



# Uma proposta de atividades envolvendo o Duolingo para o fomento da Cidadania Global na Educação Profissional e Tecnológica

## A proposal of activities involving Duolingo to foster Global Citizenship in Professional and Technological Education

Rodrigo SCHAEFER\*

**RESUMO:** O autor deste estudo sugere que a educação para a Cidadania Global, esta concernente a pessoas que se preocupam com questões relacionadas com o âmbito local e global (Belli; Luna, 2024), pode ser promovida mediante uma proposta de atividades no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), proposta essa que abarca o intercâmbio virtual, histórias digitais e o aplicativo Duolingo para fins do aprendizado do inglês. Assim, a partir da contribuição teórica de pesquisadores como Schaefer e Heemann (2024a, 2024b), Silva (no prelo) e Hanna (2024), este estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de atividades, a qual envolve a utilização do Duolingo, como estratégia para o aprendizado do inglês e para o desenvolvimento da Cidadania Global no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Tais atividades, que podem ser aplicadas no transcorrer de 16 aulas, abrangem o intercâmbio virtual de estudantes de uma instituição brasileira com estudantes de uma instituição indiana. Pode-se afirmar que propostas de atividades que incluem o trabalho com diferentes recursos digitais, tal como os da proposta que neste estudo se erigiu, podem fomentar a Cidadania Global e a formação integral mediante o pensamento crítico nas instituições educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Internacionalização. Cidadania Global. Duolingo. Intercâmbio Virtual. Educação Profissional e Tecnológica.

**ABSTRACT:** The author of this study suggests that education for Global Citizenship, which concerns people who care about issues related to the local and global sphere (Belli; Luna, 2024), can be promoted through a proposal of activities, which encompasses virtual exchange, digital stories and the Duolingo application, with the aim of facilitating the learning of English in the Professional and Technological Education context. Thus, based on the theoretical contribution of researchers such as Schaefer and Heemann (2024a, 2024b), Silva (to be published) and Hanna (2024), this study seeks to present a proposal of activities, which involves the use of Duolingo, as a strategy for the learning of English and for the development of Global Citizenship in the context of Professional and Technological Education. These activities, which can be applied over 16 classes, consist of the virtual exchange between students from a Brazilian institution and students from an Indian institution. It seems possible to claim that

---

\* Doutor em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Docente-pesquisador no departamento de línguas do Instituto Federal Catarinense (IFC – Brusque). [rodrigo.schaefer@ifc.edu.br](mailto:rodrigo.schaefer@ifc.edu.br)

that proposals of activities that comprise the work with different digital resources, just as the resources used in this study, can encourage Global Citizenship as well as integral formation through critical thinking in educational institutions.

**KEYWORDS:** Internationalization. Global Citizenship. Duolingo. Virtual Exchange. Professional and Technological Education.

Artigo recebido em: 03.09.2024

Artigo aprovado em: 27.11.2024

## 1 Introdução

Segundo Hanna (2024), haja vista as recentes transformações sociais e tecnológicas, é imperativo que os estudantes, além de terem ciência do papel que desempenham no mundo como indivíduos, entendam que exercemos influência sobre a vida das pessoas que estão distantes e próximas de nós. Por essa razão, complementa a autora, cabe às instituições educacionais, mediante ações que fomentam a sua internacionalização, proporcionar aos alunos os meios para que se tornem cidadãos do mundo, incentivando, assim, “uma mentalidade mais global” (p. 81). Belli e Luna (2024), por seu turno, argumentam que a internacionalização da educação é reflexo da globalização, considerando-se que esta última “dilata as diversas interfaces existentes entre os países e os povos do mundo” (p. 10). Nesta conjuntura, os autores defendem que as instituições de ensino devem adaptar suas políticas e procedimentos teórico-metodológicos às demandas emergentes no bojo da sociedade globalizada.

No que concerne especificamente à área do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Sabota e Peixoto (2015) explicam que, ao longo dos anos, vêm sendo utilizadas diferentes tecnologias, a título de exemplo, livros, *slides*, cassetes e lousa e, mais recentemente, computador e dispositivos móveis, para a otimização do aprendizado e do contato com a língua-alvo. Nesse sentido, ressaltam os autores, as tecnologias digitais têm-se mostrado revolucionárias, já que facilitam a aprendizagem colaborativa, o contato e a interação entre estudantes que estão fisicamente distantes, o que pode “transformar a realidade tradicional da aula e proporcionar mudanças no processo educativo” (Sabota; Peixoto, 2015, p. 185).

Diante da conjuntura mencionada por Hanna (2024) e Sabota e Peixoto (2015), os aplicativos de aprendizagem de línguas têm o potencial de propiciar atividades interacionais, o que pode, segundo Sabota e Peixoto (2015), contribuir para o aprendizado. Um desses aplicativos, o Duolingo, que contava, até o ano de 2020, com mais de 500 milhões de usuários (Garlet *et al.*, 2021), constitui-se como “um dos nomes mais reconhecidos no mercado de ensino de línguas, tendo não só um impacto comercial como também cultural no ensino e no desenvolvimento de outros aplicativos” (Harres *et al.*, 2021, p. 14).

Oportunamente, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, Hanna (2024), Schaefer e Heemann (2024a) e Belli e Luna (2024) enfatizam a natureza indissociável entre língua e cultura(s), assim como a importância de serem empregadas, em sala de aula, temáticas pertinentes à esfera local e global. De fato, o presente estudo, inserido no âmbito da internacionalização, dialoga não somente com a noção de educação para a Cidadania Global, mas também com o aprendizado do inglês mediante o aplicativo Duolingo no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A Educação Profissional e Tecnológica, segundo Nitschke *et al.* (2021), está relacionada com a ideia de uma educação integral, e oferta a educação técnica e profissional integrada tanto ao Ensino Médio quanto ao Ensino Superior. Os autores complementam que a Educação Profissional e Tecnológica, além de considerar o trabalho como princípio educativo, se compromete com “uma formação inteira, ou integral, no sentido de desenvolver as faculdades físicas e intelectuais do sujeito em uma perspectiva ampla” (Nitschke *et al.*, 2021, p. 42). Interessantemente, Pacheco (2015) sugere que “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal” (p. 12).

O autor do presente estudo optou pela apresentação de uma proposta de atividades, a qual se vale da utilização do Duolingo, na qualidade de estratégia para o

desenvolvimento da Cidadania Global, esta relacionada com o estudante que “conhece o mundo, mesmo sem sair da sua escola, do seu campus, em suas manifestações linguístico-culturais” (Luna, 2018, p. 41). Posto isto, o presente estudo tem o objetivo de apresentar uma proposta de atividades, a qual envolve a utilização do Duolingo, como estratégia para o aprendizado do inglês e para o desenvolvimento da Cidadania Global no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Deve-se esclarecer que a proposta, inserida no âmbito da internacionalização, compreende o intercâmbio virtual (Schaefer; Heemann, 2024a, 2024b; O’Dowd, 2023a, 2023b), que, neste estudo, possibilita o contato de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica com estudantes de uma instituição estrangeira, e a criação de histórias digitais (Robin, 2016; Schaefer, 2022, 2024; Rodgers; Ní Dhonnchadha, 2023; Schaefer; Heemann, 2024a), por meio das quais os alunos serão encorajados a refletir sobre temas sociais.

