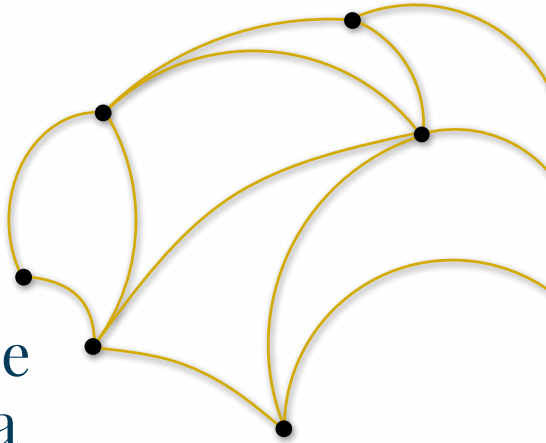


Capítulo 4



Educação Linguística e o Papel do CECLLA na Internacionalização de uma Universidade no Norte do País

Kleber Aparecido da Silva
Daniella Corcioli Azevedo Rocha

Resumo: Este estudo constitui um dos frutos de uma pesquisa de pós-doutoramento desenvolvida em parceria entre UFT (Universidade Federal do Tocantins) e UnB (Universidade de Brasília). É nosso objetivo relatar e discutir as ações voltadas à internacionalização no Programa CECLLA (Centro de Estudos Continuidos em Letras, Linguística e Artes), com foco na educação linguística crítica de estudantes brasileiros e estrangeiros. A partir de nossas experiências, pretendemos contribuir com a discussão acerca das Políticas de Internacionalização nas Instituições de Ensino Superior (IES). Serão empreendidas discussões à luz de teóricos que conceituam internacionalização, translinguagem e identidades fronteiriças visando responder à seguinte pergunta: Como as condições contextuais no CECLLA têm determinado o curso das ações de internacionalização no âmbito da UFT? Os relatos e as reflexões empreendidas a partir das experiências, das práticas translingues e das trocas culturais entre os envolvidos, somadas à diversidade identitária, demonstraram o poder inclusivo da educação. Essas reflexões evidenciaram também a importância da ampliação de ações de internacionalização alicerçadas na inclusão linguística e multicultural e na educação linguística crítica. Por outro lado, elas apontam para a necessidade de desenvolvimento de ações específicas, direcionadas a populações negras,

indígenas, LGBTQIA+ e quilombolas, historicamente marginalizadas ou não priorizadas em programas de internacionalização.

Palavras-Chave: Educação Linguística; Internacionalização; Translinguagem; Identidades Fronteiriças.

1 INTRODUÇÃO

O processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) tem se intensificado nos últimos anos, coincidindo com e sendo impulsionado pelo avanço das tecnologias relacionadas à comunicação, em especial a *Internet*, e também pela globalização. Diante deste cenário, temos verificado uma demanda crescente pelo aprendizado de idiomas no âmbito das IES, tanto por parte de estudantes brasileiros, visando a intercâmbios no exterior, quanto de estudantes estrangeiros, que desembarcam em nosso país cada vez em maior número. A UFT, por exemplo, passou de uma média de 10 a 12 estudantes recebidos em anos anteriores para 25 no início do ano de 2026, mais que o dobro, ou um aumento de 108%. A esses números, evidenciando o aumento da demanda pelo ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), acrescentamos o fato de que, o ano de 2025, foi o primeiro em que a UFT sediou o curso preparatório e o CELP-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiro), que é o exame oficial brasileiro de proficiência em língua portuguesa, exigido dos estudantes intercambistas PEC-G (Programa Estudante-Convênio Graduação) e PEC-PG (Programa Estudante-Convênio Pós-Graduação) após um ano de estadia no Brasil.

Considerando esses fatos, as demandas anteriores e os investimentos recentes mais robustos do Governo Federal em programas de internacionalização, a UFT, por intermédio da Relinter (Coordenação de Relações Internacionais) buscou parceria com o Programa CECLLA e, assim, nasceu o Projeto CECLLA-Relinter. O Projeto CECLLA-Relinter iniciou suas atividades no segundo semestre de 2022, após planejamento conjunto entre a Relinter e a Vice-reitoria da UFT, tendo como objetivo principal a oferta de línguas adicionais diversas.

Abrimos aqui um parêntesis para conceituar o termo ‘língua adicional’, bastante significativo a este estudo. Primeiramente vale dizer que concordamos com Moreira Júnior (2016, p.20), para quem o termo deve ser entendido

como “produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante” e, o mais importante, “para atender às suas necessidades como condição para as suas práticas sociais. Não como língua do outro, objetificada”. Ao adotarmos essa denominação nos afastamos de uma outra, velha conhecida, a ‘língua estrangeira’, que remete à língua do outro. Para além disso, devemos pontuar que, por ‘adicional’ não estamos destacando ou associando-o a seus correlatos ‘soma’, ‘adição’ ou ‘acréscimo’ linguístico. Ao contrário, esse modificador faz referência à colaboração da língua não materna como mais um meio, uma ferramenta visando à autonomia do aprendiz no seu próprio meio social e nos demais espaços em que, possivelmente, essa autonomia não possa ser alcançada por meio somente do idioma materno. Assim, longe de trabalharmos com uma visão de língua enquanto sinal de status social, *commodity* ou símbolo historicamente ligado a uma elite hegemônica brasileira, buscamos relacioná-la a objetivos concretos, previsíveis e alcançáveis em um curto espaço de tempo, que é o intercâmbio para países diversos enquanto o estudante ainda se encontra no curso de graduação, ou seja, em dois ou três anos no máximo. Discutiremos adiante o impacto dessa previsibilidade de desfecho a curto prazo no programa.

