

RECORTES INTERCULTURAIS: vivências e percepções de estudantes internacionais sobre língua portuguesa

*INTERCULTURAL CLIPPINGS: experiences and perceptions of
international students about the portuguese language*

ALINE GOMES DA SILVA¹

Resumo:

Este trabalho trata de uma pesquisa intercultural acerca do processo de aquisição de línguas e culturas em contexto de imigração para estudos. Fundamentado em Risager (2005, 2006), pode-se afirmar que as línguas e culturas – empregadas aqui no plural para enfatizar a possível existência de várias línguas e culturas em um único indivíduo, sobretudo em contexto de imigração, como é o caso dos participantes deste estudo – não são fenômenos estáveis e neutros. Línguas e culturas, por serem construídas ao longo das interações entre os indivíduos pertencentes aos mais diversos tipos de redes sociais existentes no mundo, fluem e se transformam constantemente, criando complexidades locais. Nesse cenário, recorremos a Walsh (2009, 2013), que comprehende a interculturalidade como projeto político, ético e epistêmico, orientado à superação das hierarquias coloniais de saber, ser e poder. Assim, as narrativas dos participantes desta pesquisa, não são tomadas apenas como relatos de adaptação, mas como espaços de produção de sentidos, negociações identitárias e tensionamentos coloniais. O material empírico foi construído a partir da escrita de narrativa que os discentes se dispuseram a redigir sobre suas vivências e experiências sobre a língua portuguesa, tida como oficial no Brasil. A análise do material empírico foi inspirada em referenciais freirianos, ao reconhecer o discente como sujeito histórico e crítico, e em Walsh, que defende a interculturalidade crítica como um projeto em constante construção, que se manifesta em processos e práticas sociais voltados à ruptura com os padrões colonialistas. Espera-se que o estudo contribua para refletir sobre como estudantes internacionais aprendem novas línguas e culturas, enfrentam desafios sociais e constroem novos sentidos em seu processo de ensino-aprendizagem, colaborando para pesquisas futuras nas áreas da Linguística Aplicada Crítica e áreas afins.

¹ Aline Gomes da Silva, possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2003), especialização em Gestão Educacional pela mesma universidade (2005) e em Língua Inglesa pela UniEvangélica (2005), além de especialização em Neurociência, Comportamento e Desempenho (2025). Concluiu mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2010) e doutorado na mesma área e instituição (2016). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Goiás (IFG), Câmpus Anápolis. Está vinculada ao Programa Pesquisador Visitante da Universidade Federal de Goiás na modalidade de "Estagiária Pós-Doutoral" no período de 07/04/2025 a 10/03/2026 sob supervisão da Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa. Participa dos Grupos de Pesquisa do CNPq de Formação de Professoras/es de Línguas e Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas. Participa dos grupos de estudo Panecástica (IFG), NECULT (IFG) e Transição (UFG). Linha de pesquisa: língua cultura, sociedade, educação, interculturalidade e internacionalização.

Palavras-chave: Linguística Aplicada Crítica. Interculturalidade. Imigração acadêmica. Narrativas.

Abstract:

This work deals with an intercultural research on the process of language and culture acquisition in the context of immigration for studies. Based on Risager (2005, 2006), it can be stated that languages and cultures—used here in the plural to emphasize the possible existence of multiple languages and cultures within a single individual, especially in the context of immigration, as is the case with the participants of this study—are not stable and neutral phenomena. Languages and cultures, as they are constructed through interactions among individuals belonging to the various types of social networks existing in the world, constantly flow and change, creating local complexities. In this context, we turn to Walsh (2009, 2013), who understands interculturality as a political, ethical, and epistemic project aimed at overcoming the colonial hierarchies of knowledge, being, and power. Thus, the narratives of the participants in this research are not taken merely as accounts of adaptation, but as spaces for the production of meaning, identity negotiations, and colonial tensions. The empirical material was constructed and analyzed based on the narrative writing that the students undertook about their experiences and engagement with the Portuguese language, considered official in Brazil. The analysis of the empirical material was inspired by Freirean frameworks, recognizing the student as a historical and critical subject, and by Walsh, who advocates for critical interculturality as an ever-evolving project manifested in social processes and practices aimed at breaking away from colonialist patterns. The study is expected to contribute to reflecting on how international students learn new languages and cultures, face social challenges, and construct new meanings in their teaching-learning process, thereby supporting future research in the areas of Critical Applied Linguistics and related fields.

Keywords: Critical Applied Linguistics. Interculturality. Academic immigration. Narratives.