A forma como este estudo pode fomentar a educação para a Cidadania Global no contexto da internacionalização pode ser explicada por quatro razões principais. Em primeiro lugar, como afirma Hudzik (2011, p. 22), é crucial “passar da retórica à ação”<sup>1</sup> para promover a internacionalização, o que significa dizer que há necessidade urgente de se concretizar a sistematização entre teoria e prática. A segunda razão, por sua vez, converge com os pesquisadores Nunes e Silva (2022), que afirmam que o ensino de línguas nas instituições brasileiras, por vezes conservador e dogmático, não está comprometido com atividades que incentivam os estudantes a participar de situações linguístico-discursivas significativas. Nessa perspectiva, por meio da proposta de atividades deste trabalho, é possível facilitar, além do aprendizado da língua inglesa, a criatividade, a comunicação intercultural e o pensamento crítico dos alunos.

A terceira razão que atesta a relevância deste estudo refere-se à “carência de publicações” (Caparros Junior, 2020, p. 117) pertinente a pesquisas no contexto da internacionalização, bem como, nos termos de Köhler, Britz e Morosini (2023, p. 271),

---

<sup>1</sup> Citação no original: “move from rhetoric to action”.

à compreensão de que, ao contrário do que ocorre na Educação Superior, “a internacionalização no âmbito da Educação Básica é pouco estudada e discutida no Brasil”. Com efeito, a proposta deste estudo é destinada tanto a estudantes do 1º ao 3º Ano do ensino médio quanto do Ensino Superior.

Por fim, a quarta razão refere-se à noção de que, segundo Garlet *et al.* (2021, p. 12), o Duolingo não viabiliza a interação entre os usuários do aplicativo, promovendo “a interatividade com a ferramenta de modo passivo”. Assim dito, é preciso sublinhar que a proposta deste estudo pretende fomentar não somente a interação intercultural, mas também o desenvolvimento da Cidadania Global e da formação integral no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Este texto está dividido em cinco seções. A primeira se concentrou no objetivo, bem como em uma breve contextualização referente a este estudo. A segunda seção e a terceira, por sua vez, abordarão contribuições teóricas sobre Educação Profissional e Tecnológica, internacionalização, Cidadania Global, o aplicativo Duolingo, intercâmbio virtual e histórias digitais. Posteriormente, na quarta seção, o foco recairá sobre a apresentação da proposta de atividades propriamente dita, e, na quinta seção, serão tecidas algumas considerações finais.

## 2 Educação Profissional e Tecnológica, internacionalização e Cidadania Global

Na sessão introdutória, foi explicado que a proposta de atividades deste trabalho é destinada ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica (Pacheco, 2015; Nitschke *et al.*, 2021). Ramos (2008) formulou duas perspectivas em relação à educação dos estudantes para o mundo do trabalho, quais sejam, **unilateral** e **integral**. A formação unilateral diz respeito ao desenvolvimento de capacidades a serem utilizadas em funções específicas da atividade de trabalho, que Saviani (2007), com um olhar crítico, chama de **adestramento dos indivíduos**. A formação integral, por outro lado, está ligada à visão de que os estudantes fazem parte de um universo social e culturalmente situado. Da perspectiva da formação integral, portanto, o trabalho deve

ser considerado como um princípio educativo (Saviani, 2007, 2015). Moura *et al.* (2015) complementam com a noção de que, através da organização curricular, deveria haver espaço para “a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral” (p. 1061).

Tendo como base a conceitualização de formação integral segundo Ramos (2008), Moura *et al.* (2015) e Nitschke *et al.*, (2021), o estudo conduzido por Schaefer e Heemann (2024b) centrou-se em processos de internacionalização empreendidos em uma instituição da Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente no Instituto Federal Catarinense. A pesquisa teve como objetivo analisar o modo pelo qual a telecolaboração — ou intercâmbio virtual — favoreceu o pensamento crítico por meio da discussão de assuntos como **estereótipos culturais, discriminação racial e uso de animais em experimentos científicos**. Os dados, gerados a partir da aplicação de questionários e entrevistas, revelaram que o contato intercultural propiciou não somente o desenvolvimento da formação integral de uma estudante da Educação Profissional e Tecnológica, mas também o diálogo respeitoso e crítico entre estudantes de diferentes países, por exemplo, Argentina, Inglaterra, Espanha Porto Rico e Estados Unidos.

Cabe sublinhar que, assim como Ramos (2008), Moura *et al.* (2015), Nitschke *et al.* (2021) e Schaefer e Heemann (2024b), a proposta de atividades do presente estudo, atenta à imprescindibilidade de uma perspectiva crítica relativa a aspectos socioculturais, preza pela formação integral dos estudantes. Nesta conexão, Hanna (2024) esclarece que, na sociedade atual da informação e do conhecimento, em decorrência da “imperiosa força da internacionalização, da interculturalidade, da cidadania global” (p. 91), urge a necessidade do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, incluindo o pensamento crítico e a avaliação de argumentos e de informações de um modo geral.

Belli e Luna (2024) entendem que as práticas e ações educacionais para a internacionalização se materializaram a partir do currículo escolar, este tido como “o

documento de identidade da escola” (p. 10). Para os autores, que defendem que a internacionalização curricular “busca transformar os estudantes em cidadãos globais com responsabilidade social, respeito ao diferente e comunicabilidade intercultural” (p. 23), “as marcas da internacionalização das IES<sup>2</sup> são percebidas e registradas, formalmente ou não” (p. 10), mediante as atividades e conteúdos presentes no currículo.

A internacionalização, segundo Köhler, Britz e Morosini (2023), mostra-se como indispensável ao desenvolvimento da Cidadania Global e da formação integral dos estudantes, conceito este caro, como vimos, ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Para que tal desenvolvimento seja possível, torna-se crucial a condução de projetos internacionais, o intercâmbio (inter)cultural e, ainda, a cooperação internacional (Köhler; Britz; Morosini, 2023). Por internacionalização, Köhler, Britz e Morosini (2023, p. 271) entendem que “trata-se de uma proposta importante para preparar estudantes globais, capazes de atuar com responsabilidade e ética em um mundo cada vez mais conectado e interdependente”, o que implica o trabalho com aspectos tanto acadêmicos quanto socioemocionais.

Para Leask (2015), a internacionalização tem lugar por intermédio da implementação de dimensões interculturais, globais e internacionais nas atividades do currículo. A referida implementação, nos dizeres de Guimarães e Silva (2022, p. 42), permite que o estudo das línguas seja percebido como possibilidade de transformação das relações sociais, incentivando “a construção de uma sociedade mais justa e democrática e que se importa com os problemas de cunho global”. Nessa concepção, é necessário que as estratégias de ensino se atentem a características sociais, políticas e culturais relacionadas com a língua-alvo em diferentes partes do mundo (Hanna, 2024; Schaefer, 2022, 2024). Com efeito, a proposta de atividades deste estudo facilita o contato de estudantes, mediante a comunicação em inglês, de uma instituição

---

<sup>2</sup> Instituições de Educação Superior.

brasileira da Educação Profissional e Tecnológica com estudantes de uma instituição estrangeira, contato este que, conforme será visto posteriormente, está comprometido com o pensamento crítico e a educação para a Cidadania Global.

