

## ENTREVISTA

# EDUCAÇÃO MULTILÍNGUE, INTERNACIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE

**Kleber Aparecido da Silva**  
**Maria de Fátima Berenice Cruz**  
**Eider Ferreira Santos**

Kleber Aparecido da Silva é licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Realizou seus estudos de pós-doutoramento em Linguística Aplicada pela UNICAMP; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina; e em Linguística Aplicada na Pennsylvania State University, USA. Atualmente, aprofunda seus estudos pós-doutorais no Programa em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); no Programa em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo (USP); em Didáticas das Línguas na Universidade De Genebra, Suíça; em Educação Multilíngue e Letramento na Universidade de Witwatersrand, África do Sul. Em 2022 foi Visiting Scholar em Empreendedorismo Educativo e Inovação no Brasil pelo Departamento de Educação em parceria com a Fundação Lemann na Stanford University/São Francisco/USA. Além disso, em 2019 e 2020, foi Professor Visitante no Departamento de Espanhol, Italiano e Português, na Pennsylvania State University, State College, Pennsylvania, USA pela Fulbright. Em 2020, foi considerado Distinguished Professor no Centro de Pesquisa Avançada do Centro de Graduação, na City University of New York, USA. Atualmente, é professor associado 2 do Curso de Letras (Português do Brasil como Segunda Língua) e é pesquisador/professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília e também do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens, Cultura e Linguagens na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e do Programa de Pós-Graduação

em Letras na Universidade Federal de Tocantins (UFT). Atualmente, coordena o Grupo de pesquisa certificado pelo CNPq: Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL) e faz parte do Projeto Nacional de Letramentos (Universidade de São Paulo, Brasil e IES do Brasil e do Canadá) e do Projeto de Educação Linguística Crítica para/no Sul Global (Universidade de Brasília, Brasil e IES do Sul Global), cujos interesses se interconectam com estudos da linguagem, cultura, educação e tecnologia. Além disso, coordena o Diretório de Linguagens, Direitos Humanos e Diversidades, da Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos da Universidade de Brasília, Brasil, cujos interesses de pesquisa se conectam à linguagem, políticas linguísticas, direitos humanos, minorias marginalizadas, diversidades e tecnologias. É pesquisador e orientador da Rede Idiomas Sem Fronteiras (MEC e UnB) na área de Inglês e de Português para Estrangeiros. Atualmente faz parte da Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Seus principais campos de interesse encontram-se na ampla área da linguagem, decolonialidade, formação de professores/as e internacionalização, que também incluem gênero, raça e educação linguística; raça e colonialidade, linguagem, discurso e práticas identitárias; (multi)letramentos e educação crítica na formação de professores.

**Maria de Fátima Berenice Cruz e Eider Ferreira Santos: Prezado Professor Kleber Aparecido da Silva, iniciamos esta entrevista, agradecendo sua preciosa participação e ressaltando a admiração dos organizadores deste volume por sua longa carreira de professor/pesquisador, principalmente na formação de professores de Letras. Temos o privilégio de contarmos com suas reflexões acerca da Educação multilíngue, visto que para o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, a contribuição dos seus estudos é fundamental para a ampliação de práticas de leitura do texto literário, pois valorizamos a ampliação do cânone escolar e o lugar de fala de escritores e escritoras engajados nas lutas contra o racismo, a desigualdade de gênero, entre outros temas da atualidade. Assim, tendo em vista sua vasta formação**



**em língua estrangeira, com forte experiência de internacionalização (Suíça, África do Sul, Estados Unidos), gostaríamos que o senhor abordasse a respeito da importância das relações internacionais para uma política de fortalecimento dos cursos de pós-graduação em vista de uma educação multilíngue e política linguística.**

**Kleber Aparecido da Silva:** A partir dos estudos e pesquisas que tenho desenvolvido no bojo da Linguística Aplicada Crítica e da Pedagogia Crítica, tanto no contexto brasileiro quanto no Sul Global, tenho observado a necessidade de (re)criarmos condições para que os “...educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 2011, p. 42).

