



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: LINGUAGENS E
REPRESENTAÇÕES
MESTRADO

NICOLAS DE OLIVEIRA SANTOS

NEXOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO E RACISMO: Globalização,
Política linguística e linguagem

ILHÉUS-BA
2022

NICOLAS DE OLIVEIRA SANTOS

**NEXO DE INTERNACIONALIZAÇÃO E RACISMO:
Globalização, Política linguística e linguagem**

Crédito do trabalho (Relatório de Defesa submetido para fins de obtenção do título de Mestre em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada/
Linguagem e Racismo.

Orientador: Gabriel Nascimento dos Santos

**ILHÉUS-BA
2022**

NICOLAS DE OLIVEIRA SANTOS

**NEXO DE INTERNACIONALIZAÇÃO E RACISMO: Globalização,
Política linguística e linguagem**

Crédito do trabalho (Relatório de Defesa submetido para fins de obtenção do título de Mestre em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada/
Linguagem e Racismo.

Orientador: Gabriel Nascimento dos Santos
Orientando: Nicolas de Oliveira Santos

Ilhéus, 09 de janeiro de 2023.

Prof. Dr. Gabriel Nascimento – UFSB
(Orientador)

Profa. Dra. Maria D´Ajuda Alomba Ribeiro - PVNS/UFRR/UESC

Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza- USP

S237

Santos, Nicolas de Oliveira.

Nexo de internacionalização e racismo: globalização, política linguística e linguagem / Nicolas de Oliveira Santos. – Ilhéus, BA: UESC, 2022.

81f. : il.

Orientador: Gabriel Nascimento dos Santos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações – PPGL
Inclui referências.

1. Educação internacional. 2. Linguagem. 3. Política linguística. 4. Globalização. I. Título.

CDD 370.116

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral investigar e identificar as relações entre os processos de internacionalização do ensino superior e os processos de globalização totalitários, buscando observar de que forma as políticas públicas de internacionalização reproduzem práticas racistas. Para alcançar tal objetivo geral, delineiam-se alguns objetivos específicos, caracterizar as formas com que os processos voltados à internacionalização do ensino superior estão ligados a reprodução da colonialidade, tendo por base o racismo, bem como distinguir as esferas pelas quais estes processos se articulam para tanto. Da mesma forma, busco com isso relacionar estes apontamentos ao âmbito linguístico, observando como estas disposições políticas podem influenciar as formas como que as línguas são tratadas e abordadas neste contexto. Nesta perspectiva, analisei os parâmetros relativos às propostas do Future-se para refletir de que forma o impacto da medida ao ensino de línguas reforça o racismo epistêmico na Internacionalização do Ensino Superior, observando a língua em primeiro lugar, além de aspectos como migração e ideia de qualidade do ensino superior público brasileiro.

Palavras-Chave: Internacionalização, Linguagem, Política Linguística, Globalização

ABSTRACT

The general objective of this research was to investigate and identify the relationships between the processes of internationalization of higher education and the processes of totalitarian globalization, seeking to observe how public policies of internationalization reproduce racist practices. To achieve this main objective, the specific objectives are to characterize the ways in which processes aimed at the internationalization of higher education are linked to the reproduction of coloniality, based on racism, as well as to distinguish the spheres through which these processes are articulated for this purpose. In the same way, I seek to relate these notes to the linguistic scope, observing how these political provisions can influence the ways in which languages are treated and addressed in this context. In this perspective, I analyzed the parameters related to the Future-se proposals , to reflect on how the impact of the measure on language teaching reinforces epistemic racism in the Internationalization of Higher Education, observing language in the first place, in addition to of aspects such as migration and the idea of quality in Brazilian public higher education.

Keywords: Internationalization, Language, Language Politics, Globalization

LISTA DE SIGLAS

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 Objetivos	9
1.2 Justificativa	10
2 PERPECTIVAS TEÓRICAS	14
2.1 Internacionalização do ensino superior.....	14
2.2 A invenção da língua e suas maquinações.....	20
2.3 Língua como invenção.....	22
2.4 Globalização globalitária, língua e poder.....	27
3 RACISMO EPISTÊMICO, RACISMO LINGUÍSTICO E COLONIALIDADE	33
4. LÓCUS DE ENUNCIÇÃO	42
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
5.1 Reflexões acerca da natureza de pesquisa.....	52
5.2 Caminhos percorridos e análises desenvolvidas	57
6 CONCLUSÃO.....	65
REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

Os processos de globalização contemporâneos, em seus fatores e complexidades, afetam a vida social cotidiana numa variedade de formas e níveis, de modo que se torna necessário formar indivíduos criticamente conscientes e capazes de agirem efetivamente nessa sociedade (MOLINARI, FRANCO E PASSONI, 2020). Deste modo, tais processos de globalização influenciam também na Educação e na forma com que os indivíduos se relacionam com o conhecimento, tangenciando políticas educacionais de internacionalização e práticas no contexto universitário (GIMENEZ, 2016). Nesta perspectiva, como aponta Nascimento (2019a), ao pensarmos nos desafios relacionados aos processos de ampliação do acesso ao ensino superior vividos no Brasil nos últimos anos, devemos tratar também do alcance que a língua Inglesa toma nestes contextos, onde comunidades negras e indígenas passam a ter maior contato com a língua estrangeira.

Vinculada ao mercado global e à economia do conhecimento, a Internacionalização do Ensino Superior é usada como artifício para fortalecer princípios de aproximação, colaboração e solução de problemas advindos do contato entre instituições de diferentes localidades do mundo (SILVA; XAVIER, 2021). Tais processos se caracterizam numa diversidade de medidas, ações, políticas e sistemas educacionais, que são refletidas no cotidiano em formas de interação no contexto universitário. Assim, os modos como o processo de internacionalização do ensino superior se consolidam envolvem ações ligadas a políticas e planejamentos linguísticos (PASSONI, 2018), resultados das demandas de uma sociedade globalizada, o que referencia o papel distinto do ensino de línguas estrangeiras nesse contexto.

Todavia, é necessário também discutir longamente de onde vem essa exigência por internacionalizar, e quais as fontes de tais demandas de uma sociedade globalizada, absolutamente neoliberal e contra a cooperação, criando supostas fronteiras invisíveis, como as geradas pelo racismo, delineando fronteiras raciais no sistema-mundo, articuladas em práticas linguísticas excludentes (SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2021). Se tomarmos, então, a importância dos estudos da linguagem e relevância das línguas nesse contexto, é evidente que o ensino superior é influenciado por fluxos globalizatórios, envolto nos paradoxos relacionados ao mercado global, definindo as formas como a sociedade se orienta a fim de influenciar moral e intelectualmente determinados grupos de forma hegemônica, evidenciando também o status histórico do privilégio da língua inglesa num paradigma global (MOLINARI; FRANCO; PASSONI, 2020).

Logo, se faz necessário que tais dinâmicas de internacionalização se proponham de forma crítica, refletindo sobre políticas educacionais de forma contextualizada, visando à formação e letramento de sujeitos não alienados, sendo também crucial e urgente que se pensem e se desenvolvam conjunturas e circunstâncias educacionais que promovam a superação das inequidades advindas do colonialismo (NASCIMENTO, 2019a), visando o uso autônomo, crítico e empoderado da língua.

Da mesma forma, as práticas pedagógicas subjacentes a este contexto devem visar participação igualitária e total de todos os grupos da sociedade, através de um processo participativo e democrático, tendo em vista formas educacionais que questionem sistemas de opressão e que promovam a justiça social (BELL, 2007). Uma vez que não questionados, tais sistemas de opressão, como os ligados ao racismo e aculturalismo racista (NASCIMENTO, 2020), só fazem reproduzir e reforçar atitudes e experiências racistas que ocorrem nos contextos escolares, ao invés de desconstruí-las (FERREIRA, 2009).

Tal abordagem, relativa ao ensino crítico de línguas e a Educação Antirracista, tanto permite avaliar as formas de opressão veladas e desveladas que permeiam tais práticas pedagógicas, quanto “nomeia assuntos de raça e de justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais” (FERREIRA, 2012, p. 278). Caracterizam a Educação Antirracista os processos educacionais que objetivam a fomentar a igualdade racial e extinguir formas de discriminação e opressão, e que envolvem procedimentos de ordem pedagógica, se remetendo ao currículo e planejamento escolar para o alcance destes objetivos (FERREIRA, 2012).

Desta forma, os efeitos dos processos de globalização na educação de fato permeiam diferentes momentos da vida escolar, sendo também o ensino superior afetado por tais fluxos, em seus objetivos de aprendizagem, métodos de ensino e produção do conhecimento. Neste contexto, o poder que línguas globais exercem numa sociedade multilíngue leva a uma marginalização e vitimização de determinados grupos de pessoas que não acessam tais repertórios comunicativos (SHOHAMY, 2007), e a língua Inglesa pode ser considerada como parte de uma globalização, que pode ser tomada como autoritária (NASCIMENTO, 2019b).

Considerando que as significações são negociadas nos usos linguísticos, uma possibilidade de revisar tal perspectiva é pensar a língua como meio de reforçar identidades racializadas, a fim ressignificar opressões por meio da resistência, proporcionando que a aula de língua seja atmosfera susceptível a desconstrução do racismo estrutural (NASCIMENTO, 2019a). Assim, ao pensarmos nos contextos de internacionalização, e no papel que a língua e as práticas linguísticas têm, em aspectos ideológicos e políticos (PASSONI, 2018), torna-se

evidente a urgência de se repensar analisar, considerar, e propor políticas linguísticas, que prezem pela aceitação, inclusão, e participação ativa de todos os grupos sociais, a nível local, nacional e global (SHOHAMY, 2007). Consequentemente, as metodologias de ensino-aprendizagem, materiais didáticos, bem como a formação de professores, seriam influenciadas por tal agenda relacionada à diversidade, justiça social e equidade racial.

Logo, podemos nos guiar pela seguinte pergunta: De que forma as políticas públicas de internacionalização de programas como o “Future-se” reproduzem práticas racistas? Creio que tal pergunta possa viabilizar investigar de que forma estas políticas corroboram, calcadas intimamente na hierarquia global de superioridade e inferioridade sobre a linha do humano baseada no construto social de raça, da manutenção do capitalismo globalitário colonial moderno.

Busquei através de uma metodologia de pesquisa interpretativista de caráter qualitativo, e da análise de documentos disponíveis acerca do programa, observar se há, de fato, a presença de práticas racistas junto a propostas destes programas de letramento, e quais suas esferas de atuação em foco.

Para tanto, desenvolvo este trabalho por meio desta breve introdução, apresentando também meus objetivos, bem como busco construir meu contexto de pesquisa por meio de alguns apontamentos teóricos, tratando da Internacionalização do Ensino superior, da Invenção da Língua e suas maquinações, da Globalização globalitária, Língua e Poder, do Racismo Epistêmico, Racismo Linguístico e Colonialidade, e de Lócus de Enunciação. Termino explanando brevemente acerca dos percursos metodológicos assumidos para esta empreitada.

1.1 OBJETIVOS

Assim, considerando os apontamentos realizados na introdução, este projeto tem como objetivo geral investigar e identificar as relações entre os processos de internacionalização do ensino superior e os processos de globalização totalitários, buscando observar de que forma as políticas públicas de internacionalização do programa “Future-se” reproduz práticas racistas.

Para alcançar tal objetivo geral, delineiam-se alguns objetivos específicos, caracterizar as formas com que os processos voltados à internacionalização do ensino superior estão ligados a reprodução da colonialidade, tendo por base o racismo, bem como distinguir as esferas pelas quais estes processos se articulam para tanto. Da mesma forma, busco com isso relacionar estes apontamentos ao âmbito linguístico, observando como estas disposições

políticas podem influenciar as formas como que as línguas são tratadas e abordadas neste contexto.

1.2 JUSTIFICATIVA

Considerando as formas com que os processos globalizatórios afetam a produção e disseminação dos conhecimentos construídos na academia, o ensino superior sofre mudanças em suas atitudes administrativas e institucionais a fim de atender uma demanda mercadológica (GIMENEZ, 2016). A internacionalização, desta forma, afeta as maneiras de criar, organizar, comunicar e conhecer a produção científica ao redor do mundo, reforçando a ideia da língua inglesa como um fenômeno global.

Creio que seja importante, portanto, apontar como esta temática de estudos ressoa com minha trajetória, e como esta linha de estudos se apresenta como possível meio de explorar os debates aqui tratados.

Ingressando no curso de Letras-Português (UEL) em 2013, realizei novamente o vestibular da Universidade Estadual de Londrina para ingresso no ano de 2014, agora no curso de Letas- Inglês (UEL), movido pela experiência vivida no Intercâmbio Cultural do Centro Paula Souza, uma parceria de incentivo educacional feita com o Governo do Estado de São Paulo, sendo contemplado com uma bolsa de estudo concedida para os 25 melhores alunos e alunas das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo – FATECs, ou, Escolas Técnicas – ETECs.

Posteriormente, já como aluno e professor em formação do curso de Letras/Inglês, tive rápida passagem pelo PIBID (Projeto de Iniciação à Docência), bem como integrei o projeto de pesquisa “Cadernos de Teorias da linguagem”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria José Guerra de Figueiredo Garcia, entre os anos de 2015 até o fim da graduação, em 2019. Neste projeto eram desenvolvidos estudos teóricos acerca das teorias linguísticas, relacionados a uma diversidade de frentes de pesquisa. Realizei pesquisa vinculadas a teorias semióticas, linguagem e mitologia, assim como estudos relacionados a linguística gerativa, aquisição de línguas internalizáveis, e línguas indígenas.

Profissionalmente, desenvolvi trabalhos vinculados ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no instituto Yázigi, em Londrina, Paraná, de 2014 a 2019, atuando como docente nos mais diversos níveis de formação linguística e de faixa etária. Esta experiência foi crucial, tanto para minha permanência, acesso e escolarização como aluno universitário, como para desenvolvimento profissional e pessoal.

Tratando da jornada universitária, é interessante ressaltar o período de 2015- 2016 durante as greves, as quais ocorreram e foram articuladas pelas esferas educacionais do Paraná, sendo protagonizada por funcionários, professores e alunos da educação básica e superior. Menciona-se esse momento em decorrência da importância e relevância que o momento histórico teve para minha formação política e cidadã, atuando junto ao comando de greve na luta pela manutenção da educação como bem público e de qualidade, e fomentando uma visão crítica acerca do papel da escola na vida e dia-a-dia das comunidades que integram.

Em 2017, com a oportunidade oferecida pela ARI-UEL e pelo governo canadense, através do programa “Líderes emergentes das Américas”, pude ter contato, e desenvolver estudos, na Saint Mary’s University, Halifax, Nova Escócia, Canadá. Para além da formação acadêmica, esta experiência foi crucial para a compreensão dos fluxos globalizatórios na prática, bem como para a ampliação da visão com relação à atuação profissional e docente. Em Julho/2019, já formado pelo curso de Letras-Inglês, ingressei como docente no programa “O Paraná Fala Idiomas”, no qual desenvolve atividades relacionadas a ensino/aprendizagem de língua Inglesa, bem como desenvolve pesquisa voltada ao contexto de internacionalização do ensino superior e educação para formação crítica.

Particularmente, o contato com línguas estrangeiras sempre tanto me fascinou como me deixou inquieto, ao passo que este fascínio, causado pelo novo, já que línguas constituem formas de ver o mundo por diferentes perspectivas, é também a causa desta inquietação. Como uma pessoa mestiça, observar como a racialização compõe também meu lócus de enunciação permite que eu visualize o conjunto de disposições que favorecem que este contato com línguas globais exerçam determinados poderes, o que numa sociedade multilíngue leva a uma marginalização dos que não acessam tais repertórios comunicativos. Isto me leva ao interesse por um olhar racializado com relação às políticas públicas de ordem linguísticas.

Pensando especificamente na língua Inglesa, denota-se o status de favorecimento que a mesma carrega num paradigma global, ainda que outros idiomas sejam parte de nosso cotidiano (ORTIZ, 2006 apud MOLINARI; FRANCO; PASSONI, 2020). Similarmente, tal status pode representar tanto uma ferramenta para participação global, quanto um símbolo do imperialismo e da ocupação cultural (SHOHAMY, 2007). Nesta perspectiva, a falta de reconhecimento e incorporação de línguas minoritárias aliadas à imposição de outra língua faz com que determinados grupos sejam marginalizados.

Deste modo, uma língua global é caracterizada como aquela que os indivíduos procuram a fim de adquirir participação e inclusão, em vias de acesso econômico, educacional

e social (SHOHAMY, 2007). A reflexão acerca dos processos de internacionalização, visualizando o tratamento da língua como commodity, leva a questionamentos relacionados ao papel da mesma nestes fluxos, com relação à dominação cultural e hierarquização intelectual. Assim, concordando com os argumentos de Finardi, Guimarães e Mendes (2019), é latente que se desconstrua o imaginário de subserviência e dependência cultural que perpassam estes processos, estimulando uma internacionalização crítica, solidária entre instituições locais e globais, que fortaleça a ideia da educação como bem público, da básica a superior.

Ao levar em conta tais fatores, consideram-se então questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência atreladas às condições socio-históricas de produção e reprodução das relações sociais junto a esses contextos de aprendizagem (TÍLIO, 2017). Deste modo, a observação da relação entre Educação e Política, em suas práticas pedagógicas e seu vínculo sociopolítico, aponta para a necessidade de abordagens críticas ao ensino de línguas estrangeiras (TÍLIO, 2017), que busquem a libertação dos aprendizes, no que tange o reconhecimento das opressões, nas formas veladas dos poderes imateriais e nas ideologias curriculares.

Nesta perspectiva, a Educação Antirracista pode ser tomada como abordagem e perspectiva educacional crítica, ao passo que desvela e traz à tona os debates relativos à raça e etnia, justiça social e equidade racial, poder e opressão (FERREIRA, 2012). Ainda, é de extrema importância promover condições educacionais que se remetam a etnicidade e raça, acerca da relação que estes aspectos têm com a formação e performance das identidades pessoais. Ao pensarmos língua como interação situada em um contexto social, podemos relacionar os aspectos linguísticos às injustiças sociais, as quais regularmente se materializam na língua (NASCIMENTO, 2019b). Deste modo, língua e raça estão conectadas em suas relações com os poderes coloniais, de forma que “a língua não é desempenhada externamente ao poder, mas junto à composição do poder” (NASCIMENTO, 2019a, p. 213).

Identidades hegemônicas e de prestígio, privilegiadas no processo histórico colonizador, em suas maiorias relacionadas à branquitude, tendem a ser enfatizadas e denotadas, onde o signo raça é designado para fins de opressão e manutenção de sistemas opressores (NASCIMENTO, 2019a). Repensar o ensino de línguas em vias de promover reflexão crítica acerca de raça e etnia pode, então, favorecer que tal significação acerca do signo raça possa ser renegociada, redesignada como representativa de resistência a estas hegemonias, tornando as acepções e conteúdos presentes na sala de aula de língua

significativos ao fomento do desenvolvimento baseado em experiências raciais construtivas (NASCIMENTO, 2019a).

Nesta tangente, podemos pensar o ensino de línguas estrangeiras, como a língua inglesa, numa perspectiva que vise preparar os alunos e alunas para conviverem em um mundo globalizado, onde é necessária efetiva capacidade comunicativa e autonomia emancipatória com relação aos conhecimentos adquiridos, numa perspectiva de educação global para resolução de problemas globais (CRISTOVÃO; RADI, 2014). A seguir, o primeiro capítulo trata dos aspectos teóricos que compõem este trabalho.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Inicialmente, realizo aqui um levantamento das perspectivas teóricas que perfilam este trabalho. Para tanto, escolhi dividir os diversos arcabouços sob as temáticas: Internacionalizações do ensino superior; A invenção da língua e suas maquinações; Língua como invenção; e Globalização globalitária, língua e poder.

2.1 Internacionalização do ensino superior

“Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido.”

Milton Santos

Os processos ligados a políticas institucionais que se voltam a ações aliadas ao contato, colaboração, compartilhamento de informações e soluções no âmbito universitário caracterizam as medidas voltadas à Internacionalização do Ensino Superior. De fato, como apontam Silva e Xavier (2021), há um evidente panorama relativo a tais medidas no Brasil, articulando e influenciando as formas e maneiras com que o conhecimento e sua concepção sejam propostos e veiculados, ocasional e corriqueiramente atrelados a ideais de qualidade educacional, mobilidade acadêmica e competência linguística (SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2021).

Desta caracterização, tomada como parte inquestionável de processos globalizatórios, deriva a produção e disseminação do conhecimento então gerado neste contexto, assentando também as qualificações, letramentos e habilidades necessárias aos sujeitos para que ajam de forma efetiva e operatória num cenário globalizado da economia do conhecimento. Tais processos globais globalitários, estes intimamente ligados ao neoliberalismo e seus modelos hegemônicos de globalização, e que suplantam perspectivas globais a cenários locais (SANTOS, 2000), afetam a construção e disseminação do conhecimento, influenciando o ensino superior, através da especificação de supostas necessidades e habilidades que caracterizam o trabalho no mercado global (GIMENEZ, 2016).

Consequentemente, tais aspectos da internacionalização influenciam os processos educacionais e formas políticas destes contextos, por vezes impondo valores globais abstratos, eurocêntricos e racistas, tangenciando interações e formas de compor e ocupar os espaços gerados por tais medidas, por tais composições do plano político-econômico. Se tratarmos de tais fluxos globalitários, a ideia da hegemonia de uma cidadania global reposiciona práticas locais que situam tais fluxos, em favor de uma visão operatória da universidade, atuando como um discurso que fomenta a criação de espaços supostamente globais, que têm por mote

a anulação hierarquias regionais. (SOUZA, 2012 *apud* SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2021).