Clifford (2018) relaciona o conceito de Cidadania Global com pessoas que se preocupam com questões pertencentes à esfera local, internacional e global, ao mesmo tempo que “compreendem que o mundo é interdependente, que cada ação que realizamos, cada decisão que tomamos, afeta outras pessoas”<sup>3</sup> (p. 15). Ao encontro dessa linha de raciocínio, Belli e Luna (2024) defendem que a educação para a Cidadania Global deve estar comprometida com as transformações mundiais ocorridas ao longo dos séculos. Assim, “a educação pode ser global, além de multicultural e multilíngue. A educação pode internacionalizar-se. Trata-se de um desafio” (Belli; Luna, 2024, p. 10).

A conceitualização de Cidadania Global contida nos parágrafos anteriores converge com Silva (no prelo), pesquisador que, tendo se concentrado na promoção da Cidadania Global a partir da temática relativa a mudanças climáticas impulsionadas pela invasão de terras indígenas na Floresta Amazônica e a consequente degradação ambiental, propõe o seguinte Modelo de Inteligência Emocional para Cidadãos Globais<sup>4</sup>: o Ceap (Compaixão, Esperança, Ação e Posicionalidade).

**Compaixão**, o primeiro componente do CEAP, assinala a importância da habilidade de se demonstrar compaixão e empatia na comunicação com pessoas de outras culturas, seja no nível local, regional ou global. O segundo componente, **Esperança**, refere-se à imprescindibilidade de se buscar inspiração, força e otimismo em meio a situações e problemáticas sociais complexas, ao passo que **Ação** aponta para a necessidade de se refletir, por intermédio de ações e interlocuções práticas, sobre

---

<sup>3</sup> Citação no original: “understand that the world is interdependent, that every action we take, every decision we make, affects other people”.

<sup>4</sup> No original: Emotional Intelligence Model for Global Citizens.

soluções possíveis concernentes a diferentes problemas de caráter sociocultural. Por último, **Posicionalidade** implica dizer que as pessoas, por meio do pensamento crítico, que precisam estar cientes de seus privilégios e de suas limitações, devem reconhecer e considerar as vozes, opiniões e necessidades das outras pessoas.

O autor do presente estudo sugere que tanto a educação para a Cidadania Global quanto a internacionalização podem ser fomentadas pela proposta de atividades que, no que lhe concerne, tem o objetivo de contribuir com o trabalho envolvendo recursos digitais diversos no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Na próxima seção, serão abordadas algumas teorizações relacionadas não só com o aplicativo Duolingo, mas também com o intercâmbio virtual e histórias digitais, haja vista que a proposta mencionada compreende o contato intercultural *online* e a criação de histórias mediante a utilização de diferentes ferramentas digitais.

### 3 Duolingo, intercâmbio virtual e histórias digitais

Segundo Guimarães e Silva (2022), existem duas narrativas correspondentes à relação existente entre internacionalização e língua: (1) internacionalização como mobilidade e (2) a importância do inglês. Quanto à primeira narrativa, as línguas são imprescindíveis para o acesso às instituições de outros países, ao passo que a segunda aponta para o papel central que a língua inglesa representa no âmbito global. Diante disso, os autores defendem que “as línguas estão na gênese, na essência e no imaginário da internacionalização” (Guimarães; Silva, 2022, p. 37), embora elas, por si só, não determinam a natureza complexa e multifacetada da internacionalização da educação, que demanda organicidade para além do conhecimento de outras línguas.

Como dito anteriormente, a proposta de atividades deste estudo, que, além de fomentar o aprendizado do inglês, está inserida no âmbito da internacionalização, inclui o trabalho com o aplicativo Duolingo. Melo (2021) põem em relevo que o trabalho dos professores de línguas, na atualidade, não se limita mais à condução de atividades em sala de aula presencial, no sentido de que é necessário que eles

desenvolvam também atividades possibilitadas pelos recursos digitais. Nessa perspectiva, a autora pondera que o Duolingo tem o potencial de contribuir, como recurso complementar a contextos presenciais, para o aprendizado de línguas estrangeiras, incluindo a ampliação de vocabulário e de estruturas gramaticais.

O estudo de Melo (2021) teve como objetivo compreender em que medida o aplicativo Duolingo facilitou o aprendizado de língua estrangeira de estudantes em contexto presencial. As unidades temáticas realizadas no Duolingo foram articuladas com os conteúdos estudados no livro didático, este utilizado como apoio para os alunos no acompanhamento das atividades. Os resultados da pesquisa, obtidos com base na interpretação de relatórios gerados automaticamente pela Plataforma Duolingo para Escolas, revelaram que o fato de o Duolingo ser gratuito e constituído por elementos como gamificação, interatividade e acessibilidade, conferiu aos aprendizes não só o contato frequente com a língua-alvo, mas também a expansão lexical e o aprendizado de estruturas gramaticais por intermédio de atividades orais e escritas.

A despeito das oportunidades de aprendizado mediante o Duolingo, Harres *et al.* (2021) explicam que, em razão de o aplicativo estar embasado principalmente no uso da tradução, as suas lições não divergem muito entre si e a interação social é deveras restrita, razão pela qual o autor do presente estudo optou pela proposta de atividades que fomentam o intercâmbio intercultural e a Cidadania Global. Assim, na proposta deste estudo, em sintonia com Harres *et al.* (2021), o Duolingo é encarado como uma ferramenta auxiliar, e não exclusiva e substitutiva à sala de aula, levando os estudantes “a trabalharem em grupos em sala, montando discussões e incentivando o uso da tecnologia” (Harres *et al.*, 2021, p. 14).

Anteriormente, explicou-se que a proposta de atividades desde estudo, que será apresentada na próxima seção, abarca o intercâmbio virtual e a construção de histórias digitais. Segundo Schaefer e Heemann (2024a) e Schaefer (2024), o intercâmbio virtual

e as histórias digitais têm o potencial de fomentar a internacionalização e a educação para a Cidadania Global.

Para O'Dowd (2019), mediante o intercâmbio virtual, que se destacou no contexto de ensino-aprendizagem de línguas nas últimas décadas, grupos de estudantes participam, durante um certo período, na comunicação com estudantes de outros países. Igualmente, O'Dowd (2023a, 2023b) esclarece que a interação *online* entre estudantes de diferentes culturas tem recebido especial atenção de instituições educacionais cujo objetivo é dotar os alunos de uma experiência significativa no aprendizado de línguas. Seguindo tal linha de raciocínio, Schaefer *et al.* (2017, p. 239) sustentam que o intercâmbio virtual é “um instrumento de ligação com o mundo, capaz de promover encontros interculturais entre estudantes”.