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

Nesse cenário, se manifestam alguns desafios para importantes setores da sociedade como é o caso da educação, que passa a ser vista como um âmbito no qual as demandas dessa dinamicidade de mudanças cada vez mais líquidas e constantes podem encontrar encaminhamentos. Um desses trata-se da internacionalização que tem sido adotada por instituições de ensino do Sul Global como uma estratégia possível por meio das relações internacionais.

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

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

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

Os elementos não-verbais podem ser acionados quando o falante não dispuser de um repertório linguístico amplo na língua em que se pretende comunicar, de modo a participar das práticas sociais. Observa-se, portanto, uma forte orientação da translinguagem para a justiça social (CHANG, 2019),

pois, ao defender a comunicação como uma prática que transcende as línguas e as palavras, ela se torna inclusiva.

Considerando que devido à internacionalização da educação algumas Instituições de Ensino Superior do Sul Global venham gradativamente se transformando em espaços multilíngues e multiculturais, tanto pela promoção do ensino de línguas estrangeiras/adicionais quanto pelo recebimento de estudantes e pesquisadores/as de outros países como, por exemplo, as iniciativas do CAPES-Print, entendemos que seja plausível pensar a translinguagem como uma perspectiva nesse processo.

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

A educação crítica, associada à translinguagem, pode estimular o professor de línguas a tomar consciência das suas experiências, crenças, ideologias e capacidade cognitiva, a fim de empreender uma educação linguística, que favoreça a desconstrução de discursos hegemônicos e estimule a construção de identidades mais fluidas de aprendizes para atuar em contextos multiculturais.

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

Ressalto que a translinguagem é tomada aqui nesta entrevista mais como uma filosofia, um ato político e ideológico, que convida os indivíduos a exercerem seu pensamento crítico. Isso posto, torna-se fundamental promover a superação do processo de internacionalização da educação baseado

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

As reflexões que estou fazendo aqui emergiram do diálogo constante com pesquisadores/as, professores e alunos do Brasil e do Sul Global, alinhavadas na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC), área no qual eu tenho desenvolvido pesquisas e estudos; e de que se interessa em discutir e fornecer encaminhamentos para questões de caráter prático concernentes à língua/linguagem e sua manifestação em diferentes contextos, por meio de um pensar problematizador. A perspectiva de LAC defendida pelo “Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens”, sob a minha coordenação geral, coaduna com os postulados de Urzêda Freitas e Pessoa (2012), Cook (2003), Pennycook (2001), Pennycook e Makoni (2019), os quais compreendem que a língua/linguagem é uma prática social capaz de transformar as relações sociais. Nesse bojo, estabeleço uma relação entre os construtos teóricos de internacionalização (de WIT, 2013; de WIT *et al.*, 2015; STALLIVIERI, 2017; CRACIUN, 2018) e translinguagem (CANAGARAJAH, 2013; ROCHA; MACIEL, 2015; LI, 2018; MILOZO, 2019), no sentido de conectá-los à formação crítica de professores de línguas (LIBERALI, 2010; PESSOA, 2015; PESSOA; SILVESTRE; MONTE-MÓR, 2018; PESSOA, SILVA e FREITAS, 2021).

Ao defender a internacionalização da educação na perspectiva da translinguagem, ressalto uma pedagogia crítica que procura incluir os professores de línguas nesse processo, sem privilegiar uma língua em detrimento de outra, mas sim congregando-as em um constante movimento de embates significativos de construção de sentidos e de reconhecimento das diferentes identidades sociais e culturais. Saliento a importância de os professores de línguas se reconhecerem

como intelectuais comprometidos com os alunos e a sociedade (PESSOA, 2015), motivados por escolhas que promovam um diálogo sempre crítico entre o global e o local. Este diálogo tem que interfacear a educação básica e o ensino superior (graduação e pós-graduação), visando o fortalecimento de políticas propositivas visando uma educação multilíngue e decolonial. Aliás, internacionalizar é pensar glocal e agir global, de forma crítica, agentiva e emancipatória.

