


## **Sequência didática para a promoção da Cidadania Global no contexto da internacionalização da língua portuguesa**

***Didactic sequence to promote Global Citizenship in the internationalization of the Portuguese language context***

***Secuencia didáctica para promover la Ciudadanía Global en el contexto de la internacionalización de la lengua portuguesa***

Rodrigo Schaefer<sup>1</sup>

 0000-0002-2349-0175

**RESUMO:** No presente estudo, sugere-se que a educação para a Cidadania Global, esta relacionada com pessoas que se preocupam com questões de alcance local e global (Clifford, 2018), pode ser promovida mediante uma sequência didática (SD) no âmbito da internacionalização da língua portuguesa, sequência essa que abrange a criação de histórias digitais. De tal modo, com base em contribuições teóricas de pesquisadores como Severo e Leviski (2019), Belli e Luna (2024) e Schaefer (2024a, 2024b), este estudo tem como objetivo apresentar uma SD como estratégia para a promoção da educação para a Cidadania Global no contexto da internacionalização da língua portuguesa. Tal SD, que pode ser aplicada no transcorrer de 15 aulas, abarca a interação *online* de estudantes de uma instituição brasileira com estudantes de uma instituição angolana e de uma alemã. É possível dizer que sugestões de atividades que propõem a utilização de diferentes recursos digitais, tais como os utilizados neste estudo, têm o potencial de facilitar a construção do conhecimento linguístico-cultural, o pensamento crítico e o desenvolvimento da Cidadania Global.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cidadania Global; Internacionalização da língua portuguesa; histórias digitais.

**ABSTRACT:** In this study, it is suggested that education for Global Citizenship, which is related to people who are concerned with issues at the local and global level (Clifford, 2018), can be promoted through a didactic sequence (DS) within the framework of internationalization of the Portuguese language, which encompasses the creation of digital stories. Therefore, based on theoretical contributions of researchers such as Severo and Leviski (2019), Belli and Luna (2024) and Schaefer (2024a, 2024b), this study aims to present a DS as a strategy for promoting education for Global Citizenship in the internationalization of the Portuguese language context. This DS, which can be applied over

---

<sup>1</sup> Doutor em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Pós-doutorado em Linguística na *Humboldt Universität zu Berlin* pelo Programa CAPES/Humboldt. Docente-pesquisador no departamento de línguas do Instituto Federal Catarinense (IFC–Brusque). E-mail: [rodrigo.schaefer@ifc.edu.br](mailto:rodrigo.schaefer@ifc.edu.br)

the course of 15 classes, includes the online interaction of students from a Brazilian institution with students from an Angolan and a German institution. It can be said that suggestions for activities that propose the use of different digital resources, such as those used in this study, have the potential to facilitate the construction of linguistic-cultural knowledge, critical thinking and the development of Global Citizenship.

**KEYWORDS:** Global Citizenship; Internationalization of the Portuguese language; Digital stories.

**RESUMEN:** En el presente estudio, se sugiere que la educación para la Ciudadanía Global, que se relaciona con personas que se preocupan por temas de alcance local y global (Clifford, 2018), puede promoverse mediante una secuencia didáctica (SD) en el contexto de la internacionalización de la lengua portuguesa, utilizando la creación de historias digitales. A partir de aportes teóricos de autores como Severo y Leviski (2019), Belli y Luna (2024) y Schaefer (2024a, 2024b), este estudio pretende presentar una SD como una estrategia para formentar la educación para la Ciudadanía Global en el proceso de internacionalización de la lengua portuguesa. La SD, diseñada para aplicarse a lo largo de 15 clases, contempla la interacción en línea de estudiantes de una institución brasileña, una angoleña y otra alemana. Se considera que las actividades propuestas, que incorporan diferentes recursos digitales, como los utilizados en este estudio, tienen el potencial de facilitar la construcción del conocimiento lingüístico-cultural, el pensamiento crítico y el desarrollo de la Ciudadanía Global.

**PALABRAS CLAVE:** Ciudadanía Global; Internacionalización de la Lengua Portuguesa; Historias Digitales.

## Introdução

De acordo com Severo e Leviski (2019), a internacionalização da língua portuguesa está, invariavelmente, imbuída de características não só linguísticas, mas também econômicas, identitárias, culturais, políticas e simbólicas. Diante dessa realidade linguístico-cultural, as autoras sugerem que é imprescindível que, para além da variedade brasileira e da portuguesa, leve-se em conta as variedades de outros países da CPLP<sup>2</sup> (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), incluindo, entre outros, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola, assim como as línguas locais desses países.

O autor do presente estudo optou pela apresentação de uma sequência didática (SD) na qualidade de estratégia para o desenvolvimento da Cidadania

---

<sup>2</sup> A CPLP, criada em 17 de julho de 1996, é formada por nove Estados-Membros (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). O objetivo dessa organização é promover a cooperação entre os países-membros, além de contribuir para a projeção do português no âmbito internacional.

Global no âmbito da internacionalização da língua portuguesa. Mendes *et al.* (2022, p. 329) explicitam que, na atualidade, há uma premente necessidade de introduzir novas perspectivas no ensino de português. Tais perspectivas, complementam os autores, devem afastar-se de uma visão exclusivamente linguística, abstrata e estática para o entendimento de língua enquanto agente construtor das práticas sociais, isto é, “um instrumento de construção da realidade e da inscrição das subjetividades dos falantes”. Diante disso, haja vista que a internacionalização se mostra como indispensável ao desenvolvimento da Cidadania Global (Köhler; Britz; Morosini, 2023; Schaefer, 2024a, 2024b, 2024c), sugere-se, no presente estudo, que a visão de língua segundo Mendes *et al.* (2022) pode ser possibilitada à luz da educação para a Cidadania Global (Belli; Luna, 2024; Schaefer; Heemann, 2024), esta facilitada pela condução de projetos internacionais, o intercâmbio cultural e, ainda, a cooperação internacional (Köhler; Britz; Morosini, 2023).

Clifford (2018, p. 15) 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>. Belli e Luna (2024), por sua vez, defendem que a educação para a Cidadania Global precisa estar atenta às 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). Para tal, é indispensável que as práticas didático-pedagógicas estejam articuladas com questões envolvendo o âmbito local, regional e global.

A relevância deste estudo, cujo objetivo é apresentar uma SD como estratégia para a promoção da educação para a Cidadania Global no contexto da internacionalização da língua portuguesa, está relacionada com (1) a “carência de publicações” (Caparros Junior, 2020, p. 117) pertinentes a pesquisas no âmbito da internacionalização; (2) a realidade instaurada após o período da pandemia de Covid-19 que, conforme sugere Gultekin (2021, p. 97)), clama pela oferta da

---

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

mobilidade estudantil, “o cerne da educação internacional”<sup>4</sup>, e pelo intercâmbio virtual, tal como é o caso deste estudo e; (3) o entendimento de que, em sintonia com Hudzik (2011, p. 22), é indispensável “passar da retórica à ação”<sup>5</sup> para promover a internacionalização, o que implica a sistematização entre teoria e prática mediante a aplicação de propostas como, oportunamente, a SD apresentada neste trabalho.

Este texto está dividido em quatro seções. A primeira apresentou o objetivo, e uma breve contextualização referente ao estudo. A segunda seção, no que lhe concerne, abordará contribuições teóricas sobre internacionalização da língua portuguesa, Cidadania Global e sequência didática. Posteriormente, na terceira seção, o foco recairá sobre a apresentação da SD propriamente dita, e, na quarta seção, serão tecidas algumas considerações finais.

## **Internacionalização da língua portuguesa, Cidadania Global e sequência didática**

Segundo Knight e de Wit (2018), a internacionalização deixou de ser percebida, no correr das últimas décadas, como um componente marginal nas instituições educacionais. Isso porque as instituições têm atribuído a ela considerável relevância no que tange a aspectos globais e estratégicos, objetivando o desenvolvimento da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Por internacionalização, assume-se, neste trabalho, a seguinte definição: “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” (Köhler; Britz; Morosini, 2023, p. 271).

As considerações relativas ao conceito de Cidadania Global segundo Clifford (2018), Belli e Luna (2024) e Hanna (2024), referidas anteriormente na seção introdutória, convergem com Silva (no prelo), pesquisador que, tendo se concentrado

---

<sup>4</sup> Citação no original: “the heart of the international education”.

<sup>5</sup> Citação no original: “move from rhetoric to action”.

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 Modelo de Inteligência Emocional para Cidadãos Globais<sup>6</sup> denominado CEAP (Compaixão, Esperança, Ação e Posicionalidade)<sup>7</sup>. O referido modelo, além de ter servido como alicerce para a composição da SD deste estudo, pretende, mediante o pensamento crítico e a discussão relacionada a questões globais, equilibrar a inteligência emocional dos estudantes, bem como equipá-los com habilidades para tratar dessas questões no âmbito teórico-prático.

*Compaixão*, o primeiro componente do CEAP, aponta para 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* implica a necessidade de se refletir, por intermédio de ações e interlocuções práticas, sobre soluções possíveis concernentes a diferentes problemas de caráter sociocultural. Por último, *Posicionalidade* implica dizer que as pessoas, que precisam estar cientes de seus privilégios e de suas limitações, devem reconhecer e considerar as vozes, opiniões e necessidades das outras pessoas.

Como já dito, este estudo está inserido, especificamente, no âmbito da internacionalização da língua portuguesa. Mesquita (2024) explicita que o português, falado em quatro continentes (América do Sul, Ásia, África e Europa) e que conta com 250 milhões de usuários, atingiu, recentemente, visibilidade no âmbito internacional e global, ocupando lugar de destaque na produção e divulgação literária e científica, nas redes sociais e em *sites* de busca. Nessa conjuntura, Becker (2015) já vinha afirmando que, devido a mudanças histórico-sociais da língua portuguesa, incluindo a globalização, é necessário que as estratégias de internacionalização levem em consideração tais mudanças e, ao mesmo tempo, que as instituições adequem o ensino do português tendo em vista particularidades

---

<sup>6</sup> No original: Emotional Intelligence Model for Global Citizens.

<sup>7</sup> No original: CHAP (Compassion, Hope, Action, and Positionality).

sociais, políticas e culturais atuais.

Para Severo e Leviski (2019), que defendem que o ensino do português fomenta a internacionalização da língua, tratar das características linguísticas e culturais dos países onde o português é língua oficial, entre eles Timor-Leste, Angola, Guiné-Bissau e Cabo Verde, pode contribuir para o reconhecimento do pluricentrismo da língua portuguesa, a título de ilustração, as variedades do português emergentes em Timor-Leste e em países da África. Em Angola, particularmente, segundo o *website*<sup>8</sup> Diário de Notícias, o português é falado por aproximadamente 71% da população, e tal número tende a crescer devido a fatores como, por exemplo, o aumento de jovens no país e a mobilidade territorial do povo de Angola. O Umbundo, por sua vez, é a segunda língua mais falada no país.

No cenário internacional, e particularmente em instituições de ensino da Alemanha, um dos entendimentos que justifica a relevância do português como língua estrangeira e de sua consequente internacionalização, bem como de propostas didáticas para o ensino dessa língua, reside no fato de que “o comércio exterior alemão com este país [Brasil] representa cerca de um terço do volume total do comércio alemão exterior com a América latina” (Reimann, 2022, p. 259). A despeito desta constatação, Reimann (2022) ressalta que, no sistema de educação alemão, o português como língua estrangeira não tem recebido suficiente atenção, embora existam instituições na Alemanha que, com efeito, promovem o ensino da língua, e o autor menciona 4 escolas: a Geschwister-Scholl-Gymnasium em Stuttgart-Sillenbuch, onde o português é aprendido a partir do 8º ano; a Escola Europeia de Colônia (Europaschule Köln), que oferta a língua como disciplina eletiva; o Liceu Max-Planck-Gymnasium de Dortmund, instituição cujo objetivo é integrar estudantes lusófonos no sistema educacional alemão e, por último; a Escola Europeia, que é pública e está situada em Berlim (Staatliche Europaschule Berlin, SESB), onde o português é ensinado não só como língua estrangeira, mas também materna.

É possível afirmar que a utilização das ferramentas digitais no contexto da

---

<sup>8</sup> Melo (2020).

internacionalização do português tem o potencial de fomentar uma visão pluricêntrica da língua, perspectiva essa que se caracteriza em razão de as línguas pluricêntricas apresentarem mais de um centro de referência. Tais ferramentas, segundo Miguel (2022), possibilitam a interação social, a comunicação e o contato interpessoal. Nestes termos, “Uma perspectiva pluricêntrica do português, aliada às tecnologias digitais, afigura-se como chave para a vitalidade presente e futuro radioso da língua portuguesa” (Miguel, 2022, p. 56). Para que tal perspectiva seja concretizada, Miguel (2022) defende que é preciso o desenvolvimento de novas pesquisas, tal como a SD do presente artigo, a qual abarca, conforme será visto mais adiante, o uso de ferramentas digitais.

De acordo com Nunes e Silva (2022), o ensino de línguas, muitas das vezes conservador e dogmático, não está, nas instituições brasileiras, comprometido com atividades que estimulam os estudantes a participar de situações linguístico-discursivas significativas. Mendes *et al.* (2022), por sua vez, põem em relevo que o pluricentrismo linguístico do português, precisamente por ser falado em diferentes países e contextos do mundo, enfatiza variadas questões metodológicas, teóricas, políticas e éticas em torno dessa língua. Atento à consideração de Nunes e Silva (2022) e Mendes *et al.* (2022), defende-se no presente estudo a ideia de que, por meio da SD, é possível propiciar não só o aprendizado de conteúdo gramatical, mas também a criatividade, a comunicação intercultural, a visão pluricêntrica do português, e o pensamento crítico dos estudantes.

Como dito anteriormente, o autor deste estudo optou pela apresentação de uma SD como estratégia para o desenvolvimento da Cidadania Global no âmbito da internacionalização da língua portuguesa. Segundo Zabala (1998, p. 18), sequência didática está relacionada com “Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. O autor complementa com a noção de que as sequências didáticas devem ser adaptadas com base nos objetivos estabelecidos e, evidentemente, nos conteúdos selecionados pelo professor.

Dolz (2023) e Cabral (2017), por sua vez, explicam que uma SD é composta



por elementos ordenados em uma proposta de aula. Tradicionalmente falando, sequência didática concerne à apresentação do conteúdo a ser ensinado, seus posteriores estudos e/ou exercícios e, por fim, a realização de avaliações (Zabala, 1998). Zabala (1998), Cabral (2017) e Dolz (2023) acrescentam que uma SD pode estar embasada em diferentes pressupostos teóricos. Oportunamente, a SD deste estudo está fundamentada em teorizações provenientes, nomeadamente, da área da educação para a Cidadania Global e da internacionalização.

Com base no exposto nesta seção, que se debruçou sobre conceitos que fundamentam a relevância da internacionalização da língua portuguesa, apresentar-se-á, na seção que se segue, uma SD para o desenvolvimento da Cidadania Global.

## **Sequência didática para a promoção da Cidadania Global no contexto da internacionalização da língua portuguesa**

### ***Antes, algumas considerações teórico-metodológicas sobre a SD***

Antes da apresentação da SD propriamente dita, importa explicitar algumas considerações teórico-metodológicas. Primeiramente, salienta-se que ela compreende a telecolaboração (O'Dowd, 2023; Schaefer, 2024a; Schaefer; Heemann, 2024) — ou intercâmbio virtual —, e a contação de histórias digitais (Robin, 2016; Rodgers; Ní Dhonnchadha, 2023; Schaefer, 2024b). Tanto a telecolaboração quanto a criação de histórias digitais, que podem contribuir para o desenvolvimento da Cidadania Global (Schaefer; Heemann, 2024c), são facilitadas pela utilização das ferramentas digitais.

Para O'Dowd (2023), Schaefer (2024a) e Schaefer e Heemann (2024), mediante a telecolaboração, que se consolidou no contexto de ensino-aprendizagem de línguas nas últimas décadas, grupos de estudantes participam, durante um certo período em plataformas *online* como, por exemplo, o Zoom ou o Google Meet, na comunicação com estudantes de outros países, dotando-os de uma experiência



significativa no aprendizado de línguas.

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, propicia o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes (Robin, 2016; Schaefer, 2024b; Schaefer; Heemann, 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>9</sup> (Robin, 2016, p. 19).

Lambert (2006, 2007) sugere os seguintes passos para a produção de histórias digitais. 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>10</sup> refere-se à escrita dos eventos que compõem a história 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>11</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 estudantes compartilhem suas histórias.

A segunda consideração a ser destacada remete ao contato intercultural *online*, proporcionado pela telecolaboração, de estudantes de uma instituição brasileira (Ib) com estudantes de uma instituição alemã (Ial) e de uma instituição angolana (Ian). A seleção da Ial<sup>12 13</sup> pode ser explicada em razão de que (a) o

---

<sup>9</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>10</sup> Roteiro.

<sup>11</sup> Esboço sequencial.

<sup>12</sup> O professor, caso preferir, pode selecionar instituições de outros países onde o português é ensinado como língua estrangeira, entre os quais Argentina e Estados Unidos.

<sup>13</sup> Sugere-se que, dada a caracterização das atividades que compõem a SD, os estudantes da Ial tenham conhecimento prévio do português, de modo que consigam, por exemplo, compreender e organizar coerentemente discursos simples, interagir com outras pessoas e, por último, expressar ideias abstratas e concretas.

português como língua estrangeira não tem sido objeto de atenção suficiente (Becker, 2015; Reimann, 2022), e (b) pela oportunidade de contato com estudantes da Alemanha que estão aprendendo português como língua estrangeira; a escolha da Ian<sup>14</sup>, por seu turno, pode ser justificada pelo fato de o ensino do português, conforme referido precedentemente, dispor do potencial de contribuir para o processo de internacionalização da língua, o que implica a integração de aspectos linguístico-culturais dos países onde o português é língua oficial (Severo; Leviski, 2019). Por outras palavras, tal seleção justifica-se (a) porque o português é língua oficial tanto no Brasil quanto em Angola; e (b) pela possibilidade de se explorar características linguístico-culturais relacionadas com o Brasil e Angola.

A terceira consideração implica a inclusão do CEAP (Compaixão, Esperança, Ação e Posicionalidade), isto é, o Modelo de Inteligência Emocional para Cidadãos Globais (Silva, 2025), haja vista que, de acordo com Silva (2025), o posicionamento crítico pode favorecer a promoção da Cidadania Global. A quarta e última consideração, no que lhe concerne, trata da utilização de uma música, esta fomentadora da Cidadania Global (Silva, 2025). Roiz (2017) sustenta que as músicas “veiculam valores estéticos, ideológicos, morais, religiosos, linguísticos, etc.”. Justamente por haver a veiculação destacada por Roiz (2017, p. 11), sugere-se, no presente estudo, que a música disponha do potencial de estimular não somente o aprendizado de elementos linguísticos, incluindo o conteúdo gramatical selecionado para integrar a SD (*conjunções coordenativas*, conforme será visto adiante), mas também o pensamento crítico em relação a temáticas sociais específicas.

### ***Duração, conteúdos e objetivos***

- Instituições de ensino – Universidades, institutos, escolas de idiomas, colégios públicos e particulares.

---

<sup>14</sup> Embora a SD envolva um país específico – Angola –, ela pode ser implementada também com estudantes de instituições de outros países onde o português é língua oficial, a saber, Cabo Verde, Timor-Leste, Portugal, Moçambique e Guiné-Equatorial.

- Duração – Quinze aulas de quarenta e cinco minutos.
- Conteúdos – Conjunções coordenativas; o desemprego no Brasil e no mundo<sup>15</sup>.
- Objetivos – (1) utilizar corretamente as conjunções coordenativas, além de empregá-las em textos escritos e orais; (2) posicionar-se criticamente diante de uma problemática social atual (desemprego); (3) desenvolver habilidades de interação com falantes de português de Angola e de aprendizes de português da Alemanha; (4) conhecer características linguístico-culturais de Angola e da Alemanha.

## ***Desenvolvimento***

### ***Explicações introdutórias – aulas 1 e 2***

Primeiramente, o professor explica aos estudantes da Ib (instituição brasileira) que, ao longo das semanas subsequentes, eles participarão de atividades cujo objetivo é aprender conteúdo gramatical, expandir o conhecimento sobre um tema social atual (desemprego) e, do mesmo modo, prepará-los para a interação *online*, mais à frente nas aulas 11, 12 e 13, com falantes de português de uma Iab (instituição angolana) e com aprendizes de português de uma Ial (instituição alemã). O professor complementa que as referidas atividades abarcam a criação de histórias digitais e o trabalho com música.

Levando em conta que é a primeira semana, o professor pode debruçar-se sobre aspectos relacionados com o país, a cidade e a instituição dos estudantes da Iab e da Ial com quem interagirão. A título de ilustração, pode-se propor aos estudantes da Ib, estes sentados em grupos, que pesquisem, em revistas, na

---

<sup>15</sup> No presente artigo, optou-se por selecionar o tema *desemprego no Brasil e no mundo* porque, além de ele ter relação direta com o objetivo do presente estudo, que é facilitar a educação para a Cidadania Global, reflete a realidade atual no Brasil e em outras partes do mundo. Não obstante, se o professor preferir, é possível selecionar outros temas, tais como sustentabilidade ambiental, poluição ambiental, discriminação racial, guerras e conflitos entre povos, discriminação de gênero e sexualidade, pobreza, política e ideologias, violência, mudanças climáticas, exploração do trabalho infantil, fome, imigração, escassez de água, comunidades marginalizadas, terrorismo, religião e distribuição desigual de riqueza.

Internet ou livros, referentes linguístico-culturais de Angola e da Alemanha, nomeadamente, clima, capital, características do português e de outras línguas faladas em Angola, situação do português falado na Alemanha como língua estrangeira, população e sistema de governo. Seguidamente, o professor pode convidá-los a socializar ao grande grupo o que aprenderam e, além disso, ele pode referir-se à instituição dos estudantes angolanos e alemães mediante a apresentação de imagens e vídeos.

### ***Trabalho com as conjunções coordenativas – aulas 3 e 4***

Inicialmente, o professor informará aos estudantes que, nas aulas 3 e 4, eles estudarão o conteúdo gramatical *conjunções coordenativas*<sup>16</sup>, esclarecendo que a importância do referido conteúdo, cuja função é de conectar duas orações independentes por meio de relações de explicação, contraste, acréscimo, conclusão e alternância, reside no aprimoramento das habilidades de construção de textos escritos e orais. Ainda, o professor deve anunciar que o estudo do conteúdo gramatical em tela será relevante à aplicação da atividade envolvendo uma música nas aulas 5 e 6, no sentido que, na letra de tal música, há ocorrência do conteúdo gramatical em questão.

O professor, no intuito de acionar o conhecimento prévio dos estudantes, aplicará a dinâmica *batata quente*. Nessa atividade, ao som de uma música selecionada pelo professor, por exemplo, uma música tradicional angolana, alemã ou brasileira, os estudantes ficarão de pé, dispostos em um grande círculo, enquanto passam a *batata quente* para o colega à sua direita. Quando a execução da música

---

<sup>16</sup> No presente estudo, optou-se por incluir o conteúdo gramatical *conjunções coordenativas* na SD porque, além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades de construção de textos escritos e orais, objetivo presente no currículo das instituições educacionais de um modo geral, ele pode facilitar, a partir da temática *desemprego* presente em uma música que será posteriormente apresentada, a educação para a Cidadania Global, considerando que, na letra dessa canção, é possível explorar o conteúdo gramatical em questão. No entanto, a depender da necessidade identificada pelo professor e da relação de conteúdos no currículo escolar, podem ser selecionados outros conteúdos gramaticais e, conseqüentemente, outra música / temática.

for interrompida, quem estiver com a *batata quente* na mão deverá complementar a oração proferida pelo professor. Por exemplo, este escreve no quadro *elas queriam sair*, e o aluno, por sua vez, diz em voz alta *mas estava chovendo*. Sugere-se que o professor também inicie as orações contendo o tema que será trabalhado posteriormente, a título de ilustração, *a taxa de desemprego, no Brasil, diminuiu consideravelmente no segundo semestre de 2024*, incentivando a utilização de diferentes conjunções a depender do valor semântico atribuído pelos estudantes. Nessa etapa, em que o professor pode introduzir diferentes conjunções coordenativas, ele terá a oportunidade de não somente testar o conhecimento que os estudantes já possuem sobre o conteúdo sob estudo, mas também de definir, além das atividades que compõem a SD do presente estudo, opções teórico-metodológicas alternativas para integrar nas aulas.

Logo após, o professor pode explicitar, de maneira mais sistemática, o conteúdo gramatical em pauta mediante, por exemplo, a utilização de *slides* de Powerpoint. Além dos valores semânticos das conjunções, ele pode acrescentar informações relativas à definição de frase, oração e período e à diferença entre oração coordenada assindética e sindética. Ainda, de modo a acompanhar o aprendizado dos estudantes, assim como a auxiliá-los na fixação do conteúdo *conjunções coordenativas*, o professor pode indicar uma atividade escrita para eles realizarem em casa, por exemplo, de preenchimento das lacunas com a conjunção apropriada.

### ***Trabalho com uma música – aulas 5 e 6***

O professor explica aos estudantes que eles ouvirão uma música da banda Legião Urbana, liderada pelo vocalista e compositor Renato Russo e conhecida nacionalmente por suas letras poéticas, profundas e de cunho político-social. Mediante a canção selecionada para o presente trabalho, intitulada *Teatro dos*

*vampiros*<sup>17 18</sup>, há ocasião oportuna para se explorar tanto o conteúdo gramatical sob estudo, qual seja, *conjunções coordenativas*, quanto o tema social anteriormente supracitado, o desemprego.

O professor, à continuação, pode esclarecer algumas informações relacionadas com o grupo e a canção. Em resumo, a música *Teatro dos vampiros* se configura como um retrato político do país à época de seu lançamento – 1991 –, isto é, um Brasil que começava a percorrer a sua trajetória democrática. Esse período, governado pelo então Presidente da República Fernando Collor de Mello, se caracterizou pelo surgimento de crises econômicas, desemprego, altas da inflação e confisco da poupança dos brasileiros. Tal cenário político se materializou como inspiração para a letra da canção em tela: jovens que adentravam a fase adulta desempregados, a busca por sua identidade em meio a situações sociais conturbadas, a desilusão diante da crise financeira instaurada naquele momento, e a complexidade inerente às relações político-sociais.

Logo após, o professor projeta em sala o videoclipe<sup>19</sup> da música, discute com os estudantes o significado da letra da canção, palavras utilizadas e o conteúdo gramatical *conjunções coordenativas*, articulando, constantemente, com as atividades realizadas nas aulas anteriores. Em seguida, de modo a fomentar o diálogo referente ao conteúdo da música, focando tanto no âmbito nacional quanto em outras partes do mundo, o professor pode levantar os seguintes questionamentos aos estudantes: (1) *vocês gostaram da música “Teatro dos vampiros”?*; (2) *que tipos de sentimentos despertam em vocês ao ouvir essa canção?*; (3)  *mencione um trecho que você gostou da música*; (4) *na letra dessa obra da Legião Urbana, há predominância de orações coordenadas sindéticas ou assindéticas? Por que existe, no seu modo de ver, tal predominância?*; (5) *há algum exemplo de oração coordenada sindética na canção?*; (6) *essa música leva à reflexão sobre algum tema?*; *Qual assunto?*; (7) *considerando que “Teatro dos*

<sup>17</sup> Link de acesso à letra da música:

<https://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/o-teatro-dos-vampiros.html>

<sup>18</sup> Ressalta-se a importância de os estudantes da I e da II também ouvirem a música, e em momento anterior às aulas 11, 12 e 13. Isso porque, nas referidas aulas, haverá discussão sobre a temática da canção *Teatro dos vampiros*.

<sup>19</sup> Legião [...], (2009).

*vampiros” foi composta em 1991, vocês pensam que a problemática social presente na letra da música perdura até hoje?; (8) além do Brasil, quais países sofrem com o desemprego?; (9) que desafios decorrem do desemprego tanto no Brasil quanto no mundo?.*

A oportunidade, por parte dos estudantes da lb, de ampliar a reflexão sobre a letra da música *Teatro dos vampiros* será proporcionada em aulas posteriores, quando da criação de histórias digitais e da participação em uma sessão de telecolaboração com os estudantes da lan e da lal.

### ***Criação de histórias digitais – aulas 7, 8, 9 e 10***

O professor anuncia aos seus estudantes da lb que, nessas aulas, eles trabalharão em duplas. Por outras palavras, cada dupla produzirá uma história digital acerca da temática em volta da canção *Teatro dos vampiros*, além de empregar, quando necessário, devidamente as *conjunções coordenativas*. O professor pode antecipar a informação de que as histórias digitais serão, posteriormente, apresentadas para os estudantes de uma lan e de uma lal em uma sessão de telecolaboração.

À continuação, o professor informa o seguinte roteiro para a escrita do *script*: (1) fazer uma apresentação pessoal<sup>20</sup> (de cada membro da dupla), por exemplo, nome, onde mora, profissão, onde estuda, *hobbies*, etc.; (2) elaborar uma introdução geral com base na temática presente na música *Teatro dos vampiros* – desemprego –; (3) apresentar um problema social específico referente à essa temática; (4) pesquisar por fontes, citações, explicações, dados, estatísticas, entre outras possibilidades 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 estudantes abordarem no *script* aspectos envolvendo o âmbito local / nacional e mundial / global em torno do problema explorado, por exemplo, a cidade onde os estudantes moram, o Brasil como um todo, a América do

<sup>20</sup> A importância da apresentação pessoal nos vídeos se justifica pelo fato de os estudantes da lal e da lan não conhecerem os estudantes da lb.



Sul, países europeus e africanos, etc.

Finalizado o processo de escrita do *script*, serão criados os *storyboards*, que auxiliarão os estudantes na visualização, de antemão, da base, isto é, o planejamento da construção dos vídeos em si. Diante disso, eles considerarão essa etapa como “visualização a priori / antecipada” do resultado final da história digital, ou seja, o vídeo digitalizado, pronto. Para isso, eles podem desenhar os *storyboards* com um lápis (um modo, por assim dizer, interessante e tradicional), ou procurar *websites/aplicativos*, por exemplo, o *makeStoryboard*<sup>21</sup>.

Logo, será o momento de os estudantes digitalizarem as histórias, nas quais incluirão variados recursos digitais, tais como fotos, música de fundo, imagens, trilha sonora, entre outros. Dito de outro modo, eles narrarão (com a voz de cada membro da dupla) 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.

### ***Apresentação das histórias digitais em uma sessão de telecolaboração – aulas 11, 12 e 13***

Cada dupla da Ib apresentará a sua história digital, pelo Google Meet ou Zoom, para os estudantes da Ian e da Ial. Finda a apresentação de todas as histórias digitais, haverá uma proposta de diálogo entre os estudantes das três instituições.

A título de ilustração, os estudantes da Ian e da Ial, orientados pelo professor de cada instituição, podem fazer as seguintes perguntas para os estudantes da Ib: 1) *qual a opinião de vocês sobre a música “Teatro dos vampiros” e poder participar da produção das histórias digitais?*; (2) *vocês pensam que o processo de criação dos vídeos contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de escrita em língua portuguesa, bem como para assimilação do conteúdo gramatical “conjunções coordenativas”?*; (3) *em que medida vocês consideram que essa atividade*

---

<sup>21</sup> Link de acesso a esse criador de storyboards: <https://makestoryboard.com/>

*possibilitou a familiarização com a temática da música “Teatro dos vampiros”, isto é, o desemprego?; (4) o que vocês aprenderam com relação ao tema abordado?.*

Os estudantes da Ib, por sua vez, podem promover o diálogo com os estudantes da Ian e da Ial suscitado pelos seguintes questionamentos: (1) *tendo em vista que a situação descrita na música “Teatro dos vampiros” teve lugar no início da década de 1990, vocês pensam que essa temática continua sendo pertinente na atualidade no Brasil, em Angola, Alemanha e em outros países? Por quê?;* (2) *quais possíveis implicações e desafios sociais decorrem da situação do desemprego na Alemanha, em Angola, no Brasil e em outros países do mundo?;* (3) *quais seriam as expectativas futuras de vocês em relação a essa temática?.*

### **Conclusão das atividades – aulas 14 e 15**

Para a finalização das atividades da SD, e como forma de facilitar ao professor a avaliação da aprendizagem dos estudantes da Ib, estes redigirão, em sala e individualmente, um texto contendo as suas opiniões e impressões relativas à sua participação nas atividades realizadas no decorrer das semanas anteriores.

O texto pode ser construído com base nos seguintes questionamentos: (1) *de um modo geral, você gostou de participar das atividades propostas? Explique.;* (2) *você pensa que as atividades ajudaram você a se familiarizar com o conteúdo gramatical “conjunções coordenativas” e com o tema “desemprego” no Brasil e outros países do mundo, incluindo Alemanha e Angola?;* (3) *qual a sua opinião sobre a oportunidade de ter interagido com estudantes de Angola e da Alemanha?;* (4) *como você descreveria os estudantes da Alemanha e de Angola?;* (5) *o que você tem a dizer sobre a maneira de se expressar em português dos estudantes angolanos e dos alemães?;* (6) *que aspectos culturais e linguísticos você percebeu ao se comunicar com os estudantes de Angola e da Alemanha?.*

Após a leitura realizada pelo professor do texto escrito pelos estudantes da Ib, ele pode preparar um material expositivo para aludir, em sala, às características linguístico-culturais relacionadas com a Alemanha e Angola mais salientes

destacadas por eles. Outrossim, o professor pode discorrer sobre aspectos específicos do português falado em Angola, entre eles pronúncia e organização sintática, e propor um exercício de comparação entre diferentes dialetos e registros do português de Angola e de outros países, por exemplo, Timor-Leste, Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Por último, mas não menos importante, o professor pode orientar os estudantes a realizar, em momentos extraclasse, outras atividades sobre as conjunções coordenativas, a saber, exercícios disponíveis na internet e vídeos explicativos *online* de professores. Ainda, se assim preferir, ele pode aplicar, em sala de aula, uma avaliação formal da aprendizagem dos estudantes, por exemplo, produção escrita, preenchimento de lacunas com as *conjunções coordenativas*, questões de múltipla escolha, e assim por diante.

## Considerações finais

Este estudo teve o objetivo de apresentar uma SD como estratégia para a promoção da educação para a Cidadania Global no contexto da internacionalização da língua portuguesa. A SD pode ser aplicada no transcorrer de 15 aulas. Em resumo, o professor, inicialmente, esclarece aos estudantes da Ib que eles participarão de atividades que se prestam a familiarizá-los, por meio da comunicação *online* com estudantes de outros países, com conteúdo gramatical e com uma temática social em particular, qual seja, o desemprego no Brasil e no mundo. Em seguida, os estudantes da Ib produzirão histórias digitais, as quais serão posteriormente apresentadas, em uma sessão de telecolaboração, para estudantes de uma Ian e de uma Ial, acerca da temática mencionada. Por fim, os estudantes da Ib redigirão um texto em sala de aula, por meio do qual refletirão sobre a sua experiência nas atividades que foram realizadas.

Em sintonia com Guimarães e Silva (2022), as línguas desempenham um papel fulcral no contexto da internacionalização, considerando-se que as relações sociais se estabelecem por intermédio das práticas de linguagem. Diante disso, complementam 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. Perante o exposto, é possível dizer que sugestões vindouras de propostas de atividades que abarcam o trabalho com a utilização das ferramentas digitais, tal como a proposta de SD que neste estudo se erigiu, podem proporcionar tanto o conhecimento linguístico-cultural quanto o pensamento crítico nas instituições brasileiras — e em outros países onde o português é falado como língua oficial ou língua estrangeira —, propiciando também, conseqüentemente, a educação para a Cidadania Global e, nos termos de Mendes *et al.* (2022), a competência plurilíngue dos estudantes.