A criação de histórias digitais, por sua vez, que permite que os estudantes contem histórias por meio da utilização de variados recursos digitais, como imagens, músicas e narração gravada (Robin, 2016; Schaefer, 2022; Rodgers; Ní Dhonnchadha, 2023; Schaefer; Heemann, 2024a; Schaefer, 2022, 2024), propicia o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes (Robin, 2016; Schaefer; Heemann, 2024a, 2024b; Schaefer, 2022, 2024), no sentido de que estes “começam a pesquisar e a contar suas próprias histórias [assim como] a pesquisar um conteúdo rico e profundo enquanto analisam e sintetizam uma vasta gama de informações e opiniões”<sup>5</sup> (Robin, 2016, p. 19).

Para Lambert (2006, 2007), a produção de histórias digitais requer vários passos. O **planejamento** envolve o estabelecimento de todos os procedimentos que integram a criação de uma história digital; a **apresentação de amostras** remete à necessidade de fornecer aos estudantes exemplos de histórias digitais previamente criadas por outras pessoas. Enquanto o *script*<sup>6</sup> se refere à escrita dos eventos que compõem a história

---

<sup>5</sup> Citação no original: “begin to research and tell stories of their own [as well as] to research rich, deep content while analyzing and synthesizing a wide range of information and opinions”.

<sup>6</sup> Roteiro.

propriamente dita, o **recebimento de feedback** implica a correção linguística do *script*, o que pode ser proporcionada pelo professor ou pelos colegas. O *storyboard*<sup>7</sup> diz respeito às ilustrações que representam o roteiro da história como um todo, seguido pela **digitalização da história**, ou seja, a inclusão de elementos digitais, tais como imagens, narração do *script* e música de fundo, nas histórias. Por último, a **apresentação para um público** permite que os alunos compartilhem suas histórias.

O estudo de Rodgers e Ní Dhonnchadha (2023), que se debruçou sobre a construção de histórias digitais com estudantes de Biotecnologia e de língua estrangeira, teve como objetivo discutir a extensão em que as histórias facilitaram o aprendizado dos alunos no contexto de ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos<sup>8 9</sup>. Mais especificamente, os estudantes criaram histórias digitais a partir de casos forenses nos quais houve a utilização do perfil de DNA (ácido desoxirribonucleico). Os resultados da investigação evidenciaram a contribuição das histórias digitais em relação a habilidades linguísticas especializadas, no caso, da área da Biotecnologia. Embora Rodgers e Ní Dhonnchadha (2023) enfatizem os aspectos benéficos das histórias digitais para o atual mundo globalizado, os resultados, que revelaram contributos sobretudo linguísticos e acadêmicos, não abordaram em que medida, especificamente, as histórias serviram como fomentadora da educação para a Cidadania Global. Efetivamente, o presente estudo se propõe a introduzir o potencial das histórias para o aprendizado da língua inglesa, mas também para a Cidadania Global.

Em vista do que foi exposto anteriormente sobre os conceitos que fundamentam a constituição da proposta de atividades deste estudo, entre eles Cidadania Global,

---

<sup>7</sup> Esboço sequencial.

<sup>8</sup> Em inglês, Language for Specific Purposes.

<sup>9</sup> O Ensino de Línguas para Fins Específicos, segundo Rodgers e Ní Dhonnchadha (2023, p. 65), tem o propósito de “atender às necessidades específicas dos alunos, ajudando-os a participar de comunidades discursivas específicas e, como tal, valerem-se de atividades, metodologias e práticas relevantes”. Citação no original: “meet the specific needs of learners, to help them to enter specific discourse communities and as such draw on relevant activities, methodologies and practices”.

formação integral e internacionalização, na seção que se segue serão, oportunamente, apresentadas tais atividades.

## **4 Proposta de atividades envolvendo o Duolingo para o fomento da Cidadania Global na Educação Profissional e Tecnológica**

### **4.1 Alguns pontos iniciais**

Antes da apresentação da proposta de atividades propriamente dita, cabe destacar alguns pontos. Primeiramente, tal proposta abrange, como já dito, a contação de histórias digitais e o intercâmbio virtual. Segundo, vimos anteriormente que Rodgers e Ní Dhonnchadha (2023) se debruçaram sobre um curso específico, qual seja, Biotecnologia no âmbito do ensino-aprendizagem de Línguas para Fins Específicos. Similarmente, a título de exemplo, a presente proposta pode ser aplicada em cursos da Educação Profissional e Tecnológica<sup>10</sup> tais como no Ensino Médio Integrado (1º ao 3º Ano) — Técnico em Informática / Química / Agropecuária etc. —, ou no Ensino Superior — Tecnologia em Redes de Computadores, Licenciatura em Matemática / Química e Medicina Veterinária etc. Por outras palavras, ao mesmo tempo que os estudantes aprendem conteúdos técnicos e específicos a sua área de formação, terão a oportunidade de desenvolver, mediante o aprendizado do inglês e das atividades sugeridas pelo professor, a formação integral (Schaefer; Heemann, 2024b).

Terceiro, assim como Harres *et al.* (2021) defendem a ideia de que os aplicativos de aprendizado de línguas devem ser acessíveis tanto para os estudantes quanto para o professor, optou-se pelo Duolingo, uma vez que ele pode ser utilizado gratuitamente. O quarto ponto, por sua vez, está relacionado com a utilização da Plataforma Duolingo para Escolas (Melo, 2021). No presente estudo, a necessidade de inserção dessa plataforma pode ser justificada pelo fato de que ela “funciona como um

---

<sup>10</sup> Apesar de a presente proposta de atividades ser direcionada à Educação Profissional e Tecnológica, é possível que, com algumas adaptações, ela seja aplicada em outros contextos, por exemplo, universidades, escolas de idiomas, colégios públicos e particulares.

painel de controle, por meio do qual os educadores podem montar e gerenciar turmas, além de delegar tarefas [...] e acompanhar o desempenho dos aprendizes” (Melo, 2021, p. 92).

O quinto ponto diz respeito à utilização de uma música. Segundo Silva (no prelo), as músicas podem estimular o desenvolvimento da Cidadania Global, ao passo que, de acordo com Roiz (2017), elas “veiculam valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, linguísticos, etc..”. Justamente por haver a veiculação defendida por Roiz (2017, p. 11), sugere-se que, no presente estudo, a música disponha do potencial para estimular não somente o aprendizado de elementos linguísticos, tais como léxico-gramaticais, fonéticos e de pronúncia, mas também o pensamento crítico em relação a temáticas sociais específicas, conforme será visto mais adiante.

O sexto ponto implica a inclusão do Ceap (Compaixão, Esperança, Ação e Posicionalidade), isto é, o Modelo<sup>11</sup> de Inteligência Emocional para Cidadãos Globais (Silva, no prelo), no sentido de que, segundo Silva (no prelo), mediante o pensamento crítico e a discussão relacionada a questões globais, é possível equipar os estudantes com habilidades para tratar, no âmbito teórico-prático, dessas questões. Ainda, por mais que, conforme será referido mais adiante, a proposta de atividades deste artigo abranja dois conteúdos em prol do pensamento crítico para o desenvolvimento da Cidadania Global, quais sejam, invasões de terras indígenas e questões relacionadas com o meio ambiente, o professor pode optar pela escolha de outros temas, a título de ilustração, discriminação e preconceito, imigração e distribuição desigual da riqueza.