Por hora é importante destacar que o comprometimento do programa com os conceitos de língua adicional, bem como o de educação linguística crítica, denota um maior engajamento com as práticas decoloniais nos processos que envolvem o trabalho com línguas. Isso, por sua vez, evidencia nossa preocupação com práticas linguísticas baseadas na valorização da diversidade de identidades culturais e sociais, buscando o desenvolvimento de posturas mais críticas e autônomas nos aprendizes, em detrimento da simples transmissão de estruturas linguísticas supostamente neutras ou desvinculadas de quaisquer povos, interesses ou relações de poder, conforme veremos adiante.

Tendo isso em mente, asseveramos que esse capítulo constitui um relato de experiência e nasceu da necessidade de apresentar e discutir as ações do Programa CECLLA, e mais especificamente do Projeto CECLLA-Relinter, no âmbito da internacionalização na UFT. É nosso objetivo trazer à baila e discutir, à luz de teóricos que conceituam internacionalização, translinguagem e identidades fronteiriças, a seguinte pergunta de pesquisa: Como as condições contextuais no CECLLA têm determinado o curso das ações de internacionalização no âmbito da UFT? A partir do exame

dessas condições e das ações desenvolvidas, pretendemos analisar nossas vivências e investigar como temos trabalhado a educação linguística para a internacionalização de estudantes brasileiros e para o acolhimento dos estudantes estrangeiros, conectando-as às aos preceitos ou princípios aos quais nos apoiamos. Essas discussões são caras a nós porque nos abrem possibilidades de desvelar características intrínsecas e bastante significativas do nosso programa de extensão. No entanto, mais do que isso, essas discussões nos obrigam a revisitar nossas próprias assunções e a nos colocar diante do espelho para um reexame dos pensamentos que regem nossas práticas.

Antes de darmos início às discussões propriamente ditas, cabe historicizar que, diante das questões contextuais inerentes ao nosso programa e às demandas para internacionalização em nossa universidade, foram pensadas formas de agir que pudessem atender a três fatores principais: elas precisavam corresponder minimamente às necessidades e aos anseios de nossos estudantes, ser viáveis aos aportes financeiros e aos recursos humanos que nós dispúnhamos no momento em nossa instituição e, ainda, precisavam estar em acordo com a filosofia fundamental ou basilar do CECLLA voltada a uma educação crítica e inclusiva. Assim é que chegamos às ações que conseguimos implementar em relação à educação linguística para a internacionalização na UFT. Elas encontram respaldo crítico e teórico nos estudos sobre translinguagem e também nos fronteiriços, tal qual discutiremos ao longo deste capítulo.

Este estudo encontra-se dividido em quatro seções, para além dessa parte introdutória em que situamos brevemente os objetivos deste estudo. Na seção seguinte, situaremos teórico-metodologicamente este estudo, apresentaremos brevemente o Programa e o Projeto CECLLA-Relinter e como, por meio deles, temos empreendido a educação linguística para fins de internacionalização na UFT, não deixando, é claro, de conceituar esse termo. Utilizaremos, para isso, autores como Knight e De Wit (1995), Rosa, Ziegler e Arnt (2024) e Silva e Xavier (2021), dentre outros.

A segunda seção é dedicada à uma discussão sobre translinguagem, com o objetivo de firmar bases que possam sustentar nossas discussões posteriores. Figuram entre os autores que nos embasam, dentre outros, Canagarajah (2013), Garcia e Wey (2014), Silva e Lima (2022) e Silva *et al* (2023).

Na terceira seção buscaremos discutir os estudos fronteiriços de Anzaldúa (1987) e também os estudos de Munanga (1999). Tais discussões serão imprescindíveis aos objetivos de examinar nossas percepções acerca dos alcances do programa, acerca das experiências vivenciadas em meio à diversidade inerente ao Projeto CECLLA-Relinter e, principalmente, elas nos auxiliarão na discussão acerca dos passos seguintes, ainda não desenvolvidos no projeto, tais como a implementação de ações especificamente direcionadas a populações marginalizadas e historicamente excluídas tanto dos processos formais de educação linguística quanto das oportunidades de intercâmbio e internacionalização como as populações negras, quilombolas, indígenas e LGBTQIA+.

Por fim, a quarta seção é onde faremos o fechamento e o entrelaçamento, ou o amarrio, entre a análise e a discussão dos temas aqui arrolados e os aportes teóricos por nós utilizados.

2 O CECLLA E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA COMO UM DOS PILARES DA INTERNACIONALIZAÇÃO NA UFT

Esse estudo inscreve-se teórica e metodologicamente entre as pesquisas que abarcam as inquietações próprias da Linguística Aplicada (doravante LA) mestiça, (inter)(trans)(in)disciplinar, conforme Moita Lopes (2006). A mesma LA utilizada por muitos pesquisadores que compartilham de alguns princípios gerais como “ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta [...] com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades” (Moita Lopes, 2006, p. 97). Ou seja, inscrevemos nosso estudo juntos aos que pertencem a uma área responsiva à vida social, visto que um dos grandes desafios para a epistemologia de nossos dias é “construir uma forma de produzir conhecimento que, ao compreender as contingências do mundo em que vivemos, possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade” (Moita Lopes, 2006, p. 30). Os estudos sob esse escopo da LA são relevantes a esta pesquisa, pois nos ajudaram a compreender a importância da educação linguística crítica nos processos ligados à internacionalização.