INTRODUÇÃO

Antes de iniciarmos as discussões acerca das vivências e percepções dos estudantes internacionais participantes deste estudo sobre a língua portuguesa, é necessário esclarecer que não existe uma única variedade dessa língua, como será possível perceber ao longo do texto. Embora o português seja língua oficial em nove países, cada comunidade apresenta usos próprios marcados por suas histórias e contextos socioculturais. No Brasil, a variedade falada difere daquela imposta pelos colonizadores portugueses, pois o território já era habitado por povos originários cujas línguas foram historicamente silenciadas. Apesar do status oficial do português, coexistem no país centenas de línguas indígenas ainda vivas, além da Libras e de múltiplos idioletos, evidenciando a diversidade linguística brasileira e

refutando a ideia de uma língua portuguesa homogênea. Tendo essa compreensão, o atual estudo tem como objetivo principal investigar, a partir de uma perspectiva intercultural crítica, como estudantes internacionais em contexto de imigração podem construir sentidos, negociar identidades e aprender novas línguas e culturas por meio de suas narrativas sobre o português no Brasil (Bortoni-Ricardo, 2004, 2014).

Este estudo surgiu do interesse em investigar os desafios enfrentados por dois jovens que deixaram sua terra natal, Guiné Bissau, em busca de novas oportunidades no Brasil, onde precisam aprender diariamente novos repertórios linguísticos, lidar com diferentes padrões culturais e enfrentar os problemas socioeconômicos que emergem no novo contexto de vida. Nesse sentido, apresento as narrativas desses alunos internacionais que escolheram cursar o ensino superior no Brasil, projetando nessa experiência possibilidades de crescimento profissional e, consequentemente, pessoal. Malan, que afirma:

Recorte 1:

“Sou órfão de pai. Considero a minha vinda ao Brasil como uma oportunidade de ser um novo homem, pois vou sair daqui com diploma na mão” (Narrativa registrada em 19/07/2025)“.

A percepção de Malan (Recorte 1) de se tornar “um novo homem” diante do fato de ter a oportunidade de concluir um curso superior, suscita uma reflexão acerca do poder da razão que, de forma colonizadora, foi implantado nas mentes humanas pela Europa Ocidental, impactando a vida laboral, afetivo, econômico, social e emocional das pessoas. Segundo Albán (2013, p.448-449 *apud* BORELLI; PESSOA, 2020, p.3), “o discurso da estabilidade foi construído juntamente com o medo de perdê-la”. Em outras palavras, a concepção de ser bem-sucedido na vida passou a estar diretamente vinculada ao poder aquisitivo, tornando o ser humano refém do medo da precariedade econômica.

Fomos colonizados a acreditar que precisamos de estabilidade para estar bem neste mundo que pressiona e desqualifica se nos desviarmos pelos caminhos do imprevisível e do inexato. Além disso, não podemos errar ou descumprir normas e os medos nos rodeiam, pois não podemos deixar a certeza e o previsível em detrimento do misterioso, do fantástico e do estranho (Borelli e Pessoa, 2020, p.3).

Percebe-se, a partir da narrativa de Marlan (Recorte 1), que imigrar para o Brasil com o propósito de estudar é uma certa forma de descartar os sentimentos de insegurança e o medo do desemprego. Retornar ao seu país com um diploma em mãos será um marco histórico em sua trajetória – ele passará a “re-existir” (WALSH, 2009), isto é, a reinventar sua vida em meio à colonialidade. Imigrar, nesse sentido, não é somente um ato de sobrevivência, mas assumir uma postura transformadora e produtiva, recriando novas possibilidades de ser e estar no mundo, sem ocultar suas raízes culturais, históricas e identitárias.

Realizar o sonho de estudar em outro país implica enfrentar diversos obstáculos, entre eles desconstruir a falsa ideia de que imigrantes são sempre bem acolhidos pela sociedade anfitriã. Bauman (2017) destaca que a migração é frequentemente percebida como ameaça, o que gera barreiras, fronteiras militarizadas e processos de exclusão. Imigrantes e refugiados são muitas vezes responsabilizados por problemas sociais, quando, na verdade, funcionam como espelhos que revelam fragilidades das próprias sociedades que os recebem. Refletir sobre imigração significa expor desigualdades e rationalidades hegemônicas historicamente encobertas, configurando um ato político de contestação. Nesse contexto, Bauman (2017) afirma que o mundo vive menos uma crise migratória e mais uma crise humanitária, na qual o imigrante/refugiado aparece como “estranho”, e a forma como lidamos com esses “estranhos à nossa porta” revela o tipo de sociedade que estamos construindo — acolhedora ou excludente. “Os refugiados bateram à nossa porta, e a questão é: devemos abri-la ou mantê-la fechada? [...] O modo como responderemos a essa pergunta definirá o tipo de pessoas que somos, o tipo de sociedade que temos e o tipo de mundo em que vivemos” (BUMAN, 2017, p.15).