O sétimo e último ponto concerne ao contato intercultural, proporcionado pelas atividades da proposta, entre estudantes do Ensino Médio e/ou da Educação Superior de uma instituição brasileira da Educação Profissional e Tecnológica e estudantes de

---

<sup>11</sup> O referido modelo foi apresentado na segunda Seção deste trabalho (Educação Profissional e Tecnológica, Internacionalização e Cidadania Global).

uma instituição indiana<sup>12</sup>. De acordo com Silva (2019), haja vista a quantidade expressiva de falantes não-nativos de inglês no mundo todo, a ideia de que o falante nativo sirva como a referência de uso mais inteligível no cenário internacional deve ser questionada. Diante disso, a autora afirma que integrar às aulas somente modelos hegemônicos do inglês, nomeadamente da Inglaterra e dos Estados Unidos, não se coaduna com a realidade dos estudantes, que, muitas vezes, estão em contato com outras variedades da língua, incluindo, a título de ilustração, o inglês na Índia, em Singapura e nas Filipinas. Assim, Silva (2019) sublinha que, por meio do pensamento crítico, é possível facilitar um olhar “menos colonizado” (p. 160) no contexto de ensino-aprendizagem do inglês, a fim de se reconhecer e valorizar as variedades do inglês ao redor do mundo.

Na Índia, de acordo com o artigo intitulado “Que língua é falada na Índia?”<sup>13</sup>, disponível no *website* Lingua Language Center, o inglês é, na atualidade, falado por 12% da população, o que faz com que esse país seja bastante representativo em termos de número de falantes da língua. Ainda, segundo o *website* em pauta, o hindi e o inglês são as únicas línguas que possuem estatuto de língua oficial na Índia, a despeito da coexistência de outras línguas tidas como cooficiais, entre elas o assamês, o malabar e sânscrito.

Diante do exposto, a escolha por uma instituição indiana para estabelecer parceria com uma instituição brasileira<sup>14</sup> pode ser justificada (a) pelo fato de que o inglês é língua oficial na Índia. Dessa maneira, os estudantes brasileiros terão ocasião oportunidade de manter contato com falantes de outra variedade do inglês, para além,

---

<sup>12</sup> Importa frisar que, embora a proposta inclua um país estrangeiro específico – Índia –, ela pode ser implementada também, a depender dos objetivos teórico-metodológicos do professor, com estudantes de instituições de outros países que falam inglês, por exemplo, Austrália, Jamaica, Estados Unidos, Filipinas, Singapura e Inglaterra.

<sup>13</sup> *Link* de acesso ao artigo: <https://lingua.edu/pt-br/que-lingua-e-falada-na-india/>

<sup>14</sup> Sugere-se que, dada a natureza das atividades da proposta, os estudantes da instituição brasileira tenham conhecimento prévio do inglês, de modo que consigam, por exemplo, compreender coerentemente discursos simples, interagir com outras pessoas e exteriorizar ideias de cunho mais abstrato.

por exemplo, da variedade nacional da Inglaterra ou dos Estados Unidos; (b) pela possibilidade de se explorar características do inglês falado no país supracitado, como vocabulário, acento e pronúncia; (c) pela pertinência de se discutir aspectos linguístico-culturais pertinentes à Índia e ao Brasil.

#### 4.2 Duração, conteúdos e objetivos

- Duração – Dezesesseis aulas de quarenta e cinco minutos.
- Conteúdos – *simple present*; *present perfect*; invasões de terras indígenas; vocabulário condizente com o meio ambiente.
- Objetivos – Utilizar corretamente as formas verbais do *simple present* e do *present perfect*, bem como empregá-las em situações do cotidiano; posicionar-se criticamente diante de um tema social específico da atualidade; desenvolver habilidades de interação com falantes de inglês da Índia; conhecer aspectos linguístico-culturais referentes à Índia.

#### 4.3 Desenvolvimento

##### 4.3.1 Explicação dos objetivos da proposta de atividades – aulas 1, 2 e 3

Em primeiro lugar, o professor da instituição brasileira explica aos seus alunos que, no decorrer das semanas subsequentes, eles participarão de atividades cujo objetivo é aprender conteúdo gramatical, ampliar o leque de conhecimento sobre um tema social específico e, ainda, prepará-los para a interação virtual com falantes de inglês da Índia. Tais atividades, o professor complementa, abrange a criação de histórias digitais, o trabalho com uma música e a utilização do Duolingo. Abaixo, o Quadro 1 apresenta, de modo sucinto, as atividades mencionadas:

Quadro 1 – Síntese das atividades que serão empreendidas ao longo de 16 aulas.

<b>Aulas</b>	<b>Atividade</b>
1, 2 e 3	Explicação dos objetivos da proposta.
4, 5 e 6	Trabalho com o <i>simple present</i> e o <i>present perfect</i> .
7, 8 e 9	Criação de histórias digitais.
10, 11, 12 e 13	Apresentação das histórias digitais em uma sessão de intercâmbio virtual.
14, 15 e 16	Finalização das atividades.

Fonte: elaborado pelo autor.

O professor elucidará também que aos alunos será enviado um código, por meio do qual eles acessarão a sala de aula na Plataforma Duolingo para Escolas. Essa plataforma será importante porque, mediante dados de relatórios gerados automaticamente no que diz respeito ao desempenho individual de cada aluno, o professor pode acompanhar a quantidade de vezes que os estudantes acessaram o Duolingo, quais atividades eles realizaram, o desempenho em cada lição, e assim por diante.

Tendo em vista que é a primeira semana, o professor pode abordar particularidades referentes ao país, à cidade e à instituição dos estudantes indianos com quem interagirão. A título de ilustração, é possível propor aos estudantes da instituição brasileira, estes sentados em pares ou em grupos, que façam uma busca, na Internet, revistas ou livros, de referentes linguístico-culturais da Índia, por exemplo, línguas, clima, capital, características do inglês falado nesse país, população e sistema de governo. Logo após, o professor pode convidá-los a socializar o que aprenderam e, além disso, ele pode referir-se à instituição dos estudantes indianos por intermédio da apresentação de imagens e vídeos.

No final da terceira aula, o professor informará aos estudantes que, como atividade extraclasse, eles estudarão, no Duolingo, os seguintes conteúdos gramaticais: *simple present* e *present perfect*. É importante que o professor indique a eles a seção / lição do Duolingo que aborda os conteúdos gramaticais em questão. O

professor deve anunciar também que o estudo do *simple present* e do *present perfect* será relevante à aplicação da atividade envolvendo uma música na próxima aula, no sentido que os conteúdos gramaticais mencionados podem auxiliá-los no processo de compreensão da letra da música estudada.

#### 4.3.2 Trabalho com o *simple present* e o *present perfect* – aulas 4, 5 e 6

Inicialmente, o professor pede para os alunos se reunirem em grupos formados por até quatro membros, motivando-os a compartilhar comentários a partir da sua experiência com as atividades realizadas no Duolingo, mais especificamente, sobre o *simple present* e o *present perfect*. Depois, ele pergunta se os alunos gostariam de levantar eventuais questionamentos no atinente às formas e ao emprego dos tempos verbais em questão, além de questioná-los sobre o significado das palavras que compunham as frases do Duolingo.

