dos 35 docentes participantes e, desses, subtraímos os dados dos docentes que atuam exclusivamente na educação básica, isto é, 29%. Desse modo, contamos com 17% dos docentes que atuam estritamente na ES e 54% que atuam em ambos os níveis.

Em uma questão, perguntamos quais gêneros em línguas adicionais os docentes pediam que seus alunos – dos cursos superiores, em geral, e orientandos – lessem. A Figura 6 representa as respostas dos docentes acerca da solicitação de leitura aos alunos da ES, orientandos ou ambos.

Figura 6 – Gêneros lidos pelos alunos.



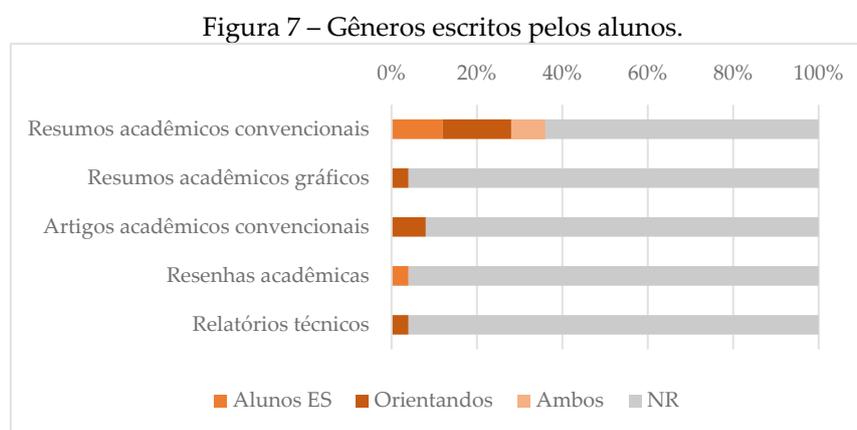
Fonte: elaborado pela autora.

O gênero cuja **leitura** é mais solicitada aos alunos da ES foi **resumo acadêmico convencional** (32%), seguido de **artigo acadêmico convencional**, **capítulo de livro**, **instruções e manuais**, e **livros didáticos**, ambos em igualdade percentual (20%). Para os **orientandos**, o gênero mais requerido foi **artigo acadêmico convencional** (12%), enquanto para **ambos** os grupos de alunos foi **resumo acadêmico convencional** (16%). Embora solicitados dos alunos, o gráfico mostrou que os percentuais de não

respondentes superou (à exceção dos **resumos acadêmicos convencionais**) a somatória dos respondentes para cada gênero.

Em questão aberta disponível aos participantes, nenhum novo gênero foi mencionado. Dos gêneros assinalados, a língua adicional mais utilizada na leitura, segundo nove participantes, é o **inglês** e, conforme um participante, é o **espanhol**. Os demais participantes não responderam.

Do mesmo modo, questionamos quais gêneros eram requeridos para a escrita. A Figura 7 representa as respostas dos docentes para as práticas acadêmicas escritas em línguas adicionais.



Fonte: elaborado pela autora.

Nesse caso, da lista inicial de 12 gêneros, conservaram-se cinco, visto que os demais não foram indicados por nenhum docente. O gênero cuja **escrita** é mais solicitada aos alunos da ES foi **resumo acadêmico convencional** (12%). O mesmo gênero é requerido dos **orientandos** em maior percentual (16%). Desse grupo de alunos, também é solicitada a escrita de **resumos acadêmicos gráficos**, **artigos acadêmicos convencionais** e **relatórios técnicos**, enquanto a escrita de **resenha acadêmica** é específica de **alunos da ES**. Assim como nos gêneros lidos, o gráfico dos gêneros escritos mostrou que os percentuais de não respondentes superou a somatória dos respondentes para cada gênero.

Ademais, em questão aberta disponível aos participantes, nenhum novo gênero foi mencionado. Dos gêneros assinalados, a língua adicional mais utilizada na escrita, segundo quatro participantes, é o **inglês**. Os demais participantes não responderam.

De modo geral, o percentual de gêneros e situações em línguas adicionais indicado pelos docentes sinalizou uma reduzida solicitação e/ou utilização nas práticas da ES. Ademais, a ausência elevada de respostas salientou a carência das práticas no referido contexto. No tocante aos diferentes grupos de alunos, os dados revelaram variação nos gêneros escritos. Esses resultados parecem ir contra às demandas do contexto acadêmico, no que se refere à necessidade de saber ler e escrever para participar de práticas globais como o ingresso no mercado de trabalho internacional, o desenvolvimento de tecnologias, o avanço de pesquisas, entre outras (Altbach; Knight, 2007; Knight, 2004).

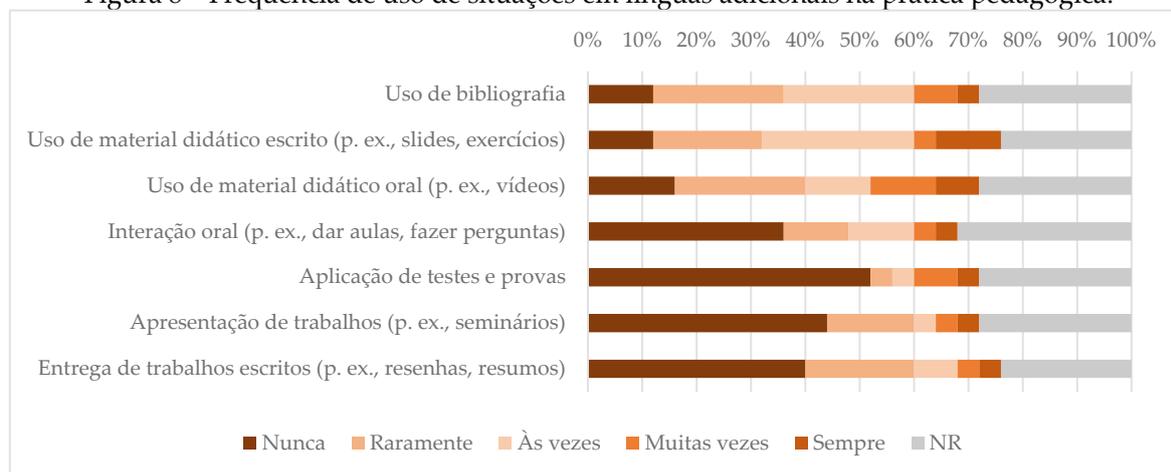
Embora não tenhamos distinguido as áreas do conhecimento e os graus acadêmicos, é possível que esses aspectos tenham influenciado os resultados, haja vista a diversidade e multiplicidade de letramentos encontrados nos contextos acadêmicos, que incluem gêneros, áreas e disciplinas (Lea; Street, 1998). Para os autores, ler e escrever é fundamental para compreender questões de identidade e as relações institucionais de poder e autoridade que cercam e estão inseridas nas diversas práticas acadêmicas.

Também questionamos a frequência de uso de sete situações em línguas adicionais na prática pedagógica dos docentes. A Figura 8 apresenta a frequência de uso de cada uma das práticas.

Das sete situações em línguas adicionais elencadas, quatro **Nunca** são utilizadas na prática pedagógica de um elevado percentual docente: **aplicação de testes e provas, apresentação de trabalhos, entrega de trabalhos escritos e interação oral**. As outras três – **uso de material didático oral, uso de material didático escrito e uso de bibliografia**, embora também não sejam adotadas por alguns docentes, tiveram um percentual superior para os usos intermediários da escala (**Raramente e Às vezes**). Os

índices mais elevados, que variaram de 24% a 32%, foram de não respondentes. Em resposta a essa questão, uma nova situação foi mencionada por um docente: “Uso de aplicativos para estudar ou praticar em aula ou em casa”.

Figura 8 – Frequência de uso de situações em línguas adicionais na prática pedagógica.



Fonte: elaborado pela autora.

Das situações adotadas na prática pedagógica docente, a língua adicional mais utilizada, conforme 10 participantes responderam, é o **inglês**. O **espanhol** foi mencionado por dois participantes, embora um tenha indicado que a frequência de uso seja **rara**.

De modo geral, os resultados relativos às práticas acadêmicas em línguas adicionais dos alunos assemelham-se aos resultados das práticas dos próprios servidores no que diz respeito ao uso de gêneros e situações mais usuais do contexto acadêmico, assim como à baixa frequência (ou inexistência) de uso de determinadas práticas. Possivelmente, pelo conhecimento básico nas línguas adicionais, pelo desconhecimento e/ou entendimento de dispensabilidade das práticas em sua rotina profissional, os docentes têm optado pela pouca utilização com seus alunos da ES.