Perante essa dicotomia que caracteriza a sociedade como acolhedora ou excludente, torna-se necessário repensar e implementar uma nova política epistemológica: a prática da hospitalidade, cuja missão consiste na concepção de que acolher o estrangeiro constitui um elemento fundamental da ética humana. A transformação de concepções, embora seja um processo demoroso e complexo, revela-se indispensável. É preciso avançar em direção a uma postura educativa crítica e intercultural, capaz de reconhecer e valorizar as vidas daqueles que cotidianamente são atravessados por situações de injustiça social e exclusão (Denzim, 2018).

METODOLOGIA DA PESQUISA

A escolha pela análise de narrativas neste artigo que aborda questões da interculturalidade é justificada por acreditarmos que elas são atos performativos que combinam aspectos cognitivos, emocionais, afetivos, culturais, sociais e estéticos. Nas palavras de Keating (2015, p. 11), as narrativas “organizam de modo implícito a experiência vivida, como parte de uma política social e semiótica de reconstrução e reconhecimento de modos de dizer, e não apenas e necessariamente línguas”. Para a realização deste estudo, contei com a participação de dois estudantes internacionais provenientes da Guiné-Bissau, que se dispuseram a relatar parte de suas trajetórias de vida: Malan (23 anos) e Wilson (27 anos). Ambos tiveram a oportunidade de realizar seus estudos no Brasil por meio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que há 50 anos oferece vagas gratuitas em instituições de ensino superior brasileiras a estrangeiros interessados em cursar a graduação no país.

O PEC-G oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas – federais e estaduais – e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, a partir de 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país. São selecionadas preferencialmente pessoas inseridas em programas de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e seus países de origem. Os acordos determinam a adoção pelo aluno do compromisso de regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou. (...) Os estudantes estrangeiros selecionados pelo Ministério da Educação para o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) devem fazer a matrícula na instituição em que estiverem inscritos. Pelo PEC-G, após a seleção, alunos estrangeiros com idade entre 18 e 25 anos estudam gratuitamente em instituição de educação superior pública ou particular no Brasil (BRASIL, 2025).

Atualmente, Malan e Bacar estão matriculados no Instituto Federal de Goiás, nos cursos superiores de Engenharia da Mobilidade Civil e Agronomia, respectivamente. A previsão de permanência no Brasil é de quatro a cinco anos, período correspondente ao término de suas graduações. Entre os diversos fenômenos que colaboram para o processo imigratório, destacam-se os sociais, históricos, culturais, identitários e antropológicos (TEDESCO, 2006). A imigração se apresenta como um fenômeno não estático, construído socialmente por meio da interação entre grupos e esse encontro intercultural, exige exercer uma leitura crítica do mundo à luz da interculturalidade crítica: “ler criticamente o mundo é

um ato político-pedagógico; é inseparável do pedagógico-político, ou seja, da ação política que envolve a organização de grupos e de classes populares para intervir na reinvenção da sociedade (FREIRE, 2004, p.18 *apud* WALSH, 2009, p.12). A imigração, nesse âmbito, passa a não somente ser de caráter instrumental para suprir a carência de mão de obra do país hospedeiro ou do próprio indivíduo, que deixa sua terra natal em busca melhores condições econômicas. A imigração não fica limitada às questões materiais *per si*, ela carrega nesse processo imigratório os valores imateriais do imigrante como suas línguas e culturas – doutrina religiosa, ritos, tradições, memórias – que serão levados e compartilhados (TEDESCO, 2006).

Ainda sobre os participantes, considero relevante ressaltar que, mesmo em busca de melhores condições de vida para seu futuro, o imigrante enfrenta diversos desafios no país hospedeiro, destacando-se aqui as dificuldades financeiras para se manter. Tanto Malan quanto Bacar recebem o auxílio financeiro do PEC-G como principal fonte de renda, conforme relata Bacar,

Recorte 2:

“Não trabalho, eu só estudo porque o programa não permite que os estudantes trabalhem; senão, eles cortam as bolsas que eles oferecem. Trabalhar e estudar também não ajuda para quem quer estudar. O compromisso é somente por 5 anos. Depois disso eles não irão lhe pagar mais e se você não terminar o curso no prazo, não cumprir o que se comprometeu a fazer, eles cortam a bolsa”
(Narrativa registrada em 28/11/2025).