A internacionalização é aqui considerada como o conjunto de processos, ações ou estratégias pensadas e desenvolvidas com objetivos orientados à participação da comunidade universitária em uma dinâmica internacional mais integrada e co-participativa. De acordo com Knight e De Wit (1995, p. 15), a internacionalização é “um processo de integração da dimensão internacional do ensino, pesquisa e serviços da instituição de educação superior” e pode ser considerada também como uma “perspectiva, atividade ou programa que introduz ou integra uma perspectiva internacional/intercultural/global nos maiores propósitos da universidade/faculdade”.

Embora não recente, nas últimas décadas temos presenciado uma intensificação das iniciativas para a internacionalização da educação superior e, ultimamente, também, da educação básica. Atrelada ao intercâmbio não somente de pesquisas ou à diversificação do ensino, mas também à necessidade de aproximação cultural, de compartilhamento de experiências e de modos de vidas (Silva e Xavier, 2021), a internacionalização tem sido fomentada também como uma tentativa de se investir esforços e pavimentar caminhos para cooperações futuras de diversas naturezas e com diferentes objetivos entre as universidades parceiras e, obviamente, entre os países parceiros (Knight, De Wit, 1995 apud Tosta, Stallivieri e Tosta, 2016; Rosa, Ziegler e Arnt, 2024).

Enquanto promotora do respeito às diferenças e da convivência harmônica entre os diferentes povos, o que se espera com a internacionalização é o fomento e a visibilidade da pluralidade de pensamentos, da diversidade cultural, do contraditório, enfim, da heterogeneidade própria do ser humano. Isso porque, com o aumento do uso dos meios virtuais de comunicação, que tornam possível e acessível a interação entre pessoas e o compartilhamento de trabalhos, pesquisas e documentos em tempo real nos quatro cantos do mundo, é de se esperar que cada vez mais iremos presenciar as trocas de experiências, culturas e interações linguísticas em idiomas diversos. Para além disso, temos ainda a busca por oportunidades de estudos e trabalho nos mais diversos países. Com base nesses movimentos podemos, portanto, asseverar que as ações que visam a corroborar e a auxiliar nos processos de internacionalização tendem a se multiplicar e a se aperfeiçoar para atenderem à uma demanda que cresce exponencialmente ano após ano.

Ao falarmos de internacionalização, não podemos nos esquecer da importância da proficiência linguística em diferentes línguas. De acordo com

Pinto, Garcia e Santos (2021, p. 5619) todas as “formas de mobilidade, para alunos e docentes que chegam ou para os que saem, exigem proficiência no idioma do país de destino para fins de comunicação no contexto acadêmico, para o desenvolvimento de pesquisas e escrita de artigos científicos entre os parceiros”. E, em se tratando de educação linguística, voltamos aos estudos empreendidos pela LA, que informam e guiam as práticas no CECLLA. Assim, são os estudos sob o escopo da LA que nos apontam caminhos alternativos ao ensino estrutural das línguas estrangeiras, favorecendo o foco em uma educação linguística crítica, mais inclusiva, mais dinâmica e que possa dialogar com os anseios da comunidade universitária.

Nesse sentido, conforme já mencionamos na parte introdutória, o termo língua adicional nos insere em uma proposta ou visão mais holística e acolhedora de ensino, de modo a privilegiar e incluir todas as pessoas interessadas em aprender idiomas, pois, de acordo com Pereira (2021, p. 5633), um dos desafios da mobilidade internacional é “a falta de proficiência linguística”. Em suas próprias palavras, “um grande entrave para a consolidação da internacionalização nas universidades”, é a falta de proficiência em outros idiomas (Pereira, 2021, p. 5633), que, por sua vez, é fruto de “uma cultura de não priorização do aprendizado de línguas estrangeiras” que temos vivenciado ao longo de nossa história no Brasil. Abreu-e-Lima *et al.* (2016, p. 20), acrescentam ainda que sempre foi ponto pacífico em nossas universidades que “a língua estrangeira (LE) assumia papel secundário ou era considerada uma responsabilidade exclusiva do próprio corpo discente”, visto que nunca foi comum a exigência de proficiência em qualquer idioma que fosse.

Entendemos que as dificuldades e até mesmo os mitos e os preconceitos em relação à suposta dificuldade em se aprender idiomas adicionais estão vinculados a uma concepção estruturalista de linguagem, ligada à visão de língua enquanto sistema exterior ao indivíduo, autônomo e autossuficiente de regras a serem aprendidas ou adquiridas pelo falante a partir de um modelo “estável”. Tais regras e normas, uma vez adquiridas, habilitariam o cidadão a interagir e a se comunicar com propriedade nos mais variados contextos em que tal idioma é falado. Presumindo que tal concepção ainda persiste nos mais variados meios, inclusive no universitário, parece-nos imprescindível que outras formas de se abordar a educação linguística sejam discutidas, previstas e implementadas em situações de planejamento estratégico e de execução de ações para a internacionalização. Por isso o CECLLA foi pensado

enquanto um centro de educação linguística preocupado em desenvolver práticas linguísticas baseadas na valorização das identidades culturais e sociais e buscando o desenvolvimento de posturas mais críticas e autônomas nos aprendizes, em detrimento da simples transmissão de estruturas linguísticas supostamente neutras, conforme já asseveramos.

O CECLLA é um Programa de Extensão regulamentado e vinculado ao Curso de Letras do Campus de Porto Nacional – UFT e vem ofertando cursos regulares de línguas portuguesa e adicionais desde julho de 2010. A parceria com a Relinter foi estabelecida no primeiro semestre de 2022, quando foi elaborado um plano de ação e um projeto para que o CECLLA passasse a ofertar cursos de línguas em todos os Campi da universidade e a todos os estudantes que gostariam de pleitear vagas para intercâmbio em países diversos, mas não contavam com a fluência mínima exigida nas universidades cujo idioma primeiro não era a língua portuguesa. Nesse sentido, o CECLLA-Relinter veio a atender e a incluir essa parcela de nossos alunos da UFT e do ensino médio com a oferta gratuita dos cursos, primeiramente, em língua inglesa e em língua portuguesa para estrangeiros de países diversos, provenientes de intercâmbios, e também aos imigrantes que escolheram Palmas para se estabelecerem. No primeiro semestre de 2026 o programa passou a ofertar também o ensino de língua francesa, a partir da disponibilidade de recursos humanos que obtivemos.