Todavia, em contextos acadêmicos descritos em seus estudos, Lea e Street (2006) relatam o trabalho de professores com os alunos para investigar colaborativamente a gama de gêneros, transformações, representações, processos de construção de significado e identidades, envolvidos na aprendizagem acadêmica dentro e entre

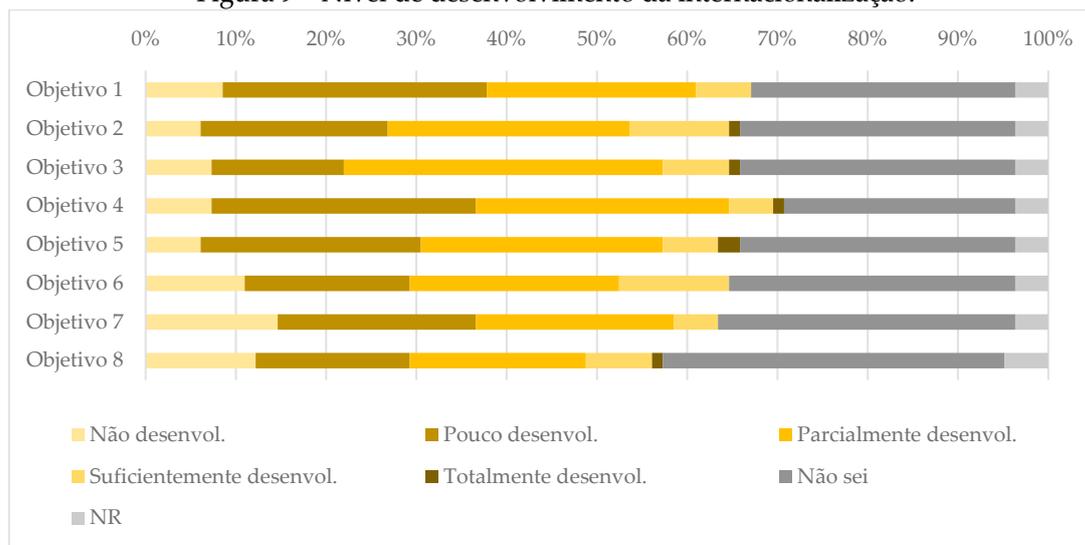
contextos acadêmicos. Portanto, a aprendizagem na ES envolve a adaptação a novas formas de conhecer e, para isso, os LACs “constituem processos centrais por meio dos quais os alunos aprendem novos assuntos e desenvolvem seu conhecimento sobre novas áreas de estudo” (Lea; Street, 1998, p. 158, tradução nossa).

4.4 Como você vê a internacionalização da educação do IFFar?

Apesar de a internacionalização ser abordada indiretamente nas questões anteriores, questionamos diretamente como os participantes percebiam a internacionalização da educação na instituição como um todo. Com base nos oito¹² objetivos estabelecidos no PDI 2019-2026 para a promoção da internacionalização, perguntamos em que medida cada um estava sendo desenvolvido no IFFar. As opções de respostas estavam em uma escala de cinco níveis que variou de **Não desenvolvido** a **Totalmente desenvolvido**. Também havia a opção “Não sei” caso o participante julgasse não ter elementos para avaliar o desenvolvimento de algum dos objetivos. A Figura 9 representa a avaliação dos participantes acerca do nível de desenvolvimento da internacionalização da educação do IFFar.

¹² Objetivos: 1. Sensibilizar a comunidade acadêmica para os benefícios da internacionalização no processo educacional; 2. Proporcionar visibilidade às ações da Rede Federal em âmbito nacional e internacional a partir de ações do IFFar; 3. Incentivar os ecossistemas de empreendedorismo, inovação e a geração de propriedade intelectual; 4. Qualificar discentes e servidores a partir da inserção internacional do IFFar e das instituições parceiras internacionais; 5. Estimular atividades de relações internacionais sintonizadas com o princípio da educação como um bem público; 6. Promover ações para possibilitar o debate e o aperfeiçoamento da política internacional e a qualificação das equipes que integram os NAIs no IFFar; 7. Institucionalizar a cultura da internacionalização como tema transversal no âmbito do IFFar, de maneira que as discussões permeiem, além da cooperação e da mobilidade, a discussão de currículos, pesquisa, avaliação, acreditação, dupla certificação, extensão e gestão administrativa; e 8. Monitorar e avaliar as ações de internacionalização desenvolvidas pelo IFFar.

Figura 9 – Nível de desenvolvimento da internacionalização.



Fonte: elaborado pela autora.

No geral, o nível de desenvolvimento da internacionalização é desconhecido para muitos servidores. Aproximadamente 38% dos participantes **não sabem** se as ações de internacionalização desenvolvidas pelo IFFar são monitoradas e avaliadas. O desenvolvimento integral (**Total**) dos objetivos da/para a internacionalização foi praticamente nulo. De acordo com a perspectiva crítica adotada neste estudo, o desconhecimento do desenvolvimento da internacionalização na instituição parece indicar baixo ou inexistente envolvimento da comunidade acadêmica no processo de internacionalização da ES, ou seja, o oposto de uma consciência inclusiva (Hunter et al., 2022).

Os níveis mais indicados foram **pouco** e **parcialmente** desenvolvidos. Os mais citados como pouco desenvolvidos, por 29% dos participantes, foram **sensibilizar a comunidade acadêmica para os benefícios da internacionalização no processo educacional e qualificar discentes e servidores a partir da inserção internacional do IFFar e das instituições parceiras internacionais**, enquanto **incentivar os ecossistemas de empreendedorismo, inovação e a geração de propriedade intelectual** foi citado por 35% como parcialmente desenvolvido.

O nível de desconhecimento acerca do desenvolvimento da internacionalização parece ratificar o desconhecimento das práticas acadêmicas em línguas adicionais

oportunizadas pela instituição. Isso corrobora o fato de a sensibilização acerca da internacionalização ser indicada como pouco desenvolvida, visto que, possivelmente, as práticas oportunizadas e realizadas não tenham sido amplamente divulgadas. Esses resultados, além de revelarem a falta ou o pouco envolvimento da comunidade acadêmica no processo de internacionalização da ES, sinalizam a falta de planejamento para posterior transformação no contexto institucional, aspectos primordiais da perspectiva crítica ora considerada (De Wit; Hunter; Coelen, 2015; Hunter *et al.*, 2022).

Embora **parceria/convênio com instituição estrangeira** e **intercâmbio acadêmico** tenham sido indicados como práticas oportunizadas pelo IFFar por muitos participantes, a **qualificação por meio da inserção internacional** foi vista como pouco desenvolvida. Talvez o acesso ainda seja restrito, uma vez que poucos participantes realizaram essas práticas (conforme Figura 4). Além disso, essa indicação pode estar atrelada a uma ideia mais reducionista de internacionalização apenas como mobilidade (Guimarães; Silva, 2022).

Por último, chama a atenção o objetivo indicado por um maior percentual de participantes não conter em sua redação termos diretamente ligados à internacionalização ou às línguas adicionais. Possivelmente, o desenvolvimento parcial de questões ligadas ao empreendedorismo, à inovação e geração de propriedade intelectual não tenha, para os participantes, relação direta com a internacionalização. Esses resultados parecem evidenciar uma percepção da internacionalização da educação no IFFar como prática pontual e desvinculada, em oposição a um processo intencional e integral, com o envolvimento de todos e para todos, conforme preconizado por De Wit, Hunter e Coelen (2015).

5 Reflexões e considerações finais

Neste artigo, objetivamos examinar os LACs em línguas adicionais com vistas à internacionalização da ES no contexto da Rede Federal, com base nos discursos de servidores TAEs e docentes do IFFar. Por ora, observamos, por meio da indicação das

práticas, dos gêneros, das situações e das ações, que os LACs em línguas adicionais têm sido limitados quanto ao uso na instituição. Por consequência, a internacionalização da educação parece não ter sido promovida e reconhecida através dos LACs em línguas adicionais.

Reconhecemos, assim como Lea e Street (1998), que a nossa pesquisa não se baseou numa amostra representativa da qual pudessem ser extraídas generalizações, porém entendemos que a análise permitiu uma compreensão sistemática de uma parcela do contexto investigado. Desse modo, conseguimos explorar algumas questões teóricas e gerar outras para aprofundamento em estudos mais representativos e/ou específicos.

Ao tratar dessa temática, pretendemos sensibilizar a comunidade acadêmica – a começar pelos servidores, TAEs e docentes, gestores e não gestores – acerca dos impactos do uso de práticas acadêmicas em línguas adicionais para a internacionalização da ES no contexto da Rede Federal. Como potencialidade, a perspectiva dos LACs como um modelo de planejamento pedagógico para o desenvolvimento de currículos, conforme proposto por Lea e Street (2006), parece uma abordagem conveniente para a Rede Federal, haja vista as características desse contexto. Ressaltamos os aspectos de acesso, diversidade, inclusão, identidade e autoria, os quais podem ser explorados na prática pedagógica. Como desafio, a implementação de práticas acadêmicas e a formação em línguas adicionais dependem de esforço e apoio coletivo entre a instituição e seus membros.

Desse modo, acreditamos que as práticas acadêmicas precisam ser planejadas, situadas, articuladas e integralizadas nos diferentes âmbitos institucionais – ensino, pesquisa, extensão, inovação, desenvolvimento institucional, administração – com toda a comunidade acadêmica. Para isso, considerando as práticas acadêmicas em línguas adicionais com vistas à internacionalização, concordamos com Guimarães e Silva (2022) no que concerne à superação de entendimentos essencialistas e de ações

reducionistas que compreendem a internacionalização da educação tão somente como ações ou práticas pontuais.

Na perspectiva dos estudos dos LACs e da internacionalização da ES, faz-se necessário sermos e agirmos conscientemente e criticamente no mundo, assim como, enquanto educadores, promovermos uma formação orientada nesse sentido. Nessa concepção, uma abordagem orientada a questões sociológicas da linguagem tem potencial construtivo para o alcance efetivo da internacionalização da educação. Assim sendo, concebendo a internacionalização de maneira integral, ou seja, tornando-a parte da instituição e de seus agentes, acreditamos ser possível viabilizar impactos positivos na instituição e na sociedade (Guimarães; Silva, 2022).

Por fim, indicamos que nosso estudo pretende avançar na examinação dos LACs em línguas adicionais com vistas à internacionalização da ES por meio dos dados das demais questões dos questionários semiestruturados e de entrevistas a serem realizadas com os participantes. Também sugerimos que pesquisas futuras venham a contemplar os LACs em línguas adicionais e a internacionalização da educação sob a perspectiva de alunos, de outros níveis e etapas – incluindo a educação básica em uma perspectiva de integração e verticalização da educação, assim como de outras instituições que compõem a Rede Federal. Por pesquisas, nos referimos não somente às de cunho teórico, mas às pesquisas práticas, visto que o campo dos LACs é empírico e teórico, na medida em que se propõe a investigar “a leitura e a escrita na academia como prática social, usando metodologias de orientação etnográfica e valendo-se de uma série de teorias críticas” (Lillis; Tuck, 2016, p. 30, tradução nossa).

Referências

ALTBACH, P.; KNIGHT, J. The internationalization of higher education. **Journal of Studies in International Education**, v. 11, n. 3/4, p. 290-305, 2007. DOI <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>

AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro.

Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 03, p. 614-632, 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300003>

BAUMVOL, L. K.; SARMENTO, S. A Internacionalização em Casa e o uso de Inglês como Meio de Instrução. **Echoes**, Florianópolis, p. 65-82, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313794754_Internationalization_at_Home_and_the_use_of_English_as_a_Medium_of_Instruction_Internacionalizacao_em_Casa_e_o_uso_de_Ingles_como_meio_de_Instrucao.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Apresentação**. Brasília: Rede Federal, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 209-221, 2016. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n3p209>

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIGNOLI, J. C. S.; FERRARINI-BIGARELI, M. A.; RETORTA, M. S. 'Integrated Laboratory of Scientific-academic Literacies - LILA': facing challenges in language education. **Letras**, Santa Maria, Especial, n. 03, p. 379-400, 2020. DOI <https://doi.org/10.5902/2176148553338>

DE WIT, H.; HUNTER, F.; COELEN, R. J. Internationalisation of higher education in Europe: Future directions. In: DE WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLAK, E. (org.). **Internationalisation of higher education**. Bruxelas: European Union, 2015. p. 273-288. DOI <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>

FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. **Journal of Pragmatics**, v. 9, p. 739-763, 1985. DOI [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(85\)90002-5](https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90002-5)

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis as method in scientific research. In: WODAK, R.; MEYER, M. (org.). **Methods of critical discourse analysis**. Londres: Sage, 2001. p. 121-138. DOI <https://doi.org/10.4135/9780857028020.n6>

GUIMARÃES, R. M.; SILVA, K. A. da. Políticas linguísticas para a internacionalização da educação: um olhar decolonial a partir dos institutos federais. **Revista Linguagem em Foco**, v. 14, n. 1, p. 33-56, 2022. DOI <https://doi.org/10.46230/2674-8266-14-8529>