Por último, a partir da apresentação da SD deste estudo, espera-se que as instituições de ensino, para além de políticas que impõem objetivos comerciais e do mercado internacional (Gultekin, 2021), se concentrem em “colaboração acadêmica, difusão global do conhecimento acadêmico, compreensão e paz globais, competência intercultural e cidadania global”<sup>22</sup> (Gultekin, 2021, p. 107), o que, por conseguinte, pode promover a internacionalização da língua portuguesa, fomentar o reconhecimento do pluricentrismo da língua portuguesa e, ainda, incutir nos estudantes a necessidade de se viver e atuar em um mundo globalizado, intercultural, conectado e interdependente.

## Referências

BECKER, J. *o ensino do português como língua estrangeira na Alemanha: enquadramento do Português no ensino superior Alemão*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira) — Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/15731>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BELI, 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 perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2024. p. 9–26.

CABRAL, N. F. *Sequências didáticas: estrutura e elaboração*. Belém: SBEM/SBEM-PA, 2017.

---

<sup>22</sup> Citação no original: “academic collaboration, the global diffusion of academic knowledge, global understanding and peace, intercultural competence and global citizenship”.

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. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) — Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/467>. Acesso em: 20 fev. 2024.

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.

DOLZ, J. Prefácio do dossiê “sequências didáticas de gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa linguagem e educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”. *Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 01–11, 2023.

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: 10.46230/2674-8266-14-8529.

GULTEKIN, O. The phases of international education and internationalization throughout History. *World Journal of Education and Humanities*, Los Angeles, v. 3, n. 2, p. 96-111, 2021. DOI: 10.22158/wjeh.v3n2p96.

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 perspectivas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2024. p. 73–98.

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

KNIGHT, J.; DE WIT, H. Internationalization of higher education: past and future. *International Higher Education*, Boston, n. 95, p. 2-4, 2018. DOI: 10.6017/ihe.2018.95.10715.

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. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9191>. Acesso em: 15 fev. 2024.

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

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

LEGIÃO Urbana - O Teatro dos vampiros. [S. l.: s. n.], 2009. 1 vídeo (4m7s).  
Publicado pelo canal Music vídeo. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=B6iulssVqRA>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MELO, João. Português, língua nacional angolana. *Diário de Notícias*, 3 jul. 2020.  
Disponível em:  
<https://www.dn.pt/edicao-do-dia/04-jul-2020/portugues-lingua-nacional-angolana-12384404.html/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MENDES, E.; PIRIS, E. L.; RIBEIRO, J.; MELO-PFEIFER, S. Apresentação dossiê pluricentrismo linguístico do português: perspectivas para o ensino e a formação de professore(a)s. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 73, p. 328–337, 2022. DOI: 10.9771/ell.i73.50757.

MESQUITA, A. C. A promoção da língua portuguesa à escala global através do ensino do português como língua estrangeira. In: LUNA, J. M. F.; SEQUEIRA, R. M. (org.). *Currículo escolar: globalização e perspetivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2024. p. 123–138.

MIGUEL, A. J. Das políticas às práticas: possibilidades da noção de português língua pluricêntrica em formação de professores. In: KUHN, T. Z.; SCHOFFEN, J. R.; PERNA, C. B. L.; ANTUNES, A. J.; CARILO, M. S. (org.). *Português língua pluricêntrica: das políticas às práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 41–59.

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: 10.53282/pqe.v1i1.947. Acesso em: 22 jun. 2024.

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

REIMANN, D. Por quê uma didática do Português como língua estrangeira? (“Fachdidaktik Portugiesisch”) na Alemanha?: para a fundação de uma disciplina. In: COELHO, L. (org.). *Portugal – Alemanha: convergências e divergências*. Portela: Lisbon International Press, 2022. p. 257–283.

ROBIN, B. R. The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, Barcelona, v. 30, p. 17-29, 2016.

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: 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. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Estrangeira Moderna) –

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em:  
<https://portaldeinformacao.utfpr.edu.br/Record/riut-1-18963/Details> . Acesso em: 10  
fev. 2024.

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, 2024a.

SCHAEFER, R. Uma proposta de atividades envolvendo o Duolingo para o fomento  
da Cidadania Global na Educação Profissional e Tecnológica. *Domínios de  
Lingu@gem*, Uberlândia, v. 18, p.1-29, 2024b.

SCHAEFER, R. Uma sequência didática para o gênero redação do ENEM: caminhos  
em direção à Cidadania Global no âmbito da internacionalização. *Revista Letras  
Raras*, Campina Grande, v. 13, n. 5, p. 1-22, 2024c.

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 perspectivas*.  
Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2024, p. 99–122.

SEVERO, C. G.; LEVISKI, C. E. Internacionalização da língua portuguesa:  
assimetrias, heterogeneidade e poder. *Organon*, Porto Alegre, v. 34, n. 66, p. 1-16,  
2019. DOI: 10.22456/2238-8915.90747.

SILVA, E. V. *Learning portuguese in the context of climate change and the Amazon*.  
London: Routledge, 2025.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### 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 Universistät zu Berlin*, Alemanha, o que  
possibilitou a produção do presente estudo e os encaminhamentos para a sua  
publicação.

Recebido em: 01 nov. 2024.  
Aprovado em: 23 mar. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: Lucas Mascetti Velho Diegues  
Revisor(a) de língua inglesa: Juliano Brambilla Neri  
Revisor(a) de língua espanhola: Beatriz Grenci