Quanto à oferta de turmas, durante o segundo semestre de 2022, tivemos a oferta de cinco turmas de ensino de língua inglesa, sendo três turmas presenciais e duas online, visando o atendimento de 143 estudantes dos campi da capital e do interior. No primeiro semestre de 2023 tivemos a oferta de oito turmas de língua inglesa, sendo cinco presenciais e três online; e uma turma presencial de português para estrangeiros (doravante PLE), com 314 estudantes atendidos. No segundo semestre de 2023 tivemos a oferta oito turmas língua inglesa, sendo cinco turmas presenciais e três turmas online, além de uma turma PLE presencial, com 263 estudantes atendidos. No primeiro semestre de 2024 tivemos a oferta de doze turmas língua inglesa presenciais¹ e uma turma PLE presencial, com 191 estudantes

atendidos. No segundo semestre de 2024 tivemos nove turmas de língua inglesa presenciais e uma turma de PLE presencial, com 172 estudantes atendidos. No primeiro semestre de 2025 mantivemos a oferta de nove turmas língua inglesa presenciais e uma turma PLE presencial, com 225 estudantes atendidos. No segundo semestre de 2025 tivemos onze turmas língua inglesa presenciais e uma turma PLE presencial, com 269 estudantes atendidos, e no primeiro semestre de 2026 estão sendo ofertadas 10 turmas de língua inglesa e uma turma de PLE, todas presenciais, além de uma turma de língua francesa na modalidade também presencial, conforme já mencionado.

A educação linguística no CECLLA, desde o início, tem sido desenvolvida por monitores, que são alunos de cursos da Graduação da UFT, orientados por professores do curso de Letras. Enquanto linha pedagógica que norteia o programa, o CECLLA se propõe a trabalhar a educação linguística segundo uma abordagem crítico-reflexiva (Rocha, 2022a; Rocha, 2022b), por entendermos que estamos trabalhando para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes das relações de poder presentes em nossa sociedade. Relações essas que são construídas, impostas e reforçadas através do nosso uso linguístico. Nesse sentido, reiteramos que fazem parte dos pilares que sustentam as bases de ação do programa concepções fortemente ligadas à translinguagem (conforme veremos na seção seguinte) e vinculadas a conceitos como emancipação, empoderamento e inclusão. Outrossim, vale destacar que nossos alunos, no caso da língua inglesa, são estimulados a adquirir vínculo com a língua enquanto uma língua franca, desterritorializada, que é ainda vista como hegemônica e excludente, mas que pode ser dominada e fazer parte do repertório de quem precise se comunicar em diversas partes do mundo (Siqueira, 2026).

Para além do Programa CECLLA e do fato de a UFT ser um centro aplicador CELP-BRAS, o Curso de Letras e a UFT mantém parceria já de muitos anos com o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da Rede Andifes, Governo Federal. Temos professores orientadores cadastrados, um coordenador geral para a área de língua inglesa e outro para a de língua portuguesa, e ofertamos periodicamente turmas de ensino *online* via plataforma IsF. Essa ação é também bastante significativa e corresponde a uma outra alternativa de aprendizagem de nossos estudantes que, por meio da oferta coletiva, podem se matricular em cursos em diversos idiomas e níveis. Ambos os programas são complementares, sendo um completamente presencial

¹ A partir do primeiro semestre de 2024 em diante, o CECLLA-Relinter passou a ofertar somente turmas presenciais, visto que a partir desse momento conseguimos implantar ao menos uma turma em cada campi do interior.

(CECLLA) e o outro completamente *online* com encontros síncronos (IsF), e ampliam sobremaneira as oportunidades de educação linguística gratuita e de qualidade no âmbito de nossa universidade.

Tendo apresentado as principais ações no âmbito da educação linguística para internacionalização na UFT e preparado o terreno para nossas discussões posteriores, passemos à próxima seção.

3 A TRANSLINGUAGEM E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CECLLA

Temos nos ocupado até aqui em, dentre outras coisas, apresentar e discutir as ações do CECLLA, no que diz respeito à educação linguística, como um dos pilares da internacionalização na UFT. Conforme já pontuado, fomentamos uma visão de linguagem que é, visceralmente, antagônica ao proposto em uma concepção estruturalista, ligada à língua enquanto sistema, exterior ao indivíduo. Ao contrário, temos defendido a consideração da linguagem enquanto ferramenta eminentemente política e ideológica que tanto pode servir para incluir e promover uma maior autonomia, quanto para oprimir e excluir grupos sociais marginalizados e minoritarizados nos mais variados contextos como os negros, os indígenas, as populações LGBTQIA+, as pessoas com deficiência (PCDs), comunidades quilombolas, mulheres, idosos, população de rua, imigrantes etc.

Enquanto alternativa condizente com os objetivos de uma educação linguística mais inclusiva, que abarca reflexões e práticas voltadas ao trabalho para o bem comum, à cooperação e à integração entre os mais diferentes povos, entrevemos no conceito de translanguagem (assim como no conceito de língua adicional, anteriormente discutido) um apoio inclusivo, abrangente e apropriado ao trabalho desenvolvido no CECLLA. Isso porque comungamos da mesma premissa de Silva, em Silva e Lima (2022, p. 184), para quem a translanguagem é tomada, dentre outras coisas, como “uma filosofia, um ato político e ideológico, que convida os indivíduos a exercerem seu pensamento crítico”.

