



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**



LUCAS NATAN ALVES DOS SANTOS

**AS FRONTEIRAS NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A
INTERNACIONALIZAÇÃO DE UNIVERSIDADES DA REGIÃO NORDESTE:
DOCUMENTOS, PRÁTICAS E (DE)COLONIALIDADES**

SÃO CRISTÓVÃO

2025

LUCAS NATAN ALVES DOS SANTOS

**AS FRONTEIRAS NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A
INTERNACIONALIZAÇÃO DE UNIVERSIDADES DA REGIÃO NORDESTE:
DOCUMENTOS, PRÁTICAS E (DE)COLONIALIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos
Linha de pesquisa: Linguística Aplicada
Orientadora: Profa. Dra. Elaine Maria Santos

SÃO CRISTÓVÃO

2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237f

Santos, Lucas Natan Alves dos

As fronteiras nas políticas linguísticas para a internacionalização de Universidades da região nordeste : documentos, práticas e (de)colonialidades / Lucas Natan Alves dos Santos ; orientadora Elaine Maria Santos – São Cristóvão, SE, 2025.

217 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Linguística - Estudo e ensino. 2. Linguística aplicada. 3. Política linguística. 4. Documentos oficiais. 5. Universidades brasileiras. 6. Brasil, Nordeste. I. Santos, Elaine Maria, orient. II. Título.

CDU 81'42(812/813)

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCAS NATAN ALVES DOS SANTOS

AS FRONTEIRAS NAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A INTERNACIONALIZAÇÃO DE UNIVERSIDADES DA REGIÃO NORDESTE: DOCUMENTOS, PRÁTICAS E (DE)COLONIALIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Elaine Maria Santos
Universidade Federal de Sergipe – UFS
Presidenta (Orientadora)

Prof. Dr. Sérgio Ifá
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
1º Examinador (Externo à UFS)

Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu
Universidade Federal de Sergipe – UFS
2º Examinador (Interno ao Programa)

São Cristóvão - 23 de janeiro de 2025.

“Uma das lembranças mais agradáveis que tenho da minha infância é a de meu avô me ensinando a ler. Mas não ler as palavras dos livros e, sim, os sinais da natureza, sinais que estão presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver. Meu avô deitava-se sobre a relva e começava a nos ensinar o alfabeto da natureza: apontava para o alto e nos dizia o que o vôo dos pássaros queria nos informar. [...] Fazia isso nos contando histórias das origens, das estrelas, do fogo, dos rios. Ele sempre nos lembrava que, para ser conhecedor dos mistérios do mundo, era preciso ouvir a voz carinhosa da mãe-terra, o suave murmúrio dos rios, a sabedoria antiga do irmão-fogo e a voz fofqueira do vento, que trazia notícias de lugares distantes” (Munduruku, 2012, n.p.).

Dedico esta dissertação ao verdadeiro Mestre da minha vida, Francisco José dos Santos (*in memoriam*), meu avó, ou simplesmente Mestre Chico. Um homem sem nenhum letramento acadêmico, mas que tinha os letramentos que a academia não pode ensinar e nem os títulos de mestre e doutor podem conceder: a humildade, o respeito, a sabedoria. Obrigado, vovô.

AGRADECIMENTOS

Certa vez, ouvi um verso em uma música do Ivo Mozart que, para mim, traduz um modo de viver: agradecer também faz parte da oração. Mas eu não gostaria de iniciar esta seção agradecendo a mim mesmo, como outrora Anitta fizera. Longe disso. Tenho tanto e tantos/as para agradecer. Porque eu só me sou e aqui estou por causa do Outro. É como preconiza a filosofia Ubuntu: eu sou porque você é; eu sou porque nós somos. Somos um, somos poeira das estrelas e costelas de barro.

E começo agradecendo a um ser ou uma coisa ou um substantivo abstrato que tem muitos nomes (Deus, Jeová, Jah, Senhor, Destino...), mas que gosto de me referir como Universo em Expansão. Gratidão por ter (e estar) me acompanha(n)do. Por ter me dado sua mão invisível através de tantas mãos visíveis. Por ter me concedido a dádiva de ter nascido na família em que nasci e ter atravessado o caminho de tanta gente. Fico grato pelos meus não entendimentos, pois, como diz Clarice, não entender também é bom. É necessário.

Agradeço à minha amada mãe, Dona Mariluce, ou simplesmente Lu, pelas noites mal dormidas por causa da espera pela minha chegada da UFS, bem depois da meia-noite, enquanto estava cursando o primeiro período da graduação. Agradeço pelas palavras ditas e pelos silêncios dados. Pelas abdições de uma vida inteira em meu nome e no da minha irmã. Pelas lutas diárias e pelas vitórias esporádicas. Por (r)existir em minha (re)existência. Pelo amor mais puro e verdadeiro existente.

Agradeço a meu amado pai, Nivaldo, ou simplesmente Dinho, pelos seus (não) entedimentos. Agradeço por apoiar meus estudos, apesar das muitas dificuldades e de nossos contrastes naturais. E pelo amor que surge no olhar quando fala de mim.

Meus agradecimentos se estendem à minha irmã Luele, uma menina crescida que hoje me orgulha (e deve se orgulhar) por ser quem é. Sua fortaleza e sua determinação em enfrentar as pedras no meio do caminho, mesmo com medo, me inspiram e me fazem seguir adiante. Você constantemente me ensina que é possível ver beleza mesmo com olhos cansados. Saiba que este mundo é ainda um lugar melhor porque você o habita.

Não poderia, obviamente, deixar de agradecer à minha querida orientadora, a Queen Elaine. Se não fosse a senhora, esta dissertação não existiria. Eu não teria alçado voos tão altos como os que dei e continuo dando. Agradeço pela liberdade, de que tanto gosto e tanto preciso, que a mim concede sem precedentes. Agradeço pelo carinho característico e paciência infinita com que sempre me trata e me responde, principalmente nas madrugadas, como boa night owl, assim como eu. Agradeço pelo olhar cuidadoso e por segurar a minha

mão nas minhas diversas dificuldades, sobretudo aquelas tidas no Estágio (tirocínio docente) na disciplina de Fonética da Língua Inglesa. Gratidão por ter me apresentado a internacionalização e ter me concedido a dávida de estar contigo durante dois anos de Pibic e dois de mestrado. Gratidão por fazer parte deste trabalho, e de tantos outros, e fazer parte da minha (re)existência.

Estendo meus agradecimentos aos avaliadores deste trabalho, os queridos Professores Sérgio Ifa e Ricardo Nascimento Abreu. A Sérgio, agradeço imensamente as contribuições dadas a esta dissertação, que me trouxeram reflexões não apenas para esta ocasião. Agradeço o seu olhar humano em uma academia ainda fundamentada em egos e competições. Agradeço, igualmente, o seu ato de humildade, ao trocar a sua manhã do feriado de finados de 2024 por um diálogo comigo e com Professora Elaine.

A Ricardo, agradeço as observações contundentes na ocasião da banca de qualificação e de defesa. Agradeço, de igual forma, os (des)aprendizados com sua bagagem de conhecimentos, humildade e integridade lá na graduação, com a disciplina de Legislação e Ensino e, aqui na pós, com a disciplina de Políticas Linguísticas e Justiça Social.

Eu não teria chegado até aqui se não tivesse uma rede de apoio que tanto me apoiou desde o dia do meu nascimento. Assim, não poderia deixar de agradecer à minha querida avó Antônia por todo o amor e por acreditar tanto em mim e, sabiamente, na educação, educação essa que transformou sua vida e a de centenas de alunos/as que passaram pela sala de estar de sua casa, a qual serviu como escola de nosso povoado por muitos anos. À minha tia Sileide por estar comigo nos momentos mais difíceis e por ter me concedido a mão, o colo e os ouvidos nos dias de angústia e medo, mas também nos de alegria.

À minha tia Nara por estar sempre oferecendo sua atenção e preocupação para com a minha pessoa, mesmo nos dias em que estou mais distante. A meu tio Pedro José pelo amparo desmedido em diversas situações, principalmente no início da graduação. Ao meu querido primo Danilo pelos laços de irmandade e de amizade que construímos desde nossos dias de moleque. Ao meu querido João pela confiança que em mim depositada e pela gentileza com que habitualmente me trata. À minha tia Luciene, agradeço as orações e as torcidas com as quais eu sei que sempre poderei contar.

À minha madrinha Leda, agradeço por ser muito mais que uma madrinha, por me acompanhar em cada passo, por olhar para mim também com um amor materno e fraternal, cujo o abraço apertado sempre que nos encontramos deixa transbordar. À minha madrinha Neide, agradeço cada pequeno gesto, mas, principalmente, as lágrimas genuínas que iluminam seus olhos quando me veem chegando em sua casa ou em um encontro inesperado na rua. À

minha madrinha Nilda (*in memoriam*), que sempre sonhou, acreditou e torceu pelas minhas (trans)formações, mas que infelizmente não teve tempo de assisti-las de corpo (mas de alma, certamente, sim). À querida amiga Dona Norma, que tanto ajudou a mudar a vida de minha família com amor e generosidade infinitos.

Agradeço aos meus queridos amigos que a Residência Universitária me presenteou para a vida toda: Wendenson, por ter me pego pela mão nos meus dias de inocência, mas não somente neles; Júnior, com seus conselhos sábios de irmão mais velho; e Gabriel, com seu zelo afetuoso e carinho ímpar. Também não posso deixar de citar Ruan, Mateus e Thiago Almeida pelas conversas, pelos conselhos, pelos momentos.

Agradeço a minhas amigas e amigos queridas/os que a vida, a escola, a UFS e a academia de musculação me deram (em ordem alfabética para não causar ciúmes). À Ádria Gomes, agradeço a confiança quando abre seu coração e as portas de seu apartamento para mim; sua luz me faz esperar em dias presentes e futuros melhores. A Arthur Marçal, agradeço os memes compartilhados e as conversas até tarde da noite, principalmente aquelas que suas opiniões divergiam das minhas. À Camila Carlini, fico muito grato pelas caminhadas regadas a angústias de dois pós-graduandos e esperanças de dois jovens em início de carreira e apaixonados pela UFS. À Cristina Sena, expresse minha gratidão por sua generosidade, humildade, seu tempo e seu apreço pela minha pessoa, que nem merece tanto, em todas as horas. À Daniela Moreira, a Dani, agradeço tantas apresentações compartilhadas na graduação e os sufocos e alegrias do Pibid, assim como sou grato pelos filmes que me fez assistir e aqueles que aos quais não assistimos, mas narrou para mim.

À Januária Rocha, fico muito grato pela torcida pelo meu futuro, que sempre me impulsiona a ir mais longe, bem como seus conselhos e seus causos de uma pessoa com experiências tão ricas. À Ludmilla Oliveira, agradeço por ser uma das únicas pessoas (milagrosas) que conseguem me tirar do conforto da minha casa: quem diria que aquele abraço por engano na frente da UFS duraria alguns anos de amizade?. À minha amiga mais antiga da lista, Miriam Alves, agradeço a década de amizade, as risadas sem controle nas voltas para casa dentro do ônibus, os segredos compartilhados, os planos e os sonhos de dias melhores, além da proximidade do dia a dia, embora as distâncias geográficas e da adulthood existam. Gratidão por quase 11 anos de uma amizade sadia e tão rara nos dias de hoje.

A Nailton Nascimento, outra grata surpresa que a Residência de Número 35 da UFS me deu, agradeço as gentilezas, o apoio, e as trocas (que iam/vão até a madrugada) acerca de nossas ancestralidades tão próximas. A Pablo Lopes, o amigo que as disciplinas do mestrado me deram, agradeço as conversas sobre a academia e a vida trocadas no Whatsapp e a saúde

de nossa amizade, que em meio a um ambiente em que a competição é valorizada, se mantém fortalecida solidariamente; também agradeço os (des)aprendizados sobre a Libras e sobre a Comunidade Surda e, principalmente, por ter me ajudado tanto nesse processo final do mestrado, com as (re)leituras tão criteriosas deste (longo) texto.

À Yasmine Cruz, mon amour, agradeço as risadas, as angústias, os abraços e as belezas compartilhadas na academia de musculação, quando visita minha casa, quando comemos um pastel na Feira de quinta-feira do Rosa Elze, quando nos encontramos nas passarelas de nossa UFS. Para finalizar a lista de amigues, agradeço ao my favorite student ever and virtual friend Thiago Gomide (*hi, Lorena, how are you?*) a parceria de anos, *the classes that seem(ed) more like therapy sessions. Daaarliing, thank you so much por translinguajar (like Anitta) comigo em english, portugays y español, mi talón de Aquiles.*

Meus agradecimentos se estendem ao querido Professor Albertinho (que bem representa todos/as os/as professores/as que passaram pela minha vida) pela atenção e pelas oportunidades que me ajudaram a chegar até aqui. Ao Professor Rodrigo Belfort pela parceria com o Pibic. Ao professor Lucas pelas conversas atenciosas no ensino médio. À Professora Amália pelas aulas mágicas de Literatura e pelo carinho. À Alessandra Elisabeth e Gildete Cecília pelos aprendizados durante a graduação. E a Thadeu Vinícius, pelo carinho e pelas oportunidades.

Estendo essa gratidão à dear Ana Karina, com quem tive o privilégio de dividir alguns momentos durante a graduação e a pós também. Obrigado pelos sorrisos cheios de afeto, pela confiança, pelas gentilezas, pelos convites com o ar de obrigatoriedade. Obrigado pela oportunidade de viver o Pibid sob sua orientação, que tanto me fez (re/des)aprender. Obrigado por ter plantado a semente da pesquisa e ter assistido às minhas primeiras apresentações de comunicação oral, desastrosas, por sinal. Obrigado pelas trocas de e-mail no início daquela pandemia nebulosa e por ter me indicado à Professora Elaine para o Pibic. Obrigado por fazer parte deste trabalho e de outros tantos.

Agradeço a uma influencer na/da minha vida: a eterna paqueta potiguar Juliana Barreto. Obrigado por me ajudar tanto, por me escutar, por me inspirar a praticar, a viver, antes de teorizar. Obrigado pelas conversas no Whatsapp que tivemos até tarde da noite. Pelas reuniões do RP, a distância, mas com o jeitinho brasileiro que lhe é característico, o que deixou tudo tão aconchegante. Gratidão por dividir alguns momentos difíceis e outros tão doces, doces, doces (como a música da Xuxa) em minha (re)existência.

Um agradecimento especial precisa ser dirigido também à coordenação e à secretaria do Programa de Pós-graduação em Letras, na figura dos técnicos Zeca e Jaime, que se

dedicam tão bem a tantas atribuições diariamente. Agradeço, de igual forma, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior a bolsa de mestrado a mim concedida integralmente nos dois anos de mestrado e a ajuda de custo decorrente do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), com a qual pude apresentar trabalhos em 2023 e 2024. E, finalmente, agradeço ao presidente Lula e à ex-presidente Dilma Rousseff por terem olhado e colocado o filho do pobre no orçamento e na universidade. Por terem ensinado à elite do atraso (para citar o termo de Jessé Souza) que podemos estar onde quisermos, inclusive nos lugares mais altos desta nossa terra amada.

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria (Bíblia Online, 2024, n.p.)

Resumo

Desde o final do século XX, o processo de globalização pós-moderno tem provocado transformações nas sociedades e em suas instituições. No cenário do ensino superior, a globalização estimula o desenvolvimento do processo de internacionalização, que integra uma dimensão internacional aos pilares das instituições de ensino superior (IES) (Knight, 2020). Contudo, a internacionalização tem sido desenvolvida no ensino superior brasileiro sob um viés passivo, pelo qual há a perpetuação dos fenômenos das colonialidades (Quijano, 2002; 2005; Dussel, 1993; Veronelli, 2021), por meio da importação de abordagens, modelos teóricos e ações, a exemplo da mobilidade acadêmica, que se voltam à hegemonia dos países do Norte Global (Lima; Maranhão, 2009; Moraes; Leal, 2021; Leal; Abba; Finardi, 2023). Além disso, as instituições têm concedido pouca atenção à construção/desenvolvimento de políticas linguísticas que amparam o processo de internacionalização e são imprescindíveis para a sua implementação. Nas IES brasileiras, a educação linguística e a construção de políticas linguísticas (PLs) com vistas à internacionalização são permeadas pela Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira - Idiomas sem Fronteiras (Rede Andifes IsF), o que pode ser exemplificado com o Edital de credenciamento nº 29/2017, do então Programa Idiomas sem Fronteiras, e a exigência da construção e apresentação de uma política linguística institucional, como requerimento obrigatório para que as IES pudessem permanecer no IsF (Brasil, 2017b; Gomes; Santos, 2023; Santos; Gregolin, 2023). Com base no exposto, com a presente pesquisa, tenho o objetivo de investigar em quais pontos as (de)colonialidades do poder, do saber e da linguagem e o olhar para o Sul são contemplados, ou não, nas políticas linguísticas e práticas para a internacionalização de universidades da região nordeste, com destaque para a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Em termos metodológicos, aproximo-me de uma pesquisa qualitativa de base interpretativista e exploratória (Moita Lopes, 1994; Paiva, 2019; Nunes, 2021), inserida no campo da Linguística Aplicada Crítica/Transgressiva/Suleada (Pennycook, 2006; 2022; Silva Júnior; Matos, 2019). O objeto é composto por 11 políticas linguísticas de universidades federais nordestinas e 4 políticas práticas da UFS. Entre os achados da análise, primeiramente, sublinho o caráter ainda inicial de uma preocupação com o desenvolvimento de planejamentos linguísticos e políticas mais abrangentes de internacionalização, inclusive a nível nacional. Em segundo lugar, os resultados evidenciam uma atenção significativa concedida pelas IES, nas PLs, à democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas pela comunidade acadêmica, com a demarcação de inclusão de outros corpos, em especial os deficientes, em um movimento de ações afirmativas e busca por justiça social no contexto institucional (e) da internacionalização. Sublinho, igualmente, um indicativo ao pluri/multilinguismo nas ações de internacionalização, em um distanciamento do monolingüismo corriqueiro com a imposição do inglês nesse processo. Aparecem, por derradeiro, como destaque, diretrizes que focalizam em uma internacionalização em casa e abrangente, citando-se, por exemplo, parcerias com a educação básica pública, com o Sul global, além da importância de se ater a questões locais anteriormente às globais.

Palavras-chave: Internacionalização; Políticas Linguísticas; Idiomas sem Fronteiras; (De)Colonialidades; Sul Global; Linguística Aplicada.

Abstract

Since the late 20th century, the postmodern globalization process has been causing transformations in societies and their institutions. In the context of higher education, globalization stimulates the development of internationalization processes, which integrate an international dimension into the pillars of higher education institutions (HEIs) (Knight, 2020). However, internationalization in Brazilian higher education has been developed from a passive perspective, resulting in the perpetuation of colonialities phenomena (Quijano, 2002; 2005; Dussel, 1993; Veronelli, 2021) through the importation of approaches, theoretical models, and actions, such as academic mobility, which align with the hegemony of Global North countries (Lima; Maranhão, 2009; Moraes; Leal, 2021; Leal; Abba; Finardi, 2023). Furthermore, institutions have paid little attention to the development of language policies that support the internationalization process and are crucial for its implementation. In Brazilian HEIs, linguistic education and the development of language policies (LPs) aimed at internationalization are influenced by the National Andifes Network of Experts In Foreign Language - Languages Without Borders (Andifes Network LWB), what can be exemplified by the Recredentialing Notice nº 29/2017, from the then Languages without Borders Program, and the requirement for the development and presentation of an institutional language policy as a mandatory condition for HEIs to remain in the EwB program (Brasil, 2016; 2017b; Gomes; Santos, 2023; Santos; Gregolin, 2023). Based on the above, with this research, I aim to investigate at what points the (de)colonialities of power, knowledge, and language, and the eye on the Global South, are addressed in the language policies and practices for the internationalization of universities in the Northeastern region, with emphasis on the Federal University of Sergipe (UFS). Methodologically, I align with a qualitative research approach grounded in interpretativist and exploratory paradigms (Moita Lopes, 1994; Paiva, 2019; Nunes, 2021), situated within the field of Critical/Transgressive/Global South Applied Linguistics (Pennycook, 2006; 2022; Silva Júnior; Matos, 2019). The object of study consists of 11 language policies from federal universities in the Northeast of Brazil and 4 practical policies from UFS. Among the findings of the analysis, I first highlight the still initial concern for developing more comprehensive language planning and policies for internationalization, including at the national level. Secondly, the results reveal significant attention given by HEIs, through their language policies, to democratizing access to language teaching and learning for the academic community. This includes the inclusion of other bodies, particularly individuals with disabilities, as part of a broader movement toward affirmative action and social justice within institutional and internationalization contexts. Moreover, I highlight a shift towards pluri/multilingualism in internationalization initiatives, moving away from the common monolingual focus that imposes the English language in this process. Lastly, the analysis presents directives that emphasize internationalization at home and comprehensive, citing, for example, partnerships with public basic education and the Global South, beyond the importance of addressing local issues prior to global concerns.

Keywords: Internationalization; Language Policies; Languages without Borders; (De)Colonialities; Global South; Applied linguistics.

Resumen

Desde finales del siglo XX, el proceso de globalización posmoderna ha provocado transformaciones en las sociedades y en sus instituciones. En el ámbito de la educación superior, la globalización fomenta el desarrollo del proceso de internacionalización, que integra una dimensión internacional en los pilares de las instituciones de educación superior (IES) (Knight, 2020). Sin embargo, la internacionalización se ha desarrollado en la educación superior brasileña bajo un enfoque pasivo, perpetuando los fenómenos de colonialidad (Quijano, 2002; 2005; Dussel, 1993; Veronelli, 2021), a través de la importación de enfoques, modelos teóricos y acciones, como la movilidad académica, que refuerzan la hegemonía de los países del Norte Global (Lima; Maranhão, 2009; Moraes; Leal, 2021; Leal; Abba; Finardi, 2023). Además, las instituciones han prestado poca atención a la construcción/desarrollo de políticas lingüísticas que respalden el proceso de internacionalización y que son imprescindibles para su implementación. En las IES brasileñas, la educación lingüística y la construcción de políticas lingüísticas (PLs) con miras a la internacionalización están atravesadas por la Red Andifes Nacional de Especialistas en Lenguas Extranjeras - Idiomas sin Fronteras (Red Andifes IsF), como puede observarse en el Edital de Reacreditación n° 29/2017 del entonces Programa Idiomas sin Fronteras y en la exigencia de construir y presentar una política lingüística institucional como requisito obligatorio para que las IES pudieran permanecer en el IsF (Brasil, 2017b; Gomes; Santos, 2023; Santos; Gregolin, 2023). Con base en lo anterior, en esta investigación, me propongo investigar en qué puntos las (de)colonialidades del poder, del saber y del lenguaje, así como la mirada hacia el Sur, están contempladas o no en las políticas lingüísticas y prácticas para la internacionalización de universidades en la región noreste, con un enfoque especial en la Universidad Federal de Sergipe (UFS). Metodológicamente, me acerco a una investigación cualitativa de base interpretativista y exploratoria (Moita Lopes, 1994; Paiva, 2019; Nunes, 2021), situada en el campo de la Lingüística Aplicada Crítica/Transgresiva/Surleada (Pennycook, 2006; 2022; Silva Júnior; Matos, 2019). El objeto de estudio está compuesto por 11 políticas lingüísticas de universidades federales del noreste y 4 políticas prácticas de la UFS. Entre los hallazgos del análisis, en primer lugar, subrayo el carácter todavía incipiente de una preocupación por el desarrollo de planes lingüísticos y políticas más amplias de internacionalización, incluso a nivel nacional. En segundo lugar, los resultados evidencian una atención significativa otorgada por las IES, a través de las PLs, a la democratización del acceso al aprendizaje y enseñanza de lenguas para la comunidad académica, destacando la inclusión de otros cuerpos, especialmente personas con discapacidades, como parte de un movimiento de acciones afirmativas y búsqueda de justicia social en el contexto institucional (y) de la internacionalización. Asimismo, subrayo una tendencia hacia el pluri/multilingüismo en las acciones de internacionalización, alejándose del monolingüismo común asociado con la imposición del inglés en este proceso. Por último, como puntos destacados, aparecen directrices que se centran en una internacionalización en casa y integral, incluyendo asociaciones con la educación básica pública, colaboraciones con el Sur Global y la importancia de abordar cuestiones locales antes de las globales.

Palabras clave: Internacionalización; Políticas Lingüísticas; Idiomas sin Fronteras; (De)Colonialidades; Sur Global; Lingüística Aplicada.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perspectivas para o diálogos transfronteiriços entre os Estudos Decoloniais e a LA.....	74
Quadro 2 - momentos da globalização.....	79
Quadro 3 - fases da internacionalização no Brasil - principais ações a nível federal.....	108
Quadro 4 - codificação dos dados.....	131
Quadro 5 - línguas mencionadas nas PLs das IES nordestinas.....	145
Quadro 6 - análise da PAPE através dos códigos.....	173
Quadro 7 - análise do Coopera-ODS através dos códigos.....	177
Quadro 8 - análise do For-Sul Redes através dos códigos.....	181
Quadro 9 - análise do PDMI 2 através dos códigos.....	185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - uma fronteira física nas proximidades do campus São Cristóvão da UFS: a Faixa de Gaza.....	122
Figura 2 - organograma da CORI-UFS.....	168

LISTA DE SIGLAS

- AGITTE - Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia
- ALAB- Associação de Linguística Aplicada do Brasil
- ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- ANUIES - Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior do México
- ASCUN - Associação Colombiana de Universidades
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
- BRICS+ - Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul, Arábia Saudita, Egito, Emirados Árabes Unidos, Etiópia, Irã
- BTD - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
- C&T - Ciência e Tecnologia
- CICADT - Coordenação de Assuntos Internacionais e de Capacitação Docente e Técnica
- CIENART - Feira Científica de Sergipe
- CIN - Conselho Nacional Interuniversitário da Argentina
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- COIL - *Collaborative Online International Learning*
- COMINTER - Comitê de Internacionalização
- COPEPES - Coordenação de Pesquisa
- COPGD - Coordenação de Pós-Graduação
- CORI - Coordenação de Relações Internacionais
- CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
- CsF - Ciência sem Fronteiras
- DAAD - *Deutscher Akademischer Austauschdienst*
- DAL - Divisão de Assessoria Linguística
- DCE - Diretório Central dos Estudantes
- DCM - Divisão de Cooperação Internacional e Mobilidade Acadêmica
- D.E.L.T.A - Revista Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicados)
- DLES - Departamento de Letras Estrangeiras
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ERE -Ensino Remoto Emergencial
ESP - Escola sem Partido
EUA - Estados Unidos Unidos da América
GPLIES - Grupo de Pesquisas sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior
IA - inteligência artificial
IBCCrim - Instituto Brasileiro de Ciências Criminais
IdC - internacionalização do currículo
IeC - Internacionalização em Casa
IES - instituições de ensino superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IsF - Idiomas sem Fronteiras
LA - Linguística Aplicada
LAC - Linguística Aplicada Crítica
LAEL - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
LE - Língua Estrangeira
LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Arromânticos, Pangêneros, Pansexuais, Não binários
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MAST - Museu de Astronomia e Ciências Afins
M/C - Projeto *Modernidad/Colonialidad*
MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC - Ministério da Educação
MJSP - Ministério da Justiça e Segurança Pública
MRE - Ministério da Relações Exteriores
NucLi - Núcleo de Línguas
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
ODS - objetivos de desenvolvimento sustentável
ON - Observatório Nacional
ONU - Organização das Nações Unidas
PAPE - Política de Atendimento à Pessoa Estrangeira
PCD - Pessoa com Deficiência
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PDMI - Programa e Apoio ao Desenvolvimento Multilinguístico para a Internacionalização
PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG - Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação
PEI - Plano Estratégico Institucional
PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID - Programa Institucionopna de Bolsa de Iniciação à Docência
PILA - Programa de Intercâmbio Latino-Americano
PIN - Plano de Internacionalização
PFA - Português para fins acadêmicos
PL2 - Português como Segunda Língua
PLA - Português como Língua Adicional
PLAC - Português como Língua de Acolhimento
PLE/A - Português como Língua Estrangeira/Adicional
PLE - Porruguês como Língua Estrangeira
PL - política linguística
PLM - Português como Língua Materna
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
POSGRAP - Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
PPG - Programa de Pós-graduação
PPGL - Programa de Pós-graduação em Letras
PPL - Política e Planejamento Linguísticos
PPPs - parcerias público-privadas
PrInt - Programa Institucional de Internacionalização
PROEST - Pró-reitoria de Assistência Estudantil
Rede Andifes IsF - Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira - Idiomas sem Fronteiras
RESUN - Restaurante Universitário
QCERL - Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas
SEFELi - Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa
SENAJUS - Secretaria Nacional de Justiça
SUS - Sistema Único de Saúde
THE - Times Higher Education
TOEFL ITP - *Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program*

UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFCA - Universidade Federal do Cariri
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana
URJ - Universidade do Rio de Janeiro
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 Um linguista aplicado e uma pesquisa em (des/re)construção.....	22
2 A Linguística Aplicada e os Estudos Decoloniais.....	35
2.1 As transgressões da Linguística Aplicada.....	35
2.2 Os diálogos transfronteiriços entre os Estudos Decoloniais e a Linguística Aplicada.....	56
3 Entre a globalização e a internacionalização no/do ensino superior: as fronteiras tênuas.....	76
3.1 As origens e os paradoxos da globalização.....	76
3.2 Em casa ou no exterior: os (des)caminhos da internacionalização.....	91
4 As fronteiras entre internacionalização, (de)colonialidades, políticas linguísticas e Idiomas sem Fronteiras.....	112
4.1 Internacionalização: uma questão de políticas linguísticas.....	112
4.2 As fronteiras: das concretas às imaginárias.....	120
4.2.1 Fronteiras nas políticas linguísticas: entre documentos e práticas.....	124
5 Diálogos, problematizações e (res)significações das políticas linguísticas.....	131
5.1 PLs documentadas e internacionalização: um olhar para as IES no/do Nordeste.....	131
5.1.1 Democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas.....	132
5.1.2 Línguas mencionadas.....	144
5.1.3 Mobilidade e cooperações acadêmicas.....	149
5.1.4 Internacionalização do currículo/em casa/abrangente.....	152
5.1.5 Indicativo de planejamento linguístico.....	158
5.2 Políticas linguísticas (e) práticas na Universidade Federal de Sergipe.....	168
5.2.1 Coordenação de Relações Internacionais - CORI e Idiomas sem Fronteiras - IsF..	168
5.2.2 Política de Atendimento à Pessoa Estrangeira - PAPE.....	170
5.2.3 Cooperação acadêmica entre equipes internacionais formuladoras de soluções locais para problemas globais - Coopera-ODS.....	174
5.2.4 Formação e consolidação de redes internacionais de pesquisa e ensino de pós-graduação - For-Sul Redes.....	178
5.2.5 Programa de Apoio ao Desenvolvimento Multilinguístico para a Internacionalização - PDMI.....	183
6 Palavras finais.....	186
REFERÊNCIAS.....	194

1 Um linguista aplicado e uma pesquisa em (des/re)construção: uma introdução

Sim, é verdade, às vezes também penso que eu não sou eu, pareço pertencer a uma galáxia longínqua de tão estranho que sou de mim. Sou eu? Espanto-me com o meu encontro (Lispector, 2017, p. 69).

Eu, inicialmente, aproveitando a citação de Clarice Lispector, gostaria de me apresentar, de me localizar, de me escrever e contar em que lugar estou neste mundo, mesmo ele sendo cada vez mais líquido, cada vez mais complexo (Bauman, 2013; Menezes de Souza, 2011). Sou um sergipano, nascido e criado em um povoado na cidade de Aquidabã. Sou filho de Mariluce e Nivaldo, mais conhecidos como Lu e Dinho, uma dona de casa e um trabalhador rural, que apenas estudaram até as antigas terceira e segunda séries, respectivamente. Nasci em uma família numerosa, formada por pessoas simples e humildes, mas de uma educação (não necessariamente formal) e caráter ímpares. Meus pais, sobretudo a minha mãe, sempre me incentivaram (e puxaram a orelha) a estudar.

Realizei todas as minhas etapas do ensino fundamental em escolas do meu povoado ou de povoados próximos. Confesso que, até a segunda série, não eram necessariamente escolas, mas sim casas alugadas pela gestão municipal à época, que, historicamente, demonstrara um descaso com a educação pública. Lembro, inclusive, de, ainda muito pequeno, assistir a uma denúncia sobre essa condição de precariedade em um telejornal da TV Sergipe. Sou um conhecedor e vivenciador do projeto político da educação brasileira, no qual gestores de qualquer ideologia política criam e fortalecem uma crise sem precedentes por intermédio do sucateamento dos recursos que deveriam ser destinados à escola e a seus agentes.

Embora a realidade fosse desanimadora (e desafiadora) (e ainda seja), nunca fui incentivado a abandonar os estudos, pelo contrário. Assim, consegui a minha primeira grande conquista, que não tinha sido realizada pelos meus pais: finalizei o ensino fundamental. Então, parti para o nível seguinte, o ensino médio, que era um sonho para mim e para a maioria de meus e minhas colegas, pois iríamos estudar na cidade, na sede do município. Lá, cursei os três anos desse nível de ensino e, no último ano, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM. Aquela já era uma realidade diferente em comparação a de quando iniciei meus estudos, em 2004: desde que o ENEM foi reformulado para oportunizar acesso às universidades públicas e a Lei de Cotas entrou em vigor, mais estudantes puderam almejar e concretizar o sonho de fazer um curso de nível superior.

Em janeiro de 2017, inscrevi-me no Sistema de Seleção Unificada, SiSU, com a pontuação obtida no ENEM, que havia prestado meses antes. Utilizei, nesse ato, de meus direitos constituídos a partir da Lei de Cotas. Passados alguns dias, o resultado foi liberado e na lista estava meu nome: havia sido aprovado para o curso de Letras Inglês na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Era um sonho, uma conquista, uma esperança, que também eram alcançados ou fortalecidos, mesmo que, sobretudo para minha mãe, não houvesse muita diferença, já que os (des)caminhos para finalizar os estudos básicos (fundamental e médio) já tinham valido à pena.

Fui o segundo da minha família a entrar em uma universidade, sendo o primeiro a entrar em uma universidade pública. As fronteiras daquele mundo pequeno em que vivia foram um pouco diminuídas e, no dia 06 de fevereiro daquele ano, saí, pela primeira vez, de minha cidade com destino à região metropolitana de Aracaju, mais precisamente à cidade de São Cristóvão, onde está localizado o campus da UFS, que viria a ser o local no qual meus estudos se dariam. Entre julho e agosto do ano em questão, fui aprovado em um edital para o Programa Residência Universitária, que me possibilitou, além de uma mudança geográfica, experiências que não poderia ter dentro das fronteiras da casa dos meus pais e da cidade pequena em que nasci.

No curso, em uma primeira instância, fui entrelaçado por experiências (d)e mudanças em duas situações distintas. A primeira delas ocorreu a partir de agosto de 2018, quando dei início às minhas atividades enquanto bolsista do subprojeto de inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no núcleo coordenado pela Professora Ana Karina de Oliveira Nascimento. Já na primeira reunião do núcleo, todos/as os/as participantes foram convidados/as a realizar a leitura do livro *Pedagogia da Autonomia*, do patrono da educação brasileira, Professor Paulo Freire (1996).

No mesmo momento em que realizava a leitura dessa obra, também me ressignificava, me (re)descobria, me (des)aprendia e me questionava. A leitura das palavras de Freire me fazia (re)pensar quem eu era, quem eu queria ser e quem eu não queria ser como docente, porém, acima de tudo, como ser humano. Isso porque, mesmo estando em um curso de licenciatura, até participar do Pibid (Alves dos Santos; Cardoso; 2022; Alves dos Santos, 2023), eu não me enxergava exercendo a profissão, não me enxergava como professor, talvez pela timidez que me era, ou ainda seja, característica, ou pelo medo do (auto)desafio que é estar em uma sala de aula, que é o ato de ensinar, que é o ato de aprender. Sobre essas duas últimas ações, seguindo o pressuposto freireano, estimo que não ensino sem aprender e não aprendo sem ensinar. São duas ações em um movimento simultâneo, em conjunção.

Ainda durante o Pibid, fui posto em contato com outro texto que, de igual forma, fez com que eu me questionasse sobre as minhas ontologias, epistemologias e ideologias. Refiro-me ao texto de Menezes de Souza (2011), no qual é sugerido que, em um mundo de complexidades, também devemos compreender quais são e como essas complexidades constituem o nosso ser e, para isso, devemos ler nos lendo, em uma aproximação com as premissas do letramento crítico. Em outras palavras, o *ler-se lendo* proposto pelo autor é uma consciência crítica que devemos construir no que tange às nossas práticas e teorias, aos nossos discursos e exemplos, pois eles são sempre constituídos pelas colonialidades, relações de poder e influências ideológicas, sociais, culturais etc. (Quijano, 2005; Foucault, 1988, 1996).

Esse texto, em conjunto com outros (Monte Mór, 2013; 2018), fizeram-me trilhar um caminho em que o letramento crítico se fez presente nessa minha práxis em (trans)formação inicial e também na minha vida pessoal. Ali, já via (e lia) o mundo ao meu redor com olhares outros. Na noite de 13 de agosto de 2019, então, passei pela segunda situação em que fui deslocado. Em participação na quinta edição do Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa - SEFELI, na UFS, a fala “Expandindo perspectivas: ensaios para uma formação docente decolonial”, proferida pela professora Leina Jucá (2019), na ocasião de uma mesa-redonda, chamou a minha atenção, confesso que cansada após três dias seguidos do evento. Ela falava sobre a história da colonização europeia por um outro olhar e não era a história que eu havia aprendido na escola. Era uma outra, cruel, hipócrita e escondida do grande público. Não era uma história de descoberta, mas de invasão (Dussel, 1993).

A professora me introduzira, naquela noite, aos Estudos Decoloniais e, dali em diante, fui me aprofundando nas leituras, na participação em eventos acerca da temática, nas discussões, principalmente as propostas nas disciplinas do curso, tais como a de Análise Crítica de Textos em Língua Inglesa e Literatura de Língua Inglesa VI (Nascimento *et al.*, 2022).

Com essas duas situações, outras fronteiras começaram a ser ultrapassadas, porque eu começava a (me) (re)conhecer (n)o Outro, a constatar e respeitar as diferenças, e as singularidades já não me assustavam ou me distanciavam. Na residência universitária, no campus da UFS e nas aulas do curso, eu era posto em deslocamento, em contato, em conflito, com um mundo que é linguagem. Linguagem que me ajudava em um processo de (re)identificação, de (re)encontro comigo mesmo. Um processo de desconstrução, reconstrução e construção que começou e está em continuidade, em movimento, e acredito que não encontrará um final, porque (des/re)aprender a ler o mundo e as palavras que (trans)formam *ele e eu* é um processo contínuo, inacabado e inacabável (Freire, 1996).

Entretanto, tamanha transformação não implica afirmar que eu estou liberto de meus preconceitos, de meus *biases*. Seria uma ilusão tal afirmativa, porque, apesar de estar em desconstrução, tendo a produzir e reproduzir as colonialidades advindas com o colonialismo. Elas não estão restritas a mim, mas pertencem a todos os seres humanos e às instituições que estão inseridas nesse sistema-mundo (pós-)moderno (neo)colonial.

À luz dessa breve escrevivência, como bem diz a professora Conceição Evaristo, hoje, posso dizer que estou um pouco encontrado nesse mundo de (des)encontros permanentes. Saber quem se é faz-se ainda mais necessário quando dirigimos nosso olhar à instituição universitária, a qual historicamente se constitui(u) em um espaço em que há a predominância de um modelo único de sujeito e de conhecimento (Castro-Gómez, 2007). Nesse caso, quando questiona-se quem é o pesquisador que realizou determinada pesquisa, o sujeito cartesiano, aquele que pensa para logo existir, é frequentemente idealizado como o sujeito-pesquisador. É um sujeito construído nos moldes iluministas: ele tem a unificação e a estabilidade de suas identidades culturais, ele pensa sobre os problemas e fenômenos e teoriza sobre eles em seus laboratórios, em monólogo, mantendo-se ligeiramente distante da experiência concreta da práxis, ou quando se aproxima dela, é apenas em um segundo plano ou momento (Hall, 2006; Rajagopalan, 2006; Torres, 2019).

O projeto ocidental de academia descorporifica esse sujeito: quando ele está pesquisando não possui cor, raça, gênero, classe social, religião (Pardo, 2019). Deve manter-se em posição de neutralidade, ser a-histórico e livre de toda e qualquer ideologia. Apesar das mudanças paradigmáticas que a instituição universitária tem aderido nas últimas décadas, sua base ainda ancora-se no projeto ocidental de sistema-mundo, e é um projeto criado para diferenciar a Europa e o europeu do resto do mundo. No projeto ocidental de academia, os conhecimentos europeus são universais, são os válidos, são o ponto zero, o norte que deve ser seguido quando se quer descobrir *a ciência verdadeira* (Castro-Gómez; 2007; Mignolo, 2007). Nesse projeto, o pesquisador é a autoridade máxima do assunto, o detentor de todo o conhecimento de uma área, sendo tratado como superior em relação a seus/uas alunos/as e colegas, aqueles/as que sabem menos (Rajagopalan, 2013).

Com isso, em diversos eventos ao longo da História da Humanidade, essa descorporificação e superioridade do sujeito acadêmico foram utilizadas para produzir pesquisas a fim de justificar o racismo, a título de ilustração. A academia e a ciência nos moldes europeus concederam à eugenia, que é um ideal de melhoria das populações humanas por meio da eliminação das características (e) dos indivíduos dados como inferiores, uma base científica para que a racialização e as hierarquizações humanas fossem justificadas nas

características biológicas e, posteriormente, houvesse uma narrativa legitimada de exclusão e aniquilamento dos indivíduos racializados (Janz Júnior, 2011).

Entretanto, com o desenvolvimento dos estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos e decoloniais, mais recentemente, as universidades estão passando por uma transformação significativa em suas estruturas, abordagens, práticas e currículos. São movimentos teóricos que procuram incentivar uma revisão crítica das tradições ocidentais da academia, procurando, assim, enfatizar a necessidade da existência de uma pluriversidade, em que outros corpos e outras vozes, diferentes das legitimadas pelo sistema-mundo, surjam e também falem e produzam pesquisas e conhecimentos outros.

Através do giro decolonial e do movimento de decolonialidade, a academia e alguns de seus sujeitos pesquisadores estão começando a se corporificar, a se enxergar como sujeitos, muitas vezes, racializados, desviantes do padrão de religião e de sexualidade do projeto ocidental de sistema-mundo, e que, ao mesmo tempo que são perpassados, são reprodutores das colonialidades, dentre outras questões. É nesse caminho que a minha (des/re)construção enquanto sujeito é essencial para a pesquisa que estou propondo.

Em outras palavras, é inevitável me corporificar nela: sou um homem negro (do fim do mundo, para lembrar Elza Soares), cisgênero, não heterossexual/LGBTQIAPN+, periférico e nordestino, que escreve versos (de vez em quando) e prosas, fora e dentro da academia. Sou um professor de língua inglesa ora disciplinado ora indisciplinado (para citar o termo do Professor Moita Lopes), mas que, como Paulo Freire, sempre estou esperando um mundo melhor no hoje e no amanhã, através da educação pública, da qual sou oriundo e defensor. Nesse caminho, sou um homem em constante movimento de transgressão, ousando falar as palavras que me foram proibidas, ousando estar nos espaços que foram negados a mim e aos meus e minhas ancestrais (e ainda são negados a meus semelhantes), ousando ser quem eu sou em um mundo de neutralidades e descorporificações, ainda que falaciosas, incentivadas (hooks, 2013).

E sou um linguista aplicado que reconhece que as colonialidades que estão em meu ser e em meu corpo, as minhas ideologias, identidades e História(s) vão me direcionar e conduzir os rumos desta pesquisa. Pesquisa esta que não busca conclusões, soluções ou respostas, e, ao invés disso, busca promover diálogos, olhares críticos e mais perguntas, que é o verdadeiro motor para se ter e fazer mais conhecimento(s) (Freire, 1996; Paiva, 2019). Esta pesquisa está muito atrelada à formação do meu eu-pesquisador, que começou a se formar e amadurecer quando integrei dois planos de trabalho de dois projetos do Programa Institucional de Bolsa

de Iniciação Científica (Pibic/UFS): o primeiro entre 2020 e 2021, e o segundo entre 2021 e 2022.

Ressalto, antes de especificar minha trajetória em cada um, que tive a oportunidade (e o privilégio) de, nos dois planos, ser bolsista IC do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o que me permitiu dedicação integral às atividades dos projetos. No primeiro plano de trabalho, tive duas grandes oportunidades. A primeira delas foi a possibilidade de poder trabalhar com a Professora Elaine Maria Santos enquanto orientadora, relação que se estende até a atualidade, visto que ela continua a me orientar. Foi uma parceria que se desenrolou a partir do momento inicial (e turbulento) da pandemia do coronavírus: tudo era muito incerto e não havia nenhuma sinalização de melhora do contexto, estando as aulas, inclusive, suspensas.

A passagem pelo plano contribuiu com minha (trans)formação profissional e pessoal, tendo em vista que as reuniões entre a professora Elaine, o co-orientador, professor Rodrigo Belfort Gomes, e as voluntárias Nayla e Juliana, eram carregadas de muitos conhecimentos. Conhecia a professora em virtude de ter cursado com ela parte de uma disciplina durante a graduação, mas sempre ouvia falar de suas contribuições dadas ao Idiomas sem Fronteiras - Inglês. E foi sobre o IsF-Inglês que o objeto e os objetivos desse plano/projeto de Pibic se concentraram. Naquela época, eu já havia participado de uma ação do Programa, contudo, não tinha muitas informações sobre, somente considerava-o extremamente rico em contribuições para os/as aprendizes da língua inglesa.

Com o Pibic, fui me aproximando mais do Programa, conhecendo suas singularidades e seu importante papel para a internacionalização no/do ensino superior brasileiro. Fenômeno que era completamente desconhecido por mim quando iniciei minhas atividades. Tinha ouvido falar da internacionalização por alto em alguma sessão de comunicação oral em algum evento, ou em alguma aula de alguma disciplina. Confesso que contei muito com o suporte dos coordenadores, mas, em especial, de Nayla, que estava em contato com a pesquisa há cerca de doze meses, na época. As conversas com ela fizeram com que eu pudesse me encontrar naquela pesquisa e os caminhos foram abertos para que eu continuasse refletindo sobre o que vinha a ser internacionalização.

Finda minha participação nesse plano, após um período de doze meses (setembro/2020-agosto/2021), pude dar continuidade a meu processo (trans)formativo de pesquisador com a inscrição em um outro plano de trabalho Pibic, em 2021, dessa vez coordenado pelo professor Rodrigo e co-coordenado pela professora Elaine. Enquanto o primeiro plano buscava, de modo geral, compreender como o desenvolvimento linguístico

das/os alunas/os dos cursos de inglês se efetuava, além das contribuições do Programa para aspectos pessoais, esse segundo plano de trabalho, que igualmente teve a duração de doze meses (setembro/2021-agosto/2022), objetivava pesquisar as relações estabelecidas entre o Idiomas sem Fronteiras e a construção de políticas linguísticas com vistas à internacionalização por parte de universidades e institutos federais nordestinos.

Dentre os resultados a se considerar, posso ponderar que o Idiomas sem Fronteiras, ao longo de seus anos de atuação, forneceu numerosas contribuições para o cenário do ensino superior brasileiro, seja com o desenvolvimento linguístico dos/as alunos/as participantes do curso, seja com a formação inicial de professores/as de línguas (Abreu-e-Lima *et al.*, 2023; Silva; Silva, 2019). Essas contribuições alinham-se à principal delas, que foi uma mudança significativa na forma em que a internacionalização passou a ser (re)planejada em nossas instituições, por intermédio do ensino-aprendizagem de línguas (em favor de um pluri/multilinguismo) e das políticas linguísticas incentivadas para intermediar a materialização desse processo, anteriormente ignoradas (Finardi *et al.*, 2020).

Nesse último quesito, dois movimentos merecem ser sublinhados: a publicação da Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016, e o Edital de Recredenciamento nº 29, de 2017 (Brasil, 2016; 2017b). No tocante à Portaria, ela expressou documentalmente, de maneira inaugural, que o IsF era um programa que também buscava incentivar a formulação de políticas linguísticas para internacionalização do país. Em contrapartida, o Edital de Recredenciamento tinha como objetivo pôr em execução o que estava preconizado na Portaria. O Edital solicitava que a IES participante do IsF formulasse uma política linguística voltada à internacionalização, com o objetivo de manter-se credenciada no âmbito do Programa, na condição de Núcleo de Línguas (NucLi).

Desses movimentos, emergiram mais de 50 políticas linguísticas (PLs) (Gomes; Santos, 2023), das quais pesquisei 16 (de IES nordestinas) no segundo Pibic de que participei (Santos; Santos, 2023; 2024b). Entretanto, ao finalizar o projeto, não via a pesquisa como finalizada, porque entendia que algum elemento estava em falta e era preciso olhar novamente para essas políticas com um olhar amadurecido, não somente pela passagem do tempo, como também pela solidez da formação proporcionada pelos dois anos em que estive pesquisador em formação inicial no Pibic.

É a partir desse momento de des/reencontro com a pesquisa sobre PLs de IES nordestinas que é gestada esta pesquisa de mestrado: considero que para alcançar uma compreensão mais abrangente desses documentos, e do/s cenário/s que se desvela/m, é essencial (re)analísá-las e (re)interpretá-las à luz da decolonialidade e do suleamento. Faz-se

pertinente refletir sobre e questionar as colonialidades e as decolonialidades que, certamente, se fazem presentes nesses documentos.

Contudo, somente a análise dessas políticas linguísticas deixaria uma lacuna nesta dissertação, uma vez que as políticas documentadas, aquelas oficializadas pela Instituição, não abrangem as políticas linguísticas reais, de facto, no termo de Shohamy (2006). Dito de outro modo, entre as políticas documentadas e as práticas, aquelas informais que não são citadas nos documentos, existem fronteiras. E elas podem ser fronteiras tênues, quando há uma aproximação entre o que é dito e o que é feito, ou nebulosas, quando há uma realidade completamente oposta à demarcada nos incisos do documento oficial (Dorigon, 2015).

Desse modo, tenho como objeto 15 políticas linguísticas, as quais se dividem em 11 políticas linguísticas para a internacionalização oficializadas por 11 universidades federais da região nordeste brasileira e 4 políticas linguísticas advindas das práticas da Universidade Federal de Sergipe. Na primeira parte da análise, concentro-me nas 11 primeiras, e na segunda parte, focalizo nestas 4 últimas. Abaixo, apresento as 11 IES nordestinas que tiveram suas PLs aqui contempladas. São elas:

1. Universidade Federal da Bahia (UFBA)
2. Universidade Federal do Cariri (UFCA)
3. Universidade Federal do Ceará (UFC)
4. Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
5. Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
6. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
7. Universidade Federal do Piauí (UFPI)
8. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
9. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
10. Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
11. Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Antes de discorrer sobre a segunda parte da análise, preciso explicar o contexto da escolha do segundo corpus: importa pontuar que o tempo de realização do mestrado é demasiado breve. Afinal, são apenas 24 meses para cursar disciplinas, participar de eventos, realizar leituras, escrita, dentre tantas outras atividades. Dessa maneira, com a necessidade de também abranger algumas políticas linguísticas práticas a fim de complementar as discussões aqui propostas, cheguei à conclusão de que seria importante analisar práticas da instituição

que é meu lócus de atuação enquanto estudante de um dos seus PPGs, o de Letras, e também um dos meus loci de pesquisa, na primeira parte da análise, a UFS. Isso se deve ao fato de que abranger políticas linguísticas práticas das 11 IES da primeira parte em um período de dois anos seria, humanamente, impossível.

Levando em consideração o exposto, analiso quatro políticas linguísticas práticas da UFS, que embora estejam oficializadas pela Instituição, foram reformuladas a partir das demandas práticas e não foram citadas ou planejadas no âmbito de sua política linguística oficializada. São elas:

1. Política de Atendimento à Pessoa Estrangeira (PAPE)
2. Edital Conjunto nº 16/2024 Cooperação acadêmica entre equipes internacionais formuladoras de soluções locais para problemas globais (Coopera-ODS)
3. Edital nº 24/2024 Para Formação E Consolidação De Redes Internacionais De Pesquisa E Ensino De Pós-Graduação (For-Sul Redes)
4. Programa de Apoio ao Desenvolvimento Multilíngüístico para a Internacionalização (PDMI)

Em relação aos critérios adotados para a seleção do objeto da primeira parte, definiu-se que as políticas deveriam estar listadas no Repositório Institucional do Núcleo Gestor do Programa Idiomas sem Fronteiras / Rede Andifes IsF, uma vez que, conforme já destacado, com o edital de recredenciamento de 2017 (Brasil, 2017b), as IES participantes do programa precisavam apresentar suas PLs para que fossem mantidas na rede. O segundo critério foi o de que seriam selecionadas apenas universidades federais nordestinas. Assim, foram selecionadas as 11 universidades destacadas acima. Adiciono que, por causa desse último critério, dois estados, Ceará e Pernambuco, aparecem cada um com duas PLs/IES.

Por sua vez, utilizei como critério para selecionar as políticas práticas, as publicações realizadas pela Coordenação de Relações Internacionais (CORI) da Instituição em seu website oficial. Mais especificamente, foram selecionados editais e ou programas que tratassem diretamente dos temas relacionados a este estudo: internacionalização, questões linguísticas e (de)colonialidades.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa se traduz em: investigar em quais pontos as (de)colonialidades do poder, do saber e da linguagem e o olhar para o Sul são contemplados, ou não, nas políticas linguísticas e práticas para a internacionalização de

universidades federais da região nordeste. A fim de alcançar esse objetivo, apresento quatro objetivos específicos:

1. Aprofundar-se na relação existente entre a globalização e a internacionalização no/do ensino superior
2. Averiguar o entrelaçamento entre internacionalização, Idiomas sem Fronteiras e políticas linguísticas
3. Identificar a presença ou a falta de traços das (de)colonialidades do poder, do saber e da linguagem
4. Identificar práticas de internacionalização em ações oficializadas pela Universidade Federal de Sergipe

Ao longo da busca para alcançar os objetivos propostos, distancio-me da figura do pesquisador/sujeito cartesiano e dos pressupostos da ciência positivista enraizada no eurocentrismo, porque, conforme Moita Lopes (1994), é preciso problematizar essa autoridade intelectual e essa lógica de sistema-mundo em que os dualismos corpo e mente, ideologia e neutralidade, superior e inferior são constantemente renovados. É preciso reconhecer que a Ciência do Norte Global já trouxe incontáveis e significativas contribuições para a Humanidade, todavia, o que se propõe aqui não é uma negação ou uma marginalização do Norte Global e de sua cientificidade, o que se propõe é o estabelecimento de um diálogo crítico e o reconhecimento de que as vozes, as mentes e os corpos do Sul Global também podem ser científicos (Monteiro, 2020; Kleiman, 2013).

Também podem trazer contribuições valiosas e esses e essas agentes não precisam estar dentro da academia, eles/as podem estar do lado de fora, além de seus muros: nas aldeias, nas florestas, nos quilombos, nos povoados distantes das cidades grandes, nos becos e vielas das favelas (Krenak, 2022; Munuduruku, 2012; Mignolo, 2007). A universalidade europeia e a elite dominante da educação precisam ser desafiadas e colocadas sob suspeita. A história única criada e (re)contada sobre nós, seres do Sul Global, da periferia, do terceiro mundo, precisa deixar de ser a única, a uníssona (Adichie, 2019; Castro-Gómez, 2007; Mignolo, 2007). A construção de outros mundos, de outras narrativas e de outros conhecimentos possíveis é incontestável diante de um sistema-mundo criado em cima de hipocrisias, diferenciações, racializações, desvios e assassinatos, o qual está em uma crise, ou melhor, está em uma conjuntura de crises permanentes e crescentes que ameaçam não

somente a vida humana, mas também a vida da flora e da fauna, ou seja, de todas as formas de vida do Planeta Terra (Krenak, 2022; Dussel, 1993).

É nessa inevitabilidade de construção de um outro mundo possível, que sustento-me em uma geopolítica do conhecimento que se alicerça na decolonialidade, aqui compreendida como um movimento de resistência contra a hegemonia do sistema-mundo (pós-)moderno (neo)colonial e uma fundamentação teórico-metodológica para que mundos, narrativas e conhecimentos alternativos tenham luz lançada sobre (Castro-Gómez, 2007; Mignolo, 2007). Para que não residam eternamente na invisibilidade do lado obscuro da modernidade, que é a colonialidade (Ballestrin, 2013).

A abrangência de caminhos metodológicos que livrem a Ciência “da carga de racismo, sexismo, classicismo e outras violências” é bem-vinda e a aproximação entre sujeito e objeto não prejudicam os resultados, uma vez que a decolonialidade parte da premissa de que o/a pesquisador constrói-se em elementos éticos (Monteiro, 2020, p. 120). A decolonialidade abre a roda e traz ao centro a reflexão constante, a consciência crítica, o respeito e o engajamento, atitudes ligadas aos dois sentimentos, responsabilidade e solidariedade, apontados por Edgar Morin para que a moral e a ética estejam presentes na Ciência e nos indivíduos que a fazem, segundo a interpretação de Paiva (2019).

Assim sendo, continuo seguindo os três critérios colocados por Moita Lopes (1994) para que uma pesquisa seja realmente científica. Para ele, o ato de pesquisar deve ser metódico, sistemático e criticado por pares. É um pensamento que está em consonância com o de Monteiro (2020, p. 123, grifo no original), para o qual “o importante no *ser cientista* é a rigorosidade no uso do método, a criatividade firmada nos princípios científicos e a conciliação de tudo isso com uma existência humana total e, por isso, ética”.

Nesse caminho, como afirmado por Hornberger (2015, p. 18, tradução minha), os dois pontos metodológicos mais ricos que podem ser abarcados em uma pesquisa, pelos/as pesquisadores/as que estão começando ou por aqueles/as que já tem uma longa história, são a humildade e o respeito:

humildade diante da rica diversidade de práticas e contextos de uso, aprendizado e ensino de línguas que temos o privilégio de observar e buscar compreender, e respeito pelos/as usuários/as de línguas, professores/as, aprendizes e formuladores/as de políticas, tanto indivíduos quanto comunidades, que, incansavelmente e com perspicácia, aplicam seu[s] conhecimento[s] e habilidades linguísticas (e pedagógicas), dia após dia ao redor do mundo.

Como apontado pela autora, o mundo (em) que vivemos e quem nós somos, tudo isso é linguagem. E é no terreno rizomático ou na fluidez transfronteiriça da Linguística Aplicada que eu e esta pesquisa nos encontramos (Menezes de Souza, 2011; Teixeira, 2021). A Linguística Aplicada é um lugar no qual a linguagem e questões de linguagem (tal como as políticas linguísticas que investigo) podem ser transgredidas, problematizadas, performadas, resistidas e vividas (Pennycook, 2006; Oliveira, 2021). A Linguística Aplicada em sua natureza transdisciplinar, transgressiva, crítica e suleada (Pennycook, 2006; Kleiman, 2013; Santos Júnior; Matos, 2019) se movimenta junto com nós, com nossas linguagens, com o mundo e com a natureza. Tal movimento não está preso dentro de fronteiras, é transfronteiriço e isso nos dá margem para o estabelecimento de diálogos com os Estudos Decoloniais, também transdisciplinares.

Esta é, portanto, uma pesquisa que está situada no campo da Linguística Aplicada Transgressiva, Crítica e Suleada, se voltando a uma perspectiva decolonial (Pennycook, 2006; Kleiman, 2013; Santos Júnior; Matos, 2019; Monteiro, 2020). Por isso, buscando uma fuga do modelo positivista de fazer/saber científico, ela está alicerçada em uma abordagem qualitativa e em uma base interpretativista, visto que o mundo é continuamente (re)interpretado pelos indivíduos, incluindo-se o sujeito pesquisador (Moita Lopes, 1994). Em relação a seu tipo, é uma pesquisa exploratória (Paiva, 2019; Nunes, 2021; Lösch; Rambo; Ferreira, 2023).

De acordo com Lösch, Rambo e Ferreira (2023), a pesquisa exploratória é bem-vinda na constituição da análise de fenômenos complexos, como as (de)colonialidades, e que ainda não estão sendo amplamente pesquisados. Os autores acrescentam que “a pesquisa exploratória permite, nesse processo, que o pesquisador contemple os dados qualitativos de forma sistêmica, com uma compreensão ou interpretação detalhada do fenômeno analisado”, o que “contribui para uma visão mais abrangente e contextualizada dos problemas e desafios sociais e educacionais”, como também linguísticos (ib., p. 3-4).

Frequentemente, existem duas técnicas para coleta/produção de dados no âmbito da pesquisa exploratória: a bibliográfica e a documental, segundo Nunes (2021). Levando em conta, que toda pesquisa é bibliográfica (Paiva, 2019), esta pesquisa é executada pelas duas técnicas. Ora por intermédio de uma ampla revisão bibliográfica acerca dos temas aqui abordados, ora por intermédio da análise do objeto de pesquisa endereçado, os 11 documentos de políticas linguísticas para internacionalização de 11 universidades federais da região nordeste do Brasil e as 4 políticas linguísticas práticas da UFS. Em derradeiro lugar, para a (re)leitura e a consequente formulação de critérios (d)e análise dos dados, baseei-me na codificação dos dados proposta por Saldaña (2013).

Antes de dar essas palavras iniciais por finalizadas, sinalizo que esta dissertação está dividida em seis seções. Na primeira seção, realizo uma breve introdução de minha pessoa enquanto pesquisador e apresento a pesquisa em sua face metodológica. Já na segunda, apresento o campo da Linguística Aplicada (LA) e esclareço os (des)caminhos atravessados por essa ciência para a transformação em transgressiva, crítica e suleada. Em último lugar, falo dos diálogos que vêm sendo estabelecidos entre a LA e os Estudos Decoloniais.

Já na terceira seção, ofereço uma contextualização do processo de globalização enquanto um processo longo e ainda atual, propondo sua divisão em três grandes fases. Acrescento a essa discussão, uma apresentação das raízes do processo de internacionalização junto a seu desenvolvimento na realidade da educação superior do Brasil. Na seção seguinte, a quarta, busco relacionar a internacionalização brasileira com o Idiomas sem Fronteiras e questões de políticas linguísticas. Para finalizar, trago uma breve discussão sobre o conceito de fronteiras, além de apresentar as fronteiras entre as políticas linguísticas documentadas e as práticas.

Na seção seguinte, a quinta, conduzo uma análise das 11 políticas linguísticas objetos deste estudo, detendo-me a cinco códigos de análise: democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas, línguas mencionadas, mobilidade e cooperação acadêmicas, internacionalização do currículo/em casa/abrangente e indicativo de planejamento linguístico. Para finalizar a seção, analiso quatro políticas linguísticas práticas da UFS, utilizando-me dos códigos estabelecidos na primeira parte da análise: a Política de Atendimento à Pessoa Estrangeira (PAPE/UFS); o Edital Conjunto nº 16/2024 Coopera-ODS; o Edital nº 24/2024 Para Formação E Consolidação De Redes Internacionais De Pesquisa E Ensino De Pós-Graduação (For-Sul Redes); e, por último, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Multilinguístico para a Internacionalização (PDMI), por meio do Edital nº 19/2024 juntamente à Portaria 520 de 03 de junho de 2022, a qual trata da criação deste Programa.

Enfim, na última seção, retomo algumas reflexões acerca das principais temáticas discutidas ao longo do texto e apresento alguns dos achados nas duas partes da análise. São considerações finais que visam sintetizar os argumentos desenvolvidos mediante os diálogos propostos em cada seção e, acima de tudo, no momento da análise.