**Maria de Fátima Berenice Cruz e Eider Ferreira Santos: Uma das suas pesquisas recentes trata da experiência de internacionalização de estudantes negros enquanto política de reparação social no contexto Brasil-Estados Unidos-África do Sul. Sobre esse aspecto quais os impactos dessa internacionalização na formação de populações historicamente marginalizadas e, o que seriam “os fenômenos poucos estudados na mobilidade de estudantes internacionais em contextos pós-coloniais” conforme sugerem suas pesquisas?**

**Kleber Aparecido da Silva:** Em todo o mundo, os administradores universitários e os decisores políticos elaboram cada vez mais políticas de internacionalização em resposta à proliferação da economia do conhecimento no ensino superior e para promover o desenvolvimento nacional num contexto de globalização.

A internacionalização é amplamente reconhecida como políticas e iniciativas específicas de países e instituições ou sistemas individuais para lidar com as tendências globais – incluindo políticas relacionadas com o recrutamento de estudantes internacionais, colaborações com instituições ou sistemas acadêmicos de outros países e o estabelecimento de campus no estrangeiro, que envolvem uma variedade de partes interessadas: governos, instituições, professores e estudantes (de Wit 2002). Precisamos, a meu ver, de desenvolver um olhar mais atento e crítico sobre as políticas e ideologias que sustentam o processo de internacionalização, ao considerar que, como os países do norte global e do sul global participam desse mercado global, uma relação transparente entre eles não pode ser dada como certa. Pelo contrário, é urgente considerar que estão envolvidos em relações de poder desiguais e, como tal, os recursos são distribuídos de forma desigual. Assim, dentro deste amplo qua-

dro de internacionalização, estou desenvolvendo um projeto interinstitucional que se centra nos fenômenos pouco estudados da mobilidade internacional de estudantes em contextos pós-coloniais, e na forma como se cruzam com os esforços nacionais de reforma dos sistemas de ensino superior.

Apesar das diferenças na dinâmica social da raça no Brasil, África do Sul e Estados Unidos, existem vários pontos de convergência que tornariam este estudo comparativo frutífero. Dadas as conhecidas disparidades raciais e socioeconômicas marcadas por raça no Brasil, na África do Sul e nos Estados Unidos, faz sentido elaborar um estudo que procure examinar de que forma os processos de internacionalização da educação afetam as realidades das populações estudantis destas nações visando uma reparação histórica com comunidades marginalizadas. Como é sabido, o Brasil foi o último país a abolir a escravatura e as consequências do seu passado colonial fazem-se sentir até hoje na vida de milhões da sua população parda e negra. As disparidades na distribuição de recursos e no acesso a oportunidades educacionais são um claro indicador de como os indivíduos negros são severamente afetados neste país.

Nos Estados Unidos, o impacto das disparidades sociais ocasionadas pelo seu passado racial é evidente na diferença de acesso às oportunidades educativas. Os estudantes negros e hispânicos continuam a ter mais probabilidades de frequentar escolas em zonas mais pobres, onde a qualidade do ensino é afetada devido à falta de recursos financeiros. Na África do Sul, o racismo explícito e institucionalizado continua a ter impacto no acesso a oportunidades educativas, apesar das tentativas feitas para eliminar ou minimizar as consequências do Apartheid.

Assim, a intersecção entre raça e educação é um ponto de convergência relevante entre o Brasil, os Estados Unidos e a África do Sul, e este projeto interinstitucional se propõem a desvendar práticas e modelos específicos que têm vindo a ser implementados nas instituições de ensino superior onde os investigadores trabalham, localizadas em cada um destes países, respetivamente.

**Maria de Fatima Berenice da Cruz e Eider Ferreira Santos:** Além de sua inserção internacional e pesquisas também nesse contexto de internacionalização, há uma preocupação de sua parte no âmbito da experiência multilíngue para com uma das colunas fundamentais da universidade: o ensino. Por esse viés, gostaria que discorresse um pouco sobre os impactos do projeto de extensão “Português para estrangeiros, surdos e indígenas” tanto para os colaboradores quanto para os beneficiários.