Como forma de aprofundar a compreensão do *simple present* e do *present perfect* e complementar os exercícios anteriormente feitos no Duolingo, o professor pode salientar características específicas quanto à forma e ao uso desses tempos verbais, assim como a diferença semântica entre um tempo verbal e outro. Em seguida, sugere-se a aplicação de exercícios, oriundos, por exemplo, de livro ou de folha impressa, para melhor assimilação dos conteúdos.

Após a conclusão dos exercícios, o professor explica aos estudantes que eles ouvirão uma música da banda australiana Midnight Oil, esta reconhecida mundialmente por seu ativismo ecológico mediante letras engajadas do ponto de vista político-social. Na canção do presente trabalho, intitulada "Beds are burning"<sup>15</sup>, há, oportunamente, ocorrência dos conteúdos gramaticais sob estudo, qual seja, *simple present* e do *present perfect*.

---

<sup>15</sup> Link de acesso à letra da música: [https://www.lettras.com/midnight-oil/26084/#google\\_vignette](https://www.lettras.com/midnight-oil/26084/#google_vignette)

O professor, à continuação, pode esclarecer algumas informações relacionadas com o grupo e a canção. Em síntese, "Beds are burning", lançada em 1987, discorre sobre a situação do grupo aborígine Pintupi, originário do deserto australiano. O referido grupo indígena foi obrigado a deixar as suas terras para, assim, dar-se lugar a empreendimentos ligados à agricultura. O povo Pintupi foi submetido a processos de deslocamento e reassentamento territorial ao longo da primeira metade do século XX, o que o levou a perder também símbolos culturais e identitários. Em suma, "Beds are burning" se inscreve na esfera dos direitos dos povos indígenas e das injustiças ambientais, questionando, em sintonia com o estudo de Silva (no prelo) referido anteriormente, a indiferença da sociedade no que tange à destruição ambiental e à opressão dessas pessoas.

Logo após, o professor exhibe o videoclipe<sup>16 17</sup> da música, explora imagens do videoclipe, palavras e o conteúdo gramatical *simple present* e *presente perfect*, fazendo intersecções com as atividades realizadas anteriormente no Duolingo e na sala de aula. Outrossim, como forma de fomentar o diálogo frente ao conteúdo da música, o professor pode levantar o seguinte questionamento aos alunos: **qual a intenção do grupo Midnight Oil na canção "Beds are burning" ao reverberar as perguntas "How can we dance while our earth is turning; how do we sleep while our beds are burning?"**. A oportunidade de aprofundar a reflexão sobre a letra da música será propiciada, conforme veremos, nas aulas 7, 8 e 9.

Como atividade extraclasse, no intuito de ampliar o vocabulário dos alunos, o professor pode sugerir a prática de lições no Duolingo que tratem do vocabulário condizente com o meio ambiente ou outro associado ao tema constante na canção que estudaram.

---

<sup>16</sup> Link de acesso ao videoclipe oficial: <https://www.youtube.com/watch?v=ejorQVy3m8E>

<sup>17</sup> Vale lembrar que é de suma importância que os estudantes da instituição indiana também assistam ao vídeo, e em momento anterior ao início da aula 10.

### 4.3.3 Criação de histórias digitais – aulas 7, 8 e 9

É válido enfatizar que as atividades das aulas 7, 8 e 9 foram elaboradas a partir dos passos concernentes ao processo de criação de histórias digitais segundo Lambert (2006, 2007), tal como visto na seção que apresentou o referencial teórico. Ademais, o professor deixa claro para os alunos que o roteiro da produção de tais histórias, que será descrito a seguir, tem relação com as atividades realizadas nas aulas 4, 5 e 6.

Fundamentalmente, o professor da instituição brasileira esclarece que, nessas aulas, os seus alunos trabalharão em pares, sendo que cada dupla produzirá uma história digital acerca da temática em volta da canção "Beds are burning", além de empregar, quando necessário, devidamente os tempos verbais trabalhados no Duolingo e em sala de aula. O professor pode antecipar a informação de que as histórias digitais serão, posteriormente, apresentadas para os estudantes da instituição indiana em uma sessão de intercâmbio virtual.

Logo após, o professor indicará aos estudantes o *website Educational uses of digital storytelling*<sup>18</sup>. O referido *website*, além de conter numerosos exemplos de histórias digitais já criadas, contempla sugestões de recursos dos quais podem se valer os alunos no processo de produção de suas histórias, por exemplo, *software*, materiais e vídeos explicativos. Aproveitando o ensejo, o professor pode apresentar dois vídeos disponíveis no Youtube — *What is digital storytelling?*<sup>19</sup> e *Create a digital story*<sup>20</sup> — os quais tratam, de maneira objetiva e sucinta, de definições de histórias digitais e, oportunamente, de como criá-las.

O professor informa o seguinte roteiro para a escrita do *script*: (1) fazer uma apresentação pessoal<sup>21</sup> (de cada membro da dupla), por exemplo, nome, onde moram, profissão, onde estudam, *hobbies*, etc.; (2) elaborar uma introdução geral da temática

---

<sup>18</sup> Link de acesso ao website: <https://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.cfm>

<sup>19</sup> Link de acesso ao website: <https://www.youtube.com/watch?v=Jlix-yVzheM&feature=youtu.be>

<sup>20</sup> Link de acesso ao website: [https://www.youtube.com/watch?v=LVKeO5IIR\\_A&t=9s](https://www.youtube.com/watch?v=LVKeO5IIR_A&t=9s)

<sup>21</sup> A importância da apresentação pessoal nos vídeos se justifica pelo fato de os alunos da instituição brasileira e os da instituição indiana não se conhecerem previamente.

da música "Beds are burning"; (3) apresentar um problema social específico referente à essa temática; (4) pesquisar por fontes, citações, explicações, dados, estatísticas, entre outras possibilidade condizentes com o tema em pauta; (5) elaborar uma proposta de intervenção para solucionar ou mitigar o problema social mencionado. Deve-se observar a pertinência de os alunos abordarem no *script* aspectos envolvendo o âmbito local, regional e global em torno do problema explorado.

Findo o processo de escrita do *script*, serão criados os *storyboards*, que auxiliarão os alunos na visualização, de antemão, da base, isto é, o planejamento da construção dos vídeos em si. Diante disso, eles encararão essa etapa como “visualização a priori / antecipada” do resultado da história digital, ou seja, o vídeo digitalizado, pronto. Para tal, eles podem desenhar os *storyboards* com um lápis (um modo, digamos, interessante e mais tradicional), ou procurar *websites* / aplicativos, por exemplo, o *makeStoryboard*<sup>22</sup>.

Logo depois, será o momento de os alunos digitalizarem as histórias, em que inserirão variados recursos digitais, tais como fotos, música de fundo, imagens, trilha sonora, entre outros. Por outras palavras, eles narrarão (com a voz deles) a história, isto é, literalmente lerão e gravarão o texto do *script* à medida que o vídeo for avançando, e a isso acrescentarão, como já dito, recursos digitais diversos.