Antes de adentrar as discussões sobre a translanguagem e suas contribuições neste estudo, cabe explicitar melhor como este conceito é tomado neste estudo. Translanguagem é usado por nós para se referir a

práticas bilíngues ou multilíngues e, também, “às pedagogias que emergem dessas práticas” (Menezes *et al.* 2023, p.4). Canagarajah (2013) e García e Wei (2014) aprofundou algumas reflexões sobre o termo e nos alertou para o fato de que a translanguagem não pode ser confundida com o ‘code switching’ ou a alternância de línguas, pois ela

não diz respeito apenas à mudança de uma língua para outra, mas, à construção de práticas discursivas interrelacionadas e complexas, em que as línguas e conhecimento se constituem no processo interativo, não podendo, portanto, ser atribuídas e/ou encaixadas em uma definição tradicional de linguagem (*apud* Krause-Lemke, 2021, p.2076).

Nesse sentido, a partir dos escritos de Canagarajah (2013), Garcia e Wey (2014), e também de Krause-Lemke (2021) e Menezes *et al.* (2023), o conceito de *translanguaging*² foi expandido a partir da própria consideração da linguagem enquanto construção de práticas discursivas que permitem, junto a uma gama de outros complementos semióticos e culturais, a interação entre pessoas e comunidades em determinados contextos. Por isso nos referimos a *translanguaging* como prática que cada vez mais se distancia de ferramenta para comunicação, segundo as premissas contidas em concepções estruturalistas de linguagem, para aproximar-se da visão de linguagem enquanto ato político, agência, resistência e, também, como prática comum e inerente à ação social que, por sua vez, é moldada por pressões espaço-temporais e por requisitos culturais, ideológicos e históricos. Complementam nossas assunções acerca desse importante conceito as palavras de Silva *et al.* (2023, p.1), que nos instigam a compreender a translanguagem “como uma ação de resistência às ideologias reprodutoras de discriminação e uma forma de construção de atitudes democráticas possibilitadoras de convivências sociais humanizadas entre as diversas culturas e repertórios”.

2 Alternamos aleatoriamente o uso dos termos translanguagem e *translanguaging* (em sua forma inglesa) neste estudo, acompanhando escritos de alguns autores da área, pois não identificamos possibilidade de dificuldade com a tradução automática do termo e por entendermos que essa prática não tem o potencial de confundir nosso leitor.

Fazendo um paralelo entre práticas e conceitos mais estruturalistas³ e as contingências contextuais inerentes ao CECLLA, precisamos dar prosseguimento às nossas reflexões asseverando que esse programa nasceu em um contexto com duas características que vão de encontro, ou seja, colidem frontalmente, com a realidade da grande maioria dos cursos livres e privados de idiomas, logo, o tipo de ensino que é desenvolvido e fomentado na maioria desses cursos livres privados não é apropriado ou mesmo plausível, nos termos de Prabhu (1990), de ser praticado por nós. E é exatamente esse o ponto de confluência ou convergência entre as teorias relacionadas à educação crítica, aos pressupostos da translinguagem e o trabalho com as línguas adicionais no CECLLA. Uma das características inerentes ao CECLLA diz respeito ao nosso público alvo atendido e será discutida na próxima seção, à luz dos estudos identitários e fronteiriços.

A outra característica, que diferencia o CECLLA de um curso livre de idiomas privado, é o fato de que os nossos e as nossas professoras e professores não são formados e não possuem diploma, conforme já pontuado. Ou seja, são todos e todas professoras e professores em formação que, para além de lecionar para ensinar, estão lecionando também para aprender. Seguindo essa configuração, o CECLLA é um programa de extensão que, além de funcionar como um locus de educação linguística de forma gratuita, nasceu também da necessidade de ser um campo de estágio auxiliar na formação de professores (Rocha, 2022a). Para além disso, a formação docente no CECLLA está comprometida como a formação de professores enquanto sujeitos de transformação (Vasconcellos, 2003, Dubet, 2008), capazes de desenvolver práticas que descortinem a pretensa neutralidade pedagógica e consigam encorajar tanto professores quanto alunos a questionarem determinadas práticas de dominação que criam, sustentam e mantêm a grande maioria das desigualdades sociais. Esses são, sem sombra de dúvidas, outros pontos de confluência com a educação linguística crítica e a prática da translinguagem.

3 Elencamos entre essas práticas e conceitos: o ensino de língua estrangeira e ensino da 'língua global' com adoção de modelos, métodos e abordagens de ensino universalistas 'de sucesso', ou ligados a práticas comportamentalistas, repetitivas e com foco na memorização de vocábulos e estruturas visando a precisão gramatical em detrimento do desenvolvimento da fluência, da autonomia, do pensamento crítico e do engajamento sociocultural do estudante.

Tendo discutido a translinguagem e sua ressonância na educação linguística e na formação docente desenvolvida no CECLLA, passamos a seguir à discussão acerca das ações voltadas ao público alvo atendido, à luz dos estudos identitários e fronteiriços.