**Kleber Aparecido da Silva:** Na Universidade de Brasília (UnB), tenho trabalhado desde 2009 no curso de graduação em Letras – Português como Segunda Língua, ou seja, Português para Surdos, Indígenas e Estrangeiros. E visto que se trata de três contextos realmente bem complexos, irei discorrer acerca de uma das vertentes deste projeto que foi o ensino de português para surdos. Levando-se em consideração este contexto, me pergunto: Como é o ensino bilíngue para surdos dentro de escolas inclusivas? Por que é alta a taxa de evasão de alunos com problemas de audição? Em contexto escolar inclusivo e multifacetado, estudantes surdos passam despercebidos entre outros alunos especiais. No intuito de dar visibilidade e analisar as práticas educativas voltadas a esse público, o Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem (GECAL), desenvolveu um projeto para analisar a chamada prática de bilinguismo ou educação bilíngue para surdos, que tem sido implantada em escolas da rede pública do Distrito Federal que trabalham com a proposta de inclusão.

Financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), projeto ‘Surdez, bilinguismo e inclusão nas escolas públicas do Distrito Federal: entre o dito, o pretendido e o feito’ visou problematizar as tensões na educação para surdos, bem como analisar a prática do bilinguismo em duas escolas inclusivas da rede pública do DF: Elefante Branco e Escola Bilíngue de Taguatinga. O foco da pesquisa se deu a partir da curiosidade em entender como trabalham professores/as que atuam em escolas bilíngues e inclusivas, cuja proposta é agrupar em uma mesma sala indivíduos com necessidades variadas. Para estudantes surdos, a oferta da educação bilíngue (português e Libras) surge como a opção ideal. Na prática, no entanto, ainda é

preciso aprimorar as abordagens e métodos de ensino e a comunicação entre ouvintes e surdos. Ao mesmo tempo que (re)pensamos na qualidade do ensino inclusivo para surdos, também prezamos pela formação do professor para atuar de forma abrangente. Assim, nosso foco é ajudar a ressignificar o ensino naquele dado contexto social no intuito de promover uma educação acessível e de melhor qualidade para todos.

Para se entender melhor a educação bilíngue para surdos, é preciso compreender o significado do termo ‘bilíngue’ neste contexto. O emprego do termo é amplamente associado, literalmente, ao sujeito que usa duas línguas. Em ambiente escolar inclusivo, trata-se de muito mais do que alfabetizar e letrar através do uso da Libras e do português”. Nas escolas inclusivas analisadas, entretanto, notou-se que grande parte dos professores regulares não possuíam conhecimento da Libras. Essa era intercalada com a fala ou superpostas a ela, de modo a serem recursos complementares. Os docentes ouvintes da sala de aula de apoio, por sua vez, fizeram um curso básico de Libras. As atividades pedagógicas eram realizadas na forma de sinais isolados ou alternados com a fala. Tais professores não tinham uma vivência linguística e cultural propriamente dita.

Ter noção, portanto, do significado de bilinguismo para surdos auxilia na implantação de uma prática escolar apropriada e na formação adequada dos professores – um dos objetivos do projeto. Assim, escolas ditas bilíngues poderão, de fato, ter um trabalho pedagógico inclusivo para o público surdo e garantir o sucesso escolar desse público.

No intuito de transformar o ensino para surdos, os meus colegas da UnB e eu temos levado os nossos alunos do curso de Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, para entrar nessas escolas e compreender, por meio de estágio supervisionado e atividades pedagógicas, a necessidade de ressignificar o processo de aprendizagem naquele contexto social, a partir de um olhar crítico-reflexivo. Isso se dá, porque o projeto está inserido dentro da proposta de pesquisa-ação, ou seja, há o contato direto com os alunos e o corpo docente, visando uma transformação social.



Em síntese, o diálogo entre universidade e escola é o grande diferencial do projeto. Nós aprendemos enormemente com os professores que atuam na educação bilíngue para surdos. Assim, podemos criar condições para que alunos e professores tenham um senso crítico e uma consciência linguística e cultural de respeito à diversidade e ao próximo.