Variando, então, em diferentes períodos e conceitos, Knight (2003 *apud* SILVA e XAVIER, 2021) define estes processos de Internacionalização do Ensino Superior como aqueles que visam integrar dimensões interculturais, globais e internacionais aos serviços, funções e resoluções do ambiente universitário, reconhecendo a influência destes propósitos para a educação e sua relação com a sociedade. Logo, ainda seguindo os apontamentos de Silva e Xavier (2021), evocam-se noções de internacionalização por uma perspectiva abrangente, dentro do ambiente da instituição, do currículo, e educacional.

Afetando a estrutura política e material, a maneira pela qual a formação de compromissos relativos a ações que direcionem o conjunto dos costumes e hábitos fundamentais de determinada instituição, de maneira compreensiva e extensiva, visualizamos a noção de internacionalização abrangente (HUDZIK, 2011 *apud* SILVA; XAVIER, 2021). Noção esta que, ainda que proposta de forma ampla, não problematiza a exclusão que deriva da ideia de internacionalização na modernidade tardia, donde as sociedades modernas encontram-se “obrigadas a refletir sobre si e, ao mesmo tempo, desenvolvem a capacidade de refletir retrospectivamente sobre si (...).” (GIDDENS, 1997 *apud* LUVIZOTTO, 2010).

Assim, se tomarmos a noção de internacionalização dentro do ambiente da instituição, ou em casa (WACHTER, 2003 *apud* SILVA; XAVIER, 2021), denota-se o favorecimento de compreensões como a cultural e internacional nas atividades curriculares, no ensino e aprendizagem e na relação com os grupos que compõem a sociedade na qual as instituições estão inseridas. Logo, a internacionalização do currículo (LEASK, 2014 *apud* SILVA; XAVIER, 2021) volta-se a formas educacionais que sejam pontuados por conteúdos e metodologias internacionalmente diversificados e informados, com a intenção de promover, através de cidadãos globais, uma formação intercultural que se reflita na realidade local, desfocando das noções de mobilidade acadêmica e de seus consequentes privilégios de acesso. Ainda nesta perspectiva, visando concretizar o desenvolvimento do ensino, e das práticas e conhecimentos dos integrantes da comunidade acadêmica em geral, a noção de internacionalização Educacional (DEWIT, 2011 *apud* SILVA; XAVIER, 2021) tem por objetivo a qualidade e sustentabilidade destas relações, como um processo integral.

Elucidativamente, podemos compreender os processos de internacionalização do ensino superior conectado à globalização, ainda que sejam processos distintos (SILVA; XAVIER, 2021), tomando, ainda, o viés traçado por Santos (2000), para visualizar como tais

processos articulam um “mundo confuso e confusamente percebido” (p. 17). Assim, há o mundo globalizado como fábula, como perversidade, e como possibilidade.

De acordo com Santos (2000), o mundo da globalização como fábula é aquele como fazem vê-lo, como uma construção do fazer-criar, sendo o segundo, como perversidade, como ele de fato é, e o terceiro como ele pode ser, vislumbrando e arquitetando, então, uma outra globalização.

Nesta perspectiva, o mundo como fábula envolve a constante repetição de fantasias que se tornam base para sua interpretação, por meio de máquinas ideológicas. Os mitos da aldeia global, do encurtamento das distâncias proporcionados pela globalização, na verdade pressupõe acesso político, monetário, social e racial, articulados por um mercado avassaladoramente homogeneizante, que aprofunda disparidades locais. Tal aprofundamento é, portanto, viabilizado por fabulações, as quais “sustentam a bondade dos presentes processos de globalização” (SANTOS, 2000, p. 19). Conjecturemos, então: até que ponto a internacionalização do ensino superior não é também uma fabulação? Até que ponto isso não é viabilizado pelo mito da existência de uma língua global?

Explicitamente, desta forma, temos o mundo da globalização como perversidade. O desemprego crônico, a pobreza e a perda da qualidade de vida, a fome e o desabrigo, as enfermidades virais e epidêmicas, a inacessível educação de qualidade, a corrupção, o cinismo, e a mortalidade irrefreada, são partes integrantes desta perversidade que é apontada por Santos (2000). Como problemas intimamente ligados a estes processos de globalização, aqui avaliados pelas lentes da internacionalização do ensino superior, estes aspectos compõem esta perversidade sistêmica, a qual se enraíza na evolução da humanidade e que têm:

[...] relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização (SANTOS, 2000, p. 20)

Como um mundo possível, assim, Santos (2000) aponta para a ressignificação das práticas ligadas à unicidade técnica, à convergência dos momentos, e ao conhecimento do planeta, rearticulados em favor de uma outra globalização. Os indicativos destas possibilidades são inúmeros, desde o reconhecimento e valorização das várias e misturadas filosofias, raças e credos, ao invés do racionalismo universalista europeu, até a emergência de uma ampla sociodiversidade. Tudo isso, ainda seguindo os apontamentos de Santos (2000), possibilita a produção de novos discursos, de novas metanarrativas, que, empírica e teoricamente, permitem que se escrevam novas histórias.

Logo, se questionamos a ideia de que estes fluxos são indubitavelmente benéficos, como se não fossem pensados e gerados em um contexto de demanda mercadológica (GIMENEZ, 2020), o que caracterizaria os fluxos ligados à internacionalização do ensino superior não seria a oferta de disciplinas e conteúdos em língua inglesa, ou mesmo o foco na mobilidade acadêmica, ou em parcerias internacionais como indicativo de sucesso, nem mesmo a dispensa de competências interculturais. Contrariamente, parece cabível apontar a necessidade de considerá-los como uma “construção transformadora da cultura de uma instituição” (SILVA; XAVIER, 2021, p. 5587), refutando os elevados padrões de competitividade impostos como produtos da influência do Norte Global, servindo-se destes processos em prol de uma educação crítica e de trocas justas de conhecimento, ética e academicamente. Concordemos então que:

a compreensão destes processos fora de suas realidades e necessidades contextuais, compõem um discernimento limitado e limitante deste fenômeno porque não necessariamente dialogam com qualidade e sustentabilidade das relações de fluxos globais e locais. (SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2021, p. 1532)

E, se falamos de cooperação Sul-Sul, donde o sul global se reconecta a seus interesses políticos e sociais, falamos também da desconstrução de um imaginário de dominação e subserviência cultural e intelectual, e na afirmação da educação como um bem público (FINARDI; GUIMARÃES; MENDES, 2019). Neste paradigma, por um viés crítico, podemos refletir acerca do papel das políticas públicas linguísticas, bem como seus programas de consolidação, e da língua neste cenário, atentamente visualizando sua comodificação e valorização.

Se refletirmos, então, acerca destas abordagens sob estes processos de internacionalização, é possível figurar processos mais socialmente justos de desenvolvê-los, em suas definições, objetivos e carências. Considerando as maneiras com que os processos globalitários influenciam a produção e disseminação dos conhecimentos construídos na academia, como já mencionado aqui, vemos que o ensino superior passa por mudanças em suas atitudes administrativas e institucionais, com a finalidade de atender uma demanda puramente mercadológica, fomentando uma economia do conhecimento (GIMENEZ, 2016). Tal reflexão também possibilita que problematizemos as formas sob as quais o ato de internacionalizar tem se desenvolvido, em padrões eurocêntricos e neocoloniais que atuam na manutenção das desigualdades de acesso à educação (SILVA; XAVIER, 2021).

Ainda que políticas abrangentes na formação e qualificação do meio educacional venham sendo desenvolvidas junto ao projeto de internacionalização do ensino superior, estas, regularmente, e seguindo um paradigma de possíveis fabulações perversas, são propostas a

partir de lógicas de exclusão do local, as quais, a partir de Grossfoguel (2016), caracterizam o racismo epistêmico. Mais especificamente, o autor, baseando-se no teórico Frantz Fanon, define este racismo partindo da noção da zona do ser e do não-ser, ou seja, do que, ou quem, é considerado humano, ou não. De fato, se pensarmos que as diferenças epistemológicas¹ dão base aos conflitos que permeiam as relações sociais, na modernidade, estas perspectivas dão regulações as formas da condição científica, definindo os conhecimentos a serem validados, e favorecendo a consolidação do racismo epistêmico (NASCIMENTO, 2020).

Guiadas por necessidades de ordem mercadológica, os imperativos que baseiam os interesses ligados a Internacionalização do Ensino Superior articulam-se em concepções, estratégias e ações ligadas a globalização do capital, como aponta Farias (2019). Assim, ao relacionarmos, na perspectiva deste sistema-mundo², universidade/ modernidade/ racionalidade, denotamos a constituição de uma ego-política do conhecimento, a qual é geradora também da coloniada.

Ao passo que as universidades, enquanto instituições que se ocupam de questões epistemológicas, ligadas a produção do conhecimento, apresentam ativamente estruturas do conhecimento eurocêntricas, o conhecimento por elas gerados são legitimados por elas mesmas, o que, num plano prático (e perverso) promove o preterimento de outras epistemologias e ontologias que compõem a complexidade de nossa formação social histórica (FARIAS, 2009), fato que perpassa o saber de forma cabal, da filosofia, da economia política, à ciência e sociedade.

Escamoteado de universalidade do saber, tal provincianismo epistêmico (FARIAS, 2019) apresenta-se neste contexto de Internacionalização tanto como forma hegemônica da marcação de corpos e conhecimentos validados a um plano político mercadológico, como no silenciamento de loci epistêmicos subalternos dos povos colonizados. Estes apontamentos, logo, nos levam a visualizar que a internacionalização não é um fenômeno da história recente, sendo parte também do processo de invasão colonial.

O discurso globalitário único articula-se, majoritariamente, na imposição de um valor global ocidental, demarcado em modelos de colonização e escravização (SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2021). Ainda, seguindo a noção da zona do ser e zona do não-ser de Fanon (2008), podemos entender como a globalização homogênea o local,

¹Partindo aqui da noção de Santos e Menezes (2009) de que “epistemologia é toda noção, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (p. 09), e de que as experiências sociais são parte da produção e reprodução do conhecimento, em relações desiguais de poder.

²Aqui se referindo ao conceito de Dussel (2002) e Grossfoguel (2007) acerca da tecnicidade moderna e da globalidade econômica referente ao capitalismo global sistêmico, de ordem colonial/ patriarcal, hegemônico ao pensamento neoliberal.

indispondo-os de suas características e formas locais. A tensão apresentada por este processo volta-se ao embate competição x solidariedade (FINARDI, MENDES e SILVA, 2022), donde, a universidade, em sua função de produzir conhecimentos globais/universais, deve também manter a relevância destes conhecimentos a um plano local. Deste modo, tais disposições materializam esta tensão, caracterizando tais ações ligadas ou ao Norte/ competição/ mercadorização ou ao Sul/ solidariedade/ universidade como bem público (FINARDI, MENDES e SILVA, 2022).

Consequentemente, aliada a uma necessidade imposta, relativa à comunicação global, e ao suposto encolhimento ou desaparecimento das fronteiras (MOLINARI; FRANCO; PASSONI, 2020), o papel da língua e da política linguística neste contexto é vital para que se consolidem os objetivos ligados a este projeto, donde letramentos, usos, e formas linguísticas particulares tomam maior evidência e favorecimento (GIMENEZ, 2020). Assim, a reflexão acerca da linguagem e suas representações neste âmbito, nos leva a visualizar o privilégio hegemônico outorgado à língua inglesa, como requisito ao acesso, participação e inclusão econômica, educacional e social (SHOHAMY, 2007), o qual se atrela ao amoldamento ao sistema capitalista moderno, a globalização selvagem, e a manutenção do privilégio branco (NASCIMENTO, 2019a). Desta noção deriva, similarmente, uma visão de letramento ocasionalmente ligada ao progresso e ao desenvolvimento (SOUZA, 2012).

Assim, se delineamos uma observação acerca da colonialidade por trás da língua, esta herança da histórica colonização europeia, e como esta atua no domínio colonial, em sua naturalização homogeneizante (NASCIMENTO, 2020b), notamos como disto decorre determinada idealização das línguas e das identidades formadas a partir de seus usos. Podemos, então, relacionar língua, lócus de enunciação e poder (NASCIMENTO, 2020), e na forma com que estes aspectos reproduzem a manutenção das hegemonias, como integrantes da colonialidade, ligada ao epistemicídio e a racialização. Portanto, as linguagens das populações colonizadas e escravizadas, em suas formas variadas, são desconsideradas em suas múltiplas semioses, em seus valores, perpetuadas em relações linguísticas de poder (DAITCH; VERONELLI, 2021), fundamentando a reprodução da lógica colonial capitalista, na racialização e nas formas que esse fenômeno se materializa em um contexto de globalização e internacionalização (SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2021).

Logo, ao pensarmos os processos de internacionalização sobre as perspectivas e abordagens, estas que se referem para reflexões tecidas acerca do uso da linguagem em um mundo concreto, e à língua como prática social móvel e multiglóssica (SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2021), meditamos também acerca das ideologias coloniais, e em

como elas se materializam na língua e suas idealizações, e na apropriação dos discursos. Pensando nas formas com que os processos de internacionalização do ensino superior se propõem, podemos partir de pressuposto de que a formação de relações de ordem social e cultural e o poder de agência frente a situações de opressão envolvem a linguagem e seus usos (SILVA; XAVIER, 2021).

Assim, denota-se o papel da língua, da política linguística, e do ensino e aprendizagem de línguas nesse contexto. Ao considerarmos as formas com que a linguagem particulariza esse cenário, tratamos também das relações de poder que a perpassam por um ponto de vista crítico, observando o uso de determinados repertórios comunicativos, bem como as iniquidades relacionadas ao acesso a tais repertórios (GIMENEZ, 2020). Escancara-se aqui, então, a necessidade de considerarmos conjunturas e circunstâncias educacionais que fomentem a superação destas iniquidades, intimamente ligadas ao colonialismo (NASCIMENTO, 2019).

Portanto, se concordamos que a internacionalização, como compreendida em diversos programas e políticas de consolidação de seus projetos, ignora as identidades locais e promove a ideia de subserviência a um global, o qual é racista epistêmico, teremos que o local, para ser aceito, terá que descaracterizar a fim de produzir apenas um espaço operatório para o mercado. Deste modo, a esta altura do que debate que estou fazendo, podemos apontar, uma vez mais, que os modos como o processo de internacionalização do ensino superior se consolidam envolvem ações ligadas a políticas e planejamentos linguísticos (PASSONI, 2018), resultado das demandas de uma sociedade globalizada, dando importância e papel distinto ao ensino de línguas estrangeiras nesse contexto.

Este enfoque, então, nos leva a perceber tais impactos ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, e em como esta é conceituada, organizada, e veiculada, fomentando também perspectivas, pontos de vista e teorias que deem conta de considerar de forma adequada as problemáticas apresentadas (SILVA; XAVIER, 2021; SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2021). Assim, no próximo tópico tratemos do Ensino de Língua Inglesa em contextos de internacionalização, e como essa língua, enquanto uma invenção, cumpre um papel crucial na consolidação de projetos de internacionalização do ensino superior.

2.2 A invenção da língua e suas maquinações

Já em outros escritos, debatemos, eu, Nascimento e Ribeiro (2021), acerca das perspectivas priorizadas nos processos de internacionalização da educação e do ensino

superior, em suas dimensões linguísticas, migratórias e de avaliação de qualidade educacional. Este debate permite questionar os dispositivos pelos quais a colonialidade se perpetua, neste caso no âmbito da linguagem, e, ao visualizarmos como estes se consolidam através de políticas linguísticas, reitera à dependência colonial e o racismo linguístico, forma pela qual tais medidas se calcam através da racialização dos corpos, do epistemicídio, no apagamento da diferença, e na demarcação, ou não, do lócus de enunciação dos sujeitos envolvidos neste paradigma.

Logo, tal reflexão nos leva a interrogar a presença e o reforçado ensino de determinadas línguas, no caso aqui debatendo o ensino de língua inglesa, bem como a necessidade de se internacionalizar uma instituição pública de ensino, ponderando acerca de quem irá acessar e se beneficiar destes processos. Assim, a naturalidade com que tais propostas se apresentam no cotidiano educacional, se inquirida, desvela como o discurso ocidental prioriza, mesmo no âmbito das línguas e da comunicação, o conjunto de privilégios raciais outorgados a branquitude, manifestados em políticas educacionais linguísticas em ideários como o monolinguismo e a ideia de língua global.

“A língua é, como todo produto ou subproduto criado pela colonialidade, um espaço de atuação do epistemicídio.” (NASCIMENTO, 2019a, p. 23), e tais ideias estão ligadas ao apagamento e erradicação do pensamento do outro. Fanon (2020) já apontava que o confronto entre as formas de vida local e do colonizador é frequente, ao passo que o uso de uma língua estrangeira implica num processo de deslocamento. Ainda segundo o autor, este é um confronto que decorre como resultado da privação e alienação dos povos colonizados de suas formas originais de se relacionar com o mundo e sua cultura.

Tratando-a como uma marca do pensar que herdamos da colonização, ou colonialidade, nesta perspectiva, a língua inglesa parece alinhar-se a maneiras hegemônicas de organizar as formas e vieses que o discurso do conhecimento pode tomar, o que conseqüentemente molda as identidades de seus usuários, desvalorizando formas genuínas e autônomas de comunicação em favor do mito de uma língua internacional e do falante nativo (JORDÃO, 2016). Tais manifestações da língua e suas formas de instrução parecem estar relacionado a uma visão abstrata e descontextualizada de seus usos e de seus sujeitos, desconsiderando uma infinidade de práticas social e semioticamente situadas (SOUZA, 2012). Deste modo, podemos concordar com Pennycook e Makoni (2007) que as línguas são invenções, fabricações que remetem as relações de poder que as perpassam, sendo mitologicamente naturalizadas em nosso viver social, e que representam uma realidade material de normas, usos e letramentos.

Ainda ressoando Pennycook e Makoni (2007), a possibilidade de desinventar a ideia de língua como conceito, permite que o critiquemos e que também possamos reconstituí-lo. De que forma?

Partindo da premissa de que a noção de língua e concepções de linguagem são metalinguagens, podemos então compreender que estas são cunhadas em momentos históricos particulares, e no caso da Linguística enquanto postulado científico, ligada ao ideário da modernidade, estes são parte de projetos que têm, implícita e explicitamente, noções que reforçam um ideal nacionalista possível de ser consolidado através do reconhecimento das línguas, num plano cristão e colonial (PENNYCOOK e MAKONI, 2007). A cargo de comparação, observemos que o pensamento moderno e suas epistemologias têm fortes influências dos estudos relacionados a Semiologia geral proposta por Saussure, na ideia de língua enquanto conjunto de signos e valores, e instituição social (BARTHES, 1964). Tal fato pode ser verificado na presença do pensamento descontínuo nas colocações do autor e a ruptura ideológica com as tradições especulativas anteriores a este postulado, questionando a “semelhança que une as coisas entre si e as palavras com coisas.” (LOPES, 1997, pág. 16).

Todavia, como aponta Silva (2015), tal perspectiva incorre num posicionamento ideológico que considera somente os aspectos artefatuais do fenômeno da língua, culminando em métodos extracionistas de análise. Criticamente falando e contemplando esse debate do ponto de vista traçado por Grossfoguel (2007), acerca das visadas decoloniais, podemos pensar em como estes postulados vinculam-se ao eurocentrismo epistemológico, a egopolítica do conhecimento, ao dualismo cartesiano, e a tradição do universalismo abstrato subjetivo, ao delinear-se de forma global / imperial e colonial.

Logo, ao observarmos a história da invenção das línguas, partindo de uma historiografia crítica, visualizamos uma multiplicidade de temporalidades que compõem este processo, aquém do viés evolucionista e linear de mudança e desenvolvimento. Pennycook e Makoni (2007) apontam que a invenção da ideia de língua, de fato, parte de um processo social amplo e contextual, como convenções, tais quais as noções de tempo ou espaço. De fato, observar os processos sociais e semióticos que dão vazão a tais postulados leva a observar também o que os leva a essa constituição.

2.3 Língua como invenção

Para elucidação desta proposta, partamos então para os debates trazidos por Pennycook e Makoni (2007). No caso dos processos sociais que envolvem a invenção da

língua enquanto um conceito, ainda ressoando os autores mencionados acima, evidencia-se o desenvolvimento das ideologias coloniais e nacionalistas, veiculadas através de programas de letramento. Já os processos semióticos ligados a este projeto envolvem tanto processos de invisibilização de práticas discursivas, projeção de níveis de diferenciação a partir os usos linguísticos, quanto ao transporte dos signos e suas significações baseadas em aspectos sociais destes usos.

Assim, como parte da homogeneização ideológica ligada ao nacionalismo, à invenção do conceito de língua na modernidade constitui, complexamente, regimes metadiscursivos (PENNYCOOK e MAKONI, 2007), os quais, como fatos sociais constituem formas de ação social, que, categoricamente, funcionam como agentes no exercício do poder político. Logo, como um pensamento extremamente localizado, esta invenção ressoa o eurocentrismo de sua origem, reforçando um ideal humanista ligado ao evolucionismo, o que, como já mencionado nestes escritos, se remete ao racismo epistêmico e linguístico para sua consolidação.

Como já mencionado, em primeiro lugar, segundo os autores, na Modernidade, as línguas foram inventadas como parte particular de projetos nacionalistas ligados à agenda cristã-europeia em todo o mundo. Assim, analisando a historiografia crítica das línguas, é possível visualizar múltiplas temporalidades envolvidas nesses processos de invenção de uma língua nos padrões coloniais, ao invés de uma progressão de mudança e desenvolvimento.

Em segundo lugar, essa perspectiva revela o vasto processo e contextos de constituição desses postulados, de invenção e nomeação de linguagens. Então, como parte de uma constituição social, constituem uma forma convencional de validar um determinado fenômeno, como artefatos que refletem seu contexto de criação. Da mesma maneira, permite observar adequadamente os movimentos da semiótica social que culminam em tal constituição.

No que se refere a esses movimentos ou processos sociais e semióticos, eles se relacionam tanto com a expansão e desenvolvimento de ideologias coloniais e nacionalistas por meio de projetos de alfabetização e letramento, quanto com as formas como esse processo promove a invisibilidade de certos repertórios linguísticos, como o apagamento, que se projeta em níveis de diferenciação, numa recursividade fractal, e a interligação entre o signo linguístico e as imagens sociais, na iconização. Interagindo de forma complexa, esses movimentos dão força ao projeto nacionalista de homogeneização ideológica.

Em terceiro lugar, seguindo Pennycook e Makoni (2007), alinhados à invenção de uma linguagem, vem sua própria metalinguagem, ou regime metadiscursivo, como postulam os autores, que constituem formas de ação social, agentes na manutenção do poder social e

político. No caso da linguística moderna, ela surge como uma ideologia das línguas como um conjunto específico, responsável e enumerável de categorias separadas, de uma visão nominalista e biológica. Como parte da cultura eurocêntrica de criação de conhecimento, constitui um projeto mais amplo de governabilidade, pois é nesse ponto que as línguas constroem uma diferenciação de espécie como identidade.

Em quarto lugar, como resultado dessa invenção da Linguagem, surgem efeitos reais e materiais, juntamente com movimentos sociais, culturais e políticos, interferindo no modo como as linguagens são compreendidas, vistas e ensinadas. Este postulado, portanto, influencia na forma como as pessoas se identificam com identidades específicas que moldam a ação e a interação. Assim, estas invenções têm efeitos reais e materiais cabais, que, partindo de sua criação, culmina em outras invenções de ordem social, cultural, e de movimentação política, vide os debates trazidos acerca do monolinguismo, plurilinguismo e o pretugês no Brasil (NASCIMENTO, 2019).

Em quinto lugar, Pennycook e Makoni (2007) situam o movimento de reconhecimento das línguas como invenções como parte de um projeto linguístico crítico, envolvendo avaliação e reconstrução dos modos como percebemos as línguas. Este projeto envolve, consequentemente, reconstituir a ideia de linguagens a partir da consciência da história dessas construções, como vinculadas a um espaço geográfico territorializado de origem. Também se relaciona tanto ao reconhecimento das línguas como invenções, quanto ao reconhecimento da interconectividade de seus regimes metadiscursivos, como parte de uma história colonial.

Deste modo, a crítica e reconstituição da noção de língua como uma invenção viabilizam que o observemos por um viés outro. Viés este que, denotando como sua concepção histórica remete a um local específico, propõe então, formas de concebê-las em nosso tempo, a fim de ressignificar nossas relações com estes regimes metadiscursivos inter-relacionados e atravessados pela colonialidade.

Da mesma forma, esse cenário abre o debate sobre as ideologias linguísticas, como afirma Kroskrity (2005) sobre a posição político-econômica que os falantes ocupam em um sistema socioeconômico, no que diz respeito à combinação de critérios disponíveis e conhecidos de recursos linguísticos e discursivos. Compreender as línguas como invenções ajuda a vislumbrar a função que ela desempenha para projetos mais amplos em mundos socioculturais específicos, permitindo delinear com clareza as forças que influenciam o status da língua e seus usos, bem como a diversidade e a contestação, o próprio papel constitutivo das línguas na vida social, e a forma como as ideologias e o discurso constituem a identidade.

Nessa medida, a invenção das linguagens na modernidade situa-se dentro da tradição europeia de conhecimento filosófico e histórico (PENNYCOOK; MAKONI, 2007), profundamente ligada ao processo de colonização. Assim como a linguagem, outros conceitos são inventados para verificar e justificar esse movimento de exploração e interesses coloniais. Como Pennycook e Makoni (2007) descrevem, as categorias eurocêntricas que costumavam analisar o contato com outras populações do mundo, como África, América e Ásia, também foram inventados, como projeto comum de invenção da História. Podemos, neste momento, uma vez mais concordar com Santos (2000) que “O que até então se chamava de história universal era a visão pretenciosa de um país ou continente sobre os outros, considerados bárbaros ou irrelevantes. Chegava-se a dizer de tal ou tal povo que ele era sem história...” (SANTOS, 2000, p. 170).

Por meio desse processo de estabelecimento de legitimidade, linhagem e vinculação a um passado referencial construído, foi possível formar o imaginário de uma nacionalidade, e no caso da colonização europeia, ela se origina no mesmo momento da criação dos estados-nação (PENNYCOOK; MAKONI, 2007). À medida que as tradições são inventadas por repetição compulsória, o conceito de invenção torna-se uma forma relevante de entender como projetos de letramento linguístico e as instituições sociais permitem que essas nações se imaginem como seres humanos e inventem os outros como não-humanos. Como dizem os autores:

Um importante ponto de partida para compreender a invenção e formas específicas de imaginar a linguagem está, portanto, no contexto mais amplo da invenção colonial. Nossa posição de que as línguas são invenções é consistente com as observações de que muitas estruturas, sistemas e construções como tradição, história ou etnia, que são muitas vezes consideradas partes naturais da sociedade, são invenções de um aparato ideológico muito específico. Reivindicar autenticidade para tais construções, portanto, é tornar-se sujeito a discursos de identidade muito particulares. Ou seja, enquanto as práticas contemporâneas vividas podem criar uma autenticidade de ser e identificação com certas tradições, línguas e etnias, a história por trás de sua construção e manutenção precisa ser compreendida em termos de sua construtividade contingente (PENNYCOOK, MAKONI; pg. 9, 2007³)

Como integrantes de um grande arquivo colonial de saberes, estas invenções são possíveis dentro das noções de espaço e territorialização em que as línguas podem ser nomeadas e determinadas, perpassadas por uma agenda específica e crenças conceituais,

³ Tradução nossa de: “An important starting point for understanding the invention of and specific ways of imagining language is, therefore, within the broader context of colonial invention. Our position that languages are inventions is consistent with observations that many structures, systems and constructs such as tradition, history or ethnicity, which are often thought of as natural parts of society, are inventions of a very specific ideological apparatus. To claim authenticity for such constructs, therefore, is to become subject to very particular discourses of identity. That is to say, while lived contemporary practices may create an authenticity of being and identification with certain traditions, languages and ethnicities, the history behind both their construction and maintenance needs to be understood in terms of its contingent constructedness.”

como o poder emulativo do Império. Consequentemente, à medida que esses construtos foram introduzidos nas comunidades locais, eles criaram e exacerbaram diferenças sociais, ligadas à educação e status social e conectadas a um interesse colonial e cristão (PENNYCOOK, MAKONI; 2007).

Aqui se evidencia, portanto, a violência epistêmica dos regimes metadiscursivos. Como essas descrições de linguagens têm implicações na forma como são realizadas, é importante destacar que elas partem de determinadas perspectivas ideológicas, determinados loci de enunciação, que tendem a se afirmar a partir de noções de uniformidade e homogeneidade. Assim, ainda concordando com os autores, a modernidade cria as línguas como forma de criar à desigualdade social, que decorre da falta de consideração dos saberes locais, em prol de uma forma universal de moldar a realidade, a submissão às diretrizes linguísticas para ser percebida como uma Língua.

Considerando a pesquisa de planejamento linguístico, há uma necessidade urgente de focar tanto no contexto político em que se envolve, quanto nos conceitos de linguagem que derivam de opções políticas. Lidamos, de fato, com os danos colaterais dessas invenções monolíngues, pois influenciam profundamente nossa percepção do que são línguas, da formulação de políticas, da cidadania e educação. Pennycook e Makoni (2007) deixam, assim, algumas lições de um multilinguismo pré-colonial, em que as línguas não são entidades, ao contrário, elas se constituem como translinguais, plurisemióticas, uma prática social intersubjetiva da qual uma gramática é emergente, híbrida e multimodal.

Agora, então, reposicionados com relação ao que é uma língua, e como estes processos de nomeá-las é, de fato, uma invenção, façamos o movimento de reinventá-la criticamente.

Podemos concordar com WaThiong'o (1994) quando aponta que a língua apresenta um caráter dual, tanto como meio de comunicação, como portadora de nossa cultura. Como comunicação, as línguas tornam possível compreender a vida real, usando do discurso e articulando realidade e mente em palavras, conservando a cultura através dos signos. Desta forma, como portadora de cultura, as línguas são um produto da História que refletem, criando formas e maneiras mentais de compreender e figurar a realidade. Assim, podemos considerar a língua como uma prática social móvel e multiglóssica (SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2021).

Trocando em miúdos, aqui a compreendemos como prática social, ao abordar a linguagem como parte da vida real das pessoas, no sentido de como é possível agir por seu intermédio num âmbito social e político. Como móvel e multiglóssica, ao constituir-se enquanto reflexo do saber que permeia as pessoas e sua relação com o mundo, estando ligada

aos sujeitos em seu contexto histórico-social, numa relação de mobilidade de significados de diversas matrizes semióticas e ontologias.

À luz destes apontamentos, o fenômeno da língua inglesa como global e/ou internacional, denota um paradigma de definição por sua comunidade imaginada (ANDERSON, 1991 *apud* NASCIMENTO, 2019a), partindo de suas identidades idealizadas e do fetiche de perfeição e performance derivado da mentalidade moderna aliada ao helenismo greco-romano. Considerando a relação entre língua, lócus de enunciação e poder (NASCIMENTO, 2020), nota-se, conseqüentemente, como estes aspectos voltam-se à manutenção das hegemonias, intimamente ligados a colonialidade, ao encobrimento do outro, ao epistemicídio (que aqui temos chamado de racismo epistêmico), e a racialização. Observando, então, o cenário de Internacionalização sob este prisma, infere-se que as relações linguísticas de poder promovem a desconsideração das linguagens e formas sociais de atribuir sentidos das populações historicamente colonizadas e escravizadas (DAITCH; VERONELLI, 2021), donde a racialização tem papel fundamental na reprodução da lógica colonial capitalista, aliada aos processos de globalização.

Pensando especificamente no status privilegiado que a língua inglesa carrega (MOLINARI; FRANCO; PASSONI, 2020; SHOHAMY, 2007), refletir acerca dos processos de internacionalização culmina pensar em como a língua se insere neste painel, debate que adquire grande importância junto aos estudos dos processos globalizantes e seus impactos (GIMENEZ, 2016) para construção de um espaço de diferença, que se quer excludente, daqueles que não falam a língua inglesa, ou não querem falar.

2.4 Globalização globalitária, língua e poder

Como já ensejado anteriormente, Milton Santos (2000), em “Por uma outra globalização”, aponta que os processos ligados à globalização, por um viés totalitarista, articulam um “mundo confuso e confusamente percebido” (p. 17). Desta noção, portanto, podemos observar, similarmente, que há o mundo globalizado como fábula, como perversidade, e como possibilidade.

Mais particularmente, podemos tecer nossa crítica aos processos ligados à internacionalização da educação, como um todo, quiçá, partindo desta noção de globalização perversa traçada por Santos (2000), donde a competitividade, o consumo, a informação totalitária, o discurso das técnicas, promovem a unificação planetária dos capitais por meio de uma globalização totalitária, ou, globalitarismo.

Assim, neste contexto, ainda segundo Santos (2000), o que comanda as formas de agir, os comportamentos sociais e individuais, é o consumo, incorrendo na conseqüente confusão que impede nosso entendimento do mundo e de nós mesmos. Paradigmaticamente, a competição é tida como regra a esta forma de desenvolvimento e expansão capitalista eliminando toda forma de solidariedade e compaixão.

Tendo então a guerra como norma, o individualismo perpassa as diversas esferas da vida, econômica e politicamente, de modo que essa noção embasa a construção do outro como coisa (SANTOS, 2000). Tal perspectiva relaciona-se com a noção apontada por Fanon (2020) da zona do não-ser, ao pensar a situação do corpo negro colonizado e sua desumanização. Mais especificamente, ao passo que europeus se humanizam durante a invasão colonial, esse mesmo movimento desloca a esta fronteira do não-ser da modernidade aqueles que são vistos como não humanos, por meio da imposição baseada na racialização dos corpos.

. Logo, a ciência econômica, os conhecimentos gerados a fim de disciplinar a administração das coisas, servem ao sistema ideológico que suplantam concepções acerca das formas se atribui valor das coisas, estabelecendo uma lei de valor ideológico. Tal sistema ideológico que funda estes fluxos globalitários alinhava-se ao redor do consumo e da informação totalitária, causa da confusão ao conhecimento de si e do mundo.

Assim, o discurso da técnica demonstra-se como crucial a produção da existência individual, que convocam comportamentos sociais ligados a competitividade. Por discurso da técnica, Santos (2000) compreende esse conjunto de proposições que tecem a realidade deste totalitarismo pautada numa ciência econômica, que por sua vez válida e legítima os conhecimentos por ela mesma gerados, e que estabelecem, no aprofundamento do monopolismo, o uso imperialista de técnicas específicas que atendam às demandas mercadológicas, aquém do domínio da política democrática.

Subordinadas ao mercado, as técnicas hegemônicas derivam da ciência econômica, e nesta economia dos conhecimentos, tangenciados pelas demandas extrativistas da lógica imperial neoliberal, a ciência é fonte do poder do pensamento único (SANTOS, 2000), ou próximo ao que Grossfoguel (2007) trata como ego-política do conhecimento, agindo como vetores fundamentais da globalização totalitária. Assim, ainda de acordo com Santos (2000), estabelecem-se as condições para o pensamento totalitarista aos moldes contemporâneos, como a competitividade, utilitarismo como regra da vida, sendo então necessária elaborar – ou talvez reinventar- um discurso que desmistifique tais condições.

Tais técnicas hegemônicas, logo, articulam as maquinações sob as quais estes fluxos globalitários se consolidam. Estabelecendo-se com base nas demandas mercadológicas

extrativistas, esta ciência econômica, que fomenta a economia do conhecimento, materializa-se em políticas variadas que dão vazão a este projeto. Projeto este que, ao estabelecer o favorecimento e manutenção do privilégio branco ocidental, não-marcado no âmbito político, organiza os nexos entre tais políticas e o racismo epistêmico.

Eu, Nascimento e Ribeiro (2020) debatemos tais nexos na política linguística brasileira, observando a conexão entre os processos de internacionalização do ensino superior, apontamos para as dimensões que encadeiam o racismo epistêmico nesse caso. Se tomarmos como prisma os apontamentos de Santos (2000) acerca da globalização globalitária, baseada na competitividade, na informação totalitária, e no conhecimento único, notaremos que estes apontamentos afirmam ainda mais as dimensões salientadas por nós acerca do racismo epistêmico que se consolida numa das políticas linguísticas governamentais contemporâneas, tratando do Future-se (2020).

Como já debatido, a este paradigma político e social é interessante a criação de uma noção de língua que a torne tanto um instrumento técnico que atenda a demanda de mercado, quanto um meio de afirmação de seus interlocutores. Daí advém o privilégio dos países do Norte Global e seus lóci de enunciação nestas relações. Como apontamos em nossos escritos acerca da política linguística do programa Future-se:

Além disso, ao deixar de prever a incorporação de línguas minoritárias, por não integrarem a lógica capitalista de trabalho (OLIVEIRA, 2009), a proposta do programa atrela-se a uma visão de letramento restrita e elitista, excludente em vista de uma variedade semiótica real das formas comunicativas (SOUZA, 2012), bem como se alinha aos projetos ligados a manutenção do privilégio social, cultural e epistemológico dos povos ocidentais (NASCIMENTO, 2019a). Ainda, ao estimular uma economia do conhecimento, notamos que a proposta calça, implicitamente, seus objetivos baseada prioritariamente na influência que regiões e países ricos, ligados ao norte global, exercem em favor da globalização, desconsiderando a possibilidade de apoio mútuo e relações equânimes de troca, reafirmando o poder do capital estrangeiro e padrões competitivos e meritocráticos (SILVA; XAVIER, 2021). Dessa maneira, ela se caracteriza como ferramenta do racismo epistêmico ao reproduzir politicamente uma lógica de apagamento e subtração do outro, favorecendo determinados sujeitos e formas comunicativas, formato por qual a colonialidade cria e recria-se como instrumentos de si (DUSSEL, 1993, *apud* NASCIMENTO, 2019). (SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2021, p. 1544)

De certa forma, nossas atitudes, conhecimentos, e ideias são construções sociais moldadas pela constituição discursiva que temos contato e que utilizamos para nos relacionarmos com o mundo (CRISTÓVÃO; RADI, 2014). Ao pensarmos numa sociedade globalizada, donde sujeitos de diferentes contextos sócio culturais estão em constante contato, os repertórios que podem ser acessados para que haja comunicação e interação são inumeráveis, de forma verbal ou não verbal. Conseqüentemente, é crucial que se promovam políticas educacionais, bem como práticas sociais linguísticas, que afirmam e reforçam a

identidade histórica dos falantes, sopesando negociações de sentido em contextos multilíngues (GARCIA; WEI, 2014; TAKAKI, 2019).

Shohamy (2007) nos propõe uma forma de reinterpretar a Globalização em contextos multilíngues. Como partimos da premissa de que a noção de língua e concepções de linguagem são metalinguagens, pensadas em momentos históricos particulares, ligados, no caso do contexto de globalização globalitária, ao ideário da modernidade, é possível toma-las como parte de projetos que têm notavelmente noções que reforçam um ideal nacionalista possível de ser consolidado através do reconhecimento, ou não, das línguas (PENNYCOOK e MAKONI, 2007). Logo, Shohamy (2007) aponta que nestes contextos a língua é tomada como commodity valiosa a estes fluxos, tratando do exemplo do inglês enquanto língua global.

Neste ponto, então, a língua é enxergada tanto como ferramenta para inserção da globalização em países que não falam a língua inglesa nativamente, como dispositivo do patriotismo nacionalista em países que a têm como língua nativa. Este cenário permite, conseqüentemente, observar o poder que línguas que se propõem como globais tem numa sociedade multilíngue, favorecendo a marginalização e/ou centralização de seus interlocutores (SHOHAMY, 2007).

Como Shohamy (2007) descreve, línguas globais são aquelas que os indivíduos e grupos buscam adquirir a fim de inserir-se na lógica de participação e inclusão econômica e educacional, e de acesso social. Fanon (2020) aponta, similarmente, que utilizar uma língua, para além de suas peculiaridades léxicas, é suportar o peso de uma civilização, e num cenário de colonização a nível global e totalitária de ordem brancocêntrica, o confronto entre formas locais e colonizadoras é inevitável, pois todo idioma representa uma forma de pensar o mundo, a vida, as coisas, que remete particularmente ao ponto histórico, geográfico e corporal de quem a enuncia. Assim, como línguas têm seu significado historicamente formado, a experiência de aprender uma nova língua não é, de forma alguma, neutra, ao passo que no exemplo tratado por Shohamy (2007), à língua inglesa pode ser tanto um instrumento técnico para participação global, como um símbolo imperial de ocupação cultural.

Nesta perspectiva, de acordo com Nascimento (2019b), ao pensarmos nos desafios relacionados aos processos de ampliação do acesso ao ensino superior vividos no Brasil nos últimos anos, tratamos também do alcance que a língua Inglesa toma nestes contextos, nos quais comunidades negras e indígenas passam a ter maior contato com a língua estrangeira (ao português, já que, por vezes, o português pode ser uma língua estrangeira a essas comunidades). Considerando que as significações são negociadas nos usos linguísticos, uma

possibilidade de revisar tal perspectiva é pensar, ou reinventar, a língua como meio de reforçar identidades racializadas, a fim de ressignificar opressões por meio da resistência, proporcionando que a aula de língua seja atmosfera susceptível a desconstrução do racismo estrutural (NASCIMENTO, 2019b).

Assim, ao refletir acerca dos contextos de internacionalização, e no papel que a língua e as práticas linguísticas têm, em aspectos ideológicos e políticos, torna-se evidente a urgência de se repensar analisar, considerar, e propor políticas linguísticas, visando uma globalização que preze pela aceitação, inclusão, e participação ativa de todos os grupos sociais, a nível local, nacional e global (SHOHAMY, 2007). Ao retornarmos a ideia de competitividade como edificante do processo de expansão de fluxos globalitários (SANTOS, 2000), é possível afirmar que no âmbito da internacionalização da educação esta também atua na perpetuação do racismo epistêmico ao passo que corriqueiramente estimulam padrões de acesso que sopesam determinadas e demarcadas experiências sociais como parte da produção e reprodução do conhecimento, em aspectos culturais e políticos, em relações desiguais de poder (SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2021).

Deste modo, este debate nos traz a este ponto, posicionando os sujeitos envolvidos nestes complexos processos, nisto incluso pesquisadoras e pesquisadores dos estudos da linguagem, professores e estudantes de línguas, e todos aqueles que direta e indiretamente sentem os impactos de medidas relativas à globalização e internacionalização da educação, apontando para a necessidade urgente de perspectivas, pontos de vista e teorias que deem conta de considerar efetivamente as problemáticas deste cenário de forma descentralizada, local e lúcida.

Os estudos relativos à Linguística Aplicada voltam-se as reflexões tecidas acerca do uso da linguagem em um mundo concreto, como apontam Menezes, Silva e Gomes (2009), em oposição a análises que tomam a língua de forma idealizada, estudando a língua em relação a um contexto, e não como uma realidade imaginada, uma invenção assinada pelo próprio racismo epistêmico que, ao criar a língua como invenção, apaga as práticas linguísticas de seus falantes desprivilegiados. Ainda de acordo com os autores “parece haver consenso de que o objeto de investigação da Linguística Aplicada é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem” (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p. 01).

Desta forma, podemos pensar na evidência e importância da educação linguística, e como as perspectivas traçadas pela Linguística Aplicada podem salientar aspectos críticos

acerca da linguagem em suas práticas sociais. Ainda, tais perspectivas envolvem orientações pragmáticas e transdisciplinares, o que permite questionar postulados ligados à idealização das línguas, sua suposta purificação e a escolha deste escopo como objeto científico (SILVA, 2015).

Tendo como objeto de investigação a língua como prática social, as disposições apresentadas pela Linguística Aplicada e aqui discutidas nos fazem enxergar aspectos como questões ligadas aos aspectos monolíticos das evidências de pesquisa, perspectivas normativas e objetivamente fragmentadas da língua, formas com que as reflexões das usuárias e usuários das línguas são tratadas em modelos teóricos e metodológicos, bem como a priorização de desenvolvimento de estudos linguísticos por áreas do conhecimento em detrimento de problemáticas reais que concerne a linguagem (SILVA, 2015). Assim, como instrumento da construção do conhecimento e da vida social, a linguagem é atravessada, em seu acontecimento, por aspectos políticos, de modo que os estudos em Linguística Aplicada propiciam que se vislumbrem maneiras de entender complexidades sociais em que as formas comunicativas são nevrálgicamente centradas (MOITA-LOPES, 2009).

Contudo, é importante ressaltar as relações entre esta área do conhecimento com ideais coloniais, porque, ao passo que teorias de ensino e aprendizagem de línguas foram e têm sido propostos por um viés mercantilista (MOITA-LOPES, 2009), contribuindo para a manutenção e produção das desigualdades sociais e para a hegemonia da língua inglesa (PENNYCOOK, 2001 *apud* SILVA; SANTOS; SOUZA, 2019), isso é resultante dos efeitos que o colonialismo faz a vida contemporânea herdar, isto é, a colonialidade.

Neste sentido, enquanto construto usado para definir uma abordagem reflexiva e investigativa com relação à língua, as noções aqui apresentadas até então, longe de nos fazer ver apenas um dos lados da internacionalização, o mais sombrio, nos leva a interpelar o conceito de língua e identidade, apontando para temáticas como a globalização e sua relação com subjetivação, representação político-ideológica, política linguística, a identidade da pesquisa linguística e a participação social, como aponta Signorini (2003) em sua leitura de Rajagopalan (SIGNORINI, 2003).

3 RACISMO EPISTÊMICO, RACISMO LINGUÍSTICO E COLONIALIDADE

À vista disso, a fim de questionar a naturalidade dos fatos e gerar mudanças sociais significativas, a criticidade aliada aos estudos da linguagem e à análise da língua como prática social móvel e multiglóssica, nos leva a compreender que o saber está ligado ao sujeito, num contexto histórico-social, sendo então necessário reconectá-los, sendo a educação como um meio possível (SOUZA, 2012). Similarmente, ao relacionarmos estas perspectivas à ideia de sujeito e lócus de enunciação, notamos o delinear do espaço de onde se enuncia o discurso e a genealogia do poder, bem como a pessoa que o faz, em vias de marcar o não-marcado (SOUZA, 2012; NASCIMENTO, 2020).

De acordo com Castro-Gómez e Grossfoguel (2007), o fim dos processos de colonialismo vividos nas Américas não promoveu mudanças relevantes na organização e divisão social do trabalho, sendo ainda relacionada entre centro e periferia, hierarquicamente moldando as relações étnico-raciais das populações. Assim, esta marca do pensar herdada da colonização, estabelecida no embate entre colonizador e colonizado, e na imposição da subalternidade, é chamada colonialidade.

O pensamento decolonial, neste sentido, é proposto como alternativa que visa superar as discussões que apresentam o mundo como livre dos processos colonizatórios, questionando a permanência das estratificações sociais, e a hierarquização das populações, advindas da divisão social do trabalho. Castro-Gómez e Grossfoguel (2007) apontam para a transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, construído pelo mito de um mundo desengajado da colonialidade, de modo que a abordagem decolonial, ao observar problemáticas ligadas ao capitalismo contemporâneo, busca refletir e ressignificar as exclusões resultantes desta hierarquização, de ordem epistêmica, racial, étnicas e de gênero.

Ainda de acordo com os autores, os processos de acumulação infinita de capital em escala mundial são decorrentes da divisão internacional do trabalho e das lutas militares geopolíticas. Caracterizando, desta maneira, o sistema-mundo capitalista, nota-se que, para além das estruturas econômicas, o poder articula-se através de múltiplos regimes de poder. Assim, a perspectiva decolonial procura observar a cultura entrelaçada aos processos de economia-política, apontando para a necessidade de implementação da noção de colonialidade do poder, e para a busca de novas linguagens que, livres das noções herdadas pelas ciências sociais ocidentais, expliquem os processos complexos do sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial (CASTRO-GOMES; GROSSFOGUEL, 2007).

A teoria da Colonialidade do poder, ainda seguindo os apontamentos de Castro-Gómes e Grossfoguel (2007), busca compreender as diferentes e múltiplas hierarquias do poder ligados ao capitalismo histórico como parte de um mesmo processo histórico-estrutural. Os autores apontam, apoiados em Anibal Quijano, que no sistema-mundo capitalista, desde seu início, a acumulação incessante de capital se mescla complexamente aos discursos racistas, homofóbicos, e sexistas do patriarcado europeu, sendo amplamente dependente e baseado na hierarquização racial e étnica.

Logo, se posta à crítica ao eurocentrismo, ao discurso ocidentalista e sua idealização como modelo de desenvolvimento, a atitude colonial frente ao conhecimento. Nesta perspectiva, o reconhecimento de um silenciamento legitimado aos conhecimentos tomados como subalternos, sua exclusão e omissão, questiona a ideia de que tais visões de mundo seriam etapas pré-científicas, míticas e antiquadas ao conhecimento humano, e aponta para a urgência de uma “outridade epistêmica”.

Mignolo (2007), debatendo o desprendimento e abertura do pensamento decolonial, aponta que todo pensamento está localizado. De fato, se tomarmos os apontamentos de Grossfoguel (2007), acerca dos conceitos de Universalidade na tradição filosófica ocidental, notaremos que tais conceitos remetem-se prioritariamente ao lócus de enunciação daqueles que os enunciam, a propostas globais intimamente ligados a ego-política do conhecimento, como verdades universais propostas de determinado território e determinado corpo.

Ainda segundo Grossfoguel (2007), todo pensamento que parte deste regime universalista abstrato está ligado a um ideal global imperial/colonial, fato que comumente se apresenta nas concepções teóricas e epistemológicas do ocidente, ligados ao encobrimento do outro e ao racismo epistêmico. Como alternativa “outra” para a leitura da realidade, o autor apresenta a categoria da Pluriversalidade Transmoderna, se apoiando nas ideias de Aimé Césaire e Henrique Dussel, e tendo por objetivo mover a geografia da razão dos filósofos modernos europeus para a geografia da razão do pensar latino-americano e ao Sul global, visando descolonizar e ressignificar as relações de poder contemporâneas.

Desta maneira, o apontamento de Mignolo (2007) volta-se para a recorrente diferenciação colonial, pautada no embate entre o colonizado, tido como bárbaro, e o colonizador, tido como civilizado, culminando em hierarquização e divisões sociais. Deste modo, tratando da colonialidade do poder, a noção se estende a formas de saber, e de ser, bem como a linguagem. Assim, a colonialidade da linguagem, segundo Daitchi e Veronelli (2021), refere-se às relações linguísticas de poder, apontando que o próprio diálogo é permeado pelas formas de pensar advindas do colonialismo, promovendo a racialização e subalternização das

comunidades historicamente colonizadas e escravizadas, bem como articula o racismo epistemológico e linguístico, ao desprezar suas formas sociais de dar sentido ao mundo. Tais relações de poder se materializam de diversas maneiras no curso da história capitalista, podendo ser apontados pontos como, por exemplo, a noção de letramento como habilidade homogênea universal (SOUZA, 2012), o monolinguismo (DAITCHI; VERONELLI, 2021) e a cultura do padrão monoglota (SILVA; LOPES, 2019), a imposição da norma culta, e, ainda, a noção de Inglês como língua global (NASCIMENTO, 2019a).

Como já mencionado anteriormente, Fanon (2008) nos aponta que o confronto entre as formas de vida local e do colonizador é frequente, ao passo que o uso da linguagem nestes contextos implica num processo de deslocamento. Ainda segundo o autor, este é um confronto que decorre como resultado da privação e alienação dos povos colonizados de suas formas originais de se relacionar com o mundo e sua cultura. Assim, pensando criticamente acerca do fenômeno do Inglês como uma língua global, compreendemos que o impacto deste paradigma é amplo, influenciando, dentre outras esferas, a formação de professores e o ensino e aprendizagem de línguas, como aponta Leffa (2001), mas também uma dimensão que concebe um monolinguismo global do inglês, que poderia ser ofertado como língua complementar às línguas locais, apenas.

Estes apontamentos evidenciam, portanto, as formas com o que racismo se consolida, e principalmente, como este é crucial para os fluxos globalitários em sua gênese e projeto ontológico, onde que a racialização dos corpos estrutura a divisão social do trabalho, e estratifica a hierarquia social baseada entre os que têm sua humanidade negada ou afirmada. De fato, como apontam Grosfoguel (2011) e Fanon (2020), racismo define-se como uma hierarquia global de superioridade e inferioridade sobre a linha do humano, hierarquia essa que tem sido reproduzida através dos séculos da história do sistema imperialista/ocidentalocêntrico/ capitalista/ patriarcal/ moderno/ colonial (GROSFOGUEL, 2011), podendo ser marcado por cor da pele, etnicidade, língua, cultura e religião.

Tratando da linha do humano, as pessoas que estão acima desta são reconhecidas em sua humanidade como seres com direito e acesso a subjetividade. Assim, as pessoas abaixo desta linha são consideradas não humanas, sua humanidade é questionada e negada. Fanon (2020) define essa relação ao tratar, por exemplo, da experiência vivida do negro no mundo colonial, que, negado do acesso pleno a subjetividade, encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal.

Neste caso, o conhecimento do corpo colonizado é uma atividade negacional, um conhecimento que parte do ser diante de um mundo branco que o racializa. Aqui se evidencia,

então, ainda segundo Fanon (2008), a dialética do corpo e do mundo perpassado pela historicidade e racialização, num esquema histórico-racial, como aponta o autor:

Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas. Sei que, se quiser fumar, terei de estender o braço direito e pegar o pacote de cigarros que se encontra na outra extremidade da mesa. Os fósforos estão na gaveta da esquerda, é preciso recuar um pouco. Faço todos esses gestos não por hábito, mas por um conhecimento implícito. Lenta construção de meu eu enquanto corpo, no seio de um mundo espacial e temporal, tal parece ser o esquema. Este não se impõe a mim, é mais uma estruturação definitiva do eu e do mundo – definitiva, pois entre meu corpo e o mundo se estabelece uma dialética efetiva (FANON, 2008, p. 104).

Esta definição de racismo apontada por Fanon (2020) também permite observar as diversas formas de racismo, sendo essa hierarquia de superioridade/inferioridade construída e marcada de várias formas. Deste modo, como aponta Grosfoguel (2011), enquanto que em muitos lugares a hierarquia étnico/racial de superioridade/inferioridade é marcada pela cor da pele, pode também se construir por práticas de cunho étnico e linguístico, ou traços religiosos e culturais. A racialização ocorre por meio da marcação de corpos, de modo que aqueles localizados acima da linha do humano estão no que Fanon chama de zona do ser, e os que estão abaixo, fora desta linha, da zona do não-ser.

Para Fanon, na leitura de Grosfoguel (2011), nenhuma das zonas são homogêneas, todavia, àqueles na zona do ser, ou seja, na zona do privilégio racial, é destinada a legitimação de suas vivências e experiências sociais, tidas como universais. Logo, baseada nos atravessamentos de opressões do mundo colonial de forma interseccional, de ordem de classe, gênero e sexualidade, ou coloniedade do poder (Quijano, 2000), a inferioridade racial imposta pela zona do não-ser ocorre em processos de dominação e exploração, por vias econômicas, políticas, culturais e, notadamente, epistemológicas.

Já Amílcar Cabral (1994) nos apontava que, historicamente, independente dos aspectos materiais da dominação colonial, esta só se mantém na repressão organizada e contínua da vida cultural das comunidades dominadas, o que atesta o caro valor da cultura e dos paradigmas que estruturam os múltiplos saberes e conhecimentos, a episteme, de um povo para a manutenção de sua existência. Assim, ainda segundo Cabral (1994), é somente através do genocídio e do epistemicídio que esta dominação se estabelece, fato que o autor considerou crucial para se desenvolverem formas de pensar a liberação nacional anti-colonial.

Logo, agindo como elemento fundamental da violência característica do processo colonial, junto ao genocídio, o epistemicídio caracteriza-se como o processo de destituição da racionalidade, cultura e civilização dos povos colonizados, como parte da mecânica do empreendimento colonial e de sua visão civilizatória (CARNEIRO, 2005). Deste modo, segundo Carneiro (2005), este se apresenta como um efetivo artifício da dominação étnica/

racial, justamente por que nega a legitimidade de formas de conhecimento produzidas pelos que têm sua humanidade questionada e contestada, e legítima, primordial e solenemente, os conhecimentos produzidos pelos grupos dominantes, enquanto plenos sujeitos do conhecimento. Neste momento, então, podemos concordar com Thiago Elniño em seu som “Pedagoginga”, quando nos aponta que⁴:

“Quando todo campo de conhecimento é válido

Só tem que o homem pálido

Nos vende que somente o seu que serve

Levanta-se a voz daquele que se atreve

A expor seu desconforto mesmo que o sistema não releve”.

Portanto, à luz dos apontamentos acerca da violência epistêmica e do epistemicídio, racismo epistêmico se define, acordo com Grosfoguel (2011) ressoando Fanon (2020), como uma hierarquia de dominação colonial que estabelece que os conhecimentos produzidos pelos sujeitos coloniais ocidentais, contemplados na zona do ser, são considerados e validados de forma privilegiada, e superiorizados com relação aos conhecimentos produzidos por sujeitos coloniais não-ocidentais, na zona do não-ser. Estes conhecimentos privilegiados, em razão de seus sujeitos, são, então, considerados válidos universalmente para todos os conceitos, situações e possibilidades do mundo.

Assim, se admitimos que a racismo encontra-se na estrutura sistêmica do viver social na modernidade, é através da língua que esta estrutura se firma partindo de suas condições políticas, históricas, econômicas e culturais (NASCIMENTO, 2019). Ao materializar as formas de dominação colonial no mundo moderno, a língua é aqui vista como artifício da consolidação da noção de superioridade/inferioridade, da humanização particular do mundo, ao passo que é através do uso da língua, em sua capacidade classificatória, que ocorre tanto o processo de racialização de alguns povos, quanto a constituição universalista de outros.

Deste modo, ressoando Nascimento (2019b) “O epistemicídio (que lembra o genocídio em sua organização) é o pai das línguas ocidentais (2019b, p.24)”, de modo que o racismo linguístico, relacionado à noção fanoniana de hierarquização racial capitalista moderna, além de ressaltar o papel da linguagem como construto metadiscursivo inventado para o fortalecimento dos regimes coloniais, figura objetivamente como ferramenta crucial para a dominação ocidental. Ao delinear esta forma de racismo, podemos, em vista do debate guiado até então, nos ater ao fato de que não somente a língua atua na nomeação e exclusão

⁴ Trecho retirado do disco “A Rotina do Pombo” de 2017, de Thiago Elniño. Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=IEM-zYi7hcs&ab_channel=ThiagoElni%C3%B1o

explícita e linguística, mas também nas formas com que políticas públicas são propostas, voltadas notadamente para o estabelecimento dos padrões brancos aos usos linguísticos, promovendo a precarização destes usos a comunidade negras.

Fanon (2020), ao debater acerca do Negro e a Linguagem, aponta que há na linguagem, e na observação deste fenômeno, grande importância para o entendimento das dimensões relacionais de ordem racial, ao passo que falar é existir de forma absoluta para o outro. Assim, para além de ser capaz de aplicar e utilizar determinado jogo sintático-gramatical, agir linguisticamente é assumir determinada cultura, carregar consigo o peso de uma civilização, sendo todo idioma uma forma de pensar (p. 39, 2020).

Assim, ainda de acordo com o autor, possuir uma linguagem é compreendido como um processo que envolve tanto exprimir uma realidade por meio desta, quanto ser implicado pela mesma, existindo aí, neste domínio, a possibilidade de visualizar de forma extraordinária a relação entre os povos colonizados e o confronto com a linguagem. Logo, Fanon (2020) aponta que aos colonizados, uma vez que desenraizados de suas originalidades culturais de ordem local, encontram-se confrontados com as línguas imputadas pelas nações colonizadoras.

Influenciando, então, na construção da personalidade dos sujeitos, as línguas impostas pelo processo de colonização constroem um modo de ser baseado numa linguagem hipotecada, o que, como já mencionado anteriormente, incorre no frequente confronto entre formas locais e externas de uso da linguagem. Assim, partindo de um deslocamento, as formas e usos linguísticos que remetem ao colonizador e sua cultura são atribuídas de prestígio, sendo aqueles que, no local, se utilizam destas línguas, tidos como superiores ao a ela não se voltam, seja por falta de acesso ou por opção (FANON, 2020).

Partindo deste escopo, podemos então compreender, por um paradigma linguístico, como o racismo se calca, tratando aqui do Brasil e seus processos históricos, em processos de inclusão e marginalização baseada na racialização dos corpos e na divisão social do trabalho, da qual a língua favorece o fortalecimento de relações desiguais de poder e a manutenção do racismo estrutural (NASCIMENTO, 2019). Se observarmos a história da escravidão no Brasil, como nos aponta Moura (1977), vemos que há na linguagem, na ampla semiótica dos signos, a fundamentação sob qual se baseiam desde a determinação dos espaços relegados às pessoas negras e brancas no plano social, bem como as causas sociais de estereotipação dos corpos ao ocuparem tais espaços. Segundo o autor, os fatores que corroboram para a marginalização do povo negro envolvem a falta de condições de estabelecimento de organizações sociais fortes, aliadas a sistêmica de trabalho específico e a políticas de embranchamento.

Assim, a alienação material, cultural e linguística imposta aos povos colonizados e escravizados na modernidade, culminam também na alienação de valores ideológicos (MOURA, 1977). Gonzales (1984), ao analisar este fenômeno, pelo paradigma da aceitação do mito da democracia racial no Brasil, aponta que, desde os processos que determinam sua construção até seus valores ocultos e seus discursos, “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” (p. 2, 1984).

Deste modo, se pensamos nestes processos de racialização, observamos que estes ocorrem plenamente no âmbito linguístico, materializando-se nestas relações, em usos explícitos e implícitos. Nascimento (2021), ao debater se o racismo linguístico é sobre palavras, aponta que compreender que a língua como uma invenção criada metadiscursivamente permite problematizar sua conceptualização e como esta é atravessada por uma noção racial de distinção epistemológica. Assim, compreendendo o fenômeno da escrita como uma forma de inscrição dentre muitas outras num plano descontínuo, multiforme e ocidentalmente localizada, notamos como este conceito alia-se a manutenção da linha do não-ser na modernidade, teorização essa que permite visualizar como o racismo atua nas mais diversas camadas do viver social moderno, donde podemos tomar como exemplo desde políticas de letramento e alfabetização e ao fenômeno de inglês como língua franca (NASCIMENTO, 2019).

Assim, ainda ressoando Nascimento (2021), este prisma permite que repensemos o conceito de educação linguística e seu impacto colonial, a partir da noção de cidadania linguística. Este debate posiciona a perspectiva de que agir pela língua é agir politicamente, o que atravessa veementemente a proposição do ensino de determinada língua, envolvendo representação e distribuição de poder, agência, voz e cidadania (WILLIAMS; STROUD, 2017). Assim, se pensamos acerca da cidadania linguística, pensamos também nos usos políticos da língua, de modo que pensar a linguagem neste cenário evidencia que recai sob o discurso e ideário de cidadania, como meio pelos quais esta é exercida e performada (WILLIAMS; STROUD, 2017).

Ainda partindo de Williams e Stroud (2017), compreender esta dimensão do uso linguístico favorece também que se compreenda a variedade de meios semióticos pelos quais se expressa e consolidam a participação e agência, tanto pelos falantes quanto pelas políticas linguísticas, refletindo o poder sob o qual se calca o uso da linguagem. Permite que se repense tais relações de poder que perpassam práticas e compreensões particulares da língua, de modo que é na linguagem que se dá a ação política.

Assim, se nos voltamos a estes apontamentos a fim de ressignificar suas práticas em favor da equidade e da diversidade, como defende Ladson-Billings (1995), questionamos também a relação entre cultura e ensino, no sentido de uma educação culturalmente relevante. Culturalmente relevante, pois, ainda de acordo com a autora, busca negar um ideal compensatório com relação a educação e as expectativas de alunos e professores, buscando não somente tratar de conquistas educacionais por parte dos alunos, mas também permitir que o processo educacional contemple a afirmação de suas identidades culturais aliadas ao desenvolvimento de perspectivas críticas que questionem as iniquidades perpetuadas pela escola.

O ensino de línguas, nesta tangente, pode ser também ressignificado, ao passo que compreendemos agora que suas maquinações envolvem a invenção de um sistema que corrobora da manutenção do racismo estrutural em suas formas de se afirmar no decorrer da História. Como já mencionado, ao analisarmos (SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2021) como a política linguística do programa “Future-se” reproduz o racismo epistêmico ao favorecer, no âmbito linguístico, dimensões ligadas a padrões eurocêntricos de qualidade de ensino, migração e uso da língua, já visualizamos como, no âmbito da Internacionalização da Educação, tais medidas aliam-se a manutenção perversa de padrões autocraticamente racistas.

Logo, temos um horizonte de possibilidades ligadas a “estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas como o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão” (CARRINGTON, 1990 apud FERREIRA, 2012), sopesando as formas explícitas e veladas sob as quais as prescrições curriculares voltadas ao ensino de línguas reproduzem o racismo estrutural. Caracterizando, então, a educação antirracista, esta, segundo Ferreira (2012), trata abertamente de nomear assuntos ligados à raça e a justiça social, ao letramento racial crítico (FERREIRA, 2015), a fim de promover debates que minem tópicos ligados ao poder e exclusão. Ainda, dão forma a Educação Antirracista as seguintes características (CAVALLEIRO, 2001 *apud* FERREIRA, 2012, p. 158):

- (...) 1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.

5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados.

Deste modo, a Educação Antirracista se entende ao paradigma da formação linguística, uma vez que, postos a prova os postulados supracitados questionam veementemente nossa formação enquanto professores, como alunos, como aprendizes no decorrer da vida e em nossas experiências. Questionando a raiz e a motivação de nossos ensinamentos, como advindos de um seio colonial eurocêntrico, é possível que remodelemos nossa relação com a língua, e conseqüentemente, com a forma com que enxergamos a realidade a nosso redor.

Podemos também afirmar que as significações são negociadas nos usos linguísticos (NASCIMENTO, 2019b), e uma possibilidade de revisar tal perspectiva ligada ao silenciamento e deslegitimação, é repensar, ou mesmo reinventar, a língua como meio de reforçar identidades racializadas, a fim de ressignificar opressões por meio da resistência, visando à desconstrução do racismo estrutural. a noção de Lócus de enunciação, ao situar este debate, recupera vozes e lugares referentes aos corpos que enunciam a linguagem, preenchendo a enunciação com as experiências dos sujeitos (NASCIMENTO, 2021). Portanto, trazer o corpo de volta tem a ver com recuperar a experiência de existência que tem sido sequestrada consistentemente pela colonialidade, e, ainda seguindo Nascimento (2021), isso exige marcar o não-marcado, o privilégio branco não marcado na figura. Logo, delinear este lócus de enunciação que permanece pressuposto favorece que o evidenciemos e que os questionemos.

4 LÓCUS DE ENUNCIÇÃO

Expandindo o debate acerca do lócus de enunciação, Mignolo (2007) aponta que todo pensamento está localizado. De fato, se tomarmos os apontamentos de Grossfoguel (2007), acerca dos conceitos de Universalidade na tradição filosófica ocidental, notaremos que tais conceitos remetem-se prioritariamente ao lócus de enunciação daqueles que os enunciam, a propostas globais intimamente ligados a ego-política do conhecimento, como verdades universais propostas de determinado território e determinado corpo.

A ideia de zona do ser e zona do não-ser do teórico Frantz Fanon (2008) é de extrema relevância para entendermos lócus de enunciação. O autor descreve a zona do não-ser pensando seu corpo negro colonizado, não humanizado pelo próprio humanismo, ao passo que europeus se humanizam durante a invasão colonial. Por isso, passam a não-humanizar cada corpo racializado em nível local, que são deslocados a esta fronteira do não-ser da modernidade, de modo que este deslocamento deriva da imposição baseada na racialização dos corpos

Desta maneira, compreender o lócus de enunciação como forma de corporificar as relações políticas de linguagem permite também vislumbrar como a própria premissa das concepções linguísticas são metalinguagens, regimes metadiscursivos, invenções aliadas ao pensamento cristão moderno (MAKONI e PENNYCOOK, 2007), delineando, contundentemente, os discursos formulados na fronteira do social e que ressoam as constituições sociais deste contexto (MODESTO, 2021).

Língua, lócus de enunciação e poder estão relacionados (NASCIMENTO, 2020) e intimamente imbricados pela colonialidade, de modo que, se considerados como escopo de análise da globalização, permitem visualizar como as relações linguísticas de poder inferiorizam e hierarquizam as formas de usar a linguagem (DAITCH; VERONELLI, 2021) por algumas pessoas, ao passo que a racialização tem papel fundamental na reprodução da lógica colonial capitalista que se entelaça com esses dispositivos. Adicionalmente, analisando a lógica entre o conservadorismo, imperialismo, e neoliberalismo, podemos pensar no emaranhado complexo que forma e edifica a iniquidade educacional, e como estão relacionadas ao poder social e demandas culturais e linguísticas do capitalismo (WINDLE, 2019).

A condição de produção do discurso está veemente ligada à enunciação e ao corpo, o que também elucida a noção de que, considerando as delimitações históricas capitalistas, a linguagem constrói a racialização, naturalizando o marcado e o não-marcado. Mais

especificamente, uma vez que a enunciação dos discursos posicionam aqueles que o enuncia com relação a seus projetos ontológicos, seu lócus de enunciação (NASCIMENTO, 2021), esta perspectiva também permite visualizar a relação entre linguagem e poder.

Nascimento (2021), ao tratar deste assunto, parte de uma leitura do racismo como patologia do branco brasileiro, bebendo da fonte de Guerreiro Ramos, donde identidades raciais brancas compõem o lócus de produção do racismo e da racialidade. Pensado por um Sul Global racializado, as enunciações, então, ressoam os efeitos da colonização, formados e constituídos em condições de produção perpassadas por atravessamentos de raça (MODESTO, 2021), onde a racialização envolve a morte física e da memória ancestral dos povos escravizados e colonizados (NASCIMENTO, 2021).

Assim, a noção de Lócus de enunciação, ao situar este debate, recupera vozes e lugares referentes aos corpos que enunciam a linguagem, preenchendo a enunciação com as experiências dos sujeitos (NASCIMENTO, 2021). Portanto, trazer o corpo de volta tem a ver com recuperar a experiência de existência que tem sido sequestrada consistentemente pela colonialidade, e, ainda seguindo Nascimento (2021), isso exige marcar o não-marcado, o privilégio branco não marcado na figura. Logo, delinear este lócus de enunciação que permanece pressuposto favorece que o evidenciemos e que os questionemos. Evidência e questão essa que é pontuada nos versos de Estrela D’Alva⁵:

“Por que será que às vezes eu ainda fico assim, só

Sem voz

Sendo que tudo que eu quero é estar com voz

Porque voz é o que me dá o sustento e alegria de cantar

Por isso um dia eu pedi que voz comigo sempre estivesse

E um pensamento veio em resposta:

"Duvidar que dentro de mim há voz

Não é o mesmo que duvidar de vós?”.

Elucidando estes apontamentos, podemos tomar como exemplo a seguinte situação. No dia 7 de Setembro de 2021, dia da comemoração da Independência do Brasil, uma série de protestos, em sua maioria os anômalos protestos a favor, destilavam nacionalismo e

⁵Trecho de “Garganta”. Poema e interpretação de Roberta Estrela D’alva, presente no disco “Xenia” de 2017, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IZwLrQjENSk&ab_channel=X%C3%AAniaFran%C3%A7a-Topic

patriotismo ao redor do país. Para além da emergência destes discursos na atualidade, amplamente ligados ao bolsonarismo e sua latente autocracia, estes representam mais do que tematizam, ou seja, apresentam mais do que seu conteúdo explícito elude.

Se nos voltamos ao modo de produção de tais discursos, nos voltamos também a um ponto problemático da constituição brasileira, quiçá da sociedade capitalista moderna, que é a tensão racial, permitindo visualizar esses fenômenos conciliados às determinações históricas dos processos de racialização, e sua ligação com o que se materializa discursivamente (MODESTO, 2021). Há aqui também a possibilidade de visualizar como estes discursos posicionam seus interlocutores, em suas experiências vividas, nas genealogias do poder a que se filiam, e que formam seus projetos ontológicos de ser, seu lócus de enunciação (NASCIMENTO, 2021).

Assim, a ocorrência destes protestos, destacamos materialidades discursivas diversas, desde os corpos não-marcados (NASCIMENTO, 2021) que enunciam seus discursos às escolhas linguísticas realizadas, evidencia discursos racializados (MODESTO, 2021), aqueles articulados na fronteira do social, relativos as particularidades das conjunturas da formação social e da condição de produção que os permeiam. Por muito tempo, se acreditou que só enunciava um discurso racializado o corpo negro, todavia, aqui busco mostrar como o branco também constrói seu discurso racializado. Ainda que não tematizem raça, estes são enunciados de um lócus particular, que escancara, como toda materialidade discursiva, os pontos estruturais de privilégio e voz, do poder e da moral de seus interlocutores.

Considerando as condições de produção do discurso, numa perspectiva contemporânea, tangenciada por efeitos coloniais ligados ao capitalismo patriarcal e racista, os discursos racializados permitem delinear os efeitos raciais presente na interpelação ideológica (MODESTO, 2021). Deste modo, ressaltando o entendimento de que a tensão racial constitui as condições contextuais para formulação discursiva, o conceito aponta para a reflexão acerca dos nexos entre formulação e circulação dos discursos, bem como de suas materialidades (MODESTO, 2021).

Portanto, estes discursos estão para além daqueles que tematizam, objetivamente, sobre raça, ou seja, que tenham como conteúdo focalizado temas que tratem de raça. Categoricamente, podemos dizer, estes ressoam questões de raça, gênero, e classe (FONTANA, 2017; CESTARI, 2017), de modo que, como processos articulados conjuntamente a estrutura dos modos de produção capitalista, reproduzem e promovem a manutenção das formas hegemônicas da formação social, como parte integrante e resultante

da produção discursiva, como afirma Modesto (2021). Ainda seguindo estes apontamentos, concordo que:

Ao considerar que as tensões raciais são intrínsecas às condições de produção dos discursos em nossa formação social marcada por efeitos severos das clivagens étnico-raciais, não se está dizendo, no entanto, que *todos* os discursos seriam necessariamente racializados, mas que os discursos que se estabelecem nas fronteiras do social apresentam a potencialidade de serem racializados, em virtude das especificidades conjunturais de nossa formação social e das condições de produção que daí se erigem, mesmo que o discurso em análise não tematize raça.” (MODESTO, 2021, p. 14-15)

Nesta perspectiva, entre silenciamentos e dissimulações, há, de forma explícita e implícita, a projeção imaginária do sujeito através da linguagem, e de seu uso discursivo (MODESTO, 2021). E se pensamos nesta noção sopesando a importância do conceito *raça* para construção da ideia de modernidade, notamos, então, como o conceito é parte da consolidação de um sistema capitalista que se propõem de maneira global. Assim, a racialidade estrutural⁶ se apresenta, aliada ao racismo estrutural, como dispositivo e mecanismo de poder, parte da formação social e seu lócus de produção. Tal noção permite que visualizemos desde a divisão racial do trabalho subsumida a formação social capitalista, sua decorrente hierarquização, até a percepção de que de que as relações de produção são racializadas em sua base.

Logo, no estabelecimento da noção de outro, ligada a diferenciação e outridade (FANON, 1952; BHABA; 2002 apud MODESTO, 2021), percebemos como uma visão racializada destas relações favorece a compreensão das estruturas da colonialidade, da mesma forma que propicia vislumbrar formas de intervenção política e teórica.

Stuart Hall⁷ (HALL, 2015) já apontava para a dimensão da formação discursiva do construto *raça*, como um significante deslizante, avaliando e mapeando os efeitos deslocadores de se pensar *raça* como um significante, na possibilidade de mobilização política e estratégias antirracistas. O autor aponta para uma rejeição formal do racismo biológico, substituindo-o por uma perspectiva sócio-histórica e cultural. Ainda que a explicação genética dos comportamentos sociais e culturais ressalte o racismo cotidiano, este discurso flui de forma suave no senso comum.

Compreendida como fato discursivo, deste modo, a noção discursiva, fluida, e flutuante de *raça* aponta para a realidade tácita dos conflitos raciais, construída discursivamente, como uma relação propicia a apropriação e modificação contínua,

⁷ Tradução deste debate presente no link <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>

sinalizando coisas diferentes em diferentes culturas, momentos e formações históricas, ainda seguindo os apontamentos de Hall (2015). Logo, se nos voltamos a políticas críticas de combate ao racismo, é preciso sopesar o corpo como texto, construído de forma relacional com seu espaço social e cultural.

Tal noção discursiva desvela, portanto, como as condições materiais de existência influenciam nas formações dos discursos, na dialética do corpo e do mundo (FANON, 2008). Se pensarmos nos discursos racializados, por um ponto de vista histórico racial, como aponta Fanon (2008), e na perspectiva de que o corpo negro colonizado desenvolve seu conhecimento de si como uma atividade negacional, podemos também afirmar que, sim, o corpo branco também é racializado, especificamente através do silenciamento da raça, da tomada de valor relacional universal e puramente humano deste significante, como uma identidade idealizada.

Seguindo esse fio, o conjunto de discursos que geram e promovem a circulação de imagens de raça, de classe, e de gênero, carregam também as experiências de opressão aos corpos, social e individualmente, constituindo perspectivas para a visualização das relações sociais, permitindo também questionar as barreiras epistemológicas e diálogos dominantes, e ressaltando a reflexividade da primeira pessoa como processo discursivo (CESTARI, 2017). Há, então, uma divisão social da enunciação, ainda seguindo Cestari (2017), que hierarquiza as temáticas, ou conteúdos, legitimidades, efeitos retóricos, circulação, e, principalmente, quem pode dizer algo. Adicionalmente, esta perspectiva ampara a reflexão acerca das ferramentas políticas e valores que a constroem (CESTARI, 2017), como, por exemplo, os ligados à branquitude, ao pacto narcísico entre os brancos que sustenta os privilégios raciais e seu status na modernidade (BENTO, 2002 apud NASCIMENTO, 2020).

Portanto, a condição de produção e memória discursiva está intimamente atrelada à enunciação e ao corpo, promovendo também projeções imaginárias e antecipadas de quem as enuncia; vinculadas a legitimação histórica e social dos discursos (FONTANA, 2017). Consequentemente, concordamos com Fontana e Cestari (2014) ao considerarmos, neste paradigma, as identificações sob as quais se sustentam os dizeres, em redes de filiações e no real histórico que se insere o acontecimento discursivo.

Como mencionado a pouco, a condição de produção do discurso está veemente ligada à enunciação e ao corpo, o que também elucida a noção de que, considerando as delimitações históricas capitalistas, a linguagem constrói a racialização, naturalizando o marcado e o não-marcado. Mais especificamente, uma vez que a enunciação dos discursos posicionam aqueles que o enuncia com relação a seus projetos ontológicos, seu lócus de enunciação

(NASCIMENTO, 2021), esta perspectiva também permite visualizar a relação entre linguagem e poder.

Assim, a noção de Lócus de enunciação, ao situar este debate, recupera vozes e lugares referentes aos corpos que enunciam a linguagem, preenchendo a enunciação com as experiências dos sujeitos (NASCIMENTO, 2021). Portanto, trazer o corpo de volta tem a ver com recuperar a experiência de existência que tem sido sequestrada consistentemente pela colonialidade, e, ainda seguindo Nascimento (2021), isso exige marcar o não-marcado, o privilégio branco não marcado na figura. Logo, delinear este lócus de enunciação que permanece pressuposto favorece que o evidenciemos e que os questionemos.

Voltemo-nos uma vez mais a ideia de zona do ser e zona do não-ser do teórico Frantz Fanon (2008) para entendermos a noção posta de lócus de enunciação. Fanon (2008) descreve a zona do não-ser pensando seu corpo negro colonizado, não humanizado pelo próprio humanismo, ao passo que europeus se humanizam durante a invasão colonial. Por isso, passam a não-humanizar cada corpo racializado em nível local, que são deslocados a esta fronteira do não-ser da modernidade, de modo que este deslocamento deriva da imposição baseada na racialização dos corpos. Logo, estes debates acerca do lócus de enunciação:

[...] nos levam, portanto, a confirmar a existência não de um lugar como completo ou bem resolvido, mas de um continuum tanto de suposta estabilidade para os que habitam a zona do ser como de perversão e horror, mas também resistência a essas marcas, do ponto de vista daqueles que ocupam a zona do não-ser. (NASCIMENTO, 2021, p. 60)

Se pensamos, então, na desumanização das comunidades colonizadas e escravizadas, aliado ao desprezo por suas linguagens e formas sociais de atribuir sentido, compreendemos, conseqüentemente, como daqui se estabelecem relações linguísticas de poder que se afirmam como herança da colonização, a colonialidade da linguagem (DAITICHI e VERONELLI, 2021). Fanon (2008) ressalta que o embate entre as formas de vida local e do colonizador é recorrente, e o uso de uma língua estrangeira implica num processo de deslocamento. Assim, este confronto é resultado da privação e alienação dos povos colonizados de suas formas originais de se relacionar com o mundo e sua cultura (SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2021).

Desta maneira, compreender o lócus de enunciação como forma de corporificar as relações políticas de linguagem permite também vislumbrar como a própria premissa das concepções linguísticas são metalinguagens, regimes metadiscursivos, invenções aliadas ao pensamento cristão moderno (MAKONI e PENNYCOOK, 2007), delineando,

contundentemente, os discursos formulados na fronteira do social e que ressoam as constituições sociais deste contexto, que são racializadas (MODESTO, 2021).

Como mencionado no início desta explanação, no dia 7 de Setembro de 2021, dia da comemoração da Independência do Brasil, uma série de protestos aconteceram ao redor do país, vinculados ao patriotismo e ao nacionalismo. Assim, seguindo os apontamentos realizados neste trabalho, tanto com relação as condições de produção do discurso, quanto com relação ao seu lócus de enunciação, podemos visualizar como estes representam mais do que tematizam, enquanto discursos racializados. Analisei, deste modo, como estas perspectivas favorecem uma intervenção teórica e política ao tratarmos das veladas tensões raciais no Brasil na contemporaneidade, em vias de marcar o não-marcado.

Os objetos foram coletados da internet, de portais de notícia e do twitter, de modo que são de amplo e aberto acesso a todos. O primeiro objeto é a imagem⁸ a seguir:

Figura 1 – Protesto anticomunista em 7 de setembro de 2021



Fonte: <https://hashtag.blogfolha.uol.com.br/files/2021/09/nerver-2-300x300.png>

⁸ Fonte da imagem: <https://hashtag.blogfolha.uol.com.br/files/2021/09/nerver-2-300x300.png>

Analisando a imagem acima, temos uma mulher branca segurando um cartaz verde, com dizeres em cor amarela e vermelha “O Brasil nunca será comunista- *Brazil will never be communist*”. Como processos articulados conjuntamente a estrutura dos modos de produção capitalista, podemos visualizar como este reproduz e promove a manutenção das formas hegemônicas da formação social, como parte integrante e resultante da produção discursiva. Mais especificamente, se pensarmos na divisão social da enunciação, aqui se materializa a hierarquização das temáticas, legitimidades, efeitos retóricos, influenciando na circulação dos discursos. Assim, amparada nas ferramentas políticas e valores que a constroem, o lócus de enunciação é perpassado pelos pontos estruturais e dispositivos de poder que outorgam esta pessoa a enunciar este discurso. Discurso este que ao apontar “o Brasil nunca será comunista”, para além do maniqueísmo político evidente, ressoa as formações e constituições da sociedade brasileira, atravessada por clivagens étnico-raciais.

Engraçado seria se trágico não fosse, mas aqui podemos também observar as maneiras de organizar as formas com que o discurso se alinha ao amoldamento das identidades de seus usuários, em favor do mito de uma língua internacional e do falante nativo. As manifestações da língua inglesa, nesta foto, além de estar traduzido de forma errada (*never* ao invés de *never*), o que compromete sua interpretação e veiculação, estão relacionadas a uma visão descontextualizada de seus usos e de seus sujeitos, visando alcançar um público idealizado, estrangeiro a este local, que poderia, de alguma forma, sanar ou atender demandas de um estado autocrata. Logo, se nos voltamos a essa leitura visando compreendê-la como um discurso racializado, culminamos na observação que, articulando privilégios ligados a identidade racial, e a um lócus de enunciação particular e não-marcado em seus privilégios de voz, estas enunciações aliam-se aos projetos ontológicos e experiências de vida que ocupam este espaço e tempo.

Figura 2 - Temos mais um exemplo na imagem⁹ a seguir:



Fonte: <https://pbs.twimg.com/media/Erv98EWQAou750?format=jpg&name=medium>

Neste exemplo, temos a seguinte descrição: Um caminhão com uma bandeira do Brasil amarrada, e caminhonetes em verde e amarelo, aos quais estão atreladas faixas com os dizeres “*Supremecourt: we are disgusted with you !!! Senate president is committing a crime !!! Enemies of Brazil!!! Jail for all!!*”, bem como “*Independence ou death: Freedom ou Death!!! Communism will never be accepted in Brazil!!! Brazil is ready for war!!!!*”

Ainda que não aja ali nenhum corpo evidente, nenhum sujeito que possa ser atribuída essa enunciação, podemos, de fato, encara-los como discursos racializados, ao observarmos o que há disponível de seu lócus de enunciação. Particularmente, a escolha pelas cores da bandeira brasileira, bem como a presença da bandeira apontam para o nacionalismo aparente na manifestação, o que o atrela, inerentemente, a constituição do social de produção destes discursos, que, perpassados por tensões de raça, classe e gênero, reproduzem a formação e condição para que estes discursos sejam enunciados.

Focando, então, nas escolhas linguísticas dos cartazes, evidencia-se mais ainda o oculto sujeito a quem essa mensagem se direciona: o Norte global, branco e privilegiado, tornando-o também um discurso racializado, articulado por um lócus de enunciação validado para tal.

⁹ Fonte de imagem: <https://pbs.twimg.com/media/E-rv98EWQAou750?format=jpg&name=medium>

Todavia, alguns pontos chamam atenção nesta imagem. Bem como as traduções da primeira foto, as que são apresentadas aqui também estão feitas de forma errônea. Especificamente, a palavra *Enemyes* (originalmente *Enemies*) reproduz uma lógica de comunicação ineficaz, que se remete também aos letramentos idealizados pelos interlocutores destes discursos, e o status da língua inglesa num paradigma internacional, tal qual o uso da palavra *ou* (que seria *or*) em meio a dizeres em língua estrangeira. Novamente, vemos aqui reproduzidos, conclusivamente, discursos que se remetem a constituição social de nosso país, perpassada pela racialização, e que materializam os projetos ontológicos e o lócus de enunciação social de onde partem. Logo, podemos concordar com um tweet que analisa essas imagens que “*It’s very brega*”¹⁰, mas que, no entanto, são discursos correntes em nossa sociedade, e que devem ser evidenciados e questionados em seus privilégios de fala e voz.

Logo, ao nos voltarmos tanto aos construtos teóricos acerca dos discursos racializados, quando do lócus de enunciação, algumas reflexões podem ser tecidas. Podemos afirmar que as análises apontam para discursos racializados, que, ainda que não tematizem objetivamente acerca de raça, são articulados respaldados em especificidades conjunturais de nossa formação social (MODESTO, 2021), e de um lócus de enunciação (NASCIMENTO, 2021) que materializa as filiações genealógicas, as experiências vividas, as morais e os costumes, os pontos estruturais do poder, de seus interlocutores.

¹⁰ O *tweet* pode ser acessado aqui <https://twitter.com/omartinswilliam/status/1435302770194751499>

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os apontamentos a seguir são relativos aos processos metodológicos assumidos por esta pesquisa. Assim, abordo aqui reflexões acerca da Natureza de pesquisa, bem como os caminhos percorridos e resultados encontrados no percurso de desenvolvimento deste estudo.

5.1 Reflexões acerca da natureza de pesquisa

Neste momento, então, apresentarei a sucintamente os processos metodológicos que compõem esta pesquisa. Para este fim, exponho aqui a natureza desta pesquisa, aliada a bases ontológicas e epistemológicas, bem como apresento algumas reflexões acerca da ética de pesquisa em linguística aplicada, no que tange o exercício da pesquisa nesta área em suas aproximações decoloniais e antirracistas, seguidos dos procedimentos que contemplam a geração e análise de dados. Como introduzido inicialmente, através de uma metodologia de pesquisa busco observar a presença de práticas racistas junto a propostas destes programas de letramento, e quais suas esferas de atuação em foco. Pensando nisso, parece importante ressaltar alguns aspectos dos métodos científicos, com os quais esta pesquisa buscará análise sobre os dados coletados, sobre os princípios fundamentais da pesquisa científica (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Segundo Lakatos (2003), as ciências são caracterizadas por utilizarem-se de métodos científicos, os quais são imprescindíveis para a geração de conhecimento por estes moldes. Logo, como conjunto de atividades racionais e sistemáticas que possibilitam alcançar um objetivo previamente traçado, o método traça o caminho que será percorrido no decorrer da pesquisa.

Historicamente, tal método se motiva pela preocupação e interesse de entender e explicar a natureza e a realidade, os quais até certo ponto eram compreendidas dentro do regime cosmológico local, em suas concepções de mundo e ontologias. Como uma teoria da investigação, ainda segundo Lakatos (2003), o método científico, dentro de um conceito moderno, alcança seus objetivos ao cumprir determinados passos e etapas (BUNGE, 1980, *apud* LAKATOS, 2003, p. 84).

O descobrimento do problema, ou mesmo uma necessidade junto a um campo de conhecimentos, e a colocação precisa do problema envolvem os aspectos iniciais do método, envolvendo a clareza com que se propõe um problema e as formas com que fazemos isso, seja a luz de velhos ou novos paradigmas. Posteriormente, a observação de dados empíricos, teorias, técnicas e dispositivos mediadores, nos leva a procura de conhecimentos ou

instrumentos que sejam relevantes ao problema, isto é, o que já se é sabido acerca do assunto e como outros pesquisadores lidaram com a problemática.

Logo, ao identificarmos esses meios possíveis de desenvolvimento, há neste momento a possibilidade de solucionar tal problema ou lacuna do conhecimento, que, se se provarem proveitosos à empreitada resulta em reflexões resolutivas acerca do problema em questão. Se não forem adequados, todavia, é necessário pensar novas hipóteses e teorias para abordar tal cenário, resultando em novos dados empíricos.

Partindo disso, a obtenção de uma possível solução, exata ou aproximada, para a problemática gerada envolveu o auxílio conceitual e instrumental do arcabouço teórico e dos dados empíricos. Da mesma forma, a investigação das consequências que esta solução demonstra, bem como seu impacto nas teorias que o perfilam, sendo necessário que se confronte a solução gerada com a totalidade de teorias e da informação empírica que lhe é pertinente (LAKATOS, 2003). Há ainda a possibilidade de correção e hipóteses, das teorias construtivas de um paradigma, caso a solução encontrada se prove diferente em outro dado momento.

Com isso, o próprio conceito de ciência dá conta de uma forma particular de ver o mundo, aquela que produz conhecimento relacionando racionalidade lógica e experimentação prática, fazendo com que a ciência tenha uma posição de poder. Essa posição é afirmada discursivamente e construída historicamente, e mostra como possível mito cosmológico da civilização ocidental. Doravante, a metodologia é um estudo sobre a organização, os caminhos a serem percorridos para realizar uma pesquisa ou um estudo, para fazer ciência. Nessa perspectiva, teoria e métodos devem estar em consonância para atingir determinados objetivos. Na mesma medida, Aleksandrzak (2013) ainda apontaria que:

[...] Independentemente das escolhas metodológicas, qualquer projeto de pesquisa que vise fornecer resultados válidos e relevantes na prática requer uma seleção cuidadosa do quadro analítico, que deve levar em consideração os objetivos da pesquisa e as capacidades do pesquisador em um determinado contexto. (ALEKSANDRZAK, 2013, p. 142)

Assim, tendo como objetivo geral investigar e identificar as relações entre os processos de internacionalização do ensino superior e os processos de globalização totalitários, busco observar de que forma as políticas linguísticas públicas de programas ligados a internacionalização, como o “Future-se” e o “Idiomas sem Fronteiras, reproduzem práticas racistas.

Para alcançar tal objetivo geral, delineiam-se alguns objetivos específicos, caracterizar as formas com que os processos voltados à internacionalização do ensino superior estão

ligados a reprodução da colonialidade, tendo por base o racismo, bem como distinguir as esferas pelas quais estes processos se articulam para tanto. Da mesma forma, busco com isso relacionar estes apontamentos ao âmbito linguístico, observando como estas disposições políticas podem influenciar as formas como que as línguas são tratadas e abordadas neste contexto.

Deste modo, tecendo algumas reflexões acerca das bases ontológicas e epistemológicas que guiam esta pesquisa, podemos compreender como estamos contemplam um aspecto fundamental no processo de criação de conhecimento através da pesquisa (FERREIRA, 2020). Fundamentais, pois, ao subsidiarem as decisões metodológicas e analíticas, apresentam-se como noções ligadas as formas com compreendemos a realidade, nos apropriando da mesma e a transformando em conhecimento.

Partindo da ideia de Santos e Menezes (2010, p. 9) de que “epistemologia é toda noção, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”, toda experiência social é parte da produção e reprodução do conhecimento, em aspectos culturais e políticas, em relações desiguais de poder. Assim, ainda dialogando com os autores, as diferenças epistemológicas encontram-se na base dos conflitos que permeiam as relações sociais, e, na modernidade, tais noções constituem as formas reguladoras da condição científica, adequando e situando os conhecimentos a serem validados, e que também favorece a consolidação do racismo epistêmico (NASCIMENTO, 2020a).

Neste sentido, podemos já alinhar tais compreensão ontológicas e epistêmicas a natureza de pesquisa de paradigma interpretativista ao arcabouço metodológico desta pesquisa, uma vez que possibilita questionar um paradigma positivista de pesquisa, na contextualização e análise dos fatos e peculiaridades do pensamento humano e suas práticas características (NASCIMENTO, 2020a). Refutando, ainda, dada objetividade científica, é possível investigar e interpretar os significados no decorrer da pesquisa, considerando que este corpo de conhecimentos é fruto das interações relativas ao pesquisador e suas ações, compreendendo a ação humana como significativa, isto é, co-criado e situado sócio-historicamente (FERREIRA, 2019). Há aqui, então, a possibilidade de agentividade investigativa, permitindo que o pesquisador assumo papel ativo na criação de um conhecimento gerado, condicionado por suas características sócio-históricas, promovendo emancipação, democracia e capacitação através da pesquisa (FERREIRA, 2019).

Ainda acerca deste caráter interpretativista de pesquisa, este nos permite considerar como a linguagem condiciona a realidade social (MOITA-LOPES, 1994), além de questionar, em sua gênese ontológica e epistemológica, as formas de produzir conhecimento, neste caso

na área da Linguística Aplicada (NASCIMENTO, 2020a). Por questionamento, entendo junto a esta perspectiva a possibilidade de evidenciar e demarcar os lóci de enunciação sob os quais determinada pesquisa se perpassa, que neste caso se voltam a delinear os diferentes sujeitos, ocultos e aparentes, ligados a Internacionalização do Ensino Superior no Brasil, e como o racismo epistêmico calca e embasa as relações poder nesta esfera. Ainda acerca deste questionamento, concordo com Nascimento (2020b):

[...] nenhuma epistemologia se constitui sem sujeito e, portanto, sem se construir a linha tênue que separa um indivíduo de um sujeito, isto é, a linha transitória que forma um sujeito como um encontro do social com o individual através de especificidades de sua experiência vivida (ALCOFF, 2006). É claro que o social importa, e influencia os sujeitos, mas a linha ontológica que gera o ser não pode ser ignorada. (NASCIMENTO, 2020b, p. 135)

Assim, enquanto uma forma de entender o mundo social, a pesquisa interpretativista sopesa questões relativas ao poder, as ideologias, a História e a subjetividade, além de situar a padronização na produção do conhecimento acadêmica e científico como fonte de realidades distorcidas (MOITA-LOPES, 1994), ou como nos elucida Santos (2000), no caso da globalização, das fábulas que mistificam um mundo globalitário, ligadas pensamento único e a unicidade das técnicas. Logo, o processo relativo ao fazer científico é também subjetivo, como uma forma particular e situada temporal e historicamente de organização a experiência humana, delineando a linguagem como determinante do fato social, como meio de acesso e compreensão (MOITA-LOPES, 1994).

Ligadas a fatores pragmáticos, como tempo de pesquisa, financiamento, etc., as implicações ontológicas e epistemológicas das escolhas metodológicas estão no cerne da questão relativa a pesquisa interpretativista (MOITA-LOPES, 1994). Ao problematizar a autoridade intelectual da produção científica, demarca o lócus de enunciação epistêmico privilegiado referido ao positivismo científico, demonstrando que este não representa o monopólio do conhecimento científico, ainda seja tratado desta forma.

Tratando então do mundo social que perpassa por linguagem, os significados são construído pelos indivíduos que, ao interpretarem e re-interpretarem o mundo, indicam que não uma realidade única dos signos, de modo que os atores sociais atribuem significado a si, aos outros e ao meio (MOITA-LOPES, 1994). Nesta perspectiva, a linguagem viabiliza a construção de um mundo social, sendo considerada mediadora destes polos. Assim, de acordo com Moita-Lopes (1994), as pesquisa em Linguística Aplicada devem ter em seu horizonte as vozes do viver social, que são perpassadas e perfiladas por questões de poder, ideologia, história e subjetividade.

Deste modo, metodologicamente, é necessário sopesar os múltiplos fatores que constituem a realidade, os quais só podem ser interpretados, não generalizados. Aqui, a padronização é tida como responsável por uma realidade distorcida (MOITA-LOPES, 1994), semelhantemente ao que Santos (2000) nos aponta sobre a unicidade das técnicas e o pensamento único do globalitarismo perverso. Assim, neste processo interpretativo, o que conta é a subjetividade do pesquisador, ou ainda, a intersubjetividade resultante do contato entre pessoas, na comunidade na qual o pesquisador ou pesquisadora se encontra, com foco no processo de pesquisa, e não em seu produto (MOITA-LOPES, 1994).

Se pensarmos, então, que as escolhas ontológicas e epistemológicas baseiam a forma científica, em seu caráter positivista, a pesquisa acaba por rejeitar ou refutar outras formas de organização da vida e do saber que não advém dos meios acadêmicos, que não parte de seio. Deste modo, a pesquisa interpretativista se calça em alguns critérios, como mencionado por Moita-Lopes (1994), sendo eles: Pesquisa metódica, sistemática e crítica.

Metódica, pois seus procedimentos investigativos são evidentes. Sistemática, ao inter-relacionar os conhecimentos produzidos ao mundo, a questões externas a seu contexto de pesquisa, e crítica, sendo alvo de criticidade do próprio autor ou autora, bem como a de seus pares na comunidade científica. Estes processos favorecem que se identifiquem e se critiquem as idiosincrasias que perpassam o movimento de pesquisa (MOITA-LOPES, 1994).

Voltando-nos a como a linguagem permeia este processo, é evidente que está determinante do fato social, sendo também meio de acessá-lo e compreendê-lo (MOITA-LOPES, 1994). Esse movimento, conclusivamente, também torna o fazer científico uma construção social, intrinsecamente subjetiva, que se organiza discursivamente, e caracteriza uma forma específica e própria de ordenar a vivência dos seres.

Assim, a pesquisa interpretativista é interessante a esta empreitada por tomar a linguagem como edificadora das relações do viver social, de modo que permite investigar tanto processos acerca do ensino e aprendizagem linguística, quanto processos que subjazem a compreensão e a produção linguística, como é o caso desta dissertação. Logo, nesta perspectiva, tomamos por base a ideia de que a linguagem é condição para construção do mundo social, sendo também meio para encontrar soluções para compreendê-lo (MOITA-LOPES, 1994).

Adicionalmente, podemos estabelecer que esta é uma pesquisa de caráter interpretativista, numa abordagem qualitativa, ao passo que é uma atividade específica que tem por finalidade gerar interpretações das relações humanas, de seus comportamentos e crenças, os quais atravessam os acontecimentos do mundo real (PASSONI, 2016). Aquém de

se ater a critério generalistas, a abordagem qualitativa tem seus critérios produzidos na e através da pesquisa, em princípios de irreplicabilidade da pesquisa científica em ciências humanas e sociais (NASCIMENTO, 2020a).

De acordo com Suassuna (2008), os dados considerados pertinentes a pesquisa qualitativa e sua seleção são basilares para essa perspectiva metodológica, ainda que o valor a ser considerado nestes não reside neles mesmos, mas sim em sua ordem relacional. Baseados então em teorias e suas possíveis explicações, ao invés de comprovações estatísticas, mesmo que não generalizáveis ou definitivos os resultados observados. Isso porque, ainda acordo com a autora, esta perspectiva de análise ressoa intimamente o problema de pesquisa a ser investigado, de modo que os pressupostos teóricos podem tanto propor perguntas acerca do que é analisado, quando oferecer possibilidades de interpreta-los por tais lentes.

Em seu caráter qualitativo, por conseguinte, esta enfoca num nível não-quantificável do real, numa variedade de significados que, em sua amalgama, compõem valores, comportamentos, crenças e motivações. Tal aspecto qualitativo, portanto, permite exemplificar os pormenores das relações sociais que constroem determinado fenômeno, em seus atores sociais e ações, compreendendo a correlação entre os variados objetos e métodos de análise e reflexão (SUASSUNA, 2008). A seguinte citação justifica esta escolha, apontar que:

“Em Abaurre (1995), afirma-se que somente um programa de pesquisa que antecipadamente já definiu hipóteses e resultados pode se dispensar da pergunta: "O que nos ensinam os dados ou acontecimentos?". Aos que dispensam a pergunta, resta buscar exemplos e amostras que corroborem definições e pontos de vista prévios. A outra possibilidade seria partir do microcosmo do texto ou da resposta encontrada para formular hipóteses mais amplas sobre o funcionamento da linguagem. Isso exige do pesquisador a escolha de técnicas de coleta compatíveis com o objeto investigado. Daí a relevância de acionar mecanismos diversos de interpretação. (SUASSUNA, 2008, p. 350)

Deste modo, as perspectivas hipotéticas geradas no decorrer da pesquisa não são comprovações que servem de guia para o processo de pesquisa, de modo que é necessária flexibilidade com relações a formulações assentadas e novas possibilidades, ao passo que mobiliza conhecimentos integrados, de diversas ordens e áreas do conhecimento, para sua execução metodológica (SUASSUNA, 2008). Assim, assim como na perspectiva interpretativista, a subjetividade não é obstáculo para a criação de um conhecimento válido, sendo considerada parte singular dos fenômenos analisados.

Algo muito evidente, também na construção desta pesquisa, salientado por Suassuna (2008) é que a teoria é moldada e recontextualizada continuamente no decorrer do ato de pesquisar, sendo o mesmo processo para os meios metodológicos. Assim, as categorias

analíticas são intimamente respaldadas nas opções teóricas que baseiam o projeto, podendo surgir de forma relacional com o conteúdo analisado.

Nos multifacetados e complexos fenômenos que perpassam as análises do viver social, a análise de dados qualitativos permite apreender suas riquezas, delineando também os diversos significados advindos da experiência social humana. Assim, por meio de inferências que se remetem ao trânsito entre ao arcabouço teórico e os dados analisados, estes operam por um conjunto de questões e problemas que dão base a pesquisa (SUASSUNA, 2008).

Não há, então, uma busca por definir e encontrar evidências que ratifiquem as hipóteses pré-definidas, mas sim o interesse em estruturar as abstrações que partem da análise dos dados. Essas abstrações, desta maneira, irão compor o corpo teórico conhecido acerca de uma área do conhecimento, possibilitando criar novos conhecimentos que denotam a ordem relacional dos fatos que compõem os dados analisados, ainda de acordo com Suassuna (2008).

Como nos afirma a autora:

“O fato de não haver hipóteses prévias de trabalho não significa que não haja um quadro teórico de referência que oriente a coleta e a análise dos dados, ou que a pesquisa seja desprovida de rigor. O procedimento do pesquisador na abordagem qualitativa é um pouco diferente: atento à multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema, e após a análise dos dados, ele lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as suas descobertas num contexto mais amplo; trata-se de um esforço de construção ou estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno possa ser interpretado e compreendido (SUASSUNA, 2008, p. 350)

Longe de ser tomada como uma limitação, desta maneira, a variedade de perspectivas que compõem este procedimento está ligada a categorização dos dados partindo das relações e conexões que os tornam possíveis, favorecendo interpretações adequadas ao fato estudado (SUASSUNA, 2008). Assim, as indagações que advém deste debate contemplam um diálogo, o qual é formado pela realidade investigada e o olhar do pesquisador, das quais se depreendem algumas finalidades para tal análise, ligadas ao estabelecimento de compreensões dos dados, verificação com os pressupostos teóricos de pesquisa, respondendo ou não as questões formuladas, a fim da ampliação dos conhecimentos acerca da temática pesquisada, sempre em referência ao meio cultural do qual os dados se originam (GOMES, 1994 *apud* SUASSUNA, 2008).

Ainda que os produtos finais desta análise devam ser encarados como provisórios ou aproximados, as articulações entre os dados e as referências teóricas devem estar em consonância com as perguntas levantadas pela pesquisa (SUASSUNA, 2008). Tratamos por provisórios, pois, os mesmos dados, analisados por diferentes óticas, podem tomar significados totalmente distintos, a depender de seu contexto e bases teóricas explicativas.

Assim, ainda seguindo os apontamentos de Suassuna (2008) algumas características são presentes na pesquisa qualitativa, como seu caráter exploratório, sua falta de exigências por hipóteses rígidas de análise, a tomada de decisões ao longo do estudo, a possibilidade de teorizar com bases nos dados coletados, e a preocupação com o contexto particular em que esses se encontram, com devida atenção aos significados dos processos sociais (CAVALCANTI; MOITA-LOPES, 1991 *apud* SUASSUNA, 2008). A depender, portanto, das questões que incidem o trabalho de pesquisa, os métodos na abordagem qualitativa derivam intimamente da natureza destes questionamentos, as problemáticas que este levanta.

Deste modo, tratando dos dados e seu processo analítico, estes não são perceptíveis a priori nesta forma de pesquisa, ao passo que se constroem a partir das perguntas que nos ocorrem em face destes dados. Então, enquanto construído, o dado, ao ser escolhido, já se torna parte do processo analítico (DUARTE, 1998 *apud* SUASSUNA, 2008), sendo guiados por critérios de representatividade, pertinência e a qualidade de suas amostras, em suas várias dimensões.

Através de determinado recorte da realidade, da seleção de aspectos significativos com relação a este recorte, se explicitam os meios de transformar tais aspectos em dados, sendo guiados sempre pela pergunta de pesquisa, não se reduzindo metodologicamente ao processo de coleta desses dados. Pelo contrário, lendo de forma atenta o quadro teórico construído, as opções de metodologia refletem mais que uma descrição formal de etapas (SUASSUNA, 2008).

Ainda, é preciso ter mente também que as escolhas metodológicas estão conectadas as concepções de linguagem as quais determinada pesquisa se volta. Sejam pela compreensão como processo simbólico ou como discurso, as abordagens metodológicas entre as duas concepções variam entre escolhas relativas aos contextos interativos ou comunicacionais e os efeitos de sentido entre os locutores do discurso (CORACINI, 1991 *apud* SUASSUNA, 2008). Em ambos os casos, há a busca por correlacionar os dados e documentos a seus contextos históricos, ponto que perpassa essa pesquisa ao tomarmos como opção teórica a noção de lócus de enunciação e na ideia de língua como invenção, o que nos permite observar os componentes e contradições do momento histórico refletidos nos dados.