#### **4.3.4 Apresentação das histórias digitais em uma sessão de intercâmbio virtual – aulas 10, 11, 12 e 13**

Cada dupla da instituição brasileira terá a oportunidade de apresentar a sua história digital, pelo Zoo, Skype, ou Google Meet, para os alunos da instituição indiana. Após a apresentação de todas as histórias digitais, haverá uma proposta de diálogo, conduzido, naturalmente, em inglês, entre os alunos da instituição brasileira e os da instituição indiana.

A título de ilustração, os alunos da instituição indiana, orientados pelo professor da turma, podem fazer as seguintes perguntas para os alunos da instituição

---

<sup>22</sup> Link de acesso a esse criador de *storyboards*: <https://makestoryboard.com/>

brasileira: 1) **vocês gostaram da música “Beds are burning” e de participar da produção das histórias digitais?;** (2) **na sua opinião, o processo de criação dos vídeos ajudou vocês a desenvolver habilidades de escrita em língua inglesa, bem como a assimilar conteúdos gramaticais?;** (3) **em que medida vocês consideram que essa atividade contribuiu para que vocês se familiarizassem com a temática da música “Beds are burning”, qual seja, a situação do povo Pintupi?;** (4) **o que vocês aprenderam com relação ao tema abordado?.**

Os alunos da instituição brasileira, por sua vez, podem promover um diálogo suscitado pelos seguintes questionamentos para os alunos da instituição indiana: (1) **tendo em vista que a situação descrita na música “Beds are Burning” teve lugar na primeira metade do século XX, vocês pensam que essa temática continua sendo pertinente na atualidade? Por quê?;** (2) **que possíveis implicações e desafios sociais decorrem das invasões de terras indígenas não só na Austrália, mas também no Brasil e outros países do mundo?;** (3) **que problemas ambientais podem emergir a partir da invasão de terras indígenas? Expliquem;** (4) **quais seriam as suas expectativas futuras em relação a essa temática?**

#### **4.3.5 Finalização das atividades – aulas 14, 15 e 16**

Para a conclusão das atividades, os alunos da instituição brasileira redigirão, em sala, um texto contendo as suas opiniões e impressões concernentes à sua participação nas referidas atividades.

O texto pode ser construído a partir dos seguintes questionamentos: (1) **no geral, você gostou de participar das atividades? Por quê?;** (2) **como foi a sua experiência com o Duolingo atrelada às atividades de sala de aula propostas pelo professor? E com relação à Plataforma Duolingo para Escolas?;** (3) **you think that the activities helped you to become familiar with the simple present and present perfect and to expand your vocabulary related to environmental issues?;** (4) **what is your opinion about the opportunity of interacting with students from India?;** (5)

como você descreveria os estudantes da instituição indiana?; (6) o que você tem a dizer sobre a maneira de se expressar em inglês dos estudantes indianos?; (7) que aspectos culturais e linguísticos (do inglês) você percebeu ao se comunicar com os estudantes da Índia?; (8) o que você aprendeu a partir da temática relativa ao povo Pintupi?; (9) na sua opinião, qual a relação entre invasão de terras indígenas e degradação ambiental? Quais são as consequências resultantes dessa problemática?

Após a leitura realizada pelo professor do texto escrito pelos alunos da instituição brasileira, bem como com base nas informações do relatório gerado automaticamente para o professor referente ao desempenho individual dos alunos na Plataforma Duolingo para Escolas, ele pode preparar um material expositivo para aludir em sala as características linguístico-culturais mais salientes resultantes dessa leitura. Adicionalmente, o professor pode discorrer sobre características específicas do inglês falado na Índia, incluindo pronúncia e organização sintática, e propor um exercício de comparação entre diferentes dialetos e registros no inglês da Índia e de outros países, por exemplo, Singapura, Inglaterra e Filipinas.

Por último, mas não menos importante, o professor pode propor ocasião oportuna para os alunos estudarem, em momentos extraclasse, outros conteúdos gramaticais no Duolingo, a saber, o passado dos verbos, o futuro, comparação de adjetivos, vocabulário sobre a natureza de um modo geral, cultura e outros países. Contudo, é importante que esse trabalho seja constantemente mediado pelo professor em sala de aula (Melo, 2021).

## 5 Considerações finais

Segundo Copiano e Batista (2021), as instituições de ensino técnico se prestam a fomentar a geração de tecnologia, conhecimento e cultura. Nesta empreitada, na formação dos estudantes, é preciso considerar os desafios decorrentes do mercado de trabalho globalizado, internacional e crescentemente competitivo (Copiano; Batista, 2021). A este respeito, Hanna (2024) sugere que os docentes reservem, nas aulas,

momentos de discussão relativa a temáticas locais, regionais e globais, apliquem atividades voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, instiguem a elaboração de propostas de solução para problemas que afetam a humanidade e, por último, realcem a importância de se respeitar a diversidade cultural.

Atento às proposições de Copiano e Batista (2021) e de Hanna (2024), o presente estudo teve o objetivo de apresentar uma proposta de atividades, que compreende o total de dezesseis aulas e integra a utilização do Duolingo, como estratégia para o aprendizado do inglês e para o desenvolvimento da Cidadania Global no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Em síntese, o professor esclarece que os alunos da instituição brasileira participarão de atividades que se prestam a familiarizá-los, por meio do aplicativo Duolingo, com conteúdo gramatical – *simple present* e *present perfect* – e com uma temática social em particular, qual seja, a situação do grupo aborígene Pintupi. Em seguida, os alunos produzirão histórias digitais acerca da temática em tela, as quais serão posteriormente apresentadas, em uma sessão de intercâmbio virtual, para estudantes de uma instituição indiana. Terão também a oportunidade de empregar corretamente, nessas histórias, os tempos verbais e vocabulário praticados tanto no Duolingo quanto em sala de aula. Por fim, os estudantes da instituição brasileira redigirão um texto, por meio do qual refletirão sobre a sua experiência nas atividades que foram realizadas.

As instituições de ensino, recomendam Belli e Luna (2024) e Hanna (2024), deveriam não somente preparar os estudantes para a aquisição do conhecimento escolar-acadêmico, mas também propiciar o encontro entre estudantes de diferentes culturas. À vista disso, no âmbito do ensino-aprendizagem do inglês no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, propostas que envolvem não só o Duolingo, mas também o intercâmbio virtual e a construção de histórias digitais, tais como a proposta de atividades neste trabalho, podem promover, além do aprendizado da língua propriamente dito, processos de internacionalização por intermédio da discussão de

temáticas relacionadas com as sociedades contemporâneas, a saber, diferenças étnico-raciais, gênero e sexualidade, inclusão, discriminação e manifestações de preconceito. Tal discussão, conseqüentemente, tem o potencial de favorecer a educação para a Cidadania Global.

Em suma, como nos lembram Guimarães e Silva (2022), as línguas desempenham um papel fulcral no contexto da internacionalização, considerando-se que as relações sociais têm lugar mediante as práticas de linguagem. Nesse sentido, prosseguem os autores, a ausência de conhecimentos linguísticos mais aprofundados e a falta de proficiência em línguas estrangeiras caracterizam-se como um dos entraves ao desenvolvimento de processos de internacionalização. Visto por este prisma, pode-se dizer que sugestões vindouras de propostas de atividades incluindo o trabalho com o Duolingo – mas também outros aplicativos de aprendizado de línguas – podem facilitar, além do conhecimento linguístico-cultural, o pensamento crítico nas escolas brasileiras – e em outros países onde o inglês é falado como língua oficial ou segunda língua –, o que pode fomentar, conseqüentemente, a educação para a Cidadania Global.