4 AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS IDENTITÁRIOS E FRONTEIRIÇOS

Na seção anterior voltamos nossas discussões a um dos aspectos inerentes ao Programa CECLLA que é a formação docente. Uma outra característica do programa, a ser discutida a partir de agora, diz respeito ao público alvo atendido. Nosso público sempre foi composto de estudantes da graduação da UFT e, também, de pessoas da comunidade, residentes nas cinco cidades do Estado do Tocantins atendidas pela UFT. Dentre as vagas, 15% sempre foram destinadas aos estudantes do ensino médio de escolas públicas e, caso ainda sobre vagas, essas são distribuídas entre demais membros da comunidade, mas sempre dando preferência ao critério socioeconômico, ou seja, a pessoas com maior vulnerabilidade econômica e social. A partir desse critério, podemos inferir que nossos estudantes, diferentemente de outros da rede privada, não procuram os cursos de idiomas tendo como objetivo, por exemplo, facilitar a comunicação em uma viagem à Disneylândia no final do ano.

Ao contrário, nossos estudantes estão em busca de um conhecimento que os possibilite aprovação em exames de proficiência (para, assim, poderem pleitear vagas de intercâmbio) e, também, maior qualificação profissional ou estudantil (no caso dos editais para projetos de pesquisa e de programas de pós-graduação). Logo, os objetivos desses estudantes ao se matricularem em cursos de idiomas, na maioria das vezes, são bastante condizentes com seus anseios, suas possibilidades e condições, além de fazerem parte de planejamentos de curto e médio prazo. Talvez advenha daí nossa taxa de sucesso ou aproveitamento nos cursos de 38,8⁴, que é considerada alta para cursos livres de idiomas no Brasil.

4 A taxa de sucesso ou de aproveitamento é o resultado entre o número de estudantes ingressantes dividido pelo número de estudantes que concluíram com sucesso o curso. No caso, a taxa de

Apesar do objetivo de fornecer educação linguística gratuita e de qualidade a pessoas que, caso tivessem que pagar, seriam excluídas desse processo, devemos confessar aqui que nunca implementamos nenhuma política de cotas específicas para grupos minoritarizados ou historicamente marginalizados. Essa situação advém desde a fundação do programa em 2010, ainda persiste e, por vezes, nos incomoda, mas não a ponto de ter mobilizado mudanças significativas. Concordamos com Munanga (2020, p.73) que defende que “quando se implementa uma política social em qualquer país do mundo tem que dizer para que segmento da sociedade é dirigida essa política, ou seja, tem que nomear o grupo ou as pessoas a serem beneficiadas”. De antemão adianto que, se o componente da inclusão não está previsto na educação linguística no CECLLA, tampouco está nas políticas para internacionalização do Governo Federal. É por isso que este assunto merece ser discutido com destaque aqui, à luz dos estudos fronteiriços.

Uma das vertentes teóricas utilizadas para ajudar em nossas discussões é a noção de fronteira, proposta por Anzaldúa (1987). A autora defende as identidades fronteiriças e o desenvolvimento da consciência mestiça e híbrida não como um demérito, mas como lugar de desestruturação dos binarismos coloniais, visto que essas identidades têm perspectivas capazes de ampliar o modo como o conhecimento é produzido e validado. Assim, para Anzaldúa (1987), compreender as identidades fronteiriças como espaços legítimos de produção de conhecimento e não como desvios é fundamental se queremos superar a suposta neutralidade pedagógica com sua visão limitada de sujeito e propósitos. Suas reflexões acerca da noção de consciência mestiça ou híbrida evidenciam que os sujeitos que transitam entre línguas, culturas e sistemas de opressão constroem saberes capazes de por em cheque nossas heranças coloniais e são capazes de ampliar o modo como o conhecimento é produzido e validado nos mais diferentes contextos.

Os estudos de Anzaldúa (1987) permitem expandir nossa percepção e trabalhar para maximizar os alcances do Programa CECLLA não somente ao fomentar uma visão de internacionalização que possa incluir grupos historicamente marginalizados, chamados mestiços ou fronteiriços, mas também ao apresentar a perspectiva de entender as identidades fronteiriças

como espaços de construção de conhecimento e desestabilização das nossas heranças coloniais, algo bastante comum também nos estudos relacionados à translinguagem. Assim, o que anteriormente era visto como uma inclusão “solidária” de grupos sociais menos favorecidos, passa a ser tomado enquanto uma perspectiva educacional que agrega conhecimentos e promove o engajamento de sujeitos com vistas à contribuição para o enfrentamento e a resistência a um ensino ainda hoje euro centrado, que segue os moldes de uma educação para a obediência e subserviência aos ditames das nações historicamente colonizadoras e exploradoras do Sul Global.

Os escritos de Anzaldúa (1987) ecoam nos de Munanga (1999), que defende o desenvolvimento de uma educação e a construção de um currículo que afirme identidades negras e enfrente o racismo estrutural. Segundo o autor, essa é uma exigência ética, política e epistemológica, sendo que, não se trata apenas de inserir conteúdos afro-brasileiros e africanos, mas de transformar as bases do projeto educativo, questionando os critérios que historicamente definiram quais saberes são considerados legítimos e quais são sistematicamente inferiorizados ou apagados. Assim como Anzaldúa (1987), mas versando especificamente sobre as populações negras, Munanga (1999) defende que precisamos valorizar os conhecimentos produzidos por essas populações, assim como suas cosmologias, suas histórias de resistência, suas formas de organização comunitária e suas expressões culturais para, assim, poder deslocar o ensino de sua lógica eurocêntrica e combater o racismo estrutural e os mecanismos de reprodução da desigualdade racial no país.