Ao nos voltarmos para uma pesquisa que leve em conta área na intersecção entre Educação e Linguagem, é evidente o caráter complexo e subjetivo dos pressupostos que as compõem, de modo que é crucial que os caminhos metodológicos considerem tal natureza. Por isso, efetivamente, a natureza do problema apresentado é que determina as formas de se

desenvolver estas pesquisas, em seus processos, técnicas e instrumentos metodológicos (SUASSUNA, 2008). Assim, podemos novamente concordar com a autora de que:

Outro aspecto importante é que, no âmbito da semiótica dos fatos educativos, a relação entre o significante observável e o significado latente é indeterminada e polissêmica. O objeto da investigação educacional é um complexo sistema simbólico, que se dá num espaço institucional determinado, de modo que o conteúdo e as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos envolvidos são necessariamente afetados por essas redes moventes de significados. Nesse sentido, os procedimentos de pesquisa devem possibilitar a indagação da produção e troca de significados e a interpelação problematizadora dos dados (mais do que propriamente a sua divulgação). (SUASSUNA, 2008, p. 358)

Logo, de uma forma contextualizada, a abordagem qualitativa propicia descobertas científicas, ontológicas e epistêmicas adequadas aos seus objetos, acerca de intervir e transformar as relações humanas com o mundo (NASCIMENTO, 2020a). Ainda, tal abordagem metodológica permite abarcar formas variadas de compreender os fenômenos humanos (PASSONI, 2016), que no caso desta pesquisa se voltam maneiras de compreender como o racismo produz e reproduz formas de enxergar a realidade, e como isso se materializa no planejamento monolíngüístico de políticas de internacionalização da educação, perpassado pela coloniedade.

Apresenta-se, portanto, uma necessidade de pesquisa ligada a suas bases ontológicas e epistêmicas, que se conecta a necessidade de compreender como realizar determinada pesquisa que vise criticar a colonialidade em seu caráter racista e homogeneizante, que não se proponha de uma forma universalista. Assim, como nos apontam Souza e Duboc (2021), é necessário identificar, interrogar e interromper a colonialidade, pensando a comunicação, os letramentos, quiçá a linguagem como um todo, de outras formas possíveis, que evidenciem como a modernidade e a globalização perpassam as esferas do poder, do ser, do saber, e também da própria linguagem.

Os autores apontam estratégias que servem também a esta pesquisa, em seu caráter e abordagem, voltada a maneiras mais performativas de se prevenir essa universalização. Logo, trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado se apresentam como estratégias necessárias para interromper a colonialidade. Por trazer o corpo de volta e marcar o não-marcado, os autores tratam particularmente de se sopesar o lócus de enunciação sob os quais se baseiam as epistemologias e ontologias edificantes do pensamento moderno.

De forma manipulativa, ainda segundo Souza e Duboc (2021), no mundo colonial moderno as epistemologias criam ontologias como formas de justificar seus projetos, resultando em onto-epistemologias da colonialidade, sob a qual a diferença colonial é estabelecida e da base para a regime capitalista de divisão do trabalho. Assim, se pensamos a

diferença de raças traduzida como elemento biológico, notamos que esta serve propriamente a dominação, a exploração e a subjugação, operando através da conversão de diferenças em valores que estabelecem a hierarquia dos seres, ou seja, estabelece a zona do ser e do não-ser (FANON, 2020) de maneira ontológica e epistemológica. Ontologicamente, pois se assume que existam seres inferiores, e epistemologicamente, ao se reconhecer que estes seres sejam irracionais e esteticamente desviantes do padrão.

Deste modo, as formas com que desenvolvemos nossas pesquisas, e como essas, metodologicamente, reproduzem uma lógica colonial de produção do conhecimento, baseada numa lógica de superiorização e inferiorização. Thambinathan e Kinsella (2021) apresentam algumas perspectivas acerca de formas que o pensamento decolonial pode ser alocado no processo de se repensar as metodologias de pesquisa qualitativa, criando espaço para práxis transformativa.

De acordo com as autoras, não há um modelo específico para o processo de descolonização das pesquisas e suas formas de serem desenvolvidas, ainda que ajam movimentações sobre pressupostos teóricos, componentes basilares, e aplicações práticas de pesquisa nesse campo. Assim, Thambinathan e Kinsella (2021) apontam que a pesquisa não pode seguir sendo compreendida como uma mera busca por conhecimento, afirmando que estas são maneiras pelas quais estas se tornam predatórias, extrativistas com relação a seus achados e reflexões.

Logo, considerando que a pesquisa científica ocidental foi, é, e possivelmente será perfilada pelo imperialismo e pela colonialidade em múltiplos níveis do processo de sua concepção, de modo que as autoras apontam para a possibilidade de transformar nossas perspectivas colonizadas em favor de saberes e conhecimentos tidos como alternativos. Ainda, há uma inquietação trazida pelas autoras que exemplificam um anseio presente também neste trabalho que é a acerca da possibilidade de se descolonizar a pesquisa ainda que nos voltemos para instituições, estruturas e paradigmas de pesquisa que são eurocentrados, e por sua vez coloniais, criados no seio do mundo ocidental.

O silenciamento de vozes junto a academia é fruto da conexão entre poder, autoridade racial, e o conhecimento (KILOMBA, 2008 apud THAMBINATHAN; KINSELLA, 2021, p. 2), e pensar acerca desta situação elícita indagações como “Que conhecimento foi feito parte das agendas universitárias? E quais conhecimento não são parte disso? A quem pertence esse conhecimento? A quem é outorgado autoridade sobre esse conhecimento? A quem não é?”. Portanto, pensar a possível descolonização dos métodos de pesquisa envolve questionar

determinados cânones do conhecimento com a intenção de revelar o pensamento ocidental como mais um dentre muitas formas de conhecer e se relacionar com o mundo.

Deste modo, há uma crítica plena a etnocentrismo epistemológico, apontando para a possibilidade de equidade epistemológica como forma de trazer uma variedade de epistemologias e formas de ver a realidade. Todavia, ainda de acordo com as autoras, esse movimento não pode ser pensado sem que se tenha plena consciência das relações de poder construídas colonialmente, que baseiam a concepção de criação do conhecimento em sua gênese, e por ele se materializa em todas as camadas.

Com base nestas exposições e discussões acerca do arcabouço metodológico desta pesquisa, no próximo momento, compartilho um pouco do trajeto que percorri com esta pesquisa, bem como os processos de geração e análise de dados.

5.2 Caminhos percorridos e análises desenvolvidas

No decorrer dos anos de 2021 e 2022, desenvolvi, junto ao Grupo de Pesquisa em Linguagem e Racismo, que tem por sede o Centro de Formação em Políticas Públicas e Tecnologias Sociais (CFPPTS), no Campus Jorge Amado da Universidade Federal do Sul da Bahia, bem como nas disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, das quais retirei muitos dos pressupostos que regem este trabalho, ao quais sou extremamente grato.

Deste modo, após a participação nas reuniões do grupo de pesquisa, da pesquisa bibliográfica, e do engajamento nas aulas disponibilizadas pelo programa, pude desenvolver o primeiro passo desta pesquisa. Neste primeiro passo, o qual os resultados foram publicados, tendo por nome “Nexos de Internacionalização e Língua Inglesa à luz do paradigma do Racismo Epistêmico: O Caso do Future-Se” (SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO, 2021), procuramos analisar e discutir aspectos acerca dos nexos entre Internacionalização, Política Linguística, ensino de línguas, e o racismo epistêmico.

Nesta perspectiva, analisamos os parâmetros relativos às propostas do Future-se (BRASIL, 2020a), para refletir de que forma o impacto da medida ao ensino de línguas reforça o racismo epistêmico na Internacionalização do Ensino Superior, observando a língua em primeiro lugar, além de aspectos como migração e ideia de qualidade do ensino superior público brasileiro. O foco de análise aqui delineado teve por mote observar a colonialidade por trás da língua, e como esta atua no domínio colonial, em sua naturalização

homogeneizante (NASCIMENTO, 2020b), e como disto decorre certa idealização das línguas e das identidades por ela moldadas.

Logo, partindo de nossa análise, discutimos a Internacionalização no Future-se em suas dimensões de racismo epistêmico, em nível linguístico, migratório, e da avaliação da qualidade educacional. Com isso, provocamos o debate epistêmico nos campos da política linguística, ensino-aprendizagem de línguas, estudos de tradução, formação de professores, dentre outros.

O contexto desta fase da pesquisa volta-se, então, ao que Lakatos (2003) aponta acerca do conjunto de coleta de dados que está restritos a documentos, escritos ou não, os quais constituem suas fontes primárias. Ainda seguindo Lakatos (2003), a utilização de arquivos públicos, neste caso, de documentos oficiais, possibilitam observar como as disposições destes remetem a composição histórica de sua criação, o que para essa pesquisa, permite visualizar como estas reproduzem práticas historicamente racistas.

Dado o objetivo deste estudo, de caráter exploratório, na intenção de tornar os assuntos aqui utilizados como embasamento teórico explícitos, tecendo hipóteses acerca da temática e provendo maior familiaridade com as mesmas os instrumentos de pesquisa definidos para esta empreitada envolvem a organização do material de pesquisa, no caso o documento normativo do documento normativo do programa de internacionalização do “Future-se” - Projeto de Lei n. 3076/2020 e Exposição de Motivos n° 00014/2020 MEC MCTIC ME-, bem como compreendem a coleta de dados de ordem documental.

Assim, algumas reflexões incipientes foram tecidas partindo desta análise, e como apontamos o projeto de lei previa formas com que os discursos e seus saberes-poderes devem ser propagados, a fim de padronizar as práticas educacionais relativas ao âmbito da internacionalização do ensino superior. Com foco nas trocas possibilitadas entre alunos e professores, a revalidação de títulos e certificação internacionais, a publicação e mobilidade para estudantes com alto desempenho acadêmico e atlético, notamos então que a proposta apresentou uma visão simplista dos processos de internacionalização, ligados a demandas meritocracias e competitivas no mercado mundial, como aponta Gimenez (2020), caracterizando os objetivos estratégicos de consolidação de projetos políticos neoliberais (GERALDI; GERALDI, 2012).

Como integrante de uma racionalidade política que reproduz uma lógica colonial, os interesses e finalidades do projeto, ao se referirem ao desenvolvimento da potencialidade linguística, e à dependência de forte atuação da política linguística, têm por base a reprodução do racismo epistêmico ao escolher como sujeito oculto subentendido global, sobretudo os

Estados Unidos, a quem o projeto e o governo são vinculados e parecem ser subservientes. A naturalização das desproporcionais relações internacionais evidencia que o documento não sopesa a valorização da cultura e valores locais, o que reafirma a subserviência colonial ao norte global.

Assim, esta análise do documento de proposta inicial desta política de internacionalização, demonstra como a linguagem, de fato, está na base como a linguagem condiciona a realidade social, e neste caso, nossas reflexões nos levaram a pensar no caráter monolíngue da proposta. Como já salientado anteriormente, a não incorporação de línguas minoritárias, a quais não compõem a lógica capitalista de trabalho (OLIVEIRA, 2009), o programa reproduz uma visão de letramento excludente em vista de uma variedade semiótica real das formas comunicativas (SOUZA, 2012).

Assim, como dispositivo do racismo epistêmico, reproduz politicamente o apagamento do outro, favorecendo determinados sujeitos e formas comunicativas, formato por qual a colonialidade cria e recria-se como instrumentos de si (DUSSEL, 1993, apud NASCIMENTO, 2019). Ligados a manutenção do privilégio social, cultural e epistemológico dos povos ocidentais (NASCIMENTO, 2019a), o projeto parece ter por objetivo fomentar a economia do conhecimento, ao passo que implicitamente respaldam seus objetivos prioritariamente na influência do norte global, reforçando a globalização totalitária, desconsiderando a possibilidade de apoio mútuo e relações equânimes de troca, reafirmando o poder do capital estrangeiro e padrões competitivos e meritocráticos (SILVA; XAVIER, 2021).

A cargo de exemplificação, a tabela abaixo demonstra como interpretamos tais dados nos níveis de racismo epistêmico, elencando as dimensões a partir de uma série de sujeitos ocultos epistêmicos, que revelam a preferência do programa.

Quadro 1 - Internacionalização no Future-se em suas dimensões de racismo epistêmico

DIMENSÃO LINGUÍSTICA	O inglês é o sujeito oculto dos cursos de idiomas pretendidos pelo programa e os docentes como alvo, sendo aqueles incompetentes linguisticamente em inglês.
----------------------	--

DIMENSÃO MIGRATÓRIA	O Norte global é o sujeito oculto da dimensão migratória e de mobilidade de pesquisadores.
DIMENSÃO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL	O pesquisador brasileiro e a universidade são vistos como incapazes de avaliar e produzir ranqueamentos, embora o Brasil já tenha sistemas públicos de avaliação.

Fonte: SANTOS; NASCIMENTO; RIBEIRO (2021, p. 1544)

Logo, observando estas dimensões, desde a avaliação da qualidade educacional, no que tange a noção migratória, e também a linguística, notamos como estas se alinham a um projeto tanto fabuloso com relação à globalização, como ela aparenta ser, quanto perverso, como esta realmente é, no caso, afirmativamente excludente, reproduzindo uma lógica capitalista de divisão do trabalho, lógica esta que se calca tal divisão na racialização dos corpos (GROSSFOGUEL, 2007; FANON, 2020).

Ao pensarmos nas formas com que a linguagem integra esse cenário, tratamos das relações de poder que a perpassam, delineando as iniquidades relacionadas ao acesso e uso de determinados repertórios comunicativos (GIMENEZ, 2020). Neste momento, destaca-se a necessidade de que se considerem conjunturas e circunstâncias educacionais que promovam a superação das iniquidades advindas do colonialismo (NASCIMENTO, 2019). Os processos de internacionalização do ensino superior apresentam, nesse contexto, desafios a serem enfrentados, evidenciados na formação de relações de ordem social e cultural e o poder de agência frente a situações de opressão envolvem a linguagem e seus usos (SILVA; XAVIER, 2021).

Assim, desta primeira análise do documento do programa Future-se, traçamos estas dimensões que partem de uma série de sujeitos ocultos epistêmicos, que além de desvelar as preferências da proposta, demonstram como estas perpetuam o racismo epistêmico em diferentes níveis. Tais dimensões, de ordem linguística, migratória, e de avaliação da qualidade de ensino, dão base para o debate teórico que complementa esta pesquisa, constituindo a segunda parte do mesmo.

Inicialmente, o debate acerca destas dimensões evidenciou características que são possíveis de serem encontradas em outras políticas de internacionalização no tange o âmbito linguístico, como é o caso do programa “Idiomas sem Fronteiras” (GIMENEZ, 2020;

PASSONI, 2016), de modo que o olhar racializado acerca destas dimensões nos aponta reflexões importantes para o exercício de identificar, interrogar, e interromper a colonialidade que as baseiam (SOUZA; DUBOC, 2021).

Neste sentido, a internacionalização é perpassada pela colonialidade, tratando do âmbito brasileiro de educação, ainda que possamos facilmente estender a amplitude desta asserção, e uma forma de identifica-la é exatamente na observação daquilo que não está aparente, nos sujeitos ocultos, que, não explicitados em sua agência, promovem a universalização ontoepistêmica do branco no mundo. Assim, nesta observação, notamos que os lócus de enunciação que são demarcadas por essa perspectivas são lóci viciados, isto é, estão ligados a manutenção do privilégio outorgado a branquitude no processo de criação do conhecimento, sendo parte de um projeto conectado ao epistemícidio, atuando na destituição da racionalidade, cultura e civilização dos povos colonizados, como parte da mecânica do empreendimento colonial e de sua visão civilizatória, artifício da dominação étnica/ racial que nega a legitimidade de formas de conhecimento produzidos por aqueles que têm sua humanidade negada (CARNEIRO, 2005; FANON, 2020).

Esta crítica permite, ainda no sentido de identificar a colonialidade que perpassa o processo de internacionalização da educação, recuperar o contexto colonial do neoliberalismo, que, aliado condições propiciadas pela divisão racial do trabalho no regime capitalista moderno, manifesta-se politicamente por meio da mercantilização da educação. De fato, como apontam Grosfoguel (2011) e Fanon (2020), a hierarquia global de superioridade e inferioridade sobre a linha do humano, que define o racismo, tem sido reproduzida através dos séculos da história do sistema imperialista/ ocidentalocêntrico/ capitalista/ patriarcal/ moderno/ colonial (GROSFOGUEL, 2011), e neste sentido, nesta universalização ontoepistêmica da branquitude, promovido por uma globalização totalitária, ou globalitária como afirma Santos (2000), a língua, enquanto um conceito inventado para a reafirmação do sujeito branco no mundo é artifício de tal empreitada.

Ainda assim, devo ressaltar que provavelmente o problema aqui não seja a língua, mas sim quem as usa e está usando. No caso desta pesquisa, tratamos do fenômeno do inglês desenhado como língua global, concepção essa que pode ser vista pelas lentes da globalização enquanto fabula, o que favorece a naturalização destes sujeitos não-marcados em seus lóci de enunciação neste processo. Portanto, é evidente como o que racismo se consolida neste âmbito, e principalmente, como este é crucial para os fluxos globalitários em sua gênese e projeto ontológico, onde que a racialização dos corpos estrutura a divisão social do trabalho, e estratifica a hierarquia social baseada entre os que têm sua humanidade negada ou afirmada.

Desta forma, uma vez que identificamos a colonialidade que perpassa estes processos, notadamente na diferenciação colonial que é estabelecida através de uma política linguística racista, sob as quais os valores estabelecimento a zona do ser e do não-ser, observando os lócus de enunciação não-marcados em sua agência para com o projeto de universalização do mundo branco globalizado, podemos então partir para nossas interrogações.

“Por que uma universidade deve ser internacionalizada?”, “Quem acessa e se beneficia destes processos?”, “Quem colhe os louros do Inglês como língua Global?”, “Como isso influencia na educação linguística?”. Estas questões, que pululam a mente a luz do debate trazido até então nos levará a debates que inquiram a naturalidade destes processos, propondo então que se marque o não-marcado, questionando as identidades ligadas ao discurso ocidental e a branquitude, e suas manifestações nas políticas educacionais linguísticas, nas ações institucionais, nas pedagogias, na formação de professores, e na própria percepção acerca da Internacionalização.

Logo, tornou-se necessário este debate teórico acerca das dimensões ressaltadas, em razão da necessidade de questionar não mais o que dizem estes documentos normativos relativos a estas políticas linguísticas, mas sim interrogar o que está por trás de sua existência enquanto projetos políticos. Desta maneira podemos discutir a Internacionalização do Ensino Superior pela lente do racismo epistêmico, compreendendo as relações entre colonialidade, racialização, racismo, e os processos globalitários em suas diversas faces.

Tratando da dimensão linguística, por estarem intimamente ligados ao mercado global e a economia do conhecimento, os pressupostos que compõem tais projetos coloniais, se calcam numa visão monolíngue de um mundo globalizado, o que no caso das políticas linguísticas voltadas a internacionalização, é apropriada pelo projeto brancocêntrico. Essas propostas entendem os contemplados por este dispositivo de biopoder como monolíngues ou incapazes, desconsiderando uma infinidade de práticas social e semioticamente situadas (SOUZA, 2012).

Podemos ainda compreender o caráter colonial do neo-liberalismo, como mencionado acima, se nos voltamos às ideologias linguísticas que são evidenciadas junto a este projeto político, e por aqueles que com ele se relacionam e por ele são afetados. Passoni (2016) descreve ideologias ligadas ao programa Idioma sem Fronteiras, como uma política linguística permeada por seis ideologias linguísticas, sendo elas: língua padrão, língua inglesa como mercadoria, falante nativo, instrumentalista, língua global e imperialismo linguístico – que tendem a posicionar a língua inglesa como hegemônica na internacionalização do ensino superior brasileiro.

Neste sentido, é evidente, que, assim como apontado por Shohamy (2007), línguas globais, ou hegemônicas, são aquelas que os indivíduos e grupos buscam adquirir a fim de inserir-se na lógica de participação e inclusão econômica e educacional, e de acesso social. Fanon (2020) afirma que utilizar uma língua, para além de suas peculiaridades léxicas, é suportar o peso de uma civilização e neste cenário de colonização globalitária brancocêntrica, o confronto entre formas locais e colonizadoras é inevitável, pois todo idioma representa uma forma de pensar o mundo que remete particularmente ao ponto histórico, geográfico e corporal de quem a enuncia. Deste modo, ao se proporem de forma monolinguística, tais políticas evidenciam o projeto de manutenção do privilégio racial por meio da língua, linguisticamente e epistemologicamente racistas.

Tratando da dimensão migratória, donde o Norte global é o sujeito oculto da migração e mobilidade de pesquisadores, evidencia-se a subalternização das comunidades que não acessam os repertórios comunicativos estipulados junto a estes projetos políticos de internacionalização, articulando o racismo epistêmico e linguístico. Ao desprezar a diversidade de formas sociais de dar sentido ao mundo, e como se não fosse possível ensinar inglês sem se reproduzir essa visão globalitária, tais relações de poder se materializam de diversas maneiras no curso da história capitalista, podendo ser apontados fatos como, por exemplo, a noção de letramento como habilidade homogênea universal (SOUZA, 2012), o monolinguismo (DAITCHI; VERONELLI, 2021) e a cultura do padrão monoglota (SILVA; LOPES, 2019), a imposição da norma culta, e, ainda, a noção de Inglês como língua global (NASCIMENTO, 2019a), o que faz com que esta política partilhe da reprodução deste paradigma histórico.

O racismo epistêmico, aqui, volta-se ao que Rosa e Flores (2017) chamaram de branco falante-ouvinte ideal; um sujeito branco que, embora não-marcado, normaliza as escolhas linguísticas, e neste caso, é a escolha por universidades globais do norte que, embora não marcadas, está no plano. Assim, ainda que não marcado, o sujeito oculto desse intercâmbio são universidades mercadológicas do norte global, que não têm o mesmo objetivo de popularização, democratização e interiorização que nossas universidades federais, ao passo que não há preferência por relações com instituições que enfrentam dilemas parecidos de formação para o desenvolvimento do sul global.