## Referências

BELLI, M.; LUNA, J. M. F. Uma teoria fundamentada sobre a atuação docente no contexto da educação global. *In*: LUNA, J. M. F.; SEQUEIRA, R. M. (org.). **Currículo Escolar: Globalização e Perspetivas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2024. p. 9–26.

CAPARROS JUNIOR, J. B. **Institucionalização da internacionalização da educação superior**: estudo de aplicação prática à luz do círculo de internacionalização de Knight de 1994. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2020.

CLIFFORD, V. Exploring internationalization of the curriculum through the lens of global citizenship. *In*: LUNA, J. M. F. (org.). **Internacionalização do Currículo: Educação, Interculturalidade, Cidadania**. Campinas: Pontes, 2018. p. 13–31.

COPIANO, G. A. B.; BATISTA, S. S. S. Internacionalização e a educação profissional técnica de nível médio: estudo da parceria entre Ceeteps e o Icif. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, p. 1-10, 2021. DOI <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12889>

GARLET, V.; HOFFMANN, D. H.; REIS, S. C. D. Análise crítica do aplicativo Duolingo para uso no processo de aprendizagem da língua inglesa. **Revista Tecnologias Educacionais Em Rede (ReTER)**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.

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

HANNA, V. L. H. As humanidades, o pensamento crítico, a interculturalidade: Em busca de cidadãos globais. *In*: LUNA, J. M. F.; SEQUEIRA, R. M. (org.). **Currículo Escolar: Globalização e Perspetivas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2024. p. 73–98.

HARRES, V. M.; RUBIN, L.; BRAWERMAN-ALBINI, A. Análise e uso de aplicativos celulares para o ensino de língua inglesa. **Revista CBTecLE**, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2021.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization: from concept to action**. 1. ed. Washington: NAFSA, 2011.

KÖHLER, F.; BRITZ, L.; MOROSINI, C. M. A internacionalização na Educação Básica e os marcos regulatórios nacionais. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 11, p. 270-279, 2023.

LAMBERT, J. **Digital storytelling: capturing lives, creating community**. 1. ed. Berkley: Digital Diner Press, 2006.

LAMBERT, J. **Digital storytelling cookbook**. 1. ed. São Francisco: Digital Diner Press, 2007.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. 1. ed. Nova York: Routledge, 2015. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315716954>

LUNA, J. M. F. Internacionalização do currículo e educação intercultural: aproximações à luz da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. *In*: LUNA, J. M. F. (ed.). **Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 33-53.

MELO, T. M. O emprego do aplicativo móvel Duolingo no processo de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira em contexto de ensino presencial universitário. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, Brasil, v. 24, n. 42, p. 78–107, 2021. DOI <https://doi.org/10.11606/1982-8837244278>

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>

NITSCHKE, A.; PLÁCIDO, R. L.; PITT, H. O núcleo docente básico na construção curricular do ensino médio integrado em um Instituto Federal: Avanços e Limites. **Reflexão e Ação**, v. 29, n. 3, p. 41-56, 2021. DOI <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16362>

NUNES, R. H.; SILVA, K. A. Ensino de língua portuguesa e educação humanizadora: protagonismo linguístico e emancipatório em tempo de crise. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, v. 1, n. 1, p. 166-188, 2022. DOI <https://doi.org/10.53282/pqe.v1i1.947>

O'DOWD, R. A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. **Language Teaching**, Cambridge, v. 53, n. 4, p. 1-14, 2019. DOI <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>

O'DOWD, R. Issues of equity and inclusion in Virtual Exchange. **Language Teaching**, Cambridge, p. 1-13, 2023a. DOI <https://doi.org/10.1017/S026144482300040X>

O'DOWD, R. Developing transferable skills in virtual exchange. **Journal of Virtual Exchange**, Groningen, v. 6, p. v-xii, 2023b. DOI <https://doi.org/10.21827/jve.6.41362>

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: Editora IFRN, 2015.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

ROBIN, B. R. The power of digital storytelling to support teaching and learning. **Digital Education Review**, Barcelona, v. 30, p. 17-29, 2016. DOI <https://doi.org/10.1344/der.2016.30.17-29>

RODGERS, O.; NÍ DHONNCHADHA, L. The DNA of Digital Storytelling: a Case Study from a Higher Education LSP Classroom. **The EuroCALL Review**, Valencia, v. 30, n. 1, p. 63-77, 2023. DOI <https://doi.org/10.4995/eurocall.2023.17232>

ROIZ, A. L. **O uso e o ensino de músicas em sala de aula de Língua Estrangeira moderna para ampliação de repertório lexical e aumento do conhecimento cultural**. 2017. 54 f. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Estrangeira Moderna) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SABOTA, B.; PEIXOTO, S. M. Busuu e Babel: reflexões acerca do potencial de contribuição de aplicativos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v. 14, n. 2, p. 167-189, 2015. DOI <https://doi.org/10.26512/rhla.v14i2.1415>

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>

SCHAEFER, R. Digital storytelling in the internationalization context: towards English learning. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1-19, 2022.

SCHAEFER, R. Uma proposta teórico-metodológica para o desenvolvimento da Competência Intercultural mediante a literatura no contexto da internacionalização curricular. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-28, 2024. DOI <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e55799>

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Telecolaboração: Pela cidadania global na internacionalização do currículo em uma instituição de ensino brasileira. In: LUNA, J. M. F.; SEQUEIRA, R. M. (org.). **Currículo Escolar: Globalização e Perspetivas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2024a, p. 99–122.

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Internacionalização do currículo pela telecolaboração na Educação Profissional e Tecnológica. **Delta**, v. 40, n. 3, p. 1–18, 2024b. DOI <https://dx.doi.org/10.1590/1678-460X202440361983>

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C.; BELLI, M. O papel da telecolaboração na mobilidade acadêmica. In: LUNA, J. M. F.; SEHNEM, P.R. **O Programa Ciências sem Fronteiras em Avaliação**. São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 231-248.

SILVA, F. M. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 158–176, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/010318138654189491701>

SILVA, E. V. **Learning Portuguese in the Context of Climate Change and The Amazon**. no prelo.

### Agradecimentos

Este artigo resultou do meu projeto de pós-doutorado em Linguística, através do Edital Nº 14/2022, financiado pela *Alexander von Humboldt Foundation* (Alemanha) e pela CAPES (Brasil). Número do processo 88881.800200/2022-01.

Agradeço às instituições citadas por terem me concedido uma bolsa para a realização da minha pesquisa na *Humboldt Universität zu Berlin*, Alemanha, o que possibilitou a produção do presente estudo e os encaminhamentos para a sua publicação.

Autor\* 

Artigo recebido em: 28.02.2024

Artigo aprovado em: 04.06.2024

---

\* Doutor em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Bolsista de pós-doutorado, com financiamento da Fundação Araucária. [douglascorreadarosa@yahoo.com.br](mailto:douglascorreadarosa@yahoo.com.br)