As discussões concernentes à educação linguística que se propõe crítica, não somente no CECLLA, mas nas esferas maiores de poder ligadas às políticas públicas para ações de internacionalização, não podem se furtar a discussões dessa natureza, sob pena de cair no engodo de replicar as mesmas práticas subalternizadoras que nos levaram a métodos de ensino descontextualizados e excludentes, principalmente em relação ao ensino de língua inglesa, tida como símbolo de status e pertencente à parcela hegemônica da nossa sociedade. Além disso, ignorar discussões dessa natureza colabora sobremaneira para consentir que as universidades brasileiras, mais uma vez, ocupem o lugar de subserviência em relação às epistemologias de prestígio do norte global. Dito isso, retomo nossa pergunta de pesquisa – Como as condições contextuais no CECLLA têm determinado o curso das ações de

sucesso de 38,8 corresponde a uma média das taxas dos semestres de existência do projeto, de 2022/2 a 2025/2.

internacionalização no âmbito da UFT? – para resgatar a discussão acerca das ações que mais carecem nossa atenção no CECLLA.

Assim, faz-se mister refletir e ponderar, de forma crítica, sobre como e por que, mesmo dispondo de embasamento teórico, condições contextuais e engajamento crítico-ideológico, ainda hoje não contamos com políticas que garantam o acesso prioritário de grupos sociais marginalizados aos cursos ofertados no CECLLA. A partir de algumas reflexões, compreendemos que a crítica às ações desenvolvidas pelo programa até aqui não deve se limitar à falta de um olhar mais acurado às demandas sociais que nos circundam, mas exige a observação de toda uma gama de fatores envolvidos nos processos de internacionalização. Tais fatores vão desde as políticas públicas macro, passando por nossas urgências em atender a uma demanda e chegando à ponta do *iceberg*, que é o público atendido por essas políticas públicas.

Dito isso, cabe elucidar que as questões relacionadas ao público alvo atendido no CECLLA passam pelo reconhecimento de que, apesar de contarmos com estudantes vindos de vários países da África e das Américas do Sul e Central – além dos nossos estudantes brasileiros, em sua maioria pardos, mas também negros – toda essa diversidade e esse contato multicultural no interior do programa são subaproveitados em detrimento das demandas de se priorizar esforços na educação linguística desses estudantes.

Assim, a não ser por uma confraternização por semestre (em que cada estudante ou grupo de estudantes leva uma comida típica de seu país e estas se juntam a algumas comidas típicas do Brasil) todo o caldo cultural proveniente desses contatos riquíssimos entre diferentes nações fica restrito às interações corriqueiras e cotidianas dentro das salas de aula. E isso, como já mencionado, acontece como consequência da priorização do ensino da língua em detrimento das vivências transculturais, já que dispomos de apenas dois anos para proporcionar condições para que nossos estudantes atinjam ao menos o nível B2, exigido na grande maioria das universidades estrangeiras.

Uma crítica, a partir dessa situação contextual no CECLLA, tentando responder à nossa pergunta, é que, apesar de nos comprometermos com uma educação linguística crítica e em trabalhar as línguas adicionais tendo como premissa a translinguagem em sua abrangência sociocultural, não conseguimos ainda nos desvencilhar dos compromissos estruturalistas de ensinar as línguas enquanto instrumentos ou ferramentas para uso futuro.

Ao não priorizarmos a multiculturalidade intrínseca ao programa, também perdemos a chance de agir nas brechas e de mudar as bases do pensamento acerca do que seja uma educação realmente inclusiva, perdemos também a oportunidade de valorizar os saberes fronteiriços e as identidades mestiças, capazes de transformar o ensino euro centrado, subserviente e colonizador em uma prática de cidadania e de resistência ao racismo institucional e às mais variadas formas de opressão.

E, nesse sentido, cabe a reflexão sobre o fato de que, não basta contarmos com condições contextuais favoráveis, assim como não bastará que nossos editais futuros prevejam o acesso prioritário a grupos sociais minoritarizados (embora essa ação seja urgente) se no interior de nossas salas de aula a preocupação girar em torno do aprendizado estrutural e instrumental da língua e não da integração cultural e construção de um etos de co-construção e compartilhamento de conhecimentos já presentes entre professores e estudantes. Talvez não tenhamos percebido ainda, mas antes mesmo de os estudantes conseguirem uma vaga para intercâmbio, a internacionalização já iniciou dentro das salas de aula do programa CECLLA, na diversidade da convivência diária e nas trocas de experiências entre estudantes e professores. O que nos resta, a partir desse reconhecimento, é utilizar todos esses recursos de que dispomos e assumirmos o nosso privilégio de poder contar com nossas consciências mestiças e híbridas (Anzaldúa, 1987) caso realmente queiramos desestruturar os binarismos e as amarras coloniais que insistem em dominar o âmago de nossa cultura e de nossas práticas educacionais. A esse respeito, o que nos conforta momentaneamente é que, assim como Munanga (1999, p.74), acreditamos que, por estarmos “no início de um processo cuja duração não podemos prever, a universidade brasileira tem ainda muita contribuição a dar na luta” não somente contra o racismo, mas contra qualquer tipo de subserviência, subjugação, opressão e exclusão ainda praticados em ambientes educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES PARA O MOMENTO

Nos momentos finais das nossas reflexões sobre o Programa CECLLA, cabe resgatar nossos objetivos à guisa de um encerramento, ainda que momentâneo, de nossas discussões. Este estudo objetivou relatar e discutir

as ações voltadas à internacionalização no Programa CECLLA, com foco na educação linguística crítica de estudantes brasileiros e estrangeiros. À luz de teóricos que conceituam internacionalização, translinguagem e identidades fronteiriças foram empreendidas discussões que nos permitiram refletir sobre as condições contextuais no CECLLA e como essas condições têm determinado o curso das ações de internacionalização no âmbito da UFT. Ao longo do estudo, buscamos fazer um relato acerca do funcionamento do programa, bem como do público alvo atendido. Com base em nossas reflexões, assumimos que contamos com algumas questões contextuais que nos diferenciam de cursos privados de idiomas como o fato de nossos professores serem também estudantes da graduação, o fato de que dispomos de apenas dois anos de curso para propiciar condições para que nossos estudantes atinjam no mínimo o nível B-2 em testes de proficiência e, também, o fato de nosso público alvo ser bastante diverso no que diz respeito às nacionalidades e ser proveniente, majoritariamente, de estudantes com comprovada vulnerabilidade socioeconômica.