Mesmo contando com esse auxílio, viver exclusivamente dessa renda os coloca em situação precária, obrigando-os a abdicar de diversos confortos que uma condição financeira mais favorável lhes permitiria usufruir, conforme narra Malan:

Recorte 3:

“Como não tem casa de estudante, o dinheiro não chega para quase nada” – mesmo tendo aluguel compartilhado com outros alunos internacionais (*Narrativa registrada em 19/07/2025*).

A fala de Malan (Recorte 3) evidencia a vulnerabilidade socioeconômica enfrentada por muitos estudantes internacionais que dependem exclusivamente do auxílio oferecido pelo programa. A limitação financeira impacta diretamente sua qualidade de vida, restringindo escolhas cotidianas, possibilidades de lazer e até mesmo o acesso a uma alimentação mais adequada. Essas condições pressionam o estudante a desenvolver estratégias de adaptação e resiliência, que influenciam tanto sua trajetória acadêmica quanto sua experiência intercultural no país de acolhimento. De acordo com Silva (2022, p.8), “vivenciamos um desmonte das políticas educacionais-científicas” denominado pelo autor como “processo de Bolsonarização linguística-cultural”. Em decorrência a esse processo sócio-histórico, o Brasil vem enfrentando grandes desafios no que diz respeito ao desenvolvimento da internacionalização nas instituições de educação brasileiras.

Silva (2022) argumenta que os desafios políticos da internacionalização podem ser superados por meio do engajamento conjunto de alunos, professores e gestores, cuja atuação colaborativa permitiria a construção de políticas mais eficazes. No caso de estudantes internacionais, a vulnerabilidade financeira afeta diretamente a aquisição de linguagem, pois reduz oportunidades de interação, gera estresse, limita o acesso a materiais e dificulta a participação na vida acadêmica. Esses fatores podem levar ao isolamento e a sentimentos de não pertencimento, comprometendo a autoestima linguística e, consequentemente, o desenvolvimento na nova língua (NORTON, 1995, 2000, 2013).

NARRATIVAS: ENTRE VIVÊNCIAS E SIGNIFICADOS

Tendo como principal objetivo desta sessão apresentar os materiais empíricos da pesquisa e compreender, a partir das vivências dos alunos internacionais, os significados que atribuem às variedades da língua portuguesa consideradas oficiais no Brasil e na Guiné-Bissau, início com o seguinte questionamento: *“Que língua portuguesa seria essa?*

Essa indagação se revela pertinente por ensejar uma reflexão aprofundada acerca do arcabouço sociocultural que permeia o processo de apropriação do repertório designado como “português”, especialmente quando se trata de um sujeito cuja língua materna já é a própria “língua portuguesa”. Caso se concebesse a existência de uma única e homogênea língua portuguesa, como seria possível compreender as diferenças experienciadas, por exemplo, por um falante proveniente da Guiné-Bissau ao se inserir no Brasil, igualmente marcado pela colonização portuguesa?

Essas reflexões se tornam evidentes nas narrativas dos participantes guineenses Malan e Bacar, que apontam, entre os motivos para escolher o Brasil como destino acadêmico, o fato de o português ser a língua oficial do país e de ambos os países compartilharem raízes históricas africanas. Contudo, ao longo de seus relatos, percebe-se que a língua — que, em sua concepção inicial, deveria ser “a mesma” — apresenta desafios constantes, revelando-se distinta em vários aspectos e exigindo processos contínuos de adaptação e negociação linguística no contexto de sua experiência enquanto estudantes internacionais. Nas palavras de Malan:

Recorte 4:

“Escolhi vir para o Brasil principalmente por motivos de estudo. Além disso, o fator crucial que incentivou minha vinda foi a língua e a cultura: por ser um país que fala português, há uma enorme vantagem na adaptação cultural. Obviamente, há um grande marco na história do Brasil relacionado à escravidão, que criou uma fusão entre a cultura africana e a brasileira (...). Não tive muitas dificuldades nesse quesito; apenas enfrentei desafios relacionados ao vocabulário. O português falado no meu país é mais semelhante ao de Portugal e, por isso, às vezes eu falava e não era compreendido. Além disso, minha fonética e entonação eram novidades para algumas pessoas.” (Narrativa registrada em 19/07/2025)

Bacar acrescenta:

Recorte 5:

“Sobre as línguas, quando cheguei aqui senti um choque em relação aos sotaques dos brasileiros em comparação com os do meu país. É bem diferente. Às vezes eu não entendo, e as pessoas também não entendem o que estou falando. Preciso me esforçar bastante para compreender o que dizem, porque algumas palavras são muito diferentes, próprias daqui. A linguagem é mais dinâmica, e frequentemente preciso perguntar o significado de muitas coisas. Foi um momento difícil. Na sala de aula, tenho que prestar ainda mais atenção ao que o professor diz e fazer mais perguntas, porque muitas palavras nós não entendemos... Então foi um processo de adaptação puxado, mas positivo também. Agora comprehendo o português brasileiro muito bem.” (Narrativa registrada em 28/11/2025)

As experiências enunciadas nas expressões — “tanta dificuldade”, “só enfrentei dificuldade”, “não era entendido”, “minha fonética e entonação eram novidades”, “momento difícil”, “processo de adaptação puxado” etc. — evidencia a inexistência de um “português” homogêneo, revelando, ao contrário, a pluralidade de manifestações linguísticas que constituem o idioma.

Ainda, segundo Bacar:

Recorte 6:

“Minha experiência em relação à cultura e à língua foi extremamente desafiadora, mesmo vindo de um país com grande diversidade cultural. No entanto, os costumes e a convivência interpessoal são bastante diferentes. De forma indireta, fui forçado a moldar meu modo de viver para me integrar à sociedade brasileira.

Essas diferenças apareceram principalmente no modo de cumprimentar as pessoas. Menciono isso porque foi algo muito recorrente nas minhas primeiras semanas no Brasil: eu

cumprimentava as pessoas e elas não respondiam. Aqui, não costumam cumprimentar desconhecidos... ”. (Narrativa registrada em 19/07/2025)

A frase “indiretamente fui forçado a moldar meu modo de viver para me integrar na sociedade brasileira” (Recorte 6) evidencia a existência de uma cultura e uma língua brasileiras. Reconhecer essas características próprias de cada variedade linguística constitui um posicionamento político-epistemológico alinhado à interculturalidade crítica. De acordo com Wash (2007), o projeto político da interculturalidade crítica, vinculado a uma pedagogia decolonial, parte da necessidade de implodir epistemicamente o conhecimento hegemônico e dominante. Diferentemente do multiculturalismo-neoliberal, não busca ser incluído nesse sistema, mas sim intervir nele, promovendo participação, contestação e questionamento. Ou seja, a interculturalidade crítica propõe mais do que o reconhecimento da diversidade, ela deve ser uma ferramenta pedagógica que, nas palavras da autora,

questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que - ao mesmo tempo - alentam a criação de modos “outros” - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir (WALSH, 2009, p. 25).

Em geral, pode-se concluir que, o imigrante é o estranho que bate à porta (Bauman, 2017). O estranho, ou seja, o não familiar, é sempre o “engraçado”, é aquele marcado pela diferença, é aquilo que não faz parte da nossa própria cultura e identidade. O estranho é algo reprimido e inquietante porque atravessa o próprio sujeito visto que a diferença cultural não é algo externo e distante. (HALL, 2006), conforme retrata a narrativa de Bacar:

Recorte 7:

“Se eu respondesse errado todo mundo ria. Já caí em “pegadinhas” que os colegas da faculdade faziam. No meio de muitas pessoas, eu ficava desconfortável, mas com o passar de tempo, fui acostumando com tudo”. (Narrativa registrada em 19/07/2025)

O fato é que a língua sempre foi usada historicamente como instrumento colonial de dominação. Sua imposição implicou o apagamento e o silenciamento das línguas indígenas e afrodescendentes e, consequentemente, de suas formas de pensar, sentir e existir no mundo. A colonialidade da língua é também a colonialidade do saber e do ser (WALSH, 2009). Nos contextos educativos, Walsh (2009) critica o monolingüismo escolar e universitário, que reforça o eurocentrismo, e defende práticas pedagógicas plurilíngues e decoloniais, nas quais a língua seja reconhecida como expressão de um modo de ser e de conhecer — e não apenas como um instrumento técnico de comunicação. Na prática, o “estranho” nem sempre é acolhido, o que reforça preconceitos linguísticos que não devem ser ignorados ou silenciados.