Tratando da dimensão de avaliação da qualidade educacional, notamos que está intimamente ligada a mercantilização da educação, bem como a manutenção da subserviência cultural ao norte-global branco. Nesta dimensão, o pesquisador brasileiro e a universidade são vistos como incapazes de avaliar e produzir formas de avaliar os rigores linguísticos

necessários para integrar estes processos de internacionalização, embora o Brasil já tenha sistemas públicos de avaliação. Por muitas vezes, tais rankings não tem nossos pesquisadores como parte integrante do observatório que cria tais avaliações, além de corroborar de uma visão elitista com relação ao acesso a língua, bem como idealiza e normaliza suas práticas e os corpos que dela se usam para agir no mundo, o que culmina, drasticamente, nos casos utilizados para elucidar a noção de lócus de enunciação anteriormente.

Assim, uma vez que identificamos e interrogamos a colonialidade que perpassa estes processos, em sua gênese, podemos pensar formas de interrompê-los em nossa práxis de pesquisa. Por interromper, compreendo os apontamentos de Souza e Duboc (2021), ao afirmar a possibilidade de pensar nossa comunicação e linguagem de uma maneira que sopesa o lócus de enunciação que as permeia, evidenciando os corpos que os agenciam e marcando sua posição na hierarquia do ser e do não-ser que é tangenciada pela racialização. No caso desta análise, permite evidenciar como, academicamente e cientificamente, o movimento decolonial para as universidades latino-americanas envolve considerar como e até que ponto somos negados e marginalizados em nossas linguagens e conhecimento pela colonialidade eurocêntrica. Por isso, conseqüentemente, é de extrema relevância sopesar o local, a situação espaço-histórico-temporal que condiciona determinada ação política.

6 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve por objetivo geral investigar e identificar as relações entre os processos de internacionalização do ensino superior e os processos de globalização totalitários, buscando observar de que forma as políticas públicas de internacionalização reproduzem práticas racistas.

Para alcançar tal objetivo geral, delineiam-se alguns objetivos específicos, caracterizar as formas com que os processos voltados à internacionalização do ensino superior estão ligados a reprodução da colonialidade, tendo por base o racismo, bem como distinguir as esferas pelas quais estes processos se articulam para tanto. Da mesma forma, busco com isso relacionar estes apontamentos ao âmbito linguístico, observando como estas disposições políticas podem influenciar as formas como que as línguas são tratadas e abordadas neste contexto.

Assim, através do conteúdo exposto e do debate guiado até então, podemos tecer algumas reflexões. Primeiramente, o trabalho teórico foi crucial para desmistificar a questão da internacionalização pelo mote único e simples da língua. Pudemos observar que, intimamente conectados a colonialidade, estes projetos são parte da manutenção do privilégio branco no mundo, mais uma de suas faces, o que também evidencia como a língua inglesa é apropriada pelo mundo brancocêntrico.

O enfoque dado a estes processos evidencia seus impactos ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, em como esta é conceituada, organizada, e propagada, afirmando então a necessidade urgente de perspectivas, de toda ordem, que considerem de forma adequada as problemáticas apresentadas. Ou seja, a internacionalização, como compreendida pelos programas abordados, ignora as identidades locais e promove a ideia de subserviência a um global que é racista epistêmico, em que o local, para ser aceito, terá que desidentificar suas universidades e produzir apenas um espaço operatório para o mercado.

Mais especificamente, pensando na formação dos indivíduos nesse contexto, é evidente o impacto de uma proposta globalização, que influencia a educação nas formas relacionais acerca do conhecimento e sua produção. Assim, se nos voltamos uma vez mais para os desafios ligados ao contexto universitário contemporâneo, ligados a amplificação e deselitização do mesmo, fica explícito o papel da língua e da linguagem neste paradigma.

Uma vez que o mercado global e a economia do conhecimento dão o tom dos processos de internacionalização da educação, os pretensos propósitos destes projetos, ligados a aproximação, colaboração e compartilhamento de vivências entre instituições de ensino, e a

medidas e ações políticas através de sistemas educacionais, reforçam demandas e exigências de uma agenda neoliberal, não cooperativa e que estabelece fronteiras imaginárias. Fronteiras essas que, sendo articuladas por meio da racialização dos corpos no sistema-mundo capitalista, se perpetuam em práticas linguísticas excludentes.

Nesta perspectiva, por um viés racializado, observamos que estes fluxos globalizatórios têm por objeto de sua atuação a manutenção do privilégio histórico da sua língua reconhecida como global, neste caso a língua inglesa. Deste modo, apresenta-se a necessidade de se identificar, interrogar e interromper a colonialidade que perfila essas políticas educacionais, buscando superá-las, e enfatizando que línguas que se propõem de maneira global são parte de um plano de dominação guiado pelo autoritarismo. Como observado nesta pesquisa, línguas globais, em seus efeitos reais no cotidiano, promovem a marginalização daqueles que, pelas complexidades de motivos propostos pela vivência selvagem do capitalismo branco-europeu, não acessam tais repertórios comunicativos.

Desta forma, se compreendemos que as significações são ajustadas firmadas no uso linguístico, se nos voltamos criticamente a este debate, podemos pensar formas de reforçar identidades racializadas, no sentido de ressignificar opressões por intermédio da resistência a construtos significantes fossilizados na história da língua, o que escancara a característica sistêmica e estrutural do racismo, sem o qual não haveria possibilidade de se pensar um regime capitalista de governabilidade como o que se consolida politicamente hoje.

Por isso esta pesquisa se motivou pela pergunta “De que forma as políticas públicas de internacionalização de programas como o “Future-se” reproduzem práticas racistas?”. E de fato, é conclusivo que esta política, sendo parte de um corpo extenso de políticas linguísticas racistas no decorrer da história, se baseia na hierarquia global de superioridade e inferioridade sobre a linha do ser ou não-ser humano, que, ao se calcar no construto social de raça, permite a manutenção do capitalismo globalitário colonial moderno.

Neste contexto, o signo raça é caracterizado pelas opressões que elícita, de modo que identidades hegemônicas, privilegiadas historicamente no processo de colonização e visceralmente ligadas a branquitude, são tidas como sujeito ideal para protagonizar esses projetos globalitários, estabelecendo também os padrões sob os quais os sujeitos devem, ou não, se submeter para a eles integrarem,

Logo, quando apontamos que os ideais de internacionalização do ensino superior se conectam, ocasionalmente, a princípios de qualidade educacional, mobilidade acadêmica e competência linguística, demonstramos de forma cabal como essa visão operatória é impingida à educação de forma geral, já que esse fenômeno não é restrito ao meio

universitário. Em suas habilidades e letramentos elencados como necessários esse movimento se apresenta de maneira inquestionável, se mesclando a uma ideia evolucionária e civilizatória, onde agir de forma efetiva e particular favorece o acesso à globalização através da economia do conhecimento.

O caráter globalitário destes processos, advindo do neoliberalismo em seus modelos predominantes de globalização, introjeta perspectivas globais a cenário locais, onde valores abstratos, eurocêntricos e racistas promovem a hegemonia e uma idealizada cidadania global. Assim, se tratamos de um mundo confuso, que também percebido de maneira confusa, como pontuado anteriormente, tratamos do globalitarismo em suas formas distintas, seja como fábula, como perversidade, ou como possibilidade. Desde observar o que sustenta a pretensiosa bondade e avanços eminentes da globalização, até perceber sua perversidade sistêmica totalitária, permite que pensemos este cenário enquanto uma possibilidade de criação de novos discursos e metanarrativas que compreendem a diversidade sociopolítica contemporânea.

Estes apontamentos nos levam, então, a identificar o racismo que permeia estes processos globalitários, em suas diferentes dimensões, criando uma universidade europeizada, aos moldes do mundo branco e seu lócus de enunciação não-marcado, que escamoteia em fabulações perversas a competitividade, o consumo, a informação totalitária, o discurso das técnicas, que promove a unificação planetária dos capitais por meio do globalitarismo. Ao materializarem-se em políticas variadas que dão vazão a este projeto, estabelece o favorecimento e manutenção do privilégio branco ocidental, não-marcado no âmbito político, o que organiza as relações entre tais políticas e o racismo epistêmico. Tais técnicas hegemônicas articulam as maquinações sob as quais estes fluxos globalitaristas se consolidam, de modo que se estabelecem com base nas demandas mercadológicas extrativistas, numa ciência econômica, que incentiva a economia do conhecimento.

Portanto, as lógicas de exclusão das quais partem as políticas correntes ao globalitarismo identificam o racismo epistêmico que dá bases ontológicas e epistemológicas para seu desenvolvimento. E isso não é diferente com os casos avaliados por minha pesquisa, ao passo que apoiada na hierarquia da zona do ser e do não-ser, regulam a forma da produção científica em conhecimentos validados, o que caracteriza internacionalização como parte contemporânea da invasão colonial histórica. Há um fio condutor entre colonialidade, racialização, racismo e a internacionalização do ensino superior, onde a relação entre língua, lócus de enunciação e poder se articulam para a manutenção dessas hegemonias, atuando por meio do epistemícidio.

Consequentemente, um dos dispositivos pelos quais a colonialidade se perpetua, e agora evidentemente por meio das políticas linguísticas debatidas, é a língua em seus conceitos edificantes, ao passo que podem ser compreendidas, de fato, como fabricações que remetem a relações de poder. Relações que as perpassam, de forma que materializadas de forma mitológica, são parte de nosso viver social, representando uma realidade concreta de usos, normas, letramentos e definições.

Essa invenção da língua aos padrões coloniais é constituída por meio de artefatos validados e naturalizados por refletirem seus contextos de criação, o que é evidenciado na análise documental e teórico das políticas de internacionalização, por meio da homogeneização ideológica. Logo, enquanto projetos de governabilidade, que em sua gênese buscam firmar a diferenciação colonial como identidade, estes surtem efeitos reais na vida cotidiana.

Novamente, enquanto a possibilidade aqui observada é a de reconhecer, por meio desta perspectiva interrogativa acerca das línguas e seus famigerados conceitos, como integrante de um projeto linguístico crítico, assertivamente afirmando-o como parte da história colonial. A unificação planetária dos capitais promovida pelo globalitarismo é evidenciada, portanto, ao considerarmos a língua uma invenção, desvelando como essa atua no processo de dominação totalitário.

E se compreendemos também língua como uma prática social móvel e multiglóssica, esta perspectiva viabiliza a noção de que há uma conexão intrínseca entre o saber e o ser, entre o sujeito e seu contexto histórico-social. Podemos ainda pensar que esta compreensão nos possibilita delinear os espaços de onde se enuncia o discurso e sua genealogia do poder, demarcando seu lócus de enunciação.

Nessa demarcação, no movimento de reconhecer que os pensamentos e discursos são de fato localizados, alocadas figurações histórico-temporais, notamos que a reprodução da forma de pensar colonial ainda é viva em nossas mentes, no embate entre mundos e na imposição da subalternidade.

Neste contexto, a zona do privilégio racial, isto é, a zona do ser, é parte da reprodução processo de exploração e dominação motivadas pela ideia de inferioridade racial. E essa hierarquia de dominação colonial que define que os conhecimentos produzidos por sujeitos coloniais ocidentais são válidos e universais, é o racismo epistêmico. A universalização dos povos ocidentais e a racialização do povo negro, não-ocidentais, ocorre por meio da capacidade classificatória da língua.

Se o racismo, deste modo, figura a estrutura sistêmica do viver social moderno, a língua é o dispositivo que afirma tal estrutura em condições políticas e históricas. Podemos então compreender que demarcar o lócus de enunciação é uma maneira de corporificar as relações políticas de linguagem, observando com a premissa das concepções linguísticas são metalinguagens.

Por fim, é importante ressaltar que não há oposição aos processos relativos à Internacionalização do Ensino superior, sendo que sou também parte deste complexo paradigma de interesses políticos, econômicos, e educacionais de ordem global; porém existem preocupações anteriores que devem ser levadas em conta. Vemos como parte nevrálgica de sua consolidação o constante questionamento acerca de seus motivos e justificativas, de suas manifestações e repercussões. Assim, aqui se atesta a necessidade de se criarem políticas linguísticas sérias que ressoem as características e objetivas locais em favor de objetivos suplantados pelo mercado.

Assim, enxergamos que o debate alocado por esta análise permite avaliar os nexos de Internacionalização e Ensino de Língua Inglesa, questionando como estes criam dispositivos como a colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2016), que cria ampla dependência entre o mundo colonial e a produção da linguagem a partir dele, o racismo linguístico (NASCIMENTO, 2019c), como a dependência entre o racismo e a racialização de corpos negros no mundo colonial, e o epistêmico, sendo este como aquele que une o racismo linguístico e a colonialidade da linguagem, na forma como a internacionalização descaracteriza e apaga a diferença, promovendo uma ambiência homogênea a partir de uma única forma de enxergar o global.

Há face de privatizações e movimentos de controle hegemônico do poder, a língua inglesa é também privatizada, e aqueles que podem pagar pelo seu ensino, o fazem, de modo que toda dinâmica que se propõe como privatizadora é uma dinâmica de embranquecimento, ligada a amnésia colonial. É possível fazer de outra forma? Como evidenciar as experiências negras na Internacionalização?

Logo, o que propomos como possibilidade é pensar a Internacionalização da Educação Superior como parte de uma política educacional que parte de uma política linguística adequada aos contextos brasileiros, multilíngues e multifacetado historicamente. Podemos mesmo pensar nestes processos partindo de necessidades ligadas a ações afirmativas junto ao meio universitário, propiciando o combate ao racismo epistêmico e linguístico nesse âmbito.

REFERÊNCIAS

- ALEKSANDRZAK, M. Approaches to describing and analyzing classroom communication. **Glottodidactica: An International Journal of Applied Linguistics**- v. 40. Poznan:: Adam Mickiewicz University Press Poznan, 2013, p-129-143.
- CARNEIRO, S. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Tese (Doutoramento em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.
- CESTARI, M. J. Por uma tomada de posição feminista e antirracista na análise de discurso. *In*: FONTANA, M. G. Z.; FERRARI, A. J. (Org.). **Mulheres em discurso**: identificação de gênero e práticas de resistência – vol. 2. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 183-204.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; RADÍ, A. J. Educação Ambiental e Ensino de Língua Inglesa: contribuições para Educação Básica. *In*: EL KADRI, M.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (org.). **Tendências contemporâneas no ensino de língua inglesa**: propostas didáticas para a Educação Básica. Campinas, Pontes Editora, 2014.
- DAITCH, S.; VERONELLI, G. Sobre a Colonialidade da Linguagem. **Revista X**, v. 16, n. 1, 2021, p. 80-100.
- FANON, F. **Pele Negra Mascaras Brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FERREIRA, A. J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 46, p. 275- 288, 2012. Disponível em: . Acesso em: 08 janeiro 2023.
- FERREIRA, A. J. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.
- FERREIRA, F. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. MC's de verdade não desejam sociedades sem diversidade”: o rap LGBT nas aulas de língua inglesa. **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 109- 142 Dossiê Temático/ 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/37035>. Acesso em: 08 janeiro 2023.
- FINARDI, K. R., MENDES, A. R.; SILVA, K. A. (2022). Tensions and directions of internationalization in Brazil: Between competition and solidarity. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. 01-21, 26 abril 2022. Disponível em <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6823> . Acesso em 08 janeiro 2023
- FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F.; MENDES, A. R. Reflecting on Brazilian higher education (critical) internationalization. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. 01-23, 7 nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655312/21576>. Acesso em: 08 janeiro 2023.

- FONTANA, M. Z. Lugar de fala: enunciação, subjetivação, resistência. *In: Conexão Letras*, UFRGS, Porto Alegre, v. 12, 2017, p. 63-71.
- FONTANA, M. Z.; CESTARI, M. Cara de empregada doméstica: discursos sobre os corpos de mulheres negras no Brasil. *RUA*, Campinas, SP, v. 20, 2014, p. 167–185.
- GARCIA, O., WEI, L. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. London: Palgrave, 2014.
- GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v37i1.18867>. Acesso em: 08 janeiro 2023.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIMENEZ, T. English as a global language and the internationalization of universities. *In: BASURTO-SANTOS, N.; CÁRDENAS, M. L. (ed.). Investigaciones sin fronteras: new and enduring issues in foreign language education. Research without borders: temas nuevos y perdurables en lenguas extranjeras*. México: Universidad Veracruzana, 2016.
- GIMENEZ, T. Language Issues in the Internationalization of Higher Education in Brazil. *In: CALVO, L. C. S. (org.) Language Policies and Internationalization of Higher Education Institutions in Brazil: contributions from applied linguists*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 7-10.
- GROSSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*. v. 31, n. 1, 2016.
- GROSSFOGUEL, R. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. *In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSSFOGUEL, R. (ed.) 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.
- HALL, S. Raça, o significante flutuante. Tradução de SOVIK, L e SANTOS, K. *Revista Z cultural*. 2015. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/>. Acesso em: 7 dez. 2021.
- JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 16, p. 191-209, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7683>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- LADSON-BILLINGS, G. But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory into Practice*, v. 34, n. 3, p. 159-165. 1995.
- LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de língua estrangeira**; construindo a profissão. Pelotas, v. 1, p. 333-355. 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2023.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSSFOGUEL, R. (ed.) **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.

MODESTO, R. Os discursos racializados. **Revista da Abralín**, v. 20, n. 2, 2021, p. 01-19. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i2.1851> . Acesso em 09 setembro 2021.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, v. 10, v. 2, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 08 janeiro 2023.

MOITA-LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: ROCA, P.; PEREIRA, R. C. (org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOLINARI, A. C.; FRANCO, S. A. P.; PASSONI, T. P. Formação de professores de línguas em contexto de internacionalização. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 12, n. 26, p. 62-80, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/703/441> Acesso em: 08 janeiro 2023.

NASCIMENTO, G. **Do limão faço uma limonada**: estratégias de resistência de professores negros de língua inglesa. 2020. 225 f. Tese (Doutorado) FFLCH-USP, Depto de Letras Modernas. São Paulo, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2020.tde-23092020-130036>. Acesso em: 08 janeiro 2023.

NASCIMENTO, G. Entre o Lócus de enunciação e o Lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 58-68, 2021.

NASCIMENTO, G. Ethnicity and race in english language activities at a university in Bahia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 208-224, set. 2019a. Disponível em <https://doi.org/10.1590/198053146287>. Acesso em: 08 janeiro 2023.

NASCIMENTO, G. O negro-tema na Linguística: rumo a uma descolonização do racismo e do culturalismo racista nos estudos da linguagem. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v.27, n.46, p. 01 a 235, abr./jun. 2020b. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9560>. Acesso em 09 setembro 2021.

NASCIMENTO, G. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019b.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, n. 7, 2009, p. 19-26.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. Desinventing and Reconstituting Languages. *In*: PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Desinventing and Reconstituting Languages**, p. 1-41. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

ROSA, J.; FLORES, N. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. **Language in Society**, v. 46, n. 5, p. 621-647, 2017.

SANTOS, B. S. & MENESES, M. P. (orgs.) (2010). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, N. O.; NASCIMENTO, G.; RIBEIRO, M. D. A. Nexos de internacionalização e língua inglesa à luz do paradigma do racismo epistêmico: o caso do Future-se. **Revista X**, v. 16, p. 1528-155, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/82241>. Acesso em 09 setembro 2021.

SHOHAMY, E. Reinterpreting globalization in multilingual contexts. **International Multilingual Research Journal**, v. 1, n. 2, p. 127-133, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19313150701495421> Acesso em: 08 janeiro 2023.

SIGNORINI, I. Resenha de RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. **D.E.L.T.A.**, v. 19, n. 2, p. 381-387, 2003.

SILVA, D. N. A propósito de Linguística Aplicada: 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **D.E.L.T.A.**, vol. 31, p. 349-376, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445007158226872892>. Acesso em: 8 jan. 2023.

SILVA, K. A.; SANTOS, K. H. C.; SOUZA, J. M. M. O Ensino de Português do Brasil: uma herança, um acolhimento. *In*: SILVA, K. A.; SOUZA, A. (org.). **O ensino de PLAc e a (re)construção identitária de imigrantes em situação de refúgio**. JNP Books Education p.145. 2019.

SILVA, K. A.; XAVIER, R. P. Um panorama da Internacionalização da Educação superior na área do ensino de línguas adicionais e da pesquisa no Brasil. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 1, 2021.

SOUZA, L. M. T. M. de. Engaging the global by re-situating the local: (Dis)locating the literate global subject and his view from nowhere. *In*: ANDREOTTI, V. O.; SOUZA, L. M. T. M. de (org.) **Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education**. Londres: Routledge, 2011, v. 1, p. 1-246.

SOUZA, L. M. T. M. de; DUBOC, A. P. M. De-universalizing the decolonial: between parentheses and falling skies. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 876-911, 2021. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.51599> Acesso em: 8 jan. 2023.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 341–377, 2008. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n1p341>. Acesso em 9 jan. 2023.

TAKAKI, N. H Towards Translanguaging with Students at Public School: multimodal and transcultural aspects in meaning making. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.17, n. 1, p. 163-183, jan./abril 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.09>. Acesso em: 8 jan. 2023.

THAMBINATHAN, V.; KINSELLA, E. A. Decolonizing Methodologies in Qualitative Research: Creating Spaces for Transformative Praxis. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 20, 2021. <https://doi.org/10.1177/16094069211014766>.

VERONELLI, G. A coalitional approach to theorizing decolonial communication. **Hypatia**, v. 31, n. 2, p. 404-420, 2016.

WILLIAMS, Q.; STROUD, C. Multilingualism as utopia: Fashioning non-racial selves. **AILA Review**, v. 30, n. 1, p. 167-188, jan. 2017. Disponível em: https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/aila.00008.str#abstract_content. Acesso em: 8 jan. 2023.

WINDLE, J. Neoliberalism, imperialism and conservatism: tangled logics of educational inequality in the global South, **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, 2019. Disponível em <https://10.1080/01596306.2019.1569878>. Acesso em: 8 jan. 2023.