2 A Linguística Aplicada e os Estudos Decoloniais

2.1 As transgressões da Linguística Aplicada

Contemporânea. Indisciplinar. Transdisciplinar. Antidisciplinar. Crítica. Mestiça (ou Híbrida). Suleada. Transgressiva (Moita Lopes, 2006a; Silva Júnior; Matos, 2019). Todas essas palavras, ao mesmo tempo que adjetivam a Linguística Aplicada (LA), dependendo do caminho teórico que um pesquisador ou pesquisadora opte por trilhar, revelam o quanto a LA assume diferentes facetas. Todas essas abordagens são frutos dos diversos questionamentos feitos sobre a linguagem (e sua relação conosco e com o mundo), principalmente no final do século passado e no início deste, nos três movimentos que ficaram conhecidos como viradas: linguística, somática e performática (Pennycook, 2006).

“Afinal, o que é a linguística aplicada”, perguntou a Professora Antonieta Celani (1992) no artigo homônimo, publicado em 1992. Por muitas e muitas décadas, essa pergunta foi repetida em publicações acadêmicas, e muitos/as teóricos/as, como a própria Celani, tentaram respondê-la à sua maneira. Isso se deve, ou se deveu, ao fato de que as várias definições e perspectivas com que se trabalha(va) com e na LA se chocavam, causavam estranhamento no meio científico ou se encontravam indefinidas. Mas, atualmente, a LA possui um arcabouço teórico estruturado, o que faz com que novas temáticas e problematizações encontrem sustentação teórica nas premissas defendidas pela LA, conforme explicitado a seguir.

Tendo em conta o exposto, nesta subseção, trago um breve panorama histórico da LA a fim de entendermos como esse modo engajado e definido (em) que a LA se posiciona nos dias de hoje foi constituído. Nesta subseção, dessa forma, ao discorrer sobre a natureza da pesquisa em Linguística Aplicada, situo e justifico a presente pesquisa como inserida no âmbito deste campo dos Estudos Linguísticos.

O *era uma vez* da LA aconteceu há pouco mais de 7 décadas quando, em 1946, na Universidade de Michigan, já era considerada uma disciplina, com objetivo residindo no ensino-aprendizagem de línguas (estrangeiras) (Celani, 1992; Rocha & Daher, 2015). Destaque deve ser dado a Charles Fries e Robert Lado, dois linguistas estadunidenses que tinham larga experiência, respectivamente, com a análise estatística no estudo da linguagem e a análise contrastiva, que compara as estruturas linguísticas de duas línguas diferentes para identificação de possíveis dificuldades com as quais os/as aprendizes de uma língua estrangeira se deparam no processo de aprendizagem (Rocha & Daher, 2015).

Aqui no Brasil, o ponto de partida da disciplina ocorreu em 1970, com a criação “do Programa de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP, posteriormente Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL)”. Em um segundo momento, o lançamento, no ano de 1985, da “revista D.E.L.T.A (Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicados), embora com foco maior na lingüística”, também intensificou a atmosfera acadêmica da disciplina. Por fim, “a criação do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas [em 1987] e seu periódico *Trabalhos em Lingüística Aplicada*”, de acordo com as palavras de Paiva, Silva, Gomes (2009, p. 28), também exerceram influências para o início das discussões sobre lingüística aplicada no Brasil. O/as autor/as reforçam que esses dois programas foram os principais responsáveis pela “formação de linguistas aplicados” e pela “disseminação” deles/as e da LA pelo país (ib.).

Tanto Celani (1992, p. 21) quanto Paiva, Silva e Gomes (2009) afirmam ter sido o ano de 1990 o momento da chegada da maturidade dos/as linguistas aplicados/as brasileiros/as, devido à formação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, a ALAB. Já no Nordeste brasileiro, a LA teve seu surgimento tardio em relação às regiões Sul e Sudeste do país, manifestando-se “como uma das áreas de concentração do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 1993” e na condição de “um programa autônomo de Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará, enquanto que em outras universidades constitui-se como Linha de Pesquisa, como é o caso” do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, pelo qual desenvolvo esta pesquisa de Mestrado (Oliveira, 2021, p. 21).

Faz-se importante mencionar que, no momento inicial em que os primeiros passos da Lingüística Aplicada eram dados nos Estados Unidos, houve um olhar mais constante e financiamentos robustos (empreendidos pelo governo estadunidense e por outras instituições não-governamentais) para o âmbito da ciência Lingüística, e, conseqüentemente, da LA, por intermédio da subárea de ensino-aprendizagem de línguas, em virtude da Segunda Guerra Mundial (Rocha & Daher, 2015; Rajagopalan, 2006). Esses financiamentos foram assegurados, primeiramente, com a premissa de se ensinar línguas com rapidez e eficácia para os militares que se encontravam nas linhas de frente dos conflitos e, posteriormente, com o intuito de dar suporte à diplomacia estadunidense em um contexto internacional ainda afetado pela Guerra Fria e pelo pós-guerra (Rocha & Daher, 2015; Rajagopalan, 2006). Para essa empreitada, os/as aprendizes precisavam estar em um contato constante e repetitivo com a língua alvo por meio de materiais auditivos. Era o método audiolingual (Gomes; Santos,

2015) que convergia com um behaviorismo comportamental e um estruturalismo linguístico, então característicos (Paiva; Silva; Gomes, 2009).

Rajagopalan (2006) conta que a Linguística, por causa desses financiamentos, obteve um crescimento e um renome ímpares e muitos/as pesquisadores/as, apesar de não trabalharem com questões práticas da linguagem, aderiram à moda vigente. O autor ainda avalia que, naquele período, ela deixou de ser uma ciência “mole” e solidificou-se como uma ciência dura (também designada pura ou natural), em pé de igualdade com a matemática e a física, por exemplo. Não que tenha deixado de ser uma discussão atual, como bem lembra Rocha e Daher (2015), em relação aos financiamentos das agências de fomento brasileiras, porém essa era uma discussão mais recorrente naquela primeira metade do século XX: a vergonha de dizer que fazia pesquisas dadas como mole — Sociais ou das Humanidades — era latente entre os/as pesquisadores/as, uma vez que não eram exatas e positivistas o suficiente para o prestígio social ou acadêmico (Rajagopalan, 2006).

É importante também destacar a dependência passiva por parte das ciências aplicadas, as quais não poderiam existir *per se*: a “‘ciência pura’ remetia ao conhecimento *a priori*, ciência aplicada era o conhecimento *a posteriori*” (Rocha & Daher, 2015, p. 108, grifos dos autores). Particularmente, as ciências e as pesquisas correspondiam ao racionalismo europeu e ao estruturalismo, e não poderiam escapar da neutralidade, do quantitativo, das fronteiras, sob a pena de serem ponderadas como *sensu comum* ou com o risco de perder o valor (Rajagopalan, 2006; Celani, 1992).

Ainda nesse primeiro momento, são consideradas duas vertentes no que cabe o concebimento da LA enquanto um campo científico. A primeira dessas vertentes, e mais disseminada entre os/as estudiosos/as do campo, está baseada na perspectiva de a Linguística Aplicada, desde o princípio, tratar-se de uma disciplina-filha da Linguística e o seu papel esta(va)ria na aplicação prática das teorias formuladas outrora pela disciplina-mãe (Rocha & Daher, 2015). Em oposição a essa vertente, outra bastante basilar foi constituída, na qual é postulado que, desde o seu princípio, a LA nasceu

como uma perspectiva indutiva, isto é, uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua idealizada. Essa nova forma de fazer ciência abalou a academia e se confrontou com a pesquisa tradicional dentro de modelos teóricos e metodológicos muito rígidos (Paiva; Silva; Gomes, 2009, p. 27).

Esta segunda vertente será retomada a posteriori. No que se refere à primeira, observamos que nos periódicos e anais dos congressos da área, presenciamos um volume

significativo no que diz respeito aos trabalhos que tratam e focam na LA como ensino-aprendizagem de línguas, de preferência estrangeiras (Paiva; Silva; Gomes, 2009; Rocha; Daher, 2015). Celani (1992) destaca três olhares pelos quais a LA pode ser entendida. Os dois primeiros, a meu ver, interligam-se; são eles: “LA entendida como ensino-aprendizagem de línguas” e “LA como Consumo, e não como produção de teorias”.

Dos verbetes de dicionários aos textos corridos dos famosos *handbooks*, a LA era uma filha dependente da Linguística, carecia de suas cuidadosas teorias formuladas pelos linguistas de laboratórios, abstratos, racionais e solitários, à semelhança do *Le Penseur* (O Pensador), de Auguste Rodin, como narrado por Rajagopalan (2006, p. 155). O lócus de pesquisa reservado à LA era a sala de aula de língua estrangeira e a porta fechada junto às paredes não permitia um outro olhar, uma outra direção: a obediência era devida à mãe (Rocha & Daher, 2015). Segundo Moita Lopes (2006b), as teorias linguísticas poderiam fornecer, sim, aspectos descritivos em relação às línguas e à aprendizagem dentro de uma sala de aula, entretanto aspectos sociais e psicológicos do alunado, tão significativos nesse contexto, não seriam abarcados pela Linguística, a qual estaria diante dos seus limites fronteiriços, essenciais para mantê-la enquanto uma ciência tradicional.

Até hoje, muitos e muitas colegas dos Estudos Linguísticos desconhecem ou têm a LA mal-entendida: essa “perplexidade advém freqüentemente do empreendimento de tentar encontrar na LA o que é ou não lingüística, o que serviria como instrumento de validação” (Moita Lopes, 2006b, p. 16). Em outras palavras, há uma busca incessante por um elo de ligação entre LA e Linguística, de modo que, ao encontrar esse elo, acreditava-se que a LA poderia ser finalmente considerada uma ciência *digna*.

Certa vez, em 2019, no início do meu curso de graduação, fui a uma palestra de um renomado linguista brasileiro e anotei o que ele tinha a falar sobre a definição de Linguística Aplicada, que, naquela altura, eu desconhecia, e tinha apenas ouvido falar por alto, estando sem nenhum contato com os seus pressupostos. Ele resumiu a LA em quatro palavras: essa disciplina seria a “**área aplicada da linguagem**”. Um tempo depois, praticamente no final da graduação, durante a disciplina de “Linguística Aplicada e o Ensino de Línguas Estrangeiras”, o professor ministrante, após eu ter comentado esse episódio, divergiu do renomado linguista, afirmando que aquela consistia em uma definição rasa da LA.

Com o passar dos anos e o aprofundamento das leituras e das vivências enquanto professor e linguista aplicado em processo formativo, meu pensamento estava em conjunção com o do professor da graduação: a LA não cabia numa definição tão rasa e presa em um tempo remoto. Tempo esse que se refere às primeiras décadas de constituição dessa disciplina,

que, na avaliação de Pennycook (2006), cometia o pecado de almejar a cientificidade da disciplina mãe. Nesse quadro, no terceiro olhar proposto por Celani (1992), “LA como Área Interdisciplinar”, a LA parece começar a desviar seu caminho do da disciplina-mãe. Assim como Moita Lopes (2006b), Rajagopalan (2006) tece críticas ao que chama de Linguística *mainstream*. Para o autor (ib., p. 150), a Linguística, tão amarrada à tradição e ao cientificismo positivista, está “em lamentável estado de falência múltipla”, em virtude de sua incapacidade de conceber um sujeito que seja social, incapacidade que se estende à incompreensão de que os tempos pós-modernos são um terreno movediço, fazendo com que, em nossos dias, a teoria dependa mais da prática do que o contrário.

A interdisciplinaridade, apontada no terceiro olhar de Celani (1992), é datada da penúltima década do século passado. A autora, voltando-se a um escrito de Kaplan, explicita a LA como um teatro (ib., p. 19), que junta em um espetáculo outras formas de arte: “música, literatura, cenografia, interpretação, dança, artes plásticas”. A partir desse momento, os estudiosos/as ou simpatizantes da disciplina buscavam *beber da fonte* de outras disciplinas, de outras ciências, Sociais ou Humanas (Rojo, 2006; Celani, 1992). Finalmente, a filha tinha cortado o cordão umbilical, soltado a mão da mãe, apesar de alguns teóricos famosos, desde àquela época, continuarem amarrados à tradição da *aplicação*, igual o linguista renomado anteriormente citado (Celani, 1992; Moita Lopes, 2006b; Rajagopalan, 2006; Rocha & Daher, 2015).

A esse momento, Pennycook (2006) concede o nome de virada linguística. Para ele, o progresso dos estudos e das críticas pós-estruturais por causa, dentre outros elementos, da crise do modelo de academia ocidental, deu uma nova (re)interpretação à linguagem, fato que a transformou, indiscutivelmente, em um lugar de construção da organização social e das subjetividades. Nessa nova perspectiva, disciplinas tais como a Psicologia e a Antropologia dão novas possibilidades, teóricas e metodológicas, de resolução e entendimento dos problemas linguísticos abrangidos no escopo da LA, de modo que diálogos começam a ser mantidos (Celani, 1992; Rojo, 2006; Moita Lopes, 2006b). Contudo, o prefixo *inter*, do termo interdisciplinar, ainda confere a todas essas áreas um limite, uma fronteira, uma intermediação (Weissmann, 2018): em um certo ponto, esses diálogos devem encontrar uma placa de proibido ultrapassar ou até mesmo uma placa de *dead end*, sem saída, ocasionando em sua finalização.

Dentro dessa circunstância, Pennycook (2006; 2022) apresenta críticas ao que chama de LA tradicional, apontando quatro hipocrisias: (1) a negação da importância de questões sociais e políticas no escopo da disciplina, a exemplo do racismo, embora essas sejam de

conhecimento e reconhecidas pelos/as linguistas aplicados/as; (2) a reivindicação da neutralidade científica e o distanciamento de um compromisso com a responsabilidade social; (3) a desqualificação de outras abordagens da LA, por haver uma compreensão limitada das teorias (mais) críticas de linguagem; (4) a falta de (re)conhecimento de outras vozes que reivindica(ra)m espaços na LA (para além, muitas vezes, de ser apenas objetos das pesquisas). Nesse caminho, Rojo (2006) considera que, na última década do século passado, a Linguística Aplicada já tinha rompido esses limites, atravessado essas fronteiras do rigor positivista de uma ciência tradicional; a autora sustenta uma LA transdisciplinar, representando este termo como uma “*leveza de pensamento*” (Rojo, 2006, p. 254, grifo da autora), um domínio dinâmico (Pennycook, 2006). A respeito desse termo, Weissmann (2018) conta-nos que o prefixo *trans* também dá a ideia de bordas (que separam o que é cada disciplina), mas são bordas maleáveis, fluídas, ou até mesmo, segundo Teixeira (2021), de uma fluidez transfronteiriça.

Essas conversas ultrapassam as fronteiras disciplinares positivistas e outros *loci* de pesquisas emergem envolvendo as mais diversas práticas da linguagem humana, de modo a ser possível afirmar que a LA não está resumida ao ensino de línguas dentro de uma sala de aula. Rojo (2006, p. 256) aponta para

contextos institucionais outros que não o educacional, tais como a empresa; as várias clínicas (fonoaudiológica, [psico]pedagógica, psicanalítica); contextos de aprendizagem não-escolares; instituições políticas e estatais; o papel das trocas lingüísticas na constituição das identidades (de sexualidade, raça, gênero etc.) têm emergido como temáticas importantes - senão privilegiadas - na área.

É nessa conjuntura que as críticas de Rajagopalan (2006; 2003) à Linguística fazem mais sentido. Embora outras disciplinas tenham nascido com a missão de integrar o social, tal como a Sociolinguística e a Pragmática, esse social e essa língua(gem) continuam afastados da realidade, estão em uma paralela, abstrata e idealizada; devidamente regidos pela lei da natureza gramatical; seguros ou encurralados (depende do ponto de vista) por uma estrutura. É importante destacar que, diferentemente do que se observava com os estudos da linguística, a LA não cria raízes, transitando bem em todas as direções, fazendo-se presente em todos os espaços, como a fluidez transfronteiriça das águas (Teixeira, 2021) ou o rizoma proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari, “um vegetal que não tem forma específica” e “é muito difícil dizer onde começa e onde termina, qual é sua estrutura...” (Menezes de Souza, 2011, p. 82).

À luz dessa reflexão, encontro nas palavras de Oliveira (2021, p. 23-24, grifos meus) uma boa definição para o que Linguística Aplicada é:

uma área de produção de conhecimentos que considera seu objeto de estudo como **emergente dos processos de usos situados da linguagem, materializando-se em práticas discursivas circulantes na sociedade, espraiando seus territórios por espaços não fixos, mas por aqueles líquidos e moventes, no sentido atribuído por Bauman (2001)**. Configura-se, portanto, uma LA cujo objetivo é o de **compreender como, na e pela linguagem, nas interações entre sujeitos, histórica e socialmente situados, na realidade concreta e na vida social, constroem-se narrativas** sobre os seres humanos, suas histórias de vida, seus pertencimentos, suas afetividades e suas relações institucionais e pessoais.

Moita Lopes (2006b, p. 14, grifo no original), por sua vez, prefere chamar a LA de mestiça e assegura que todas essas denominações/teorizações são uma tentativa de “*criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central*”, além de questionar as prisões epistemológicas e de pensamento às quais estão ou estavam condenadas a Linguística e a LA da primeira e segunda perspectivas apontadas por Celani (1992). Tanto a LA transdisciplinar quanto a mestiça estão no cerne do movimento tratado por Pennycook (2006; 2022) como Linguística Aplicada Crítica (LAC) e essa crítica relaciona-se com a noção de crítica na pós-modernidade, ou seja, é uma prática problematizadora. A LAC recupera a *leveza de pensamento* de Rojo (2006) e soma-a à práxis em movimento, à antidisciplina, ao conhecimento transgressivo, ao estranhamento causado por essa fuga do tradicional (Pennycook, 2006).

Estamos falando de uma ciência com rigor outro, que se afasta dos pressupostos iluministas/cartesianos de separação entre mente/corpo e passa a trazer outras vozes como sujeitos e objetos das pesquisas. A abordagem crítica da LA deve se voltar a um mundo em constante movimento de mudança, deve focar no poder inerente a todas as relações existentes e deve caminhar junto ao/pelo ativismo (Pennycook, 2022). Isso nos faz retornar à segunda vertente sobre o surgimento da LA, advogada por Paiva, Silva e Gomes (2009). Na interpretação desse/as autor/as, a Linguística Aplicada já aparece *confrontando a rigidez* dos costumes conservadores de se fazer ciência e, sob essa perspectiva, encontro na Transgressividade, colocada por Alastair Pennycook (2006), um lugar no qual esses fazeres epistemológico, prático, teórico, metodológico e os conhecimentos e saberes se encontram, se mestiçam, dialogam e se materializam.

Ao discorrer sobre a LA Transgressiva, Pennycook (2006) destaca que

Aqui "transgressivo" se refere à necessidade crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais. Qualquer projeto crítico necessita tanto de uma agenda política crítica como de uma preparação para questionar os conceitos com os quais ela lida. De Fanon e de Foucault. A teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como em movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é 'pós'; é pensada para a ação e a mudança (Pennycook, 2006, p. 82).

Muito dessa transgressividade, segundo o próprio Pennycook, está voltada para os escritos de bell hooks, notadamente para seu livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade* (hooks, 2013). Nele, dentre as ideias advogadas por hooks, uma me chama mais a atenção e dialoga incessantemente com esse olhar de LA Transgressiva, Crítica. Essa ideia está lá para o final do livro, no capítulo 11, intitulado *A língua: ensinando novos mundos/novas palavras*: as línguas dos colonizadores que, em uma primeira instância, foram utilizadas na condição de intermediárias da dominação dos povos americanos, em uma segunda instância, foram apre(e)ndidas pelos colonizados, que concederam a essas línguas outros significados para os múltiplos discursos da vida cotidiana através de práticas de resistência.

hooks (2013, p. 224) fala que os criadores da língua como estrutura, fizeram-na na condição de “arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar”, mas a transgressão dos/as escravizados/as estrangeiros/as (em relação ao inglês, no caso específico), refizeram essa língua, reinventaram-na, tomaram-na e tornaram sua, desafiando, assim, os ouvidos e a compreensão dos colonizadores, ou opressores, para citar o termo da autora. Aquela língua tinha se tornado uma língua outra. Ainda de acordo com a autora, as línguas são invenções que “em palavras e pensamentos [...] invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo” (hooks, 2013, p. 223).

Para Santos e Nascimento (2024), as línguas também inventam o que é ou não humano. Basta observarmos as próprias relações coloniais entre os senhores e os povos nativos e escravizados: esses eram menos que humanos, eram apenas selvagens que não tinham a capacidade de desenvolver uma linguagem racional (Veronelli, 2021). Essas questões, contudo, são assunto para a próxima subseção.

Considerando tal contexto, cabe assinalar que a concepção de língua da qual estou mais próximo é a bakhtiniana. A linguagem na vertente bakhtiniana tem sua materialidade nas práticas sociais dos discursos da “vida cotidiana”, a enunciação sempre dependerá do contexto. Esse contexto é sempre sócio-histórico e ideológico e, de igual modo, sempre existirão conflitos ideológicos envolvidos nessas práticas (Pires, 2003; Bakhtin, 2006). Bakhtin argumentou em favor de uma linguagem “viva”, na qual a fala não era individual, mas sim um produto social, constituído a partir da interação de dois indivíduos e caracterizada como “motor das transformações linguísticas” (Pires, 2003; Bakhtin, 2006, p. 15).

Esse é o princípio do dialogismo, no qual Bakhtin propõe que quem fala, sempre fala endereçado à outra pessoa, “o “tu” é condição de existência do “eu”” (Pires, 2003, p. 39). Nesse sentido, a língua, ao passo que materializa as relações sociais, também materializa as lutas através de um jogo perpétuo de dominação e resistência, tendo em conta a infinitude de interpretações dentro/a partir de uma enunciação (Pires, 2003; Bakhtin, 2006).

Portanto, a língua é sempre uma prática social discursiva, ideológica, política, histórica e material (Bakhtin, 2006). É pelas línguas que nos diferenciamos de outros animais: comunicamo-nos, (re)negociando significados que são sempre influenciados pelos contextos/tempos em que estamos, pelos lugares/posições que ocupamos, pelas raças/etnias em/com que nascemos, pelas identidades que representamos, os gêneros/sexualidades que performamos e todas as outras intersecções que fazem parte de nossos corpos (Bakhtin, 2006; Pennycook, 2006; Pardo, 2019; Santos; Nascimento, 2024).

Nessa orientação, cabe desconstruir a visão limitante de língua enquanto um sistema fechado/fixo ou uma estrutura vertical, (re)imaginando e praticando a língua enquanto um repertório ou um conjunto de repertórios (Menezes de Souza, 2019). É preciso nos distanciarmos do projeto romântico de língua, postulado pelo filósofo alemão Johann Gottfried von Herder. Sua teoria foi essencial para a concepção dos ideais do Romantismo e da caracterização do nacionalismo, a qual teve seus efeitos estendidos até nossa pós-modernidade (como veremos na subseção 2.2). Dentre esses ideais, Herder considerava a linguagem intrínseca à cultura e à identidade de um povo e também a considerava como a representação da alma da nação (Canagarajah, 2012).

Ele lançou um olhar para as línguas vernáculas europeias e reconheceu sua importância na preservação da expressão da identidade coletiva, formulando os pressupostos da visão de língua nacional. Todos esses ideais firmaram o que hoje entendemos como tríade herderiana: língua, povo e nação. Diante do exposto, com frequência, **uma nação** é idealizada

como sendo formada por **um povo** e esse povo fala apenas **uma língua**, a qual representa sua alma (Canagarajah, 2012).

Dessa maneira, o distanciamento da tríade herderiana possibilita-nos uma consonância com os tempos pós-modernos, nos quais as nossas sociedades são pluri/multilíngues¹, embora, diversas vezes, o monolinguismo inexistente seja reforçado, igual o caso brasileiro (Abreu, 2016). Em nossos dias, uma língua não representa mais apenas um povo, apenas uma nação; ela está sendo desterritorializada, desestrangeirizada, ressignificada e deve ser pensada como plural (Canagarajah, 2012; Anjos, 2016; Menezes de Souza, 2019).

A título de exemplo, atenhamo-nos aos números divulgados no ano de 2023, no que se refere às estatísticas de falantes de inglês ao redor do mundo: dos 1.460.000.000, somente 380.000.000 são falantes nativos/as (Scaff, 2024). É um dado expressivo, quando pensamos em tantas crenças que continuam sendo amplamente disseminadas, como a de que o inglês é/pertence à Inglaterra ou aos Estados Unidos, ou só pode ser aprendido por lá durante uma viagem de intercâmbio, ou até mesmo a de busca pela pronúncia perfeita, sempre associada a de um nativo, mesmo sabendo que a grande maioria de falantes não têm o inglês como primeira língua. Saber o que é língua na pós-modernidade, é saber que ela não está presa em fronteiras ou em um único tipo de corpo: ela se faz no espaço dialógico das relações humanas, recusando, resistindo e (re)fazendo políticas linguísticas, desatendendo aos pressupostos das gramáticas normativas e caminhando em direção a práticas experienciadas pelos nossos ancestrais, bem anteriormente ao projeto europeu de modernidade: as práticas de translinguagem (Menezes de Souza, 2019; Canagarajah, 2012; Marques; Jordão, 2022; Bakhtin, 2006).

A translinguagem, também conhecida como hibridização das línguas, consiste em práticas realizadas por pessoas plurilíngues em sociedades/ambientes multilíngues, na qual há uma constante (re)negociação de sentidos e (re)construção de significados a fim de uma comunicação efetiva (Canagarajah, 2012; Marques; Jordão, 2022). Essas práticas são materializadas através da escrita, da oralidade, e/ou da gestualidade, fazendo a utilização também de outros recursos quando necessário, permitindo, desse modo, a compreensão mútua entre essas pessoas, mesmo que elas não falem línguas próximas (Canagarajah, 2012; Marques; Jordão, 2022).

¹ Existe uma pequena diferença nos significados desses termos: plurilíngue é referente a um indivíduo falante/conhecedor de várias línguas, enquanto multilíngue diz respeito a um território ou às sociedades (que ocupam-no) em que há a presença/circulação de diferentes línguas.

Em essência, a competência translíngue não constitui uma competência gramatical, mas uma competência performativa, ou seja, o que ajuda a atingir o sentido e o sucesso na comunicação é nossa habilidade de alinhar recursos semióticos com possibilidades sociais e contextuais (Canagarajah, 2012, p. 32, tradução minha).

Antes, a gente pensava em um sistema de cima, um sistema abstrato, e supúnhamos que este sistema era meramente aplicado pelos usuários lá embaixo [...]. Isso nos leva a questionar o conceito de língua inglesa [no caso explicitado pelo autor] no singular [...] [e] gera o nosso conceito de repertório, ou de práticas. Ninguém mais sabe a *língua*, mas cada um de nós tem um perfil de práticas da língua em que nos engajamos em nosso cotidiano. [...] O nosso foco agora é na prática dos usuários e não mais no sistema (Menezes de Souza, 2019, p. 294-295, grifo no original).

Além das práticas de translíngua, as práticas de intercompreensão surgem nesse cenário como uma outra forma comunicativa ancestral, mas que ganha um novo estímulo com a pós-modernidade (Escudé; Olmo, 2019). Elas são constituídas através de competências e estratégias desenvolvidas pelos/as falantes de línguas de uma mesma família, utilizando-se das semelhanças dessas e ou entre essas línguas, com a finalidade de compreender um texto, uma fala, uma conversa etc. O contexto aparece, novamente, como algo basilar no estabelecimento dessa (inter)compreensão, pois “ajuda a superar os ruídos da comunicação em prol da mútua negociação dos significados” (Escudé; Olmo, 2019, p. 39).

Em resumo, a língua é contexto, é colaboração, é performance, é real(idade). E essa é a realidade que a LA procura capturar. Todas essas denominações/abordagens que podem significar a própria transdisciplinaridade da área (Rojo, 2006) expressam as visões e os valores de mundo, as crenças, as ideologias, as identidades, os saberes e os conhecimentos do/a pesquisador/a. Ser um/a pesquisador/a nessa área é, antes de tudo, saber quem se é e (re)conhecer o lugar que ocupa no mundo, é estar em consonância com as incertezas e a fluidez transfronteiriça dos tempos pós-modernos e, sobretudo, da linguagem, aqui entendida como prática social (Teixeira, 2022; Pennycook, 2006; Kleiman, 2013).

E do mesmo modo que nos afastamos de uma concepção de língua como sendo apenas estrutura, também precisamos trazer nossos corpos e as ideologias que (queremos) vive(r)mos (à semelhança de Cazusa). Nesse sentido, mente e corpo não devem estar separados em nome de uma neutralidade inexistente, um depende do outro, como cada elemento da Natureza (Krenak, 2022). E não é somente o corpo visto pelo ângulo fisiológico, é um corpo visto pelo ângulo social: língua(s), raça(s), gêneros, orientações sexuais, classes, crenças, religiões (ou a falta delas) e tantas outras identidades socio-culturais (Hall, 2006; Pardo, 2019) fazem esse corpo (sempre político) na e pela linguagem.

Pennycook (2006), nesse cenário, advoga acerca de (mais) duas viradas, a somática e a performática. A virada somática tem seus entrelaces baseados na filosofia somática, que é uma vertente da Filosofia que endereça o corpo como um lugar de conhecimento e reflexão, interrompendo o ciclo de divisão entre mente e corpo e colocando o corpo como capaz de conhecer/refletir, ações anteriormente reservadas só à mente. Por esse prisma, o questionamento milenar se somos uma mente em um corpo ou um corpo com uma mente parece não possuir mais sustentação. Nos Estudos Linguísticos, a virada somática tem um papel basilar, na medida em que traz o corpo e as experiências tidas a partir dele como linguagem, como objeto de estudo da linguagem. Ainda, segundo o autor, essa mudança começou a ocorrer, principalmente, por causa das críticas feministas, no fim do século passado, à descorporificação do conhecimento.

O corpo não está esquecido; portanto, o lugar real local do corpo não está esquecido, a investigação começa com a investigadora que está, na verdade, localizada; ela é ativa; está trabalhando; está conectada com outras pessoas de vários modos; pensa, come, dorme, ri, deseja, sofre, canta, pragueja, ama, exatamente aqui; lê aqui; vê televisão... (Smith, 1999, p. 41 *apud* Pennycook, 2006, p. 80).

Vamos pensar nessa descorporificação na área da LA. Durante décadas, as teorias e os materiais produzidos foram feitos no/a partir do Norte Global; os teóricos, em sua maioria, eram homens brancos e os materiais traziam essa representação em suas páginas. A título de exemplo, Ferreira e Camargo (2014) exploram a incidência de uma branquitude normativa nos livros didáticos de inglês, pois aparecem mais pessoas brancas do que negras, e quando estas aparecem somente estão em posição de privilégio se alcançaram reconhecimento através do esporte, da música ou do cinema. Em um outro estudo, Nascimento e Mastrella-de-Andrade (2017) apontam para um norteamento desses livros, à medida que apenas Europa e Estados Unidos aparecem como possibilidades de lazer para o falante ideal (homem branco) de inglês.

Esses dados referentes à raça parecem refletir também na sala de aula de língua inglesa no Brasil. Em uma pesquisa do Observatório para o Ensino da Língua Inglesa, tendo por base dados do Censo Escolar da Educação Básica 2020 e do Censo da Educação Superior 2019, 38,89% dos professores/as de inglês são brancos, número superior à soma de professores/as pardos/as, pretos/as, amarelos/as e indígenas, cujo resultado foi de 33,26% (Indio, 2021). Contudo, faz-se importante ressaltar que o total de 27,84% não declarou a raça/cor com/a que se identifica/pertence. Mesmo assim, esses números são significativos

para uma compreensão mais abrangente de como o corpo (e tudo que a ele se refere) está(ão) presente(s) em nossas instituições, como é fundamental para nossas relações com elas, bem como com a palavra e com o mundo, igual nos recorda Paulo Freire (1996).

O corpo como linguagem ou objeto de estudo da linguagem trouxe à lume as discussões pautadas nas questões das identidades que são intrínsecas a esse corpo. Pennycook (2006, p. 80, grifo no original) conceituou esse momento como virada performática, visto que as “identidades são *performadas* em vez de pré-formadas”. Nessa concepção, as identidades individuais e coletivas não são meramente “refletidas” na linguagem, como se essa fosse um espelho, pelo contrário, as identidades são construídas no durante, no movimento, uma vez que as pessoas estão sempre performando suas identidades ou papéis sociais na e pela linguagem, que também se constitui a partir da performance do/a falante (Canagarajah, 2012; Menezes de Souza, 2019).

Santos Filho (2020a, p. 15) reforça esse entendimento quando diz-nos “que é na linguagem que as diversas práticas sexuais ganham vida, bem como é na linguagem que os gêneros são construídos”. A noção de performance/performatividade, como bem destaca Pennycook (2006, p. 81), aproxima-se demasiadamente da teoria de Judith Butler e com os estudos queer em geral; assim, a partir dessa virada, cabe a LA “compreender como as pessoas desempenham o gênero [e as sexualidades] com palavras”. Nesse aspecto “a força da performatividade está nas convenções sociais” e “a força de o enunciado ser performativo está na possibilidade de estilização repetida do corpo”, os quais sempre ocorrerão dentro dos atos de fala, segundo as interpretações de Santos Filho (2020a, p. 19-20). Ainda de acordo com ele, “os significados de gênero e sexualidade em nossa cultura são forjados dentro dos valores do sistema de gênero inteligível, dentro dos valores da heteronormatividade, mantendo-a, deslocando-a, produzindo desenraizamento, ou situando-a em trânsito” (Santos Filho, 2020a, p. 23).

Michel Foucault direciona o controle do corpo e das sexualidades à Idade da Repressão, no século XVII, e ao período inglês da era vitoriana, com a consolidação da burguesia e o fortalecimento do capitalismo.

Um rápido crepúsculo se teria seguido à luz meridiana, até as noites monótonas da burguesia vitoriana. A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de

cada moradia, **um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais.** Ao que sobra só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, **a decência das palavras limpa os discursos.** E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este status e deverá pagar as sanções. **O que não é regulado para a geração ou por ela transfigurado não possui eira, nem beira, nem lei. Nem verbo também. É ao mesmo tempo expulso, negado e reduzido ao silêncio. Não somente não existe, como não deve existir** e à menor manifestação fá-lo-ão desaparecer — sejam atos ou palavras (Foucault, 1988, p. 9-10, ênfase minha).

A descorporificação de que tratam essas duas viradas, somática e performática, ganhou ainda mais consolidação no discurso político-educacional a partir da década de 2010, com as investidas da política (neo)conservadora, protagonizadas por agentes da (extrema-)direita em todo o mundo. Na realidade brasileira, o conservadorismo reacionário de que discorre Löwy (2015) teve sua legitimidade declarada, principalmente, com a eleição vitoriosa de 2018 do então candidato vencedor do pleito, o qual foi eleito com propostas baseadas na desinformação (Santos, 2001) e nas colonialidades enraizadas no imaginário popular ou das instituições. O discurso repressivo da extrema-direita reside, acima de tudo, nas questões que envolvem as sexualidades e, conseqüentemente, as minorias sexuais (Löwy, 2015).

Uma das propostas pontuadas na campanha do então candidato era o enfraquecimento do que chamava de *doutrinação ideológica*, a qual seria praticada, em especial, por professores e professoras que se prestariam a lecionar sobre a *ideologia de gênero*². Essa proposta estava fundamentada no projeto Escola sem Partido (ESP), o qual tinha como premissa a cobrança para que professores/as fossem neutros/as, não disseminassem suas ideologias na escola, não desviassem os alunos e alunas dos ensinamentos/identidades familiares conservadores (Gemelli, 2020; Pardo, 2019). Ou seja, os professores e professoras deveriam se descorporificar, renunciando às subjetividades, ideologias e identidades culturais, caso quisessem continuar com seus empregos (Gemelli, 2020).

Para os agentes políticos e civis da extrema-direita, a doutrinação ideológica se caracteriza pela tentativa de agentes tratados/as como “esquerdistas” de disseminar a *ideologia* por intermédio de três instituições, em particular: a escola, a universidade e a televisão. Nesse viés, esses agentes da extrema-direita, segundo sua interpretação, seriam

² O canal de humor Porta dos Fundos possui um vídeo em que traz uma sátira contundente a respeito dessas ações políticas com viés ideológico de extrema-direita, que pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=3EEAYXLTTDM>.

neutros, não possuiriam ideologia alguma e seriam os verdadeiros exemplos do que pode ou não ser seguido/ensinado, pois são *neutros, tradicionais, de bem*.

O que existe, de fato, é uma busca, por intermédio das relações políticas/de poder, pela manutenção da ideologia dominante e conservadora nas instituições educacionais brasileiras, sobretudo (Pardo, 2019). Isso se deve ao fato de a escola e a universidade se constituírem como a porta de entrada para a formação de indivíduos com base no pensamento e nos objetivos do capitalismo neoliberal (Gemelli, 2020), verdadeiro propósito do apoio político da extrema-direita. Em outras palavras, o controle dos currículos, das políticas educacionais e dos corpos/mentes dos professores/as é essencial para que o projeto neoliberal/conservador de educação/sociedade se materialize. A formação dos/as estudantes deve ser endereçada, de modo homogêneo, para o mercado de trabalho e longínqua de reflexões críticas sobre si mesmos/as, sobre o outro e sobre as sociedades que constroem/fazem parte, além das relações que mantêm (Gemelli, 2020; Pardo, 2019; Freire, 1996).

As instituições educacionais são campos de batalhas políticas e ideológicas por natureza (Foucault, 1996). No início de 2024, fomos levados a assistir a uma materialização dessas batalhas ideológicas em torno da escola, especificamente do livro didático literário, mas, dessa vez, a briga não foi iniciada por um agente externo à instituição. A diretora de uma escola pública no Rio Grande do Sul produziu um vídeo com críticas ao livro *Averso da Pele*, do escritor Jeferson Tenório, no qual, segundo ela, haveria uma *linguagem imprópria* para o alunado com idade inferior a 18 anos e, para tal alegação, ela apontou trechos em que palavrões foram utilizados (Santos, 2024a). Como consequência, houve um movimento pela censura do livro, movimento que foi apoiado até mesmo pela Secretaria de Educação do Estado (Moreira, 2024), que requereu o recolhimento dos exemplares para uma averiguação.

O movimento foi interrompido em decorrência da atuação do próprio Ministério da Educação (MEC), ao divulgar que o livro foi escolhido por profissionais da própria escola e que, antes de entrar no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD literário - passou por uma rigorosa avaliação de outros profissionais. Destaque também deve ser dado à ação de alunos/as e professores/as de todo o país, inicialmente no Instituto Federal do Sul de Minas, que levaram o livro para a sala de aula e postaram fotos nas redes sociais com a obra em mãos (IF Sul de Minas - campus Pouso Alegre, 2024).

Todas essas reações deram ainda mais visibilidade às vendas do livro e à disseminação do que a história de fato se propõe: uma discussão aprofundada sobre o racismo na sociedade brasileira. A história busca relatar os (des)caminhos de Pedro, um jovem negro “que, após a morte do pai [em uma operação policial], sai em busca de resgatar o passado da família e

refazer os caminhos paternos” e “abalado pelas inevitáveis fraturas existenciais da sua condição de negro em um país racista, [passa por] um processo de dor, de acerto de contas, mas também de redenção, superação e liberdade” (Companhia das Letras, 2024, n.p.).

Na prosa em questão, somos tomados pela percepção de que

basta ser negro para estar fora da normalidade e não merecer a mínima possibilidade de voz. Também toca no ponto nevrálgico da segurança pública: o despreparo das forças policiais. Este é um dos mecanismos de extermínio da população negra e periférica, pois o racismo estrutural baliza estas atitudes que se apoiam e se amenizam na maior inocência, a legítima defesa [...] Tenório demonstra que ser negro sujeitará Pedro a uma trajetória, no mínimo, semelhante à de seu pai (Silva, 2021, n.p.).

Conforme Santos e Nascimento (2024), a linguagem inventa o sujeito que é digno de ser humano e aquele que é indigno de sê-lo. Ao chamar atenção do público somente aos palavrões que estavam no texto do escritor, a diretora camufla uma discussão que diz respeito não apenas à linguagem, como também à humanidade construída por essa linguagem, com traços de colonialidade muito visíveis. O propósito é claro, o corpo e os debates em torno dele na escola e na sociedade não mereceriam de um espaço, é preferencial uma linguagem formal, longe de qualquer resquício de palavrões e que promova um apagamento de tantos preconceitos sociais (construídos e disseminados na/pela linguagem) em vez de um conhecimento corporificado e de uma reflexão crítica sobre a história passada e presente; o que colabora para continuação de produção de falas e atitudes negacionistas em relação ao racismo entre nós, tal como a do ex vice-presidente da República da gestão 2019-2022, que afirmou a inexistência do racismo no país (Mazui, 2020).

No momento em que escrevo este texto, outro debate em evidência e ascensão no que se refere ao controle do corpo está sendo pautado no legislativo, nas mídias e nas ruas. Falo do projeto de lei nº 1904/2024, de autoria do deputado Sóstenes Cavalcante, e que tem como objetivo equiparar o aborto realizado após 22 semanas da gestação ao crime de homicídio (BBC News Brasil, 2024), inclusive nos casos em que essa gestação foi causada por um estupro. Em um legislativo majoritariamente ocupado por representantes do sexo masculino, afinal são 419 homens e apenas 94 mulheres, embora elas sejam mais da metade da população brasileira (Doria, 2023), o que assistimos é uma tentativa cruel, conservadora e reacionária de legislar, dominar e envergonhar o corpo da mulher, que não tem direito à fala, à votação sobre ele próprio e, quando tem, é um voto vencido com tanta desigualdade dentro da Câmara e do Senado. Encontro no questionamento de Jamil Chade (2024, n.p.) uma reflexão oportuna para

o momento, que não é provisório, mas histórico; ele pergunta: “onde fica a sala na qual se debate o controle do corpo masculino?”.

É um momento histórico, pois, como apontou Foucault (1988, p. 28-29), “entre o Estado e o indivíduo o sexo tornou-se objeto de disputa, e disputa pública” e essa disputa também é controle, controle das línguas, do corpo e das sexualidades, o qual passou e passa pelo útero:

é necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecunda ou estéreis, o efeito do celibato ou das interdições, a incidência das práticas contraceptivas [...]. É verdade que já há muito tempo se afirmava que um país devia ser povoado se quisesse ser rico e poderoso. Mas é a primeira vez em que, pelo menos de maneira constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e à virtude dos cidadãos, não apenas às regras de casamentos e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa seu sexo.

Esse controle se atrela, igualmente, ao uso dos dogmas religiosos em uma interpretação radical bíblico-cristã que é levada aos projetos, às leis e ao plenário em um Estado no qual a laicidade deveria ser a norma, protegendo e garantindo a existência e a convivência de todas/es/os.

No entanto, todas essas questões de linguagem principiadas e continuadas a partir das viradas linguística, somática e performática (Pennycook, 2006) e da transdisciplinaridade/transgressividade da LA parecem encontrar um espaço de concretização nos eixos temáticos nas duas últimas edições do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada - CBLA, realizado pela ALAB, e considerado o maior evento para a disseminação das pesquisas do campo. No 13º CBLA, ocorrido em 2022, com o tema “linguagem-e-sociedade em tempos pandêmicos”, 24 eixos temáticos foram propostos para o envio de trabalhos (ALAB, 2022).

Já na primeira circular da 14ª edição, de tema “linguagens, territórios e corpos em movimento”, que acontecerá em 2025, 32 eixos foram colocados em pauta (ALAB, 2024). Contudo, antes de falarmos sobre eles, é imprescindível pontuar que a atual diretoria da ALAB (2023-2025) é, principalmente, formada por linguistas aplicadas/os que estão ao Sul epistêmico, e/ou localizados no Nordeste Brasileiro, em especial a presidenta, Profª Drª Doris Cristina Vicente da Silva Matos, que atua na Universidade Federal de Sergipe, mais precisamente no Departamento de Letras Estrangeiras e no Programa de Pós-graduação em Letras, meus dois loci de (trans)formação acadêmica.

É gratificante observar que pesquisadores/as nordestinos/as, ou que estão no Nordeste, estão ocupando espaços e promovendo discussões que, inicialmente, eram restritas ao Sudeste. A expansão das formações do LAEL e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas resultou na formação de linguistas aplicados/as que agora atuam ou já atuaram em todo o país, formando milhares de outros/as profissionais (Paiva; Silva; Gomes, 2009). Isso evidencia um avanço significativo na diversificação regional e no enriquecimento das perspectivas acadêmicas na área de Linguística Aplicada no nosso país e que a área está realmente “implicada” com as questões sociais (Kleiman, 2013).

Faz-se interessante pontuar que, de uma edição para outra, alguns eixos foram retirados ou agrupados em outros, entretanto, o número não foi reduzido, pelo contrário, houve um aumento de 8 eixos para submissão de trabalhos. A manifestação de “Acessibilidade em LA”, “Afetos e emoções em LA” e “Saúde e LA” demonstram que na área estão se produzindo pesquisas que se distanciam da noção de ensino-aprendizagem de línguas e da sala de aula como o único locus apropriado de se pesquisar. Sobre o primeiro eixo destacado, “Acessibilidade em LA”, encontramos, em Ferrari (2023), um diálogo que, muito provavelmente, teve sua base na virada somática.

A autora, fundamentada na *Crip Linguistics*, de Canagarajah, defende a necessidade de os corpos aleijados serem vistos e se fazerem envolvidos como sujeitos e objetos da linguagem através das possibilidades que a LA já oferece e de tantas outras que podem trazer/incluir esses corpos e essas histórias ao/em seu campo tão dinâmico. Assim,

Encarar a deficiência nos estudos linguísticos propicia o pensar a partir da deficiência, o pensar a partir da margem, da vulnerabilidade, da fratura, da imprevisibilidade, da não normatividade, o que seria uma forma de des(re)construirmos conceitos de comunicação, de competência linguística, de diversidade, de linguagem, de corpo, entre outros. [...] Até quando manteremos as PCDs no mundo do pressuposto na educação linguística? (Ferrari, 2023, p. 72-73).

Outros eixos evidenciam, igualmente, esses corpos e suas identidades, como, por exemplo, “Dissidências sexuais, teorias queer/cuir e estudos da linguagem”, “Estudos de gênero, feminismos e LA”, além de “Comunidades tradicionais, ancestralidade e práticas de linguagem”. Esse último eixo colabora para trazer à academia as narrativas, práticas e pesquisas de/ou sobre comunidades tradicionais, que até outro momento estavam apenas

sendo pesquisadas por causa de seus corpos desviantes e ou línguas exóticas, e seus conhecimentos/saberes eram ora ignorados ora apropriados (Kleiman, 2013).

Apesar de contar com um número reduzido, muitas dessas pesquisas estão sendo desenvolvidas por agentes pertencentes a essas próprias comunidades, como é o caso das pesquisas que foram/serão englobadas pelos eixos “Estudos da periferia e LA” e “Estudos decoloniais e étnico-raciais em LA”. Somente há quase uma década e meia, com a promulgação da Lei nº 12.711 de 2012, a Lei de Cotas, as instituições de ensino superior tiveram de garantir a oportunidade de acesso aos corpos PCD, indígena, negro, pardo e periférico (Nogueira, 2022), os quais puderam encontrar/ocupar um espaço que historicamente tem perpetuado a ciência eurocentrada, a ideologia dominante e o projeto de civilização moderno/colonial de corpo/identidades limitados à branquitude, heterossexualidade e ao cristianismo.

É nesse espectro que a Professora Angela Kleiman (2013) argumenta em favor de uma Linguística Aplicada da/para (e com) a periferia (no sentido de Sul Global), dando suporte a uma luta concreta que é atravessada e materializada pela linguagem e pelas políticas linguísticas. Ela ainda sugere que busquemos um suleamento das pesquisas e das práticas, problematizando o modelo de academia ainda vigente, imbricado em um norsteamento e ou uma ocidentalização. Segundo a autora, esse suleamento corresponde ao “olhar, com olhos do Sul, para o Sul” (ib., p. 50) e foi primeiramente teorizado por Marcio D’Olne Campos, “em contraposição ao caráter ideológico do vocábulo ‘norstear’ e às representações advindas da relação imposta, injustamente, entre Norte-Sul, colocando o sul em uma posição inferior e/ou de desvantagem”. Esse pensamento foi logo recuperado por Paulo Freire “em uma autocrítica sobre o lugar de fala de seus alunos-interlocutores” (Silva Júnior; Matos, 2019, p. 104, grifo dos autores).

Essas questões nos encaminham ao ato de SULEar a LA proposto por Silva Júnior e Matos (2019). Para os autores (ib.), a Linguística Aplicada Suleada “deve contemplar as vozes do Sul e sulear o debate [...] nas pesquisas e a abertura para o diálogo com grupos que estão às margens dos centros de produção de conhecimento”. Ou seja, estamos falando de uma LA que transgride, que rompe as fronteiras e problematiza nossas relações com a linguagem, com os corpos, as identidades e o mundo pós-moderno e, ao mesmo tempo, ouve e espalha as vozes desse Sul (re)construído e invisibilizado pelo projeto (pós-)moderno/(neo)colonial.

Constatar que essa mudança não se restringe apenas ao discurso ou às teorias formuladas e publicadas em artigos e livros e, pelo contrário, já pode ser vista na práxis com a

abertura dos eixos temáticos do CBLA, demonstra o quanto os linguistas aplicados/as brasileiros/as praticam essa transdisciplinaridade, essa transgressividade, esse suleamento. Ainda assim quero destacar outros três eixos temáticos. No primeiro, “Translinguagens e confluências linguísticas”, são incorporadas muitas das discussões evidenciadas pelas práticas de translinguagem e do reconhecimento de língua(gem) a partir de uma visão de prática, de repertórios e performances, conforme já discutido (Canagarajah, 2012; Menezes de Souza, 2019).

O segundo eixo ao qual desejo concentrar-me é o de “Educação Linguística e práticas de linguagem”. Trata-se de um eixo convergente com as práticas de translinguagem e o ressignificado do conceito de língua em uma linha de prática social, porque, enquanto o processo de ensino-aprendizagem de línguas estaria ligado à concepção de ensinar línguas (frequentemente por um viés mais gramatical/estrutural), a educação linguística transcende esses limites. Para Menezes de Souza, em uma entrevista concedida à Hashiguti:

O que precisamos ensinar não é língua. O que precisamos ensinar é tudo aquilo que vem junto com a língua, por exemplo, as variações linguísticas, as diferenças discursivas. É poder explorar como o tempo e o mundo são organizados de uma forma diferente, em línguas diferentes, como o tempo verbal não é nunca só um tempo verbal, mas como ele mostra como determinadas comunidades organizam seu conceito de tempo [...] Educação linguística não é ensino de língua. Ensino de língua é aquilo que institutos de línguas fazem. No ensino, você aprende a dizer mecanicamente sentenças do tipo “What's Your Name? My name is...”. A educação linguística no currículo escolar do ensino fundamental, quando se refere à disciplina de língua estrangeira, **deveria ser uma disciplina com função educacional**, que seria basicamente filosófica, ética. Ela deveria abordar como lidar e conviver com a diferença, como, por exemplo, a diferença de aparência física das pessoas, a diferença de pensamento entre elas, a diferença de organização de mundo e propiciar **o convívio dessas diferenças sem querer apagá-las** (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 161-163, grifos meus).

A concepção de educação linguística corrobora para o diálogo e a abrangência dessas questões contemporâneas de linguagem no escopo da Linguística Aplicada Transdisciplinar/Transgressiva/Crítica/Suleada, uma vez que fornece a esse campo e aos alunos e alunas inúmeros (des)caminhos para (des/re)aprender e entender os usos linguísticos, e nossas relações com eles, na fluidez da pós-modernidade. Enxergo na educação linguística, de fato, como trazido por Menezes de Souza e Hashiguti (2022), uma função educacional na/da disciplina de língua estrangeira ao passo que possibilita conhecimentos (d)e usos da língua em foco para se construir uma relação com o outro, que muitas vezes está invisibilizado, excluído, promovendo, dessa maneira, trocas em favor de uma

interculturalidade e de uma educação crítica que atravesse as paredes da sala de aula e os muros da escola para se materializar em casa, na rua, na sociedade.

Nessa concepção, ainda enxergo uma alternativa apropriada para a (re)leitura da palavra e do mundo (Freire, 1996), oportunizando uma autonomia no que tange aos métodos e metodologias fechados, ainda limitantes, quando se fala da escola brasileira deste século. Apropriada também para uma educação que se volte à liberdade, liberdade que não é indisciplina, liberdade que seja prática, e que alicerce a democracia através da capacidade de questionar, desafiar e transformar estruturas e relações de poder opressivas, numa luta pela justiça social (hooks, 2019).

Por derradeiro, cabe refletir sobre o eixo “Internacionalização e planejamento linguístico”, que aparece na edição vindoura do CBLA, em 2025. As pesquisas que ligam linguagem ao processo de internacionalização vem sendo desenvolvidas na academia brasileira por um pouco mais de uma década, principalmente por causa dos problemas linguísticos entre os/as participantes do Ciência sem Fronteiras e da institucionalização do programa Inglês sem Fronteiras, em um primeiro momento, e Idiomas sem Fronteiras, posteriormente (Brasil; 2011; 2012; 2014; Guimarães; Pereira, 2021; Finardi; Amorim; Sarmiento, 2024). A nomeação dessa relação nesse eixo do Congresso solidifica as palavras de Chagas (2023) de que os Estudos Linguísticos, em especial a Linguística Aplicada, fornecem um terreno fértil e amplo no qual a internacionalização e os seus desdobramentos podem ser estudados.

Esta dissertação, por exemplo, é um dos frutos dessa ligação. E aqui, envolvo-me não apenas com a Linguística Aplicada, como também com textos da área de Administração, de Geografia, de História, de Filosofia, de outras Ciências Sociais, sempre construindo um diálogo que não alcança um ponto final, que flui, sem amarras ou fronteiras. A multidisciplinaridade desse processo encontra em todas essas ciências a dinamicidade da transdisciplinaridade/transgressividade da LA, como vemos nesta segunda seção.

Em síntese, é importante destacar que a Linguística Aplicada contemporânea é um movimento e ela está sempre em movimento, assim como a linguagem, o tempo, a Natureza, os corpos, os pensamentos. LA é ação, problematização, práxis, (re)existência, transgressão e performance. É dessa LA que conversei a respeito com uma discente de Arqueologia que encontrei por acaso no Restaurante Universitário (RESUN) da UFS, em um fim de tarde em 2023, a qual havia associado o meu mestrado em Letras a estudos gramaticais. Nessa conversa, aproveitei para desmistificar a crença dela e revelar que as discussões da área em que compreendia os meus estudos de mestrado estavam mais próximas da Arqueologia do que

da gramática (ver Justamand *et al.*, 2021). Nesse caminho, na próxima subseção, apresento os fundamentos das colonialidades sob o bojo dos estudos decoloniais e as interseções dessas colonialidades com a academia e, em especial, com a linguagem e a LA.

2.2 Os diálogos transfronteiriços entre os Estudos Decoloniais e a Linguística Aplicada

“A notícia do achamento desta Vossa terra nova, que se agora nesta navegação achou”: essas são as primeiras palavras que formam a famosa Carta de Pero Vaz de Caminha (1963, n.p.), destinada ao Rei Dom Manuel I de Portugal. O objetivo de tal documento, considerado o primeiro escrito em território brasileiro, era o de comunicar ao Rei sobre o que convencionou-se chamar de “descoberta” do Brasil, essa regularmente atribuída ao explorador Pedro Álvares Cabral. As “grandes navegações” tiveram início por Portugal em 1415, marcado como o primeiro ano do que entendemos hoje como Brasil. A principal razão para essas navegações e “descobrimientos” empreendidos pelos países europeus residia nos esforços para desvencilhar a Europa de seu “papel marginal nos grandes circuitos mercantis” (Porto-Gonçalves, 2009, p. 28; Maia; Farias, 2020), tendo em vista que, à época, essas relações mercantilistas, em maior parte, eram controladas pelas potências muçulmanas.

Nesse sentido, a Europa (Ocidental, no termo atual) estava distante de ter o protagonismo de uma potência, estando “dominada pelo feudalismo e seu obscurantismo cultural” (Quijano, 2005, p. 112). A “descoberta” do continente americano se deu um pouco antes à do Brasil, mais precisamente em 1492, com a chegada de Cristóvão Colombo, sob ordens da coroa espanhola, à região das Antilhas, evento que simboliza o início da invasão do continente americano, apesar de Colombo ter morrido com total convicção de que havia encontrado uma outra rota para a Índia (Dussel, 1993). Essa convicção apenas foi refutada cerca de uma década mais tarde, quando Américo Vespúcio, entre 1502 e 1504, asseverou que aquelas terras tratavam-se de um Novo Mundo, da Quarta Parte da Terra, antes formada pela Europa, África e Ásia (Dussel, 1993).

Assim, segundo a referência de Germán Arciniegas, introduzida por Dussel (1993, p. 65), o continente americano é o único “do qual sabemos a data precisa do começo, é o único formado por participação universal”. E é a partir da “descoberta” de 1492 que somos introduzidos à Modernidade. Antes de elucidar a compreensão acerca desse conceito, porém, devemos ter em mente que ele é, deveras, “ambíguo e contraditório” (Quijano, 2005, p. 114),

com uma ampla gama de autores/as tecendo seus pontos de vista a respeito, como o próprio Aníbal Quijano, o qual sugere que se o conceito de Modernidade for aplicável às ideias e experiências de novidades produzidas/vividas por um povo, logo ele não pode estar restrito a somente uma civilização em um estágio específico da História.

A despeito disso, neste trabalho, valho-me da obra de Enrique Dussel (1993) para conceituar a concepção de Modernidade, com base na invasão e invenção da América, além de externar como a construção teórica e material desse termo modificou nossos corpos, nossas relações e o(s) mundo(s) que habitamos. Para o autor, a Modernidade tem raízes nas cidades europeias medievais, as quais eram “centros de enorme criatividade” (p. 8), mas começa justamente com a “descoberta” de Colombo, sendo ele o primeiro homem moderno. Dussel (1993, p. 7, grifos do autor) acrescenta que “a Modernidade aparece quando a Europa se afirma como ‘centro’ de uma História *Mundial* que inaugura, e por isso a ‘periferia’ é parte de sua própria definição”.

Em outras palavras, nesse primeiro momento, existe a gênese da invenção de uma história de descoberta, uma tentativa de apagamento (ou encobrimento, segundo Dussel (1993)) das histórias que naqueles territórios se faziam e eram contadas. A Europa se autoproclamou, portanto o centro do mundo e o que estivesse fora desse centro era periférico, diabólico, selvagem e necessitava da salvação, da civilização, e apenas a colonização poderia fornecer a realização de tais propósitos. A partir desse momento de invenção, a Europa toma para si as narrativas e as legitimidades ontológica, epistemológica e sociológica. O seu modelo de sujeito, de sociedade e de racionalidade foi exportado para aquele Novo Mundo irracional: surge, portanto, o eurocentrismo em larga escala, afinal “sua constituição é anterior à América, porém foi por meio do continente americano que esse elemento se transformou em um padrão de poder mundial” (Maia; Farias, 2020, p. 586).

Posto isso, o eurocentrismo pode ser definido como uma visão em que os corpos, as histórias, as visões de mundo, as culturas, as experiências, as línguas e, principalmente, os conhecimentos/saberes de algumas civilizações são subalternizados e/ou apagados em favor das civilizações europeias outrora colonizadoras (Quijano, 2005; Porto-Gonçalves, 2009; Maia; Farias, 2020). Com base nessa visão, o sujeito europeu junto a seus conhecimentos/saberes tornaram-se “o único mundo possível” (Mignolo, 2007, p. 30, tradução minha). Desse modo, a destruição/reconstrução das civilizações aborígenes, material e subjetivamente, sustentou-se na imagem e semelhança da universalidade mitológica da Europa (Dussel, 1993; Quijano, 2005; Mignolo, 2007). Por esse viés eurocêntrico, “a História Mundial é a auto-realização de Deus (uma teodicéia)” (Dussel, 1993, p. 18), ou melhor

dizendo, é uma história de descoberta assentada no cristianismo e na figura de um Deus que tem poder sobre a realidade, atuando como um escritor que roteiriza os destinos dos europeus.

Logo eles estavam ali porque havia sido obra divina, fator que justificaria a salvação dos atos considerados pecaminosos e da falta de crença monoteísta por parte dos nativos. Porém, todas essas justificativas e ações foram intencionalmente concebidas e executadas para “que fosse[m] útil [úteis] para a reprodução da dominação” (Quijano, 2005, p. 111).

Contudo, **o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar esta gente.** E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar [...] E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, **não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar,** uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons [...] pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazera a Deus que com pouco trabalho seja assim! (Caminha, 1963, n.p., grifos meus).

Os povos nativos foram, então, caracterizados pela mente colonizadora como dotados de inocência — a exemplo da narração de Caminha disposta acima — ou simplesmente de imbecilidade: seus costumes abomináveis tinham de ser extinguidos junto aos seus conhecimentos inservíveis/defasados, suas subjetividades irracionais negadas e seus corpos e sexualidades desviantes submetidos à norma euro-cristão de heterossexualidade (Dussel, 1993; Quijano, 2005; Veronelli, 2021; Lugones, 2008). É uma história *única* construída, reconstruída e disseminada durante os séculos seguintes (Adichie, 2019).

Os homens e mulheres desse continente foram identificados pelos “descobridores” como *índios*, em uma invenção de um *ser-asiático*, construídos como o Outro, como diferentes em relação ao “bravo europeu descobridor” (Dussel, 1993; Quijano, 2005). Diante de uma análise de seus traços fenóticos, uma avaliação de seus corpos, um julgamento de seus costumes, origina-se um ego moderno que oprime esses corpos e esses costumes, os quais, a partir da conquista, devem ser colonizados, modernizados e civilizados pela figura dos “missionários da civilização”, os colonizadores (Dussel, 1993, p. 36). Está aí a gênese da criação de uma categoria primeira que nos define, apresenta e diferencia enquanto humanos e que também pode fundamentar justificativas para classificar-nos em níveis de humanidade ou inclusive nos transformar em não-humanos: falo da categoria de raça (Dussel, 1993; Quijano, 2005; Fanon, 2008; Veronelli, 2021; Nascimento; Santos, 2024; Oliveira, 2000).

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber. [...] Mostraram-lhes uma galinha; quase tiveram medo dela, e não lhe queriam pôr a mão. Depois lhe pegaram, mas como espantados (Caminha, 1963, n.p.)

Raça é uma categoria inventada, ou seja, é produto social, político e histórico, porém, devido a séculos de naturalização, foi transformada em uma característica biológica e a-histórica. Já nascemos, enquanto colonizados, com raça, com cor (Fanon, 2008). Nesse ideal, os colonizados e escravizados daquele momento em diante foram classificados em três identidades sociais novas (o índio, o negro e o mestiço), as quais, de igual forma, implicavam em reconhecer esses sujeitos como o Outro, menos humanos ou menos que humanos (Dussel, 1993; Veronelli, 2021). Sabe-se que, apesar de ter havido contato dos países europeus com africanos e asiáticos anteriormente à colonização do continente americano, não há, na literatura, evidências dessa racialização antes desse processo, antes da América (Quijano, 2005; Oliveira, 2000).

A raça emerge como o fundamento primeiro para a constituição da Modernidade (Quijano, 2002; 2005). As novas raças/identidades, inventadas em conjunto com a América, concediam comprovação à inferioridade biológica e natural de todos aqueles povos indígenas e negros, os quais seriam anteriores aos europeus, sendo as razões pela diferença entre ambos a falta de evolução e a presença constante do passado (Quijano, 2002; 2005; Porto-Gonçalves, 2009). Da mesma forma, as raças concediam comprovação e justificativa para que existissem lugares e papéis sociais a ser ocupados e desempenhados pelos racializados.

Sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocação no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser *o passado* (Quijano, 2005, p. 116, grifo do autor).

Nossas complexas relações pós-modernas ainda são completamente apoiadas na categoria de raça. Entender de onde esse conceito vem, quem o criou e o legitimou é essencial para nos entendermos enquanto sujeitos racializados e entendermos os mundos (im)possíveis

para aquele que tem cor e aquele que não tem cor. A raça é visível nos traços fenóticos da pessoa e em sua origem geográfica, ser um sujeito racializado implica em conviver com o racismo visível ou velado de outro ser humano, de um meio de comunicação ou mesmo de um algoritmo (Quijano, 2005; Oliveira, 2000; Munanga, 2004; Santos; Nascimento, 2024). Esse racismo varia conforme a nação colonizada. Por exemplo, no Brasil, ele é velado, negado, apagado, porque difundiu-se que vivemos na democracia racial, ou seja, que vivemos em uma nação na qual todas as pessoas são iguais racialmente e o racismo é inexistente.

A academia brasileira pautada no eurocentrismo teve um compromisso basilar na construção e na difusão desse mito que encontra até hoje os seus adeptos, como discutido na subseção anterior, com os casos do ex vice-presidente da República (2019-2022) e da censura ao livro de Jeferson Tenório. A figura do sociólogo Gilberto Freyre aparece como uma das mais influentes para a fundamentação desse mito, pois ele trouxe à miscigenação um caráter positivo, sustentando que os diferentes grupos raciais brasileiros viveriam em harmonia (Porfirio, 2024). Por causa dessa miscigenação, decerto, temos uma sociedade em que é extremamente difícil definir quem é negro ou não, ocasionando, muitas vezes, em uma identificação que se baseia em uma decisão política (Munanga, 2004) ou em uma negação dessa racialização (Fanon, 2008).

Todavia, voltando ao período da descoberta do continente americano, os colonizadores, sustentando a categoria de raça, constituíram o capitalismo que, em essência, trata-se da “articulação conjunta de todas as formas historicamente conhecidas de controle e exploração do trabalho, configurando assim um único padrão de poder, histórico-estruturalmente heterogêneo” (Quijano, 2005, p. 125). O poder, nesse caso, consiste em “um tipo relação social constituído pela co-presença permanente de três elementos — dominação, exploração e conflito — que afeta quatro áreas básicas da existência social”, a saber: o trabalho, o sexo, a autoridade coletiva e a (inter)subjetividade (Quijano, 2002, p. 4).

Tal como o eurocentrismo, o capitalismo tem suas características fundadas em períodos anteriores à invasão da América, mas é somente com a América que ele exterioriza-se para todo o mundo como um sistema (Quijano, 2005). Nesse aspecto, essa exteriorização foi definitiva para diferenciar os rumos impostos e tomados pela Europa em relação aos outros continentes, sobretudo o americano. Com a aceleração da economia, o desenvolvimento tecnológico das máquinas e a acumulação incontrolada do capital, a Europa transformou-se no primeiro mundo, tendo atingido o objetivo inicial das grandes navegações: sua elevação à condição de superpotência econômica mercantilista.

Porém, tamanho progresso só foi possível porque as relações e os modos de produção encontravam-se em um estado perfeito e sincrônico de funcionamento nas colônias americanas. Nesse contexto, o que gerava o capital europeu era a exploração da Natureza e a dominação dos corpos indígenas e negros para a exploração de sua força de trabalho por meio da escravização. Toda essa conjuntura tem início ainda no momento primeiro da “descoberta”, visto que os primeiros olhares já revelavam as segundas intenções dos colonizadores, que enxergavam a Natureza como uma fonte de matéria-prima a ser explorada para produzir lucros (Assis, 2014).

Houve “uma experiência quase científica, estética e contemplativa. É [Foi] uma relação ‘Pessoa-Natureza’” (Dussel, 1993, p. 33) que, no caso brasileiro, observa-se na Carta de Caminha, quando é dito que “a terra em si é de muito bons ares frescos e temperados [...] Águas são muitas; infinitas. E tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem!” (Caminha, 1963, n.p.). De igual modo, os colonizadores não reconheciam nossa condição de sermos parte integrante da Natureza, pois, como traz-nos Krenak (2022, p. 9-10):

A maioria das pessoas pensa[va] que só se vive[ia] em terra firme e não imagina[va] que tem[tinha] uma parte da humanidade que encontra[va] nas águas a completude da sua existência, de sua cultura, de sua economia e experiência de pertencer. [...] [Não imaginavam que podemos] Conjugar o nós [com a Natureza]: nós-rio, nós-montanhas, nós-terra.

Pelo contrário, aos olhos dos colonizadores, a Natureza da América não devia servir aos pertencimentos dos povos nativos, não deveria permanecer intocada ou apenas sendo utilizada para sobrevivência daqueles grupos. Grupos que não deveriam continuar na selvageria, era necessário o desenvolvimento, desenvolvimento esse não no sentido de progresso social/material (significado atualmente atribuído ao termo), mas de progresso existencial (Dussel, 1993).

Grosso modo, a visão colonizadora era guiada, de antemão, unicamente pela tentação da expansão dos lucros financeiros do capitalismo e o desejo obsessivo de tomar posse e controlar aquela terra, suas riquezas e os corpos dos nativos, a fim de orientar³ a Europa a uma nova dimensão político-econômica. Em segundo lugar, buscava-se a dominação dos corpos dos nativos (e dos africanos) com a finalidade de, além de explorar a força do trabalho,

³ Etimologicamente o verbo orientar tem origem na língua latina e seu significado é alinhar ao leste. Tanto Dussel (1993) quanto Porto-Gonçalves (2009) argumentam que esse verbo ganha um novo significado durante as grandes navegações, tendo em vista que ao leste da Europa estão localizadas as regiões asiáticas, as quais eram buscadas, pelos colonizadores, sob a alcunha de Índias.

como já posto, *salvar as almas* daqueles homens e mulheres em estado bruto, em sua imbecilidade ontológica “incompatível com a condição de humanidade” (Veronelli, 2021, p. 89; Quijano, 2005; Dussel, 1993, p. 20; Assis, 2014).

Após a contemplação e a invenção, visto que os territórios já eram conhecidos e controlados, parte-se então para a conquista: “não é mais a ‘theoria’, agora é a práxis de dominação” (Dussel, 1993, p. 42). Não é mais a diferenciação e a categorização do sujeito indígena e do africano escravizado como o Outro na condição de um ser inferior, racializado, incivilizado, ao invés disso, parte-se para o ataque, é preciso conquistar aqueles corpos nus e desviantes que cometem pecados imperdoáveis aos olhos dos dogmas cristãos. São o eurocentrismo e o capitalismo em funcionamento.

Para tanto, os colonizadores utilizaram-se do poder bélico, da tecnologia militar aperfeiçoada durante pelo menos 700 anos no contexto de outras guerras e de outras colonizações nos continentes anteriormente conhecidos (Dussel, 1993). Não obstante, os colonizadores utilizaram-se primordialmente da hipocrisia: ao mesmo tempo em que serviam a um Jesus crucificado, violentavam os corpos dos nativos com a anuência da Igreja Católica (Dussel, 1993). Dussel narra, em seu livro, (1993, p. 49-50) a “matança” de pessoas da nobreza guerreira asteca ordenada pelo conquistador espanhol Pedro de Alvarado, que havia convidado-as “para uma festa, sem armas, num grande pátio junto aos templos”:

Vieram (os espanhóis) para fechar as saídas, as entradas... ninguém (dos astecas) pôde sair. Imediatamente (os espanhóis) entram no pátio sagrado para matar as pessoas [...] A um tempo todos (os espanhóis) estaqueam, lanceiam as pessoas e lhes dão talhos; com as espadas os ferem. [...] De outros separam a cabeça; deceparam-lhes a cabeça, inteiramente dilacerados ficaram seus corpos. Ferem aqueles nas coxas, estes nas barrigas da perna, os outros lá pelo abdome (Códice Florentino citado por Dussel, 1993, p. 49-50).

Passada a matança dos líderes e dos guerreiros daquelas civilizações nativas, a forma de controle dos corpos foi diferenciada entre homens e mulheres. Para os homens, a forma de controle foi pautada na escravização coercitiva de seus corpos para fins de trabalho forçado em condições desumanas, sob uma vigilância severa com penalizações brutais para todos aqueles que resistissem ou fugissem do regime ao qual foram impostos (Dussel, 1993; Quijano, 2002; 2005; Assis, 2014).

O trabalho forçado dos primeiros dias se materializou em plantações, na construção de estruturas baseadas nas das metrópoles e, principalmente, em minas de ouro e outros metais preciosos, importantes para os colonizadores aumentarem seu poder e riqueza diante do

contexto do capitalismo mercantilista. À medida que os europeus iam enriquecendo, aumentava-se o índice de mortalidade daqueles homens nativos em virtude da insalubridade e periculosidade do trabalho nas minas. Em outros termos, o poder e a riqueza europeia vistos até nossos dias foram resultado do sangue derramado e da carnificina produzida no continente americano pela lógica colonizadora durante muitos séculos, tal como argumenta Quijano (2005, p. 109):

O vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização não foi causado principalmente pela violência da conquista, nem pelas enfermidades que os conquistadores trouxeram em seu corpo, mas porque tais índios foram usados como mão de obra descartável, forçados a trabalhar até morrer.

Para as mulheres, esse controle deu-se a partir de suas sexualidades e de seus corpos (Lugones, 2008), atingidos por uma violência sexual que parece ter estado na mente do homem colonizador desde o princípio contemplativo daquele Novo Mundo recém-descoberto: “e uma daquelas moças era toda tingida de baixo a cima, daquela tintura e certo era tão bem feita e tão redonda, e sua vergonha tão graciosa que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhe tais feições envergonhara, por não terem as suas como ela” (Caminha, 1963, n.p.). A partir dessa violência, nasce a figura do mestiço, aquele que não é puro o suficiente para ser branco e carrega a herança genética indígena/africana: uma identidade complexa que ao mesmo tempo que pode ter privilégios, pode ser vítima do racismo. Nessa mesma linha, também nasce a figura do crioulo, que, a princípio, é aquele europeu que nasce na América, mas que, em um segundo momento, em especial no Brasil, diz respeito ao indivíduo de ascendência africana nascido nas colônias.

O conquistador mata o varão índio violentamente ou o reduz à servidão, e “se deita” com a índia (mesmo na presença do varão índio), se “amanceba” com elas, dizia-se no século XVI. Relação ilícita mas permitida; para outros necessária, mas nunca legal - de fato, o espanhol, quando podia, casava-se com uma espanhola. **Trata-se da realização de uma voluptuosidade freqüentemente sádica, onde a relação erótica é igualmente de domínio do Outro (da Índia).** Sexualidade puramente masculina, opressora, alienante, injusta. “Coloniza-se” a sexualidade índia, ofende-se a erótica hispânica, **instaura-se a moral dupla do machismo: dominação sexual da índia e respeito puramente aparente pela mulher européia. Dali nasce o filho bastardo** (o “mestiço”, o latino-americano, fruto do conquistador e a índia) **e o crioulo** (o branco nascido no mundo colonial de Índias) (Dussel, 1993, p. 52, ênfase minha).

A descoberta da América, a invenção do *indíio*, do mestiço e do negro e a conquista desses corpos levaram a constituição de um novo padrão de poder mundial, o qual configurou-se na primeira experiência espaço-tempo em uma escala mundial e que ainda caracteriza nossos dias. Esse padrão refere-se ao sistema-mundo moderno colonial, preliminarmente teorizado por Immanuel Wallerstein e que foi aprimorado ao longo do tempo, especialmente pela tese de Quijano. O sistema-mundo é gerido por quatro instituições hegemônicas, ou estruturas, que moldam os indivíduos, suas subjetividades e relações de modo incessante. São elas: o Estado-nação, a família burguesa, a empresa e a racionalidade eurocêntrica (Quijano, 2005).

Levando em consideração que já discutimos a racionalidade eurocêntrica, cabe aqui abrir um espaço para explicitar quais são essas outras instituições. Primeiramente, o Estado-nação é a instituição que regulamenta o sistema-mundo moderno colonial. Suas origens estão fortemente associadas ao movimento romântico europeu, ocorrido principalmente nas últimas décadas do século XVIII e baseia-se na existência de um território (uma extensão territorial cercada por fronteiras), de um Estado (isto é, de um governo hegemônico que formule, fiscalize e aplique as leis) e de uma nação (o conjunto de pessoas que habita um território e divide uma mesma identidade nacional) (Brasil Escola, 2020). Conforme vimos na subseção 2.1, é nesse momento romântico que se é constituída a tríade herderiana, cuja premissa está na disseminação de uma identidade nacional imóvel, ligando uma nação a um único povo e a uma única língua (Canagarajah, 2012).

Esse fundamento corrobora para um movimento de nacionalismo e de monolingüismo persistente até este século em que estamos. No caso brasileiro, é importante lembrarmos as reformas pombalinas, no século XVIII, e a tentativa de consolidação do ensino por intermédio da língua portuguesa, apagando qualquer tentativa de ensino pelas línguas indígenas (Santos, 2010). O poder da língua portuguesa foi ainda mais destacado com a Constituição cidadã de 1988, em que a língua portuguesa é colocada como a língua oficial da nação (Abreu, 2016). Esse fundamento transmite a ideia de que o país é monolíngue, levando, assim, as outras línguas faladas (sobretudo indígenas/minoritárias) a um papel secundário, provocando uma marginalização ou mesmo uma extinção.

Por seu turno, a instituição da família burguesa aparece no cenário da Revolução Industrial e sua composição é um reforço do patriarcado e da heterossexualidade normativa (Foucault, 1988): dentro da casa dessa família há um pai, chefe de família e provedor financeiro, uma mãe, que apenas está destinada às tarefas do lar, à procriação e aos cuidados dos filhos. Com esse modelo de família, hoje entendido como tradicional, houve um

fortalecimento dos papéis sociais que deveriam ser seguidos por homens e mulheres, sendo os gêneros masculino e feminino constantemente reforçados tendo por sustentáculo os valores do cristianismo, principalmente o de moralidade. Junto a isso, a intimidade foi silenciada e trancada: o controle do sexo e das sexualidades foi estritamente ordenado pelo Estado-nação e pela Igreja e devidamente obedecido dentro das casas e nas ruas pelos burgueses, aristocratas, camponeses e pelo proletariado (Foucault, 1988; Lugones, 2008).

A última instituição é a figura da empresa, basilar no sistema-mundo moderno colonial, pois é a organização formal com vistas à produção/comercialização de bens ou serviços para a obtenção e acúmulo do capital.

Levando em conta o exposto, no estágio inicial da Modernidade, metrópoles e colônias estavam interligadas, sendo estas submetidas ao que podemos endereçar como colonialidade do poder. Por seu turno, a colonialidade do poder é uma organização política, econômica, social, cultural, epistemológica e ontológica, fundada nas classificações raciais, nos ideais do eurocentrismo e do capitalismo (Quijano, 2005; Maia; Farias, 2020). Em síntese, a colonialidade do poder é as estruturas hierárquicas construídas no colonialismo e perpetuadas por toda a História mundial mesmo após a independência conjecturada das colônias; é o lado obscuro da modernidade e não existe modernidade sem colonialidade (Ballestrin, 2013).

A colonialidade do poder não é a única, ela é apenas o embrião para que outras colonialidades sejam geradas (Ballestrin, 2013). Compreendo as colonialidades como sendo as marcas das correntes, das chibatadas, das torturas físicas, psicológicas e espirituais sofridas durante séculos pelos indígenas e negros escravizados nos processos de colonização e colonialismo com seus regimes cruéis de extermínio, violência, repressão e sadismo ocasionados pelo colonizador sem raça e sem cor. Essas marcas, ou colonialidades, se estruturam na e estruturam (ainda) a sociedade pós-moderna.

Inicialmente, o conceito de colonialidade foi elaborado por Quijano, porém, foi retomado por outros pensadores/as latino-americanos/as que concede(ra)m novas interpretações para o que vem a ser essas estruturas (Santos; Santana, 2022; Ballestrin, 2013). Quijano e esses outros/as pensadores/as — tais como Catherine Walsh, Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Walter D Mignolo e Santiago Castro-Gómez, fazem parte do Projeto *Modernidad/Colonialidad* (M/C), surgido a partir da década de 1990, com vistas à investigação das relações inerentes aos desdobramentos do estabelecimento do colonialismo, sobretudo na América Latina, em paralelo com a modernidade, buscando compreender ainda

como as colonialidades manifestam-se nas sociedades contemporâneas (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Ballestrin, 2013).

Apesar dos pensadores/as do Projeto M/C não aspirarem ser identificados/as como pós-coloniais, o Projeto representou uma virada epistêmica e epistemológica nos estudos considerados pós-coloniais com a integração da América Latina a esses estudos por intermédio de novas leituras, olhares, problematizações e questionamentos no que diz respeito à história colonial de “dominação e resistência” que estava sendo ignorada no debate teórico-acadêmico (Ballestrin, 2013, p. 96). Além da formulação do conceito de modernidade de Dussel, de colonialidade(s) de Quijano, de sistema-mundo de Wallerstein, outros conceitos, bastante caros a esta pesquisa, foram formulados no bojo desse Projeto. Como, por exemplo, o giro decolonial e as epistemologias do Sul. O giro decolonial foi proposto e teorizado por Nelson Maldonado-Torres e “basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105).

Portanto, o giro decolonial é um movimento, uma mudança intelectual realizada por pesquisadores/as e ativistas na adoção de um olhar e de uma abordagem crítica em seus *loci*, suas teorias, análises e práticas. Essa abordagem é a decolonialidade, cujo objetivo reside em trazer à luz as colonialidades da/na (pós-)modernidade a fim de recuperar, reconhecer e valorizar as epistemologias, ontologias, corporeidades, culturas e vozes marginalizadas pelo colonialismo e pelas colonialidades, pelo eurocentrismo e capitalismo. A decolonialidade é a fundamentação teórico-metodológica para o campo transdisciplinar dos Estudos Decoloniais, o qual emergiu das contribuições do Projeto M/C e atualmente está ressignificando as pesquisas e as formas de fazer pesquisas na academia latino-americana, concebendo conhecimentos e saberes outros, ou em outras palavras, concebendo as epistemologias do Sul, que ampliam o panorama “de possibilidades epistemológicas e políticas” no âmbito acadêmico, de acordo com as palavras de Sousa Santos⁴ (2018, p. 26, tradução minha).

⁴ Esta é uma dissertação que se propõe pautada nos pressupostos da decolonialidade, e, nesse ínterim, enquanto pesquisador, reconheço que sou um sujeito com muitos aspectos coloniais, apesar de estar em um processo contínuo de uma desconstrução baseado nesse movimento de vida. É por isso que abro esta nota explicativa: tendo em vista que a decolonialidade na condição de movimento e abordagem busca proporcionar uma corporificação do conhecimento (e do pesquisador), tenho que corporificar esse nome de citação acadêmica. Boaventura de Sousa Santos é um homem branco, sociólogo, pesquisador e professor português. Sua vida acadêmica é longa e é reconhecido principalmente por suas contribuições aos estudos pós e ou decoloniais com os conceitos de linhas abissais e de epistemologias do sul, que trago neste texto. Em março de 2023, ele foi denunciado por ter cometido assédio sexual e moral contra alunas orientandas. As denúncias foram, a princípio anônimas, em um capítulo de livro. Porém, em entrevista a um jornal português, a deputada federal Bella Gonçalves (PSOL-MG) revelou seu caso de assédio enquanto era orientanda de Sousa Santos. Ele se afastou de modo voluntário da universidade em que trabalhava e apenas um ano depois, em março de 2024, a universidade divulgou um relatório e uma carta nos quais reconhece o “abuso de poder e assédio por parte de algumas pessoas

O Sul aqui destacado não é o geográfico, mas o epistêmico, ou global, aquele que independe de posição territorial e alinha-se à ideia de pertencimento (Ferreira; Machado, 2022). Assim, mesmo que um/a pensador/a esteja no norte geográfico, ele/a pode estar entrelaçado/a com o Sul global. O Sul e o Norte global são construções teóricas e geopolíticas para distinguir o que também configura-se como o primeiro e o terceiro mundos. Enquanto as nações que estão ao Norte global são consideradas desenvolvidas em consequência da exploração das colônias (no caso dos países que outrora foram metrópoles) e da industrialização, as nações do Sul global são consideradas subdesenvolvidas, em desenvolvimento ou do terceiro mundo. Elas, em sua maioria, foram colônias em que o extravio de recursos e o apagamento das subjetividades deram-se com a emergência da Modernidade e do capitalismo (Sousa Santos, 2018; Ferreira; Machado, 2022).

De acordo com Ferreira e Machado (2022, p. 69), essa divisão se estende para além do debate acadêmico e “mesmo sem uma consciência explícita, o senso comum aloca países e culturas latino-americanas e africanas na ala sul dos subdesenvolvidos e na ala dos modernos a Europa e os Estados Unidos”. É nessa conjuntura que cabe o entendimento de que as teorias eurocêntricas não dão conta de explicar o mundo (pós-)moderno (e colonizado) em que vivemos (Sousa Santos, 2018; Krenak, 2022), porque as soluções propostas para os problemas inventados pelos burgueses estão desacreditadas, o que ocasiona numa crise sem precedentes do projeto moderno/colonial de sistema mundo, incluindo-se o ideal de sujeito, de identidades, de família, de sociedade, e de educação (Hall, 2006). Essa crise é ainda afetada pelo capitalismo que além de causá-la, a supera, e está em um dos momentos mais destrutivos de sua existência com a fase neoliberal (Saviani, 2020; Nascimento, 2018; Assis, 2014; Krenak, 2022).

A reedição da rapina colonial, que agora se estende por todo o Sul global, desde a apropriação de terras até o roubo de salários e os resgates bancários; sujeitando-se à lei capitalista do valor de recursos e bens comuns, provocando o deslocamento de milhões de camponeses pobres e povos indígenas, a devastação ambiental e os desastres ecológicos; e a **eterna**

que exerciam posições superiores” (Correia, 2024, n.p.; Gonçalves, 2024; Poder360, 2023), contudo, nem no relatório nem na carta menciona-se o nome dele. Trata-se de um crime cruel que é apenas mais uma materialidade das colonialidades do poder e do saber presentes nesse sistema-mundo: o professor branco, europeu e renomado, com seu alto cargo em uma hierárquica universidade de primeiro mundo, se sente poderoso, ou no mínimo legitimado, para assediar sexual ou moralmente suas alunas, porque faz e sabe como funciona o sistema: para ele não há consequências, ou quando há nem sempre são compatíveis com o(s) crime(s) cometido(s). Coloco esta nota aqui pois não o descorporifico, não separo o pesquisador do homem comum e “por que utilizar a obra dele?” é uma pergunta que fiz na seleção dessa bibliografia e faço a cada vez que releio o trecho em que seu nome está citado. No momento, acredito que, mesmo que ele não tenha praticado o mundo conforme sua escrita, as obras e os conceitos pensados por ele são importantes para repensar, decolonizar e reconstruir essas relações sociais do sistema-mundo.

renovação do colonialismo, que revela, em aspectos antigos e novos, o mesmo impulso genocida, a sociabilidade racista, a sede de apropriação e a violência exercida sobre os recursos considerados infinitos e sobre as pessoas consideradas inferiores e até não humanas. [...] e as vidas civis são destruídas sob o pretexto da defesa das vidas de civis (Sousa Santos, 2018, p. 27, ênfase e tradução minhas).

A inserção brasileira na economia global tem se processado através da dilapidação do patrimônio natural, da degradação e contaminação do meio ambiente, da exploração de mão de obra barata ou em regime de escravidão, da expropriação de populações camponesas e da subserviência aos mecanismos de valorização financeira. Agregue-se a isso o fato de que os princípios de conservação e preservação ambiental que já foram impostos às corporações industriais pelos governos dos países centrais, a fim de racionalizar a utilização dos recursos naturais, nunca são aplicados na mesma medida em países periféricos, onde o imperialismo ecológico abertamente vem impondo suas marcas (Assis, 2014, p. 622-623).

Nesse cenário de desesperanças, as epistemologias do Sul concedem novas condições para entender, atravessar e superar essa crise, ou essas crises, promovendo a invocação de ontologias outras, a superação dos dualismos do eurocentrismo e o estabelecimento de diálogos críticos com os conhecimentos do Norte global (Sousa Santos, 2018; Ferreira; Machado, 2022). A intenção dessas epistemologias não é causar uma rebelião contra as epistemologias do Norte ou mesmo um apagamento tal como fora feito com as do Sul. Pelo contrário, o que é proposto é uma decolonização desses conhecimentos/saberes, os quais foram transformados em “dogmas e verdades construídos sobre nós”, para que eles sejam também questionados e revistos com o olhar do Sul, contribuindo para que haja uma ecologia de saberes, almejando-se abranger a diversidade de vozes, mentes e corpos que encontram-se na invisibilidade e na marginalização produzidas pelo sistema-mundo moderno/colonial (Ferreira; Machado, 2022, p. 69; Ballestrin, 2013).

Todas essas são características relacionadas à colonialidade do saber, que é o processo de “construção do conhecimento dentro das relações de poder”, alicerçando-se em bases coloniais (Ferreira; Machado, 2022, p. 73). Em todas as esferas do sistema-mundo, podemos perceber e vivenciar essa colonialidade, contudo, ela está mais evidente dentro das universidades. As universidades, na condição de produtoras e disseminadoras do conhecimento facultado como (i)legítimo, historicamente, são dominadas por uma visão eurocêntrica, valorizando as teorias, os métodos e as práticas produzidas no contexto do Norte Global, excluindo, desse modo, todas as outras formas de saber das bibliografias de seus artigos e currículos, de suas abordagens pedagógicas etc. Os corpos e as vozes que produzem

esses outros saberes também raramente encontram-se em posições mais altas de destaque nas estruturas dessas instituições.

Castro-Gómez (2007) argumenta em favor de um modelo epistêmico característico da modernidade e do colonialismo/colonialidade, o qual prefere denominar de a hybris do ponto zero. A hybris do ponto zero constitui-se na hipótese eurocêntrica de que o conhecimento e os padrões ocidentais são universais e devem servir como o ponto de partida para todas as outras culturas e formas de saber. Por esse ângulo, não haveria o mito da universalidade europeia sem o aporte da ciência produzida nas universidades. Ainda conforme o autor, há “dois modelos de universidade e dois tipos de função social do conhecimento” (Castro-Gómez, 2007, p. 81, tradução minha), entretanto, há dois elementos comuns entre eles. O primeiro refere-se à estruturação arbórea do conhecimento, que além de favorecer a perpetuação de hierarquias, fortalece a existência das fronteiras disciplinares que limitam os conhecimentos produzidos sob os rótulos de pertencimento a determinada área, a título de exemplo. Em contrapartida, o segundo elemento concede à universidade a particularidade de ser um lugar privilegiado tanto para produzir conhecimento quanto para participar desse processo (Castro-Gómez, 2007).

Até recentemente, no caso brasileiro, o sujeito negro, indígena e/ou pobre enfrentava inúmeras dificuldades para acessar essa instituição por causa das desigualdades sociais geradas pelas colonialidades do poder e do saber. Essa realidade só obteve uma modificação expressiva com o aperfeiçoamento de políticas públicas para facilitar a entrada desse sujeito em um curso de graduação, a exemplo da já referida Lei de Cotas e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Nogueira, 2022), empregado na garantia de subsídios para a permanência desse sujeito e sua posterior conclusão do curso.

Eu mesmo sou um exemplo concreto da qualidade e da materialização dessas políticas: fui aprovado no curso de Letras-Ingês na Universidade Federal de Sergipe na primeira chamada do semestre 2017.1, através das cotas nas quais eu poderia me enquadrar. Durante toda a graduação, fui assistido pela Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROEST), após aprovação em editais específicos, com bolsas e auxílios, cujos recursos eram provenientes do PNAES. Nesse cenário, eu fui e estou sendo, dentro da academia, mais um corpo e mais uma voz que se reconhece imerso nas colonialidades estruturantes do sistema-mundo, mas que busca a decolonização desse(s) poder(es) e desse(s) saber(es).

O pensamento fronteiriço, ou decolonial, é parte fundamental desse processo de decolonização, porque

surge de uma virada geo- e corpo-política em relação à teo-política (desincorporada e deslocizada ou, melhor, localizada no não-lugar do espaço que media entre Deus e seus representantes na Terra), a “hybris do ponto zero” é incongruente com o pensamento decolonial: a epistemologia do ponto zero funda e sustenta a razão imperial (teo- e ego-politicamente) (Mignolo, 2007, p. 37-38, tradução minha).

Nesse sentido, a suposta universalidade europeia é incompatível com as mudanças de rumos em relação à produção do conhecimento colocada pela teoria decolonial. O pensamento decolonial instaura-se, destarte, como um pensamento outro que é localizado, ou seja, não é um conhecimento universal, ele está sempre condicionado a contextos específicos, sejam estes geográficos, históricos ou culturais (Mignolo; 2007; Castro-Gómez, 2007). O conhecimento localiza-se à medida que o sujeito produtor desse conhecimento se corporifica, ou em outro termo, se identifica enquanto um sujeito possuidor de um passado, de um presente, de uma raça, de uma sexualidade etc. (Pardo, 2019).

Isso contribui para uma desmistificação de que os conhecimentos (das) e as civilizações indígenas e africanas eram pré-científicos, irracionais e selvagens, posto que todas as suas histórias e subjetividades foram reduzidas e ou generalizadas em uma identidade negativa (quem nunca disse ou ouviu falar a expressão “como os maias ou os astecas faziam”, quando se quer comentar sobre situações/coisas tidas como analógicas, antigas?) (Quijano, 2005; Mignolo, 2007; Porto-Gonçalves, 2009). A contribuição da decolonialidade também promove um resgate desses conhecimentos que são de uma importância imensurável, em especial para ocasionar uma transformação social e uma (re)aproximação com a Natureza, que sofre as consequências de mais de 530 anos da exploração sem controle baseada nos preceitos do sistema-mundo.

Consoante Krenak (2022), o nosso futuro é ancestral porque apenas os povos indígenas e seus conhecimentos/saberes milenares podem oferecer uma outra visão de mundo, uma visão na qual nos possibilita uma convivência coexistencial harmoniosa com a Natureza. Segundo ele, somente essa visão pode contribuir para o nosso entendimento e enfrentamento dos desafios impostos a toda a Humanidade com as ocasiões da descoberta, da invenção e da conquista do continente americano. Esse resgate já começa a se manifestar em ações de resistência dos povos indígenas. Segundo Porto-Gonçalves (2009), um movimento político-identitário dos povos indígenas está em curso, particularmente com a adoção do nome

próprio Abya Yala⁵ para designar a América, o que concede sentido e fortalecimento às/das lutas desses povos.

Por intermédio de pesquisas de todas as áreas do conhecimento, mas, especialmente da Antropologia e da Arqueologia, novas descobertas sobre as civilizações americanas do sul, do centro e do norte estão sendo apresentadas. Essas pesquisas constataam que o mito de irracionalidade erguido pelo eurocentrismo encobriu todas as modernidades e futuros que já existiam naquelas civilizações habitantes da América. A título de exemplo, está o numeral zero: embora o seu conceito já tivesse sido formulado e houvesse a compreensão do que ele significava, não existia um símbolo para sua representação; esse símbolo foi criado pela civilização maia (BBC News Brasil, 2021).

Em uma reportagem da BBC News Brasil (2021), foram elencadas algumas dessas descobertas científicas das últimas décadas, contudo, gostaria de sublinhar apenas sete delas.

- I. Uma população estimada entre 40 e 60 milhões de pessoas;
- II. A coexistência de aproximadas 1200 línguas;
- III. Sistemas de escrita;
- IV. Cidades monumentais com centros urbanos, políticos e comerciais;
- V. Engenharias avançadas e arquiteturas sofisticadas;
- VI. Conhecimentos de domesticação e manipulação genética de plantas;
- VII. Comunidades mais igualitárias e democráticas (no termo de hoje) em comparação com as monarquias europeias daqueles dias.

Todas essas investigações, ainda que muitas delas não sejam descritas como decoloniais, promovem um deslocamento do eurocentrismo, lançando luz para a integridade questionável das narrativas ficcionais que promoveram e promovem a inferiorização do ser colonizado e racializado (Veronelli; 2021; Mignolo, 2007). Importa sublinhar que tanto a inferiorização desses seres humanos quanto o desenvolvimento do poder moderno colonial materializa(ra)m por meio da língua dos colonizadores, o lugar primeiro da dominação, porque “é na língua que a negação passa a primeiro existir” (Nascimento, 2019, p. 29). Veronelli (2021, p. 87, ênfase minha), nesse caminho, argumenta que quando os colonizadores descobriram os indígenas e os racializaram, também alinharam a raça à língua(gem) falada por aqueles seres

⁵ O nome Abya Yala na língua do povo Kuna, originário do norte da Colômbia, significa Terra madura, viva ou em florescimento (Porto-Gonçalves, 2009).

não humanos ou menos que humanos e, portanto, **seres sem capacidade para estabelecer uma comunicação dialógica racional, ou seja, sem linguagem**. Podemos afirmar que, no encontro colonial, os colonizadores, ao perceberem as gentes nativas falando, viram naquilo que faziam algo que era **menos do que ser capaz de expressar conhecimento**.

Nasceu, então, naquele momento a colonialidade da linguagem:

Uma vez que a racialização é inseparável da apropriação e redução eurocêntricas do universo das populações colonizadas, **a relação raça/linguagem é praticada dentro de uma filosofia, ideologia e política eurocêntricas que incluem uma política linguística**. Desde seu interior, o imenso aparato epistêmico-ideológico da modernidade permite que a imaginação colonial pressuponha os colonizados-colonializados como seres menos-que-humanos, expressiva e linguisticamente. A ideia eurocêntrica da linguagem conecta a língua, a gramática, a civilização e a escrita alfabética ao conhecimento, e naturaliza essas características e atributos como linguagem “em sentido pleno” (Veronelli, 2011, p. 91-92, ênfase minha)

Explicada de outra maneira, podemos compreender essa colonialidade como uma extensão das colonialidades do poder e do saber por intermédio da imposição europeia de suas seis línguas imperiais (alemão, castelhano/espanhol, francês, inglês, italiano e português) (Mignolo, 2007), de seu conceito de língua/linguagem com fins de hierarquização e desumanização dos colonizados e de suas línguas/linguagem. Essa colonialidade parece ter suas origens anunciadas no contexto europeu da Antiguidade Grega. Por exemplo, Dionísio de Trácia, considerado o formulador da primeira gramática ocidental, considerou a língua grega escrita/culta da poesia como a perfeição a ser idealizada e buscada em detrimento da língua oral, coloquial, errada (Moura; Cambrussi, 2008).

Trata-se do *erro clássico* que moldou e continua a moldar toda a História da Humanidade, afinal quem nunca presenciou uma situação em que alguém questionou ou foi questionado sobre *estar falando errado*? Essa noção de erro/errado implica diretamente no conceito de conhecimento: assim como o indígena do momento da descoberta, uma pessoa hoje que comete esse *erro* tem de lidar com os olhares e os julgamentos de que não sabe, ou sabe pouco, da norma padrão estabelecida pelos *sábios* gramáticos, situação ligeiramente

familiar à dos *sábios* naturalistas do Crátilo de Platão⁶, que decidiam e sabiam quais eram os significados das palavras (Moura; Cambrussi, 2008).

Veronelli (2021), nesse quadro, complementa dissertando que no período do colonialismo uma língua apenas expressava conhecimento caso possuísse uma gramática, isto é, apenas a gramática poderia retirar a língua da condição de exótica, de vulgar. Até mesmo as línguas vernáculas europeias já tiveram essa denominação e apenas a gramatização levou-as à posição de imperiais, à aproximação da perfeição inerente às línguas clássicas (Mignolo, 2007). Auroux (2014) esclarece que as sociedades europeias foram as que mais se importaram com a gramatização, concentrando-as nas línguas indígenas americanas também. Em adição a isso, as línguas vernáculas/imperiais/gramatizadas desempenharam uma função central no fortalecimento da instituição do Estado e na superiorização e inferiorização dos indivíduos, porque o uso (e aprendizado) correto da língua perfeita estava(m) restrito(s) às classes sociais privilegiadas (Paiva, 2021).

Dentre outros exemplos da materialização da colonialidade da linguagem aos quais podemos endereçar estão a suposta universalidade e racionalismo da linguagem introduzidos pela Gramática de Port-Royal, os estudos do comparativismo usados para legitimar a idealização de cultura, povo, mente avançados/atrasados com base no grau de evolução de uma língua e a concepção cartesiana de uma língua abstrata e individual, que não era condicionada à sociedade para a existência.

Faz-se necessário, à luz do exposto, perguntar: como decolonizar essa linguagem? Como decolonizar esse(s) saber(es)? Como decolonizar esse poder? Os (des)caminhos para as respostas (ou para mais perguntas) passam pelos diálogos transfronteiriços que podem e estão sendo mantidos entre os Estudos Decoloniais e a Linguística Aplicada (Landulfo; Matos, 2022).

⁶ Crátilo é um diálogo atribuído a Platão, considerado o livro ocidental mais antigo no que se refere à investida de entender e definir o que é língua(gem), e provavelmente redigido no século IV a.C. Nesse diálogo, somos apresentados a Crátilo, um naturalista, e a Hermógenes, um convencionalista, além de Sócrates, responsável pela intermediação do debate entre as duas primeiras figuras. No texto em questão, há um debate acerca do signo linguístico, ou em outro termo, a palavra (Moura; Cambrussi, 2008). Os naturalistas defendiam a tese de que a palavra correspondia ao objeto que ela nomeava, sendo uma expressão direta de sua realidade natural. Já para os convencionalistas, a tese era justamente a oposta: a palavra e a inter-relação entre som e sentido estavam dadas ao acaso, à convenção humana, à arbitrariedade. Isto é, não existiria uma característica específica que pudesse explicar a escolha daquela palavra para nomear um certo objeto (Moura; Cambrussi, 2008). Ainda segundo essas autoras (Moura; Cambrussi, 2008, p. 16), é estabelecida pela tese dos naturalistas “uma ditadura de sábios”, porque “só os sábios podem [poderiam] saber com justeza o que as palavras devem [deviam] significar”, sendo essa “a explicação platônica para a criação da linguagem: os homens sábios se reuniram e definiram a forma e o significado das palavras”.

Primordialmente, o significado de transfronteiriço deve ser aqui colocado. À página 186 de seu texto, Teixeira (2022), utilizando-se metaforicamente do Rio Solimões, define um espaço transfronteiriço como um espaço “singular, de trânsito – livre – através/além das fronteiras, um entrelugar amazônico que integra e acolhe nações, etnias, culturas, idiomas e, principalmente, pessoas”. Enxergo nesse termo e na definição metafórica de Teixeira uma boa oportunidade para (re)pensar as teorias, políticas, práticas e problemas linguísticos que realmente queremos fazer, experienciar e nos ater, utilizando-se da Linguística Aplicada.

Acredito, entretanto, que esses diálogos já estão sendo estabelecidos nas pesquisas dos/as colegas linguistas aplicados/as brasileiros/as em três perspectivas, as quais considere no quadro abaixo. Além dessas perspectivas, como exemplificação, aludi a alguns textos que considero suleadores para dar a essas perspectivas outras direções nos diálogos entre os dois campos, textos estes que me foram de grande valia no meu percurso de compreensão.

Quadro 1 - Perspectivas para o diálogos transfronteiriços entre os Estudos Decoloniais e a LA

Perspectiva	Texto suleador
Conceitos de língua(gem)	<ol style="list-style-type: none"> 1. A reinvenção da língua do colonizador (hooks, 2013) 2. Língua como repertório ou conjunto de repertórios (Menezes de Souza, 2019) 3. Linguajeio (Veronelli, 2021) 4. Desterritorialização, desestrangeirização e de(s)colonização da língua (Anjos, 2016); 5. Práticas de translinguagem (Canagarajah, 2012)
Ensino-aprendizagem de línguas a favor de uma Educação linguística	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decolonialidade e Educação linguística (Menenezes de Souza, Hashiguti, 2022) 2. Sulear a LA (Silva Júnior; Matos, 2019)
(Trans)Formação de professores/as de línguas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogia da autonomia (Freire, 1996) 2. Formação decolonial/crítica (Nascimento <i>et al.</i>, 2022) 3. Ressignificação da formação (Ramos-Soares, 2023) 4. (Propostas de) Cursos e currículos decoloniais (Mandarino Silva, 2024)

Fonte: elaborado pelo autor.

Como posto na subseção anterior, a Linguística Aplicada é um movimento transgressivo e transdisciplinar e está sempre em movimento. Nessa ocasião, o giro decolonial é igualmente um movimento de resistência e de mudança enquanto a decolonialidade é a fundamentação teórico-metodológica para que esses movimentos ganhem materialidade, sejam experienciados na prática. Os diálogos transfronteiriços entre esses dois campos do saber, os Estudos Decoloniais e a LA, não buscam um ponto de chegada, apenas são um ponto de partida para que a realidade seja vivida, questionada, modificada através da língua(gem) dialógica, performativa, reinventada, plural (Bakhtin, 2006; hooks, 2013; Pennycook, 2006; Menezes de Sousa; Hashiguti, 2022).

3 Entre a globalização e a internacionalização no/do ensino superior: as fronteiras tênues

3.1 As origens e os paradoxos da globalização

Filho de imigrantes russos/Casado na Argentina com uma pintora judia/Casou-se pela segunda vez/Com uma princesa africana no México/Música hindu contrabandiada por ciganos poloneses/Faz sucesso no interior da Bolívia/**Zebbras africanas e cangurus australianos/No zoológico de Londres/Múmias egípcias e artefatos incas/No museu de Nova Iorque/Lanternas japonesas e chicletes americanos/Nos bazares coreanos de São Paulo/Imagens de um vulcão nas Filipinas/Passam na rede de televisão em Moçambique/Armênios naturalizados no Chile/Procuram familiares na Etiópia/Casas pré-fabricadas canadenses/Feitas com madeira colombiana/Multinacionais japonesas/Instalam empresas em Hong Kong/E produzem com matéria-prima brasileira/Para competir no mercado americano/Literatura grega adaptada/Para crianças chinesas da comunidade europeia/Relógios suíços falsificados no Paraguai/Vendidos por camelôs no bairro mexicano de Los Angeles/Turista francesa fotografada seminua/Com o namorado árabe na baixada fluminense/**Filmes italianos dublados em inglês/Com legendas em espanhol nos cinemas da Turquia/Pilhas americanas alimentam eletrodomésticos ingleses na Nova Guiné/Gasolina árabe alimenta automóveis americanos na África do Sul/Pizza italiana alimenta italianos na Itália/Crianças iraquianas fugidas da guerra/Não obtêm visto no consulado americano do Egito/Para entrarem na Disneylândia** (Titãs, 1984, ênfase minha).**

Já faz quatro décadas que a música (disposta acima) Disneylândia, da banda de rock brasileira Titãs, foi lançada. Ela, entretanto, continua oferecendo-nos um bom retrato de uma realidade, ou de várias realidades, em que as mudanças são sempre rápidas, quase sempre incertas e muitas vezes ríspidas. Em trinta e seis versos, essa música, simultaneamente, resume e nos dá margem para expandir o que é o processo de globalização. Não é meu objetivo, porém, analisar cada verso dessa música. Contrariamente, meu objetivo nesta subseção é dissertar sobre as origens, os significados e as fases que são inerentes a esse processo.

Segundo Costa (2021), autores tais como Giddens e Ianni ressaltam que data do final da década de oitenta do século passado o primeiro momento em que as Ciências Sociais — e acrescento as demais ciências, instituições sociais e sociedade como um todo — tiveram de (re)pensar o mundo (local) por um viés global: havia a necessidade de os/as autores/as acompanharem em suas teorizações o movimento rápido de novidades, das pessoas e do tempo. Portanto, houve uma mudança paradigmática e o tema/termo globalização ganhou evidência. Em relação ao termo, sua conceituação torna-se complexa devido a sua natureza

multidisciplinar, suas ambiguidades e perspectivas heterogêneas inerentes a suas origens e desdobramentos.

À frente, vou propor uma conceituação do termo, porém, inicialmente, discuto o processo em si, fornecendo elementos para indicar sua milenaridade em contraponto a sua familiar indicação de processo cujo desenvolvimento tem sido notado como súbito e recente.

Guio-me, primordialmente, pela direção apontada por Miglioli (1999), a de que o fenômeno da globalização é composto de várias experiências ao longo do tempo. Sendo assim, temos nesse fenômeno uma tendência da história mundial, posição que nos permite compreender que a onda na qual estamos imersos agora é apenas uma atualização de outras ondas. Mufwene (2010, p. 33, tradução minha) aprofunda mais a discussão, advogando que as formas primitivas de globalização remontam aos primórdios da agricultura, “quando os agricultores colonizaram os caçadores-coletores e surgiu certa complementaridade e interdependência nos modos e tipos de produção de alimentos”.

Sob outro olhar, Vaham (2021) prefere não se projetar para tão longe, mas delimita três fases importantes que, para ele, podem ser consideradas raízes desse processo. A primeira dessas fases aconteceu entre os séculos II e I a.C., quando, a partir da cidade chinesa de Xi'an, houve o fortalecimento da chamada Rota da Seda, uma rota comercial que ligava a China ao Oriente Médio, à África e à Europa, e que era a principal responsável pelo intercâmbio de mercadorias, tais como a própria seda, considerada um item de luxo à época (Vaham, 2021). Somado a isso, Vaham (2021) discorre que a segunda fase consistiu nas rotas das especiarias, entre os séculos VII e XV, as quais buscavam comercializar especiarias que estavam sendo valorizadas demasiadamente, a exemplo da canela.

A terceira fase apontada pelo autor é a fase da era das “descobertas”, que possibilitou, além de revoluções científicas, a exploração das colônias. Por outro lado, Miglioli (1999) é bastante assertivo ao destacar que na Antiguidade deu-se início ao que entendemos hoje como globalização. Segundo ele, nesse período, as constantes tentativas de formação de impérios são um bom exemplo de como esse processo se materializava, destacando, nesse caso, quatro grandes impérios: o Assírio, o Persa, o de Alexandre, o Grande e o Romano.

Na Idade Média, outros impérios foram formados com base da expansão do cristianismo na Europa e do islamismo na África e na Ásia. Com a Modernidade, ou seja, com a descoberta do continente americano e o desenvolvimento do sistema-mundo moderno colonial, a globalização começou a assumir a expressão que se estende até nossos dias. Embora esse processo não seja cumulativo e apresente “avanços e recuos” (Miglioli, 1999, p. 155), conforme o momento e as sociedades em que se manifeste, foi com a Modernidade que

metrópoles e colônias tiveram uma interligação temporal e espacial sem precedentes (Dussel, 1993).

Na literatura, é rotineiro encontrar um consenso entre maioria dos autores, que preferem dividir a globalização em quatro grandes fases, ou ondas. A primeira onda corresponde ao período que vai do século XIX ao ano de 1914, tendo como características a Revolução Industrial e a consequente expansão do Império Britânico e a exportação mundial de produtos que estavam sendo altamente demandados; nesse aspecto, cada país identificou o seu principal produto com a finalidade de dar o primeiro passo em direção à sua *globalização* (Vaham, 2021). A segunda fase pode ser estabelecida entre o desfecho da Primeira Guerra Mundial até o ano de 1945, quando a Segunda Grande Guerra também estava chegando ao seu término. Essa fase mostrou-se turbulenta com a Grande Depressão, a primeira grande crise econômica do capitalismo em escala global, ocasionada pela quebra da bolsa de Nova Iorque, em 1929, a qual imprimiu marcas profundas e prolongadas no comércio internacional e na produção industrial de muitos países. Junto a isso, regimes autoritários ascenderam ao poder com ideais de nacionalismo e expansionismo militar extremos, tal como o nazismo.

A terceira onda, por sua vez, inicia-se em 1945 e se estende ao ano de 1991, com o final da Guerra Fria. Nesse espaço temporal, as características mais marcantes foram a fundação de instituições supranacionais e a consolidação dos Estados Unidos enquanto uma superpotência econômica, cultural e bélica. A quarta onda, também denominada de globalização 4.0, é a que tem prevalecido desde 1991. Em contrapartida, Targowski (2015) argumenta em favor de cinco ondas para a globalização.

Nesse sentido, ele prefere tratá-las como pax, sendo a primeira, a Pax Portuganna (1500-1837), compreendendo os períodos das descobertas e do processo de colonização das colônias americanas. A segunda é a Pax Britannica (1837-1914), período da Revolução Industrial. Já a terceira é a Pax Americana e Pax Soviética (1947-1989), marcada pelas invenções do computador e do celular, além do protagonismo dos EUA. A quarta pax, é a Consortia (1989-2000) representada pelo avanço da internet e a diminuição da figura do Estado nas relações e instituições sociais. Por último, está a Pax Virtualiziana, iniciada no primeiro ano deste século, e que encontra-se em constante desenvolvimento, favorecendo a existência de governos e sociedades virtuais e globais (Targowski, 2015, p. 380).

Baseado nas considerações dos autores supracitados, alinhando-os às contribuições de Milton Santos (2001), Stuart Hall (2006) e Suresh Canagarajah (2012), proponho, para este trabalho, uma reorganização dessas fases em três momentos: globalização primitiva, moderna

e pós-moderna. No quadro a seguir, ofereço datações e características relevantes de cada momento a fim de dar continuidade às discussões iniciadas.

Quadro 2 - momentos da globalização

Momento	Data	Características
Globalização Primitiva	Antiguidade - final da Idade Média	<ul style="list-style-type: none"> → As rotas da seda e das especiarias; → Desenvolvimento das primeiras cidades globais (Alexandria, Roma, Atenas, Constantinopla, dentre outras); → Expansão do Cristianismo, Islamismo e Budismo; → Tecnologia e práticas de agricultura; → Formação de Impérios através de conflitos e conquistas.
Globalização Moderna	Modernidade (1492-primeira metade do século XX)	<ul style="list-style-type: none"> → Colonização/colonialismo nos continentes americano, asiático e africano; → Invenção da categoria de raça → Constituição do sistema-mundo moderno colonial; → Ideais do Iluminismo e da ciência positivista; → Europa como o centro do mundo; → Revolução Industrial; → As Duas Grandes Guerras.
Globalização Pós-moderna	Pós-modernidade (segunda metade do século XX-atualmente)	<ul style="list-style-type: none"> → Capitalismo neoliberal; → Tecnologia informacional avançada (ex: Inteligência artificial); → EUA como o centro do mundo; → Sociedades e relações virtuais/reais; globais, locais e locais; → Sociedades pluri/multilíngues e multiculturais; → Fortalecimento das colonialidades e das desigualdades; → Ondas migratórias; → Ensino-aprendizagem de línguas e práticas de translinguagem;

		<ul style="list-style-type: none"> → Crises constantes e permanentes (entre elas, a crise das identidades e a do modelo de sociedade ocidental-europeia); → Incertezas e liquidez em relação às relações e aos tempos.
--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

À luz do exposto, podemos conceituar a globalização enquanto um processo, ou um conjunto de experiências históricas, produzido e vivido por Estados-nação, principalmente do Norte Global, e conglomerados empresariais privados, utilizando-se primordialmente do sistema-mundo (pós-)moderno (neo)colonial e de suas relações de poder desiguais com os objetivos de acumulação do capital e difusão das ideologias dominantes. É um processo paradoxal, multidisciplinar e heterogêneo, que, ao mesmo tempo, possibilita um sentimento de progresso, de pertencimento, bem como possibilidades de trocas interinstitucionais e internacionais (mesmo que muitas vezes em um fluxo que privilegia o norte global), mas que pode causar estagnações/destruições à Humanidade e à Natureza.

Dentre os avanços que podem ser listados, estão a diminuição/desaparecimento das fronteiras entre os países (para algumas pessoas), a evolução científico-tecnológica, a qual contribui com comunicações mais rápidas e o tratamento de diversas doenças. Já entre as estagnações, são levadas em conta as crises intrínsecas ao processo (crise do modelo de sociedade ocidental eurocentrada, por exemplo), as quais afetam as vidas das pessoas de modo brusco e veloz; o fortalecimento das colonialidades e a ampliação das desigualdades e exclusões sociais, sobretudo na área econômico-cultural. Ademais, a exploração ilimitada dos recursos da Natureza sob a autorização de políticas e legislações que ocultam as verdadeiras intenções/consequências desse ato.

Interessa-nos, neste texto, um aprofundamento acerca da globalização pós-moderna, por ser a que estamos atravessando e por ser capaz de intensificar tantos outros processos, a exemplo da internacionalização, a qual discutirei na próxima subseção. À página 17 de seu livro, Santos (2001) advoga que estamos vivendo “num mundo confuso e confusamente percebido”, esse mundo é o globalizado/pós-moderno. As formas e os rumos tomados pela globalização pós-moderna não foram experienciados em nenhuma outra geração: somos a primeira em que essas formas e rumos se apresentam de modo contraditório, veloz e intenso.

Temos a sensação de que as horas do dia são poucas, que o ano está acabando depressa. Temos a sensação de que um dia marcante ocorrido há cinco meses atrás foi ontem. Há uma lembrança de um passado não tão distante de que aquele tempo era melhor, e ele não se ia tão veloz. Este tempo voa, escorre pelas mãos, canta Lulu Santos na música Tempos Modernos, a qual também já tem mais de quatro décadas (como a dos Titãs na epígrafe desta subseção).

Sobre a possibilidade de compreensão desse mundo contraditório, veloz, intenso, ou em única palavra, globalizado, Santos (2001) colabora com a discussão ao propor três perspectivas de enxergá-lo: (1) globalização como fábula, (2) globalização como perversidade e (3) outra globalização. Nesse primeiro momento, considero somente duas delas, as duas primeiras. Na primeira perspectiva, a globalização é vendida como uma “fábula” pelos seus fabricantes, a partir da ilusão de que qualquer cidadão poderá ser agente do processo ao produzir e acessar os bens materiais e os locais de poder e privilégio. Nesse quadro, são reforçados os mitos da aldeia global e do encurtamento das distâncias e desaparecimento das fronteiras, contudo, para o autor, está cada dia mais distante a possibilidade de existência de um cidadão global.

Isso ocorre por consequência da segunda perspectiva, a qual se refere à globalização enquanto uma realidade perversa. Santos (2001) compreende, então, a globalização como sendo apenas a internacionalização do mundo capitalista em virtude da conjunção histórica de técnicas e políticas, políticas essas que são empreendidas pelo centro dominante. Para Miglioli (1999, p. 155), o centro dominante é constituído, acima de tudo, pelos países que à época do colonialismo foram metrópoles, os quais Veronelli (2021) opta por designar como empresas coloniais/imperiais. Mas também é constituído pelas empresas capitalistas controladas por pequenos grupos de uma elite do poder (Targowski, 2015), que deixaram de ser localizadas e expandiram-se para além das fronteiras de seus países de origem.

O centro dominante é responsável pela invenção, organização e sustentação do sistema-mundo moderno colonial por intermédio da dominação dos países do Sul Global, das populações e das *commodities* mundiais em conjunto com a imposição de suas línguas, costumes, epistemologias e formas de exploração do trabalho e de recursos humanos e naturais, conforme abordado na subseção anterior (Miglioli, 1999; Dussel, 1993; Quijano, 2002; Mufwene, 2010).

Targowski (2015, p. 388) fala de uma horizontalidade de oito civilizações na constituição da globalização na pós-modernidade: a ocidental, a japonesa, a oriental, a chinesa, a hindu, a islâmica, a budista e a africana. Entretanto, essa horizontalidade não

significa uma igualdade de influência e controle do sistema-mundo, pelo contrário, a globalização ocorre “a la ocidentalização” (Targowski, 2015, p. 389, tradução minha), ou seja, a civilização ocidental detém as regras (e as exceções) do *unfair play* da globalização. Por civilização ocidental, devemos entender Europa e Estados Unidos, este último com um protagonismo superior devido à já citada condição de superpotência, alcançada nas últimas décadas por obra de uma industrialização acelerada, de conquistas militares e da exportação do *American Dream*.

Em vista disso, há uma corrente teórica na qual os/as autores/as interpretam a globalização como se tratando de um sinônimo para uma americanização, ou mesmo uma McDonaldização (Mufwene, 2010; Ricento, 2010). Por esse prisma, a cultura (dos filmes *blockbusters* presentes na sessão de cinema aos cardápios dos *food trucks*), os valores, as marcas e as empresas estadunidenses são capazes de influenciar os imaginários globais, provocando um apagamento das culturas locais, assistindo uma homogeneização dos mais diversos povos do mundo. Nos últimos anos, agentes políticos da extrema-direita têm utilizado um termo também heterogêneo e histórico para disseminar estrategicamente seus ideais de um nacionalismo/populismo extremo e criticar a globalização em seu estado atual: falo do termo globalismo (Gagnani, 2019).

Nesse caso, o termo está sendo empregado como um sinônimo para globalização, contudo, favorecendo o entendimento de que a globalização é um mal cujas raízes devem ser combatidas em favor da salvação do projeto de Estado-nação/identidade nacional. Conforme uma reportagem da BBC News Brasil (Gagnani, 2019), a propagação desse termo atrelado a esse significado deu-se, primordialmente, após outra crise econômica do capitalismo, ocorrida a partir do ano de 2008, objetivando cativar os ouvidos daqueles grupos ignorados pela lógica do mercado. Todavia, Targowski (2015, p. 396, tradução minha) ressalta que esses movimentos anti-globalização são fracos e incapazes de “ameaçar a Elite Global que controla os governos, as forças militares e a mídia”.

Sobre a questão da crise, é incontestável que o capitalismo neoliberal e consequentemente a globalização pós-moderna tem-na em seu cerne. A crise, ou melhor dizendo, as crises são uma peça estruturante na manutenção desse processo/sistema, uma vez que os seus agentes “aceitam viver sob a nuvem gigantesca de um conjunto de riscos socialmente produzidos por eles próprios” (Costa, 2021, p. 156) e, ademais, elas:

configuram momentos de aguçamento das contradições que movem o próprio desenvolvimento capitalista e que, ao afetar, ainda que severamente,

aspectos determinados do conjunto, não chegam a ameaçar sua sobrevivência, pois o sistema dispõe de mecanismos que lhe permitem deslocar as contradições contornando a crise e prosseguindo em sua marcha (Saviani, 2020, p. 2).

O capitalismo neoliberal, sob essas circunstâncias, molda e promove a globalização pós-moderna e apresentam-se algumas situações em que esse sistema econômico age com uma maior intensidade, sendo elas: a liberalização econômica e a desregulamentação dos mercados a fim de promover uma circulação livre do capital, a privatização de estatais e a flexibilização das relações e condições laborais (Costa, 2021; Nascimento, 2018; Santos, 2001). São normalizados, nesse cenário, as escravidões regulamentadas, os salários baixos, o desemprego e a demanda constante de qualificações sempre consideradas insuficientes para o/a trabalhador/a, em nome da salvação ou do progresso da economia (Santos, 2001). Seguindo a mesma direção, as religiões tradicionais foram substituídas por uma específica, o *business*: a igreja deu lugar ao shopping center, que recebe milhões de devotos todos os dias para consumir produtos que, habitualmente, nem são necessários em suas vidas (Targowski, 2015).

Ainda nesse cenário, o Estado-nação parece ter perdido a hegemonia imponente de outros séculos nos campos econômico, político e educacional, por exemplo, porque, neles, as empresas privadas atuam às claras ou às escuras para favorecer a corporificação de seus interesses (Costa, 2021; Nascimento, 2018; Saviani, 2020). Apesar de Santos (2001) discordar desse argumento, indicando o fortalecimento do Estado para atender justamente os interesses empresariais, o Estado-nação passa a desempenhar um papel menor, secundário, no mundo globalizado pós-moderno, concentrando seu poder no controle das fronteiras geográficas, na territorialidade e nos meios de repressão e violência (Costa, 2021). A título de exemplo, ponderemos o levantamento realizado pela organização não governamental *Justice Now*, que, em 2017, realizou uma análise comparativa no que tangia ao faturamento das maiores empresas do mundo e à renda orçamentária de alguns países: o resultado demonstrou uma ampla divergência entre esses agentes, sendo 69 dos 100 pesquisados, empresas (Galindo, 2017).

Entre essas 69 empresas, as cinco com maior faturamento são estadunidenses atuantes na seara da tecnologia: Microsoft, Apple, Google, Amazon e Meta (anteriormente nomeada de Facebook). O valor de mercado da primeira da lista, a Microsoft, hoje, ultrapassa os 3 trilhões de dólares, transformando-a na empresa mais valiosa do planeta (Ferreira, 2024). Esses dados reforçam que na globalização pós-moderna o desenvolvimento tecnológico-informacional é o

alicerce sustentador de todas as estruturas do sistema-mundo atual. De fato, todo esse desenvolvimento nos permitiu, de modo simultâneo, grandes revoluções nas ciências, nos meios de transporte e comunicação, como também aprofundou diversas exclusões.

Uma dessas revoluções foi a mudança na maneira em que percebemos e vivemos o espaço-tempo. Com a implementação da internet, as distâncias físicas e fronteiras geográficas foram postas de lado, concedendo a uma parcela da humanidade uma conectividade comunicacional e uma interdependência jamais tidas. Assim, as cartas, que demoravam dias ou até meses para chegar ao destinatário, se transformaram em uma simples mensagem eletrônica de texto instantaneamente entregue através de um aplicativo para um celular inteligente (Costa, 2021). O acesso à informação e aos estudos também ficaram mais globalizados e democratizados: o que antes estava localizado em uma instituição ou comunidade passou a ser acessado em qualquer lugar do mundo; as companhias hegemônicas de mídia deixaram de ser a única fonte confiável de informação e outros grupos de pessoas, com outras filosofias, podem fazer uso de ferramentas como o Youtube para trazer outras vozes e outros corpos para as telas.

Contudo, há também o lado obscuro dessa realidade benéfica que, muitas vezes, é colocada enquanto a única possibilidade do processo, em especial pelos teóricos neoliberais (Ricento, 2010). Para as populações e os países do Sul Global, as fronteiras são reforçadas e eles são excluídos dessas vivências ou as vivenciam de modo limitado em virtude das barreiras levantadas pelo Norte Global, que promovem uma marcha (Miglioli, 1999) ou uma produção acelerada de pobres/marginalizados (Santos, 2001). Nesse caminho, a interdependência global pode ser prejudicial e essencial na produção de novas crises. Por exemplo, uma decisão unilateral de um presidente de algum país classificado como uma superpotência, um desastre natural repentino em alguma localidade longínqua do outro lado do mundo, um erro humano e ou tecnológico por mais inofensivo que pareça: qualquer um desses acontecimentos pode alcançar proporções globais e interferir em nossas vidas, em nossos tempos presente e futuro, por mais localizados que eles sejam.

Vejamos, como caso ilustrativo, o evento ocorrido em julho de 2024: uma falha em um programa de antivírus da empresa estadunidense de segurança cibernética CrowdStrike afetou mais de 8 milhões de computadores com o sistema Windows, pertencente à Microsoft (Haas, 2024). Apesar de não ter causado prejuízos aos computadores, essa falha ocasionou um apagão ao redor do mundo que trouxe um caos para diversos serviços indispensáveis do cotidiano, tais como aeroportos, hospitais, bancos, emissoras de TV etc. Todos esses serviços precisaram replanejar com urgência como suas ações seriam continuadas, tendo em vista que

sua parte informatizada estava exibindo apenas uma tela azul de morte (*blue screen of death*, em inglês), ou em outro termo, estava inoperável (Haas, 2024).

O caso mais curioso de um desses planejamentos bruscos foi o dos aeroportos: em vários países, foi necessário substituir a tela de chegadas e partidas por um quadro branco e os cartões de embarque precisaram ser escritos à mão (Moschen, 2024). Atualmente, vivemos em uma sociedade/civilização global em que a virtualização do cotidiano implicou em mudanças consideráveis na forma que nos relacionamos com o mundo, com os animais e com nossos semelhantes. Ao passo que a tecnologia oportuniza uma conversa com um familiar que se encontra em outro estado ou país, ela favorece uma dependência excessiva e uma influência desmedida: com o desenvolvimento avançado das inteligências artificiais⁷ (IAs), já há casos em que seres humanos apresentam a construção de um sentimento e de uma relação emocional/amorosa com *chatbots* (The National News, 2023; CNN, 2023; Blake, 2024).

Redes sociais, a exemplo do TikTok, têm construído e se valido de algoritmos sofisticados para estimular o uso ilimitado dos/as usuários/as e, com isso, favorecer as interações com os conteúdos e as propagandas (Orgaz, 2020). Por seu turno, esses algoritmos também, em diversos casos⁸, refletem os chamados *biases*, que são os vieses e preconceitos relativos a seus desenvolvedores (Tilt UOL, 2024; Salas, 2018). Junto a isso, a disseminação de notícias falsas, que sempre existiu na história da Humanidade, ganha novos mecanismos (como o *deepfake*) e proporções inimagináveis há um século atrás.

Nesse novo momento, o ditado popular de que uma mentira contada (compartilhada) muitas vezes se torna verdade se faz muito apropriado em função das manipulações de gravações de áudio, fotos e vídeos realizadas com o suporte das IAs e que possuem um nível de precisão altíssimo, o que pode propiciar obstáculos para a investigação dos erros ou das incongruências das *fake news* em diversas situações. A título de exemplificação, recorremos à notícia falsa compartilhada nas redes sociais por perfis da extrema-direita, em agosto de 2024,

⁷ A chamada IA generativa é alvo de frequentes críticas, como as elaboradas por Noam Chomsky, cuja teoria da gramática gerativa é uma das bases para o desenvolvimento dessa tecnologia. Em artigo de opinião, publicado no jornal The New York Times no ano de 2023, Chomsky e colegas afirmaram não considerar a inteligência artificial inteligente, já que ela não possui uma capacidade crítica igual a dos humanos, referindo-se a ela como somente *machine learning*, aprendizado de máquina (Chomsky; Roberts; Watumull, 2023). Além disso, os autores sustentam que a IA necessita de uma quantidade muito grande de informação para seu funcionamento, enquanto que os humanos podem raciocinar com pouquíssimas informações (Chomsky; Roberts; Watumull, 2023). Ainda nessa linha, para eles, a IA “irá *danificar* nossa ciência e depreciar nossa ética ao incorporar à nossa tecnologia uma concepção fundamentalmente falha de linguagem e conhecimento” (Chomsky; Roberts; Watumull, 2023, n.p., tradução e ênfase minha).

⁸ Dois casos, um mais antigo e outro recente, relacionados à empresa Google foram comentados na imprensa mundial. No mais recente, um usuário de sua IA Gemini concedeu um *prompt* para que a ferramenta criasse uma imagem de um soldado alemão no ano de 1943, ano em que o regime nazista ainda estava no cerne daquele país: a IA ofereceu, então, imagens de um soldado negro (Tilt UOL, 2024). No outro caso, acontecido em 2018, o aplicativo Google Photos etiquetou imagens de um usuário e sua amiga como gorilas (Salas, 2018).

cuja narrativa colaborou para questionar um possível encontro de Celso Amorim, assessor-chefe da Assessoria Especial da Presidência da República, com o presidente da Venezuela Nicolás Maduro, na ocasião de sua polêmica reeleição:

A gravação, manipulada por meio de Inteligência Artificial (IA), mostra diversas imagens distorcidas, incluindo um filtro de corações e uma música romântica ao fundo. Alguns detalhes no vídeo indicam manipulação por Inteligência Artificial. Um exemplo é quando, durante o abraço mais próximo entre Celso Amorim e Nicolás Maduro, a barba de Amorim parece "afundar" no ombro de Maduro. Além disso, a frase e as estrelas da bandeira do Brasil ao fundo aparecem visivelmente distorcidas (UOL Confere, 2024, n.p.).

Nesse caminho, os dados de todos esses/as usuários/as, de todas essas plataformas, estão sendo transformados nas pedras preciosas ou no petróleo de outrora, assim, daqui há alguns anos, os conflitos serão pautados na quantidade de dados que uma empresa/país tem armazenado em seus servidores. Os dados coletados valem muito porque dizem sobre os comportamentos do/a usuário/a em frente à tela, assim, há a possibilidade de usos para a personalização do conteúdo e da publicidade, buscando a monetização do produtor do conteúdo ou da propaganda. Hoje, quem tem mais dados demonstra um poder gigante na sociedade, podendo influenciar os rumos que a população pode tomar presente ou futuramente (Bridle, 2018).

Todos esses cenários favorecem o surgimento de outras crises em outras áreas da vida na pós-modernidade, principalmente no âmbito cultural. Acerca desse primeiro âmbito, Hall (2006) avalia que a diversificação dos sistemas de representação cultural (e a internet é protagonista) vem ocasionando uma crise de identidades através dos deslocamentos dos sujeitos pós-modernos, os quais enfrentam um processo constante de questionamentos em relação às suas identidades culturais (a étnica, a racial, a linguística, a religiosa e a nacional). A cultura não é mais previsível, monótona, proibitiva ou normativa, pelo contrário, ela está em um estado contínuo de mudanças cuja obsolescência é instantânea e programada, porquanto o sistema é mantido em movimento e as estruturas de pé por causa desse estado (Bauman, 2013; 2003). Para Bauman (2013), o sujeito pós-moderno possui duas características intrínsecas: é um caçador que busca integral e freneticamente sua presa; e é onívoro, isto é, qualquer um de seus gostos pode ser saciado em virtude de uma ampla variedade de roupas, de equipamentos, de músicas, de artistas etc.

Diante dessas características, Hall (2006) considera a predominância de três tipos de sujeitos no decorrer da História. O sujeito iluminista, cuja figura era sempre masculina,

individual, unificada e que carregava as mesmas identidades do dia do nascimento à hora da morte, é o primeiro desses três tipos. O segundo tipo era o sujeito sociológico, que construía suas identidades através de um processo de interação social. Em terceira posição, aparece o sujeito pós-moderno cujo processo de identificação é sempre problemático e problematizado. Desse modo, suas identidades são provisórias e variáveis, uma vez que a estabilidade de outrora está em declínio com a globalização e a pós-modernidade.

Bauman (2003) traz uma analogia pertinente para pensar essas identidades. Segundo ele, as identidades de antigamente eram um álbum de fotografias de uma família: aqueles retratos eram fixos, o registro de um momento que durava para sempre. Em contrapartida, atualmente, as identidades estão mais para uma peça teatral, porque as trocas de figurinos, cenários e atores são a regra.

Agora, em relação ao âmbito sanitário, doenças, como o sarampo, que estavam controladas ou erradicadas havia décadas, ressurgem com ainda mais intensidade. Destacam-se as campanhas de desinformação propagadas por agentes do movimento anti-vacina, que minam a confiança de parte da população mundial no que tange à segurança e eficácia das vacinas, e contribuem para que esse cenário preocupante seja alargado. Mas não apenas velhas doenças ressurgem, novas continuarão a surgir e a se espalhar, pois com o fluxo de pessoas e suas viagens constantes de férias ou a negócios ao redor do mundo globalizado não permitem que essas ameaças sanitárias fiquem restritas, localizadas (Soffiati, 2020; Santos, 2001).

Assistimos a uma emergência sanitária local se globalizar em um período de alguns meses, há um pouco mais de quatro anos. Por causa desse fluxo de pessoas (contaminadas), o coronavírus foi transportado dentro de aviões para todo o mundo. Durante meses, não se sabiam informações concretas sobre a doença causada por ele, a covid-19, e cientistas da área da saúde se reuniram em redes de colaboração internacionais, tentando encontrar as respostas para as perguntas que estavam sendo feitas, para salvar as centenas de milhares de vidas que estavam sendo perdidas em todas as partes da Terra, porquanto tudo era desconhecido. Como em toda crise, também pudemos ser oportunizados com reflexões sobre os tempos que estamos atravessando.

O grande desenvolvimento tecnológico-informacional contribuiu para que boa parte de nossas atividades laborais e educacionais fosse virtualizada. Isso fez com que muitas mortes fossem evitadas levando em conta que a principal profilaxia foi o afastamento/isolamento social. Contudo, precisamos, de igual modo, pensar em quem estava do lado de fora da fronteira digital, quem foram as pessoas que tiveram um acesso precário e quem foram

aquelas que não tiveram algum. É preciso pensar nessas pessoas, pois a sua marginalização e consequente exclusão do meio digital não é um resultado de uma desigualdade da globalização pós-moderna, ao invés disso é uma desigualdade inventada na globalização moderna, ou seja, com a invenção da Modernidade e dos níveis de humanidade através das invasões europeias e de sua racialização da Humanidade (Dussel, 1993; Santos, 2001; Quijano, 2005). Muitas dessas pessoas contraíram o vírus, desenvolveram a doença e se transformaram em apenas um número estatístico sem importância para o capitalismo neoliberal, afinal, para a sobrevivência delas (e do sistema), elas tinham de sair de casa para trabalhar dado que a fome não espera (e o sistema não abona).

Em última instância, a globalização têm provocado transformações significativas no cenário educacional e elas atingem principalmente o ensino superior. Segundo Costa (2021, p. 164), atualmente, esse nível de ensino está notavelmente diferente daquela realidade de algumas décadas atrás, com mais de 200 milhões de alunos/as matriculados por efeito da “pressão exercida por organismos internacionais para que os Estados (especialmente no mundo em desenvolvimento) promovessem o acesso à educação superior a todas as parcelas da população, sobretudo aos grupos historicamente subrepresentados nesse nível de ensino”.

Essa promoção do acesso favoreceu uma ampliação das vagas nas instituições de ensino superior (IES) públicas e, alinhadas a esse cenário, empresas/organizações ligadas ao mercado educacional ou a governos estrangeiros buscam obter lucros com a comodificação da educação pública sob as justificativas de trazer mais eficiência aos recursos e às atuações do setor. Elas, de igual forma, têm ampliado a abertura de IES privadas em todo o território nacional nos últimos anos. Forma-se, portanto, um cenário complexo no ensino superior brasileiro com as crescentes tentativas das empresas capitalistas neoliberais de adentrar nesse jogo de poder.

Gomes *et al.* (2024) nos contam que as complexidades desse cenário foram ampliadas com a chegada da gestão interina ao poder executivo federal, em 2016. Com sua agenda neoliberal, promoveu uma emenda constitucional, conhecida como Teto de Gastos, que, segundo a narrativa governamental, promoveria uma “limitação de gastos públicos para os próximos 20 anos”, a fim de preservar as contas públicas, o que resultaria em falta de investimentos e bloqueios/cortes orçamentários na educação e em outras áreas estratégicas e necessárias para a sociedade brasileira (Gomes *et al.*, 2024, p. 4). A partir dessa “onda de neoliberalismo associada ao conservadorismo [...] a educação pública superior passou a ser concebida por essas lentes como um gasto sem retorno aos cofres públicos” (Gomes *et al.*, 2024, p. 11).

Na gestão passada do governo federal (2019-2022), houve a tentativa de validar a comodificação da educação pública por meio da apresentação de uma proposta de implementação de um projeto, intitulado Future-se. O Future-se foi formulado internamente pelo MEC, que à época estava sob a tutela do segundo ministro da educação da gestão 2019-2022, sendo apresentado, em um primeiro momento, apenas aos/às reitores/as de universidades e institutos federais, os quais consideraram a proposta vaga, visto que a participação dessas instituições e agentes não fora contemplada na elaboração do documento (Gomes *et al.*, 2024). O projeto previa o estabelecimento de contratos entre organizações sociais (um eufemismo para designar empresas privadas) e as IES, objetivando a “execução de atividades de três eixos: 1) gestão, governança e empreendedorismo; 2) pesquisa e inovação e 3) internacionalização” (Gomes *et al.*, 2024, p. 20).

Tal objetivo representava, além de uma perda severa da autonomia constitucional de universidades e institutos federais, os interesses daquele governo de retirar sua responsabilidade no que se referia à manutenção das IES. Infere-se, também, que o objetivo proposto com o projeto descaracterizaria o objetivo basilar das IES públicas, o qual consiste em exercer uma função para a sociedade. Mesmo com a abertura de uma consulta pública para contribuições, o Future-se não avançou no Congresso Nacional diante das críticas e da resistência da comunidade acadêmica, sendo abandonado pelo MEC. Com mais recência, no âmbito do ensino básico, o governo estadual de São Paulo tem legitimado a privatização de escolas através das chamadas PPPs, parcerias público-privadas, em que a realização dos serviços não pedagógicos fica a cargo dessas empresas (Oliveira, 2024).

Importa indagar: é uma realidade inevitável, imparável? Miglioli (1999) advoga para possibilidades de resistência empreendidas por alguns países ao não adotarem o (neo)liberalismo. De modo semelhante, contudo, sem considerar uma fuga ou uma negação do mundo globalizado pós-moderno, Sousa Santos aponta para práticas translocais de resistência atendendo a uma globalização contra-hegemônica (Costa, 2021). É nesse caminho que chegamos à terceira perspectiva elaborada por Santos (2001), o qual coloca em sua tese o compromisso de enxergar e fazer o mundo através de uma *outra globalização*. Para tanto, ele sugere que essa outra globalização tem a possibilidade de se materializar por intermédio das mesmas bases que já materializam a globalização perversa, desde que haja uma mudança sistêmica para que políticas sejam formuladas em favor de objetivos mais sociais.

Adicionalmente, o autor (p. 20) defende dois fatores que fortalecem a “emergência de uma nova história”. Em primeiro lugar, está na sociodiversidade cada vez mais reforçada com o crescente contato de diferentes povos e suas filosofias. Isso culmina na “produção de um

novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato” (p. 21) em que outras pessoas se apropriam dos meios constituídos a partir da globalização atual para desafiar a soberania do eurocentrismo. Apresento, como demonstração do que trata Milton Santos, o trabalho de Nunes e colaboradores (2021), os quais advogam para um crescente número de produções audiovisuais realizadas por indígenas nordestinos na busca de contar suas histórias, fortalecer suas lutas e construir memórias para que possam ser transmitidas para suas futuras gerações e para os não-indígenas.

Por esse ângulo, Costa (2021) avalia a inevitabilidade desse fenômeno no seio da sociedade pós-moderna. É uma realidade em que as expectativas de seu enfraquecimento, ou mesmo desaparecimento, não devem ser observadas. Ao invés disso, é inevitável, igualmente, admitir essa realidade, cujos desdobramentos já aparecem próximos. É nesse caminho que contornos e resistências precisam ser oferecidos para que nós e nossas instituições, em especial as universidades, não sejamos engolidos pela fome do mercado e pelas crises inerentes ao processo.

Negar essa realidade no ensino superior é comprometê-lo, é estagná-lo em meio a transformações científicas e sociais tão notórias. Uma mudança paradigmática e institucional se faz necessária para que essas instituições acompanhem o mundo em constante movimento em que existem. Nesse ínterim, o processo de internacionalização entra em cena como uma linha paralela e uma resposta articulada e consciente das IES à globalização, à pós-modernidade. A internacionalização não é um processo novo, pelo contrário, assim como a globalização, é milenar e, a fim de compreendê-lo melhor, na subseção seguinte, trago uma revisão bibliográfica, sublinhando seus percursos históricos, seus conceitos e sua manifestação na realidade do ensino superior brasileiro.

3.2 Em casa ou no exterior: os (des)caminhos da internacionalização

Para iniciar esta conversa, é indispensável contextualizar o fenômeno da internacionalização no/do ensino superior enquanto um processo milenar e não resumido às últimas três ou quatro décadas. À vista disso, apesar de não haver uma unanimidade na literatura, muitos autores e autoras assinalam que a constituição da própria instituição universitária, na Idade Média no/do continente europeu, já revelava uma inclinação delas a internacionalizar, mediante a mobilidade física de professores e alunos (peregrinos, no termo daquela época) com vistas ao compartilhamento e amadurecimento dos estudos cuja centralidade estava no Cristianismo (De Wit; Merkx, 2012; Matos; Carvalho, 2023; Stallivieri, 2017).

Naquelas ocasiões, para além da formação acadêmica, existia a experiência da viagem enquanto um intercâmbio cultural, que contribuía com novas vivências daqueles sujeitos (Stallivieri, 2017). É nesse sentido que Phillip Altbach caracteriza a universidade como uma instituição historicamente global (De Wit; Merkx, 2012). Quando, porém, a Modernidade e o projeto de Estado-nação começaram a determinar as normas sociais e institucionais, a internacionalização fora preterida. O estreitamento das fronteiras e o reforço ao sentimento pátrio, no âmbito do movimento nacionalista, não eram compatíveis com os pressupostos desse fenômeno no âmbito universitário (Matos; Carvalho, 2023).

Citando Hammerstein, De Wit e Merkx (2012, p. 44) exemplificam algumas das ações tomadas com a finalidade de nacionalizar as instituições, tais como a proibição requerida por muitas nações no que tangia aos estudos que seriam realizados em um outro país e o favorecimento das línguas vernáculas em detrimento do latim, a língua franca então adotada. Uma modificação desse cenário só pôde ser percebida com a aproximação da pós-modernidade (Matos; Carvalho, 2023). Os avanços oportunizados pela globalização, e aí temos como ilustração as crescentes revoluções tecnológicas e informacionais, os contatos cada vez mais acentuados de povos e suas línguas, além dos novos dilemas políticos, epistemológicos, ideológicos etc. fortaleceram ainda mais o processo de internacionalização no/do ensino superior, afinal, para responder à inevitabilidade da globalização e da pós-modernidade, fazia-se preciso um movimento condizente (Knight, 2005; 2020; Morosini, 2019).

Ambos os processos ganharam grande projeção no contexto acadêmico, o que ocasionou uma comparação ou mesmo uma confusão em relação ao que cada um representa.

Nesse caso, no trabalho de Finardi, Guimarães e Mendes (2020), são apresentados os contrastes mais visíveis: o principal deles indica que enquanto a globalização desafia a existência de fronteiras que demarcam e separam os Estados, a internacionalização busca atravessá-las por meio de parcerias acadêmicas. Contudo, este último processo será assimilado de modos diferentes dependendo dos objetivos, do momento, das pessoas ou das instituições que estejam envolvidas em sua constituição (Chagas, 2023; Calvo; Alonso, 2020; Knight, 2005, 2020; Morosini, 2009). Ou em outros termos, é um processo heterogêneo, complexo e multifacetado, assim como a globalização.

Por exemplo, logo após o fim da Segunda Guerra, o termo internacionalização ganhou relevância para designar os assuntos tratados entre (inter) nações, e pelo menos nos últimos 50 anos obteve terminologias distintas quando relacionado à educação internacional, tendo, somente nos anos 1990, a ocorrência da ampliação do termo para internacionalização do ensino superior (Marginson, 2023; Knight, 2020; Abba; Streck, 2021). É nesse aspecto que a formulação e ou a escolha de uma definição do processo se torna indispensável, uma vez que somente em função dela, o cenário em que o processo será desenvolvido é moldado, pois “tudo envolve definição” (Marginson, 2023, p. 2, tradução minha; Knight, 2020). Atualmente, o processo tem sido defendido como de gestão em razão das discussões e teorizações bem fundamentadas nos últimos trinta anos em torno de diversas definições conceituais propostas por autores distintos, sendo a proposta de Jane Knight, nos anos 1990, a mais adotada.

Para ela, internacionalização é “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções (primordialmente ensino/aprendizagem, pesquisa, serviço) ou na oferta da educação superior” (Knight, 2004 *apud* Knight, 2020, p. 48). A própria autora ressalta que uma boa definição procura não ser normativa, mas sim genérica/neutra para atender ao maior número de contextos possíveis. Marginson (2023), entretanto, discorda da posição de Knight, apontando pesquisas que consideram sua definição na condição de normativa em excesso e uma possível fonte de efeitos negativos para a realidade fora do eixo Europa-Estados Unidos, principalmente a do Sul Global.

Em 2015, houve uma tentativa de atualização dessa definição a partir de uma revisão empreendida pelo *European Parliament* (2015, p. 29, tradução minha), que adicionou que a internacionalização tem “o objetivo de elevar a qualidade da educação e da pesquisa para todos/as os/as estudantes e pessoal, e de trazer uma contribuição significativa à sociedade”. Ou seja, tratou-se de uma tentativa de estender o processo para além dos limites físicos a fim de qualificá-lo como mais inclusivo. Julgo a definição de Knight, atualizada ou não, como

fértil para que o processo seja (re)construído em um determinado contexto e é acessível para o entendimento inicial de quem está sendo introduzido à temática. Todavia, assim como é indispensável definir, é indispensável encaminhar essa definição para realidades (e áreas do conhecimento) específicas.

Além dessas realidades, a internacionalização é feita por agentes, instituições e governos com objetivos diferentes e poderes políticos desiguais (Santos Filho, 2020b; Knight, 2020; Teixeira *et al.*, 2021). Nesse caminho, o Grupo de Pesquisas sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior — GPLIES — manifesta-se como um importante contribuinte para (re)pensar e investigar o processo e seus desdobramentos no/do ensino superior brasileiro no campo dos Estudos Linguísticos. O Grupo conta com pesquisadores/as e estudantes de pós-graduação de IES de todo o país, e dentre as contribuições para direcionar a internacionalização à nossa realidade está a proposição de uma definição para o conceito do processo. Segundo o GPLIES:

A internacionalização é um movimento articulado pelas comunidades acadêmicas e não-acadêmicas que busca promover o compartilhamento de ideias, de culturas, de práticas inovadoras e de responsabilidades sociais, que se manifestam de forma transversal nos diferentes setores de ensino, pesquisa, extensão e gestão das instituições de ensino. Este movimento envolve a solidariedade e a colaboração entre os parceiros nacionais e internacionais de forma a permitir um posicionamento decolonial e crítico, reposicionando as demandas locais diante da necessidade de inserção em um contexto internacional (GPLIES, 2020 *apud* Gomes; Santos, 2023, p. 23).

A solidariedade e a colaboração defendida na definição pode ser percebida em sua própria formulação, dado que foi redigida e revisada pelos membros em atuação no Grupo. É um compromisso que corrobora com a necessidade de adotarmos um outro olhar para a internacionalização no/do ensino superior na realidade (ou nas realidades) brasileira(s) devido a dois fatores determinantes: (1) esse nível de ensino é de implantação recente no país quando comparado com a milenaridade das universidades europeias; e (2) nosso ensino superior apresenta traços de colonialidades inegáveis que o atingem (Abba; Streck, 2021; Neves; Barbosa, 2020; Moraes; Leal, 2021; Leal; Abba; Finardi, 2023; Martinez, 2023; Lima; Maranhão, 2009).

Tão relevante quanto estabelecer uma definição é entender quais são as razões que levam uma instituição a procurar se internacionalizar. Knight (2020, p. 29) ressalta:

A necessidade de ter razões claras e articuladas para a internacionalização não pode ser sobrestimada. As razões são a força motriz para o motivo pelo

qual uma instituição, país, região (ou qualquer outro ator) desejam se envolver com a internacionalização e investir nela. As razões se refletem nas políticas e programas que são desenvolvidos e acabam sendo implementados. As razões ditam o tipo de benefícios ou resultados esperados. Sem um conjunto claro de razões, acompanhadas por um conjunto de objetivos e definições de políticas, um plano de implementação e um sistema de monitoramento/avaliação, o processo da internacionalização é, muitas vezes, uma resposta *ad hoc*, reativa e fragmentada ao enorme número de novas oportunidades internacionais disponíveis.

A autora (p. 30) defende que existem quatro níveis de razões em que uma instituição pode se apoiar para internacionalizar. São elas: individual, institucional, nacional e regional. No nível individual, pesam o desenvolvimento de competências internacionais e de habilidades interculturais, a título de exemplo. Institucionalmente, há questões como o desenvolvimento/aperfeiçoamento da pesquisa e da inovação. Em terceiro lugar, no nível nacional, questões como a diplomacia, a construção da nação e o acesso ao ensino superior se sobressaem. Por derradeiro, no nível regional, além da busca por uma identidade, há a busca por alianças geopolíticas.

Na realidade europeia, na qual a internacionalização parece estar mais institucionalizada, todas essas razões estão entrelaçadas, de algum modo, com os preceitos do capitalismo neoliberal e no entendimento de que a educação deve ser um negócio. Em uma pesquisa apresentada pelo *European Parliament* (2015, p. 65, tradução minha), das oito razões mais assinaladas pelas instituições consultadas, cinco podem ser entendidas como fazendo parte da engrenagem do sistema capitalista em sua atual fase, apesar da resposta mais citada ser “melhorar a qualidade geral da educação na instituição”. As cinco razões são: “atrair mais estudantes internacionais”, “melhorar a reputação internacional e as posições em rankings”, “ser mais competitiva em relação a outras instituições de educação superior”, “demanda do mercado global para fornecer estudantes com habilidades para o mercado de trabalho global” e “benefícios financeiros para a instituição” (*European Parliament*, 2015, p. 65, tradução minha).

São muitas as reflexões que podemos fazer a partir dessas razões, entretanto, é pertinente desenvolver algumas. Em primeiro lugar, é essencial pensar em uma (trans)formação do corpo docente em que sejam evidenciadas as questões globais e interculturais em consonância com as locais, uma vez que uma formação para a aquisição de habilidades focando exclusivamente em empregabilidade compromete a formação intelectual do indivíduo, facilitando a construção de uma sociedade em que as pessoas se enxergam, majoritariamente, como competidoras. Ademais, muitas vezes, a instituição promove uma

diversidade cultural em seu campus justamente com a intenção de atrair mais estudantes para que paguem taxas e, assim, ocasionem um aumento das receitas institucionais. Em outras ocasiões, parcerias com empresas são enfatizadas não para beneficiar a educação e seus agentes, mas favorecer a figura da instituição como uma empresa. Nesse entendimento, abre-se espaço para uma competitividade que já é característica do neoliberalismo, e os resultados qualitativos da instituição podem ser vistos como menos prioritários em prol de resultados quantitativos cada vez mais incentivados, por meio de constantes publicações e registros de patentes, por exemplo. É nesse panorama que surge a presença estável dos ranqueamentos (ou *rankings*), em que a reputação da instituição é atestada, em maior parte, mediante esses resultados quantitativos e a delimitação de critérios em que há um favorecimento do Norte Global (Miho, 2018; Martinez, 2023; Moraes; Leal, 2021, Araújo, 2024).

Tal como no período do comparativismo em que havia línguas superiores faladas por culturas superiores, há instituições superiores nas posições mais altas desses *rankings* justamente em virtude desses critérios, pensados para que as instituições estadunidenses e europeias nunca saiam do topo. Atentemo-nos ao caso do ranqueamento mais famoso, o *Times Higher Education World University Rankings* (THE) publicado anualmente pela revista britânica *Times Higher Education*: somente três universidades fora do eixo Europa-EUA aparecem dispostas entre os vinte e cinco primeiros lugares, sendo duas chinesas e uma singapurense (*Times Higher Education*, 2024b).

Referenciando Chagas, Araújo (2024) corrobora com essa discussão ao dispor da seguinte observação:

os rankings são importantes porque eles permitem às universidades aparecerem em um cenário internacional de referência, não estou me dispersando deles, mas não adianta uma universidade estar só nos rankings e representar nas suas práticas locais uma realidade social paradoxal aos números que ela espelha. Estar entre as melhores instituições do mundo não é ser a melhor instituição do mundo, nem ter os melhores do mundo; significa apenas aparecer e se posicionar nas redes internacionais universitárias (Chagas, 2021, p. 142 *apud* Araújo, 2024, p. 104).

Diante do que foi apresentado, faz-se necessário indagar: e como compreender a internacionalização em termos mais amplos? É simplesmente um processo? Um fenômeno? No trabalho de Delgado-Márquez, Hurtado-Torres e Bondar, retomado por Santos Filho (2020b), são oferecidas quatro perspectivas que nos permitem observar como a internacionalização tem sido abordada na literatura com o passar dos anos. Primeiramente, o

autor advoga que muitos autores/as compreendam-na na condição de *atividade*, ou seja, uma série de atividades fomenta a construção de uma instituição internacional. Segundamente, na perspectiva de *competição*, as instituições objetivam atrair estudantes e pesquisadores/as altamente qualificados para integrá-las a fim de melhorar a sua qualidade.

A terceira perspectiva, por sua vez, é a de *éthos*, na qual é enfatizada a relevância da criação de uma cultura institucional a partir de iniciativas que considerem aspectos interculturais e internacionais. Finalmente, a quarta perspectiva é a mais recorrente na literatura e disseminada nas instituições. Nessa perspectiva, a internacionalização é entendida como *processo*, o qual deve promover a integração de uma dimensão internacional/intercultural a todos os serviços institucionais, assim como é proposto na definição de Knight (2020).

Nesse mesmo caminho, Stein e colaboradores (2016) propõem quatro articulações pelas quais a internacionalização pode ser vista e ou materializada. A primeira delas é a “internacionalização por uma economia do conhecimento global”, a qual comodifica o conhecimento em favor do progresso econômico em consonância com o desenvolvimento de competências para uma atuação competitiva no mercado global. Nessa articulação, apenas o conhecimento ocidental é valorizado e imposto como válido, em um ciclo de perpetuação das colonialidades do poder e do saber, entretanto, quando o conhecimento não-ocidental oferece alguma vantagem econômica, há uma apropriação dele. Ainda, existe a predominância das chamadas áreas prioritárias (engenharias e tecnológicas), que recebem os maiores investimentos e reconhecimentos por parte da instituição (Stein *et al.*, 2016).

Em segundo lugar, aparece a “internacionalização como um bem público global”, articulação em que é enfatizada “a importância de democratizar o acesso à educação superior em uma escala global, como também assegurar que um imaginado ‘público global’ irá se beneficiar do que é produzido pelas universidades” (Stein *et al.*, 2016, p. 7, tradução minha). Entretanto, os/as autores/as pontuam que, nessa articulação, a legitimidade das instituições modernas do sistema-mundo e do conhecimento ocidental não é questionada, e apesar dos conhecimentos não-ocidentais serem reconhecidos, eles não são integrados às estruturas da instituição.

Em seguida, é colocada uma articulação mais crítica para a internacionalização, denominada de “anti-opressiva”, que consiste na busca por “uma mudança epistêmica em direção a uma maior justiça social” (Stein *et al.*, 2016, p. 9, tradução minha). Essa articulação recebe contribuições de teorias críticas, tais como a feminista e a antirracista, problematiza a economia do conhecimento global e o eurocentrismo, além de questionar quem é realmente o

público e quais são os *bens* do processo, decerto. Para os/as autores/as, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA, apresenta-se como um modelo de universidade anti-opressiva, uma vez que essa instituição se pauta, em especial, em uma cooperação Sul-Sul. Mas, eles/as criticam que a internacionalização anti-opressiva ainda é tida para “fins instrumentais” (p. 11, tradução minha).

Por derradeiro, os/as autores/as identificam a quarta articulação como “translocalismo relacional”, e sugerem-na como um desafio para (re)pensar a internacionalização atual, a qual é materializada no e pelo imaginário global moderno/colonial. Além de criticar e questionar esse imaginário/sistema, essa articulação propõe um engajamento

em uma luta política baseada na contestação, na reformulação e, eventualmente, no desmantelamento das relações e instituições que distribuem desigualmente a vulnerabilidade e as oportunidades de vida (como a produção e proteção de espaços para povos e saberes marginalizados no ensino superior); e visa destacar possibilidades relacionais além das mediadas por instituições sociais como estados-nação, universidades e mercados capitalistas (Alexander, 2005). Reconhecendo os emaranhados que excedem fronteiras nacionais rígidas (e outras), enquanto também reconhece os efeitos materiais altamente desiguais dessas fronteiras, essa articulação substitui “internacionalização” por “translocalismo”. No contexto educacional, enfatiza a necessidade de identificar e desconstruir conexões existentes, descentralizar os interesses individuais e institucionais, e experimentar esforços para rearranjar desejos modernos sem garantias ou visões fixas para as alternativas que possam se desenvolver (Stein *et al.*, 2016, p. 11-12, tradução minha).

Mas como essas abordagens, articulações, perspectivas, razões e definições inerentes ao processo de internacionalização são materializadas no ensino superior brasileiro? Nas próximas linhas, destarte, busco explicar como esse processo tem sido caracterizado e desenvolvido em nossa educação nacional.

A implementação de universidades no território brasileiro é tardia tanto em comparação com o continente europeu quanto em relação aos seus países vizinhos, da América Latina. Isso ocorreu por causa das políticas diferenciadas das coroas portuguesa e espanhola, visto que esta promoveu a implementação de universidades em suas colônias já a partir do século XVI, de acordo com Abba e Streck (2021). No Brasil, o ensino superior era vedado pela legislação e o acesso a esse nível de educação era apenas permitido aos filhos da elite dominante, os quais cursavam a graduação em outros países, principalmente Portugal (Conexão UFRJ, 2019). A primeira universidade brasileira, portanto, só foi estabelecida em 7 de setembro de 1920, a qual recebeu o nome de Universidade do Rio de Janeiro (URJ),

tornando-se, mais tarde, em 1965, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Abba; Streck, 2021; Conexão UFRJ, 2019).

Podemos diferenciar três grandes fases em que programas/movimentos de internacionalização foram propostos e corporificados em nosso ensino superior. A primeira fase dá-se logo em seus anos iniciais, com dois movimentos de internacionalização, sendo o primeiro o desenvolvimento de mobilidade acadêmica *incoming*, ou seja, aquele tipo em que as IES recebem alunos/as e professores/as. Mas, no caso das primeiras IES brasileiras, essa mobilidade concretizava-se com o recebimento de professores/as estrangeiros/as para contribuir com a implementação, fosse lecionando, fosse administrando setores e/ou departamentos dos estabelecimentos de ensino superior (Neves; Barbosa, 2020).

Enxergamos nesse primeiro passo de nossa internacionalização histórica, uma materialidade das colonialidades do saber e do poder. Assim, quando há uma busca pelo conhecimento e por corpos do Norte Global, deixamos de valorizar os nossos conhecimentos e saberes locais, e validamos o Norte como o ponto de partida que deve ser tomado e a direção para a qual se deve caminhar. De acordo com Martinez (2023, p. 100), falar de internacionalização é considerar as colonialidades que invisibilizam os diversos sujeitos, seus conhecimentos e seus corpos no ambiente da instituição, pois “a dificuldade da Educação Superior se tornar internacional reside na deficiência, e a deficiência é algo sempre do Outro” e é sempre criada e apontada pelo projeto ocidental de sistema-mundo.

O segundo movimento, porém, foi um desdobramento da Reforma Universitária iniciada na cidade argentina de Córdoba, em 1918. Essa Reforma foi ocasionada em virtude do desagrado dos estudantes no que se referia a uma série de fatores, dos quais se destacam a falta de participação estudantil na gestão (política) universitária, a formação limitada a áreas como a teologia e o direito, e o caráter elitista da instituição, que era caracterizada pelo acesso exclusivo das classes mais abastadas da sociedade, fundada no projeto ocidental (Abba; Streck, 2021). Em síntese, a Reforma:

fundou um movimento estudantil engajado com as problemáticas que afetavam a universidade da época, vinculadas principalmente ao caráter elitista, escolástico e eclesiástico do ensino, assumindo que estas questões eram comuns às universidades latino-americanas [...] **Os protagonistas deste processo começaram a circular por diversos países latino-americanos para a divulgação de suas ideias, o intercâmbio de propostas, assim como para a procura de apoio e estabelecimento de parcerias** [...] Devido a este caráter internacionalista, consideramos que a Reforma de Córdoba de 1918 é **parte constitutiva do processo histórico da internacionalização universitária na América Latina** (Abba; Streck, 2021, p. 4, ênfase minha).

Como reforçado pelos autores, os ideais viajaram pelo continente e chegaram ao Brasil em 1928. Na então URJ, estudantes publicizaram um manifesto em que ressaltaram a importância do movimento cordobês para as suas ações, ficando claro, também, que os ideais expressos no Manifesto da Reforma de 1918 influenciaram o documento brasileiro (Abba; Streck, 2021). Alguns desses ideais merecem ser mencionados, porque eles dão uma base para entendermos as particularidades das IES brasileiras atualmente; destacam-se: a autonomia universitária, a eleição democrática para os mandatários (cujos mandatos possuem prazos estabelecidos), a gratuidade do ensino e a liberdade docente (Abba; Streck, 2021, p. 12).

A segunda fase da internacionalização começou a ser gestada nos primeiros anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, sendo, primeiramente, principiada, em 1951, quando o governo de Getúlio Vargas funda duas autarquias que, nas décadas seguintes, desempenha(ram) um papel importantíssimo para o aprimoramento desse nível de educação e do fenômeno supracitado, falo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o CNPq, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES (Neves; Barbosa, 2020). Nessa mesma época, estava em evidência a política da Boa Vizinhança contemplada pelos Estados Unidos com a premissa de consolidar seu poder de influência sobre as nações latino-americanas. Essa política também previa o fortalecimento do ensino superior de ambos os países e foi verificada em território brasileiro, com a concessão de bolsas a pesquisadores/as, sendo elas provenientes de três instituições estadunidenses, em especial: a Fundação Rockefeller (1940-1950), a Fundação Ford (1960-1980) e a Comissão Fulbright (1957-atualmente) (Neves; Barbosa, 2020; Costa, 2021).

No ano de 1965, tivemos o lançamento da iniciativa brasileira de internacionalização mais duradoura e bem institucionalizada: o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O seu principal objetivo é conceder bolsas de estudo a estudantes de países com os quais o Brasil mantém o Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia, para que realizem cursos de graduação em instituições brasileiras. Em conformidade com o PEC-G, foi lançado, em 1981, o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação (PEC-PG), cujo objetivo baseia-se no seu Programa irmão, contudo, as bolsas são destinadas “a professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior dos países” (com os quais o Brasil mantém o Acordo) para a realização de doutorado pleno em IES brasileiras (CAPES, 2024, n.p.; Neves; Barbosa, 2020).

Os principais beneficiados desses dois programas foram e são estudantes de países do continente africano. Assim, mesmo sendo lançados em um momento em que as discussões

pós-coloniais estavam iniciando, podemos ponderar esses dois Programas como passos importantes para um movimento decolonial, no qual a direção da internacionalização deixou, ainda que em uma proporção pequena, obrigatoriamente o Norte Global.

Continuamente nas décadas finais do século passado, a CAPES adotou novas metodologias e políticas para promover o crescimento e as avaliações dos Programas de Pós-graduação, sublinhando frequentemente a necessidade de internacionalização da pesquisa produzida nas instituições (Neves; Barbosa, 2020). É preciso ter em mente que o cenário internacional daquele período cobrava essa postura dos países do Sul Global, uma vez que havia uma conjunção de forças (organizações supranacionais e governos do Norte Global) preconizando a aderência ao processo, sobretudo com uma justificativa pautada na globalização fabulosa do neoliberalismo, assim como na necessidade de expansão do ensino superior (Abba; Streck, 2021; Costa, 2021; Martinez, 2023). Foram favorecidas, nesse contexto, outras parcerias cooperativas com entidades do Norte Global, das quais se destacam o *British Council* e o *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico, em tradução livre), abreviado como DAAD.

Frente a esse cenário incontestável, a CAPES criou em sua estrutura dois espaços importantes para dar prosseguimento a essas ações. Inicialmente, no ano de 1995, criou a Coordenação para Cooperação Internacional e, em 2007, a Diretoria de Relações Internacionais (Neves; Barbosa, 2020). Tanto a Diretoria quanto a Coordenação se voltavam para o estabelecimento/fortalecimento de parcerias e acordos bi/multilaterais em favor das trocas acadêmico-científicas de professores/as e estudantes brasileiros/as.

Mas, o maior programa lançado e fomentado pelo Governo Federal foi, de fato, o Ciência sem Fronteiras (CsF), que também teve a ambiciosa meta de ser o maior da América Latina (Finardi *et al.*, 2020). Ele foi lançado no primeiro governo de Dilma Rousseff, através de uma colaboração entre o MEC e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), por meio de suas respectivas autarquias, a CAPES e o CNPq, sendo balizado pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011 (Brasil, 2011). Dentre os seus nove objetivos, os principais eram a concessão de até 110 mil bolsas a estudantes da (pós-)graduação brasileiros/as para que realizassem parte de seus estudos em uma instituição estrangeira, e a promoção da visibilidade internacional da pesquisa realizada nas IES do país (Brasil, 2011; Finardi *et al.*, 2020).

Novamente, a mobilidade acadêmica *outgoing* foi realçada pelo governo brasileiro, porém, apesar da iniciativa notável, é preciso reconhecer que ela contribuiu com a ideia de que a internacionalização é apenas mobilidade acadêmica. Trata-se de um mito cuja

perpetuação tem sido assegurada por ações mundo afora, que muitas vezes ignoram que internacionalizar é mais que deslocar estudantes (Knight, 2020). Outro ponto que merece ser sublinhado, nesse contexto, é que uma ampla parcela dessas bolsas foi destinada às chamadas áreas prioritárias, que são as engenharias e as tecnológicas, frequentemente associadas com a ideia de progresso vendida pelo neoliberalismo (Stein *et al.*, 2016; Martins, 2015). De modo igual, a colonialidade do saber e do poder também se fizeram presentes no CsF, levando em consideração que a maior parte das universidades de destino ficava no Norte Global (Miho, 2018).

Tal característica não é restrita ao CsF ou ao Brasil. Lima e Maranhão (2009) advogam que todas as nações que estão na periferia (ou terceiro mundo) praticam (ou são levadas a praticar) o que as autoras chamam de internacionalização passiva, uma internacionalização em que há uma dependência contínua e fortalecida das nações do Norte Global. Percebe-se, nessa conjuntura, a presença de agências internacionais dentro da nação periférica financiando bolsas de estudos (como no caso brasileiro explicitado acima) e um reforço do *brain drain*, que é a fuga de pesquisadores/as e estudantes considerados talentosos/as para nações do Norte Global, as quais requerem-nos/as para o fortalecimento de suas instituições em um cenário de internacionalização, cujo foco reside no valor comercial (Lima; Maranhão, 2009).

Por exemplo, observemos os dados atualizados do Programa CsF em agosto de 2014, obtidos por Martins (2015, p. 131): àquele momento, já haviam sido distribuídas mais de 64 mil bolsas, das quais 20.358 foram para os Estados Unidos e apenas 12 foram destinadas à Índia e a Cingapura (cada país com 6 bolsas). Cabe ater-nos, de modo igual, aos dez países mais buscados pelos/as estudantes/as brasileiros/as; a saber: Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, França, Alemanha, Austrália, Espanha, Portugal, Itália e Irlanda. A língua falada pela maioria deles também precisa ser destacada, tendo em vista que a colonialidade da linguagem perpassa o processo de internacionalização: cinco dos dez países falam majoritariamente a língua inglesa.

Em virtude do poder de dominação e influência dos Estados Unidos no mundo pós-moderno, a língua inglesa tem sido colocada como a língua da globalização e da internacionalização, mas não somente. Citando uma pesquisa de Crystal, Ricento (2010, p. 128, tradução minha) revela que de uma amostra de 500 organizações internacionais, 424 delas “faziam o uso oficial do inglês”. No mundo da ciência, é exigido que os resultados das pesquisas sejam publicados em língua inglesa, pois, caso não sejam, correm o risco de não serem lidos e compartilhados.

Importa problematizar: por que essa exigência é tão central? Quem, de veras, tem acesso a esses textos publicados nesse idioma? Quem nos lê em inglês? São questões que levantam preocupações acerca dos públicos que alcançamos e aqueles que deixamos de alcançar. São barreiras linguísticas e colonialidades que, além de limitar a circulação do conhecimento, perpetuam hierarquias no que tange aos resultados e reflexões científicos, validando pesquisas de alguns pesquisadores de algumas áreas, e marginalizando as demais. Ainda que seja um questionamento válido e necessário, os índices de internacionalização cobram publicações em língua estrangeira, bem como parcerias *crossborder* com instituições que utilizem o inglês como língua franca. O não investimento por parte das IES pode acarretar em prejuízos de investimento, como aconteceu com o Edital de internacionalização do Programa Institucional de Internacionalização (CAPES PrInt), de 2017, baseado na possibilidade de estabelecimento de interações com instituições anglófonas, primordialmente.

A barreira linguística potagonizada no âmbito do CsF poderia ter sido evitada e ou diminuída com ações voltadas ao aprendizado prévio de outras línguas (Calvo; Alonso, 2020). De acordo com Finardi e Guimarães (2019), persiste um mito no território brasileiro, reforçado por políticas linguísticas, de que no país só se fala uma língua materna, o português, e apenas uma estrangeira, o inglês. Miho (2018, p. 3) corrobora com esse raciocínio da barreira linguística ao mostrar que “a Comissão de Ciência e Tecnologia, responsável pela avaliação do CsF”, reconheceu que a inobservância de questões de base linguística ocasionou problemas no desenvolvimento dos/as bolsistas no percurso inicial do Programa, e foi por esse o motivo que o lançamento de um outro programa, destinado a auxiliar os/as candidatos/as e participantes, se tornou primordial.

Trata-se do Inglês sem Fronteiras, fundamentado na Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), e criado por um grupo de especialistas em língua inglesa, coordenado pela Profa. Dra. Denise Abreu-e-Lima, no âmbito da Secretaria de Educação Superior - SESu, do MEC. A principal proposta era a de preparar linguisticamente os/as estudantes para que pudessem participar da mobilidade acadêmica oferecida no âmbito do Ciência sem Fronteiras, além de realizar o teste de proficiência linguística exigido pela instituição de destino. A fim de consagrar tal proposta, o Programa tinha atuação em três frentes de atividades: (1) aulas presenciais na universidade em que houvesse um núcleo do Programa; (2) cursos virtuais disponibilizados na plataforma *My English Online* (MEO); e (3) aplicação do teste *Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program* (TOEFL ITP) para acompanhar o desenvolvimento linguístico dos/as alunos/as com base no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL).

Dois anos mais tarde, em 2014, o Inglês sem Fronteiras foi ampliado, por intermédio da Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014, passando a se chamar Programa Idiomas sem Fronteiras e mantendo a mesma sigla. O IsF passou, então, a contar com o espanhol, o francês, o italiano, o alemão, o japonês e o português para estrangeiros (PLE) (Brasil, 2014). Constituiu-se em um passo crucial para a valorização do pluri/multilinguismo no contexto da internacionalização no/do ensino superior brasileiro, pois esse processo não pode ficar refém da anglofonia que lhe tem sido dada como característica intrínseca. O aprendizado de mais de um idioma se faz urgentemente necessário, afinal em um contexto em que as relações globalizadas/pós-modernas acontecem por intermédio de práticas linguísticas em que o inglês (e os outros idiomas são) é desterritorializado(s) e desestrangeirizado(s), além das práticas translíngues, seria um infortúnio contribuir com a preservação do monolinguismo (Anjos, 2016; Menezes de Souza, 2019; Marques; Jordão, 2022).

O IsF, ademais, ampliou o seu público-alvo com a Portaria de 2014: estudantes (além dos/as candidatos/as e participantes do CsF), professores/as e técnicos-administrativos das IES, assim como professores/as de idiomas da rede pública de educação básica, e cidadãos estrangeiros (que precisavam aprender português) poderiam participar das ações do Programa (Brasil, 2014). Contudo, foi apenas com a Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016, que foi institucionalizada a formação inicial de professores/as de línguas, atividade que já vinha sendo realizada informalmente pelos coordenadores/as do Programa no âmbito de seus Núcleos de Línguas (NucLis) desde o Inglês sem Fronteiras (Brasil, 2016). Assim, o Idiomas sem Fronteiras, de modo oficial, tornou-se um programa estruturado em três pilares: ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores/as de línguas e internacionalização.

Sobre este último pilar, nessa Portaria, é descrito, pela primeira vez, que o Programa busca contribuir “para o desenvolvimento de uma política linguística [com vistas à internacionalização] para o país” (Brasil, 2016, p. 18). Esse foi outro passo crucial para uma realidade em que as questões (de políticas) linguísticas não são tidas como prioridade quando falamos de internacionalizar uma IES (Finardi *et al.*, 2020). No próximo capítulo, vou ampliar essa discussão, detendo-me, principalmente, aos movimentos iniciados com a publicação desta Portaria.

Em 2019, porém, o Idiomas sem Fronteiras encontrou-se diante de um desafio, talvez o seu maior em seus 7 anos de existência à época: o segundo ministro à frente do MEC, durante a já citada gestão federal 2019-2022, deu indícios de que descontinuaría o IsF, ao dirigir críticas ao Programa, alegando que ele não havia atingido o seu objetivo, embora os relatórios gerenciais e trabalhos acadêmicos já tivessem sido publicizados demonstrando

justamente o oposto (Palhares, 2019). Nesse cenário, o Núcleo Gestor do Programa contou com o suporte da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) para dar continuidade às atividades. Desse modo, com a Resolução nº 01/2019, o IsF teve sua manutenção garantida e, daquele momento em diante, dava um novo passo para a (re)escrita de sua história, passando a se chamar Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira - Idiomas sem Fronteiras, ou Rede Andifes IsF (Brasília, 2019).

Todos esses movimentos do IsF estiveram e estão associados com questões políticas, sejam elas governamentais, educacionais ou linguísticas. A continuidade do Programa por mais de uma década, mesmo com a finalização decretada do Ciência sem Fronteiras em 2017, demonstra que houve não apenas (re)formulações das políticas institucionalizadas pelos agentes governamentais, como as Portarias, mas também houve uma (res)significação e resistência a muitas dessas políticas, formais ou informais, pelos agentes que fizeram e fazem o Idiomas sem Fronteiras. É nessa direção que estou de acordo com as palavras de Thomás Dorigon:

as políticas não são simplesmente implementadas, mas estão sujeitas a interpretações e recontextualizações. As interpretações dos discursos e dos textos políticos variam conforme os profissionais que atuam no contexto da prática, cada qual com suas visões e valores pessoais. Dessa forma, no contexto da prática “a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. (Mainardes, 2006, p. 53). A prática não é, portanto, apenas uma gama de políticas, e “envolve a resolução de, ou lutas com, expectativas e exigências contraditórias – compromissos e ajustes secundários são necessários” (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 305) (Dorigon, 2015, p. 7).

No contexto da internacionalização brasileira, ainda precisa ser demarcada a presença de outros três programas: o Programa Institucional de Internacionalização (CAPES PrInt), o Programa de Intercâmbio Latino-Americano (PILA) e o Programa Move La América. O PrInt foi lançado pela CAPES em 2017, por meio do Edital nº 41, tendo como objetivo primeiro “fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições contempladas nas áreas do conhecimento por elas priorizadas” (Brasil, 2017a, p. 1). Os outros objetivos preconizavam a formação de redes de colaboração entres pesquisadores/as, o fomento à mobilidade do corpo discente e docente da própria instituição ou de uma parceira, de modo que favorecesse “a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional”, ressaltando-se a pós-graduação (Brasil, 2017a, p. 1).

Assim como o Ciência sem Fronteiras, o PrInt tem de ser avaliado por um olhar crítico. Esses dois programas substancia(ra)m as desigualdades institucionais, regionais e sociais implantadas no Brasil por meio do imaginário e do sistema-mundo (pós-)moderno (neo)colonial, apesar do alcance de suas ações. Vivemos em um território no qual as fronteiras das colonialidades são bem visíveis e reforçadas, afinal nossas ruas, nossas cidades, estados e regiões são divididos entre centros e periferias, Norte e Sul Globais. Vejamos, de modo ilustrativo, o caso das bolsas oferecidas pelo CsF: a predominância da distribuição delas foi para a região sudeste (Martins, 2015). No tocante à mobilidade acadêmica no geral, Finardi, Amorim e Sarmiento (2024) revelam que ela não chega a abranger 1% das comunidades acadêmicas.

No caso do CAPES PrInt, as instituições que tiveram seus projetos aprovados pelos editais foram aquelas que já se encontram bem institucionalizadas (e avaliadas), seja em relação à internacionalização, seja em relação a seus cursos de pós-graduação. Araújo (2024, p. 61-62), por exemplo, apresenta dados pertinentes dessa lógica: a soma dos projetos aprovados nas regiões Nordeste e Centro-Oeste foi de 22%, número idêntico ao da região Sul; e, enquanto a região Sudeste ficou com o total de 56%, a região Norte não teve nenhum projeto contemplado. Guth (2020, p. 81) realizou uma análise de toda a conjuntura de elaboração do projeto do Capes-PrInt, além de sua versão final, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), cuja a internacionalização é tão solidificada que “a instituição tem uma agência específica para o cuidado das ações de internacionalização (Agência UFPR Internacional)”.

Em sua dissertação, o autor ainda traz outras constatações importantes para refletir sobre o cenário em questão. Ele diz que

1) não há nenhum(a) representante discente e nem dos(as) servidores(as) técnicos(as) e administrativos(as); 2) há grande disparidade quantitativa entre pesquisadores homens e pesquisadoras mulheres no grupo gestor; e 3) todos os profissionais estrangeiros que colaboraram no plano são de universidades localizadas no Norte Global (Guth, 2020, p. 77).

Ainda, o autor (ib., p. 83) observa que os formuladores do projeto demarcaram orgulhosamente “a grande mescla de culturas diferentes em uma escala local”, no entanto, não adicionaram a essa demarcação outros grupos culturais (não-europeus) que estão tendo presença na realidade da UFPR:

migrantes do oriente médio, africanos e, mais recentemente, caribenhos e sul-americanos não são mencionados. Isso sem falar nos povos originários do Brasil, cujas línguas, por exemplo, ainda pouco figuram na universidade, e que paulatinamente vão sendo excluídos do contexto de formação da região.

Infere-se, a partir desses dois olhares (Araújo, 2024; Guth, 2020), que, na distribuição dos recursos do PrInt da Capes, as IES das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste dispõem de menos ou nem chegam a dispor de oportunidades concretas nesse jogo de poder político com traços de colonialidades. De igual forma, segundo a análise de Guth, esses traços ainda aparecem na própria formulação do documento/política linguística (da UFPR).

Um outro ponto que merece ser levado em conta, quando tratamos da internacionalização brasileira, é que o enfoque é dado, com constância, à internacionalização da pesquisa, colocando-se em segundo plano os outros dois pilares da universidade, o ensino e, principalmente, a extensão. A concepção de extensão, por sua vez, tem se transformado com o passar dos anos e, hoje em dia, pode ser considerada “como um motor da geração de práticas universitárias integrais; promovendo o diálogo entre saberes científicos e populares” (Souza; Leal; Moraes, 2023, p. 298).

Nesse aspecto, Souza, Leal e Moraes (2023) enxergam a internacionalização da extensão na condição de ser uma oportunidade significativa para integrar os três pilares da instituição e articulá-los com os interesses e as necessidades das comunidades universitária e externa. Em consonância com esse pensamento, Hudzik (2011) discorre sobre a noção de internacionalização abrangente. Segundo ele, esse processo não pode estar restrito a apenas um setor, serviço ou grupo de agentes da IES, mas, pelo contrário, deve abranger, no cotidiano institucional, os seus três pilares em todas as direções, para que não seja “uma possibilidade desejável”, mas sim uma realidade concreta, ou a ser concretizada (Hudzik, 2011, p. 6, tradução minha).

Frequentemente, nesse caminho, a internacionalização assenta-se na educação transfronteiriça, ou, em outras palavras, no “movimento de pessoas, conhecimentos, programas, provedores, políticas, ideias, currículos, projetos, pesquisas e serviços que atravessam limites jurisdicionais nacionais ou regionais” (Knight, 2007a *apud* Knight, 2020, p. 85), o que acaba por fomentar ações de mobilidade no exterior. Porém, nos últimos anos, a Internacionalização em Casa, IeC, tem sido promovida tanto como possibilidade teórica para (re)pensar quanto como possibilidade prática para corporificar a internacionalização. A IeC é um conceito reformulado por Beelen e Jones (2015), que advogam em favor de uma internacionalização que aconteça no campus da instituição para que os/as agentes (estudantes,

professores/as etc.) se beneficiem do processo independentemente de uma participação em uma ação de mobilidade física.

Os autores sugerem que a IeC torna-se factível com o auxílio de uma série de instrumentos e atividades que podem ser acrescentadas ao currículo, seja ele formal ou informal. Dentre as oportunidades, está a incorporação de outras vozes no currículo com a finalidade de ampliar as visões de mundo dos agentes nos aspectos (inter)culturais, linguísticos, políticos, sociais etc. a fim de formá-los para esse complexo mundo pós-moderno e globalizado. E, junto a isso, ao considerar a grande revolução tecnológica e informacional das últimas décadas e a crise sanitária da covid-19, como discutido na subseção anterior, a virtualização dessas atividades mostra-se como um motor para ampliar e diversificar o alcance do público-alvo, projetando uma internacionalização ainda mais abrangente, para citar o termo de Hudzik.

No contexto brasileiro (e latino-americano como um todo), o Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-Americano (PILA) tem atraído cada vez mais a atenção de instituições. O PILA é uma iniciativa conjunta da Associação Colombiana de Universidades (ASCUN), da Associação Nacional de Universidades e Instituições de Ensino Superior do México (ANUIES) e do Conselho Nacional Interuniversitário da Argentina (CIN) para promover a internacionalização e reforçar a cooperação acadêmica entre nove países da América Latina, por meio de 324 instituições participantes (PILA, 2024).

O Programa virtualizou suas atividades no contexto pandêmico de 2020, passando a se chamar PILAVirtual e, assim, deu continuidade às suas ações promovendo uma integração entre alunos/as de graduação e pós-graduação em todo o continente latino-americano (PILA, 2024). Com mais recência, mas sendo uma iniciativa do Governo brasileiro para “complementar” as políticas de internacionalização, surge o Programa Move La América (Brasil, 2024a, p. 1). O Programa é coordenado pela CAPES, balizado na Portaria nº 84, de 19 de março de 2024, e tem como objetivo a concessão de bolsas de mestrado ou doutorado sanduíche no Brasil para estudantes latino-americanos e caribenhos (Brasil, 2024a; 2024b). Inquestionavelmente, essa é mais uma ação de internacionalização que é proposta pelo Governo Federal e busca um processo mais solidário, a fim de fortalecer as relações com os países vizinhos, em um movimento que pode ser dito como decolonial, assim como o PEC-G, por deslocar o lugar de legitimidade de/para produção do conhecimento, embora o Brasil seja compreendido como um Norte Global na região.

Sublinho, no entanto, que a linha que divide o que é Norte e o que é Sul Global é tênue, não é imóvel, pelo contrário, é transponível, é fluida. Exemplifico utilizando-me da

China: em virtude de razões históricas, tal como um processo parcial de colonização, esse país tem sido considerado como pertencente ao eixo Sul global, porém, quando nos detemos a seu poder em ascensão no setor econômico mundial, podemos designá-lo como pertencente ao eixo Norte. Para entender se um país está de um lado ou de outro dessa linha é preciso ter cautela: além de nos apoiar em informações contextuais, devemos levar em consideração que as nossas ideologias e, conseqüentemente, pontos de vistas afetarão o nosso posicionamento uma nação no Sul ou no Norte.

No caso do PEC-G, acredito que o Brasil ainda desempenha um papel característico do Sul Global, mesmo quando temos em mente que os países de origem dos/as estudantes, na maioria das vezes, estão em uma condição de desfavorecimento, se considerarmos os números da economia brasileira. Esse meu ponto de vista é substanciado quando penso que, tanto documentalmente quanto na prática, as relações estabelecidas no âmbito do PEC-G parecem estar mais próximas da solidariedade do que na busca por (ou na tentativa de retenção de) cérebros. Ademais, considero tal programa um movimento decolonial em razão da oportunidade de cursar uma graduação concedida a esses/as estudantes de outros países que, em diversos casos, não poderiam tê-la em suas localidades.

Faz-se igualmente importante, desse modo, considerar que o processo de internacionalização apresenta diversas facetas em momentos diferentes da história recente de nosso ensino superior. À luz de todo o exposto até aqui, apresento, abaixo, um resumo dessas três fases de nossa internacionalização em um quadro contendo o período de desenvolvimento e os principais movimentos e programas.

Quadro 3 - fases da internacionalização no Brasil - principais ações a nível federal

Fases	Período	Ações	Análise
Primeira	1920-1950	<ul style="list-style-type: none"> → Implementação das primeiras universidades no país → Mobilidade acadêmica <i>incoming</i> de 	Procura de modelos de gestão e internacionalização, com valorização do norte global e fortalecimento da colonialidade do saber.

		<p>professores/as estrangeiros/as</p> <p>→ Influência da Reforma de Córdoba</p>	
Segunda	1951-2010	<p>→ Fundação do CNPq e da CAPES</p> <p>→ Concessão de bolsas a pesquisadores/as brasileiros/as por fundações internacionais, principalmente estadunidenses</p> <p>→ Parcerias acadêmicas com universidades do Norte Global</p> <p>→ Implementação do PEC-G e PEC-PG</p> <p>→ Crescimento da pós-graduação <i>stricto sensu</i></p> <p>→ Criação pela CAPES da Coordenação para Cooperação Internacional e da Diretoria de</p>	<p>A fundação da CAPES e do CNPq como tentativa de organizar as ações de internacionalização, em uma perspectiva de valorização de um plano central top-down;</p> <p>Consolidação de parcerias com o norte global, o que faz com que haja um incentivo para que as ações individuais caminhem na mesma direção e sentido;</p> <p>Com o crescimento da pós, há um aumento nos debates sobre o suleamento de práticas, mas em uma balança ainda mais favorável para o norte global.</p>

		Relações Internacionais	
Terceira	2011-atual	<ul style="list-style-type: none"> → Ciência sem Fronteiras → Inglês sem Fronteiras e suas ampliações: Idiomas sem Fronteiras e Rede Andifes IsF → Programa Institucional de Internacionalização (CAPES PrInt) → Programa de Intercâmbio Latino-Americano (PILA) → Programa Move La América 	<p>Proliferação de ações de internacionalização, mas, em um primeiro momento, focadas em princípios neoliberais, privilegiando áreas ditas como estratégicas e IES mais articuladas com o norte global; Mesmo em números ainda menores, maior número de ações em busca de um fortalecimento na pesquisa; Uma preocupação maior com questões (de políticas) linguísticas nas ações incentivadas e ou implementadas.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

De modo sumário, ações de internacionalização estão incorporadas ao ensino superior brasileiro desde a implementação de suas primeiras universidades, contudo, mostra-se como um processo ainda desafiador para as nossas realidades. Ao longo das décadas, esse processo obteve iniciativas que partiram prevalentemente do Governo Federal. Nesse cenário, saliento o PEC-G, que demonstra uma visão de internacionalização mais crítica, com uma aproximação cooperativa entre as nações do Sul Global. Além dele, importa salientar o CsF, que apesar de suas falhas já citadas, teve uma enorme contribuição com um movimento de consolidação de escritórios/secretarias/diretorias/coordenações de relações internacionais nas instituições do país, aproximando-o, também, de outros países com os quais ainda não mantínhamos parcerias (Neves; Barbosa, 2020).