Desse modo, reconhecer a pluralidade das experiências linguísticas e culturais dos sujeitos — especialmente daqueles que atravessam fronteiras geográficas, epistemológicas e identitárias — torna-se fundamental para enfrentar os desafios impostos pela colonialidade ainda presente nas práticas sociais e educativas. Valorizar as diferenças, promover espaços de escuta e legitimar outras formas de falar e de existir constituem passos essenciais para a construção de relações mais justas e horizontais. Ao problematizar a centralidade de uma única norma linguística e ao evidenciar seus efeitos de exclusão, abrimos caminho para práticas verdadeiramente decoloniais, capazes de transformar não apenas a sala de aula, mas também as concepções de língua, cultura e convivência que estruturam nossa vida coletiva.

CONCLUSÕES

Embora constitua um passo inicial, o desenvolvimento de estudos críticos sobre internacionalização revela-se essencial para evidenciar lacunas nas políticas públicas e questionar a hegemonia presente nos processos migratórios de indivíduos oriundos do Sul Global — regiões historicamente marcadas por opressão, desigualdades estruturais e

restrições à autonomia. Nesse cenário, a Interculturalidade Crítica propõe o desafio de investigar práticas sociais, culturais, econômicas, ideológicas e discursivas, ao mesmo tempo em que busca construir alternativas que favoreçam a liberdade de ação e a transformação social.

À luz dessa perspectiva, este estudo constitui um convite à reflexão crítica, entendida como caminho para a humanização e a libertação individual, conceitos desenvolvidos por Freire (2014). Para o autor, humanizar-se implica reconhecer nossa inserção histórica e compreender que, embora condicionados por um mundo marcado pela opressão, não somos totalmente determinados por ele. Assim, compreender a realidade se torna não apenas um exercício epistemológico, mas sobretudo um posicionamento político capaz de promover a libertação social.

Nesse processo, a descolonização de si, conforme apontado por Fanon (2001), exige desaprender o que foi imposto e naturalizado pela colonização, para então reconstruir modos mais equitativos de perceber o outro, reconhecendo seus contextos e experiências de vida. Trata-se de um movimento que nos convoca a nos tornarmos “seres humanos açãoais” (FANON, 1968), isto é, sujeitos dispostos a intervir socialmente. Kumaravadivelu (2016) reforça essa perspectiva ao questionar: “o subalterno pode falar, o subalterno pode escrever, o subalterno pode agir?”. A resposta, segundo o autor, reside na criação de condições que permitam aos sujeitos contar suas próprias histórias e atuar coletivamente na transformação das estruturas de poder que marginalizam os não nativos.

Espera-se que este estudo contribua para a emancipação de grupos historicamente silenciados, oferecendo subsídios para que possam lutar por sua liberdade dentro de estruturas que insistem em marginalizá-los. À luz de Norton (1995, 2013), comprehende-se que a aquisição de linguagem envolve relações de poder e processos identitários: quanto mais legitimada é a voz dos sujeitos, maior é seu investimento na língua-alvo e, consequentemente, sua possibilidade de acessar novos espaços sociais. Assim, promover emancipação também significa reconhecer a aprendizagem de línguas como um campo político no qual se constroem pertencimento, agência e transformação social.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BORELLI, J. V. P.; PESSOA, R. R. **Educação linguística como espaço de existência**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468>. Acesso em: 3 set. 2025.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Sociolinguística**: uma introdução ao estudo da variação e mudança linguística no Brasil. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>. Acesso em: 28 ago. 2025.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural**: entre afirmações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2012.

FANON, F. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2021.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Pedagogia da pergunta**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **The decolonial option in English teaching**: Can the subaltern act? TESOL Quarterly, v. 50, n. 1, p. 66–85, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.226>. Acesso em: 2 set. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Silva, K. A. **Que “Sul Global” é esse?**. Secom/UnB, Universidade de Brasília, 21 outubro 2024.

NORTON, Bonny. **Social identity, investment, and language learning**. TESOL Quarterly, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

NORTON, Bonny. **Identity and Language Learning**: Gender, Ethnicity and Educational Change. 1. ed. Harlow: Pearson Education/Longman, 2000.

NORTON, Bonny. **Identity and Language Learning**: Extending the Conversation. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

RISAGER, Karen. **Language and culture**: global flows and local complexity. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

SILVA, K. **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, 2022. p. 179-196. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8535>. Acesso em 21/08/2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In: Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, colonialidad y educación**. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIX, n.48 (mayo-agosto), 2007, pp. 25-35.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009. p. 12–43.