**Maria de Fatima Berenice da Cruz e Eider Ferreira Santos: O Senhor tem importante participação nas discussões em torno da política de internacionalização da educação básica, inclusive já tendo contribuído na organização do livro *Parâmetros nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil* financiado pelo MEC. Como implementar uma política de internacionalização na educação básica e em quais parâmetros essa internacionalização pode ocorrer? Essa discussão está na agenda da educação básica brasileira ou é ainda pouco discutida? Fale-nos sobre uma experiência de internacionalização na educação básica que o senhor tenha conhecimento.**

**Kleber Aparecido da Silva:** Neste momento sociohistórico, em que vivenciamos uma tentativa de (re)reconstrução de políticas educacionais-científicas, vejo inúmeros desafios para o desenvolvimento de uma política de internacionalização na educação básica no Brasil:

- Trata-se de um desafio reconhecermo-nos por nossos fundamentos monolíngues e monoculturais;
- Trata-se de um desafio transitar confortavelmente entre os estágios da internacionalização do currículo a partir de realidades tão diferentes e com investimentos voltados para a internacionalização tão escassos.
- Trata-se de um desafio estabelecer e manter o processo institucional e sistematicamente de internacionalização pois o que temos no Brasil são políticas de governo, e poucas políticas de estados (como o PEC-G e PEC-PG);

Contudo, acredito que estes desafios são transponíveis. Isto será possível por meio do engajamento de todos os agentes que deveriam participar do processo de internacionalização, ou seja, alunos, professores, gestores,

diretores, dentre outros – política de internacionalização bottom-up e também nas políticas de internacionalização em casa. A partir do diálogo e da colaboração entre estes atores/atrizes protagonistas do processo, seria possível, o (re) desenhar de uma política propositiva de internacionalização para a educação básica, que poderá:

- i) Gerar sujeitos de direitos, de aprendizagem e de conhecimento, sujeitos de vida plena;
- ii) ter compromisso com a inclusão cultural e social, uma melhor qualidade de vida no cotidiano, o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade ambiental e da democracia e a consolidação do Estado de Direito;
- iii) exigir investimentos financeiros em curto/médio/longo prazo e o reconhecimento das diversidades culturais, sociais e políticas;
- iv) reconhecer e enfrentar as desigualdades sociais em educação, devidamente contextualizado no conjunto das políticas sociais e econômicas do País.
- v) referenciar nas necessidades, nos contextos e nos desafios do desenvolvimento de uma região, de um país, de uma localidade;
- vi) estar indissociado da quantidade, da garantia do acesso ao direito à educação e a internacionalização;
- vii) se aprimorar por meio da participação social e política, garantida por meio de uma institucionalidade e de processos participativos e democráticos que independem da vontade política do gestor ou da gestora em exercício, o que eu denomino como políticas de estado para/na internacionalização.

Para tal intento, precisamos (re)pensar criticamente o lugar das políticas linguísticas no processo de internacionalização, pois a política linguística da e para a internacionalização deve: i) assumir como princípio a relação íntima, valiosa e pluralística entre línguas e culturas; ii) desdobrar-se em planejamentos linguísticos; e as experiências de telecolaboração, em especial, as de ensino e aprendizagem de línguas em tandem são exemplares da relação entre língua e cultura; iii) a internacionalização da educação básica beneficia-se de projetos de internacionalização da língua portuguesa e vice-versa.

**Maria de Fatima Berenice da Cruz e Eider Ferreira Santos: A partir de sua implicação para o desenvolvimento de uma educação multilíngue, gostaríamos que o senhor abordasse os impactos dessa atuação na sua formação profissional e humana, enquanto homem negro que se coloca no mundo como sujeito de direitos.**

**Kleber Aparecido da Silva:** A pergunta que me faço é: será que estamos vivenciando no nível praxiológico, aquilo que foi epistemológico e ontologicamente proposto por Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Milton Santos, Abdias Nascimento, Sueli Carneiro, tanto em nossos lócus locais quanto na sociedade brasileira? Gostaria de poder acreditar. Mas por mais que eu me esforce em respeitar e promover (re)ações de respeito ao(s) outro(s) tanto na graduação quanto na pós-graduação/extensão, me parece um feito bem difícil devido à mentalidade colonial que temos e mantemos, em especial diante das fartas e de escandalosas evidências de racismo estrutural, institucional e sistêmico cada vez mais corriqueiros no nosso cotidiano universitário e na nossa sociedade.

Salvo algum caso, absolutamente excepcional de “vida isolada e protegida” que desconheço, não há homem, ou melhor preto/pardo que chegue a vida adulta universitária incólume aos efeitos nocivos e degradantes do racismo no Brasil. Por isto é preciso reconhecer e prezar o simbolismo e a força embutidos na presença de cada negro/a que ascende social e culturalmente. Trata-se de referências, exemplos de pertencimento, provas vivas de que temos direito e a capacidade de ser, de estar e de tornar no que quisermos. Sobre tudo numa sociedade machista e que se (re)organiza a partir de uma lógica baseada num conceito de hierarquia racial, que deprecia o que está distante do eurocentrismo e nega a oportunidade diariamente a maioria da população que é preta e parda.