Além dessas ações, aqui relacionadas, a partir do lançamento do Idiomas sem Fronteiras, é possível perceber o estabelecimento de um debate no que se refere às políticas linguísticas para a internacionalização, que vinham sendo ignoradas das discussões iniciais, no contexto brasileiro (mesmo sendo primordiais). Chagas (2023) destaca que esse processo iniciado pelo IsF se caracteriza por ser inter/multi/transdisciplinar, e pode ser abarcado por diversas áreas do conhecimento, sobretudo a dos Estudos Linguísticos. Sua complexidade, contudo, merece ser analisada à luz dos diálogos transfronteiriços propostos na Linguística Aplicada Transgressiva. É, portanto, sobre o Idiomas sem Fronteiras e a sua contribuição histórica e substancial para a nossa internacionalização, por intermédio de políticas linguísticas, que procuro me aprofundar na próxima seção.

4 As fronteiras entre internacionalização, (de)colonialidades, políticas linguísticas e Idiomas sem Fronteiras

4.1 Internacionalização: uma questão de políticas linguísticas

A fim de iniciar esta subseção, valho-me de uma discussão que Pedro Garcez (2013) empreendeu para abrir o seu capítulo no livro *Política e Políticas Linguísticas*, livro no qual foram compilados alguns “trabalhos apresentados oralmente” no X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada - CBLA, realizado no segundo semestre do ano de 2013 (Nicolaidis *et al.*, 2013, p. 12). Segundo suas palavras, na língua inglesa, há dois termos que podem ser traduzidos como “política” em português: *politics* e *policy*. Acerca do primeiro termo, imaginemos um cidadão em um bar assistindo a um telejornal e, quando é exibida uma reportagem sobre uma figura política do país, ele exclama: “aquele sujeito sabe fazer política!”.

Assim sendo, *politics* refere-se à política de um modo mais amplo, a uma série de atividades de governança ou de tomadas de decisões realizadas por agentes, ou simplesmente “a capacidade cotidiana de relacionar-se com os outros para conseguir o que se quer” (Garcez, 2013, p. 79). Acerca desse aspecto, Ribeiro (2011, p. 8-9) diz que:

O termo “Política”, em qualquer de seus usos, na linguagem comum ou na linguagem dos especialistas e profissionais, refere-se ao exercício de alguma forma de poder e, naturalmente, às múltiplas consequências desse exercício [...] [nesse caso,] o poder só pode ser visto, sentido, avaliado, ao exercer-se. Antes do momento em que se exerce, ele é somente uma conjectura, uma presunção, algo que se acha que vai acontecer.

Em relação ao termo *policy*, ele corresponde a um conjunto de diretrizes, princípios e ou ações estabelecidas (normalmente) por governos com a finalidade de solucionar problemas e ou atender necessidades/demandas de setores/camadas da sociedade. Isto é, são as políticas que, com frequência, estão documentadas. Garcez (2013, p. 79) advoga que “a reunião de todos esses elementos em uma única expressão em português pode ser mais feliz por ficar mais próxima do que se passa de fato”.

Em nossa realidade, as políticas são feitas no bojo da política empreendida por agentes políticos em um jogo de poder dinâmico, carregado de ideologias, em que eles criam as regras e as exceções, de modo habitual. Todavia, para Rajagopalan (2013), todas e todos nós somos agentes políticos, e como falantes de uma (ou mais) língua(s), também somos agentes de

políticas linguísticas. Nesse sentido, construímos uma política linguística, mesmo que ela seja informal e não venha a ser documentada, quando seguimos uma norma imposta na língua (ou, ao invés disso, resistimos a essa norma), criamos novas palavras e maneiras de falar, e modificamos a língua significativamente.

Corroborando com esse argumento, Vilson Leffa (2013, p. 7) narra que nasceu em uma comunidade em que se falavam duas línguas, o alemão (mas era “uma variedade sem prestígio”) e o português. Enquanto o avô procurava ensiná-lo a variedade de alemão, o pai era contrário à ideia, trabalhando para que ele não a aprendesse. Além disso, o pai de Leffa o alfabetizou antes de matriculá-lo em uma escola. Há nessa narrativa um bom exemplo de como nos tornamos agentes políticos no que se refere às (relações nas e entre as) línguas que falamos e, nesse quadro, o autor (2013, p. 7) acrescenta uma reflexão importante: “somos políticos quando incentivamos o outro a crescer, mas também somos tristemente políticos quando diminuimos o outro, tirando-lhe as oportunidades”.

Nessa linha de raciocínio, Rajagopalan (2013) argumenta que as políticas linguísticas se encontram mais próximas da ciência Política do que da ciência Linguística. Com o intuito de aprofundar esse debate, ele faz considerações pertinentes ao afirmar que um linguista ou um linguista aplicado de formação, até com mestrado e doutorado, sempre terá (ou deveria ter) o mesmo peso que um cidadão *comum* na palavra final no que diz respeito à alguma questão de política linguística, visto que em uma democracia todos deveriam ter oportunidades iguais. Acerca disso, ele condiciona a existência da superioridade da figura do “perito” de determinados assuntos, tal como o linguista (aplicado), à “mentalidade iluminista”, que valida as decisões e opiniões das mentes *iluminadas* em detrimento das mentes do senso comum (ib., p. 24).

Sob esse prisma, Canagarajah (2013, p. 43, tradução minha) corrobora com esse fundamento, advogando que as políticas linguísticas (PLs) “se tornaram uma forma de prática cotidiana, não uma política ou teoria abstrata”. Não obstante, os assuntos que envolvem as PLs, sejam eles relacionados aos cidadãos *comuns* ou ao Estado, são estudados no campo acadêmico de Política Linguística, que, por seu turno, divide-se em dois: Política e Planejamento Linguísticos (PPL). Conforme Santos e Gregolin (2023), a política é uma série de objetivos e metas que são dirigidos a determinadas línguas e seus usos enquanto o planejamento é uma série de etapas estabelecidas para colocar a política em prática.

Contudo, o campo de PPL é heterogêneo e há inúmeras propostas de perspectivas que tentam fornecer uma compreensão abrangente do que é uma política ou um planejamento linguístico (Severo, 2013). Vejamos o caso das duas gestões colocadas por Calvet (2002): *in*

vivo e *in vitro*. Na gestão *in vivo*, os problemas cotidianos surgidos na(s) língua(s) utilizada(s) por uma determinada comunidade são resolvidos pelos seus próprios falantes. Como, por exemplo, os moradores dos estados brasileiros que fazem fronteira com países falantes de espanhol e que precisam atravessar essa fronteira para acessar o outro território por alguma razão procuram utilizar o portunhol para efetivar a comunicação. Já na gestão *in vitro*, os problemas de ordem linguística são estudados por linguistas (aplicados) e contam com a atuação governamental para a solução desses problemas por meio de uma política documentada. A título de ilustração, cita-se o movimento de revitalização de línguas indígenas, que objetiva preservar essas línguas para que não sejam extintas (Fundação Nacional do Índio, 2019).

Spolsky (2013), por seu turno, argumenta em favor de uma PL segmentada em três componentes. O primeiro deles configura-se na “política linguística ‘real’”, isto é, as diversas práticas e problemas linguísticos dentro de uma comunidade (ib., p. 5, tradução minha). O segundo componente diz respeito à importância dada a valores e crenças pelos membros dessa comunidade a variedades e variantes da(s) língua(s) falada(s). O terceiro e último componente é o de planejamento linguístico, que ele endereça como “gestão”, e se constitui nos “esforços de alguns membros de uma comunidade de fala que têm ou acreditam ter autoridade sobre outros membros para modificar suas práticas linguísticas” (ib.).

Em geral, o primeiro e o terceiro componentes de Spolsky se assemelham ou correspondem às gestões *in vivo* e *in vitro* de Calvet. Ainda há outra semelhança entre os dois autores: ambos colaboram para pensarmos as políticas linguísticas nas relações de poder. Por esse viés, Severo (2013, p. 459) discorre que “as relações de poder são múltiplas, difusas, fluidas, dinâmicas e vinculadas, diretamente, à produção, circulação e recepção dos discursos”. Nessas relações de poder há a existência das ideologias (e eu adiciono as políticas) linguísticas, as quais não são acontextuais e neutras, mas sim “parciais e partidárias”, sempre expressando pontos de vistas diferentes, pertencentes a grupos sociais distintos (Canagarajah, 2013, p. 43, tradução minha).

Em adição à essa conjuntura, Canagarajah (2013) descreve três modelos de políticas⁹ linguísticas que permearam sua vida nos papéis de professor e pesquisador no Sri Lanka e nos Estados Unidos. Ele ainda assegura que cada orientação é correspondente a um contexto espaço-temporal e que elas são ideais para entender o contexto em que se inserem, além de reforçar que não são práticas novas, novas são as teorizações que diversos autores/as vêm implementando, incluindo ele mesmo.

⁹O texto está redigido originalmente em inglês e o autor faz o uso do termo *language politics*.

O primeiro modelo é denominado reprodução linguística e caracteriza-se pela subjetividade limitada, pelo determinismo linguístico e pelo condicionamento local. O autor (ib.) exemplifica esse modelo relatando uma experiência enquanto professor de uma turma de estudantes do campo, no Sri Lanka: àquele momento, ele considerava que as PLs não faziam parte de sua realidade, sendo irrelevantes e distantes. Na sua prática docente, ensinava a língua inglesa por uma perspectiva instrumental, com foco puramente nas características linguísticas.

No que concerne ao segundo modelo, hibridismo linguístico, Canagarajah ampliou os horizontes a partir do contato com teorias críticas, dentre elas a de Freire (que ele não tinha dado muita atenção algum tempo antes), conhecidas enquanto estava nos Estados Unidos para cursar uma pós-graduação. De volta ao Sri Lanka, no decorrer de suas aulas, percebeu que os/as alunos/as faziam anotações nos livros, ora em um inglês informal ora em uma das línguas nativas, estabelecendo conexões, ou simplesmente fazendo sátiras ou paródias do que estava posto nas páginas. Segundo ele, essa prática estava em conjunção com os estudos pós-estruturais, pós-modernos e pós-coloniais, que questionavam as imposições normativas sobre a língua oficial e ou norma culta. Desse modelo, se sobressaem as características de subjetividade múltipla, fluidez linguística e autonomia local.

Por derradeiro, o terceiro modelo, negociação linguística, está mais próximo do mundo pós-moderno globalizado. Caracteriza-se pela subjetividade agentiva, resistência linguística e variabilidade local. Demonstrando como funciona na prática, Canagarajah recorre a um período em que estava ministrando aulas para afro-americanos/as em Nova Iorque: ele propôs atividades em que os/as estudantes pudessem transitar entre um inglês padrão e o inglês vernacular afro-americano, viabilizando uma diferenciação de identidades e de usos linguísticos, conforme o contexto, e colaborando com o *codemeshing*, isto é, uma combinação de língua(gen)s (e ou elementos linguísticos), para que houvesse uma melhor expressão das identidades, conhecimentos e experiências (ib., p. 54).

Canagarajah (2013, p. 59, tradução minha) resume essa discussão advogando que as PLs são “portanto, uma jornada contínua, não um estado final”. E já que esse campo em sua totalidade é uma jornada contínua, nas linhas que se seguem, trago apenas alguns apontamentos curtos acerca do panorama histórico desse campo a fim de situar o entrelace atual de políticas linguísticas e internacionalização.

Na ampla literatura disponível, há um pensamento consonante de que o desenvolvimento do campo está posto em três fases. A fase inicial engloba as décadas de 1950 e 1960, período no qual as questões de políticas linguísticas voltavam-se

majoritariamente para a construção de uma identidade nacional (e de um projeto de Estado-nação em sua totalidade) nas nações colonizadas que estavam em processo de *independência* de suas metrópoles (mas não das colonialidades), estando a maioria delas localizada no continente africano (Jernudd; Nekvapil, 2012; Spolsky, 2012; Ribeiro da Silva, 2013; Hornberger, 2015). Nessa primeira fase, as PLs eram estudadas ou postas em prática por um viés estruturalista e o multilinguismo característico dessas nações eram vistos sob a lente do período das grandes invasões, ou seja, era preciso eliminar o caos em nome de uma unificação linguístico-nacional (Canagarajah, 2012).

À medida que as discussões pautadas no pós (pós-estruturais, pós-coloniais e pós-modernas) começaram a dominar os debates acadêmicos, entre o início da década de 1970 e o final da década de 1980, o campo de Política Linguística foi imerso em uma série de questionamentos críticos a respeito das negligências cometidas pelos pesquisadores do campo em relação às questões de ordem política, sociológica e ideológica intrínsecas ao campo (Ribeiro da Silva, 2013; Jernudd; Nekvapil, 2012). Em outras palavras, surgiu, nessa fase, um olhar crítico (e bem-vindo) acerca da serventia do campo à materialização dos pressupostos e do projeto ocidental de sociedade (e de ser humano) e ao fornecimento de aportes para que os fundamentos da colonialidade da linguagem (Veronelli, 2021) se mantivessem ativos nas vivências daquelas sociedades nomeadamente independentes. Segundo a interpretação feita por Ribeiro da Silva (2013) de Ruiz, duas perspectivas sobre a maneira de conceber a língua emergiram nesse cenário. A primeira delas é constituída desde a primeira fase, corroborando com o ideal de que a língua é um problema.

E, na segunda perspectiva, a língua é tida como direito, sendo trazidos à cena os direitos linguísticos das comunidades linguísticas minoritárias ou minoritarizadas, principalmente no âmbito local. Finalmente, a partir da década de 1990, entramos na terceira fase do campo, que se estende até os dias de hoje. Nessa fase, a intensificação massiva da globalização pós-moderna também provocou mudanças no campo para que houvesse o acompanhamento das transformações paradigmáticas em curso no mundo (Hornberger, 2015). Dessa maneira, as questões culturais, econômicas e de identidade ganharam ainda mais evidência, desencadeando discussões sobre problemas linguísticos nos mais variados ambientes em que a Humanidade se faz presente.

Portanto, a partir dessa fase, as políticas linguísticas deixam de se orientar por um viés educacional e ou governamental e passam a ser compreendidas como multidimensionais (Hornberger, 2015; Severo, 2013). Além disso, o multilinguismo é acolhido, tendo em vista os contatos intensificados entre as pessoas e suas línguas, seja presencial ou virtualmente. Esse

acolhimento vem se concretizando através das lutas de pesquisadores/as ou pessoas *comuns*, ativistas ou não, a favor das línguas minoritárias ou minoritarizadas. A esse contexto, Hornberger (2015) adiciona uma quarta fase, argumentando que o campo de PPL abraçou um conjunto de metodologias em constante expansão, em concordância com a transdisciplinaridade recorrente na pós-modernidade.

Na década de 1990, as pesquisas envolvendo política e planejamento linguísticos começaram a se fazer notar na realidade acadêmica brasileira. Inicialmente, essas pesquisas foram tímidas, normalmente atreladas a aspectos educacionais, e continuaram a crescer timidamente até o ano de 2009, quando ocorreu um aumento do volume de pesquisas de/sobre PPL: a área “estava sendo gestada na década de 1990 e início dos anos 2000 para finalmente nascer em 2009” (Sousa; Ponte; Sousa-Bernini, 2019, p. 24). Em suma, se compararmos com a realidade estabelecida nos contextos estadunidense e europeu, temos um campo acadêmico recente no nosso país, mas já amadurecido e com pesquisas abrangentes, que transcendem o entrelace com os Estudos Linguísticos.

Na década de 2010, foi observada uma mudança notável nos rumos dos estudos envolvendo política e planejamento linguísticos no cenário acadêmico brasileiro: o vínculo entre políticas linguísticas e o movimento da internacionalização no/do ensino superior foi formado. Antes de historicizar esse panorama, convém apresentar uma definição de PL para a internacionalização que está mais alinhada com o cenário brasileiro e que, assim como a definição de internacionalização apresentada na subseção anterior, foi proposta colaborativamente pelo Grupo de Pesquisas sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior, o GPLIES:

Política Linguística no âmbito da internacionalização é um conjunto complexo de propostas estratégicas, contextualmente deliberadas e teoricamente embasadas que, de forma sistemática, objetiva **fortalecer o plurilinguismo e desenvolver e/ou incentivar ações que envolvam a diversidade linguístico-cultural, étnico-social e identitária**, de uma determinada comunidade (GPLIES, 2020 *apud* Gomes; Santos, 2023, p. 23, ênfase minha).

Fornecer uma nova definição para PL é essencial para configurar um cenário que vá além das definições amplamente adotadas por intervenção do Norte Global. Ao criar essa distinção, abre-se espaço para que o pensamento e os atores do Sul Global possam articular e mobilizar suas próprias perspectivas sobre o papel das línguas no processo de internacionalização (Guimarães; Finardi; Casotti, 2019). Isso permite o desenvolvimento de

abordagens mais contextualizadas e sensíveis às realidades socioculturais e linguísticas do Sul Global, que frequentemente são negligenciadas em definições hegemônicas (Marginson, 2023; Leal; Moraes; Oregioni, 2020). Dessa forma, promove-se uma internacionalização mais inclusiva e representativa, na qual as políticas não são simplesmente importadas, mas construídas a partir de experiências e necessidades locais, permitindo um verdadeiro diálogo global pautado na diversidade, em que múltiplas vozes e visões são reconhecidas e respeitadas.

Dada a definição, prossigamos para o contexto de emergência desse vínculo, a nós viabilizado por meio do mapeamento conduzido por Guimarães e Pereira (2021). A/o autor/a, com o objetivo de entender como esse vínculo foi formado, pesquisaram teses e dissertações publicadas sobre a temática entre 2009 e 2019, tendo como critério a disponibilidade no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (BTD) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A conclusão foi a de que 32 trabalhos foram publicizados sobre a temática a partir do ano de 2012 e 46% deles possuía como objeto de pesquisa programas governamentais, dos quais se destacam o Ciência sem Fronteiras e o Idiomas sem Fronteiras.

É importante ressaltar que não havia uma normativa explícita de que esses Programas eram agentes de ou uma política linguística com vistas à internacionalização. Nesse cenário, deve-se levar em conta que tanto o IsF quanto o CsF eram políticas públicas que, de maneira informal, também atuavam como políticas linguísticas (Guimarães; Silva, 2022; Dorigon, 2015). Somente em 2016, na ocasião da publicação da Portaria nº 30, de 26 de janeiro, o Idiomas sem Fronteiras, através da atuação de seus agentes, consegue demarcar que também colabora com a promoção e formulação de políticas linguísticas com vistas à internacionalização no cenário da educação superior do país (Brasil, 2016; Gomes; Santos, 2023). Essa meta está disposta no artigo primeiro do documento supracitado:

Art. 1º Fica instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras - IsF, com a finalidade de propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnicoadministrativo das Instituições de Educação Superior - IES Públicas e Privadas e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país (Brasil, 2016, p. 18).

Mas o movimento mais amplo a ser observado nesse cenário ainda estava por se concretizar. No ano seguinte, 2017, o Idiomas sem Fronteiras publicou o Edital de

Recredenciamento nº 29, cujo objetivo residia em recredenciar as instituições participantes do Programa (Brasil, 2017b). Esse recredenciamento permitia que as IES mantivessem suas atividades como Núcleos de Línguas (NucLis). Uma das prerrogativas para que houvesse a renovação do credenciamento era justamente a demonstração da existência de uma política linguística institucional com vistas à internacionalização. A demonstração, nesse caso, poderia ser realizada por intermédio de um documento já oficializado ou em minuta:

III.5.1.2. Demonstrar, por meio de documentos oficiais, a existência de política de ensino de idiomas (política linguística) no âmbito da universidade, indicando como as ações do Programa IsF, bem como do Centro de Línguas (se houver) da universidade, são reconhecidas como instrumento de internacionalização no âmbito das atividades institucionais, da promoção da carreira dos servidores (docentes e técnicos-administrativos) e da formação dos alunos (Brasil, 2017b, p. 22).

Esse Edital marcou uma atenção maior à questão linguística no/do processo de internacionalização, pois, apenas através das línguas, uma instituição pode se internacionalizar efetivamente (Calvo; Alonso, 2020; Finardi *et al.*, 2020; Finardi; Guimarães, 2019). No cenário brasileiro, sempre houve uma “brecha existente entre os princípios e as políticas (linguísticas) para guiar o processo de internacionalização” (Finardi *et al.*, 2020, p. 31, tradução minha), porque, historicamente, as ações fomentadas para materializar o processo não levavam em consideração a essencialidade de aprender/falar mais de uma língua, tal como visto no momento de criação do Inglês sem Fronteiras (Miho, 2018). A inclusão dessa condição no Edital teve um impacto importante, pois requereu das IES a formalização de suas PLs para se alinharem com as diretrizes do IsF, as quais objetivavam conceder um novo horizonte à internacionalização brasileira.

Dessa forma, o Edital não apenas incentivou o desenvolvimento de PLs, mas também proporcionou um impulso inicial para a criação de uma estrutura mais organizada e sistemática em torno das políticas linguísticas no contexto do ensino superior brasileiro (Gomes; Santos, 2023). A partir desse momento, o tema ganhou maior visibilidade e relevância, impulsionando um movimento mais amplo de institucionalização e reflexão sobre as políticas linguísticas com vistas à internacionalização, e como resultado da iniciativa do Edital, “mais de 50 documentos foram apresentados ao Núcleo Gestor do IsF” (Gomes; Santos, 2023, p. 20).

É frente a esse cenário que nasce esta pesquisa de mestrado. Como explicado na seção introdutória Um linguista aplicado e uma pesquisa em (des/re)construção, a minha maior

motivação foi originada na pesquisa na qual fui bolsista no âmbito do Pibic, entre 2021 e 2022, e que buscou enumerar os principais pontos destacados (tais como as línguas dispostas, os objetivos, as menções ao IsF) nas políticas linguísticas formuladas por universidades e institutos federais nordestinos, com o Edital de Recredenciamento (Santos; Santos, 2023; 2024b).

Em virtude de minha aproximação com os Estudos Decoloniais e a minha maior identificação como linguista aplicado, alinhadas à curiosidade que me faz ir adiante para fazer mais perguntas sobre os mundos e as palavras que me rodeiam (Freire, 1996), além do meu desejo de dar prosseguimento à minha (trans)formação enquanto pesquisador, fui tomado (talvez pela loucura) pela necessidade de lançar luz a essas políticas com o intuito de entender como elas podem estar entre as fronteiras das decolonialidades e das colonialidades, das políticas documentadas e das reais, isto é, das práticas (Shohamy, 2006).

Em comparação com o Pibic, a presente pesquisa, avança em direções outras. Porque, primeiro, se distancia de uma análise mais técnica, e caminha para um processo analítico mais reflexivo, pautado nos Estudos Decoloniais. Esse processo, por seu turno, se dá através do olhar amadurecido de um pesquisador mais velho e mais experiente se comparado com aquele pesquisador iniciante lá de 2021. E, em último lugar, apesar de o corpus constituído pelas 11 PLs de IES nordestinas não ter tido atualizações no Repositório Intitucional do Núcleo Gestor do IsF/Rede Andifes IsF, as questões linguísticas continuam sendo primordialmente necessárias para o movimento da internacionalização das IES nordestinas, movimento esse que continua sendo demandado e incentivado por outras políticas práticas dessas instituições.

Destarte, parto do objetivo geral de investigar em quais pontos as (de)colonialidades do poder, do saber e da linguagem e o olhar para o Sul são contemplados, ou não, nas políticas linguísticas e práticas para a internacionalização de universidades da região nordeste. Nas duas próximas subseções, portanto, resumidamente, ofereço uma apresentação do conceito de fronteiras. Primeiramente, discorro acerca da conceituação de fronteiras físicas e imaginárias e, secundamente, parto para falar de fronteiras nas e das políticas linguísticas.

4.2 As fronteiras: das concretas às imaginárias

O que são as fronteiras? Elas são apenas imaginadas e imaginárias? Elas apenas dizem respeito aos limites que separam um Estado-nação de outro? Ou elas também dizem sobre nossas relações com nossas/os cidades, povoados, línguas e semelhantes? Conceituar fronteiras é um processo um tanto complexo, tendo em conta que elas significam mais do que

a primeira definição comumente apresentada nos verbetes de dicionários: “linha divisória entre territórios ou países” (Dicionário Aulete Digital, s.d., n.p.). As fronteiras estão nos limites geográficos, linguísticos, econômicos, raciais, sociais.

Elas são uma estrutura que, embora tantas vezes não ganhe materialidade física, constituem o imaginário (pós-)moderno/(neo)colonial e são constituídas dele. As fronteiras são criadas e legitimadas pela gente “*cidadã de bem: bem rica, hétero, branca; toda certa*”, como diria a personagem Senhora dos Absurdos, criada pelo célebre humorista Paulo Gustavo (Daniel Soares da Silva, 2021, 1min49s, ênfase minha). Em outras palavras, elas são produto da Elite do Poder (Targowski, 2015), e, ao mesmo tempo que são a/s modernidade/colonialidades, elas são um dos subsídios para que esse projeto de sistema-mundo se mantenha firme.

O professor Kanavillil Rajagopalan (UNILA, 2018) enxerga as fronteiras para além de seu sentido geopolítico, considerando-as como uma metáfora para entendermos esse mundo que habitamos. No seu livro *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, Gloria Anzaldúa explora essas fronteiras físicas e imaginárias em relação a suas constituições e *performances* linguísticas, culturais e identitárias como uma mulher de fronteira, ou melhor, como uma mulher chicana, aquela de ascendência mexicana, mas que vive nos Estados Unidos (Anzaldúa, 2016). De acordo com ela:

As fronteiras estão desenhadas para definir os lugares que são seguros dos que não são, para distinguir o *us* (nós) do *them* (eles). Uma fronteira é uma linha divisória, uma linha fina ao longo de uma borda íngreme. Um território fronteiriço é um lugar vago e indefinido criado pelo resíduo emocional de um limite contra a natureza. Está em um constante estado de transição. Seus habitantes são os proibidos e os *banidos*. Ali vivem *os atravessados*: os tortos, os perversos, os *queer*, os problemáticos, os mulatos, os mestiços, os meio mortos; em resumo, quem ultrapassa ou atravessa os limites do <normal> (Anzaldúa, 2016, p. 42, grifos no original; tradução minha).

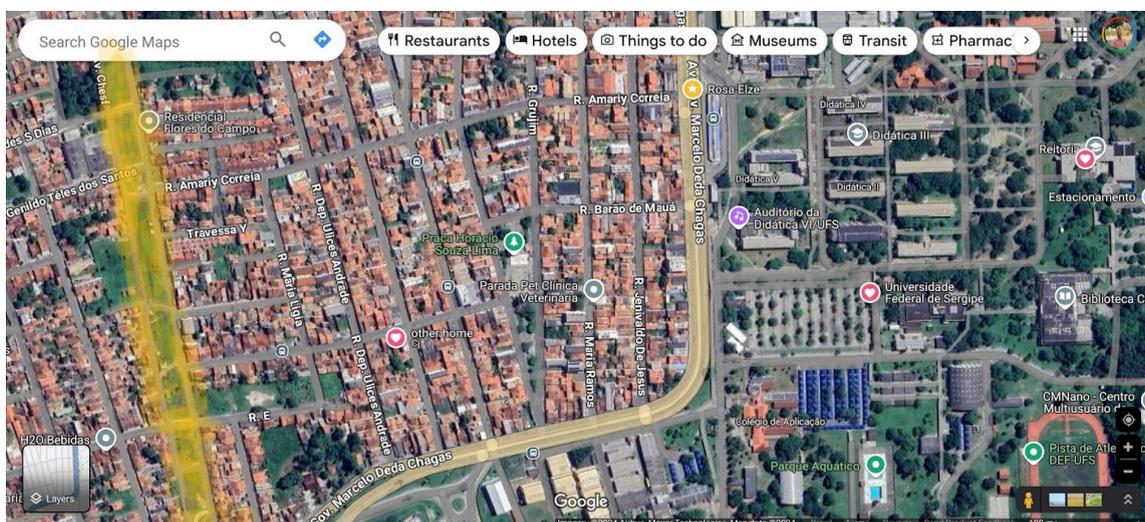
Eu, particularmente, tenho uma experiência, digamos, intrigante, para dar corpo a essa ideia de fronteiras na condição de metáfora. Em 2017, quando chego à UFS, e mais precisamente à Residência Universitária, passo a conversar com meus colegas de residência, e da universidade como um todo, a respeito do bairro no qual está sediada a instituição, o Rosa Elze. A unanimidade nas conversas, contudo, era a fronteira que dividia-o de outros bairros, simbolicamente chamada de Faixa de Gaza, ou abreviadamente de Faixa, pelos/as moradores/as. Essa nomeação é tão metafórica quanto à ideia de fronteira: A Faixa de Gaza, localizada no Oriente Médio, situada entre as fronteiras de Israel e Egito, com uma população de mais de 2 milhões de pessoas, é uma região constantemente ocupada e dominada, que luta

há décadas pelo reconhecimento como território pertencente ao Estado da Palestina (BBC News Mundo, 2023).

Desde 2007, a Faixa de Gaza é controlada pelo grupo terrorista/militante Hamas, que em outubro de 2023 atacou Israel, Estado que, historicamente, deseja agregar a extensão territorial da Faixa ao seu território (BBC News Mundo, 2023). Desde esse ataque, o que assistimos é uma migração forçada daqueles/as que ali vivem, o aumento da fome, da miséria e, principalmente, de assassinatos diante dos ataques desmedidos também de Israel, os quais contam com o financiamento de super potências hegemônicas e com a inação das organizações supranacionais. Contudo, este assunto é demasiado complexo e daria, sem dúvidas, mais de uma dissertação, porquanto aqui meu interesse é outro, é mostrar que localmente também existem outras faixas de Gaza, com bem menos conflitos e assassinatos, de fato.

A Faixa de Gaza do Rosa Elze aparece no Google Maps como Avenida Chesf (grifo em amarelo na figura 1) e é uma extensão territorial que, em sua maior parte, não tem saneamento básico e por ter a presença de vegetação, alguns animais, como cavalos, são encontrados. Nas proximidades da Faixa, de igual modo, é possível encontrar residências e pessoas de classes sociais mais baixas, com mais frequência. Ademais, segundo as conversas que tive, usuários e vendedores de drogas se encontram nas mediações, durante a madrugada, como também parece ser um local para a prostituição. A Faixa fica a cerca de 2 quilômetros da UFS e é uma fronteira famosa que divide o lado no qual a universidade está localizada, o que acaba conferindo uma certa atratividade, e o lado de lá, por vezes, ignorado.

Figura 1 - uma fronteira física nas proximidades do campus São Cristóvão da UFS: a Faixa de Gaza



Fonte: captura de tela do site Google Maps, realizada pelo autor.

Durante aproximados seis anos, eu morei a poucos metros de distância da Faixa, e nunca me deixei influenciar pelos discursos estereotipados, por vezes histórias únicas (Adichie, 2019), até porque eu também venho de um lugar como a Faixa do Rosa Elze, um povoado (sem saneamento ou asfalto, mas deixo essa história para um outro trabalho), fato que me deixa ainda mais próximo e *atravessado* por essas fronteiras (Anzaldúa, 2016). Nessa direção, as estruturas das cidades não são pensadas para além do centro, para além das zonas que são habitadas pelas classes mais altas, o que parece refletir até mesmo naqueles crimes investigados (e punidos) e nos corpos encarcerados neste momento.

Em entrevista à Mori (2024, n.p.), da BBC News Brasil, Hugo Almeida, “membro da Comissão de Política Penitenciária da OAB/SP e pesquisador afiliado ao IBCCrim (Instituto Brasileiro de Ciências Criminais)”, argumenta:

A gente tem uma preocupação muito maior com o patrimônio do que com outras situações tão graves ou até mais graves [...] Presos por homicídio correspondem a 12%, um número tão baixo porque a quantidade de homicídios solucionados é muito baixa [...] **A gente tem um número de homicídios que, embora seja expressivo, não atinge tanto a população de classe alta. Geralmente eles acontecem nas periferias.** E os crimes contra o patrimônio acontecem mais nas regiões centrais [...] **Então existe uma escolha de punir os crimes que atingem mais quem tem maior condição patrimonial do que os que atingem as pessoas mais periféricas** (Mori, 2024, n.p., ênfase minha).

Essa fala de Almeida traz à minha mente um vídeo curto da série de documentários Um Mundo de Muros¹⁰ da Folha de S. Paulo ao qual havia assistido há um tempo atrás (Folha de S. Paulo, 2017). No vídeo em questão, é apresentado o Muro da Vergonha, localizado em Lima, capital do Peru. Esse Muro¹¹ foi construído para separar dois mundos completamente diferentes, La Molina, um bairro de classe alta, e Pamplona Alta, uma favela (bastante similar às que temos no Brasil): aquele, como bem narrou uma entrevistada, é o mundo dos

¹⁰ A série de documentários, que inclui também um episódio sobre a Faixa de Gaza, pode ser assistida no seguinte endereço:

<https://www.youtube.com/watch?v=s6-UB4SiB8I&list=PLEU7Upkdqe7EQFi7Hh87ecMm6qjCh93i0>. Acesso em: 29 out. 2024.

¹¹ O Muro começou a ser demolido, após uma decisão judicial, no final de 2023. Ver: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/reuters/2023/09/01/peru-derruba-muro-da-vergonha-de-lima-mas-des-igualdade-social-continua-forte.htm>. Acesso em: 29 out. 2024.

gringos/brancos e este, o mundo dos *mestiços* (Folha de S. Paulo, 2017, 1min28s). Muitos/as dos/as moradores/as de Pamplona Alta trabalham do lado privilegiado dessa fronteira física, em La Molina, e o trajeto é difícil, principalmente para aqueles/as que vão a pé, afinal “o capital tem liberdade para viajar, o ser humano não”, como bem realçou o cartunista e arquiteto Carlín, entrevistado no vídeo (Folha de S. Paulo, 2017, 7min38s).

São muitos os exemplos de como as fronteiras físicas e imaginárias ganham materialidade em nossas sociedades, em nossas (inter)subjetividades, trouxe, entretanto, alguns deles para demonstrar o quanto estamos todos cercados por fronteiras sem nem ao menos nos darmos conta.

A universidade é um lugar que cria e legitima fronteiras, e tantas outras vezes desconhece fronteiras que estão ao seu redor, como a faixa do Rosa Elze. Como disposto há algumas seções atrás, Castro-Gómez (2007) argumenta que vivemos em uma sociedade de herança colonial e a universidade não escapa da estrutura triangular da colonialidade, composta pela colonialidade do poder, do saber e do ser. A universidade de herança colonial enxerga o mundo a partir da *hybris* do ponto zero, delimita quem pode pertencer de suas estruturas e amplia as fronteiras entre aquele que sabe, aquele que não sabe e aquele que é indigno de saber.

É nesse contexto que Mignolo (2007) propõe o pensamento fronteiriço, ou decolonial, no qual a localização e a corporificação do sujeito pesquisador é necessária para enfrentar as estruturas e as colonialidades acadêmicas e caminhar rumo a uma pluriversidade. Pensar e pesquisar a partir da fronteira, com base em Anzaldúa (2016), é aceitar as complexidades e ambiguidades desse (sistema-)mundo pós-moderno (neo)colonial; é compreender nossas intersecções e nossas identidades e línguas fluidas. E as políticas linguísticas, igualmente, estão entre essas fronteiras, além de inventá-las; estão em uma jornada contínua de um jogo de (relações de) poder e ideologias; ora documentadas oficialmente, ora (re)feitas nas práticas informais (Rajagopalan, 2013; Canagarajah, 2013; Shohamy, 2006).

4.2.1 Fronteiras nas políticas linguísticas: entre documentos e práticas

Elana Shohamy abre seu livro de 2006, *Language Policy: hidden agendas and new approaches*, com uma reflexão interessante: a língua(gem), em suas origens, não possuía fronteiras definidas. Não deveríamos ter um limite fronteiriço separando a língua formal da informal, a oralizada da escrita, ou dividindo uma língua em dialetos e variantes. Quando termina uma língua e começa outra não deveria ser uma de nossas preocupações: a

translinguagem, esse uso das línguas sem fronteiras, praticada e teorizada nos últimos anos, é ancestral:

As práticas translingues no Sul da Ásia, na África, na América do Sul e em outras comunidades indígenas remontam a muitos séculos antes da modernidade e da colonização. Além disso, apesar do poder dos discursos monolíngues, as práticas translingues também têm estado vivas nas bases e contextos cotidianos no Ocidente [...] Relações sociais translingues e práticas comunicativas sempre existiram, embora talvez não reconhecidas e desencorajadas em alguns momentos e lugares (Canagarajah, 2012, p. 33; tradução minha).

São muitos os momentos e movimentos que estabelece(ra)m essas fronteiras fixas que imobilizam as línguas, tal como o já citado *erro clássico* de Dionísio de Trácia, o projeto monolíngue de Estado-nação, além do dualismo *langue e parole* de Ferdinand Saussure. Assim, entende-se que certos grupos detêm o poder de utilizar uma certa língua para criar fronteiras de dominação e exclusão a fim de impô-las a grupos menos poderosos e ou marginalizados, perpetuando a estrutura triangular da colonialidade e conseqüentemente legitimando sua *superioridade* ontológica e epistemológica (Castro-Gómez, 2007; Veronelli, 2021; Shohamy, 2006). Os/as linguistas tiveram uma participação primordial nessa configuração ao criarem, por exemplo, o dualismo nativo/não-nativo (Shohamy, 2006).

Essas fronteiras linguísticas impostas por certos grupos trouxeram visões limitantes para enxergar os indivíduos que se distancia(va)m dessas visões fechadas de línguas. Um exemplo disso é o caso das crianças multilíngues que, “no começo do século, [...] foram percebidas como tendo sérios problemas mentais”, justamente pelo afastamento do/resistência ao monolinguismo (Shohamy, 2006, p. 81, tradução minha). Shohamy (2006, p. 11) acrescenta a essa discussão, a propositura de Kubchandani (1997) de que a pergunta “quantas línguas você fala?” é, ou deveria ser, irrelevante.

Entretanto, essa pergunta parece continuar possuindo uma alta importância, sobretudo em contextos como o brasileiro, em que o monolinguismo vem sendo reforçado e justificado por políticas linguísticas (Abreu, 2016; Finardi; Guimarães, 2019; Santos, 2010; Shohamy, 2006). Não é raro ouvir essa pergunta em salas de aula de línguas. Eu mesmo já planejei e ministrei uma aula sobre essa temática.

Na aula em questão, foi-me relatada por um aluno, que trabalhava em uma empresa multinacional, a sua surpresa em relação à quantidade de línguas faladas por um colega de trabalho congolês. Comparando-se com o congolês, meu aluno ainda trouxe à tona uma crença muito familiar desse nosso contexto: a de que mal sabia o português e estava lutando

para aprender o inglês. E não é raro visualizar essas crenças fora da sala de aula: um certo dia, fiz um elogio a uma pessoa na academia de musculação, e ela imediatamente respondeu que o “chique” ali era eu, em razão da segunda língua que falo, a inglesa.

Essas experiências, crenças do meu aluno e da pessoa na academia são também políticas linguísticas. Os julgamentos e as expectativas dessas duas pessoas em relação às línguas e às competências e hierarquias linguísticas são resultado de políticas linguísticas informais, as práticas, mas também de políticas linguísticas formais, as documentadas, (re)feitas, disseminadas e (re)contextualizadas ao longo de séculos. Essas crenças influencia(ra)m seus imaginários: no caso do meu aluno, seu processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa pode ter sido mais demorado (e talvez doloroso), uma vez que subentende-se que ele se ancorou em sua primeira língua, o português, para aprender uma segunda, estrangeira; no caso da pessoa na academia, sua associação no que se refere ao falar inglês e a *ser chique*, em uma interpretação mais ampla, significa muito mais.

Além de associar a língua inglesa a um status de superioridade e a oportunidades de acessos (sejam elas culturais ou econômicas), essa pessoa se coloca em um lugar de impossibilidade, ou seja, um lugar que não é possível aprender uma outra língua em adição ao português, ou um lugar em que esse direito lhe foi diminuído, negado e ou distanciado. Sobre este último aspecto, trago três exemplos contundentes de políticas linguísticas documentadas que foram formuladas a partir das ideologias de seus elaboradores e ajudaram a (re)formular essa política linguística informal, prática. A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, popularmente conhecida pela sigla LDB, do ano de 1971, desvalorizou o ensino de língua(s) estrangeira(s) no país ao apenas recomendá-lo às escolas; enquanto isso, a LDB de 1996 ao passo que tornou obrigatório o ensino de uma língua estrangeira, a partir do ensino fundamental II, excluiu a educação infantil e o ensino fundamental I desse processo (Grilli, 2018; p. 424, 426).

Em terceiro lugar, a Lei nº 13.415/2017, a Lei do Novo Ensino Médio, revogou a chamada Lei do Espanhol (Lei nº 11.161/2005). Enquanto esta promovia a obrigatoriedade da presença do espanhol nas escolas, com matrícula optativa para os/as alunos/as, aquela tornou, efetivamente, o ensino de inglês obrigatório (no ensino fundamental II e ensino médio, tal como preconizado pela LDB de 1996) e secundarizou o ensino de espanhol, limitando-o apenas ao ensino médio e em caráter optativo (Grilli, 2018, p. 429).

Como podemos observar, a partir dessa breve discussão, as fronteiras entre as políticas linguísticas informais/práticas e formais/documentadas podem ser extremamente sutis, em diversos casos; em outros, elas nem existem, o formal e o informal estão imbricados de tal

modo que não é possível apontar uma linha de separação. E há ainda casos em que existe uma contradição tão evidente que práticas e documentos não se complementam, pelo contrário, se repelem, alimentando a coexistência de dois mundos diferentes dentro de uma mesma realidade.

Lagares (2022) relata um evento trágico retratado pela mídia brasileira, não como uma questão de política linguística, mas sim como uma questão emocional. Um imigrante haitiano, cuja identidade não fora revelada, foi preso em São Paulo, acusado de feminicídio, mais precisamente pelo assassinato da esposa (Dias, 2022). Ele passou um ano e quatro meses preso sem poder contar sua versão do ocorrido, porque falava unicamente uma língua crioula haitiana de base lexical francesa, porém raramente estudada, o kreyòl ayisyen (Lagares, 2022; Dias, 2022). Esse imigrante apenas pôde dar sua versão, e ser inocentado *a posteriori*, quando o aluno de mestrado em Linguística da Universidade de São Paulo (USP) Bruno Pinto Silva, que tinha contato com a língua desde 2014, devido a sua participação em projetos sociais, atuou como intérprete (Dias, 2022).

Lagares (2022, p. 10) aprofunda ainda mais essa discussão, dizendo que

O caso é, na realidade, uma terrível acusação contra um Estado que não é capaz de garantir o exercício de um direito fundamental reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) [...] Ser reconhecido como “pessoa” implica ser ouvido na própria língua, pois a linguagem é uma capacidade intrinsecamente humana. Por outro lado, entre as garantias necessárias à defesa está, obviamente, a possibilidade de narrar a própria versão dos fatos. As matérias reproduzidas em vários jornais, no entanto, insistem em uma abordagem mais “emotiva” do que política, pondo ênfase na reviravolta provocada pela providencial e heroica presença de um estudioso apaixonado por línguas “exóticas”.

Essa concepção de política linguística informal, prática, é tratada, como já evidenciado na subseção 4.1, por Bernard Spolsky (2013) e o seu segundo componente de uma política linguística, o qual diz respeito a crenças e valores. Nessa mesma linha, a gestão *in vivo* de Louis-Jean Calvet (2002) pode ser referenciada como uma conceituação para essa visão de política linguística prática. Lagares (2022, p. 12, ênfase minha), no texto citado acima, insere uma consideração esclarecedora no que tange ao que nesta subseção tenho apresentado:

Enquanto prática (e mesmo sem ser assim nomeada), existe política linguística desde sempre, pois a desigualdade nas relações linguísticas está marcada pelo exercício do poder. A autoridade para decidir quem pode falar e quem deve calar (assim como onde e em que circunstâncias é possível tomar a palavra no espaço público) é uma dimensão fundamental de exercício do poder político[-linguístico] [...] é uma forma de controle e

domínio que, embora de formas diferentes ao longo da história, faz parte dos movimentos de conquista e colonização.

Todavia, diante de tantas leituras e reflexões sobre este tema, desde 2021, uma leitura em especial chamou a minha atenção, falo do supracitado livro de 2006 de Shohamy. Nesse escrito, a autora sugere que compreendamos uma política linguística de um modo mais amplo, abrangente, crítico e real, o que ela denominou de *expanded language policy*, ou política linguística ampliada, em português. Ainda, ela discute o que é uma política linguística real, ou de facto. Em sua concepção, a política linguística de facto está além do que se encontra nas linhas fronteiriças dos documentos oficializados, ela se encontra imersa nas práticas, nas mais diversas realidades em que a humanidade se utiliza das língua(gen)s, realidades essas perpassadas por ideologias, e (eu, igualmente, adiciono as) colonialidades.

Para a autora, a política linguística de facto acontece por meio de ideologias e de mecanismos que estão escondidos, longe dos olhos da maioria das pessoas, o que ela denomina de agenda oculta. Shohamy (2006, p. 57, tradução minha) disserta que “todos os mecanismos são formas de marketing das ideologias linguísticas” e, no livro, ela oferece um panorama de quatro deles: regras e regulamentos, políticas linguísticas educacionais, testes linguísticos e língua(gem) no espaço público. Resumidamente, é possível ponderar que:

Uma política linguística "de facto" ocorre através de uma variedade de dispositivos adicionais, ou mecanismos, além das políticas oficiais que estão incluídas em declarações de política linguística e leis linguísticas. Assim, a verdadeira e real política linguística precisa ser observada, compreendida e interpretada, não [apenas] através desses documentos declarados e oficiais, mas sim [também] através de uma variedade desses mecanismos, ou dispositivos de política, que são usados para influenciar, criar e perpetuar as políticas reais (Shohamy, 2006, p. 3, tradução minha).

Desse modo, com a perspectiva a nós oferecida por Shohamy, podemos construir um entendimento mais abrangente sobre as políticas linguísticas para internacionalização investigadas nesta dissertação, uma vez que esse movimento é complexo e envolve, como já abordado, muitos agentes, muitos setores e muitas disciplinas (Chagas, 2023; Knight, 2020). As ideologias e mecanismos de que trata a autora podem ser contraditórios ou convergentes, assim como as práticas reais nos/dos contextos das IES e as disposições presentes nesses documentos objetos de análise.

Os 11 documentos da análise foram construídos em um momento sócio-histórico (2017-2020) que respondia a uma demanda do Idiomas sem Fronteiras, com o Edital de Recredenciamento nº 29/2017, o que já faz alguns anos. Essas políticas continuam sendo

relevantes, já que não sofreram nenhuma alteração/atualização no Repositório Institucional do Núcleo Gestor do Programa, porém, é preciso deixar claro que o presente trabalho nem tem o objetivo de apontar falhas, o que além de não ser ético, levaria a um grave erro de interpretação, uma vez que passaríamos a mensagem de que a política linguística de uma instituição é tudo aquilo que está registrado nos documentos oficiais. Desconsideraríamos o efeito e o poder das práticas linguísticas, que cobrem um número maior de ações nas instituições de ensino. O curto período do mestrado, infelizmente, não me permite um amplo estudo de campo, com a finalidade de investigar as práticas linguísticas e compreender como os documentos estão sendo (re)feitos nas práticas dessas instituições, ou como essas práticas estão transcendendo o que fora colocado nos documentos.

Levando em conta o exposto, assim, julgo fundamental que esta análise seja estruturada em duas partes. Na seção a seguir, realizo uma análise desses 11 documentos, utilizando-me de 5 códigos para tal ação: (1) democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas, (2) línguas mencionadas, (3) mobilidade e cooperações acadêmicas, (4) internacionalização do currículo/em casa/abrangente e (5) indicativo de planejamento linguístico. Anteriormente ao início da análise, no entanto, eu faço um panorama de como esse processo de análise ocorreu, relatando como cheguei aos códigos em questão.

Desse modo, na primeira parte de análise (subseção 5.1), temos ainda um enfoque em uma visão ampliada de PL, contudo focando em uma investigação dos documentos oficializados pelas instituições. Frente à necessidade de igualmente analisar como essas políticas linguísticas documentadas influenciam as práticas e vice versa, e tendo em mente a impossibilidade temporal para que eu investigue todos os 11 contextos pesquisados das PLs documentadas, na segunda parte (subseção 5.2), realizo uma análise do contexto da internacionalização da Universidade Federal de Sergipe (PL de facto), um dos meus loci de investigação, mas também meu lócus de atuação.

Para esse fim, trago uma breve apresentação da atuação da Coordenação de Relações Internacionais (CORI) e sua parceria com o Programa Idiomas sem Fronteiras e, em adição a isso, analiso a Instrução Normativa nº 01/2023, que trata da Política de Atendimento à Pessoa Estrangeira (PAPE/UFS); o Edital Conjunto nº 16/2024 Cooperação acadêmica entre equipes internacionais formuladoras de soluções locais para problemas globais - Coopera-ODS; o Edital nº 24/2024 Para Formação E Consolidação De Redes Internacionais De Pesquisa E Ensino De Pós-Graduação (For-Sul Redes); e, por último, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Multilinguístico para a Internacionalização (PDMI), por meio do Edital nº

19/2024 juntamente à Portaria 520 de 03 de junho de 2022, a qual trata da criação deste Programa. Ainda, utilizo-me dos códigos da primeira parte da análise para identificar as aproximações e os distanciamentos dessas 4 PLs práticas em relação a eles. Todos esses documentos precisam ser levados em consideração e devem ser estudados, já que trazer o detalhamento de práticas linguísticas adotadas na instituição e provam que, as IES têm um número de ações muito maior do que está descrito nas políticas linguísticas institucionais oficiais.

5 Diálogos, problematizações e (re)significações das políticas linguísticas

5.1 PLs documentadas e internacionalização: um olhar para as IES no/do Nordeste

O sujeito pesquisador e o objeto pesquisado na concepção de uma ciência tradicional, ou seja, cartesiana/positivista, devem estar distanciados, neutralizados. Quando o pesquisador vai investigar seu objeto, é comum o estabelecimento de hipóteses e de critérios, pré-determinando o que ou como será analisado o objeto. Uma vez que a presente pesquisa se propõe decolonial, procurei me desviar desse caminho. Apesar de já ter trabalhado com essas PLs na ocasião do meu segundo Pibic, deixei-as “de molho” durante um bom tempo e quando voltei a elas, foi para uma (ou mais) leitura(s) liberta(s), sem compromissos, sem pressões.

Preferi encontrar os critérios a ser analisados a partir dessas leituras, primeiramente descompromissadas e posteriormente minuciosas, com o estabelecimento de códigos, processo esse teorizado por Saldaña (2013) como codificação, em sua obra *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, à qual recorri para um direcionamento. Saldaña (2013, p. 3, tradução minha) define que “um código na pesquisa qualitativa é frequentemente uma palavra ou uma frase curta que simbolicamente atribui uma característica resumida, marcante, essencial e/ou evocativa a uma porção de dados linguísticos ou visuais”. Em contrapartida, “a codificação é um processo transicional entre a coleta de dados e uma análise de dados mais extensa” (ib., p. 5, tradução minha).

Em outras palavras, é através da codificação que emergem padrões, categorias e temas, e, em adição a isso, o pesquisador inicia um processo de conceder (re)significado(s) para os dados — no meu caso, documentos de políticas linguísticas — contribuindo para uma análise aprofundada e interpretações reflexivas. No que tange aos códigos por mim colocados, eles são de caráter descritivo, visto que meu objetivo era o de apenas “resumir [...] uma passagem dos dados qualitativos” (ib, p. 88, tradução minha).

Em suma, meu processo analítico ocorreu com a codificação, que me levou à formulação de questionamentos/problematizações e, em seguida, ao estabelecimento do processo de análise. Durante o processo, cheguei ao número de 13 códigos, contudo, reelaborei esses 13 códigos em apenas 5, conforme o quadro abaixo.

Quadro 4 - codificação dos dados

Códigos

Democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas
Línguas mencionadas
Mobilidade e cooperações acadêmicas
Internacionalização do currículo/em casa/abrangente
Indicativo de planejamento

Fonte: elaborado pelo autor.

5.1.1 Democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas

Apesar de ainda vivermos em um mundo em que existe um crescente movimento nacionalista, liderado pela (extrema-)direita, no qual o monolinguismo do Estado e as fronteiras da língua nacional são novamente incentivados, as ideologias e hegemonias nacionalistas dos Estados-nação têm enfrentado desafios e mudanças bruscas em decorrência dos desdobramentos da globalização, cenário em que pesam questões identitárias e linguísticas (Shohamy, 2006; Canagarajah, 2012). Nesse cenário, os Estados-nação estão lidando com a formação ou o aumento de sociedades multilíngues e o plurilinguismo de seus cidadã/os, cuja crise de identidades as/os leva a não se identificarem apenas com seus próprios países, mas também com aqueles em que trabalham e viajam, havendo, assim, um panorama de transnacionalidade (Bauman, 2013; 2003; Hall, 2006; Shohamy, 2006; Canagarajah, 2012).

De igual forma, as línguas e a relação deles/as com as estruturas fronteiriças linguísticas passam por reinvenções, ficando mais fluidas e a adoção de expressões estrangeiras se torna cada vez mais comum, mesmo com investidas protecionistas, tal como a de um deputado italiano de extrema-direita que protocolou um projeto de lei que pretendia contrapor a “anglomania” com a aplicação de multas de até 100 mil euros para os casos em que houvesse a utilização de palavras em inglês em comunicações oficiais em língua italiana (Nadeau, 2023). Essas novas ressignificações linguístico-identitárias deixam cada vez mais tênues as fronteiras entre identidades linguísticas e de nacionalidade, fato que torna dois versos da música “Língua” composta por Caetano Veloso, e cantada por ele próprio e Elza Soares, providenciais para esse momento: “A língua é minha pátria/E eu não tenho pátria” (Veloso; Soares, 1984).

Enxergo, desse modo, no cenário de uma universidade, em que a internacionalização é requerida e necessária, uma pequena amostra do que está em curso em nossas sociedades globalizadas/localizadas. Contudo, no Brasil, a desatenção histórica a questões (de políticas) linguísticas que envolvem esse processo não se restringe a ele somente (Finardi *et al.*, 2020; Calvo; Alonso, 2020; Finardi, Amorim, Sarmento, 2024), na verdade, é uma desatenção em uma escala maior e em várias direções. Tomemos como exemplo o fragmento do texto de Silva e Silva (2019, p. 172) sobre os primeiros anos do CsF, iniciativa responsável pelo pontapé dado para estarmos discutindo língua(gem) e internacionalização com mais intensidade nos dias de hoje; dizem eles: “o cenário educacional que os candidatos elegíveis ao CsF de 2011 a 2015 encontraram na escola básica, no melhor cenário, um ensino de inglês em estruturação e, nos piores casos, a inexistência desse ensino”.

O ensino-aprendizagem de línguas no nosso país de medidas continentais é crítico, é desafiador. Primeiro, historicamente, houve um esforço da Elite do Poder para que apenas seus/as filhos/as tivessem (e tenham) acesso a línguas e a tudo que elas podem proporcionar, negando-o a maior parte da população. Segundo, as escolas, principalmente aquelas afastadas dos grandes centros urbanos, estão sucateadas e muitas vezes não possuem ao menos um banheiro (D’Almeida, 2024). Terceiro, muitos/as dos/as professores/as não são licenciados/as na língua e estão apenas complementando a carga horária. Quando licenciados/as (ou não), precisam lidar com as turmas cheias, a carga horária diminuta da disciplina, o excesso de trabalho, as pressões neoliberais, os desafios tecnológicos, o descaso das gestões do poder executivo, etc.

Eu, inclusive, vivenciei alguns desses fatores como estudante periférico de escola de zona rural. Porém, é bom ter esclarecido que **é possível aprender inglês na escola pública**, apesar de tantos desafios e da crença criada e perpetuada no imaginário social de que os cursos privados irão resolver essa brecha (Barcelos, 2011). Todo o meu inglês, por exemplo, é resultado de 7 anos de estudo entre ensino fundamental e médio e de cerca de 5 anos de graduação, sempre estudando em instituições públicas¹², nunca tendo passado por um curso de inglês privado.

¹² Agradeço às professoras e aos professores que fizeram parte dessa minha construção enquanto falante/aprendiz dessa língua, em especial os/as das escolas nas quais estudei: Mizael, Patrícia, Ana Paula, Ana Cleuma, Lucas e Anderson; a estes dois últimos também agradeço pelas conversas e conselhos quando, no ensino médio, dividi o desejo de continuar na docência, seguindo seus caminhos. Estendo meus agradecimentos às professoras de espanhol Gardênia e Maria Isabella.

Todos esses fatores e cenários influenciam drasticamente o cenário do ensino superior e da internacionalização, tendo em vista que, atualmente, uma grande parcela (Nogueira, 2022) dos/as estudantes advêm de uma realidade em que a oportunidade de aprendizado de (mais de) uma língua foi diminuída ou retirada, como bem pontuou Silva e Silva (2019). Um dado que chamou significativamente minha atenção e possui grande relevância é o de que todas as 11 instituições dispuseram em suas PLs diretrizes que indicam um compromisso com a democratização do acesso ao ensino de línguas pela sua comunidade.

Trago quatro exemplos dessas diretrizes. No primeiro deles, na PL da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE, 2018, ênfase minha), o seguinte princípio é apresentado no inciso I do artigo 2º: “o acesso democrático ao ensino de línguas como parte da **formação cidadã** dos aprendizes”. De maneira semelhante, no inciso III do Artigo 1º na PL da UFS (2018, ênfase minha) é possível identificar o seguinte objetivo estabelecido: “trabalhar o ensino de línguas, objetivando promover a democratização do **acesso a variados discursos** possibilitados pelas línguas estrangeiras e vernaculares, visando à **inclusão social e ao desenvolvimento de práticas que incentivem os processos de internacionalização**”.

No mesmo caminho, em suas considerações, a PL da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2020) demonstra uma preocupação em ampliar sua perspectiva de/para o ensino-aprendizagem de línguas, promovendo um afastamento da visão limitada de fins meramente instrumentais, voltados exclusivamente para situações de internacionalização. No documento, a Instituição sublinha: “a importância de valorizar a diversidade linguística e o conhecimento de línguas e culturas, em uma perspectiva que favoreça a promoção da comunicação intercultural, da cidadania global e dos direitos humanos linguísticos” (UFPB, 2020).

Já na PL da Universidade Federal do Cariri (UFCA, 2018) pode-se ler, no inciso IV do Artigo 2º, o seguinte: “a valorização do aprendizado de língua estrangeira como forma de acesso à cultura e ao conhecimento”. Esses achados revelam que mesmo construídas em um cenário específico e com o objetivo de dar suporte a ações de internacionalização, algumas diretrizes postas nessas 11 políticas colaboram com o entendimento de que o acesso ao ensino-aprendizagem de línguas no nível do ensino superior deve ser abrangente, integrando aqueles/as que desejam fazer internacionalização, aqueles/as que não desejam e aqueles/as que, por diversas razões, são excluídos desse processo, que ainda é para poucos (Finardi; Amorim; Sarmiento, 2024).

Uma outra leitura que podemos fazer é a de que os processos de ensino-aprendizagem evidenciados/materializados por essas PLs/instituições estão alinhados com uma perspectiva

de educação linguística, embora não nomeadamente nesses documentos (lembramos da política linguística de facto). Para as teorizações presentes na literatura, o ensino-aprendizagem de línguas foca no desenvolvimento de competências comunicativas com finalidades práticas/instrumentais, ao passo que a educação linguística amplia esse escopo, trazendo reflexões críticas acerca das relações entre língua(gem) e poder, por exemplo. Retomo uma citação de Menezes de Souza anteriormente trazida na subsecção 2.1: educação linguística “não é [apenas] ensino de língua” (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 161-163), vai além disso, mas não quer dizer que não se faça educação linguística no ensino-aprendizagem de línguas, pelo contrário.

O Idiomas sem Fronteiras, em suas políticas linguísticas práticas, pode ser visto como um grande exemplo. A título ilustrativo, Silva e Santos (2022, p. 280) fizeram uma análise de três cursos de inglês ofertados pelo NuLi do Programa da UFS, dentre os achados, portanto, as autoras relataram que

Os cursos propõem reflexões que incluem assuntos como acesso (abordado com foco na desigualdade em Compreensão oral – estratégias), relações de poder, produção e difusão de conhecimento, o papel da língua e da universidade com relação a temas globais/locais (especialmente tratados em Produção oral – interações acadêmicas), bem como processos históricos, colonização e relações de poder (ênfatisados em Variedades de língua inglesa).

Importa complementar essa discussão, realçando que a maioria dessas PLs nomearam o IsF como um importante, quando não o principal, contribuinte para os desdobramentos práticos dessas diretrizes (Santos; Santos, 2024b). Das onze com as quais trabalho neste escrito, há citação ao Programa em sete. E a Universidade Federal do Maranhão (UFMA, 2017) foi além, quando na seção de “exposição de motivos” de sua PL, enfatiza que “na atual conjuntura, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) é o principal programa de internacionalização [do contexto brasileiro]”. Com a finalidade de alcançar os objetivos traçados nos documentos e atuar em sinergia com o IsF, algumas dessas 11 instituições pesquisadas destacaram centros/institutos de línguas, da própria instituição, como foram os casos das Universidades Federais do Ceará (UFC, 2017), com as Casas de Culturas Estrangeiras, e do Rio Grande do Norte (UFRN, 2017), com o Instituto Ágora. (Essa não é uma realidade da UFS, como veremos na subsecção 5.2.1).

Retomando as palavras de Rajagopalan (2013), em uma democracia, todos nós somos seres políticos e fazemos política, logo, admite-se como fundamento a ideia de que, numa

democracia representativa, cada cidadã(o)/grupo social deveria ter seu/ua representante. No entanto, apenas na PL da UFRN (2017) (artigo 4º, inciso XII) e da UFCA (2018) (artigo 7º) há uma sinalização à participação discente na composição de suas Comissões (órgãos consultivos sobre os quais farei uma exposição na subseção 5.1.5). Essa ação confere uma legitimidade política à figura discente nas reconstruções da PL institucional, reforçando a importância de não contemplar somente especialistas nesse órgão.

Diz o inciso da UFRN: “1 (um) representante dos discentes, com seu suplente, indicado pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE)” (UFRN, 2017); e o artigo da UFCA (2018): “01 (um) representante dos estudantes”. Essa é uma visão de PL ampliada, com mais agentes (re)fazendo-a, o que pode garantir mais representatividade em um cenário de disputas constantes entre os diversos grupos envolvidos (Rajagopalan, 2013; Shohamy, 2006; Spolsky, 2013). A inclusão desse inciso pode ser retomada na formulação de novas políticas ou na revisão das já existentes, especialmente considerando que, das 11 analisadas, apenas duas apresentaram tal demarcação.

Nesse caminho, a cobrança por neutralidade na profissão docente é uma realidade, com constantes ataques e deslegitimação à/da figura do/a professor/a (Pardo, 2019), conforme apresentado a priori. Um ponto que julguei especialmente interessante foi a comunhão entre as PLs da UFRPE, da UFRN e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em favor de uma diretriz direcionada a sublinhar, ou mesmo assegurar, a liberdade de cátedra garantida constitucionalmente, no célebre artigo 206, aos/às docentes. Na PL da UFRPE (2018), essa diretriz é encontrada no artigo 2º, inciso V: “a liberdade de atuação de professores e pesquisadores no que tange às orientações teóricas e/ou metodológicas adotadas no ensino, na pesquisa e na extensão”.

Na PL da UFRN (2017) essa diretriz está contemplada no parágrafo primeiro do Artigo 1º: “as disposições tratadas no âmbito desta Política Linguística resguardam a liberdade de atuação de professores e pesquisadores”. Enquanto que na da UFPE (2018), encontra-se, no Artigo 2º, parágrafo 2º: “o ensino, a aprendizagem, a pesquisa e a extensão não serão abordados, na Política Linguística, em suas questões teóricas e/ou metodológicas, para cujo tratamento é indispensável a liberdade de ação dos docentes e pesquisadores”.

Tanto a produção do conhecimento quanto o desenvolvimento prático das políticas linguísticas devem ser estabelecidos a partir de diálogos com diferentes perspectivas e ideologias; assim como deve ser assegurada que a atuação dos/as professores/as não sofra com interferências superiores ou censura. Faz-se relevante trazer à discussão que, segundo Shohamy (2006), habitualmente, os/as professores/as não participam das formulações de

documentos de políticas linguísticas, restando apenas a obediência às diretrizes desses documentos ou a resistência e (re)formulações advindas com as políticas linguísticas práticas.

No caso do contexto estudado aqui, certamente a formulação desses documentos partiu e ou foi intermediada por professores/as, majoritariamente, atuantes nos Núcleos de Línguas do IsF presentes em suas instituições. Cito como ilustração o caso da PL da Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2018), a qual foi inicialmente pensada e proposta por um grupo de trabalho de professores/as do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES), sendo conduzido pela coordenadora geral do IsF na instituição (Araújo, 2024).

Ainda nesse caráter democrático, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB, 2018) registra, em sua política, mais precisamente no Artigo 5º, inciso I: “equidade das ações com abrangência multicampi”. Essa foi a única instituição pesquisada que concedeu um olhar para outros campi, visto que, não raramente, a concentração das ações de internacionalização e ensino-aprendizagem de línguas estão direcionadas ou ocorrem no campus principal da universidade. Trata-se de um indicativo de uma estratégia estimável, pois deve permitir uma descentralização dessas ações e o aumento de estudantes, professores/as, servidores/as e terceirizados/as atendidos/as. Portanto, há uma contribuição com a visão de internacionalização abrangente de Hudzik (2011), aquela que não possui uma única direção, objetivo e/ou agente, mas é contemplada em toda a instituição.

E, nesse caminho, as universidades reservaram, em seus documentos, um espaço para outros corpos, ou corpos outros, em um movimento de legitimação das ações afirmativas como um meio substancial que viabiliza a presença de estudantes historicamente marginalizados e excluídos e o seu consequente acesso ao ensino-aprendizagem de línguas. Começamos pela política da UFS (2018), na qual, no nono objetivo proposto, é destacada a necessidade de: “articular-se com ações da [Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis] PROEST, visando oferecer acesso ao ensino de línguas estrangeiras a estudantes com vulnerabilidade socioeconômica”. Eu, na condição de ex-bolsista da PROEST, considero esse um objetivo basilar que define o que podemos entender pelo título dado à esta subseção. A democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas começa quando há, nomeadamente na política documentada, uma diretriz como essa, e, principalmente, quando existe o efeito prático dessa medida, por intermédio das ações que, por ventura, venham a ser corporificadas, praticadas, por esses setores e agentes da instituição.

De modo complementar, cabe tomar essa diretriz como um caminho de inclusão a esses corpos vulneráveis socioeconomicamente em uma ampliação de seus horizontes através do acesso a outras línguas, seja em situações de internacionalização ou não. É preciso tomar

essa diretriz, de igual forma, como um alinhamento com o cenário não somente da UFS, mas nacionalmente falando. Em 2022, entre os/as estudantes que ingressaram em instituições federais por meio do ENEM, utilizando o sistema de cotas, 45.226 declararam possuir uma renda per capita inferior a um salário mínimo e meio (INEP, 2023). É um número significativo quando pensamos que esses índices são apenas do ano 2022, o que baliza ainda mais o que já discutimos anteriormente: a política de cotas transformou e tem transformado nosso ensino superior.

Ainda acerca desse objetivo do documento da UFS, cabe tomar essa diretriz como baseada na (ou que busca a) justiça social, o que nos leva a pensar na internacionalização anti-opressiva, apresentada por Stein e seus parceiros (2016). O conceito de justiça social, por seu turno, é complexo e heterogêneo, porém, gosto de pensá-lo conforme Minussi e Ramos (2021), que, a partir de uma revisão bibliográfica, defendem os três erres (3Rs) da justiça social: redistribuição, reconhecimento e representação.

A Justiça social como redistribuição “baseia-se na redistribuição de bens primários, defendendo uma apropriada divisão dos benefícios e recursos da sociedade”; já a Justiça social como reconhecimento “apresenta a justiça como legitimação das culturas das minorias”; e, por último, a Justiça como representação “pressupõe a promoção do acesso e a tentativa de garantir a participação dos que são excluídos pela sua etnia, idade, sexo, gênero, orientação sexual, capacidade física e mental, entre outros fatores, da vida social” (ib., p. 304, 307, 309). Todas as 11 políticas analisadas, em muitas de suas diretrizes, mostram-se comprometidas com essas visões de justiça social. Nos parágrafos seguintes, continuo propondo exemplos de diretrizes que dialogam com a democratização.

A UFRPE (2018) sinaliza nas considerações de sua PL que “o artigo 205 da Constituição da República [...] estabelece a Educação como direito de todos”, nessa direção, a instituição expõe um de seus valores “a inclusão, com a promoção do plurilinguismo como ação afirmativa ao ampliar as oportunidades de inserção social das comunidades interna e externa”. Esta última diretriz implica em um reconhecimento da diversidade linguística como um recurso valioso para ampliar as oportunidades de inserção social, tanto em contextos internos, para situações de internacionalização, quanto externos.

Considero essa diretriz, igualmente, um indicativo de um mecanismo de combate à exclusão e um pilar para a democratização das relações institucionais (e sociais) dentro de uma universidade que se mostra preocupada com a internacionalização, mas não apenas com esse movimento. Como veremos na subseção a seguir (5.1.2), algumas instituições mencionaram em suas PLs a Língua Brasileira de Sinais e, de modo breve, para não esgotar a

discussão vindoura, considero um passo importantíssimo para dar visibilidade a essa língua, por vezes considerada inferior por ser espaço-visual¹³. É uma demarcação que valoriza os corpos surdos, tendendo a contribuir com mudanças em uma academia que estudava esses corpos, mas não os incluía; assim como oferece uma condição para fortalecer o reconhecimento fragilizado no que tange às pessoas surdas e sua/s cultura/s por parte das pessoas sem surdez (Lopes, 2023).

E, também, o aprendizado de Libras por pessoas sem surdez ajuda nessa mudança, podendo promover a construção de um ambiente mais acessível e igualitário, em que possa surgir uma outra internacionalização, anti-opressiva (Stein *et al.*, 2016). A política da Universidade Federal do Piauí (UFPI, 2018) apresenta, como primeiro objetivo (Art. 1º), a importância em “estimular o processo de internacionalização mediante ações voltadas para o ensino-aprendizagem de línguas de pessoas com deficiências auditivas e visuais”. Na UFPB (2020), essa visão de democratização é ampliada quando, em suas considerações, registra-se:

a necessidade das Instituições de Ensino garantirem às pessoas com deficiência condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena, bem como a oferta de ensino da Libras (Língua Brasileira de Sinais), do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação, como disposto no decreto 5.625/05 [5.626/05] e no capítulo IV da Lei 13.146 de 2015.

É digno de atenção, nesse trecho, a referência a outras duas políticas linguísticas documentadas em nível nacional: o Decreto nº 5.626 de 2005, que é citado de modo equivocado na PL, provavelmente devido a um erro de digitação, e a Lei nº 13.146 de 2015. No que diz respeito ao Decreto, ele é considerado um marco para o Povo Surdo e para sua visibilidade no cenário linguístico-educacional brasileiro. Os principais efeitos atrelados a esse documento são a regulamentação da Lei nº 10.436/02, a qual reconheceu Libras na condição de meio legal de comunicação e expressão (Lopes, 2023), além da prescrição da inclusão de Libras como uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia em IES públicas e privadas, e como disciplina optativa nos demais cursos e na educação profissional (Brasil, 2005).

A proposição da PL da UFPB, em adição à prerrogativa da promoção de acessibilidade, do plurilinguismo, e da diversidade na instituição, demonstra uma

¹³ Agradeço ao meu amigo e colega do PPGL, Pablo de Santana Lopes, pelas trocas acerca de sua grande paixão e especialidade, a Libras. Grato por me propor a utilização do termo espaço-visual em substituição de gestual-visual.

conformidade com os documentos legais já nacionalizados. Incorporar esses documentos evidencia o compromisso com a garantia de direitos já assegurados, reforçando a necessidade de materializá-los e valorizar contextos locais, regionais e nacionais antes de priorizar perspectivas internacionais. Essa incorporação dá visibilidade a corpos e identidades que podem moldar uma internacionalização com características próprias, incluindo sotaques, corpos, narrativas e deficiências, tal como trazido na PL da UFPI, que reflete a diversidade humana, cultural e linguística do país.

Nessa conjuntura, temos a Lei nº 13.146/15, popularmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual busca “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). Ferrari (2023) discute que essa invisibilidade, fragilização e apagamentos das PCDs e de suas ontoepistememes foram e são (re)construídos com base na colonização e nas colonialidades. Para a autora, faz-se necessário “pensar o mundo a partir da deficiência” em um “exercício de deslocamento[s]”. Ela chega a lançar o seguinte questionamento: “que tal pensarmos o mundo a partir da deficiência? A partir da ‘incapacidade’? A partir do ‘imperfeito’?” (Ferrari, 2023, p. 68-69).

Eu pude me aproximar desses questionamentos no final de 2024, mais precisamente no dia 18 de outubro. Ao sair da 14ª Feira Científica de Sergipe (Cienart), que estava sendo realizada no Centro de Vivência da UFS, fui, com uma amiga, a uma sorveteria recém-inaugurada na frente da própria universidade, a Glasourde¹⁴. Trata-se de um estabelecimento com funcionários/as surdos/as e cuja proprietária, a Professora Rubivania Andrade, também é surda. Ao adentrar o estabelecimento, me deparei com um ambiente em que fiquei extremante deslocado, porque o único sinal que lembrava das aulas de Libras da graduação era o de “oi”. Logo depois, uma funcionária sem surdez veio nos atender, mas aquele breve contato com o ambiente e com funcionários surdos me fez retornar ao texto da Ferrari: eu estava ao mesmo tempo exercitando esse deslocamento e pensando aquele ambiente através da deficiência do Outro.

Refleti, destarte, sobre o quanto é desafiador e doloroso para um/a surdo/a, um/a cego/a, um/a cadeirante etc. (r)existir nesse mundo e nessa academia pensados de todas as formas em todos os setores para pessoas sem deficiência. Refleti sobre como a vulnerabilidade linguística está agindo sobre milhões desses corpos que não encontram atendimento digno à saúde, por exemplo, por serem vistos, mas não enxergados (Ferrari,

¹⁴ A sorveteria pode ser encontrada no seguinte perfil na plataforma Instagram: <https://www.instagram.com/gla.sourde/>.

2023). A mim foi possível, igualmente, refletir como a presença de apenas uma disciplina de Libras obrigatória no currículo das graduações em licenciatura é insuficiente, fazendo-se necessária a oferta de cursos periódicos oferecidos pela instituição com maior frequência ou de eventos que promovam a participação de pessoas surdas.

Contudo, o acolhimento nessas PLs (documentadas e práticas) é essencial para diminuir um pouco essas vulnerabilidades no ambiente universitário, principalmente quando nos detemos à internacionalização. Ainda na PL da UFPB (2020), um pouco mais à frente, no artigo 4º, constitui-se como o décimo segundo objetivo:

Assegurar, conforme demanda e possibilidade da instituição, a acessibilidade às aulas e às produções científicas e culturais por meio de tradução e interpretação para línguas minorizadas – como Libras, e por meio de códigos comunicacionais – como Braille, no âmbito da graduação, da pós-graduação e da extensão.

Em conjunção com este objetivo, aparece o sexto objetivo do Art. 3º do documento da UFRPE (2018): “ampliar os canais de comunicação em língua portuguesa, língua brasileira de sinais (LIBRAS) e em outros idiomas, através da parceria com a ACI e com a Assessoria de Comunicação da Universidade”. Ambos os objetivos conduzem à reflexão de que, além de ver esses corpos (a referência a leis nacionais), é preciso enxergá-los, com o estabelecimento de objetivos que oportunizem mais acessos/inclusões à instituição e a tudo que ela tem oferecido às pessoas sem deficiência.

Desse modo, a presença nessas PLs de mais setores, e setores que sejam direcionados a PCDs, é requerida para que se pense em estratégias e passos para a materialização de tais objetivos. Um caso representativo está ao parágrafo segundo do Artigo 2º da PL da UFRN (2017), o qual delimita os participantes diretos da política. Dentre eles, estão:

O Departamento de Fonoaudiologia (DEPFONO), o Departamento de Psicologia (DEPSI), o Instituto do Cérebro (ICe) e a Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE) serão ouvidos nos casos de ocorrência de problemas no desempenho linguístico ligados a suas respectivas áreas de atuação.

Junto a essa realidade de PcDs, desponta a realidade dos/as migrantes, forçados ou não (Sigales-Gonçalves, 2018), em virtude dos fluxos de pessoas ocasionados pela globalização. No Nordeste brasileiro, a presença de migrantes é menor em comparação com os estados brasileiros localizados no Sul e no Sudeste, nos quais a migração é uma realidade expressiva (Sigales-Gonçalves, 2018). Segundo os dados contabilizados entre janeiro de 2010 e agosto

de 2024, disponibilizados pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) e pela Secretaria Nacional de Justiça (Senajus), em outubro de 2024, por intermédio do Boletim Informativo nº 4 - Migração no Brasil, o Nordeste brasileiro é a quarta região que mais recebeu migrantes¹⁵, com 119.266 pessoas, ficando à frente somente da região Centro-Oeste (Brasil, 2024c, p. 8). Já no que concerne ao número de refugiados registrados, o Nordeste aparece na última posição entre as cinco regiões, com um número bem menor quando comparado com a região Centro-oeste, que ficou em quarto lugar, com 2970 reconhecimentos de refúgio.

No período de 2010-2024, o Nordeste teve apenas 909 refugiados registrados (Brasil, 2024c, p. 10), mesmo com uma margem tão pequena (diante da realidade de mais 125 mil refugiados registrados na região Norte), a UFRPE (2018) demarcou, em seu nono objetivo (Art. 3º), a necessidade de “oferecer oportunidades de estudos em língua portuguesa e cultura brasileira a imigrantes e refugiados”. Trata-se de um objetivo que pode ser materializado em uma ação, ou melhor, em ações significativas, tendo em vista que os imigrantes e refugiados, com certa constância, buscam essa mudança geográfica devido a conflitos bélicos e desastres climáticos, e chegam ao país de abrigo com diversas vulnerabilidades, em especial a econômica e a linguística (Sigales-Gonçalves, 2018; Lagares, 2022). Esta última vulnerabilidade intensifica as outras e, conseqüentemente, os sofrimentos e exclusões do migrante forçado, que encontra fronteiras rígidas no acesso a serviços básicos, como a saúde e a moradia, por não falar a língua local (Lagares, 2022).

Temos nesse objetivo demarcado pela UFRPE não uma imposição linguística, mas sim uma oportunidade para que seja assegurada a dignidade social da pessoa migrante, estando ela em condição de refúgio ou não. Trata-se de um movimento importante, porque abre um espaço no qual essas pessoas têm a possibilidade de aprender a língua local e se comunicar com a sociedade da qual farão parte, podendo acessar os mais variados espaços do país. Enxergo nesse objetivo, dois caminhos reflexivos: primeiro, os estudos do português como língua de acolhimento (PLAC), e conseqüentemente da cultura brasileira, oportunizam a esses/as migrantes uma diminuição das vulnerabilidades, sobretudo a linguística, e, ao mesmo tempo, favorecem a inclusão por meio dos acolhimentos e da construção de um pertencimento

¹⁵ Neste documento, é apresentada uma diferenciação entre migrantes e refugiados reconhecidos. No primeiro caso, os migrantes, sejam eles residentes, temporários e fronteiriços, “são os não nacionais que obtiveram autorização de residência para viver no Brasil”, enquanto que os refugiados reconhecidos “pessoas que receberam o status de refugiados no Brasil, após reconhecimento feito pelo Comitê Nacional para Refugiados – Conare” (Brasil, 2024c, p. 5).

no que tange à língua e à cultura. Segundo, esse espaço proposto pela instituição em sua política pode se tornar um espaço de construção colaborativa em que as trocas linguísticas entre a língua portuguesa e a língua do/a migrante incentivem/produzam a coexistência e a reciprocidade plurilinguística e intercultural, a comunhão de conhecimentos e saberes, favorecendo, assim, um conhecimento pluriversitário e decolonial em uma realidade em que tantas fronteiras e limites já são tão (im)postos (Sigales-Gonçalves, 2018; Silva Júnior; Matos, 2019).

Além disso, por esse caminho, podemos andar em direção à “superação do velho paradigma monolíngue dos Estados” e de suas instituições (Lagares, 2022, p. 14). Para além desse cenário de migrações, chamou-me à atenção o objetivo 4.3 da PL da UFC, disposto na seção de estratégias, o qual fala em “estreitar as relações da UFC com o setor de imigração da Polícia Federal e com os consulados honorários e vice-consulados estrangeiros locais, assim como orientar e apoiar estudantes e professores estrangeiros nos procedimentos burocráticos”. É um objetivo que se desdobra para além dos muros da UFC, mostrando a sua preocupação em estabelecer vínculos interinstitucionais para viabilizar uma maior agilidade nos processos e um melhor uso do tempo que é gasto nesses trâmites.

Dentro dessa conjuntura, tal ação se alinha à perspectiva do PLAC, o que corrobora com a compreensão de que o acolhimento não se restringe ao ensino-aprendizagem da língua local, inclui-se, também, nesse cenário, a mediação e as parcerias (inter)institucional(is) com o fito de prestar apoio aos/às migrantes recém-chegados/as no que concerne à resolução dos trâmites burocráticos e ou outros obstáculos de caráter administrativo, promovendo uma integração e uma estadia mais humanizada.

Em conformidade com o quinto objetivo da política da UFRPE (2018), no qual destaca-se: “apoiar [...] ações de acolhimento a estudantes e professores estrangeiros na Universidade, em parceria com as instâncias envolvidas no processo de internacionalização”, surge o também quinto objetivo da PL da Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2018): “oferecer cursos de português como língua estrangeira de forma ampla e gratuita para estudantes do PEC-G, estudantes estrangeiros matriculados [...], professores e pesquisadores visitantes”.

Tais objetivos, para além da questão supracitada de democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas, evidenciam que as instituições não estão preocupadas apenas com um contato temporário de seus/uas alunos/as, pesquisadores/as e professores/as em atividades de mobilidade *incoming*. A partir dessas diretrizes podemos depreender que a

instituição busca uma inserção desses agentes em sua comunidade local, possibilitando também a mobilidade de ideias, conhecimentos e narrativas.

Em síntese, a análise desse código nos onze documentos permitiu revelar que as instituições nordestinas pesquisadas fornecem diretrizes que transcendem o objetivo de sua internacionalização e caminham em direção a uma democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas pelos agentes de sua comunidade. Mas não somente isso. É pertinente notar a menção a outros corpos, a outras vozes, a outras histórias no (re)fazer desse acesso ao ensino-aprendizagem de línguas e no (re)fazer dessa internacionalização, que, por esse olhar e por essas diretrizes, traz um afastamento das abordagens neoliberais tão características desse processo/movimento, e de toda a constituição do ser e do saber de nossas sociedades como um todo (Nascimento, 2018; Saviani, 2020; Quijano, 2002).

Enxergo nessas diretrizes um olhar para o Sul, tanto epistêmico quanto ontológico. Essas diretrizes propostas nos fornecem um caminho, ou um descaminho, para decolonizar o poder, o saber, o ser e a linguagem, colonialidades tão características das políticas linguísticas documentadas e das realidades da instituição universitária. Igualmente, essas diretrizes nos fornecem subsídios para identificar uma aproximação com a definição de internacionalização proposta pelo GPLIES, na qual é pensada uma internacionalização brasileira voltada, principalmente, à solidariedade. Por exemplo, a UFRB e a UFMA destacam esse/a ato/compreensão em seus textos. No Art. 5º, inciso VI, da PL da UFRB (2018) é sublinhada a “solidariedade em todas as interações sociais do processo”.

É nessa visão de solidariedade que considero importante, com base em cada diretriz aqui analisada, que as próprias instituições objetos deste estudo, e outras que estejam (re)planejando suas PLs para internacionalização, possam adotar os aspectos positivos identificados e repensar seus documentos e suas práticas durante futuras revisões ou novas formulações.

5.1.2 Línguas mencionadas

Em diversos momentos, questioneimei-me se colocaria esta subseção neste trabalho, mas acabei chegando à conclusão de que ela tinha de estar, porque as discussões que envolvem língua(s) nunca podem se dar por esgotadas. O amadurecimento de nossos olhares, as novas leituras (da palavra e do mundo) que fazemos, tudo isso contribui para refletirmos sobre nossas línguas e nossas práticas linguísticas. Observo que esta subseção é resultado da própria

análise presente no relatório do Pibic 2021-2022, que tinha como um dos objetivos identificar as línguas mencionadas nessas PLs e em outras 5, de IES estaduais.

Os resultados foram publicizados, no ano de 2023, em um artigo redigido por mim e por minha orientadora, cujo título é As línguas nas políticas linguísticas para a internacionalização em IES da Região Nordeste (Santos; Santos, 2023). Nessa oportunidade, reunimos os dados do Pibic (2021-2022), mas concedemos a eles uma interpretação aproximada dos Estudos Decoloniais. Retomo, portanto, os resultados e discussões já empreendidos no artigo de forma resumida e acrescento mais algumas reflexões para esta nova retomada. Apresento, então, o quadro abaixo com as línguas mencionadas nos 11 documentos objetos de análise.

Quadro 5 - línguas mencionadas nas PLs das IES nordestinas

Sigla da instituição	Línguas mencionadas
UFS	Português como Língua Estrangeira (PLE), Inglês, Espanhol, Francês e Libras
UFMA	Português, Francês, Espanhol e Inglês
UFPI	Línguas Estrangeiras (LEs), Português como Língua Materna (PLM) e/ou para fins acadêmicos (PFA), Português como Língua Adicional, Português como Segunda Língua (PL2) para pessoas surdas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
UFRN	Línguas oficiais brasileiras, LIBRAS e LEs.
UFBA	LEs, PLE
UFC	LEs
UFCA	LEs e PLE
UFRB	LEs, PLE, PLA, LIBRAS
UFRPE	LEs, Português como Língua Estrangeira/Adicional (PLE/A), LIBRAS
UFPB	Línguas maternas, segundas, estrangeiras, adicionais, de acolhimento, de sinais
UFPE	Português e LEs

Fonte: elaborado pelo autor.

Antes de apresentar as discussões do artigo, relembro brevemente sobre colonialidade da linguagem, cuja conceituação foi proposta pela Professora Gabriela Veronelli, em um artigo traduzido para o português em 2021, no qual é destacado que essa colonialidade se estabelece “[n]a relação raça/linguagem [e] é praticada dentro de uma filosofia, ideologia e política eurocêntricas que incluem uma política linguística” (Veronelli, 2011, p. 91-92), tal como vimos na subseção 2.2.

Esse tipo de colonialidade têm se manifestado com a imposição das chamadas línguas imperiais (Mignolo, 2007), por intermédio de um imperialismo linguístico pautado no capitalismo neoliberal (Phillipson, 1992), com a imposição da norma culta, e a fundamentação do racismo e preconceito linguísticos (Moura; Cambrussi, 2008; Nascimento, 2019), com a subalternização/apagamento dos dialetos, variantes (considerados não línguas) e línguas indígenas. Dentre muitas outras realidades concretas em nosso mundo humano, (re)criado pela linguagem, ou pelas linguagens.

Nesse caminho, a decolonialidade da linguagem surge nesse cenário enquanto um movimento teórico, metodológico e prático de questionamento e desconstrução das hierarquias linguísticas impostas a partir do colonialismo, além de abrir espaço para que outras línguas, outras formas de falar, de escrever etc. sejam trazidas à tona. Os processos de globalização e internacionalização no/do ensino superior são envoltos por essa colonialidade de um modo visível e inquestionável, sobretudo com a imposição imperialista da língua inglesa como a garantia de acesso ao mundo fabuloso internacional e do capitalismo neoliberal (Phillipson, 1992; Ricento, 2010; Santos, 2001; Jordão, 2016; Finardi; Guimarães; Mendes, 2020; Finardi *et al.*, 2020).

Acerca desse cenário, a professora Clarissa Jordão, em um trabalho de 2016, tem uma fala que resume-o de modo intocável:

Se uma instituição acadêmica deseja ser internacional, ela precisa ensinar em inglês, publicar em inglês (Rajagopalan, 2015; Piller & Cho, 2013). Ela precisa viver e respirar em inglês. Aquelas que não se sentem confortáveis com esse idioma em breve (se ainda não) serão consideradas desatualizadas, antiquadas, ficando para trás (Jordão, 2016, p. 192, tradução minha).

O dado mais marcante no quadro acima se opõe diretamente a este cenário monolíngue da internacionalização. Nenhuma instituição limitou sua política a uma única língua ou preferencialmente à língua inglesa. Pelo contrário, as IES indicaram mais de uma língua, promovendo uma resistência face às constantes tentativas da manutenção desse cenário e contribuindo para um processo voltado ao pluri/multilinguismo, tal como

preconizado nas portarias e editais do Idiomas sem Fronteiras, e recorrente no mundo em que estamos vivendo (Abreu-e-Lima *et al.*, 2023; Finardi; Guimarães, 2019; Guimarães; Finardi; Casotti, 2019).

Inicialmente, podem surgir críticas a essas línguas devido ao seu caráter imperialista, porém, considero nesse dado, um encaminhamento para a decolonialidade da linguagem, numa oportunidade para que essas línguas (imperiais) possam ser (re)identificadas e (res)significadas pelos falantes não nativos, que já são maioria no caso do inglês, e por aqueles nativos que não tiveram acesso a uma educação formal, ou mesmo tendo, e resistem à gramática normativa e suas estruturas imóveis (hooks, 2013; Menezes de Sousa, 2019; Marques; Jordão, 2022; Severo, 2013).

Nesse caminho, a menção ao espanhol em muitas dessas políticas tem condições de favorecer uma internacionalização de nossas instituições que se aproxime do Sul Global, mais precisamente dos nossos países vizinhos, majoritariamente falantes dessa língua. Essa aproximação tem condições de favorecer uma internacionalização mais solidária (Gomes; Santos, 2021; Stein *et al.*, 2016), mais suleada. O mesmo pode ser afirmado em relação à(s) “língua(s) de acolhimento” dispostas na PL da UFPB (2020). Como antecipamos na subseção anterior, as migrações, forçadas ou não, estão recaracterizando nossas sociedades e nossas instituições, sobretudo, linguisticamente (Sigales-Gonçalves, 2018).

É uma contribuição notória para se pensar/promover uma inclusão social e linguística, fato que se estende à inclusão de Libras por grande parte dessas IES e do português como segunda língua (PL2) para pessoas surdas, no caso da UFPI.

Pela adição da LIBRAS e do PL2 para pessoas surdas, essas instituições entendem, desse modo, essa língua gestual-visual enquanto uma língua relevante e necessária tal quanto as línguas verbais e orais, privilegiadas pelo projeto moderno de monolinguismo, de língua como um sistema gramatical (Veronelli, 2021; Canagarajah, 2012; Marques & Jordão, 2022). Nesse passo, as IES mostram que também estão olhando para seus/as alunos/as minoritários e minoritarizados, para esses corpos outros que somente conseguiram uma vaga no ensino superior branco e eurocentrado depois da aprovação da Lei de Cotas. Essa iniciativa consiste numa postura decolonial por parte dessas instituições, intencionando, assim, uma internacionalização mais inclusiva, menos eurocentrada física e teoricamente (Santos; Santos, 2023, p. 201).

É preciso considerar que “as universidades ainda não oferecem abertura de espaço para a comunicação dos alunos surdos no exterior” e o ensino de uma língua estrangeira geralmente foca nas tradicionais quatro habilidades: fala, escuta, escrita e leitura, limitando os

alunos/as surdos/as ao desenvolvimento apenas das duas últimas (Diel, Martins e Lebedeff, 2023, p. 116). Isso resulta em uma experiência diminuta e limitada desses/as alunos/as no contexto da internacionalização. Nesse sentido, através de políticas linguísticas, Diel, Martins e Lebedeff (2023) propõem:

repensar o ensino em uma modalidade plurilíngue, promovendo o desenvolvimento de materiais didáticos específicos para estudantes surdos, dentre eles materiais para a aprendizagem de Língua Inglesa (habilidades de leitora e escritora) e para a aprendizagem da ASL (habilidade comunicativa) intramodal gestual-visual - através da LIBRAS (língua de instrução), uma vez que, de acordo com o artigo 60-B da Lei da Modalidade Bilíngue (BRASIL, 2021), é assegurado pelos sistemas de ensino materiais didáticos e professores bilíngues em nível superior com formação e especialização adequadas para todos os educandos surdos. É através de propostas e discussões como essas que garantiremos o sucesso na comunicação dos sujeitos surdos e consequentemente, sua real inclusão [também no contexto da internacionalização] (Diel; Martins; Lebedeff, 2023, p. 120).

Na contexto nordestino, um primeiro passo parece já ter sido dado com a inclusão da LIBRAS em algumas dessas políticas. Como reflexão final no artigo, eu e Santos propomos uma problematização para essas línguas mencionadas, e aquelas que não foram, nesses documentos. Argumentamos sobre:

a(s) nomenclatura(s) utilizadas pelas IES nordestinas para se referir às línguas abrangidas por suas PLs. Em geral, as nomenclaturas são “línguas estrangeiras”, “línguas adicionais”, “línguas oficiais brasileiras”, dentre outras, como mostra o quadro acima. Em números, [...] [9 das 11] instituições pesquisadas não especificam quais línguas [principalmente estrangeiras/adicionais] adotam ou pretendem adotar em suas políticas com fins de internacionalização. A partir desse comportamento podemos fazer duas reflexões pertinentes. Em um olhar inicial, podemos entender essa postura como valorosa, levando em consideração que as possibilidades de trocas linguísticas estão cada dia mais ricas e não delimitar as línguas nas propostas desses documentos viabiliza a adição de outras línguas a posteriori, incluindo, a título de exemplo, línguas faladas por estudantes migrantes. Contudo, por um outro olhar, essa não especificação de línguas pode causar exclusões e uma impressão de ausência (afinal, em que línguas, nominalmente dispostas, a internacionalização da instituição dar-se-á?). Essas exclusões seriam de línguas minoritárias, daquelas que não possuem um espaço consolidado nas práticas e documentos da instituição por não haver um grupo significativo de falantes, nem um curso de licenciatura na graduação (Santos; Santos, 2023, p. 202).

Como última reflexão, observo que algumas dessas instituições dispuseram nos seus documentos, línguas que já são trabalhadas institucionalmente por intermédio dos seus

NuCLIS do Idiomas sem Fronteiras, a exemplo da UFS. Essa dado apenas reafirma o quão importante e necessário/a esse/a Programa/Rede é para internacionalizar nosso ensino superior, especialmente ao promover o ensino-aprendizagem de mais de uma língua e uma educação linguística para além de contextos internacionais (Silva; Santos, 2022; Abreu-e-Lima *et al.*, 2023).

5.1.3 Mobilidade e cooperações acadêmicas

Um mito que ronda a realidade e o imaginário da internacionalização é o de que ela apenas se materializa pela mobilidade acadêmica, e física, por sinal. Isso se deve ao fato de que a mobilidade foi a primeira ação constituinte desse movimento, antes mesmo de assim ser nomeado (Knight, 2020). Na subseção 3.2, vimos que essa não é uma realidade somente do Brasil, mas a internacionalização brasileira tem sido caracterizada pela maior ênfase em lançamentos e fomentos de programas de mobilidade presencial e de envio (*outgoing*). E, quando nos detemos nos destinos mais procurados por nossos/as pesquisadores/as, sejam eles estudantes em formação inicial ou professores/as com uma longa carreira, deparamo-nos com a predominância pelo Norte Global (Lima; Maranhão, 2009; Martins, 2015; Miho, 2018).

A partir das muitas (re)leituras dos documentos, constatei que na maioria deles havia uma sinalização à mobilidade e também à cooperação acadêmica. Meu trabalho, nesta subseção, é identificar, entre as diretrizes analisadas, aquelas que conversam com pontos que considero fundamentais: se há menção à mobilidade física ou virtual, à delimitação de países como destinos, e à indicação de nações para a formação de convênios de cooperação acadêmica.

Preliminarmente, destaco o inciso sétimo do artigo terceiro da PL da UFRPE (2018), que versa sobre o objetivo de “apoiar o desenvolvimento de ações acadêmicas e culturais visando à integração entre os membros da comunidade acadêmica da UFRPE, bem como entre esses e a comunidade internacional, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão”. Similarmente, na PL da UFPE (2018, Art 4º, VI), é colocada como diretriz “a cooperação e a mobilidade internacional, envolvendo o intercâmbio de docentes, discentes e servidores/as técnico-administrativos”.

Cabe registrar que essa foi uma tendência de 10 dos 11 documentos analisados, as IES formalizaram a necessidade e o anseio de internacionalizar utilizando-se da cooperação e da mobilidade, contudo não houve demarcação de países, com exceção de um caso. A não demarcação de países no documento é benéfica, porque não limita a formação de parcerias a

um pequeno grupo de países do Norte ou do Sul global, ampliando, desse modo, as possibilidades para realização de acordos estratégicos e solidários, principalmente. A única exceção foi a da PL da UFC (2017a, ênfase minha), na qual a Instituição esclareceu que “embora a universidade não defina, em princípio, parcerias ou países estratégicos, nossas colaborações efetivas no exterior envolvem predominantemente, **mas sem a exclusão de outros parceiros**, instituições” em cinco países.

Foram referenciados países localizados no Norte global (Estados Unidos, França, Alemanha, Canadá e Reino Unido). Esse já era um resultado esperado, uma vez que as parcerias com instituições desses países estão sendo feitas e fortalecidas desde a implementação das nossas primeiras universidades, e ganharam mais força na ocasião do Ciência sem Fronteiras (Neves; Barbosa, 2020). Tal resultado não deve ser encarado como um problema, pelo contrário: a UFC manifesta que está dando prosseguimento a seu processo de internacionalização e, mesmo destacando os países de suas parcerias mais consolidadas, abre margem para que parcerias com instituições de outros países, do Norte ou do Sul global, sejam feitas.

Faz-se interessante adicionar a essa conversa uma reflexão pertinente: o problema não reside em ir ao Norte global ou estudar ou realizar uma parceria com uma instituição de lá. Uma internacionalização verdadeiramente crítica e decolonial não visa desarticular ou cortar vínculos entre países dos diferentes eixos epistemológicos. Longe disso. De fato, o problema reside no pensamento, ou na aceitação, dessa relação (pós-)moderna/(neo)colonial na internacionalização sem questionamentos. O problema reside em quando concordamos com as subalternizações de nossos corpos e de nossas epistemologias e seguimos rumo ao Norte global com a crença de que não sabemos nada e o conhecimento a ser aprendido se encontra somente lá.

Podemos ir (e vamos) para lá, mas sempre procurando questionar as subalternizações e mostrar que também temos conhecimentos a serem compartilhados, recusando, portanto, as perspectivas *top-down* e abrindo caminhos para diálogos mais horizontalizados. Nessa direção, evidencio o inciso 3.1.4 da UFC: “precisamos estimular a mobilidade internacional nos dois sentidos”. Em conformidade com esse inciso aparece o quinto inciso do artigo primeiro da UFS, no qual pode-se ler o seguinte objetivo: “fomentar acordos de cooperação entre instituições estrangeiras e a UFS, com vistas à diversidade linguística e cultural e em consonância com as práticas voltadas ao processo de internacionalização da universidade”.

As Instituições reconheceram nesses objetivos que não demandam uma internacionalização hegemônica, de uma única via. Nesse sentido, é igualmente necessário

pensar na promoção da horizontalidade nos números da mobilidade, tanto de estudantes que vêm do Norte Global para o Brasil, como aqueles que se destinam aos países desse eixo. Observo, ainda, que, no caso da UFS, abre-se um espaço para pensar em cooperações que sejam integradas a práticas institucionais que aconteçam para além da pesquisa, o que destaca um alinhamento com (e um fortalecimento d)as políticas e estratégias internas.

É nessa perspectiva que tanto a UFRB (2018) quanto a UFMA (2017) dispuseram uma diretriz na qual corroboram com uma cooperação destinada a um nível internacional, porém, com um direcionamento ao nível local. Aqui, cito a diretriz da UFMA, por considerá-la mais abrangente: “cooperação, através dos processos esperados nas práticas pedagógicas adotadas, quanto na interação com as instituições e o poder público desde a esfera local até a internacional”. O trecho está no inciso terceiro do artigo quarto e, nesse artigo, a IES põe em foco os seus valores. O que nos cabe refletir a partir desse achado é a valorização institucional da cooperação, não apenas como uma ação ou um objetivo para se internacionalizar, mas também como um princípio para valorizar e se ater aos seus contextos/demandas a nível local, regional e nacional.

Cabe a nós, de igual forma, refletir que internacionalizar sem considerar o contexto local é como construir uma casa sem alicerces. É indispensável um olhar para o contexto da própria universidade e para o qual ela própria está inserida, entendendo aquela(s) comunidade(s), os problemas, as demandas, como também os saberes e os conhecimentos. Uma internacionalização crítica, decolonial, suleada e solidária só pode ser concretizada quando houver uma união de todos esses agentes, objetivos e instituições. Por esse prisma, a UFC (2017a) traz um inciso, com o qual eu gostaria de finalizar esta subseção, muito oportuno, presente no seu artigo quarto, que propõe as suas iniciativas para pesquisa.

Diz o inciso “3.2.4. Apoiar e incentivar colaborações com universidades brasileiras que participem de projetos ou convênios internacionais” (UFC, 2017a). O inciso nos ajuda a vislumbrar uma internacionalização abrangente e crítica, mas que se inicia com o fortalecimento dos vínculos e das estratégias entre as Instituições brasileiras. Podemos enxergar, nesse inciso, um pouco do colocado colaborativamente na definição do GPLIES (Gomes; Santos, 2023). Temos, no Brasil, uma realidade completamente diferente da estadunidense e europeia: somos um país colonizado e nossas IES são tão recentes quanto nossa internacionalização. Pensá-la e fazê-la com um olhar para dentro, para o próprio bairro, para a própria cidade, para o próprio estado e ou país, é mais que uma necessidade, é um dever.

Por derradeiro, faz-se indispensável avaliar que as IES não especificaram se as ações de mobilidade e de cooperação ocorreriam de forma presencial, virtual ou híbrida. Trata-se de uma lacuna significativa, uma vez que a ausência de uma simples palavra ocasiona dificuldades tanto para o planejamento linguístico (e de internacionalização) quanto para a obtenção ou alocação de recursos, com o fito de viabilizar tais iniciativas. Adicionalmente, essa lacuna diminui a oportunidade de pensar em uma internacionalização mais abrangente, visto que definir quais modalidades seriam utilizadas poderia, e pode, oferecer perspectivas de democratização desse movimento através da busca pela redução das barreiras geográficas, tão presentes nessa visão de internacionalização mais próxima de seus primórdios. É por isso que, na subseção a seguir, apresento como essas instituições demarcaram uma internacionalização para além da mobilidade, da cooperação e da pós-graduação/pesquisa.

5.1.4 Internacionalização do currículo/em casa/abrangente

Com a pandemia de covid-19 ficou mais evidente a constatação de que a dependência exclusiva da internacionalização pela mobilidade física reduz esse movimento transnacional em fronteiras rígidas, afinal são poucas as pessoas que podem dele participar e, com a pandemia, esse número foi drasticamente reduzido (Knight, 2020; Beelen; Jones, 2015; Santos; Reis, 2020). De igual forma, a restrição da internacionalização à pós-graduação e à pesquisa tem reduzido as possibilidades institucionais e de seus agentes.

Destarte, a internacionalização do currículo (IdC), em casa (IeC) ou abrangente são conceitos oportunos, mas são ainda mais basilares enquanto práticas para repensarmos e refazermos o que tem sido entendido e feito na/da internacionalização (Santos; Reis, 2020). Levando isso em conta, na presente subseção, busco apresentar algumas diretrizes que fundamentam uma visão ampliada desse movimento na/s realidade/s das IES nordestinas. Antes, porém, observo que em todos os 11 documentos analisados houve uma ou mais diretrizes que compreendem essas perspectivas de internacionalização para além da mobilidade.

Para começar, a maioria dos documentos convergiu sobre a necessidade de tradução das páginas de seus websites para mais de uma língua estrangeira. Destaco a PL da UFPE (2018), que, em uma de suas considerações, identifica: “a necessidade de fomentar a atividade de tradução, tanto com fins acadêmicos, como para atender as demandas internas e externas da UFPE em seu processo de internacionalização”. E a PL da UFBA (2018), na qual é

apresentado como décimo segundo objetivo (do artigo segundo): “adequar os principais canais de informação da Universidade para as necessidades de uma instituição internacionalizada com a tradução de suas páginas principais”. Essa modalidade de tradução amplia o alcance das IES, tornando suas informações acessíveis a instituições, pesquisadores/as e ou cidadã/os estrangeiras/os e, desse modo, oportuniza a comunicação e o estabelecimento de parcerias.

Em conformidade com essa diretriz, algumas instituições destacaram a necessidade de incentivar a publicação de trabalhos científicos, tal como o trabalho de conclusão de curso, dissertações e teses, em adição a artigos, direcionando, portanto, uma busca pela internacionalização que se inicia com o compartilhamento escrito das pesquisas, programas e práticas produzidos institucionalmente por seus agentes. Foram os casos da UFC (2017a), que incentiva “Fomentar a publicação da produção científica e tecnológica em veículos internacionais”; e da UFPB (2020, Art. 4º, inciso XI), que busca “Incentivar a ampliação de usos de diferentes línguas na apresentação oral e escrita de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses”. É uma ação que precisa ser destacada, visto que esses trabalhos são produzidos regular e obrigatoriamente em língua portuguesa.

Um outro dado que se mostrou bastante presente nos documentos foi a questão da internacionalização do currículo, uma estratégia que compreende “a incorporação de dimensões internacionais, interculturais e/ou globais no conteúdo do currículo” (Leask, 2015, p. 27 *apud* Morosini, 2018, p. 21) e está em uma tendência de crescimento, tendo em vista que os seus custos são menores em comparação com os da mobilidade acadêmica tradicional e, decerto, atinge um número maior de estudantes. A UFCA (2018) deixa sua intenção bastante clara no inciso terceiro do artigo terceiro: “definir princípios para o fomento à internacionalização do currículo, por meio de disciplinas ministradas em língua estrangeiras”.

É interessante pontuar que não houve a sinalização de uma língua única, dando margem para uma internacionalização pluri/multilíngue, conforme já discutido. No que diz respeito a essas disciplinas, a UFBA (2018, Art. 2º, IV) trouxe um inciso de grande relevância para pensar não somente a IdC, mas também a IeC institucionalmente: “oferecer sessões de prática de língua estrangeira através de atividades que envolvam estudantes e servidores da Universidade e estudantes estrangeiros”. Tal inciso permite-nos considerar um desenvolvimento linguístico com a promoção de práticas translíngues e, em especial, práticas de interculturalidade, nas quais os/as participantes possam se identificar, compartilhar, (des/re)aprender com a cultura do Outro, do estrangeiro.

Há uma contribuição, ademais, para a construção de um ambiente acolhedor, diminuindo os conflitos e os deslocamentos naturais das relações humanas sob as influências da globalização. Nesse cenário, algumas IES pesaram a virtualização de algumas de suas atividades. Vejamos dois exemplos. O primeiro deles vem da UFPE (2018, Art. 4º, IV) ao reconhecer “os diversos meios de comunicação, que possibilitam novos cenários de aprendizagem a partir das vivências cotidianas das pessoas, de forma presencial ou virtual”. Já o segundo exemplo é proveniente do documento da UFC (2017a), que sublinha: “3.3.8. Apoiar a oferta de componentes curriculares ministrados em línguas estrangeiras, seja em modalidade presencial, seja em ambientes virtuais, [...] a partir de sua inclusão nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e na pós-graduação”.

Assim como as práticas da IeC, a virtualização das ações de internacionalização, principalmente as de mobilidade, amplia o alcance das iniciativas, já que não estarão limitadas pelas barreiras geográficas, favorecendo, igualmente, uma maior inclusão de participantes, trazendo outros corpos, outras vivências e outros olhares para esse movimento (Stein *et al.*, 2016; Leal; Moraes; Oregioni, 2020). Todavia, ainda é preciso se ater às barreiras socioeconômicas, em especial a das universidades públicas brasileiras. Segundo um relatório da Andifes, citado por Stallivieri (2020), mais de 70% dos/as alunos/as das IES públicas são oriundos/as de grupos economicamente desfavorecidos e esse dado estatístico se revelou ainda mais concreto durante a pandemia com as imensas dificuldades enfrentadas por esses/as alunos/as para darem prosseguimento aos seus estudos na modalidade de Ensino Remoto Emergencial - ERE.

Eu sou um dos alunos que formam esse percentual. À época da pandemia, não possuía computador particular, o que utilizava era um desktop pertencente à Residência Universitária. Com a volta ao interior, em virtude da incerteza de uma realidade futura, a partir de março de 2020, só me restou usar o meu celular, um modelo de entrada cujo desempenho já estava afetado por causa do tempo de uso de dois anos. Nesse cenário, visando garantir a manutenção de seus/as estudantes com renda *per capita* menor ou igual a 1,5 salário mínimo, ingressos em cursos de graduação presencial e matriculados em disciplinas nos períodos regulares acontecidos no âmbito do ERE, a UFS, por intermédio da PROEST, lançou o edital nº 002/2021, o qual discorria acerca do Plano de Ação Especial de Inclusão Digital, que oferecia um auxílio financeiro para aquisição de um equipamento para esse público (UFS, 2021).

Participei do processo e fui contemplado com o auxílio, o que me permitiu atravessar aquele período turbulento ao mesmo tempo que prosseguia com o meu curso de graduação e

participava de eventos, muitos internacionais. Essa mesma realidade é paradoxal e inerente à virtualização das ações de internacionalização: são muitas e amplas as possibilidades para práticas e iniciativas diversificadas, entretanto fronteiras intransponíveis, ou de difícil transposição, surgem, trazendo à luz limitações semelhantes às da internacionalização, cujo foco era exclusivo em ações presenciais. É nesse quesito que a necessidade de um planejamento linguístico (apresento-o na subseção subsequente) e de internacionalização favorecem um monitoramento das demandas e desafios da IES e de sua comunidade, permitindo a formulação de estratégias mais eficazes para atender a diversidade de públicos e objetivos.

Ainda sobre a IeC, algumas das IES pontuaram a necessidade de fomentar a internacionalização por meio de eventos no campus, destacando as oportunidades de integração linguístico-cultural entre estudantes locais e estrangeiros/as e o fortalecimento da visibilidade institucional. Foram os casos das Universidades Federais do Piauí (2018, Artigo 1º, VI) “incentivar eventos internacionais a serem realizados na UFPI” e do Ceará:

3.2.13. Apoiar a realização de congressos, simpósios e seminários internacionais, atraindo a vinda de estudantes e pesquisadores estrangeiros, como forma de estabelecer e consolidar parcerias científicas, divulgar as atividades desenvolvidas, criar uma ambiência internacional na instituição e possibilitar a presença de estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos da UFC em instituições de excelência no exterior (UFC, 2017a).

Essa demarcação de trazer eventos para o campus também se conecta à internacionalização da extensão. Para Souza, Moraes e Leal (2023, p. 301), a extensão universitária pode ser vista sob duas perspectivas: “a visão de extensão como repasse de conhecimentos”, a qual “estaria mais alinhada à perspectiva ‘de fora e de cima’ e a visão de extensão como responsabilidade de uma universidade cidadã articulada com ensino e pesquisa [que] parece compreender uma perspectiva ‘de dentro e baixo’”. Na perspectiva *de fora e de cima*, a extensão é utilizada para reforçar hegemonias e colonialidades, além de negar a inserção local ou regional na instituição.

Por outro lado, na perspectiva *de dentro e baixo*, ocorre justamente o oposto. Nessa perspectiva, a extensão universitária valoriza as vozes, os saberes e as necessidades das comunidades tanto externas quanto internas à instituição, horizontalizando o diálogo entre a universidade e a sociedade (Souza; Moraes; Leal, 2023). Assim sendo, a extensão não mais se configura como uma via de mão única em que a academia leva conhecimento às

comunidades, reconfigurando-se, portanto, como um espaço de colaboração, trocas e (des)aprendizagem. Esse anseio é bastante perceptível na política da UFMA (2017), na qual, em seu artigo segundo, inciso sexto, é apresentada a diretriz: “participação social, com o envolvimento da comunidade interna e externa ao campus no planejamento e condução do programa, num processo participativo que segue os pressupostos da Extensão universitária”.

De modo parecido, a UFS (2018, artigo 1º, II) ressaltou como objetivo: “possibilitar experiências de diversidade linguística e cultural nas atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFS, favorecendo ações de internacionalização”. Os trechos apresentados ajudam a demonstrar que as universidades aqui estudadas estão direcionadas a um fazer internacionalização que se distancia de um fazer internacionalização no/do Norte Global, ainda que sejam apenas demarcações documentais. Nessa conjuntura, de se pensar em internacionalização da extensão, algumas universidades assinalaram integrar seus colégios de aplicação (ensino básico) e ou manter parcerias com escolas das redes públicas locais.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) colocou como sua quarta consideração: “a necessidade de promover as condições adequadas para o ensino de línguas em todos os cursos da UFRN nos níveis infantil, técnico, de graduação e de pós-graduação para que seu processo de internacionalização aconteça com qualidade”. No mesmo caminho, a UFRB (2018) estabelece como sua décima primeira diretriz: “suporte às ações de internacionalização da UFRB e outras instituições de ensino fundamental, médio e superior”.

No documento da UFMA (2017) também é apresentada uma diretriz nesse sentido, mais precisamente no artigo segundo, inciso oitavo: “parceria com as escolas públicas de educação básica [...], seja em ações desenvolvidas in loco ou abrindo possibilidade de participação desses alunos nas ações desenvolvidas no campus”. São sinalizações que se revelaram antecipadas ao seu tempo, considerando que o movimento da internacionalização na educação básica é muito pouco estudado e sua maior ênfase foi dada recentemente, em 2022, com os Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica, de acordo com Köhler, Britz e Morosini (2024).

Trata-se de um documento elaborado pelo MEC, “propondo quatro eixos estruturantes, que sustentam as seguintes proposições: educação para a cidadania global, internacionalização holística (para todos), interculturalidade e multilinguismo” (Köhler; Britz; Morosini, 2024, p. 273). É preciso considerar que a internacionalização nesse nível de ensino é ainda mais desafiadora em decorrência da limitação dos recursos, não somente financeiros, mas também humanos, tendo em vista que os cursos de formação de professores/as, em sua maioria, ainda não abarcam disciplinas que versem sobre esse movimento (Chagas, 2023). Porém, o

aparecimento dessas diretrizes nesses documentos são de uma enorme relevância, porque nos ajudam a (re)pensar uma internacionalização que se inicia ainda nos primeiros anos de escola, o que pode endereçar uma formação de cidadã/os com perspectivas locais e globais para viver em mundo de constantes contatos, desafios e incertezas.

Antes de dar esta subseção por encerrada, gostaria de evidenciar que as diretrizes aqui colocadas corroboram para a compreensão de que essas IES estão refletindo sobre uma internacionalização crítica. Uma internacionalização crítica é construída a partir de um olhar atento e de uma prática reflexiva, contínuos, por parte da instituição e de seus agentes, especialmente os responsáveis pela formulação de políticas, no que concerne às relações de poder, ideologias e colonialidades, aos ganhos e às perdas inerentes a esse movimento/processo (Martinez, 2023; Leal; Abba; Finardi, 2023; Leal; Moraes; Oregioni, 2020). Nessa direção, apresento três incisos da UFC e um da UFPE que podem se direcionar a essa visão:

A importância de valorizar o conhecimento das línguas em geral, numa perspectiva plurilíngue que favoreçam a compreensão e a cooperação com culturas diversificadas pela promoção da comunicação inter/transcultural, cultura da paz e valorização dos direitos humanos (UFPE, 2018)

3.3.4. Estimular no corpo discente a percepção dos fenômenos e consequências da globalização cultural e econômica, realçando seus impactos na formação profissional e na responsabilidade social.

[...]

3.3.14. Inserir atividades curriculares que apresentem aos estudantes as possibilidades e desafios profissionais e sociais resultantes da globalização, realçando o caráter cambiante das profissões e o imperativo de responder a demandas complexas da sociedade e colaborar em soluções de problemas em escala global.

3.3.15. Preparar os alunos para o convívio e para a assimilação adaptativa e crítica de diferentes culturas (UFC, 2017a).

Em suma, esses incisos promovem o entendimento de que a internacionalização não está apenas localizada em questões globais, mas também em questões éticas e sociais. Esse indicativo de uma educação para internacionalização voltada à inter/transculturalidade sob uma visão crítica colabora para expandir as visões de mundo da comunidade universitária, ao passo que os/as seus/suas participantes (re)aprendem a questionar suas relações e realidades, evitando, por exemplo, a reprodução de estereótipos (Monte Mór, 2018; Nascimento *et al.*, 2022; Adichie, 2019). Concluo, por fim, esta subseção, com um certo contentamento, ao ver que os resultados e reflexões trazidos pronunciam uma internacionalização mais abrangente e crítica nas políticas das IES nordestinas.

5.1.5 Indicativo de planejamento linguístico

Não raro, tanto nas falas cotidianas nas ruas de uma cidade pequena quanto nos discursos (muitas vezes carregados de demagogia) de agentes da política partidária brasileira, as frases “na prática é bem diferente” ou “na teoria, tudo é lindo” são ecoadas. De fato, as teorias e as práticas podem soar bem diferentes (Shohamy, 2006). Pensemos à luz da Professora Lianna Torres (2019, p. 107), que desde o início da sua trajetória como professora-alfabetizadora identificou que “a complexidade do trabalho docente [...] exige que se repense o currículo existente”. As diversas realidades presentes dentro de uma sala de aula não são abrangidas por uma política, seja ela linguística, educacional ou econômica. A importância da atuação do/a professor/a e dos outros agentes da instituição escolar no (re)planejamento dessas políticas é essencial para que políticas formais e informais possam se alinhar, ou, no mínimo, se aproximar.

O mesmo acontece com a universidade, quando o processo de internacionalização está sendo colocado em prática a partir de uma política linguística já aprovada. A política documentada pode encontrar materialidade nas políticas praticadas dentro da instituição, todavia, a formulação de um planejamento linguístico se faz tão necessária quanto a formulação da política documentada. A existência de um planejamento linguístico é pertinente, à medida que, segundo a interpretação de Gonçalves (2009, p. 215-216) de Hinton (2001):

(1) “ajuda a comunidade a estabelecer metas mais realistas e estratégias mais efetivas para atingir seus objetivos [da política linguística]”; (2) “ajuda a comunidade a ver os objetivos em longo prazo”; (3) “há o envolvimento da comunidade no estabelecimento de suas próprias políticas linguísticas”; (4) “pode ajudar a coordenar o que poderiam ser esforços desiguais ou conflitantes de diferentes pessoas ou grupos”; e (5) “um bom planejamento pode ajudar a prevenir ou reduzir faccionismos e rivalidades que possam surgir em torno da[s] língua[s] [e do movimento da internacionalização]”.

Em outras palavras, um bom planejamento possibilita a materialidade prática da política linguística proposta, um/a alinhamento/aproximação dessa política com a(s) política(s) prática(s) e, o principal fator, a constituição de uma internacionalização que não se restrinja a objetivos de grupos minoritários, mas majoritariamente poderosos, e uma internacionalização que se direcione a um ou mais objetivos maiores, abrangentes, ao invés de

ser apenas direcionada à pós-graduação e ao pilar da pesquisa, ou ainda, a objetivos econômicos neoliberais, como tem sido em muitas das realidades estadunidenses e europeias. Embora seja um processo cada vez mais requerido nas universidades, devido às mudanças provocadas pela globalização, percebo, nas realidades brasileiras, que o planejamento e a internacionalização não ocupam posições de importância e destaque em parte das instituições. Obviamente, é necessária uma pesquisa mais ampla, entretanto podemos observar o caso analisado por Guimarães *et al.* (2020).

O autor e seus colaboradores realizaram uma análise das declarações de missão de 62 universidades públicas brasileiras da rede federal e, como resultado, chegaram à conclusão de que o termo “internacionalização” não foi mencionado em nenhuma das declarações, porém, quando o termo “internacional” foi buscado, houve menção em 7 declarações de universidades que estão predominantemente situadas em estados das regiões Sul/Sudeste do país (Guimarães *et al.*, 2020, p. 6). Em uma outra pesquisa, Santos e Gregolin (2023, p. 38) buscaram analisar quatro PLs das quatro instituições federais que “serão Ofertantes do Curso de Especialização em Língua Inglesa para Internacionalização - Rede Andifes IsF, que será oferecido em rede nacional”, com o objetivo de identificar possíveis menções ou delimitações de planejamento linguístico nos documentos em questão. Como reflexões, as autoras apontaram:

Apesar de constatar a existência de discussões sobre PLs na maioria das IES públicas do país, ainda há a necessidade, no entanto, de um incentivo para que debates sobre Planejamento Linguístico sejam abertos, já que ainda não estão, de um modo geral, nas pautas elencadas pelas Políticas Linguísticas analisadas. A análise dos documentos das quatro instituições sinalizadas (UFSCar, UFPR, UFRN e UnB) **faz-nos observar que, de um modo geral, as instituições carecem de parâmetros de acompanhamento das PLs, o que pode dificultar/inviabilizar a elaboração, implementação e acompanhamento das diretrizes institucionais relacionadas ao papel das línguas estrangeiras no processo de internacionalização do ensino superior, o que faz com que a elaboração de Planejamentos Linguísticos seja ainda mais necessária.** Apesar de encontrarmos, em algumas PLs, diretrizes ainda vagas das ações a serem executadas, o que dificulta a implementação de medidas mais eficazes, encontramos, em outras, detalhamento de ações desejadas pelas IES, abrindo espaço para que Planejamentos Linguísticos, mesmo que ainda inexistentes, sejam traçados (Santos; Gregolin, 2023, p. 44, ênfase minha).

Cabe indagar diante do exposto: o que pode ser compreendido como um planejamento linguístico voltado para a internacionalização? As autoras supracitadas trazem uma definição

igualmente elaborada pelo GPLIES, que nos fornece um panorama de como esse entrelace pode ser visto/acontecido:

[Planejamento linguístico é o] conjunto de ações construídas e organizadas democraticamente, baseadas em uma política linguística, que envolve um plano de trabalho com objetivos e metas em diferentes eixos de abrangência, público-alvo, metodologia, articulação das ações e seus responsáveis, formas de acompanhamento da execução, cronograma, orçamento, indicadores e avaliação. O planejamento deve promover a inclusão, a participação coletiva e colaborativa dos envolvidos nas ações e decisões, levando-se sempre em consideração as necessidades locais (GPLIES, 2021, informação verbal *apud* Santos; Gregolin, 2023, p. 37).

Durante a ocasião do meu segundo Pibic (2021-2022), um dos objetivos do plano de trabalho foi justamente o de identificar se havia manifestação de passos e prazos naquelas políticas. Os resultados aos quais cheguei foram de que somente 6,3% das 16 PLs analisadas estabelecia passos para a materialização prática do documento; e somente 12,5% manifestou um prazo para revisão de seu documento (Santos, 2024b). Dentre elas, a PL da UFCA (2018), cujo artigo sétimo imprime que: “a Política Linguística da UFCA deverá anualmente ser submetida à avaliação”.

Tais dados nos permitem ter em mente que enquanto as discussões no que se refere ao incentivo e à elaboração de uma PL para internacionalização estão em pleno desenvolvimento, o mesmo não pode ser dito do incentivo e da elaboração ao/de um planejamento linguístico, cujas discussões estão em uma fase inicial/prematura. Aqui, nesta dissertação, neste código de análise, procuro expandir o objetivo do PIBIC, avaliando se há referências a outros documentos institucionais e se a construção de um planejamento linguístico é mencionada, implícita ou superficialmente.

Muitas das diretrizes contidas nesses documentos evidenciaram-se como relevantes tanto para serem apresentadas nesta pesquisa quanto para fundamentar a criação de novas políticas ou uma possível revisão de existentes. Mencionei, porém, apenas algumas delas, considerando que não seria ético destacar as PLs que apresentam lacunas. De modo mais recorrente, as Instituições procuraram formalizar a constituição de Comissões ou Comitês para que a revisão das PLs e o acompanhamento de suas materializações práticas (ou planejamentos linguísticos) ficassem sob responsabilidade deste órgão. Esse foi o caso supracitado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, cuja instituição da Comissão Permanente de Política Linguística está presente no artigo terceiro de sua PL:

Art. 3º É instituída a Comissão Permanente de Política Linguística da UFRN, para o assessoramento da execução da Política Linguística da UFRN.

§1º A Comissão Permanente de Política Linguística tem caráter consultivo e deverá se reunir uma vez por semestre, ou extraordinariamente quando convocada pelo presidente, para:

I- avaliar as condições de oferta de ensino de línguas no período precedente e propor ações e estratégias no contexto da política linguística;

[...]

III- propor adequações e/ou estabelecimento de ações inovadoras para o desenvolvimento geral da área de línguas da UFRN, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional, o Plano de Gestão e a Política de Internacionalização (UFRN, 2017).

Inicialmente, é preciso considerar a criação de um/a Comissão/Comitê por parte da UFRN e das outras instituições como um compromisso institucional e um reconhecimento da importância da formalização de um espaço não apenas na política documentada mas no cotidiano da instituição para o desenvolvimento dos objetivos e passos colocados documentalmente. Os membros que estão ou serão nomeados para formar essa/e Comissão/Comitê também desempenham um papel significativo na avaliação e acompanhamento do planejamento linguístico. Como vimos na subseção 5.1.1, apenas a UFRN e a UFCA demarcaram a participação de um representante discente. Todas as demais instituições nomearam agentes que estão na condição de servidores ligados à alguma Pró-reitoria ou setor Institucional, como a assessoria/coordenação de Relações Internacionais, e ou docentes efetivos do quadro dos departamentos de Letras.

A abrangência de mais participantes e de diferentes realidades/hierarquias da instituição configura a abertura da política e do planejamento linguísticos para a inclusão de corpos e vozes que farão diálogos e avaliações sobre demandas e contextos institucionais, o que deverá fornecer propostas que fortaleçam a democratização e legitimidade do(s) documento(s) e do processo de internacionalização. Sabemos que somente a inserção dessa diretriz não ocasiona a materialização do planejamento linguístico, todavia, se trata de um bom indicativo de seu possível encaminhamento.

Nessas circunstâncias, a UFPB (2020) apresenta como décimo objetivo do artigo quarto o incentivo à “criação de um órgão suplementar destinado ao desenvolvimento da política e planejamento linguísticos em âmbito institucional”. Já no artigo sétimo, a IES determina que, “para a proposição, gestão e avaliação das políticas linguísticas propostas”, instaurar-se-á a Comissão Permanente de Política Linguística. Dentre os objetivos

estabelecidos dessa Comissão, o nono pretende: “Divulgar periodicamente as políticas linguísticas da UFPB através de um Observatório de Dados de Política Linguística”.

Com exceção deste inciso, esse Observatório não é abordado em nenhuma outra seção do documento. O que podemos inferir a partir dessas disposições é que a Instituição ao passo que procura valorizar a política como estratégica para o seu processo de internacionalização (com a Comissão), concede atenção ao monitoramento da execução do seu planejamento linguístico (com o Observatório), ainda que não formalmente demarcado, e fomenta à transparência no acesso da comunidade às informações relativas às possíveis ações desenvolvidas.

Nesse caminho, a UFS (2018) trouxe em seu artigo segundo “algumas possibilidades de desenvolvimento” da PL, o que pode ser endereçado como um apontamento ao planejamento linguístico. E no primeiro inciso é demarcada uma possibilidade: “por intermédio de projetos de pesquisa que objetivem investigar ações relacionadas ao ensino, aprendizagem e formação de professores de línguas” (UFS, 2018). Particularmente, posso destacar essa possibilidade como uma prática que tem se materializado na realidade, ainda que não esteja formalmente detalhada em um planejamento formalizado.

O Projeto de Pibic do qual participei em 2020, cujo título foi “Idiomas sem Fronteiras: Internacionalização, Formação de Professores e Desenvolvimento Linguístico”, demonstra como essas relações entre línguas, formação de professores/as e internacionalização dentro da instituição oportunizam bons projetos de pesquisa e os resultados, além da contribuição com o desenvolvimento de jovens pesquisadores/as, possibilitam (re)formulação das políticas e estratégias da IES.

Duas instituições, no entanto, adicionaram às suas políticas um indicativo consistente de um planejamento a ser implementado, falo das Universidades Federais de Pernambuco (UFPE) e do Ceará (UFC). No primeiro caso, o planejamento manifesta-se como “Plano de Ação da Política Linguística da UFPE”. No documento, são estabelecidas 16 ações (ou metas) para que sejam “desdobradas, aperfeiçoadas e implementadas a curto, médio e longo prazo” (UFPE, 2018). Antes de explorar algumas dessas metas, importa pontuar que fora essas menções a prazos, não há estipulação de prazos específicos, possivelmente em virtude de um cenário futuro impreciso à época da elaboração do documento, visto que os constantes cortes, bloqueios e regressão do orçamento das universidades, alimentados por diferentes gestões, já estavam em curso, prejudicando o planejamento das IES a médio e longo prazo.

Em um outro entendimento, a não estipulação de prazos específicos denota o caráter inicial da construção do documento e ou oportuniza uma maior flexibilidade para a

(re)formulação do plano de forma contínua, frente às necessidades e desafios que, decerto, surgem. Agora, em relação às metas estabelecidas sobressaem-se:

- 1) A criação de um instituto de línguas e culturas, com prédio, infraestrutura e recursos próprios, que concentre todas as ações de ensino de línguas e culturas, bem como a formação docente em línguas, tais como o Departamento de Letras, o IsF e o NLC [Núcleo de Línguas e Culturas];
[...]
- 6) a criação de um banco de dados único que regule o controle do fluxo de discentes estrangeiros/as na UFPE [...] para o monitoramento da entrada e saída destes/as da instituição e seus cursos;
[...]
- 9) O fortalecimento dos convênios já existentes com instituições internacionais, bem como a criação de novas oportunidades com outras instituições, sobretudo nos Países da Comunidade Lusófona, MERCOSUL, BRICS e União Europeia;
[...]
- 15) o monitoramento e a avaliação das ações propostas e implementadas (UFPE, 2018).

A primeira meta é a mais ambiciosa de todas: a construção de um prédio para abrigar todos os programas de ensino-aprendizagem de línguas (e formação docente) desponta como uma iniciativa estratégica não somente para a viabilidade da internacionalização a um longo prazo, mas também para o desenvolvimento linguístico e profissional da comunidade da IES e também externa. Essa diretriz realça que há uma intenção em ampliar o número das ações linguísticas ofertadas pela instituição e, conseqüentemente, atingir um número maior de estudantes, professores/as, servidores/as, dentre outros agentes.

Já as metas 6 e 15 se assemelham ao Observatório proposto pela UFPB: envolve o compromisso em dar prosseguimento e pôr em prática a PL e o plano de ação, além de configurar um alinhamento das estratégias. Agora, especificamente sobre a meta 6, pode-se dizer que ela é crucial nesse contexto, tendo em vista que os dados sobre os/as alunos/as internacionais nem sempre são divulgados e, ademais, habitualmente, esses/as alunos/as têm uma presença discreta no cotidiano das IES, não participando ou participando pouco de eventos que promovam a interculturalidade e o compartilhamento de experiências acadêmicas.

Essa é, inclusive, uma das possíveis ações administrativas colocadas pela UFC na sua seção de “Estruturação e governança”, dando ênfase aos/às alunos/as do PEC-G e PEC-PG:

- 5.9. Estimular a criação de um canal mais estreito de interação sócio-acadêmica entre os alunos dos programas PEC-G/PEC-PG e os demais alunos da UFC. É preciso também articular ações com o objetivo de alcançar

uma maior visibilidade acadêmica dos estudantes oriundos dos programas PEC-G/PEC-PG como, por exemplo, através da realização de feiras culturais (UFC, 2017a).

Quero enfatizar a proeminência da nona meta da UFPE: é sabido que, habitualmente, as parcerias com instituições do Norte Global por parte das IES brasileiras é uma realidade inegável, sobretudo em razão do poderio dos países em que elas estão situadas, além das relações históricas com o Brasil. Quando a UFPB insere a possibilidade de criação de novos convênios com outras instituições, especialmente sendo elas localizadas nos Países da Comunidade Lusófona, que, em sua maioria, estão no continente africano, um Sul Global, tal meta revela um olhar para o Sul, um movimento de decolonialidade no qual temos a oportunidade de vislumbrar uma aproximação solidária entre a(s) instituição(ões) (e) desses países, na busca por uma internacionalização sustentável.

No que concerne à internacionalização da UFC, ela parece ter um espaço mais consolidado na instituição. Primeiro, a Universidade dispõe do Comitê de Internacionalização (COMINTER), cujo objetivo principal é “acompanhar, avaliar e aprimorar a política institucional de internacionalização, no âmbito do Plano de Internacionalização da UFC, nas esferas de pesquisa, ensino, extensão e gestão” (UFC, 2017b). Em segundo lugar, esse Plano de Internacionalização, abreviado como PIN, contempla a própria política de internacionalização da IES e a sua política linguística (subseções 3.2 e 3.3 e 3.4, as quais tratam respectivamente dos eixos de pesquisa, ensino e de extensão). Ou seja, trata-se de uma demonstração consistente dos esforços institucionais para se internacionalizar.

O PIN é um documento de 7 seções em que é introduzido o cenário da UFC no que diz respeito à história de sua internacionalização, reforçando-se o contexto atual no período de sua elaboração, e adicionando os objetivos, as estratégias e os indicadores para acompanhamento. No item 3.1.3 aparece um parágrafo que sinaliza o indicativo à construção de um planejamento linguístico: “propor um plano de política linguística universitária [...] a fim de consolidar e fortalecer a qualidade para o ensino e aprendizagem de idiomas como uma estratégia de internacionalização” (UFC, 2017a). Ainda lê-se: “é preciso coordenar ações e estratégias no campo da política linguística que respondam à necessidade da Universidade de enfrentar os desafios que representam as mudanças” (UFC, 2017a).

Algo semelhante à COMINTER é encontrado na Universidade Federal de Sergipe. Em 2020, por intermédio da Pró-reitoria de Pós-graduação e pesquisa (POSGRAP), foi fundada a COMPIN - Comissão Permanente de Internacionalização, de caráter deliberativo, composta por um membro titular e um suplente de cada pró-reitoria, como também Diretores de Centro

dos campi do interior do estado, representante do Colégio de Aplicação, dos Observatórios Sociais, dos Centros Internacionais, da Rede Andifes IsF, bem como Representante docente e discente do Conselho de Pós-Graduação (CPG) e Representante discente de graduação indicado por Diretório Central de Estudantes (DCE).

O objetivo principal da COMPIN é o de auxiliar a POSGRAP, por intermédio da Coordenação de Relações Internacionais, a pensar em estratégias voltadas para a internacionalização, bem como propor, debater e articular parcerias, projetos, acordos, pareceres, cursos, planos de comunicação, editais e eventos. Como retorno, espera-se que as questões voltadas para a internacionalização sejam mais difundidas para toda a comunidade acadêmica.

Para que a internacionalização se materialize de forma institucional, em adição à política e ao planejamento linguísticos, torna-se indispensável o desenvolvimento de uma cultura de internacionalização, a exemplo do caso da UFC, em que os documentos se interligam. Fundamentado nos trabalhos de Knight (2020) e Hudzik (2011), essa cultura exige uma integração abrangente capaz de permear todos os setores e agentes, substanciando a efetivação das políticas, práticas e estratégias adotadas e incorporando-as ao cotidiano e aos valores da instituição. Tal incorporação só torna-se realidade concreta quando a internacionalização é assumida como um pilar institucional, distanciando-se da visão limitada de que ela só está a serviço da pós-graduação/pesquisa e ou só pode ser efetivada por meio de ações de mobilidade acadêmica.

Assim sendo, a demarcação desse processo/movimento para além da política linguística formal, abrangendo outros documentos igualmente significativos para a instituição, representa o passo inicial da constituição de uma cultura de internacionalização, ou, nos termos de Santos e Almeida Filho (2012), a constituição da quarta missão de uma IES. Em algumas das políticas analisadas, as Instituições elaboradoras fizeram menção a alguns desses documentos. Como visto acima, a UFC atrelou a sua PL, sua política e plano de internacionalização em um só documento, que também cita o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); a UFRN (2017) citou o seu PDI, o Plano de Gestão e a Política de Internacionalização, documentos também citados na PL da UFPE (2018).

Já a UFCA (2018), em suas considerações, além de citar o seu Planejamento Estratégico Institucional (PEI), fez referência à “subseção 3.11 do Plano de Desenvolvimento Institucional [...], que trata de Políticas de Internacionalização”. De maneira semelhante, a UFPB (2020) fez referência a sua política de internacionalização, a qual “tem como um dos

objetivos internacionalizar o ensino de graduação e de pós-graduação”. A UFMA (2017), por seu turno, vinculou sua política linguística como também uma política de internacionalização:

Artigo 1º - Fica instituída a Política linguística e de Internacionalização da UFMA com o objetivo geral de definir uma política institucional de idiomas para a UFMA para que atenda aos pressupostos da internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão, valorizando as relações interculturais e a inclusão social, tomando como referência a formação integral, o respeito à diversidade e a solidariedade (UFMA, 2017).

Por derradeiro, para encerrar a primeira parte da análise desta dissertação, trago uma reflexão breve sobre a ausência de uma política e ou de um planejamento de internacionalização a nível nacional. A internacionalização no Brasil tem sido promovida pelo Governo Federal, característica demarcada em algumas das PLs analisadas. Nas considerações da PL da UFRN (2017) aparece “a necessidade de uma política linguística que atenda às exigências das políticas públicas de fomento à internacionalização”. Por seu turno, a UFPE apresentou “a necessidade de uma política linguística que atenda às exigências do Governo Federal para o fomento da internacionalização”. Apesar de se tratar de uma realidade concreta e de um processo/objetivo intencional, os esforços e as políticas nacionais para o estabelecimento da internacionalização não estão alinhadas e não são contínuas (Miranda; Mueller, 2023).

Relembremos o próprio caso do CsF referido acima: não houve uma política e planejamento linguísticos anteriores ao lançamento do Programa, cuja dependência das línguas (e das trocas linguísticas) era e é primordialmente elevada. Miranda e Mueller (2023) argumentam que o Estado é um ator importante nesse cenário, juntamente às IES, contudo, mesmo sendo o principal fomentador da internacionalização do ensino superior brasileiro, suas ações necessitam de um planejamento baseado em uma política pública nacional consistente. Os autores, igualmente, argumentam que a ausência de uma política desse tipo corrobora para entendimentos de internacionalização diferentes e uma fragmentação em outros documentos e ações do próprio Estado e de suas instituições.

Como caso ilustrativo, Miranda e Mueller (2023) citam as ações da CAPES para formar doutores/as com estágios em outros países, por um lado e, por outro, as longas e custosas tentativas de revalidação de diplomas dentro do próprio país. Ademais, os incentivos, como colocado na subseção 3.2, têm ficado a cargo do MEC e do MCTI e de suas respectivas agências CAPES e CNPq, com atuações tímidas de órgãos relevantes, a exemplo do Itamaraty. Segundo os autores, a formulação de uma política pública nacional para

internacionalização deve estar atrelada aos interesses do Estado e não somente aos de gestões governamentais, cujos planos muitas vezes estão em consonância com bandeiras políticas e agendas neoliberais.

Essa afirmação pôde ser evidenciada com o desvinculamento do IsF pelo MEC na gestão 2019-2022 do Governo Federal, o qual não possuía mais interesse na manutenção do Programa e apresentava um descompromisso com um ensino-aprendizagem de línguas público, gratuito e de qualidade. Assim, na condição de uma política de governo e não de Estado, o IsF ficou em uma situação delicada, revertida a partir da atuação resistente de seu Núcleo Gestor, na figura de sua presidenta, a Professora Denise de Paula Martins de Abreu e Lima, com a subsequente incorporação do IsF pela Andifes. Inclusive, na ocasião do Encontro Nacional da Rede Andifes IsF, ocorrido na UFS, em outubro de 2024, em sua fala final, a Professora destacou a luta constante com o fito de tornar este um programa consolidado nas políticas brasileiras, independente de gestão, de partido e ou de agente político.

Dentre os prejuízos apontados por Miranda e Mueller (2023, n.p.) em decorrência da falta de uma política pública nacional estão, a nível nacional, a “manutenção do monolinguismo pela ausência de uma efetiva promoção da formação nacional em línguas estrangeiras desde os níveis mais básicos da educação até a educação superior” e, a nível institucional, a “falta de direcionamento para formulação da política interna de internacionalização”. Este último prejuízo está demonstrado nesta análise: a formulação de políticas linguísticas para internacionalização por parte das IES só se deram com as investidas do IsF, entretanto, as formulações de planejamento linguístico e de políticas de internacionalização mostram-se modestas.

Demanda-se, nesse cenário, reconhecer a autonomia constitucional de nossas instituições para formular seus próprios objetivos, políticas, estratégias, currículos etc., porém, temos pensado em uma internacionalização que não se detenha apenas aos fins instrumentais de um processo, mas como um movimento, um movimento abrangente que não deve estar apenas destinado à transformação institucional e de seus agentes (Chagas, 2023; Gomes; Santos, 2023; Knight, 2020; Hudzik, 2011; Miranda, Mueller, 2023). Demanda-se, de igual modo, pensar que vivemos em mundo globalizado e, por mais que ainda haja negação dessa realidade, o global e o local estão imbricados de maneira irreparável (Miglioli, 1999; Santos, 2001; Costa, 2021; Ricento, 2010).

A internacionalização é um movimento político e é político também reconhecer que uma política pública de Estado, planejamentos linguísticos e políticas de internacionalização das IES, se fazem necessários (e possíveis) para enfrentar essas realidades globais, locais,

glocais, virtuais, presenciais, híbridas, de Nortes e Suis. Também, é preciso ponderar a importância em investirmos em uma internacionalização voltada à solidariedade, à construção estratégica do país em um cenário no qual avanços, retrocessos, problemas, incertezas, desafios e colonialidades são impostos todos os dias. E acredito fortemente na contribuição deste trabalho para que outros possam retomar essas discussões e que essas discussões sejam (re)vistas pelos agentes que (re)fazem nossas IES e nossa nação.

5.2 Políticas linguísticas (e) práticas na Universidade Federal de Sergipe

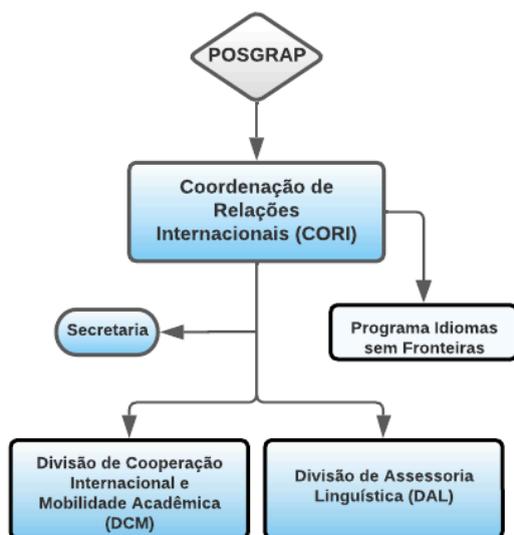
5.2.1 Coordenação de Relações Internacionais - CORI e Idiomas sem Fronteiras - IsF

Dentre as grandes contribuições do Ciência sem Fronteiras para a estruturação de nossas universidades, cita-se o fortalecimento e/ou a criação de setores específicos para tratar das questões de relações internacionais (Neves; Barbosa, 2020). Não foi diferente com a UFS, que, até o ano de 2014, tinha suas relações internacionais sob os cuidados da Coordenação de Assuntos Internacionais e de Capacitação Docente e Técnica - CICADT, de acordo com Araújo (2024). Desde 2014, a Coordenação de Assuntos Internacionais, a CORI, é o setor responsável, possuindo a missão de “promover e facilitar a interação da Universidade Federal de Sergipe com o contexto internacional” (CORI, 2024).

Atualmente, a CORI está vinculada à Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (POSGRAP) e é estruturada em duas divisões, a Divisão de Cooperação Internacional e Mobilidade Acadêmica (DCM) e a Divisão de Assessoria Linguística (DAL). Araújo (2024; CORI, 2024), em sua pesquisa de mestrado, evidencia que um dos grandes desafios, senão o maior, enfrentado por essa Coordenação reside na escassez de recursos humanos da equipe, composta por apenas 7 pessoas¹⁶: a coordenadora geral, o chefe da DAL, dois técnicos administrativos e dois assistentes administrativos, além de uma bolsista. É importante destacar que o número de bolsistas é sempre variável, e é dependente dos editais internos da IES e das bolsas contempladas quando da submissão de novas propostas.

Figura 2 - organograma da CORI-UFS

¹⁶ A verificação no website da Coordenação se deu em dezembro de 2024, enquanto escrevia este texto.



Fonte: website da CORI-UFS, 2024.

Na figura acima, podemos constatar que a CORI coloca o Idiomas sem Fronteiras como um dos pilares para a materialização de suas ações. A adesão da UFS ao Programa aconteceu ainda em 2012, quando estava sob o nome de Inglês sem Fronteiras (Araújo, 2024). A estruturação do NucLi se deu no ano de 2013, com a preparação dos/as alunos/as de graduação, com a finalidade de atuarem como professores/as do IsF, além dos planejamentos iniciais das aulas e de cursos a ser ofertados (Nascimento; Mello, 2020). Os cursos, então, começaram a ser ofertados em 2014 e, de lá para cá, as vagas e a demanda têm crescido. Para se ter uma ideia, em 2014, foram 590 vagas para cursos de inglês ofertadas e, em 2019, no período anterior à filiação do IsF à Andifes, foram 1595 vagas ofertadas, conforme os dados coletados no PIBIC 2020-2021, do qual participei como bolsista (Santos; Gomes, 2021).

O NucLi-IsF na UFS se encontra bem estruturado e consolidado no cotidiano e nas práticas da instituição, sendo o único programa de ensino de línguas institucionalizado na Universidade, uma realidade similar a de outras IES nordestinas analisadas neste trabalho. Sua relevância é ainda maior quando consideramos a ausência de um centro de línguas ou estrutura semelhante, o que reforça sua posição estratégica para atender às necessidades e demandas linguísticas que se voltem à internacionalização institucional e ao desenvolvimento linguístico em língua estrangeira da comunidade acadêmica.

O IsF na UFS é reforçado pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Multilinguístico para a Internacionalização (PDMI), o qual é apresentado na subseção 5.2.5. Antes do detalhamento do PDMI, no entanto, apresento, nas subseções seguintes, outras 3

políticas (e) práticas da UFS que convergem para o fortalecimento da internacionalização institucional.

5.2.2 Política de Atendimento à Pessoa Estrangeira - PAPE

Instituída por intermédio da Instrução Normativa nº 001, de 06 de novembro de 2023, a Política de Atendimento à Pessoa Estrangeira, abreviada como PAPE, tem como seu principal objetivo difundir “orientações gerais para o atendimento ao estrangeiro presente na UFS, seja ele professor visitante, estudante, pesquisador e/ou técnico administrativo em mobilidade” (UFS, 2023). Para sua elaboração, 7 considerações foram apresentadas, como forma de contextualizar a importância da política, das quais se destacam: a Lei da Migração (Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017); o Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular da Organização das Nações Unidas (ONU); os itens 4 e 10 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável; e a internacionalização em casa.

Antes de apresentar a PAPE, atendo-me, brevemente, a cada uma dessas considerações, pois elas são importantes para entendermos a figura do migrante no Brasil e no ensino superior. A primeira delas, a Lei da Migração “dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante” (Brasil, 2017c). Já o Pacto Global da ONU, estabelecido em 2018, visa “gerenciar a migração internacional, enfrentar seus desafios e fortalecer os direitos dos migrantes, contribuindo para o desenvolvimento sustentável” (ONU News, 2018).

No que diz respeito ao desenvolvimento sustentável, nesta Política da UFS, há citação à Agenda 2030, também proposta pela ONU, em 2015, na ocasião de sua 70ª Assembleia Geral (ODS Brasil, s.d., n.p.). Trata-se de um plano de ação global assinado por seus 193 Estados-membros para que os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, os ODS, sejam alcançados em um período de 15 anos (2015-2030) e, desse modo, seja possível trabalhar em prol de uma sociedade melhor, com a erradicação da pobreza, a proteção do planeta, a paz e a prosperidade (ODS Brasil, s.d., n.p.). Em um artigo recente, Santos e Santos (2024a), discutiram algumas possibilidades e alternativas para atingir os itens 4 e 10 dos ODS, através da internacionalização no/do ensino brasileiro. Dentre as reflexões apresentadas, foi destacada a internacionalização em casa (citada na PAPE) como uma dessas possibilidades,

ressaltando-se a democratização do acesso ao ensino de línguas e alguns objetivos de PLs de IES nordestinas aqui analisadas (Santos; Santos, 2024a).

A PAPE, por seu turno, pode ser endereçada como mais uma possibilidade/alternativa institucional para que, além de atingir itens dos ODS, possa materializar ações de internacionalização, como veremos na próxima subseção. Esta Política está dividida em 18 artigos, distribuídos em 3 capítulos, totalizando o número de 5 páginas. O primeiro capítulo versa sobre os “eixos políticos e contextuais gerais”, enquanto o segundo discorre sobre o “migrante e/ou do refugiado a ser atendido pela UFS”.

Por derradeiro, o terceiro capítulo apresenta “as orientações quanto aos atendimentos necessários” (UFS, 2023). Do primeiro capítulo, sublinho dois artigos que considero fundamentais para a materialidade prática da política. No artigo segundo, a CORI ressalta a importância de dar suporte à pessoa estrangeira, em especial, com o suporte a informações essenciais que tenham como finalidade o acesso a serviços básicos, como os de saúde e de assistência social, através de órgãos do governo federal, a exemplo do Sistema Único de Saúde, SUS, e do Centro de Referência de Assistência Social, CRAS.

No artigo sexto, há uma referência à Convenção de 1951 da ONU, que, na realidade, é classificada como um tratado internacional para definir os direitos dos refugiados e as obrigações dos Estados que os assinaram. Nesse mesmo artigo, a CORI assinala a importância de criar “canais especiais de acesso ao ensino de graduação e de pós-graduação” para essas pessoas. Tal demarcação relaciona-se diretamente ao item 4 dos ODS, o qual preconiza: “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ODS Brasil, s.d., n.p.).

Cabe destacar que uma internacionalização crítica, suleada e decolonial só pode ser realmente efetivada quando as oportunidades de acesso à educação superior são democratizadas, abrangendo mais pessoas, sobretudo aquelas que fazem parte de grupos desfavorecidos ou historicamente marginalizados. Quando se trata dessa democratização para migrantes, forçados ou não, ainda há muitas fronteiras e lacunas, algumas impostas pelas próprias IES e outras pela realidade como um todo (Sigales-Gonçalves, 2018). Diante das fronteiras e lacunas destacadas por Sigales-Gonçalves (2018), é primordial que, como primeiro passo, possamos reconhecer que uma internacionalização anti-opressiva é possível (Stein *et al.*, 2016; Santos; Santos, 2024a).

No segundo capítulo, a CORI descreve o perfil do/a migrante que será atendido/a na IES, entretanto, reforça que esse atendimento é ainda mais dedicado “a mulheres e mães estrangeiras, presentes na UFS, sobretudo se em condição de refugiada”. Este é um artigo cuja

relevância (e sensibilidade) precisa(m) ser enfatizada(s), afinal, há nele um reconhecimento do aumento das vulnerabilidades inerentes a mulheres mães e refugiadas. Elas, com frequência, enfrentam fronteiras novas, além das já comuns (as discriminações baseadas em papéis de gênero, dentre outras), a exemplo da necessidade de cuidar dos/as filhos/as em ambientes linguístico-culturais, diversas vezes, completamente diferentes dos seus de origem.

Após esses dois capítulos mais contextuais, o terceiro capítulo se dedica especificamente à descrição de quais são os atendimentos necessários à pessoa estrangeira no âmbito da UFS. Tanto o artigo décimo primeiro quanto o décimo segundo se interligam. O décimo primeiro aborda a necessidade de uma atenção à pessoa estrangeira que precisa ser concedida desde os grupos de pesquisa até as pró-reitorias da IES no que se refere às questões de saúde física e mental. Já o artigo décimo segundo complementa essa diretriz, dando ênfase a questões de segurança alimentar e pessoal, como a violência de gênero. No final desse artigo, também é ressaltada a necessidade da IES acompanhar a inclusão dos/as filhos/as da pessoa estrangeira na escola pública.

Em conjunção com a valorização da escola pública, infere-se, nesses dois artigos, que existe um movimento institucional para integrar a pessoa estrangeira, em condição de refúgio ou não, à sociedade brasileira em adição ao contexto acadêmico. Percebemos um movimento de internacionalização em casa, mas, ao mesmo tempo, solidário nas tentativas de inclusão e de justiça social (Beelen; Jones, 2015; Stein *et al.*, 2016; Minussi; Ramos, 2021). Sobre este último aspecto, a CORI ressaltou a importância de prestar “assessoria jurídica ou administrativa, seja por meio de empresas juniores, projetos de extensão ou cooperação institucional com secretarias e ONGs locais” (UFS, 2023).

A menção à cooperação com entidades que se encontram fora dos setores da IES reforça esse movimento de busca por uma internacionalização abrangente (Hudzik, 2011). No último artigo, o décimo oitavo, esse anseio é complementado com a demarcação de que a PAPE tende, de igual modo, a transcender os muros da Instituição ao pontuar a importância de parcerias que busquem a integração da pessoa estrangeira à sociedade brasileira por meio do Ministério das Relações Exteriores (MRE), de embaixadas e consulados.

Como exemplificado na subseção 5.1.1, no contexto nordestino, o número de migrantes é diminuto, quando comparado com outras regiões do país. Mesmo dessa forma, a CORI/UFS teve o cuidado de pensar em uma proposta, hoje aprovada, de uma política em que a pessoa estrangeira pudesse ser recebida com uma série de atendimentos e atenções. Considero esse um passo fundamentalmente aproximado com os pressupostos decoloniais,

que, acima de tudo, envolve um olhar para o Sul, um Sul ontológico inerente aos/as migrantes, em especial os/as forçados/as.

Quadro 6 - análise da PAPE através dos códigos

Código	Análise
Democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas	No artigo 13º, cita-se a possibilidade de atendimento à pessoa estrangeira por intermédio da oferta de cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE), favorecendo a “garantia do sucesso acadêmico e da integração sócio-cultural”.
Línguas mencionadas	Conforme dito acima, no artigo 13º, há menção a PLE. Talvez, contudo, cabe observar que a referência a PLE pudesse ter sido substituída por PLAC, de modo a alinhar-se mais diretamente às discussões teóricas sobre língua de acolhimento, conforme disposto na subseção 5.1.1.
Mobilidade e cooperações acadêmicas	Entendo que o último artigo, o 18º, aproxima-se dos aspectos enfatizados nesse código de análise. Assim, ao deixar demarcado que “está empenhada em estabelecer comunicação” com o MRE, Embaixadas e Consulados, a CORI demonstra uma preocupação efetiva em contribuir com a estadia da pessoa estrangeira não apenas no âmbito institucional, mas também para a vida dela local, regional e ou nacionalmente.
Internacionalização do currículo/em casa/abrangente	No que se refere a esse código, a PAPE destaca, em sua sétima consideração e em seu artigo quarto, sua contribuição para a internacionalização em casa ao oferecer indicativos para o atendimento a pessoas estrangeiras no âmbito da IES.
Indicativo de planejamento	Há um indicativo modesto a um planejamento que pode se desdobrar em algo mais amplo e abrangente no artigo terceiro, o qual versa sobre “Integração sócio-cultural e não-violência”. No artigo em questão, a CORI estabelece a importância dos diálogos a ser mantidos por todos os setores (“Pró-Reitorias, centros, departamentos, centros internacionais, grupos de pesquisa e extensão, ligas acadêmicas, empresa juniores, etc.”) da UFS a fim de “planejarem e promoverem ações isoladas ou conjuntas de integração sócio-acadêmica”. Considero que a ausência de uma delimitação mais concreta de planejamento a curto, médio ou longo prazo pode estar relacionada a fatores como o caráter inicial e inovador desta política, a ainda reduzida presença de alunos/as estrangeiros/as na

	Instituição e ou a autonomia concedida a esses setores para a elaboração de seus projetos.
--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

5.2.3 Cooperação acadêmica entre equipes internacionais formuladoras de soluções locais para problemas globais - Coopera-ODS

Lançado no nono dia do mês de abril de 2024, o Edital nº 16/2024 Cooperação acadêmica entre equipes internacionais formuladoras de soluções locais para problemas globais, abreviado como Coopera-ODS, foi uma ação conjunta entre os seguintes setores da UFS: a Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (POSGRAP), a Coordenação de Relações Internacionais (CORI), a Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia (AGITTE), a Coordenação de Pesquisa (COPES) e a Coordenação de Pós-Graduação (COPGD). A proposta do Edital foi a de contemplar os supracitados 17 ODS em ações de pesquisa internacionais que se voltassem a parcerias com o Sul Global, porém, que focassem em problemas locais (sergipanos e ou nordestinos), reforçando um anseio por uma internacionalização que se inicia com um olhar para o local, como discutimos na subseção indicativo de planejamento linguístico (5.1.4).

Foram seis objetivos propostos, dos quais destaco o primeiro, o quinto e o sexto por considerá-los os que mais representam a premissa do Edital:

1.1 Estimular a produção em rede internacional de pesquisa científica, tecnológica e inovativa, composta por todos os níveis (da graduação à pós-graduação), visando à criação de **soluções locais para problemas globais**, em conformidade com o relatório da ONU *Think globally, act locally*. [...]

1.5. Incentivar o trabalho de equipes internacionais, integradas por docentes de Instituições de Ensino Superior (IES) do Sul Global ainda ausentes no mapa de internacionalização da UFS, **com especial atenção aos países latino-americanos e caribenhos, países dos BRICS e BRICS +**. Para acesso às IES estrangeiras parceiras da UFS, acesse: <https://internacional.ufs.br/pagina/23149-convenios>.

1.6. **Divulgar** à comunidade da UFS e ao seu entorno social e político, os **resultados das pesquisas** realizadas em colaboração internacional, tornando a internacionalização um bem público, de alcance social (UFS, 2024b, p. 1, ênfase minha).

Em relação ao primeiro objetivo, ele foi reforçado com um dos critérios de avaliação das propostas apresentadas, por meio do inciso “8.3.8. Potencial da proposta para promoção da inclusão, da igualdade e do acesso à qualidade de vida em Sergipe”. Tal inciso corrobora para pensar em uma internacionalização da UFS que contribua para a solução dos problemas locais de Sergipe, mas que também pudesse contribuir para o próprio desenvolvimento do estado. Cabe ressaltar que mais de 90% da produção científica de Sergipe é resultante de pesquisas realizadas no âmbito da UFS, a única universidade pública do estado, o que confere a importância desta IES para toda a população sergipana (Quintans Júnior, 2021). Em relação ao quinto objetivo, enxergo um direcionamento, ou seja, uma aproximação com países e instituições do Sul Global que, muitas vezes, não mantêm vínculo nem com a UFS nem com outra/s IES brasileira/s, pois, como vimos na subseção mobilidade e cooperações acadêmicas (5.1.3), as parcerias com instituições do Norte Global são mais evidentes e fortalecidas no contexto de nosso ensino superior.

O sexto objetivo é célebre quando percebemos que muitas das pesquisas e práticas realizadas dentro da instituição não são divulgadas para um grupo maior de pessoas, ficando restritas aos próprios departamentos ou PPGs, realidade que não pertence apenas à UFS. Contemplar a possibilidade de divulgação dos resultados das pesquisas, como objetivo e como critério de avaliação da proposta (inciso 8.3.14), destacando a relevância de justificar tanto os recursos investidos quanto o de compartilhar os resultados das pesquisas, tão proeminentes para o desenvolvimento local e global. Importa ainda ressaltar um indicativo à internacionalização abrangente, no inciso 4.4, quando é incentivada a participação de técnicos-administrativos na equipe das propostas, juntamente aos/as professores/as-pesquisadores/as proponentes, alunos/as de graduação e pós-graduação da UFS e da IES parceira.

Estabeleceu-se, no Edital, o início das atividades das propostas contempladas no dia 10 de julho de 2024, com o encerramento em 10 de dezembro do mesmo ano, com o envio dos relatórios finais. O Edital previa que até cinco propostas fossem contempladas (inciso 12.2), contudo apenas 4 foram aprovadas, sendo o primeiro lugar dividido com duas propostas: “Desenvolvimento de uma ferramenta tecnológica para elevação do letramento alimentar sobre o Guia Alimentar para usuários do SUS” e “Avaliação das políticas públicas de atividade física e comportamento sedentário na América do Sul” (UFS, 2024c). No segundo lugar, “Acolhimento de estudantes internacionais, interculturalismo e direitos humanos” e no terceiro “Acesso à saúde por pessoas em situação de rua: modelos comunicacionais em cenários de crise” (UFS, 2024c).

Diante da relevância do Edital Coopera-ODS, cabe destacar que a UFS tem tido seu trabalho reconhecido em relação às ações que preconizam os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030. A título de exemplo, citamos o *ranking* que tem sido mais recorrente nas postagens oficiais da UFS, o *University Impact Rankings*, também editado pela revista britânica Times Higher Education. O principal critério utilizado para esse ranqueamento é o compromisso institucional com os 17 ODS em quatro áreas relativas às IES: pesquisa, gestão, divulgação e ensino (Times Higher Education, 2024a). Neste *ranking*, a UFS vem sendo avaliada desde 2021, e, nesse primeiro ano:

a instituição era a 5ª do Nordeste e a 28ª no âmbito nacional; no ano seguinte, 2022, saltou para a 4ª posição no Nordeste e a vigésima quarta no Brasil; em 2023 alcançou a melhor colocação na região Nordeste com a 2ª posição e foi a 22ª melhor do Brasil. Em 2024, repete a 2ª colocação do Nordeste e ocupa a 25ª posição no país (Nery, 2024, n.p.).

Conforme já apresentado, precisamos adotar uma postura crítica quanto aos critérios e métodos de avaliação desses ranqueamentos, contudo, não podemos deixar de nos ater a sua importância para dar visibilidade à instituição e reconhecimento ao que tem sido desenvolvido internamente, nas políticas linguísticas práticas, como também o incentivo à alocação de recursos. O *University Impact Rankings* possui uma boa proposta, ao avaliar os direcionamentos do ensino superior aos ODS e, principalmente, uma contribuição para uma sociedade e um mundo mais sustentável. Juntamente a essa contribuição, os quatro projetos contemplados no Edital mostram um incentivo concedido para a internacionalização com um olhar para o Sul, para o local, fortalecendo os laços cooperativos de solidariedade da UFS (Santos; Santos, 2024a).

Em último lugar, importa pontuar que, no Edital, são referenciados alguns documentos da Instituição, dos quais se destacam o PDI (2021-2025) e o Plano Estratégico Institucional (PEI) de 2024. No PEI, são discriminadas todas as estratégias que serão adotadas na UFS no decorrer do ano em questão. Neste documento, em uma busca rápida pela palavra “internacional”, encontramos o número de 20 menções, das quais 7 abrangiam “internacionalização” (UFS, 2024a). Por essas referências do Edital e os dados do PEI, é possível inferir que, embora a Universidade não conte com um planejamento (linguístico e ou) de internacionalização formalizado, as ações propostas e implementadas objetivando internacionalizar, a exemplo da PAPE e do Coopera-ODS, podem ser concebidas como políticas linguísticas de facto, práticas (Shohamy, 2006). Na subseção que se segue, falo de mais uma dessas políticas, o Edital For-Sul Redes.

Quadro 7 - análise do Coopera-ODS através dos códigos

Código	Análise
Democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas	Não há menções.
Línguas mencionadas	Não há menções.
Mobilidade e cooperações acadêmicas	<p>O Coopera-ODS, como a sua própria nomenclatura evidencia, objetivou estimular ou fortalecer as cooperações acadêmicas da UFS. Sobressaem-se os objetivos 1.4 e 1.5, os quais tratam de institucionalizar essas cooperações e incentivar parcerias com instituições com as quais a UFS ainda não mantivesse algum tipo de vínculo e acordo. Sublinho também o item 17 dos ODS, um dos eixos temáticos colocado no Edital para guiar as propostas de projetos apresentados, o qual versa sobre “parcerias e meios de implementação”. No que concerne à mobilidade acadêmica, como um dos desdobramentos do objetivo 1.3 aparece a condição de fortalecimento da mobilidade <i>outgoing</i> de estudantes da UFS. Observo, no entanto, que embora nomeadamente, neste mesmo inciso, incentivou-se a presença de docentes e discentes internacionais nos eventos virtuais ofertados pelo/a coordenador/a do/s projeto/s aprovado/s, poderia ter havido destaque para algum incentivo à mobilidade <i>incoming</i>, fomentando, dessa maneira, também, um movimento de mobilidade física nos dois sentidos.</p>
Internacionalização do currículo/em casa/abrangente	<p>É demonstrada no Coopera-ODS uma preocupação significativa com a internacionalização abrangente desde sua elaboração por tratar-se, especificamente, de uma ação conjunta firmada entre 5 setores da IES (POSGRAP/CORI/AGITTE/COPES/COPGD). Em consonância com isso, aparecem sendo referenciados outros 4 documentos institucionais: o PDI 2021-2025, o PEI 2024, a Instrução Normativa nº 13, de 26 de outubro de 2022, e a Resolução nº 33/2022. Faz-se relevante abrir um espaço curto para falar desses dois últimos documentos. A IN nº 13/2022 (UFS, 2022b) foi instituída para “regulamenta[r] procedimentos para a formalização de convênios, acordos, protocolos de intenção, termos de cooperação e congêneres entre a Universidade Federal de Sergipe e instituições estrangeiras”. Por seu turno, a Resolução nº 33/2022 diz respeito à Política de Inovação da UFS, cujo objetivo principal se dá na busca por “fortalecer as relações entre a UFS e as demandas da sociedade e do Estado brasileiro, por meio da pesquisa em</p>

	diversas áreas de abrangência, de inovação e tecnologia, visando desenvolvimento econômico, social e cultural, bem como a melhoria da qualidade dos produtos, processos e serviços, nos termos da legislação vigente” (2022a). Em síntese, o presente edital demonstra um compromisso com uma internacionalização abrangente ao fazer referência a outros documentos estratégicos e ser elaborado colaborativamente entre diferentes setores. Portanto, tais delineamentos conferem uma maior coesão no que tange às diretrizes institucionais e à integração de no desenvolvimento de políticas (e) da internacionalização.
Indicativo de planejamento	Por se tratar de um edital específico, houve um planejamento detalhado por meio de um cronograma consistente, salientando uma organização cuidadosa. Tal planejamento, além de facilitar a execução das etapas inicialmente propostas, assegura que os objetivos possam ser atingidos de modo coordenado e dentro dos prazos estabelecidos.

Fonte: elaborado pelo autor.

5.2.4 Formação e consolidação de redes internacionais de pesquisa e ensino de pós-graduação - For-Sul Redes

Lançado mais recentemente, em 04 de setembro de 2024, por intermédio da POSGRAP, COPGD e CORI, o Edital nº 24/2024, nomeado como Formação e consolidação de redes internacionais de pesquisa e ensino de pós-graduação, e abreviado como For-Sul Redes, propõe exatamente o que está enunciado em seu título. Entretanto, o seu foco está na internacionalização do ensino e da extensão da pós-graduação da instituição.

Foram discriminados 11 objetivos, dos quais quero enfatizar os seguintes:

- 1.5. Ampliar a visibilidade internacional do ensino e da extensão de pós-graduação da UFS, atraindo mais estudantes estrangeiros, **por meio remoto e promover em casa**, um ambiente intercultural de aprendizagem que enriqueça a experiência dos nossos estudantes e do nosso corpo docente; [...]
- 1.7. Apoiar a internacionalização de programas de pós-graduação que se identifiquem com linhas de **cooperação solidária com o Nordeste brasileiro**, com instituições do sul global e temáticas de impacto social. [...]
- 1.10. Promover a interiorização da internacionalização da UFS (UFS, 2024d, p. 1-2, ênfase minha).

No quinto objetivo (inciso 1.5), novamente, a UFS manifesta uma inclinação a (re)pensar e (re)fazer sua internacionalização em casa e com a virtualização de algumas de suas ações, abrangendo mais pessoas e podendo viabilizar outras iniciativas, já que subentende-se que as ações virtuais e de IeC são menos custosas financeiramente à instituição. Por sua vez, o sétimo objetivo (inciso 1.7) complementa um diálogo que já apresentei anteriormente: a construção de uma internacionalização institucional sólida só se edifica quando os alicerces estão inseridos em uma dedicação prestada ao local, de igual modo. Fortalecer as parcerias com instituições nordestinas, fomentar a resolução de problemas locais que estejam a nível local, regional e nacional, tal como sugerido no Coopera-ODS (subseção anterior), contribuem não somente para uma internacionalização sólida, como também para solidificar as IES nordestinas no cenário nacional, as quais se encontram nesse Sul global dentro do Brasil, que é a região em que estão localizadas.

Há um reforço a essa diretriz com o inciso 3.4.3, que coloca como critério de elaboração e avaliação da proposta a ser submetida a “participação de mais de uma universidade do Nordeste do Brasil” (UFS, 2024d, p. 3). Assim como no Edital anterior, o Coopera-ODS, a UFS aparenta estar preocupada em conduzir os esforços necessários com a finalidade de transformar essas realidades por intermédio da cooperação solidária e do impacto social destacados. Por fim, o décimo objetivo (inciso 1.10) complementa o sétimo e um breve diálogo posto na subseção 5.1.1. Com constância, as ações de internacionalização, dentre elas as de ensino-aprendizagem de línguas, ficam restritas ao campus principal da IES, no caso da UFS é o campus da cidade de São Cristóvão. Dessa maneira, essas ações não chegam aos campi do interior do estado, o que ocasiona na criação de fronteiras a um movimento que já possui tantas.

Tal sinalização, neste Edital, reforça os argumentos de Shohamy, no seu livro de 2006, ao destacar que as políticas documentadas quase sempre não conseguem abranger/prever o que acontece na prática, nem mesmo seus desdobramentos. A sinalização foi ainda endereçada como um dos requisitos para a elaboração/avaliação das propostas que viriam a ser apresentadas, no inciso 3.1.10.

No que se relaciona a esses critérios elaborativos e avaliativos, destaco os incisos 3.3.1 e 3.3.4. Aquele versa que, dentre as modalidades de atividade de ensino, pode-se ter a inclusão da “Implementação de Programa COIL”, enquanto este assinala o seguinte: “Curso de idiomas de média duração dos países BRICS e BRICS+, ainda não ofertado pela UFS, com envolvimento de programas de pós-graduação, incluindo, preferencialmente, russo, árabe, mandarim e língua coreana” (UFS, 2024d, p. 3). COIL é uma sigla para *Collaborative Online*

International Learning e trata-se de um ambiente em que os/as estudantes de diferentes realidades sociais e geográficas, em especial, podem dividir a mesma sala de aula online, em um contexto internacional, com a finalidade de (des)aprendizagens.

Este inciso reforça sobremaneira o quinto objetivo, ao promover, simultaneamente, uma virtualização das ações de ensino e a IeC. Já o inciso 3.3.4 representa uma estratégia significativa com a finalidade de continuar promovendo uma perspectiva pluri/multilíngue na UFS, ao valorizar idiomas que ainda não estão presentes na instituição, em virtude da falta de um curso de licenciatura específico. Ao priorizar os idiomas mencionados, a instituição reconhece a relevância geopolítica e econômica desses países que formam os blocos BRICS e BRICS+ no cenário local e global, oportunizando o fomento a novos diálogos, novas iniciativas de cooperação e o fortalecimento de instituições (e) desses dois blocos.

É mister pontuar o inciso 3.7, o qual sugere que deve haver interdisciplinaridade nas propostas a serem apresentadas e, embora não fosse de caráter obrigatório, elas poderiam considerar os eixos geográficos e temáticos manifestados no Edital. Nessa conjuntura, foi oferecida uma tabela (p. 4) com três eixos geopolíticos (UFS - Países da África Lusófona; UFS - Universidades da África Lusófona; UFS - Universidades dos BRICS e BRICS+), três eixos temáticos (Adaptação Climática; Segurança Alimentar; Educação, C&T, Linguagem, Cultura e Sociedade), e 37 problemas de ensino e pesquisa relacionados a esses eixos.

O que podemos compreender desses eixos e desses problemas manifestados no Edital For-Sul Redes é uma preocupação institucional na busca por soluções ou mitigações de problemas que têm sido considerados urgentes e relevantes, não somente para os cenários colocados (mesmo com mais intensidade para eles), mas para todo o mundo. Muitos desses problemas foram gerados com o processo de colonialismo e estão sendo agravados com a globalização, o capitalismo neoliberal e as colonialidades (Krenak; 2022; Saviani, 2020; Santos, 2001; Sousa Santos, 2018; Quijano, 2002).

O resultado final das propostas melhor avaliadas foi publicado em 7 de outubro de 2024 e foram três projetos contemplados: (1) Impacto das tradições e dos saberes locais sobre a eficácia dos sistemas de alerta voltados à redução de catástrofes devido a fenômenos climáticos extremos no sul global (Brasil, Moçambique e Guiné-Bissau); (2) Rede Global para Estudos sobre Processos Coloniais; e (3) Rede Sul-Americana de Atividade Física e Comportamento Sedentário (Sapasen) (UFS, 2024e). De acordo com o cronograma presente no Edital (UFS, 2024d), as atividades dos projetos tiveram início no dia 14 de outubro de 2024 e seriam/serão finalizadas em 1 de julho de 2025, com a entrega do relatório final.

Resumidamente, o For-Sul Redes se mostra promissor, ao favorecer parcerias interinstitucionais e interdisciplinares com o Sul global, mas não tendo somente essa característica. A abrangência de pesquisas nas redes a ser firmadas que se concentre em problemas comuns para ambas as instituições/comunidades/países, de igual forma, mostra o potencial da internacionalização solidária e suleada para mudanças sistêmicas e reais em mundo que está entrelaçado por crises em todos os seus espaços. No entanto, a única observação a ser feita é a sua exclusividade à pós-graduação, possivelmente, em virtude de três motivos: (1) a limitação e a origem dos recursos orçamentários; (2) a primeira edição do Edital; (3) a compreensão de que a pós-graduação, por focalizar na pesquisa, seria ideal para solidificar os objetivos do Edital supracitado. Espero que outras edições sejam lançadas e que os futuros projetos aprovados possam trazer ganhos para a UFS e para a/s instituição/ões parceiras, bem como para as comunidades atendidas.

Quadro 8 - análise do For-Sul Redes através dos códigos

Código	Análise
Democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas	<p>Ensino de russo no Brasil, ensino de português (PLE) para russos; Ensino de mandarim no Brasil e ensino de português (PLE) para chineses; Práticas de intercâmbio linguístico PLE x Árabe.</p> <p>Tais proposituras de temáticas/ações foram citadas como “problemas de pesquisa e ensino” no eixo temático “Educação, C&T, Linguagem, Cultura e Sociedade”, o qual é referente ao eixo geográfico “UFS-Universidades dos BRICS e BRICS +”. O estabelecimento desses eixos e a discriminação desses blocos econômicos conferem uma aproximação linguístico-cultural com os países em que essas universidades alvo das parcerias se localizam. Na seção que versa sobre as “propostas e suas configurações”, mais especificamente no inciso 3.3, aparece como diretriz o indicativo à oferta de cursos de coreano; Russo; Mandarim e Árabe. Ressaltou-se, ainda, que essas são línguas que não fazem parte do cotidiano institucional, dando margem para ampliar a visibilidade delas para além da formação de laços acadêmico-científicos.</p>
Línguas mencionadas	PLE; Língua coreana; Russo; Mandarim; Árabe. Para além da colaboração acadêmica, com a menção a essas línguas, existem a aproximação com a rica diversidade cultural desses países e a demarção de mais um passo para

	contribuir com uma internacionalização pluri/multilíngue.
Mobilidade e cooperações acadêmicas	À mesma maneira que o Coopera-ODS, o lançamento do For-Sul Redes consistiu na promoção da cooperação acadêmica entre países/IES do Sul Global. No entanto, cabe pontuar o caráter inovador deste Edital ao sinalizar, em um objetivo, a igual importância de se cooperar com outras instituições nordestinas com o fito de um fortalecimento mútuo.
Internacionalização do currículo/em casa/abrangente	Um ponto que merece ser destacado nesse Edital é o seu objetivo de contemplar a internacionalização do ensino e da extensão da pós-graduação da UFS, diretriz que subverte o foco habitual na seara da pesquisa. De igual modo, há um reforço à internacionalização em casa por intermédio da virtualização das atividades e de experiências e vivências do corpo discente e docente. Cabe, por último, sublinhar novamente o objetivo de promover a interiorização da internacionalização da IES, o que tende a assegurar uma internacionalização mais abrangente, a qual não está restrita aos muros de seu principal campus. O que pode ser visto, ademais, no inciso 3.9, no qual abre-se espaço para o incentivo às parcerias com setores da sociedade civil para o fomento da internacionalização da pós-graduação da UFS. Entretanto, um olhar atento deve ser dirigido aos incisos 6.4.1, 6.4.3, 6.4.4, 6.4.5, 6.4.6, 6.4.7, os quais demarcam, respectivamente, que haverá uma pontuação extra para os casos em que há “equipe com equilíbrio de gênero”, “proposta coordenada por mulher”, “Proposta coordenada por mães”, “proposta coordenada por mães atípicas”, “proposta coordenada por mãe negra, parda, indígena ou quilombola” e “Docente proponente identificado negro, pardo ou indígena”. Importa refletir: por que tais incisos não poderiam ser estabelecidos como critério obrigatório para pontuação, em vez de apenas um adicional? Conforme apresentado na terceira seção, a internacionalização ainda é um movimento de privilégios e um espaço para poucos, quando há a delimitação de incisos como esses, não apenas como um critério adicional, mas como condição essencial, abrimos mais uma brecha para sulear, decolonizar, ampliar o que entendemos e fazemos como internacionalização.
Indicativo de planejamento	Bem como o Coopera-ODS, o For-Sul Redes apresenta um cronograma consistente, o qual dá margem para a presença de um planejamento estruturado que permite o acompanhamento do progresso das datas/ações do edital e a abertura de um espaço para ajustes pontuais, quando

	forem necessários.
--	--------------------

Fonte: elaborado pelo autor.

5.2.5 Programa de Apoio ao Desenvolvimento Multilinguístico para a Internacionalização - PDMI

O Programa de Apoio ao Desenvolvimento Multilinguístico para a Internacionalização (PDMI) é uma iniciativa da CORI, do IsF e da POSGRAP, ratificada com a Portaria nº 520, de 03 de junho de 2022 (UFS, 2022c). O objetivo do Programa é

nortear ações de apoio ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras possibilitando de uma só sorte que: ocorra a horizontalização do acesso ao conhecimento multilinguístico pela comunidade da UFS e se enseje a experimentação do ensino de línguas pelos estudantes à comunidade contemplada pelos futuros Editais (UFS, 2022c).

Institucionalizar o Programa por intermédio de uma portaria foi uma ação estratégica, por parte desses três agentes, uma vez que a institucionalização assegura a sua continuidade independentemente das mudanças nas gestões administrativas. É um instrumento normativo que se mostra indispensável para consolidar a internacionalização na IES a um longo prazo, pelo viés linguístico, com objetivos e estratégias sólidos que não estejam relacionados a questões de gestão, ou grupos político-administrativos.

A premissa do PDMI está alinhada à democratização da educação linguística proposta na PL da Instituição (UFS, 2018) e já foram lançados dois editais com disponibilização de recursos para as suas atividades, um em 2023 e outro em 2024. Aqui, porém, vou analisar o edital mais recente, o nº 19/2024, intitulado PDMI 2 (UFS, 2024e) e, logo após tecerei alguns comentários sobre os editais de 2023 e 2024, voltados para o ensino de língua inglesa. Assim como o Coopera-ODS e o For-Sul Redes, no Edital, é ressaltado um olhar e um compromisso para a “ampliação de intercâmbio linguístico com países do sul global” (UFS, 2024e). São mencionados neste Edital, igualmente, o compromisso com aperfeiçoamento da PAPE e dos itens 4 e 10 dos ODS, além da menção ao PDI da Instituição.

O PDMI 2 teve o objetivo de selecionar “discentes para atuar junto à Coordenação Administrativa da Rede Andifes Idiomas Sem Fronteiras [...] em ações de ensino de português como língua estrangeira [PLE], voltadas para a internacionalização” (UFS, 2024e). Poderiam concorrer ao Edital, alunos/as da graduação dos cursos de Letras Português-Inglês,

Português-Espanhol e Português-Francês, além de alunos/as vinculados/as à pós-graduação, desde que apresentassem diploma de graduação em um desses cursos. Além disso, estes discentes somente poderiam atuar como voluntários/as, caso aprovados/as, condicionando as vagas remuneradas aos/às graduandos/as.

As atividades foram iniciadas a partir do dia 14 de agosto de 2024 e o público-alvo dos cursos do IsF apoiados pelo PDMI 2 foi o de “alunos intercambistas da comunidade de pesquisa, da pós-graduação e do corpo técnico-administrativo, bem como alunos de universidades parceiras localizadas em outras países não falantes de português”. Adiciona-se, a este último público, o seguinte objetivo: “lançar mão da oferta virtual de língua portuguesa para estudantes de universidades do sul-global que pode resultar, como contrapartida, na oferta, por estudantes daquela universidade, do ensino de uma nova língua estrangeira para a UFS, preferencialmente do mandarim”.

Nesse objetivo, podemos visualizar uma atenção especial à virtualização das ações de internacionalização, não as limitando ao campus principal da UFS e, ao mesmo tempo, à abertura de um espaço colaborativo em que a cooperação com o sul global seja utilizada para a construção de um caminho em que as IES possam promover um intercâmbio de mão dupla, por intermédio de um ensino-aprendizagem de PLE que transcenda as fronteiras linguísticas instrumentais.

O primeiro público do Edital PDMI 2, de 2024, foi o de alunos chineses provenientes do convênio com a Macau University of Science and Technology. Assim, a UFS ofertou 60 vagas, distribuídas em três turmas de Português para estrangeiros (Aspectos da Cultura Brasileira), sendo duas turmas de 16h, cada, no nível intermediário (B1, seguindo o Quadro Comum Europeu) e uma turma de 16h no nível básico (A1, seguindo o Quadro Comum Europeu). O público alvo dessas primeiras turmas foi o de alunos de mestrado e doutorado da referida Universidade, que estavam em preparação para a docência em língua estrangeira. Em contrapartida, em decorrência do convênio estabelecido, uma aluna de pós-graduação da universidade chinesa ofertou um turma de Mandarim (20 vagas) para alunos da UFS, segundo dados colhidos nos documentos gerenciais da Rede IsF da UFS.

No que se refere aos editais voltados para o ensino da língua inglesa, nos anos de 2023 e 2024, é importante destacar, inicialmente, que os pressupostos que basilarão a elaboração dos referidos editais foram os mesmos do PDMI 2, de 2024. Assim, a UFS reforçou o seu compromisso com os objetivos 4 e 10 dos ODS, proporcionando uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e trabalhando em prol da promoção da democratização do ensino de línguas. Como resultado, a barreira linguística, que exclui muitos brasileiros das

oportunidades de mobilidade acadêmica e trocas acadêmico-culturais, é reduzida e um ambiente mais inclusivo e democrático pode ser vislumbrado.

Os mesmos critérios para a seleção dos alunos bolsistas do programa voltado para o ensino do português para estrangeiros são encontrados nos editais para o ensino de língua inglesa, com a diferença de que, neste caso específico, somente os discentes matriculados nos cursos de Letras Inglês e Letras Português-Inglês poderiam se inscrever. Em 2023, o programa contou com 6 professores selecionados e, em 2024, esse número aumentou para 7. Cerca de 750 vagas foram ofertadas em 2023 enquanto que, em 2024 foram ofertadas 525 vagas. Segundo dados coletados nos arquivos da Rede IsF-UFS, essa diminuição no número de vagas se deve à decisão pela oferta de um maior número de turmas de 32h do que de 16h. A democratização do acesso à língua inglesa pode ser comprovada ao somarmos os números de 2023 e 2024 e percebermos que 1275 vagas foram ofertadas para o ensino da língua inglesa, em contextos acadêmicos, em decorrência dos editais do PDMI.

Quadro 9 - análise do PDMI 2 através dos códigos

Código	Análise
Democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas	O Edital PDMI 2 aborda de forma específica a democratização do ensino com a oferta de cursos de PLE para intercambistas que tenham algum tipo de vínculo com a UFS. Da mesma forma, em caso de parcerias, esses cursos podem ser endereçados a estudantes de outras instituições do sul global.
Línguas mencionadas	Português como Língua Estrangeira.
Mobilidade e cooperações acadêmicas	Na seção de objetivos, inciso 1.4, o presente Edital contempla a possibilidade de uma cooperação com outra instituição do Sul global para que esta ofereça curso/s como contrapartida aos curso/s oferecido/s pela UFS.
Internacionalização do currículo/em casa/abrangente	O Edital se destina, primordialmente, à internacionalização em casa, uma vez que busca ofertar cursos de PLE para os intercambistas que estudam, pesquisam ou ensinam no âmbito da IES.
Indicativo de planejamento	À quarta página do Edital, aparece um quadro com o cronograma específico para a sua exequibilidade, sendo complementado com o inciso 10.1, que delimita o prazo de remuneração/atuação dos bolsistas.

Fonte: elaborado pelo autor.

6 Palavras finais

Falar de internacionalização no/do ensino superior nos remete, imediatamente, ao próprio nascimento da instituição universidade (De Wit; Merckx, 2012). Contudo, ao longo dos séculos, tanto o próprio movimento quanto o significado de seu termo passaram por novas reinterpretações. Data da última década do século passado, a aproximação do termo para tratar especificamente de uma educação internacional(izada) (Marginson, 2023; Knight, 2020; Abba; Streck, 2021). Apesar disso, no Brasil e no exterior, internacionalizar é um movimento mera e frequentemente associado às ações de mobilidade física, como se não fosse possível internacionalizar de outro modo (Lima; Maranhão, 2009). Além desse mito, a internacionalização ainda é acometida por outros dois infortúnios.

O primeiro deles diz respeito às colonialidades, estruturas e hierarquias que permanecem ativas não somente na internacionalização, mas também em nossos seres e instituições, mesmo com o fim do colonialismo e a independência conjecturada das nações outrora colonizadas por algumas nações europeias (Quijano, 2002; 2005; Veronelli, 2021; Maia; Farias, 2020). No âmbito do ensino superior, essas colonialidades se materializam nos destinos das ações de mobilidade acadêmica, com constância o Norte Global, na desvalorização e no apagamento dos saberes/conhecimentos do dito senso comum, por serem considerados não científicos, além dos próprios corpos que acessam ou têm acessado esse nível de ensino e as ações de internacionalização (corpos brancos, não deficientes, heterossexuais) (Krenak, 2022; Stein *et al.*, 2016; Leal; Abba; Finardi, 2023; Leal; Moraes, 2020).

Nesse cenário, Martinez (2023) reforça que sempre existirão dificuldades para instituições do Sul Global se internacionalizarem, por causa, justamente, das deficiências linguísticas, epistemológicas, ontológicas, dentre outras, inventadas e perpetuadas pelo Norte Global com as colonialidades e seus mecanismos, tal como os testes de proficiência e os ranqueamentos. Nesse cenário também se destaca a presença do capitalismo neoliberal e do imperialismo linguístico, que acarretam na competitividade e na busca por lucros pelas instituições, em especial as do Norte Global, e o predomínio obrigatório da língua inglesa (padrão) nas ações de internacionalização, desde as publicações até os países destinos da mobilidade (Jordão, 2016; Phillipson 1992; Nascimento, 2018; Leal; Moraes; Oregioni, 2020).

Por sua vez, o segundo infortúnio diz respeito à limitação das ações de internacionalização à pós-graduação e à pesquisa, pondo de lado os outros dois pilares da

tríade universitária, o ensino e a extensão (Souza; Leal; Moraes, 2023). Em relação especificamente ao cenário nacional brasileiro, propus, nesta dissertação (quadro 3), uma organização do percurso histórico de internacionalização no Brasil em três fases, iniciadas com a implementação de nossas primeiras universidades, na década de 1920, depois fortalecida, a partir da década de 1950, com os PPGs e a fundação da CAPES e do CNPq. Ademais, com mais recência, temos uma internacionalização mais preocupada com questões linguísticas, com o lançamento do Ciência sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras, a partir da década de 2010.

Esta é, inclusive, uma das duas características mais marcantes desse movimento no país: (1) a maioria das ações partem e ou são incentivadas pelo Governo Federal e (2) a falta de atenção histórica a questões (de políticas) linguísticas (Calvo; Alonso, 2020; Finardi; Amorim; Sarmento, 2024; Gomes, Santos, 2023). Esta pesquisa, então, nasce ancorada nessa segunda característica, um problema que deve ser amenizado e solucionado, visto que não há internacionalização se não há trocas e políticas linguísticas. Os cursos de graduação, em sua maioria, ainda não contam com disciplinas que contemplem uma ementa dedicada a abordar o movimento da internacionalização (Chagas, 2023), por isso, embora ainda na graduação, meu primeiro contato com a internacionalização e questões linguísticas se deu em decorrência de um plano de trabalho de Pibic, em 2020, no qual pesquisei acerca do desenvolvimento dos/as alunos/as dos cursos de inglês do IsF na UFS.

Em 2021, participei de outro plano de trabalho Pibic, dessa vez analisando políticas linguísticas para internacionalização de universidades e institutos federais nordestinos, políticas essas incentivadas pelo IsF. Com a semente da pesquisa já plantada em mim, acreditei fortemente que aquela pesquisa não deveria ser encerrada com o envio do relatório final, em 2022 e, nesse mesmo ano, submeti meu projeto de mestrado no processo seletivo do PPGL-UFS. Com a aprovação, o plano se concretizou na presente dissertação.

E no que esta se difere ou transcende o(s) plano(s) do Pibic? Primeiramente, cabe pontuar que o amadurecimento intelectual e pessoal do pesquisador oferece um olhar mais aberto e crítico do mundo em que vive, da palavra que lê, dos dados que analisa. Segundamente, procurei ampliar as reflexões inicialmente concretizadas no relatório final e em dois artigos resultantes dele (Santos; Santos, 2023; 2024b) (vide subseções 5.1.2 e 5.1.5). Tais reflexões se deram no espaço transfronteiriço e transgressivo da Linguística Aplicada, com o aporte dos Estudos Decoloniais, que se configuram não apenas em teorias, mas em um modo de viver e (re)pensar esse sistema-mundo, criado e recriado a partir da negação e da

inferiorização do Outro, do racializado, do deficiente (Martinez, 2023; Ferrari, 2023; Dussel, 1993; Nascimento, 2019).

Por isso, com os diálogos transfronteiriços entre a LA e os Estudos Decoloniais, aproximei-me de uma pesquisa qualitativa de base interpretativista e exploratória (Moita Lopes, 1994; Paiva, 2019; Nunes, 2021), tendo como objetivo geral investigar em quais pontos as (de)colonialidades do poder, do saber e da linguagem e o olhar para o Sul são contemplados, ou não, nas políticas linguísticas e práticas para a internacionalização de universidades da região nordeste. Para tanto, utilizei duas técnicas de pesquisa: uma revisão bibliográfica e uma análise documental de 11 políticas linguísticas para internacionalização de universidades federais nordestinas, além de 4 políticas (linguísticas) de ações para internacionalização da UFS. A adição destas últimas quatro PLs ocorreu devido à observação de que nem sempre as políticas documentadas oferecem um panorama do que se tem feito internamente na instituição (Shohamy, 2006). Desse modo, em razão do tempo breve de um mestrado, optei por analisar políticas práticas da instituição que é um dos meus loci de investigação (entre as 11 PLs de IES nordestinas) e meu lócus de atuação (enquanto aluno do PPGL), a UFS.

A análise (seção 5), assim, foi dividida em duas partes: na primeira, analisei as 11 PLs documentadas das IES nordestinas e, na segunda, analisei as 4 PLs práticas da UFS. O meu objetivo não foi o de apontar vazios ou criticar o não feito, e sim o de pensar a internacionalização do Ensino Superior a partir do que está sendo pensado e colocado em ação, apontando possibilidades e direcionamentos. Ao mesmo tempo, ao debruçar-me sobre algumas práticas linguísticas da UFS, trago a reflexão sobre os esforços das IES brasileiras, que demonstram que muito tem sido feito, além do que é prometido ou sinalizado nas 11 políticas linguísticas, comprovando a necessidade de que planejamentos linguísticos sejam feitos e que essas políticas sejam revisadas com mais frequência, para que as novas ideias e práticas sejam registradas.

Dentre as reflexões e os resultados da primeira parte da análise, ou seja, das 11 PLs documentadas das IES nordestinas, um dos achados mais significativos foi a demarcação pelas IES elaboradoras desses documentos formalizados de uma democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas pela comunidade acadêmica. Trata-se de um objetivo altamente relevante quando olhamos para o ensino superior e observamos um cenário diferente do existente há duas décadas, com a ampliação de corpos outrora excluídos desse nível de ensino (Nogueira, 2023; INEP, 2023).

A relevância é ainda mais significativa quando entendemos que muitos desses corpos não tiveram ou tiveram diminuídas as oportunidades de estudar outra/s língua/s de forma contínua e de qualidade na escola pública, por diversas razões, dentre elas as políticas linguísticas que reforçam os monolinguismos e as exclusões em nosso país (Finardi; Guimarães, 2019; Grilli, 2018; Silva; Silva, 2019). Nesse ínterim, outra pontuação, de igual relevância, foi a de incluir corpos deficientes aos espaços institucionais e ao movimento da internacionalização, a exemplo da UFPI (2018), que destacou os deficientes visuais, e da UFPB (2020), que destacou o código comunicacional Braille.

Também, a democratização não se restringe somente ao acesso, sendo pontuada a necessidade de se pensar em ações afirmativas na busca pela justiça social, a valorização da diversidade linguística e cultural, além de um olhar crítico para o desenvolvimento dessas relações, essencial quando temos em mente que o nosso país está no Sul epistêmico. É, nesse sentido que, embora não apareça nomeadamente, as ações de ensino-aprendizagem de línguas propostas nos documentos das IES favorecem, em adição ao desenvolvimento linguístico, uma educação linguística, ou seja, um ensino que também se volta a reflexões críticas no que se refere às linguagens e seus usos (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022).

Adiciona-se a esse aspecto, a proeminência do Idiomas sem Fronteiras, enquanto uma política linguística documentada e prática, ao realizar, na oferta de seus cursos, discussões que se desdobram nessas reflexões críticas por parte do alunado (Silva; Santos, 2022; Abreu-e-Lima *et al.*, 2023). Ainda, o Idiomas sem Fronteiras é colocado por 7 das 11 Instituições pesquisadas como um dos agentes para a materialização dos objetivos dispostos na PL, fato que corrobora para (re)afirmarmos a importância do Programa/Rede não somente para formular políticas linguísticas, como também para materializá-las. Um outro incentivo dado pelo IsF nesses documentos foi o caráter pluri/multilíngue, levando em consideração que todas as IES propuseram o ensino de mais de uma língua.

Esse é, sem dúvidas, um resultado a ser valorado, porque, no cenário da internacionalização, a língua inglesa tem sido (im)posta como a única possível para internacionalizar, o que induz a uma internacionalização monolíngue e caracterizada pelas limitações fronteiriças que tal condição desencadeia (Jordão, 2016), limitações essas que estão sendo desafiadas pelas ações pluri/multilíngues, atualmente, pela Rede Andifes IsF (Abreu-e-Lima *et al.*, 2023). De igual modo, além das línguas orais, houve um espaço discriminado para a inclusão da Língua Brasileira de Sinais, Libras, que é espaço-visual.

Tal inclusão constitui-se como uma oportunidade de vislumbrar mais pessoas sem surdez aprendendo Libras em cursos ofertados pelas Instituições, superando a obrigatoriedade

curricular das licenciaturas (Lopes, 2023) e dando um indicativo da possibilidade de corpos surdos também fazerem parte do movimento da internacionalização, situação ainda incomum (Diel; Martins; Lebedeff, 2023).

Ainda na primeira parte da análise, faz-se imprescindível sublinhar a importância concedida nas PLs às ações de mobilidade e cooperação acadêmicas, com o fito de internacionalizar a IES. Esse é um espaço que pode se traduzir em mobilidade e cooperações que, igualmente, tragam uma abrangência de países do Sul global, na tentativa de diminuição da hegemonia das Instituições do Norte Global, as quais já possuem, historicamente, vínculos fortes com as instituições brasileiras, como bem destacou a UFC em sua PL. Houve, adicionalmente, uma atenção especial à necessidade de se ater ao local anteriormente à promoção de ações que focalizem apenas no global.

Trata-se de uma diretriz que nos leva a refletir que uma internacionalização fortalecida só é objetivada e materializada com um olhar atencioso para os problemas locais e para as possibilidades de soluções ou mitigação que a IES pode propor, o que demonstra a necessidade de alinhar as questões globais à/s realidade/s locais, regionais e/ou nacionais. Em conjunção com essas demarcações, todas as instituições sinalizaram em uma ou mais diretrizes a necessidade de se (re)planejar e (re)fazer uma internacionalização, seja através de (re)formulações do/s currículo/s, seja no próprio campus e/ou com a virtualização das atividades, possibilitando um movimento mais abrangente, tanto no que se refere aos setores quanto no que se refere aos agentes que participam (Beelen; Jones, 2015; Hudzik, 2011; Morosini, 2019).

Um outro ponto tocado por algumas IES foi a possibilidade de realização de acordos ou de um suporte a ações de internacionalização em parceria com (ou que ocorram em) escolas públicas, igualmente o caso da UFMA. É uma preocupação que se mostrou anterior até as próprias iniciativas do governo federal, que só vieram a ocorrer alguns anos depois da elaboração/publicação dessas PLs, em 2022, com a publicação dos Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica (Köhler, Britz e Morosini, 2024). Entretanto, a fragilidade de um ponto desses documentos precisa ser sublinhada: o indicativo ao planejamento linguístico.

Embora a maioria das instituições tenha discriminado a criação de comissões ou comitês para acompanhar e avaliar o desenvolvimento da política linguística, não houve o estabelecimento de metas claras nem houve discriminação de prazos específicos. Somente a UFPE (2018) e a UFC (2017) destacaram, respectivamente, um “plano de ação” e “um plano de política linguística”, que podem ser considerados indicativos mais robustos de um possível

planejamento linguístico. A prematuridade dessa questão se estende ao âmbito nacional, de acordo com Miranda e Muller (2023).

Para eles, as ações e políticas documentadas voltadas à internacionalização propostas pelo governo federal não estão em sincronia. Em outras palavras, autarquias e IES, muitas vezes, estão desencontradas. Os autores argumentam em favor da criação de uma política pública nacional que independa de gestão político-partidária. Particularmente, concordo com esta proposição, uma vez que não podemos ficar reféns de interesses e objetivos de grupos e suas ideologias, habitualmente, elitistas, que promovem marginalizações.

Com a conclusão da análise da primeira parte, ficou ainda mais claro que as políticas documentadas, as oficiais, podem estar um pouco distantes ou mais próximas das realidades das IES (Shohamy, 2006). Julgá-las, apontando falhas sem o devido estudo de campo, colocaria sob suspeição os dois pontos metodológicos de Hornberger (2015), aos quais me propus seguir nesta pesquisa: a humildade e o respeito. Em vista disso, na segunda parte da seção de análise, concentrei-me em quatro políticas institucionalizadas pela UFS, voltadas às suas práticas, mais recentemente, em 2023 e 2024, por intermédio de sua Coordenação de Relações Internacionais.

A primeira delas foi a PAPE, política de atendimento à pessoa estrangeira, que versa sobre as orientações quanto ao atendimento dessas pessoas, migrantes ou refugiadas, que estejam na condição de estudante, pesquisador/a professor/a visitante e ou técnico-administrativo. Dentre os pontos mais interessantes, destaco, novamente, o olhar sensível do inciso que dispõe sobre a atenção especial que deve ser concedida a mulheres e mães refugiadas e ao acompanhamento da inclusão dos/as filhos/as da pessoa estrangeira na escola pública brasileira, bem como o indicativo de que as orientações da PAPE devem ser atendidas/pensadas desde grupos de pesquisa a pró-reitorias.

Em segundo lugar, analisei o Edital Coopera-ODS, cujo principal objetivo residia no fomento a parcerias da UFS com IES do Sul Global, que ainda não estivessem no mapa de internacionalização da Instituição, visando proporcionar a formulação de soluções locais (sergipanas e ou nordestinas) para problemas considerados globais. O elemento de maior destaque do Coopera-ODS foi justamente a exigência para que as propostas que fossem submetidas apresentassem uma solução/problema que estivesse entrelaçado com um dos 17 eixos colocados no Edital, eixos esses relacionados aos 17 objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU.

Terceiramente, dediquei-me ao Edital For-Sul Redes, que objetiva formar novas redes interdisciplinares de pesquisa e/ou consolidar redes que já estejam em atividade, focando no

ensino e na extensão da pós-graduação. Essas redes deveriam ser formadas com países do Sul Global em três eixos geopolíticos: UFS - Países da África Lusófona; UFS - Universidades da África Lusófona; UFS - Universidades dos BRICS e BRICS+. No Edital em questão, também houve uma sinalização à importância de realizar uma cooperação solidária com outras instituições do nordeste brasileiro.

Por derradeiro, realizei uma breve análise do Programa e Apoio ao Desenvolvimento Multilinguístico para a Internacionalização (PDMI), por meio da Portaria de sua criação, a nº 520, de 03 de junho de 2022, e do Edital nº 19/2024, chamado de PDMI 2. A premissa do Edital foi a de dar suporte e fortalecer as ações do Nucli-IsF na UFS, no que se refere à oferta de cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) para a comunidade da própria instituição, bem como para comunidades de outras universidades do Sul Global, desde que houvesse um retorno da instituição parceira, com a oferta de cursos para a comunidade da UFS. Tal contrapartida favorece uma relação de trocas solidárias, mas também igualitárias nesse contexto tão desigual que é o da internacionalização.

Em síntese, as análises feitas e as reflexões colocadas dos resultados obtidos evidenciam um olhar para o Sul, um suleamento das propostas e das práticas das instituições nordestinas, favorecendo uma busca pela decolonialidade do poder, do saber, da linguagem, ainda que sejam passos pequenos, com cautela, e iniciais. (Re)pensar, (re)planejar, (re)fazer a internacionalização devem ser vistas inicialmente como intenções, que necessitam de um amadurecimento responsável para que práticas possam ser colocadas em ação, pois é uma demanda inerente à internacionalização (à) brasileira. As colonialidades têm se estruturado fortemente no nosso ensino superior desde a sua constituição, há pelo menos um século, e somente podem ser questionadas e combatidas se houver a proliferação de ações voltadas a discussões e à proposição de novas práticas.

Não podemos nos esquecer, também, que as forças do capitalismo neoliberal estão trabalhando em conjunção para que qualquer coisa dê lucro e tudo seja revertido mercadoria e lucro, e isso tem acontecido com as línguas e a educação, em qualquer nível. Quando há o olhar e a proposição de políticas documentadas e práticas que permitam um distanciamento ou uma resistência às colonialidades e ao capitalismo neoliberal, temos um fortalecimento de uma internacionalização crítica e solidária, assim como uma aproximação para que sejam concretizados os objetivos do desenvolvimento sustentável.

Eles não são apenas um bom indicativo para demonstrar a solidez de uma instituição em suas atividades e estratégias, mas são, também, um bom indicativo para demonstrar e (re)construir (ou manter sobrevivendo) uma humanidade em que a saúde do Planeta (e

consequentemente nossa) seja posta em primeiro lugar, ou, no mínimo, tenha mais atenção frente às crises do sistema-mundo (pós-)moderno/(neo)colonial, que estão cada vez mais constantes e graves (Santos; Santos, 2024a; Krenak, 2022; Saviani, 2020). Nessa direção, temos todos os motivos para vislumbrar e fazer uma internacionalização — além de crítica, suleada, decolonial (mesmo sabendo que as colonialidades continuarão a existir em nossos mundos) — abrangente em todos os sentidos e direções, com mais sotaques, corpos, narrativas e deficiências, sem estar restrita apenas à torre de marfim da universidade.

Uma outra internacionalização é possível. Os resultados apresentados nesta dissertação dão margem para compreender que as razões para internacionalizar não foram apenas as trazidas pelos desdobramentos da globalização e as apontadas pelo governo federal. Os resultados, igualmente, dão margem para compreender que os objetivos não permanecem apenas no desejo: eles foram colocados em documentos e, certamente, apesar de tantas dificuldades enfrentadas pelas universidades federais públicas e seus agentes, também vêm sendo colocados ou reformulados na práxis, na prática cotidiana.

Quando reflito sobre essa outra internacionalização, imediatamente penso no Eclipse de Sobral, acontecido em 29 de maio de 1919. Nessa data, pesquisadores da Royal Astronomical Society e do Observatório Nacional (ON/MCTI) estavam reunidos na cidade cearense de Sobral: o objetivo da parceria era o de observar e fotografar um eclipse solar total:

Os brasileiros focavam-se no estudo da coroa solar; os britânicos tiravam fotos. Muitas fotos. Cinco minutos e treze segundos mais tarde, o Sol voltou a brilhar no Ceará. Aquele eclipse solar total não tinha nada de tão especial, mas acabou eternizado nos anais da história da ciência como um dos mais importantes de todos os tempos. Foi uma espécie de rito de passagem (Oliveira, 2018, n.p.).

O rito de passagem de que trata Oliveira (2018, n.p.) foi uma mudança no mundo e nos rumos da física, mas também uma nova forma para nós enxergarmos e compreendermos o mundo e o universo que habitamos: aquele eclipse foi o prenúncio do “ocaso do mecanicismo clássico de Isaac Newton como melhor explicação do Universo e a aurora das arrojadas ideias relativísticas de Albert Einstein”. Em outras palavras, o eclipse e a parceria entre os pesquisadores brasileiros e ingleses ajudou na comprovação da Teoria da Relatividade Geral, proposta por Einstein, em 1915, e que fundamenta “uma descrição unificada da gravidade como uma propriedade geométrica do espaço e do tempo, ou espaço-tempo” (Wikipédia, 2024, n.p.).

Nessa matéria de Oliveira (2018, n.p.), há um comentário bem interessante da diretora do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) (à época da escrita da matéria), Anelise Pacheco; disse ela: “sem cooperação, inexistência de ciência”. Acrescento, sem cooperação, inexistência de internacionalização. Ao chegar às minhas palavras finais, sinto-me gratificado, enquanto um corpo negro e periférico do Sul global, por ter a oportunidade de cooperar com a internacionalização por intermédio desta pesquisa. Que as reflexões e os resultados aqui colocados possam ser compartilhados, revisitados, criticados. Que ajudem a (re)pensar e (re)fazer uma outra internacionalização, mais crítica, suleada e decolonial.

REFERÊNCIAS

- 1 Coríntios 13. **Bíblia Online**, 2024. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/1co/13>. Acesso em: 5 jan. 2025.
- 13º Congresso brasileiro de linguística aplicada- CBLA. **Associação de Linguística Aplicada do Brasil - ALAB**, 2022. Disponível em: <https://13cbla.alab.org.br>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- 14º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada - CBLA. **Associação de Linguística Aplicada do Brasil - ALAB**, 2024. Disponível em: <https://alab.org.br/cbla-Atual>. Acesso em: 27 ago. 2024.
- A história da Faixa de Gaza, que palestinos consideram 'maior prisão a céu aberto' do mundo. **BBC News Mundo**, 10 outubro 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c6p4513ldr1o>. Acesso em: 28 out. 2024.
- ABBA, Maria Julieta; STRECK, Danilo Romeu. A Reforma de Córdoba De 1918 e a Internacionalização Universitária na América Latina. **Revista História da Educação**, 2021, v. 25, p. 1-32.
- ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; MORAES FILHO, Waldenor Barros; NICOLAIDES, Christine; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SANTOS, Elaine Maria. **Idiomas sem Fronteiras: internacionalização da educação superior e formação de professores de língua estrangeira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.
- ABREU, Ricardo Nascimento. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil. FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski; GÖRSKI, Edair Maria (Orgs.). **Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos**. 1ª ed. São Paulo: Editora Blucher, 2016, p. 161-188.
- ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES DOS SANTOS, Lucas Natan; CARDOSO, Lucas Santana Pinto. A (re)descoberta da docência: as reflexões de dois graduandos em Letras/Inglês. In: III Congresso Internacional de Educação, IX Encontro Nacional de Educação no Campo, II Seminário Redes de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais na Era da Mobilidade: educação, formação docente e interculturalidade, 2021, Itabaiana (SE). **Anais [...]**. São Cristóvão: Editora UFS, 2022. p. 782-792.
- ALVES DOS SANTOS, Lucas Natan. Me sentindo professor... mas depois do Pibid (!). In: I SELICEN - Seminário das Licenciaturas - PIBID/PRP/UFFS e II SILE - Seminário Internacional de Letras da Fronteira Sul, 2023, Chapecó. **Anais [...]**. Chapecó: UFFS, 2023.
- ANJOS, Flavius Almeida dos. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. **Revista Letra Capital**, v. 1, n. 2, 2016, p. 95-117.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. Madrid: Capitán Swing Libros, 2016.

ARAÚJO, Luciana Correia. **O processo de internacionalização da Universidade Federal de Sergipe**: um estudo sobre as políticas linguísticas e suas contribuições para as práticas de internacionalização. 2024. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 72, 2014, p. 613-627.

AUROUX, Sylvian. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, 2013, p. 89-117.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre a aprendizagem de Inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 147-158.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul (Orgs.). **Cuestiones de identidad cultural**. 1ª ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

BLAKE, Alex. OpenAI is worried that ChatGPT-4o users are developing feelings for the chatbot. **Techradar**, 12 de agosto de 2024. Disponível em: <https://www.techradar.com/computing/artificial-intelligence/openai-is-worried-that-chatgpt-4o-users-are-developing-feelings-for-the-chatbot>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 07/2024**. Programa Move La América. Brasília, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/22032024_Edital_2345727_SEI_2344125_Edital_07_2024.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Edital nº 41/2017**. Programa Institucional de Internacionalização – Capes-PrInt. Brasília, 2017a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10112017Edital412017InternacionalizacaoPrInt2.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº

10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL ESCOLA OFICIAL. Estado-nação - Brasil Escola. **YouTube**, 07 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y2hTqmT4ckE>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 29/2017**. Edital de chamada pública para credenciamento de Universidades Federais para atuação como Núcleo de Línguas (NucLi-IsF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Brasília, 2017b. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf. Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012**. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Diário Oficial da União, Brasília, n. 244, 19 dez. 2012, Seção 1, p. 28-29.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 84, de 19 de março de 2024**. Institui o Programa Move La América. Diário Oficial da União, 21 mar. 2024b, Seção 1, p. 62-64. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=14443#anchor>. Acesso em 25 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014**. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. Diário Oficial da União, n. 222, 17 nov. 2014, Seção 1, p. 11-12.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Justiça. **Migração no Brasil** - boletim Informativo nº 4, de outubro de 2024c. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-da-migracao-no-brasil_10102024_versao-agosto-final-10-out-2024-1.pdf. Acesso em: 04 jan. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 30, de 26 de janeiro de 2016**. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. Diário Oficial da União, Brasília, 28 jan. 2016. Seção 1, p. 18-19. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_n_30_de_26_de_janeiro_de_2016_DOU.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 24 maio 2017c. Seção 1.

BRASÍLIA. **Resolução do Conselho Pleno da Andifes n. 01/2019**. Cria na estrutura da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), a Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira – Idiomas sem Fronteiras, denominada Rede Andifes IsF. Nov/2019. Disponível em: https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Resolucao-Conselho-Pleno-01_2019.pdf. Acesso em: 25 ago 2024.

BRIDLE, James. Opinion: Data isn't the new oil — it's the new nuclear power. **TED Ideas**, 17 de junho de 2018. Disponível em: <https://ideas.ted.com/opinion-data-isnt-the-new-oil-its-the-new-nuclear-power/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CALVO, L. C. S.; ALONSO, M. P. O. The Internationalization of Higher Education and English in Brazil: a state-of-the-art study. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P. (orgs.). **Languages Policies and Internationalization of Higher Education Institutions in Brazil: contributions from Applied Linguists**. Pontes Editores: Campinas, 2020. p. 14-24.

CAMINHA, Pêro Vaz de. **Carta a El Rei D. Manuel**. São Paulo: Dominus, 1963. Disponível em: <https://www.portalabel.org.br/images/pdfs/carta-pero-vaz.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CANAGARAJAH, Suresh. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 43-62.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York: Routledge, 2012.

CAPEs - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-de-estudantes-convenio-de-pos-graduacao-pec-pg>. Acesso em: 27 jul. 2024.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROsFOGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 79-92.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROsFOGUEL, Ramón. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROsFOGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 9-24.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal, o que é a linguística aplicada?. In: PASCHOAL, Maria Sofia Zanotto de; CELANI, Maria Antonieta Alba (orgs.). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

CHADE, Jamil. Homens, o tema do aborto também é nossa responsabilidade: precisamos agir. **UOL**, 16 de junho de 2024. Acesso em: 20 jun. 2024.

CHAGAS, Lucas A. Uma percepção crítica sobre a internacionalização da Educação superior como missão universitária: os cursos de Letras Línguas Estrangeiras no Brasil em foco. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 9, n. 23, 2023, p. 31-48.

Chomsky model. **Lark**, 26 de dezembro de 2023. Disponível em: https://www.larksuite.com/en_us/topics/ai-glossary/chomsky-model. Acesso em 18 abr. 2024.

CHOMSKY, Noam; ROBERTS, Ian; WATUMULL, Jeffrey. Noam Chomsky: The False Promise Of ChatGPT. **The New York Times**, 08 de março de 2023. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CNN. AI girlfriends are here and they're posing a threat to a generation of men. **Youtube**, 30 de setembro de 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kVu3_wdRAgY. Acesso em: 19 ago. 2024.

Como realmente era a América antes da chegada de Colombo?. **BBC News Brasil**, 12 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-36af0f00-a464-4e05-8abc-0af6f62c5e3f>. Acesso em:

COSTA, Everton Garcia da. As consequências da globalização. Uma revisão sociológica do conceito. **Simbiótica**, v.8, n.1, 2021, p. 152-169.

COMPANHIA DAS LETRAS. O Averso da pele – Vencedor Jabuti 2021. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788535933390/o-avesso-da-pele-vencedor-jabuti-2021>. Acesso em: 19 ago. 2024.

Coordenação de Relações Internacionais - CORI. **Portal UFS**, 2024. Disponível em: <https://internacional.ufs.br/pagina/7074>. Acesso em: 27 dez. 2024.

CORREIA, Maiama. Pesquisadoras deixam anonimato e contam que sofreram assédio de Boaventura de Sousa Santos. **Pública**, 23 de maio de 2024. Disponível: <https://apublica.org/2024/05/pesquisadoras-deixam-anonimato-e-contam-que-sofreram-assedio-o-de-boaventura-de-sousa-santos/>. Acesso em: 02 set. 2024.

D'ALMEIDA, Denilson. Na Ilha do Marajó quase 15 mil estudantes frequentam escolas sem água nem banheiro, aponta pesquisa. **G1**, 22 de junho de 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2024/06/22/na-ilha-do-marajo-quase-15-mil-estudantes-frequentam-escolas-sem-agua-nem-banheiro-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 30 dez. 2024.

DANIEL SOARES DA SILVA. Senhora dos Absurdos - 220 Volts (Multishow). Youtube, 17 jan. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xyvY2MYWylg&t=3s>. Acesso em: 26 jan. 2021.

DE WIT, Hans; MERKX, Gilbert. The history of internationalization. In: DEARDORFF, Darla K.; DE WIT, Hans; HEYL, John D.; ADAMS, Tony. **The SAGE handbook of International Higher Education**. California: SAGE publications, 2012, p. 43-60.

Deputada do Psol relata assédio de Boaventura de Sousa. **Poder360**, 15 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/deputada-do-psol-relata-assedio-de-boaventura-de-sousa-santos/>. Acesso em: 02 set. 2024.

DIAS, Valéria. Parece história de filme: trabalho de intérprete de aluno da USP no tribunal ajuda a inocentar haitiano. **Jornal da USP**, 24 mar. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/parece-historia-de-filme-trabalho-de-inteprete-de-aluno-da-usp-no-tribunal-ajuda-a-inocentar-haitiano/>. Acesso em: 18 nov. 2018.

DIEL, Rômulo Schwanz; MARTINS, Luciane Botelho; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Mobilidade internacional para estudantes surdos: as lacunas das políticas linguísticas de universidades. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 9, n. 23, 2023, p. 109-121.

DORIA, Vinicius. Congresso é um espelho distorcido da sociedade. **Correio Braziliense**, 27 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2023/08/5120265-congresso-e-um-espelho-distorcido-da-sociedade.html>. Acesso em: 20 jun. 2024.

DORIGON, Thomás. O Programa Idiomas sem Fronteiras analisado a partir do ciclo de políticas. **Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 6, 2015, p. 4-20.

DUSSEL, Enrique. **1492 - O encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Tradução: CLASEN, J. A. Petrópolis: Vozes, 1993.

ESCUDE, Pierre; Olmo, Francisco Calvo Del. **Intercompreensão**: a chave para as línguas. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução: SILVEIRA, R. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRARI, Luciana. Deficiência, linguagem e decolonialidade: e se pensássemos o mundo a partir da deficiência. IFA, Sérgio; MENICONI, Flávia Colen; NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira (Orgs.). **Linguística aplicada na contemporaneidade**: Práticas decoloniais, letramentos críticos e discurso no ensino de línguas. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; CAMARGO, Mábia. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 12, p. 177-202, 2014.

FERREIRA, Dina Maria Martins; MACHADO, Lucineudo Irineu. Colonialidade do saber. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. **Suleando conceitos em linguagem**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 59-66.

FERREIRA, Tamires. Briga de gigantes: Microsoft volta a ser empresa mais valiosa do mundo. **OlharDigital**, 21 de junho de 2024. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2024/06/21/pro/briga-de-gigantes-microsoft-volta-a-ser-empresa-mais-valiosa-do-mundo/#:~:text=Ap%C3%B3s%20a%20Nvidia%20se%20tornar,US%24%20%2C10%20trilh%C3%B5es>. Acesso em: 19 ago. 2024.

FINARDI, Kyria R.; AMORIM, Gabriel B.; SARMENTO, Simone. Internationalization of Higher Education and the Role of Languages: Insights from the Global North and the Global South. **Education and Linguistics Research**, Vol. 10, N. 1, 2024, p. 18-46.

FINARDI, Kyria R.; GUIMARÃES, Felipe F.; AMORIM, Gabriel B.; PICCIN, Gabriela F. O.. Internationalization and Languages Policies in Brazil: quality and assessment evidence from a glocal proposal. In. CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P. (orgs.). **Languages Policies and Internationalization of Higher Education Institutions in Brazil: contributions from Applied Linguists**. Pontes Editores: Campinas, 2020. p. 25-42.

FINARDI, Kyria R.; GUIMARÃES, Felipe F. Local agency in national language policies: the internationalisation of higher education in a Brazilian institution. **Current Issues in Language Planning**, v. 1, 2019, p. 1-23.

FINARDI, Kyria R.; GUIMARÃES, Felipe F.; MENDES, Ana R. Reflecting on Brazilian Higher Education (Critical) Internationalization. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, 2020, p. 1-23.

FOLHA DE S. PAULO. 'Muro da Vergonha' separa indígenas de 'gringos' em Lima. Youtube, 21 ago. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rBq_XJd7u78&t=461s. Acesso em: 22 maio 2023.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Fronteira. **Dicionário Aulete Digital**, s.d.. Disponível em: <https://aulete.com.br/fronteira>. Acesso em: 27 out. 2024.

GALINDO, Cristina. Quando as empresas são mais poderosas que os países. **El País**, 07 de novembro de 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/03/economia/1509714366_037336.html. Acesso em: 19 ago. 2024.

GARCEZ, Pedro M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a linguística Aplicada. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (orgs). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 79-92.

GEMELLI, Catia Eli. A quem serve a “neutralidade”? Análise do movimento Escola sem Partido à luz da teoria gerencialista. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 35, p. 288-309.

GOMES, Marco Antonio de Oliveira *et al.* Programa Future-se: ou como fazer a educação superior pública andar para trás. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 24, p. 1-29, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8661345. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661345>. Acesso em: 9 abr. 2024.

GOMES, Rodrigo Belfort; SANTOS, Elaine Maria. A leitura em língua inglesa: métodos e questões identitárias. In: FREITAG, Raquel Meister Ko.; SILVA, Leilane Ramos da. **Percursos de uma política linguística no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 135-152.

GOMES, Rodrigo Belfort; SANTOS, Elaine Maria. Da Política ao Planejamento Linguístico: Por uma construção coletiva em prol da Internacionalização. In: CHAGAS, Lucas A.; COELHO, João Paulo Pereira (Orgs). **Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis**. 1ª ed. Cassilândia: Fundação Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul: CLEUEMS|UUC, 2023, p. 17-31.

GONÇALVES, Marta. Caso Boaventura Sousa Santos: relatório admite que houve "padrões de conduta de abuso de poder e assédio". **Expresso**, 13 de março de 2024. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2024-03-13-Caso-Boaventura-Sousa-Santos-relatorio-admite-que-houve-padroes-de-conduta-de-abuso-de-poder-e-assedio-db90eebb>. Acesso em: 02 set. 2024.

GONÇALVES, Solange Aparecida. Por um planejamento linguístico local. **Revista Investigações**, v. 22, n. 22, 2009, p. 205-237.

GRAGNANI, Juliana. O que é 'globalismo', termo usado pelo novo chanceler brasileiro e por Trump?. **BBC News Brasil**, 03 de fevereiro de 2019. Disponível: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46786314>. Acesso em: 19 ago. 2024.

GRILLI, Mariana. Passado, presente e futuro do ensino de línguas no Brasil: métodos e políticas. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 12, n. 3, 2018, p. 415-435.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R.; CASOTTI, J. B. C. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship?. **Rev. Brasileira Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, 2019, p. 295-327.

GUIMARÃES, Renata Mourão; PEREIRA, Lauro Sérgio Machado. Mapeamento dos estudos sobre políticas linguísticas e internacionalização no Brasil: uma selfie. **Fórum Linguístico**, v. 18, n. 1, 2021, p. 5596- 5617.

GUMARÃES, Renata Mourão; SILVA, Kleber Aparecido. Políticas linguísticas para a internacionalização da educação: um olhar decolonial a partir dos institutos federais. **Linguagem em Foco**, v. 14, n. 1, 2022, p. 33-56.

GUTH, Alencar. **O PrInt/UFPR em uma encruzilhada de discursos em políticas linguísticas, internacionalização e decolonialidade**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

HAAS, Guilherme. O que é a CrowdStrike? Empresa responsável pelo apagão cibernético. **CanalTech**, 19 de julho de 2024. Disponível em: <https://canaltech.com.br/seguranca/o-que-e-a-crowdstrike-empresa-responsavel-pelo-apagao-cibernetico/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

hooks, bell. Educação Democrática. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação Contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 165-172.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HORNBERGER, Nancy H. Selecting Appropriate Research Methods in LPP Research: methodological rich points. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research Methods in Language Policy and Planning**: A Practical Guide. Chichester: John Wiley & Sons, 2015, p. 9-20.

HUDZIK, John. **Comprehensive internationalization**: From concept to action. Washington, D.C.: NAFSA: Association of International Educators, 2011.

IA do Google gera imagem de nazista negro, e empresa suspende o serviço. **Tilt UOL**, 22 de fevereiro de 2024. Disponível em:

<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/afp/2024/02/22/google-suspende-criacao-de-imagens-com-ia-apos-falha-gerar-nazista-negro.htm>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **ODS Brasil**, s.d. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/home/agenda>. Acesso em: 30 dez. 2024.

INDIO, Cristina. Mulheres são maioria entre professores de inglês na rede básica. **Agência Brasil**, 23 de setembro de 2021. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-09/mulheres-sao-maioria-entre-profesores-de-ingles-na-rede-basica>. Acesso em: 19 maio 2024.

Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**, 20 de nov. de 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cota-s-aumentou-167-nas-universidades>. Acesso em: 30 dez. 2024.

JANZ JÚNIOR, Dones Cláudio. O valor da eugenia: eugenia e higienismo no discurso médico curitibano no início do século XX. **Cordis**: Revista Eletrônica De História Social Da Cidade, n. 7, 2011, p. 87-120.

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

JUCÁ, Leina. Expandindo perspectivas: ensaios para uma formação docente decolonial. Comunicação oral apresentada no V Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa - SEFELI, 2019, São Cristóvão, SE.

JUSTAMAND, Michel; ALMEIDA, Vitor José Rampaneli de; OLIVEIRA, Gabriel Frechiani de; GOMES FILHO, Antoniel dos Santos; SILVA, Vanessa Belarmino da; PAIVA, Leandro; LUZ, Giovanna Neiva; OLIVEIRA, Matheus Freitas de. A presença de possíveis relações homoafetivas na arte rupestre do Parque Nacional Serra da Capivara/PI, Brasil. **Revista de História da Arte e da Cultura**, Campinas, v.2, n.2, 2021, p. 79-99.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift Para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

KNIGHT, Jane. An Internationalization Model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, H.; JARAMILLO, J. G.; KNIGHT, J. (orgs.). **Higher Education in Latin America: the international dimension**. Washington, D. C.: The World Bank, 2005, p. 1-38.

KNIGHT, Jane. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. 2 ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

KÖHLER, Fabiane; BRITZ, Leticia; MOROSINI, Marília Costa. A internacionalização na educação básica e os marcos regulatórios nacionais. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 11, 2024, p. 270-279.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAGARES, Xóan Carlos. Prefácio. In: SEVERO, Cristine Gorski. **Políticas e direitos linguísticos**: revisões teóricas, temas atuais e propostas didáticas. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 9-16.

LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. **Suleando conceitos em linguagem**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022.

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. O sistema de educação superior mundial: Entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 14, n. 3, 2009, p. 583-610.

LEAL, Fernanda; ABBA, Maria Julieta; FINARDI, Kyria. Imersos no imaginário global dominante: refletindo sobre os discursos de internacionalização da educação superior no Brasil. In: Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência em Administração, 2023, Florianópolis. **Anais [...]**, 2023.

LEAL, Fernanda; MORAES, Mário César Barreto; OREGIONI, Maria Soleda. Questionando o Discurso e a Prática de Internacionalização da Educação Superior Predominantes na América Latina. **Arquivos analíticos de políticas educativas / education policy analysis archives**, v. 28, n. 132, 2020, p. 1-26.

LEFFA, Vilson; J. Prefácio. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 7-10.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

LOPES, Pablo de Santana. A surdez e as línguas de sinais em países de língua portuguesa: uma abordagem a partir das políticas linguísticas. In: TIMBANE, Alexandre Antônio; FREITAG, Raquel Meister Ko. (Orgs.). **As línguas africanas e o português na África lusófona**: expressões, descrições e políticas de ensino. 1ª ed. Belém: Home Editora, 2023, p. 243-256.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques de Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, 2023, p. 1-18.

LÖWY, Michael. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social & Sociedade [online]**, v. 00, n. 124, 2015, p. 652-664.

LUGONES, Maria. The coloniality of gender. **Worlds & Knowledges Otherwise**, v. 2, p. 1-17, 2008.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, v. 21, n. 3, 2020, p. 577-596.

MANDARINO SILVA, Nayara Stefanie. **O curso de especialização da Rede IsF para professores(as) de inglês e a internacionalização do ensino superior no Brasil**. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

MARGINSON, Simon. Limitations of the leading definition of 'internationalisation' of higher education: is the idea wrong or is the fault in reality?. **Globalisation, Societies and Education**, 2023, p. 1-20.

MARQUES, Anderson N.; JORDÃO, Clarissa M. Translinguagem e desinvenção no ensino-aprendizagem de inglês. **Árboles y Rizomas**, IV(2), 2022, p. 114-130.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

MARTINS, Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim. **Programa Ciência Sem Fronteiras no contexto da política de internacionalização da educação superior brasileira**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2015.

MATOS, Marcos Paulo Santa Rosa; CARVALHO, Maria Leonia Garcia Costa. Políticas Linguísticas de Internacionalização e o papel das universidades: algumas considerações sobre o contexto brasileiro à luz do direito linguístico. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 9, n. 23, 2023, p. 49-68.

MAZUI, Guilherme. 'No Brasil, não existe racismo', diz Mourão sobre assassinato de homem negro em supermercado. **G1**, 20 de novembro de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/20/mourao-lamenta-assassinato-de-homem-negro-em-mercado-mas-diz-que-no-brasil-nao-existe-racismo.ghtml>. Acesso em: 06 jun. 2024.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Educação Linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 244-258.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade.; HASHIGUTI, Simone. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, Cuiabá-MT, vol. 29, n. 53, 2022, p. 149–177.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina C. **Formação "desformatada"**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 279-303.

MIGLIOLI, Jorge. A globalização numa visão histórica. **Estudos de Sociologia**, São Paulo, v. 6, 1999, p. 154-162.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura - un manifiesto. In: Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25-46.

MIHO, Silvia Regina. Globalização, internacionalização e proficiência em língua inglesa: Entre as fronteiras da colonialidade. **Revista Desempenho**, n. 28, v. 1, 2018, p. 1-18.

MINUSSI, Valeria Pereira; RAMOS, Nara Vieira. Justiça Social: uma trajetória conceitual. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 64, 2021, p. 300–315. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/50123>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MIRANDA, Jose Alberto; MULLER, Cristiana Verônica. Política nacional de internacionalização da educação superior no Brasil: uma análise crítica. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6549>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, 10 (2), 1994, p. 329-338.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por Uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por Uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 13-44.

MONTEIRO, Alef. Metodologia científica e decolonialidade. In: BATISTA, Marcos dos Reis; AQUINO, Rafael Lemos de. **Práticas de ensino e apropriação de metodologia científica**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 113-125.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia H.; MACIEL, Ruberval F. (Orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; MONTE MÓR, Walkyria.

(Org.). **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Pontes, 2018. p. 315-335.

MORAES, Mário César Barreto; LEAL, Fernanda Geremias. Globalização, (de)colonialidade e (contra)hegemonia no contexto da internacionalização da educação superior: o grito surdo da academia. REAd, **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, 2021, p. 313-342.

MOREIRA, Éric. O Averso da Pele: Conheça o livro que foi censurado no RS. **Aventuras da História**, 06 de março de 2024. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/o-avesso-da-pele-conheca-o-livro-que-foi-censurado-no-rs.phtml>. Acesso em: 06 jun. 2024.

MORI, Letícia. 96% homens, 48% pardos, 30% sem julgamento: o perfil dos presos no Brasil. **BBC News Brasil**, 17 outubro 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c0k4nmd3e2xo>. Acesso em: 28 out. 2024.

MOROSINI, Marília (Org). **Guia para a internacionalização Universitária**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MOSCHEN, Vinícius. Apagão: aeroportos atuam “à moda antiga” pelo mundo; veja relatos. **CanalTech**, 19 de julho de 2024. Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/apagao-aerportos-atuam-a-moda-antiga-pelo-mundo-veja-re-latos-296117/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

MOURA, Heronides; CAMBRUSSI, Morgana. **História dos estudos linguísticos**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2008.

MUFWENE, Salikoko S. Globalization, Global English, and World English(es): Myths and Facts. In. COUPLAND, Nikolas. (Org.). **The Handbook of Language and Globalization**. Blackwell: Malden, 2010, p. 31-55.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil - entrevista de Kabengele Munanga. **Estudos Avançados**, 2004, p. 51-56.

MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. **Racismo ambiental**, 29 de julho de 2012. Disponível em: <https://acervo.racismoambiental.net.br/2012/07/29/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade-por-daniel-munduruku/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; SANTOS, Lucas Natan Alves dos Santos; SANTOS, Thiago de Melo Cardoso; FAÇANHA, Maria Amália Vargas. Professores de inglês em formação inicial trilhando o caminho da decolonialidade. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 16 n. 33, 2022, p. 322-340.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira; MELLO, Talyta Freitas de A implantação do Nucli UFS e a formação inicial de professores: realidades e possibilidades. **The Specialist**, v. 41, n. 2, 2020, p. 1-12.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 71, n. 3, 2018, p. 39-58.

NASCIMENTO, Gabriel; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Lazer no livrodidático de inglês: identidades de classe social. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 1, 2017, p. 131-157.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Internacionalização da educação superior no Brasil: avanços, obstáculos e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 22, n. 54, 2020, p. 144-175.

NERY, Letícia. Pela segunda vez consecutiva, UFS é a 2ª melhor universidade do Nordeste. **Portal UFS**, 13 de junho de 2024. Disponível em: <https://www.ufs.br/conteudo/74425-pela-segunda-vez-consecutiva-ufs-e-a-2-melhor-universidade-do-nordeste>. Acesso em: 27 dez. 2024.

NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

NOGUEIRA, Carolina. Ingresso de negros em universidades aumenta 205% com Lei de Cotas. **Poder360**, 30/08/2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/educacao/ingresso-de-negros-em-universidades-aumenta-205-com-lei-de-cotas/>. Acesso em: 15 dez. 23.

NUNES, Karliane Macedo; DÓREA, Vinícius Silva; SILVA, Wilson Carvalho; CAMPOS, Marcelo de. Narrativas audiovisuais e lutas indígenas contemporâneas: mapeando experiências no nordeste. 10º CONINTER - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, 2021, Niterói. **Anais [...]**, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xc22021/437387-narrativas-audiovisuais-e-lutas-indigenas-contemporaneas--mapeando-experiencias-no-nordeste>. Acesso em: 16/11/2024.

NUNES, Martha Suzana Cabral. **Metodologia universitária em 3 tempos**. São Cristóvão: Editora UFS, 2021.

OLIVEIRA, AJ. A história do eclipse de Sobral (CE) que comprovou a Teoria da Relatividade. **Revista Galileu**, 25 de outubro de 2018. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2018/10/historia-do-eclipse-de-sobral-ce-que-comprovou-teoria-da-relatividade.html>. Acesso em: 5 jan. 2025.

OLIVEIRA, Caroline. PL de Tarcísio para privatização de escolas serve para empresas aumentarem lucros, diz educadora. **Brasil de Fato**, 14 de junho de 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/06/14/pl-de-tarcisio-para-privatizacao-de-escolas-serve-para-empresas-aumentarem-lucros-diz-educadora>. Acesso em: 19 ago. 2024.

OLIVEIRA, Dennis de. **Globalização e racismo no Brasil: estratégias de combate ao racismo na sociedade capitalista contemporânea**. São Paulo: União de Negros pela Igualdade, 2000.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. A Linguística Aplicada: definições e áreas de atuação. In: MUSSI, Marcus Vinícius Freitas (org.). **Linguística Aplicada**: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 20-33.

ORGAZ, Cristina J. 'TikTok foi feito para ser viciante': o homem que investigou as entranhas do aplicativo. **BBC News Brasil**, 03 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-55173900>. Acesso em: 19 ago. 2024.

O que está em jogo com projeto que torna homicídio aborto após 22 semanas de gestação. **BBC News Brasil**, 12 de junho de 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/crgg817ejzmo#:~:text=BBC%20L%C3%AA-,O%20que%20est%C3%A1%20em%20jogo%20com%20projeto%20que%20torna,ap%C3%B3s%2022%20semanas%20de%20gesta%C3%A7%C3%A3o&text=Um%20projeto%20de%20lei%20assinado.gesta%C3%A7%C3%A3o%20ao%20crime%20de%20homic%C3%ADdio>. Acesso em: 20 jun. 2024.

PAIVA, Roberta Soares. O clima da época em torno do conceito de discurso na gramática de Port-Royal: o “bom uso” da língua. **Línguas e Instrumentos linguísticos**, Campinas, v. 24, n. 48, 2021, p. 304-314.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e; SILVA, Marina Morena dos Santos; GOMES, Iran Felipe Alvarenga e. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos.. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar . (Org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, v. , p. 25-50.

PALHARES, Isabela. Ministério da Educação vai acabar com programa Idiomas sem Fronteiras. **UOL**, 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/07/19/idiomas-sem-fronteiras-sera-encerrado-pelo-mec.htm>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PARDO, Fernando da Silva. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, 2019, p. 200-221.

PENNYCOOK, Alastair. Critical applied linguistics in the 2020s. **Critical Inquiry In Language Studies**, 2022, p. 1-21.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por Uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon (UFRGS)**, Porto Alegre, v. 16, n.32/33, 2003, p. 35-48.

PORFÍRIO, Francisco. Gilberto Freyre. **Brasil Escola**, 2024. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/gilberto-freyre.htm>. Acesso em 19 de agosto de 2024.

PORTO EDITORA – cunha no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cunha>. Acesso em 02 abr. 2024.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Ayla – tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 20, 2009, p. 25-30.

Presentación – Programa de Intercambio Académico Latinoamericano (PILA). **PILA**, 2024. Disponível em: <https://www.programapila.lat/presentacion/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. **Revista Novos Rumos**, [S. l.], ano 17, n. 37, 2002, p. 4-28. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 9 jul. 2023.

QUINTANS JÚNIOR, Lucindo. A UFS é a locomotiva da produção científica de Sergipe. **Destaque Notícias**, 4 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.destaquenoticias.com.br/a-ufs-e-a-locomotiva-da-producao-cientifica-de-sergipe/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine *et al* (Orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por Uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-166.

RAMOS-SOARES, Wilker. **Alpendre como um fazer docente outro: corporificando vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s**. 2023. 133f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO.

RÉAUME, Denise; PINTO, Meital. Philosophy of language policy. In: SPOLSKY, Bernard (Org.). **The Cambridge handbook of language policy**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2012, p. 37-58.

RELATIVIDADE GERAL. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2024. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Relatividade_geral&oldid=68330279>. Acesso em: 5 jan. 2025.

Revitalização de línguas indígenas resgata práticas socioculturais tradicionais. **Fundação Nacional do Índio**, 26 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2019/revitalizacao-de-linguas-indigenas-resgata-praticas-socioculturais-tradicionalis>. Acesso em: 1 set. 2024.

RIBEIRO DA SILVA; Elias. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, n. 52.2, 2013, p. 289-320.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política**: quem manda, por que manda, como manda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

RICENTO, Thomas. Language policy and globalization. In: COUPLAND, Nikolas. (Org.). **The Handbook of Language and Globalization**. Blackwell: Malden, 2010, p. 123-141.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar?. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. 1, 2015, p. 105-141.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por Uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

Saiba tudo sobre o Pacto Global para Migração. **ONU News**, 08 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2018/12/1650601>. Acesso em: 30 dez. 2024.

SALAS, Javier. Google conserta seu algoritmo “racista” apagando os gorilas. **El País**, 16 de janeiro de 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/14/tecnologia/1515955554_803955.html. Acesso em: 19 ago. 2024.

SANTOS, Elaine Maria. **As reformas pombalinas e as gramáticas inglesas**: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827) (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

SANTOS, Elaine Maria; GREGOLIN, Isabela V. Planejamento Linguístico: um processo coletivo voltado para a materialização da Política Linguística da instituição. In: CHAGAS, Lucas A.; COELHO, João Paulo Pereira (Orgs). **Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior**: transdisciplinaridades, inovações e práxis. 1 ed. Cassilândia: Fundação Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul: CLEUEMS|UUC, 2023, p. 32-46.

SANTOS, Emilly Silva dos; SANTANA, Ygor Santos de. Colonialidade do Poder. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). **Suleando conceitos em linguagem**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 59-66. 24.

SANTOS, Emily. 'O Averso da Pele': livro que debate racismo é censurado em escolas de 3 estados por reação equivocada ao conteúdo, alertam especialistas. **G1**, 08 de março de 2024a.

Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/03/08/o-avesso-da-pele-livro-que-debate-racismo-e-censurado-em-escolas-de-3-estados-por-reacao-equivocada-ao-conteudo-alertam-especialistas.ghtml>. Acesso em: 06 jun. 20.

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos; REIS, Júlio Paulo Cabral dos. Covid-19 e internacionalização em casa: potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem na educação superior. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 4, n. 11, 2020, p. 18-27.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade**: Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio. **Linguística Queer**. Recife: Pipa Comunicação, 2020a.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Internacionalização da Educação Superior: redefinições, justificativas e estratégias. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 53, p. 11-34, jan./abr. 2020b.

SANTOS, Lucas Natan Alves dos. “Como e quando?”: a manifestação de passos e prazos em políticas linguísticas. II Encontro Nacional de Linguística Aplicada - ENALA, 2023, Maceió/AL. **Anais [...]**. Tutóia: Lupa, 2024b, p. 646.

SANTOS, Lucas Natan Alves dos; GOMES, Rodrigo Belfort. Idiomas sem Fronteiras - Inglês: algumas considerações sobre o desenvolvimento linguístico na UFS. VI Seminário de Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa - SEFELI, 2021, São Cristóvão/SE. **Anais [...]**. São Cristóvão: LINC/UFS, 2021. v. 6. p. 119-130.

SANTOS, Lucas Natan Alves dos; SANTOS, Elaine Maria. As línguas nas políticas linguísticas para a internacionalização em IES da região nordeste. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 9, n. 23, 2023, p. 187-204.

SANTOS, Lucas Natan Alves dos; SANTOS, Elaine Maria. Internacionalização, educação de qualidade e redução de desigualdades: alguns apontamentos ao sul. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v. 10, n. 25, 2024a, p. 91-110.

SANTOS, Lucas Natan Alves dos; SANTOS, Elaine Maria. Políticas linguísticas, seus objetivos e internacionalização do ensino superior: um olhar para instituições nordestinas. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 18, n. 39, 2024b, p. 387-404.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Nicolas; NASCIMENTO, Gabriel. A invenção da língua e suas maquinações: Educação Linguística, Colonialidade e Racismo. **Soletras**, n. 48, 2024, p. 1-21.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação: o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, V. 10, 2020, p. 01-25.

SCAFF, Arthur. Saiba qual é o idioma mais falado no mundo. **Valor Econômico**, 05 de maio de 2024. Disponível em: <https://valor.globo.com/mundo/noticia/2024/05/05/saiba-qual-e-o-idioma-mais-falado-no-mundo.ghtml>. Acesso em: 22 ago. 2024.

Sem censura. **IF Sul de Minas - campus Pouso Alegre**, 18 de março de 2024. Disponível em: <https://portal.poa.ifsuldeminas.edu.br/noticias/sem-censura>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SEVERO, Cristine Gorski. **Política(s) linguística(s) e questões de poder**. Alfa, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013, p. 451-473.

SHOHAMY, Elana. **Language Policy: hidden agendas and new approaches**. New York: Routledge, 2006.

SIGALES-GONÇALVES, Jael Sânera. **Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil: Estado, práticas e educação superior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SILVA, Alen das Neves. Recolher-se: o encontro com a essência estruturante em O avesso da pele, de Jeferson Tenório. **Literafro**, 28 de julho de 2021. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ficcao/1358-jeferson-tenorio-o-avesso-da-pele#_edn1. Acesso em: 06 jun. 2024.

SILVA JÚNIOR, Antonio Carlos; MATOS, Doris. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, UEMG, Ano 2, n. 2, p. 101-116, set. 2019.

SILVA, Nayara Stefanie Mandarino; SANTOS, Elaine Maria. Ensino de inglês para internacionalização crítica: análise de experiências no IsF-UFS. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 16, n. 33, 2022, p. 265-284.

SILVA, Talita Guimarães; SILVA, Tarcísio Torres. O lugar político-social do Inglês sem Fronteiras diante da internacionalização da educação superior brasileira. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, vol. 21, n. 2, 2019, p. 170-185.

SOFFIATI, Arthur. A globalização e a covid-19, artigo de Arthur Soffiati. **EcoDebate**, 2020. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2020/05/05/a-globalizacao-e-a-covid-19-artigo-de-arthur-soffiati/>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Introducción a las Epistemologías del Sur. In: MENESES, Maria Paula; BIDASECA, Karina Andrea (Orgs.). **Epistemologías del Sur**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018, p. 25-61.

SOUZA, Stefani de; MORAES, Mário César Barreto; LEAL, Fernanda. Uma proposta de uso das ‘lentes da prática’ para refletir sobre o lugar da extensão no processo de internacionalização da Educação Superior. **Organizações em contexto**, São Bernardo do Campo, v. 19, n. 38, jul.-dez. 2023, p. 293-314.

SPOLSKY, B. What is language policy?. In: SPOLSKY, B. (Org.). **The Cambridge handbook of language policy**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2012, p. 3-15.

STALLIVIERI, Luciane. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeime**, Ano 26, n. 50, 2017, p. 15-36.

STALLIVIERI, Luciane. International virtual education needs greater support. **University World News**, 23 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200518150642841>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

STEIN, Sharon; ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; BRUCE, Judy; SUŠA, Rene. Towards Different Conversations About the Internationalization of Higher Education. **Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale**, vol. 45, n. 1, 2016, p. 1-18.

TARGOWSKI, Andrew. From globalization waves to global civilization. **Geo UERJ**, [S. l.], n. 27, 2015, p. 378–398. DOI: 10.12957/geouerj.2015.19679. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/19679>. Acesso em: 13 ago. 2024.

TEIXEIRA, Linnik Israel Lima; SOARES, Maria Elias; OLIVEIRA JÚNIOR, Marcos Antônio Cavalcante de; BARROSO, Elane dos Santos Silva; RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa. Internacionalizar para quê? As razões de instituições públicas de ensino superior no Ceará. **Avaliação**, Campinas, v. 26, n. 3, 2021, p. 800-821.

TEIXEIRA, Wagner Barros. Fluidez transfronteiriça. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. **Suleando conceitos em linguagem: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 183-190.

TIMES HIGHER EDUCATION. University Impact Rankings 2024a. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/impactrankings>. Acesso em 28 fev. 2025.

TIMES HIGHER EDUCATION. World University Rankings 2024b. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/world-ranking>. Acesso em: 28 ago. 2024.

TITÃS. **Disneylândia**. In: TITÃS. 84 94 - Volume 1. WEA International Inc., 1984. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/0UodQxKjNNvUaHPQyv3ygc?si=f38b2676177d4e58>. Acesso em: 27 ago. 2024.

THE NATIONAL NEWS. Woman falls in love with AI chatbot. **Youtube**, 30 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DTq0MaOwTjE&t=3s>. Acesso em: 19 ago. 2024.

TORRES, Lianna de Melo. Memória de uma professora alfabetizadora. In: SOBRAL, Maria Neide; ALVES, Fábio (Orgs.). **Memórias de alfabetizadoras-formadoras**. Assis: Seike & Monteiro, 2019, p. 59-116.

Uma breve história da UFRJ. **Conexão UFRJ**, 27 de setembro de 2019. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2019/09/uma-breve-historia-da-ufrj/>. Acesso em: 23 ago. 2024.

UNILA. Fronteiras, Globalização e transformações linguísticas | UNILA. **Youtube**, 09 out 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JQGRBI3-9IY>. Acesso em: 22 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Resolução nº 01/2018**. Dispõe sobre a Política Linguística Institucional da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. **Resolução Nº 27/CONSUP, de 28 de agosto de 2018**. Aprova, ad referendum, do Conselho Superior Pro Tempore — Consup, a Política Linguística Institucional da Universidade Federal do Cariri - UFCA. Juazeiro do Norte: UFCA, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 45/CONSUNI**, de 11 de setembro de 2017. Aprova o Plano de Internacionalização (PIN) da Universidade Federal do Ceará. Pró-reitoria de Relações Internacionais. Fortaleza: UFC, 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 46/CONSUNI**, de 11 de setembro de 2017. Cria o Comitê de Internacionalização (COMINTER). Fortaleza: UFC, 2017b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Minuta de Resolução nº XXX de XX de janeiro de 2017**. Intitui a política linguística e de internacionalização da UFMA. São Luís: UFMA, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Resolução nº 15/2020**. Regulamenta a Política Linguística da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: UFPB, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução Nº 03/2018**. Institui e regulamenta a Política Linguística da UFPE. Recife: UFPE, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Resolução nº 82/2018**. Dispõe sobre a Política Linguística Institucional da Universidade Federal do Piauí para Ensino, pesquisa e extensão. Teresina: UFPI, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Resolução nº 01/2018**. Dispõe sobre a estrutura e competências da Política Linguística no âmbito da universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cruz das Almas: UFRB, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 44/2017/CONSEPE**. Dispõe sobre a política linguística da UFRN. Natal: UFRN, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO. **Resolução nº 121/2018**. Institui “Ad referendum” deste Conselho, a Política Linguística da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com diretrizes para ações na área de idiomas, considerando o processo de internacionalização da UFRPE. Recife: UFRPE, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. **Resolução N° 35/2018/CONEPE**. Aprova a Política Linguística da UFS. São Cristóvão: UFS, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Conselho Universitário. **Resolução n° 33/2022/CONSU**. Dispõe sobre a Política de Inovação da UFS, com base no Decreto n° 9.283/2018, na Lei n° 10.973/2004 e na Lei n° 13.243/2016. São Cristóvão: UFS, 2022a. Disponível em:
https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/15883/informativo_33_2022__1_.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Instrução Normativa n° 13**, 26 de outubro de 2022. Regulamenta procedimentos para a formalização de convênios, acordos, protocolos de intenção, termos de cooperação e congêneres entre a Universidade Federal de Sergipe e instituições estrangeiras. São Cristóvão: UFS, 2022b. Disponível em:
<https://www.sipac.ufs.br/shared/verArquivo?idArquivo=3636607&key=4316ffb49cd411ea4bc0d744173ae706>. Acesso em: 30 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Instrução Normativa n° 520**, 03 de junho de 2022. Cria o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Multilinguístico para a Internacionalização (PDMI). São Cristóvão: UFS, 2022c. Disponível em:
<https://www.sipac.ufs.br/public/baixarBoletim.do?publico=true&idBoletim=298>. Acesso em: 27 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. **Edital n° 002**, de 26 de março de 2021. Dispõe sobre seleção do “Plano de Ação Especial de Inclusão Digital”. São Cristóvão: UFS, 2021. Disponível em:
https://proest.ufs.br/uploads/content_attach/path/31238/plano_especial Equipamentos.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Planejamento Estratégico Institucional - ações 2024**. São Cristóvão: UFS, 2024a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Coordenação de Relações Internacionais. Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia. Coordenação De De Pesquisa. Coordenação de Pós-Graduação. **Edital conjunto n° 16/2024**, de 09 de abril de 2024. São Cristóvão: UFS, 2024b. Disponível em:
https://internacional.ufs.br/uploads/content_attach/path/38098/EDITAL_N_16_2024_POSGRAP_CORI_AGITTE_COPES_COPGD_COOPERA-ODS_3_.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Coordenação de Relações Internacionais. Agência de Inovação e Transferência de Tecnologia. Coordenação De De Pesquisa. Coordenação de Pós-Graduação. **Resultado do Edital conjunto n° 16/2024**, de 10 de julho de 2024. São Cristóvão: UFS, 2024c. Disponível em:
<https://internacional.ufs.br/conteudo/74146-edital-conjunto-n-16-2024-posgrap-cori-agitte-copes-copgd-cooperacao-academica-entre-equipes-internacionais-formuladoras-de-solucoes-locais-para-problemas-globais-coopera-ods-2024>. Acesso em: 27 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Coordenação de Pós-Graduação. Coordenação de Relações Internacionais. **Edital nº 24/2024**, de 04 de setembro de 2024. São Cristóvão: UFS, 2024d. Disponível em: https://internacional.ufs.br/uploads/content_attach/path/38742/EDITAL_24_2024_FOR-SUL_REDES.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Coordenação de Pós-Graduação. Coordenação de Relações Internacionais. **Resultado do Edital nº 24/2024**, de 07 de outubro de 2024. São Cristóvão: UFS, 2024e. Disponível em: <https://internacional.ufs.br/conteudo/74975-edital-n-24-2024-cori-copgd-posgrap-para-formacao-e-consolidacao-de-redes-internacionais-de-pesquisa-e-ensino-de-pos-graduacao-for-sul-redes>. Acesso em: 30 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Coordenação de Relações Internacionais. **Instrução Normativa nº 001**, 06 de Novembro de 2023. Cria a Política de Atendimento à Pessoa Estrangeira. São Cristóvão: UFS, 2023. Disponível em: https://internacional.ufs.br/uploads/page_attach/path/20176/IN_POLITICA_DE_ATENDIMENTO_PARA ESTRANGEIROS.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. Coordenação de Relações Internacionais. **Edital nº 19/2024**, de 15 de julho de 2024. São Cristóvão: UFS, 2024e. Disponível em: <https://internacional.ufs.br/conteudo/74572-edital-n-19-2024-conjunto-cori-isf-posgrap-programa-de-apoio-ao-desenvolvimento-multilinguistico-para-a-internacionalizacao-2>. Acesso em: 30 dez. 2024.

VAHAM, Peter. A brief history of globalization. **World Economic Forum**, 17 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2019/01/how-globalization-4-0-fits-into-the-history-of-globalization/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

VELOSO, Caetano; SOARES, Elza. **Língua**. In: VELOSO, Caetano. Cores, Nomes. Rio de Janeiro: Universal Music, 1982. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/6oc1M3zPBxq74n83nxK7YI?si=8c04ea8222ac4849>. Acesso em: 18 ago. 2024.

VERONELLI, Gabriela. Sobre a colonialidade da linguagem. Tradução: DAITCH, Silvana. **Revista X**, v. 16, n. 1, 2021, p. 80-100.

Vídeo em que Celso Amorim abraça Maduro é falso e foi gerado por IA. **UOL Confere**, 08 de agosto de 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/comprova/ultimas-noticias/2024/08/08/video-em-que-celso-amorim-abraca-maduro-e-falso-e-foi-gerado-por-ia.htm>. Acesso em: 19 ago. 2024.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Revista Construção psicopedagógica** [online], vol. 26, n. 27, 2018, p. 21-36.