HENDGES, G. R. **Núcleo de Estudos sobre Letramentos Acadêmicos (NELA)**. Projeto de Pesquisa GAP/CAL n. 056218, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

HILSDON, J.; MALONE, C.; SYSKA, A. Academic literacies twenty years on: a community-sourced literature review. **Journal of Learning Development in Higher Education**, n. 15, 2019. DOI <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i15.567>

HUNTER, F.; McALLISTER-GRANDE, B.; PROCTOR, D.; DE WIT, H. The evolving definitions of internationalization: a question of values. *In*: DEARDORFF, D. K.; DE WIT, H.; LEASK, B.; CHARLES, H. (org.). **The handbook of international higher education**. 2. ed. Virginia: Stylus Publishing, LLC, 2022. p. 53-74. DOI <https://doi.org/10.4324/9781003447863-4>

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA (IFFAR). **Resolução CONSUP n.º 009**, de 26 de abril de 2019, que aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2026 do IFFar, 2019. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/16855/7caba4b6d6c7e3b0f9dfda0f3e2b7c35>.

KNIGHT, J. **Higher Education in Turmoil: the Changing World of Internationalization**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008. DOI <https://doi.org/10.1163/9789087905224>

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. **Journal of Studies in Higher Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. DOI <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

KNIGHT, J. Internationalization: Elements and checkpoints. **Canadian Bureau for International Education**, n. 7, p. 1-14, 1994. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED549823.pdf>.

KNIGHT, J. Updated internationalization definition. **International Higher Education**, n. 33, p. 2-3, 2003.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-173, 1998. DOI <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “Academic literacies” model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. DOI https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11

LILLIS, T.; TUCK, J. Academic literacies: A critical lens on writing and reading in the academy. *In*: HYLAND, K.; SHAW, P. (org.) **The routledge handbook of English for academic purposes**. Routledge: Routledge Handbooks, 2016. p. 30-43.

MOROSINI, M. C. NASCIMENTO, L. M. Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, p. 1-27, 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4698155071>

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007>

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 19, p. 22-31, 2015. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.006>

MOTTA-ROTH, D.; SELBACH, H. V. Discurso e sociedade na aula de Inglês como Língua Adicional: proposta de ensino baseado em conteúdo sob a perspectiva educativa de Projetos de Trabalho. **Ilha do Desterro**, v. 75, n. 1, p. 65-91, 2022. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82527>

RIAZI, A. M. **The Routledge Encyclopedia of Research Methods in Applied Linguistics**: Quantitative, qualitative, and mixed-methods research. Nova Iorque: Routledge, 2016. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315656762>

RUSSELL, D. R.; LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B.; DONAHUE, T. Exploring notions of genre in ‘academic literacies’ and ‘writing across the curriculum’: approaches across countries and contexts. *In*: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (org.) **Genre in a Changing World**. Perspectives on Writing. Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2009. p. 399-427. DOI <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324.2.20>

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras**: a construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). *In*: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico

(org.). **Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa/Língua Estrangeira.** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf.

SILVA, E. M. da; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de geografia. **Diálogo das Letras**, v. 8, n. 3, p. 2-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/519>.

SILVA, K. A.; XAVIER, R. P. Um panorama da internacionalização da educação superior na área do ensino de línguas adicionais e da pesquisa no Brasil. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5585-5595, 2021. DOI <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e79619>

STALLIVIERI, L. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional.** Tese de Doutorado. 234p. Universidad del Salvador – USal. Buenos Aires, 2009.

STALLIVIERI, L.; GONÇALVES, R. B. Novas propostas pedagógicas para o desenvolvimento de disciplinas ministradas em línguas estrangeiras nas salas de aula multiculturais. **Revista de Ciências da Administração**, v. 17, n. 41, p. 130-142, 2015. DOI

STALLIVIERI, L.; SCHMITZ, J. C.; RITTER, J. A.; BORDIN, T. M. A internacionalização da Rede Federal de Educação Tecnológica: uma abordagem sobre a estrutura administrativa. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, v. 3, n. 1, p. 58-74, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/17851>.

STEFANI, V. C. G.; GREGOLIN, I. V. Internacionalização na Rede Federal Tecnológica: uma análise das ações previstas na política de internacionalização do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). **Revista Linguagem em Foco**, v.14, n.1, p. 158-178, 2022. DOI <https://doi.org/10.46230/2674-8266-14-8365>

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. *In*: BARCELLOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006. p. 219-231.