Na obra “Tornar-se negro”, a psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza aponta o quanto é emocionalmente doloroso ser negro em uma sociedade de hegemonia branca, a ponto de alguns introjetarem o padrão branco como único caminho de mobilidade, adotando estratégias para ascensão cujo preço é a negação e o apagamento da sua própria identidade.

Só uma escola e universidade nova, inteiramente planificadas, estruturada em bases mais flexíveis, poderá abrir perspectivas de pronta renovação do nosso ensino básico e superior. Precisamos (re)pensar em mecanismos para combater o preconceito que é epistêmico, estrutural e/ou institucional em nossa sociedade. Para mim, qualquer transformação social advém da mudança da mentalidade das pessoas, pois conforme já dizia Paulo Freire: “Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção”. Em síntese, “temos que falar sobre *libertar* mentes tanto quanto sobre *libertar* a sociedade” (Angela Davis).

## Referências

- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, Belo Horizonte, 2005.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practices and neoliberal policies: attitudes and strategies of African-skilled migrants in Anglophone work places**. New York: Springer, 2017.
- CANAL IFPE no Youtube. **1 Fórum de Internacionalização dos IFs do Nordeste – 24/09/2021**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qPcfuFxrIM4&list=PLSvdu8acsShcLxhIc1zeXqa0Zr1fiYxyH&index=5&t=5078s>. Acesso em: 28 mai. 2022.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Taylor & Francis e-Library, p. 3-8, 2005.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. Psychology Press, 2000.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning, Pedagogies**. *International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

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

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

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

FINARDI, K. R.; MENDES, A. R. M; SILVA, K. A. Tensões e direções das internacionalizações no Brasil: entre competição e solidariedade. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. 1-21, 2022. DOI: 10.14507/epaa.30.6823.

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

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

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

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

NUNES, R. H.; SILVA, K. A. Políticas linguísticas e a Educação Profissional e Tecnológica: Língua Portuguesa e Educação Humanizadora. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 52, n. 2, p. 157-177, 2021. DOI: 10.18309/ranpoll.v52i2.1561. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1561>. Acesso em: 28 maio. 2022.

NUNES, Rosana Helena; Silva, Kleber Aparecido da. A internacionalização da língua portuguesa em tempos de crise do COVID-19: Educação e cenário globalizado. **Linguagem & Ensino (UCPEL. Impresso)**, v. 24, p. 153-174, 2021. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/RLE.V24I2.19266](https://doi.org/10.15210/RLE.V24I2.19266).

PEREIRA, L. S.; SILVA, K. A.; GUIMARÃES, R. M. Internacionalização da Educação como prática translingue: parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas. **Revista X**, v.15, n.1, p. 202-226, 2020.

PENNYCOOK, A. Lessons from colonial language policies. In: GONZÁLEZ, R. D. (Ed.). **Language ideologies: critical perspectives on the official English movement**, vol. 2: history, theory, and policy. Urbana, IL: National Council of Teachers of English; Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 198-220, 2001.

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

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

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

PESSOA, R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (2021). **Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica**. São Paulo: Pá de Palavras, 2021.

ROSA, T. A. B.; ARAUJO, M. C.; SILVA, K. A.; SOARES, V. A Língua Inglesa e a internacionalização do Ensino Superior: análise comparativa de duas instituições de países do BRICS. **Revista Letras Raras**, v. 11, p. 85, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v1i1.2184>.

SILVA, K. A.; DIAS, R. (Org.). **A Rede Federal de Educação Profissional no Ensino Médio e a aprendizagem de inglês: visão geral e pedagogias vivenciadas**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. 298p.

SLAVIERI, L. **Internacionalização da Rede Federal: Integração, Engajamento, Efetividade: Alinhando nossas ações para os novos cenários**. Palestra no I Fórum de Internacionalização dos IFs do Nordeste, 2021.