Uma outra situação contextual diz respeito ao fato de que, apesar de ser parte de uma política pública para inclusão, o CECLLA não conta com oferta de vagas ou com ações específicas, direcionadas a populações negras, indígenas, LGBTQIA+ e quilombolas, historicamente marginalizadas ou não priorizadas em programas de internacionalização. Essa situação nos levou a refletir acerca dos reais alcances do programa e a buscar embasamento que nos permitisse ultrapassar a visão puramente solidária das políticas de inclusão comumente fomentadas em políticas públicas diversas. Assim, a partir dos estudos de Anzaldúa (1987) e de Munanga (1999 e 2020), trouxemos à baila a reflexão acerca da necessidade urgente da inclusão de grupos minoritarizados, não sob a perspectiva assistencialista, mas enquanto forma de superação de uma mentalidade educacional que ainda hoje está subjugada às epistemologias do norte global. A partir dos estudos sobre as identidades fronteiriças e as consciências mestiças ou híbridas, os autores supracitados nos propiciaram oportunidades de refletir acerca das potencialidades inerentes às populações historicamente excluídas no que diz respeito à uma educação que se quer verdadeiramente libertária, emancipadora e focada na resistência às práticas coloniais euro centradas. Esperamos que nossas ações futuras possam ser informadas por essas reflexões e que elas gerem os frutos almejados e descritos ao longo deste estudo.

REFERÊNCIAS

- Abreu-e-Lima, D.M.; Moraes Filho, W. B.; Montenegro, A. R. A. (2016). Perfil da Área de Língua Inglesa nas Universidades Federais Brasileiras. (2016). In: Sarmento, S.; Abreu-E-Lima; D.M. Moraes Filho, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.47-76.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. 1. ed. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice*. New York: Routledge.
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez.
- Garcia, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, U.K.
- Knight, J.; De Wit, H. (1995). *Strategies for Internacionalization of Higher Education: historical and conceptual perspectives*. In: De Wit, H (Org.). *Strategies for Internacionalization of Higher Education a comparative study of Australia, Canada, Europe and United States of America*. Amsterdam: Europe Association for Internacional Education, p. 5-33.
- Krause-Lemke, C. (2025). *Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2071–2101, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8658236>. Acesso em: 27 mar.
- Menezes, N.O.S *et al.* (2023). O ensino de língua adicional em contexto de migração: princípios para o desenho de uma sequência didática para uma sala de aula translingue. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 22, n.1.
- Moita Lopes, L. P. (Org). (2006). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Munanga, K. (1999). *O livro de uma vida: África e negros no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Ática.
- Munanga, K.. (2020). O papel da universidade na luta antirracista e na defesa das políticas de ações afirmativas. *METAXY: Revista Brasileira de Cultura e Políticas em Direitos Humanos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 60-74, jan./jun. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/metaxy>.
- Prabhu, N. S. (1990). *There's no best method – why?* Tesol Quartely, v. 24, n. 2, p. 161-176.
- Pereira, F. M. (2021). Internacionalização e formação linguística na UFBA: um relato sobre desafios e estratégias. *Fórum Linguístico*, v. 18, n. 1, p. 5631-5641.
- Pinto, P. T.; Garcia, D. N. M.; Santos, D. C. (2021). Ações de internacionalização para o ensino e a pesquisa na área de línguas. *Fórum linguístico*, v. 18, n. 1, p. 5618-5630.

- Rocha, D. C. A. (2022a). Ressignificações sobre o Planejamento de Aulas de LI: Contribuições dos Estudos de Atos de Fala. *Humanidades & Inovação*, v. 9, p. 24-39.
- Rocha, D. C. A. (2022b). O Projeto Ceclla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). *Línguas Estrangeiras/Adicionais, Educação Crítica e Cidadania*. 1ed.Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. 1, p. 177-210.
- Rosa, T. A. B.; Ziegler, F. L. S; Arnt, J. T. (2024). A internacionalização da educação do/ no Instituto Federal Farroupilha: (des)caminhos em (re)construção. *The Specialist*, v. 45, p. 38-58.
- Silva, K. A. da. (2022). Internacionalização da Educação no Sul Global: Um diálogo com o Prof. Kleber Aparecido da Silva. [Entrevista concedida a] Samuel de Carvalho Lima. *Revista Linguagem em Foco*, v.14, n.1, p. 179-196. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8535>.
- Silva, K. A.; Xavier, R. P. (2021). 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, p. 5585-5595.
- Silva, K. A. et al. (2023). Apresentação: Translinguagem e educação linguística crítica em contexto (pós) pandêmico. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 22, n.1. p.DT3.
- Siqueira, D. S. P. (2025). BNCC e Inglês como Língua Franca: do limão faremos uma limonada?. *Entretextos*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 212–234. DOI:10.5433/1519-5392.2025v25n1p212-234. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51750>. Acesso em: 20jan. 2026.
- Tosta, H. T.; Stallivieri, L.; Tosta, K. C. B. T. (2016). A Internacionalização da Educação Superior: descrição do processo em curso na Universidade Federal Fronteira Sul. Sinergia – *Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis* (ICEAC).
- Vasconcellos, C. S. (2003). *Para onde vai o professor?* resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad.