

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

Selma Regina Olla Paes de Almeida

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE**  
**SÃO PAULO E DA REALIDADE LINGUÍSTICA DOS ESTUDANTES**  
**ESTRANGEIROS:**  
**quais imagens de língua circulam nos espaços acadêmicos?**

*Versão Corrigida*

São Paulo  
2023

Selma Regina Olla Paes de Almeida

**ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE  
SÃO PAULO E DA REALIDADE LINGUÍSTICA DOS ESTUDANTES  
ESTRANGEIROS:  
quais imagens de língua circulam nos espaços acadêmicos?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Filologia e Língua Portuguesa.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Valdir Heitor Barzotto

*Versão Corrigida*

SÃO PAULO

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A447a Almeida, Selma Regina Olla Paes de  
ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E DA REALIDADE LINGUÍSTICA  
DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS: quais imagens de língua  
circulam nos espaços acadêmicos? / Selma Regina Olla  
Paes de Almeida; orientador Valdir Heitor Barzotto -  
São Paulo, 2023.  
410 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,  
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São  
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.  
Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Internacionalização. 2. Mobilidade Acadêmica.  
3. Imagem de Língua. 4. Ensino de Português. 5.  
Estudantes Estrangeiros. I. Barzotto, Valdir Heitor,  
orient. II. Título.

**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE****Termo de Anuência do (a) orientador (a)****Nome do (a) aluno (a): Selma Regina Olla Paes de Almeida****Data da defesa: 17/05/2023****Nome do Prof. (a) orientador (a): Valdir Heitor Barzotto**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 17/07/2023



Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

***(Assinatura do (a) orientador (a))***

ALMEIDA, Selma Regina Olla Paes de. **ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E DA REALIDADE LINGUÍSTICA DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS: quais imagens de língua circulam nos espaços acadêmicos?** 2023. 410 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2023.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Filologia e Língua Portuguesa.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Valdir Heitor Barzotto

## BANCA EXAMINADORA

Prof.º Valdir Heitor Barzotto  
Paulo

Instituição: Universidade de São

Assinatura:

Julgamento:

Prof.º Paulo Daniel Elias Farah  
Paulo

Instituição: Universidade de São

Assinatura:

Julgamento:

Prof.ª Vanessa Martins do Monte  
Paulo

Instituição: Universidade de São

Assinatura:

Julgamento:

Prof.º André Campos Mesquita  
de São Paulo

Instituição: Faculdade de Tecnologia

Assinatura:

Julgamento:

Suspeita de Covid-19,  
Teste de RT-PCR realizado,  
Resultado: (falso?) negativo.

O telefone toca,  
Acordo para atendê-lo.  
Pulo da cama,  
Desço as escadas correndo,  
Volto, troco de roupa,  
Novamente desço as escadas.

Decido ir de carro:  
Talvez seja melhor, em caso de  
alguma complicação.  
Paro na porta:  
Seu marido, uma amiga de trabalho,  
minha mãe,  
Todos esperando.

- Rápido, rápido! Vá pelo jardim,

O basculante está aberto.  
O marido oferece seu joelho para me  
apoiar,  
Passo pelo estreito basculante, Sem  
sucesso: não há nada com que possa  
me apoiar do outro lado.

- Ali, ali!  
Tem uma mesa (junto à janela)!

Agora pelo outro basculante.  
Consigno passar.  
Apoio meus pés na mesa,  
E num rápido pulo alcanço o chão da  
sala.

O que fazer primeiro,  
Abrir a porta?  
Acudir?  
Decido abrir a porta,  
as outras pessoas poderão me ajudar

Me dirijo à porta da sala  
Abro-a rapidamente  
Enquanto os outros entram,  
me dirijo a ela apressadamente

Tento virá-la de forma cuidadosa,  
mas rápida

A boca preta  
A cara muito, muito amassada,  
Como se já não respirasse há um tempo,  
As pontas dos dedos frias e roxas

Ela não está respirando!  
Ela não está respirando!  
Por favor, mede a pulsação dela,  
porque eu não estou sentindo!

Corro e ligo para a emergência  
Alô, a cuidadora da minha avó  
está desmaiada  
E não respira.  
Enquanto peço ajuda,  
Sou aconselhada a fazer massagens  
cardíacas  
Até que o socorro chegue.

O desespero é tanto  
que até perco a noção  
de qual parte de seu corpo  
devo pressionar

Peço ajuda,  
Junto com a colega de trabalho  
fazemos massagem cardíaca  
Uma aperta,  
A outra assopra

Barulhos, como estalos  
Saem da sua boca  
Logo penso:  
É possível recuperá-la!  
É possível recuperá-la!  
Seguimos nisso, mas nada acontece...

*Cássia! Cássia!  
Bato levemente no seu rosto,  
mas nada.*

*Chacoalho seus ombros enquanto a chamo:  
Cássia! Cássia! E nada.  
O tempo parece durar uma eternidade  
E ela segue ali –  
Por mais que eu tente reanimá-la,  
Imóvel.*

*Ao fundo, ecoa a sirene do carro de  
bombeiro.  
Chegaram, Finalmente!*

*Abro a porta:  
Aqui! Aqui! Aqui!*

*Apressuradamente eles saltam do carro,  
Pegam a maca,  
Correm em direção à casa,  
Adentram a sala,  
Se dirigem à Cassia,  
Tentam reanimá-la,  
E novamente, duas, três vezes.*

*Colocam-na na maca.  
- Ainda é possível salvá-la?  
- Há uma possibilidade.*

*Seu corpo se vai.  
Aguardamos aflitas alguma notícia do  
pronto socorro.*

*Enquanto a imagem daquela cena se repete  
no meu imaginário:  
Uma senhora idosa - cujos males de  
Alzheimer e Parkinson lhe retiraram a  
memória, a comunicação e a mobilidade -  
dorme tranquilamente no mesmo recinto em  
que se encontra, caída, uma lânguida jovem  
mãe de família*

*O tempo interminável da espera,  
Que agonia!  
Será que ela sobreviverá?*

*Algumas horas depois  
recebemos o triste telefonema:  
Não foi possível salvá-la.*

*Um desespero me toma:  
Há três crianças aguardando  
uma mãe regressar  
do turno da madrugada.  
Nunca mais elas verão  
o seu sorriso,  
O seu olhar novamente.*

*Cássia, sinto como se a sua vida  
tivesse se esvaído por entre os meus dedos,  
tendo adquirido forma líquida.  
Como se pudesse sentir-te ao tocar,  
Mas mesmo com todas as forças,  
não foi possível reter-te.*

*Este trabalho foi, em parte, desenvolvido durante o terrível pesadelo da pandemia de COVID-19, que afligiu toda a humanidade, e em meio ao desespero, vendo tantas vidas, como a da Cássia, sendo ceifadas. Por isso dedico esta pesquisa à Cassia e a tantas outras pessoas, principalmente trabalhadores e trabalhadoras, que não tiveram a possibilidade e o conforto de estarem em suas casas, seguros, enquanto o vírus da COVID-19 assolava o nosso planeta.*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me dado alegria, disposição e saúde física e mental. Por sempre ter sido tão benevolente e presente na minha vida. Meu socorro, meu refúgio e meu amigo.

À memória de papai, Sidney, por ter sido meu grande incentivador nos estudos.

À minha mãe, Selma, por todo amor, compreensão, educação, apoio e por ser até hoje o meu porto seguro.

Ao meu orientador, professor Valdir Heitor Barzotto, pela imensa paciência e compreensão; pela orientação; pelo exemplo de profissionalismo, humanidade e militância; e por me mostrar um mundo acadêmico que não se resume a uma instituição, mas a um lugar construído por pessoas, inclusive por nós.

Às minhas avós Maria e Araci pelo incentivo e exemplo para correr e lutar pelos meus desejos e me tornar uma mulher independente.

À memória do vovô Samuel, que além de tudo, foi nosso arrimo no momento mais difícil de nossas vidas.

Aos meus irmãos Dudu e Boli, pela amizade, cumplicidade, paciência e apoio.

À tia Mirian, tia Ester, tia Isabel, tio Eliezer, tio Celio (*in memoriam*), Buco, Dani, Ângelo, Kika e aos demais dos meus familiares, que eu amo tanto e que me abriram os olhos para o amor e a união, e também para as belezas do mundo afora.

A uma grande pessoa, hoje, amiga, que essa pesquisa aproximou, Tatiane, pelo companheirismo nessa intensa trajetória, pela atenta leitura e apontamentos da pesquisa e pelo desenvolvimento de trabalhos conjuntos.

Ao Péricles, meu grande amigo e também revisor do texto.

Aos meus amigos da Letras, Jacqueline, Mariane, Tatiane, Paulo, Ivan e Silvio, pela amizade e pela força nos momentos de dificuldade.

Ao Raphael, meu companheiro, que num momento de descuido, a vida me presenteou, e que me traz tanta felicidade.

Aos professores Paulo Farah e Vanessa do Monte pela leitura da dissertação e sugestões para a pesquisa.

Ao professor Milan Puh pelas oportunidades e pelas riquíssimas conversas que contribuíram no meu percurso formativo.

Ao Felipe pela atenta leitura e apontamentos da pesquisa.

Às minhas colegas Eugênia, Natália e Sheila por tornar essa jornada mais leve e pelo apoio à pesquisa e pelo desenvolvimento de trabalhos conjuntos.

Ao Rafael pelas sessões de psicanálise que permitiu meu desbloqueio (dentre tantos outros) com a escrita.

Ao GEPPEP pelas ricas discussões e pelos aprendizados.

Ao Instituto Federal de São Paulo pelo Afastamento para Qualificação *Strictu Sensu* e pela Concessão de Carga de Horária Semanal de Trabalho para a realização desta pesquisa.

À Universidade de São Paulo pela formação desde a primeira graduação, não só acadêmica, mas pela formação de vida que ela me propiciou.

À educação pública, gratuita e de qualidade a que tive acesso neste país e que garantiu todo o meu percurso acadêmico desde a educação básica, como estudante e como profissional.

Aos meus professores, desde a Educação Infantil, que me acolheram, me ensinaram e me serviram de exemplo.

ALMEIDA, Selma Regina Olla Paes de. **ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E DA REALIDADE LINGUÍSTICA DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS: quais imagens de língua circulam nos espaços acadêmicos?** 2023. 410f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2023.

## RESUMO

A presente dissertação analisa as políticas de internacionalização da Universidade de São Paulo, discutindo as implicações que elas trazem para a realidade acadêmica. Examinamos qual é a língua constituída em documentos oficiais da USP sobre internacionalização, observando as políticas linguísticas que a universidade fomenta e propaga. Analisamos as imagens de língua presentes nos textos e nos discursos dos estudantes estrangeiros, coletadas em entrevistas semiestruturadas. Também investigamos quais imagens são construídas em dois materiais didáticos de ensino de português para imigrantes. Dessa maneira, debatemos as tensões e as diferentes imagens que circulam nas instâncias argumentadoras Estado, Universidade e Comunidade, buscando uma relação entre elas. O objetivo geral desta dissertação é descrever e analisar as imagens de língua que circulam nos espaços acadêmicos da USP. As metodologias empregadas na pesquisa foram análise do discurso de linha francesa, análise documental, estudos de caso; para as transcrições das entrevistas, nos baseamos nas orientações de Marcuschi (2006), e para as transcrições dos textos, nos fundamentamos nos princípios da Paleografia e da Crítica Textual, por meio da apresentação de edição *fac-similar* dos textos e da transcrição diplomática, presentes em Castro (1997), Berwanger e Leal (2008), e Spina (1994). Os referenciais teóricos da pesquisa foram Bourdieu (2008), que desenvolve os conceitos de silenciamento, expropriação linguística e capital cultural e linguístico; Foucault (2000), que apresenta o conceito de língua binária e de invisibilização; Rama (2015), que aborda a noção de cidade letrada; Pêcheux, que discorre acerca das condições de produção do discurso e conceitua a noção de formações imaginárias; também Osakabe (1999), que retoma algumas questões propostas por Pêcheux, das quais o locutor deve levar em conta a imagem que faz do referente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Internacionalização; Mobilidade Acadêmica; Imagem de Língua; Ensino de Português; Estudantes Estrangeiros.

ALMEIDA, Selma Regina Olla Paes de. **ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E DA REALIDADE LINGÜÍSTICA DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS: quais imagens de língua circulam nos espaços acadêmicos?** 2023. 410f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2023.

## RESUMEN

Esta disertación analiza las políticas de internacionalización de la Universidad de São Paulo, discutiendo las implicaciones que traen para la realidad académica. Examinamos qué idioma está constituido en los documentos oficiales de USP sobre internacionalización, observando las políticas lingüísticas que la universidad promueve y propaga. Analizamos las imágenes de lengua presentes en los textos y discursos de estudiantes extranjeros, recogidas en entrevistas semiestructuradas. También investigamos qué imágenes se construyen en dos materiales didácticos para la enseñanza del portugués a inmigrantes. De esta forma, debatimos las tensiones y las distintas imágenes que circulan en las instancias argumentativas Estado, Universidad y Comunidad, buscando una relación entre ellas. El objetivo general de esta disertación es describir y analizar las imágenes de lengua que circulan en los espacios académicos de USP. Las metodologías empleadas en la investigación fueron análisis del discurso de línea francesa, análisis documental, estudios de caso; para las transcripciones de las entrevistas nos basamos en los lineamientos de Marcuschi (2006), y para las transcripciones de los textos nos basamos en los principios de la Paleografía y Crítica Textual, mediante la presentación de la edición facsímil de los textos y la transcripción diplomática, presente en Castro (1997), Berwanger y Leal (2008), y Spina (1994). Los referentes teóricos de la investigación fueron Bourdieu (2008), quien desarrolla los conceptos de silenciamiento, expropiación lingüística, y capital cultural y lingüístico; Foucault (2000), quien presenta el concepto de lenguaje binario e invisibilización; Rama (2015), que aborda la noción de ciudad letrada; Pêcheux, que discute las condiciones de producción del discurso y conceptualiza la noción de formaciones imaginarias; y también Osakabe (1999), que retoma algunas cuestiones propuestas por Pêcheux, de las cuales el hablante debe tener en cuenta la imagen que hace del referente.

**PALABRAS CLAVE:** Internacionalización; Movilidad Académica; Imagen de Lengua; Enseñanza del Portugués; Estudiantes Extranjeros.

ALMEIDA, Selma Regina Olla Paes de. **ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E DA REALIDADE LINGUÍSTICA DOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS: quais imagens de língua circulam nos espaços acadêmicos?** 2023. 410f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2023.

#### ABSTRACT

This dissertation analyzes the internationalization policies of the University of São Paulo, discussing the implications they bring to the academic reality. We examine which language is constituted in official USP documents on internationalization, observing the language policies that the university promotes and propagates. We analyzed the language images present in the texts and speeches of foreign students, collected in semi-structured interviews. We also investigated which images are constructed in two didactic materials for teaching Portuguese to immigrants. In this way, we debate the tensions and the different images that circulate in the State, University and Community argumentative instances, seeking a relationship between them. The general objective of this dissertation is to describe and analyze the language images that circulate in the academic spaces of USP. The methodologies employed in the research were analysis of discourse - based on the French line -, documental analysis, case study; for the transcriptions of the interviews, we based on the guidelines of Marcuschi (2006), and for the transcriptions of the texts, we based on the principles of Paleography and Textual Criticism, through the presentation of facsimile editing of the texts and the diplomatic transcription, present in Castro (1997), Berwanger and Leal (2008), and Spina (1994). The theoretical references of the research were Bourdieu (2008), who develops the concepts of silencing, linguistic expropriation and cultural and linguistic capital; Foucault (2000), who presents the concept of binary language and invisibilization; Rama (2015), which addresses the notion of literate city; Pêcheux, who discusses the conditions of discourse production and conceptualizes the notion of imaginary formations; also Osakabe (1999), which takes up some questions proposed by Pêcheux, of which the speaker must take into account the image he has of the referent.

**KEYWORDS:** Internationalization; Academic Mobility; Language Image; Teaching Portuguese; Foreign Students.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1. Reprodução <i>fac-similar</i> de texto produzido por aluno .....</b>	<b>35</b>
<b>Figura 2. Transcrição realizada pela pesquisadora para posterior análise do texto do aluno.....</b>	<b>36</b>
<b>Figura 3. Missão - Novo ciclo de internacionalização.....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 4. Aucani apresenta os avanços da internacionalização na Universidade.....</b>	<b>103</b>
<b>Figura 5. Aucani Idiomas.....</b>	<b>108</b>
<b>Figura 6. Portas Abertas: Português para Imigrantes.....</b>	<b>230</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1. Quantidade de acordos, convênios e protocolos de intenção por países – vigentes em 2018.....</b>	<b>53</b>
<b>Gráfico 2. Total de convênios.....</b>	<b>54</b>
<b>Gráfico 3. Estudantes regulares estrangeiros na Pós-Graduação da USP em 2018 conforme país de origem.....</b>	<b>60</b>
<b>Gráfico 4. Porcentagem de alunos latino-americanos e caribenhos, e alunos de IES de outros países.....</b>	<b>61</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Estudantes matriculados no ensino superior em Portugal de 2000 a 2017.....	64
Tabela 2. Recortes das letras do إيهاب.....	274
Tabela 3. Recortes das letras do texto de 지우.....	275
Tabela 4. Recortes das letras do texto de 誠.....	276



## Sumário

<b>1.</b>	<b>Os caminhos que direciona(ra)m a vida e a pesquisa.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1.</b>	<b>No percurso, os projetos a que a pesquisa se vincula, os espaços ocupados, os desdobramentos produzidos .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1.1.</b>	<b>Projeto de Pesquisa Imagens de língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1.2.</b>	<b>Projeto de Pesquisa Filologia e Manuscrito Escolar .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1.3.</b>	<b>Projeto de Extensão Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados .....</b>	<b>25</b>
<b>1.1.4.</b>	<b>Curso de Difusão: Língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio .....</b>	<b>27</b>
<b>1.1.5.</b>	<b>Encontro USP-Escola - Imigrantes e Refugiados em Sala de Aula: Educação Linguística para Professores.....</b>	<b>28</b>
<b>1.2.</b>	<b>Introdução: O percurso da pesquisa e os sujeitos que compartilharam suas imagens e auxiliaram no desenvolvimento dos capítulos.....</b>	<b>29</b>
<b>1.3.</b>	<b>O percurso metodológico percorrido .....</b>	<b>33</b>
<b>1.4.</b>	<b>As concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa .....</b>	<b>37</b>
<b>2.</b>	<b>O ensino superior e as implicações da Internacionalização.....</b>	<b>45</b>
<b>2.1.</b>	<b>Panorama histórico .....</b>	<b>45</b>
<b>2.2.</b>	<b>Entendimentos sobre internacionalização .....</b>	<b>54</b>
<b>2.3.</b>	<b>Contexto da globalização e a internacionalização do ensino superior ...</b>	<b>62</b>
<b>2.4.</b>	<b>O tratado de <i>Bologna</i> e o Projeto <i>Tuning</i>, novas formas de colonização.....</b>	<b>71</b>
<b>2.5.</b>	<b>O processo de internacionalização das IES brasileiras .....</b>	<b>77</b>
<b>2.5.1.</b>	<b>O processo de internacionalização das IES brasileiras: o caso dos Institutos Federais.....</b>	<b>83</b>
<b>3.</b>	<b>As imagens de língua presentes nos documentos sobre internacionalização da Universidade de São Paulo e nos depoimentos dos alunos estrangeiros.....</b>	<b>101</b>
<b>3.1.</b>	<b>Os “avanços” da internacionalização.....</b>	<b>102</b>
<b>3.2.</b>	<b>Educação em línguas ou educação em língua (inglesa)?.....</b>	<b>105</b>
<b>3.3.</b>	<b>O inglês abre ou fecha as portas para a internacionalização? .....</b>	<b>111</b>
<b>3.4.</b>	<b>Normas para as transcrições das entrevistas .....</b>	<b>111</b>
<b>3.5.</b>	<b>Transcrição e análise dos <i>corpora</i>.....</b>	<b>113</b>

<b>4.</b>	<b>Monolingüismo ou multilingüismo? As imagens de língua de estudantes intercambistas e extensionistas na Universidade de São Paulo .....</b>	<b>123</b>
<b>4.1.</b>	<b>Análise conversacional.....</b>	<b>124</b>
<b>4.2.</b>	<b>Análise linguístico-discursiva dos trechos da transcrição da conversação com Yaëlle .....</b>	<b>125</b>
<b>4.3.</b>	<b>Análise linguístico-discursiva dos trechos da transcrição da conversação com 지우 e Illayüq.....</b>	<b>142</b>
<b>4.4.</b>	<b>Análise linguístico-discursiva dos trechos da transcrição da conversação com إيهااب, Walner e Choisil .....</b>	<b>193</b>
<b>5.</b>	<b>Na sala de aula, de portas abertas, pode entrar! Uma análise discursiva de imagens de língua em materiais de ensino para refugiados e no discurso de alunos imigrantes .....</b>	<b>226</b>
<b>5.1.</b>	<b>Análise dos <i>corpora</i> .....</b>	<b>227</b>
<b>5.1.1.</b>	<b>Análise dos materiais didáticos .....</b>	<b>227</b>
<b>5.1.2.</b>	<b>Recorte da aula e as Condições de Produção do Discurso .....</b>	<b>233</b>
<b>5.2.</b>	<b>Análise conversacional.....</b>	<b>234</b>
<b>5.3.</b>	<b>Análise linguístico-discursiva da Situação de Comunicação .....</b>	<b>238</b>
<b>6.</b>	<b>Transcrição diplomática, análise paleográfica e linguístico-discursiva de textos escritos por alunos cuja grafia da língua materna não é em alfabeto latino .....</b>	<b>254</b>
<b>6.1.</b>	<b>Normas para a transcrição diplomática.....</b>	<b>256</b>
<b>6.2.</b>	<b>Edição <i>fac-similar</i> e diplomática do <i>corpus</i>.....</b>	<b>257</b>
<b>6.2.1.</b>	<b>Edição <i>fac-similar</i> do Fólio 1 do texto de إيهااب.....</b>	<b>259</b>
<b>6.2.2.</b>	<b>Edição diplomática do Fólio 1 do texto de بيهااب.....</b>	<b>260</b>
<b>6.2.3.</b>	<b>Edição <i>fac-similar</i> do Fólio 2 do texto de إيهااب.....</b>	<b>261</b>
<b>6.2.4.</b>	<b>Edição diplomática do Fólio 2 do texto de بيهااب.....</b>	<b>262</b>
<b>6.2.5.</b>	<b>Edição <i>fac-similar</i> do texto de 지우.....</b>	<b>263</b>
<b>6.2.6.</b>	<b>Edição diplomática do texto de 지우.....</b>	<b>264</b>
<b>6.2.7.</b>	<b>Edição <i>fac-similar</i> do Fólio 1 do texto 1 de 誠 .....</b>	<b>265</b>
<b>6.2.8.</b>	<b>Edição diplomática do Fólio 1 do texto 1 de 誠 .....</b>	<b>266</b>
<b>6.2.9.</b>	<b>Edição <i>fac-similar</i> do Fólio 2 o texto 1 de 誠.....</b>	<b>267</b>
<b>6.2.10.</b>	<b>Edição diplomática do Fólio 2 do texto 1 de 誠 .....</b>	<b>268</b>
<b>6.2.11.</b>	<b>Edição <i>fac-similar</i> do Fólio 1 do texto 2 de 誠 .....</b>	<b>269</b>
<b>6.2.12.</b>	<b>Edição diplomática do Fólio 1 do texto 2 de 誠 .....</b>	<b>270</b>

<a href="#"><u>6.2.13.</u></a>	Edição <i>fac-similar</i> do Fólio 2 do texto 2 de 誠 .....	271
<a href="#"><u>6.2.14.</u></a>	Edição diplomática do Fólio 2 do texto 2 de 誠 .....	272
<a href="#"><u>6.3.</u></a>	Comentários paleográficos dos manuscritos .....	273
<a href="#"><u>6.4.</u></a>	Alfabeto dos manuscritos.....	275
<a href="#"><u>6.4.1.</u></a>	Alfabeto do texto de إيهاب.....	275
<a href="#"><u>6.4.2.</u></a>	Alfabeto do texto de 지우 .....	276
<a href="#"><u>6.4.3.</u></a>	Alfabeto do texto de 誠.....	277
<a href="#"><u>6.5.</u></a>	Análise linguístico-discursiva dos textos .....	279
<a href="#"><u>7.</u></a>	Discussão dos Dados.....	291
<a href="#"><u>8.</u></a>	Considerações finais .....	299
<a href="#"><u>9.</u></a>	Referências Bibliográficas .....	301
<a href="#"><u>10.</u></a>	APÊNDICE - Entrevistas transcritas.....	314
<a href="#"><u>10.1.</u></a>	ENTREVISTA COM EPERARA.....	314
<a href="#"><u>10.2.</u></a>	ENTREVISTA COM WAYRQ'AJA.....	324
<a href="#"><u>10.3.</u></a>	ENTREVISTA COM UDZIWI.....	335
<a href="#"><u>10.3.1.</u></a>	PARTE I .....	335
<a href="#"><u>10.3.2.</u></a>	PARTE II .....	341
<a href="#"><u>10.4.</u></a>	ENTREVISTA COM YAËLLE .....	344
<a href="#"><u>10.5.</u></a>	ENTREVISTA COM 지우 .....	357
<a href="#"><u>10.6.</u></a>	ENTREVISTA COM 지우 E ILLAYUQ .....	360
<a href="#"><u>10.7.</u></a>	ENTREVISTA COM إيهاب, CHOISIL E WALNER.....	394
<a href="#"><u>11.</u></a>	ANEXO.....	408
<a href="#"><u>12.</u></a>	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	409

## Capítulo 1

### Os caminhos que direciona(ra)m a vida e a pesquisa

Papai me dizia que, quando nasci, tão logo me entregaram em seus braços, ele notara que este pequeno novo ser, só tinha olhos e queixo. Dizia que como podia eu ter tão poucas horas de vida e uma curiosidade voraz por ela. - Você tinha um zóião esbugalhado e olhava tudo ao redor, movendo a cabeça, ninguém acreditava que você, tão pequena, já fazia isso! Talvez estivesse fascinada pelo novo mundo que a mim se apresentava...

Filha de Selma e Sidney, a relação com o estrangeiro começa antes mesmo do meu nascimento. Como primogênita, numa tradição às avessas por ter nascido mulher, herdo o mesmo nome árabe de mamãe, embora não tivéssemos essa ascendência.

Cresci ouvindo histórias, da minha grande família, permeadas pela imigração. E eu, com toda a curiosidade que me acompanha desde o nascimento, ficava fascinada, devorando e devorando histórias que eram contadas repetidas vezes, nas quais sempre aparecia algo novo em cada contação. Essas histórias atravessavam terras e nacionalidades que, na infância, pareciam apenas vindas de distantes lugares, cujas fronteiras na minha mente eram permeáveis e indefinidas: A vinda das tataravós da Espanha. O orgulho da família em ter um patriarca francês. O nascimento de uma criança no navio cujas costas estampavam um mapa.

Quando eu perguntava à vó Maria, mãe da minha mãe, onde o biso havia nascido, ela me respondia toda orgulhosa que ele era francês, nascera na Argélia. Cresci pensando que Argélia fosse uma cidade da França. Muitos anos depois, descobri que Argélia é um país situado no norte da África, e precisei pesquisar qual era a relação entre Argélia e França para compreender o porquê na certidão de nascimento sua nacionalidade constava como francesa.

Tio Zé, ao me ver - e ver as pintas do meu rosto - sempre me dizia: “Na Itália, quem *neo* não há, belo não é”, um abraqueiramento da expressão *chi neo non ha, bello non è* numa alusão de que minhas pintas tinham raízes de antepassados

italianos. Vovô Samuel, pai de minha mãe, nos almoços de domingo cantava cantigas italianas, e adorava dizer algumas expressões como *tutto bello, manja que te fa bene*.

Essa mistura de palavras despertou na criançada da família o desejo de usar uma linguagem que fosse só nossa, e entre os primos usávamos algumas palavras e expressões. As mais usadas eram “Tudubas?” referindo-se à expressão “Tudo bem?”; “lesga”, para exprimir quando algo era legal; “delha”, para delícia - essas duas últimas palavras bastante recorrentes para o universo infantil -; “Num credas!”, para “Não acredito!”

Algumas histórias vividas se misturavam com as imaginadas e esse limite entre a realidade e a imaginação dissipava-se. A história do meu bisavô franco-argelino, cujo nome era espanhol, Juan - que posteriormente naturalizou-se João, talvez influenciado pelas políticas nacionalistas de Getúlio Vargas, que tentavam inibir as línguas estrangeiras - na minha memória, ele havia nascido num navio e nas suas costas havia um mapa, pois, segundo a história que ouvira, a tripulação estava perdida.

Apenas agora, ao reescrever essa história e ver a incongruência entre o fato de nascer na Argélia e num navio perdido, fui questionar minhas tias, que me explicaram que a história do bebê que nascera com um mapa nas costas era de um primo da minha mãe - embora minhas tias diziam duvidar da veracidade dessa história -, cuja mãe deu à luz num navio que viajava pela América do Sul, e não do meu biso, que na minha memória nascera num navio vindo para o Brasil.

Passávamos horas ouvindo tios e primos contando as aventuras de nossos antepassados, imaginando como seriam os longínquos lugares, numa fusão resultante de um realismo mágico.

Embora os parentescos de imigração não fossem tão próximos, como de pais ou avós eu cresci envolvida num sentimento mesclado entre curiosidade e saudosismo - saudosismo este que, passado de geração em geração, habitava os corações de quem sequer conhecera ou vivera na nostálgica terra deixada para trás, pois o que parece haver sido importante não era o lugar em si a ser reconhecido, mas o desejo de se regressar, mesmo que por pouco, ao que um dia pertenceu a quem já não vive entre nós. Uma saudade que confunde lugares e pessoas e transforma as dolorosas perdas em lembranças imaginadas, como uma estratégia de tornar o ente amado que se foi, próximo e permanente. Ou como uma herança a ser transmitida à

geração, para que, na impossibilidade do exíguo tempo de uma vida, seus descendentes possam cumprir tão importante missão.

Talvez tenham sido essas histórias que despertaram meu interesse pela leitura, pelo mundo lá de fora, e pela língua portuguesa! Isso fez com que, já na escola, adorasse as disciplinas voltadas para línguas e literaturas.

Na sétima série, me inscrevi no Centro de Estudos de Línguas (CEL) - um centro de ensino de idiomas da rede estadual de São Paulo -, fui sorteada. Comecei a aprender espanhol, depois alemão.

No ensino médio fui para o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em São Miguel Paulista. Essa experiência marcou minha vida. O curso era integral, os estágios que fazíamos eram numa escola na divisa de São Paulo com Itaquaquecetuba, numa comunidade onde mais da metade dos alunos tinham seus pais presos ou envolvidos com tráfico, a rua da escola era de terra, essa realidade era bem distinta da que eu vivia.

Me formei no Magistério e comecei a estudar para o vestibular da Universidade de São Paulo (USP). Esse foi um período difícil: lecionava em uma escola de educação infantil e dava aulas de espanhol para me manter. No mesmo dia em que fiz a primeira fase do vestibular, à noite, nos comunicaram que meu pai havia sido preso. Durante a minha infância, ele se envolveu com drogas e nos deixou quando eu tinha 11 anos. Embora muito carinhoso, nossa relação era difícil porque seus valores haviam mudado substancialmente, era como se ele tivesse outra cultura, como se não falássemos mais a mesma língua. Ele parecia não pertencer mais ao nosso lugar.

Durante a segunda fase do vestibular, tive dificuldade em manter o foco nos estudos porque recebia frequentes ligações suas da penitenciária pedindo ajuda, o que me causava certa desestabilidade emocional. Passei no vestibular da USP para o curso de Letras e meu pai seguiu preso por alguns meses.

No primeiro semestre do curso de Letras, tive contato com Introdução aos Estudos Clássicos, me apaixonei por Latim e decidi cursar essa habilitação, mas tive muita dificuldade. Na verdade, essa dificuldade não foi apenas com o Latim, mas com o curso no geral. Estudei em escola pública a maior parte da minha vida e venho de uma família pouco escolarizada. Fui a primeira da minha família materna a entrar numa universidade pública. Ingressei num mundo estranho ao meu. Lia Saussure, Jakobson e não entendia nada! Relia, e nada! Era como se eu fosse uma estrangeira que desconhecia os códigos, a cultura, o pensamento e até a língua da universidade!

Em 2015, já na segunda graduação pela USP, em Pedagogia, me candidatei à vaga do Edital de Intercâmbio para estudar em Portugal. Minha primeira justificativa foi a de que em Portugal havia cursos de graduação específicos na área em que me propunha a pesquisar e julgava que essa experiência seria relevante na minha formação, mas confesso que a questão estava para além disso, havia no meu imaginário o desejo de estudar numa universidade europeia, conhecer um país europeu e viver um tempo nesse continente que nos é vendido como um lugar à frente do nosso. Essa foi, de fato, a motivação que fez com que eu escolhesse Portugal em detrimento de qualquer país latino-americano.

O professor Valdir Heitor Barzotto - então presidente da Comissão de Cooperação Internacional (CCInt) - durante a entrevista, me propôs, como licenciada em Letras, fazer o intercâmbio numa universidade em Honduras: cursar as disciplinas como estudante de Pedagogia, fazer a pesquisa em Educação Social num país onde há muito a ser pesquisado nessa área e dar aulas de Português na universidade. Aceitei a sugestão.

Essa experiência foi outro marco na minha vida pessoal e profissional. Passei seis meses morando em San Pedro Sula, cidade que, naquele ano, havia sido considerada a cidade mais violenta do mundo. Ouvir esse termo assusta, mas a realidade lá não é diferente da de São Paulo. Interessante analisarmos os discursos veiculados na mídia sobre a violência em determinadas cidades.

Foi um semestre intenso! Calor de 42 graus, quatro disciplinas, uma pesquisa sobre abandono escolar e duas turmas de Português. Para além de ser estrangeira num país da América Central, o fato de ser aluna e docente, simultaneamente, dificultou a minha inserção nos grupos sociais da universidade: nos grupos de alunos, eles me tratavam com distanciamento, pois me viam como docente; nos grupos de docentes, acontecia algo semelhante, pois me viam como aluna. Assim, passei seis meses mais deslocada do que imaginava, porém essa vivência me permitiu uma reflexão sobre os níveis de deslocamento. Sentir-se estrangeiro está para além do deslocamento geográfico.

Voltei de Honduras e comecei a trabalhar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) acompanhando a evasão dos alunos do ensino médio, dos cursos técnicos e dos cursos superiores. Lá também tive a oportunidade de elaborar e organizar alguns cursos e eventos. Elaborei um curso Espanhol e outro de Português para refugiados e imigrantes, organizei um seminário

que abordava a acolhida dos refugiados e as barreiras interculturais que sofriam no novo país

Junto com o professor Valdir Heitor Barzotto, organizamos dois eventos interculturais, o primeiro, *Tarde Croata*, em que o professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Milan Puh, sua mãe - professora aposentada de uma escola técnica na Croácia - e Katia Gavranich Camargo - autora de um livro sobre cozinha e memória dalmata - falaram sobre a história da Croácia, sua culinária e também como se iniciou o ensino de informática nas escolas croatas. No segundo evento, intitulado *Tarde Moçambicana*, doutorandos da Universidade Pedagógica de Moçambique em intercâmbio na FEUSP falaram sobre a universidade e a cultura moçambicana, apresentando um pouco da culinária e algumas danças típicas.

Em 2017 fui à Sérvia para auxiliar no ensino de Português na Universidade de Belgrado. Para além da experiência com o ensino de Português, esse período me permitiu conhecer algumas escolas nesse e em outros países pelos quais passei nessa viagem. Também tive a oportunidade de conhecer a Bósnia e Herzegovina e, conversando com os bósnios sobre a língua que se fala nesse país, surgiu uma inquietação acerca da relação que os países que pertenceram à antiga Iugoslávia têm com a língua, pois o idioma oficial nessa república socialista era o servo-croata, após a queda desse país - que passou a ser Sérvia -, diversos países se independizaram.

Ao estabelecer-se como nações, uma das medidas era oficializar uma língua nacional, que no caso da Bósnia e Herzegovina era o bósnio. Me chamou atenção a preocupação dos bósnios em estabelecer na língua um dos símbolos de nacionalismo. No entanto, com as pessoas com quem conversei não havia consenso a respeito das diferenças entre o bósnio e o sérvio. Alguns diziam que era a mesma língua, outros diziam que eram línguas diferentes.

Fiquei pensando se seria a mesma língua com sotaques diferentes, mas refletindo sobre os sotaques passei a questionar-me se os sotaques não seriam outras línguas com uma roupagem homogeneizante e negligenciada, uma maneira de minorizar essas línguas e convencer seus falantes de que não se trata de uma língua, mas de uma variação da língua franca; uma forma de não permitir que os falantes reconheçam que são detentores de uma língua.

E nesse sentido, talvez tenhamos centenas de línguas portuguesas brasileiras ao longo do território brasileiro e somos condicionados a acreditar que falamos uma



única língua - a língua portuguesa -, o que não seria possível, visto as especificidades regionais, culturais e de povoamento que ocorreram por todo o país.

A diferença pode estar no fato de que esses países pertenciam anteriormente a um país socialista enquanto o Brasil teve 322 anos de dominação por uma metrópole que impôs a sua língua e esta imposição foi um instrumento de dominação em outros momentos posteriores na história de nossa nação.

A dominação de classe está, muitas vezes, intimamente articulada – sobretudo nos países do Terceiro Mundo – com a dominação internacional, isto é, o colonialismo, seja em sua forma manifesta seja, sobretudo, em sua forma mascarada, o imperialismo. A descolonização política e a independência formal que nunca trouxeram consigo a descolonização econômica e a independência real, também não implicaram uma descolonização cultural. Ora, a ideologia colonialista é uma forma típica de ideologia dominante. Assim como a metrópole representa aos olhos dos outros e aos olhos de si mesma a própria dominação como um trabalho de civilidade, identificando os próprios interesses com o interesse geral, da mesma maneira ela inculca a própria cultura, elaborada segundo o ponto de vista de seus próprios interesses, como uma cultura universal que autoriza a sufocar as culturas e as línguas locais. (GIRARDI, 2011, p.15).

Voltei ao Brasil com essa inquietação e com muita vontade de seguir os estudos, ingressar na pós-graduação e pesquisar a forma como a língua é compreendida pelos estudantes estrangeiros intercambistas - afinal, a experiência vivida em Honduras me sensibilizou e permitiu que me aproximasse dos estudantes intercambistas da FEUSP -, pelos imigrantes que vivem em São Paulo e nos espaços acadêmicos de onde estudo - USP -, e de onde trabalho – Instituto Federal de São Paulo, IFSP.

### **1.1. No percurso, os projetos a que a pesquisa se vincula, os espaços ocupados, os desdobramentos produzidos**

Nessa trajetória, alguns projetos foram fundamentais para o desenvolvimento desta investigação, outros permitiram a mudança de alguns rumos. serão comentados cada um deles:

#### **1.1.1. Projeto de Pesquisa Imagens de língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo**

O primeiro projeto a que esta pesquisa se vincula é o Projeto de Pesquisa *Imagens de língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo*, coordenado pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto. Nele pretende-se

investigar os mecanismos que concorrem na formação das imagens de língua em contextos multilíngues, analisando os discursos produzidos em quatro instâncias argumentadoras - o Estado, a Igreja, a Universidade e a Comunidade - como partes integrantes de um continuum que gera tais imagens. Parte-se do princípio de que, apesar das tentativas de naturalização de um ideal de monolinguismo, que faz necessariamente decair os outros fenômenos linguísticos numa condição de inferioridade em relação à língua considerada como dominante, estudos demonstram que o multilinguismo é a condição natural.<sup>1</sup> (BARZOTTO, 2013, *on-line*)

A relação entre tal projeto e a presente pesquisa ocorre pela hipótese de que há um movimento nos espaços acadêmicos ou que a ele se relacionam que resulta na construção e disseminação de determinadas imagens de língua, sobretudo porque a universidade é um espaço que desfruta de poder, sendo uma autoridade que influencia a respeito de qual língua pode circular em seus espaços, pois

entendemos “política” não só como o estabelecimento de normas legislativas ou de criação de movimentos de preservação, mas também como princípios de uso tendo como referência a figura de uma autoridade, seja por parte de autores da esfera acadêmica que atestam o uso, seja por membros da comunidade de falantes que ocupam um certo lugar de poder. Além disso, temos verificado que a) pouco se tem estudado sobre o papel específico que cada instância desempenha na produção de uma imagem para a língua que defendem, que excluem, ou mesmo que incluem em uma hierarquia; b) raramente essas instâncias são estudadas em conjunto de modo a verificar qual aspecto de cada uma concorre para compor a imagem que passa a ser aceita da língua a que dedicam atenção. A escolha de tratá-las juntamente justifica-se pela necessidade de deslocar o foco de análises que ora consideram a prática ora a política, para uma que as considere juntamente. O objetivo principal: analisar os mecanismos que contribuem para a construção e sustentação de imagens de língua através do exame de documentos oficiais, produção acadêmica, textos produzidos pela Igreja e textos orais e escritos de falantes de contextos multilíngues e de variedades específicas.<sup>2</sup> (BARZOTTO, 2013, *on-line*).

Como parte integrante do projeto, esta pesquisa avança investigar os instrumentos que auxiliam na formação das imagens de língua em ambientes multilíngues, analisando os discursos produzidos pelas instâncias argumentadoras, Estado, Universidade e Comunidade e o conflito que há entre a imagem de língua

---

<sup>1</sup> Disponível em: [https://flp.fflch.usp.br/pesquisa/projetos#\\_Toc24534208](https://flp.fflch.usp.br/pesquisa/projetos#_Toc24534208). Acesso em 20 jan. 2023.

<sup>2</sup> Disponível em: [https://flp.fflch.usp.br/pesquisa/projetos#\\_Toc24534208](https://flp.fflch.usp.br/pesquisa/projetos#_Toc24534208). Acesso em 20 jan. 2023.

instituída nesses documentos - que tratam sobre estrangeiros e refugiados no Brasil - e as imagens de língua que os alunos estrangeiros/imigrantes têm - como ele vê a própria língua, como ele vê as línguas propaladas pelos documentos oficiais e como ele vê a língua portuguesa.

A trajetória inicial da pesquisa pretendia analisar a) documentos oficiais - tanto dos governos federal, estadual e municipal quanto da Universidade de São Paulo - que versavam sobre o ensino da língua portuguesa a estrangeiros ou em contexto de mobilidade acadêmica, no caso da universidade; b) estudo de caso de alunos estrangeiros; c) pesquisa teórico-bibliográfica a partir de estudos que se aproximam do tema.

No decorrer da pesquisa, os itens a e b sofreram alterações devido a alguns fatores. No item a a motivação da alteração ocorreu porque os documentos oficiais escolhidos no início da pesquisa - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; Lei federal de Migração nº 13.445/2017; Projeto de Lei Estadual de São Paulo nº 975/2017; Política População Migrante; Lei Municipal da cidade de São Paulo nº 16.478 Política População Imigrante - pouco ou nada falavam sobre o ensino de português a estrangeiros.

Mediante a ausência de materialidade, não foi possível analisar a imagem de língua produzida pelo Estado. Optei, então, por analisar materiais didáticos voltados ao ensino de português a estrangeiros, mas que tivessem, de alguma forma, algum vínculo com o poder público.

Desta forma, foram selecionados os seguintes livros didático: *Portas Abertas: Português para Imigrantes*, material produzido em parceria entre o Centro de Línguas da Universidade de São Paulo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) e a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC), como também o livro didático *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*, material elaborado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR juntamente com o Curso Popular Mafalda e a Caritas Arquidiocesana de São Paulo – CASP.

A outra alteração que não constava inicialmente no projeto, mas que trouxe a ela importantes aportes foi a ampliação do escopo do item b) estudo de caso de alunos estrangeiros, inicialmente, o projeto pretendia acompanhar apenas estudantes que estavam em intercâmbio na universidade, porém ampliamos o estudo de caso para além de alunos intercambistas.

O art. 207 da Constituição Federal, apregoa o princípio indissociável das universidades entre ensino, pesquisa e extensão. Mediante a importância da tríade estabelecida em relação à função da universidade, para além dos eixos pesquisa e ensino - neste caso ensino da língua portuguesa - desta forma, também compus o seguinte projeto que será abordado e por meio dele foi possível a ampliação do escopo dos estudantes participantes da pesquisa.

### **1.1.2. Projeto de Pesquisa Filologia e Manuscrito Escolar**

Sob a orientação dos professores doutores Valdir Heitor Barzotto e Vanessa Martins do Monte, em 2015, foi criado um grupo de estudos que, posteriormente, em 2017, tornou-se um grupo de pesquisa no qual, mobilizados pela seguinte questão: “De que forma o tratamento dispensado aos manuscritos escolares, tanto em sua exposição no corpo do trabalho quanto em sua análise, contribui para os resultados que favoreçam os estudos da linguagem e o ensino de língua portuguesa?” buscavam analisar o tratamento dispensado aos textos de estudantes em pesquisas nas áreas de Educação e Linguagem. (MOURA, 2019)

### **1.1.3. Projeto de Extensão Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados**

No primeiro semestre de 2019, participei como docente acompanhando estudantes imigrantes do projeto de extensão *Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados*, que está vinculado ao *Programa Aprender na Comunidade*, esses alunos aceitaram participar da pesquisa em questão e por isso compõem os *corpora* da mesma.

Este Programa foi criado pela Pró-Reitoria de Graduação e tem a finalidade de apoiar projetos voltados ao ensino de graduação por meio de atividades extramuros e transdisciplinares, de forma que essas atividades tragam resultados científicos e impacto na comunidade de forma a propiciar aos estudantes de graduação, do ponto de vista pedagógico, experiências que não sejam passíveis de serem executadas exclusivamente dentro do campus da USP. Os projetos podem, adicionalmente, contar com a participação de estudantes de pós-graduação.

“O Programa *Aprender na Comunidade* visa a apoiar projetos cujas atividades de ensino extramuros sejam desenvolvidas por estudantes da USP como exercício de sua prática profissional.”<sup>3</sup>(USP, *on-line*). Nesse contexto, desde 2018, ano em que foi um dos finalistas, o projeto *Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados* tem se destacado em sua atuação.

Sob coordenação do professor do Departamento de Letras Orientais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), Dr. Paulo Daniel Farah, o projeto conta com a colaboração de três unidades da USP, além da faculdade anteriormente citada FFLCH, participam também a Faculdade de Educação (FEUSP) e a Escola de Comunicação e Artes (ECA-USP).

Em parceria com a Bibli-ASPA<sup>4</sup> o projeto *Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados* oferece aulas gratuitas de português e cultura brasileira para refugiados e imigrantes em condição de vulnerabilidade, buscando a integração dos alunos na sociedade onde, agora, eles estão inseridos. Há também aulas de geografia, literatura, história e arte integradas às aulas de português. Objetiva-se desta forma, levar o aluno da USP a aprender em comunidades como as formadas pelas imigrações recentes que têm ocorrido não apenas em São Paulo, mas em muitas partes do território brasileiro.

O projeto, que existe há mais de dez anos, propicia aulas gratuitas de português e cultura brasileira para refugiados e imigrantes em condição de vulnerabilidade, levando em conta a integração dos alunos na sociedade brasileira. Incluindo aulas de geografia, literatura, história e arte integradas às aulas de português, objetiva-se levar o aluno da USP a aprender em comunidades cada vez mais frequentes no Brasil, aquela formada pela imigração recente.

Entre os objetivos, destaca-se: levar o ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira para uma população vulnerável, tendo em vista que o idioma e a cultura são dois dos principais fatores de integração para um migrante. Assim, também é uma forma de desenvolver a interdisciplinaridade do projeto, uma vez que os cursos abrangem o ensino da língua portuguesa, a apresentação da cultura brasileira e a explicação da geografia, da literatura e da história do país. O curso promove uma melhor inserção do migrante/refugiado quando considerados fatores como trabalho, moradia e educação. Um objetivo fundamental é levar o aluno da USP a estudar aspectos relacionados à composição da comunidade paulistana, na qual não cessam de entrar elementos de diferentes culturas, o que constitui mesmo sua

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://prg.usp.br/aprender-na-comunidade/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

<sup>4</sup> A Bibli-ASPA é uma instituição sem fins lucrativos e um centro de pesquisa, cultura e ações sociais que desenvolve atividades de formação, reflexão e conscientização acerca de povos africanos, árabes e sul-americanos e de refugiados e imigrantes de qualquer nacionalidade.

marca desde o início. (PROJETO LÍNGUA PORTUGUESA E CULTURA BRASILEIRA PARA REFUGIADOS, 2019, *on-line*)<sup>5</sup>.

O curso é dividido em três módulos, sendo um módulo por semestre; assim, o curso pode ser terminado em um ano e meio. Três monitores auxiliam na organização e manutenção das atividades, um em cada horário de aula. Outros estudantes participam por meio de seus estágios curriculares, elaborando novos materiais, fazendo intervenções ou projeto de pesquisa visando a compreender as culturas trazidas pelos alunos do curso e o modo como a relacionam com a brasileira gerando transformação em ambas.

Essa experiência estimulou a construção de um outro curso cujos participantes contribuíram com esta pesquisa.

#### **1.1.4. Curso de Difusão: Língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio**

Este curso possibilitou uma atuação conjunta entre docente, pós-graduandos, graduandos e intercambistas. Momo monitora da disciplina *Metodologia do Ensino de Linguística II*, o ministrante - e meu orientador - sugeriu que elaborássemos um curso de extensão para que permitisse aos estudantes de graduação realizar o estágio da referida disciplina ministrando aulas que atendessem às necessidades dos estudantes intercambistas. Assim, elaboramos o Curso de Difusão *Língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio* que foi submetido à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária e aprovado por ela.

Desta forma, no segundo semestre de 2019, juntamente com os alunos de Metodologia do Ensino de Linguística II, duas alunas da Licenciatura em Pedagogia, que eventualmente auxiliavam no curso, duas pós-graduandas e um pós-graduado, que foram convidados para contribuírem em algumas aulas, ministramos as aulas desse curso na Faculdade de Educação. Sua duração foi de 13 semanas, com duas aulas semanais de uma hora e meia cada, contabilizando o total de 48 horas.

As propostas desse curso eram *a)* que as aulas fossem ministradas pelos estudantes de Licenciatura e *b)* os conteúdos a serem trabalhados fossem sendo construídos ao longo deste curso, de acordo com as dificuldades e os interesses que

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://prg.usp.br/projeto-lingua-portuguesa-e-cultura-brasileira-para-refugiados/>. Acesso em 20 jan. 2023.

os alunos estrangeiros apresentassem no início e ao longo do semestre a fim de oportunizar aos intercambistas conhecimentos linguísticos e culturais que contribuíssem para a sua integração na comunidade em que estavam inseridos<sup>6</sup>. Com isso, alguns dos alunos desse curso também compõem os *corpora* da investigação, conforme veremos adiante.

Um outro desdobramento resultante de toda essa trajetória investigativa e que contribuiu para o princípio da universidade baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão foi a participação no projeto USP-Escola, ministrando aulas para os docentes da Educação Básica

### 1.1.5. Encontro USP-Escola - Imigrantes e Refugiados em Sala de Aula: Educação Linguística para Professores

As experiências anteriores me conduziram ao tema do ensino voltado aos imigrantes de maneira que nos anos de 2021, 2022 e 2023, tive a oportunidade de participar do *Programa Encontro USP-Escola* por meio do curso *Imigrantes e Refugiados em Sala de Aula: Educação Linguística para Professores*.

O Encontro USP-ESCOLA é um programa da universidade promovido pelo Instituto de Física (IF) e a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) que oferece cursos gratuitos de atualização para professores de diversas disciplinas do ensino básico. Neles são apresentados

temas e abordagens diversificadas, procurando responder a demandas atuais da escola. O aprendizado é intensificado pela troca entre as vivências e práticas educacionais de professores e as diferentes propostas desenvolvidas na USP.<sup>7</sup>(USP, *on-line*).

Elaborado pelo professor doutor Milan Puh e ministrado por uma equipe de docentes da FEUSP: professores doutores Fábio Barbosa de Lima, Milan Puh, Valdir Heitor Barzotto, pela pós-graduanda Camila Bolini e por mim, o curso *Imigrantes e Refugiados em Sala de Aula: Educação Linguística para Professores* visa “construir elementos teórico-práticos de educação linguística para professores de diferentes

<sup>6</sup> Universidade de São Paulo (2019): “Informações da Disciplina”. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0450&verdis=8>. Acesso em 20 jan. 2023.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://portal.if.usp.br/extensao/pt-br/encontro-usp-escola#:~:text=O%20Encontro%20USP%20%2D%20ESCOLA%20%C3%A9,a%20demandas%20atuais%20da%20escola>. Acesso em 20 jan. 2023.

áreas do conhecimento para com imigrantes e refugiados em sala de aula, visando criação de projetos de pesquisa.”<sup>8</sup> (USP, *on-line*).

Este curso possibilita, por meio de leituras e discussões suscitadas em aula, que professores, coordenadores e diretores reflitam sobre suas realidades e elaborem projetos para suas salas de aula e escolas, tendo como foco acolher e trabalhar com crianças e adolescentes que migram - tanto do território nacional quanto internacional - para suas escolas, de forma a integrar e compreender suas culturas com a dos demais estudantes.

Posteriormente os resultados destes projetos são apresentados em um evento promovido pela universidade para que os professores compartilhem com a comunidade e com seus pares a experiência vivenciada no espaço escolar.

## **1.2. Introdução: O percurso da pesquisa e os sujeitos que compartilharam suas imagens e auxiliaram no desenvolvimento dos capítulos**

Nesta dissertação analisamos as políticas de internacionalização da Universidade de São Paulo examinando documentos oficiais da USP sobre internacionalização. Buscamos identificar qual é a língua constituída nesses documentos e examinamos os mecanismos utilizados pelas políticas linguísticas da universidade, que fomenta e propaga essa língua. Para comparar com a língua da Universidade, analisamos textos escritos e entrevistas dos estudantes estrangeiros da USP e do *Curso de Extensão: Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados*. Para além da comparação, nesses dados buscamos compreender quais imagens de língua estavam presentes no imaginário desses estudantes. Os textos foram coletados em atividades escritas realizadas durante as aulas de português do *Curso de Difusão: Língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio* e do *Curso de Extensão: Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados*. As entrevistas foram coletadas por meio de questões semiestruturadas. Também investigamos dois materiais didáticos de ensino de português para imigrantes, um elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, outro pelo Alto Comissariado das Nações Unidas. A escolha desses materiais didáticos se deve ao

---

<sup>8</sup> Disponível em: <https://uspescolaencontro.wixsite.com/encontrouspescola/22-todas-as-atividades>. Acesso em 20 jan. 2023.



fato de serem materiais elaborados e propalados pela instância argumentadora Estado. Assim, debatemos as tensões e as diferentes imagens que circulam nas instâncias argumentadoras Universidade, Comunidade e Estado, buscando uma relação entre elas. O objetivo geral desta dissertação é descrever e analisar as imagens de língua que circulam nos espaços acadêmicos da USP.

De maneira geral, a forma como a pesquisa foi desenvolvida buscou integrar os documentos analisados e as entrevistas dos participantes de tal modo que quase todos os capítulos relacionam, de alguma forma, os textos analisados com a fala dos estudantes estrangeiros. Para que suas identidades fossem preservadas, todos os estudantes receberam nomes fictícios. Optamos pela utilização de nomes nativos que os caracterizassem, para que fosse possível, de alguma forma, evidenciar que, embora haja uma força globalizante de massificação cultural, ela resiste e perpassa os sujeitos.

O segundo capítulo, *Internacionalização das Universidades*, apresenta alguns conceitos sobre a internacionalização no contexto das universidades, apresentando suas origens, destacando as diferenças desta política nas universidades situadas no hemisfério norte e as no hemisfério sul, e os impactos que ela traz para a realidade acadêmica e nacional dos países envolvidos. Também analisa alguns projetos dessa área como novas formas de colonialismo e dominação pelos países que outrora utilizaram-se da violência física, da escravidão e da colonização para subjugar determinadas terras e povos. E finalmente pondera acerca de propostas para uma outra internacionalização, pautada na solidariedade e na contribuição para o desenvolvimento universitário e nacional de alguns territórios.

No terceiro capítulo, *As imagens de língua presentes nos documentos sobre internacionalização da Universidade de São Paulo e nos depoimentos dos alunos estrangeiro*, analisamos as imagens de língua presentes em texto jornalístico sobre a internacionalização da Universidade de São Paulo, dois documentos da Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (Aucani) e entrevistas feitas com estudantes estrangeiros durante seus períodos de intercâmbio na universidade. Examinamos qual(is) é(são) a(s) língua(s) constituída(s) em documentos oficiais sobre internacionalização, observando as políticas linguísticas que a universidade fomenta e propaga, comparando-as com as imagens de língua dos alunos estrangeiros, e analisando se a forma como esses estudantes veem a(s) língua(s) na USP se aproxima ou se distancia da forma como a universidade a(s) vê.

Para esta fase da pesquisa, participaram três estudantes: dois latino-americanos e um africano; todos em intercâmbio pelo período de seis meses na FEUSP. Eperara, cuja idade é 20 anos, cursou Pedagogia na Institución Universitaria Antonio José Camacho, na cidade de Santiago de Cali, Colômbia. Wayrq'aja, um estudante peruano de Licenciatura em Matemática pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos, com 21 anos de idade, que nasceu e viveu em Lima; e Udziwi, um doutorando em Educação, com 55 anos de idade, professor na Universidade Pedagógica de Moçambique, seu país de origem.

No quarto capítulo, *Monolingüismo ou multilingüismo? As imagens de língua de estudantes intercambistas e extensionistas na Universidade de São Paulo*, analisamos as imagens de língua de estudantes intercambistas que frequentaram o Curso de Difusão *Língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio*. Ji-woo, que em *hangul* – nome do sistema de escrita coreana – é 지우, optamos por utilizar a grafia coreana, de modo a dar visibilidade a outras formas de escrita que perpassam os sujeitos aqui envolvidos. 지우 tem 21 anos, estuda Letras, com habilitação em Português, na Busan University of Foreign Studies, o período de seu intercâmbio foi de um ano. Yaëlle é belga, tem 20 anos de idade, cursou a educação básica na parte francófona da Bélgica estuda sociologia na universidade católica (KU) de Leuven, na parte flamenga – cuja língua é holandesa – e esteve por 6 meses de intercâmbio na USP. Illayuyq, de 21 anos de idade, cursa Pedagogia na Universidad Nacional del Altiplano, na cidade de Puno, norte do Peru; a princípio ficaria 6 meses, mas estendeu a sua mobilidade e permaneceu no Brasil pelo período total de um ano.

No quinto capítulo, *Na sala de aula, de portas abertas, pode entrar! Uma análise discursiva de imagens de língua em materiais de ensino para refugiados e no discurso de alunos imigrantes*, analisamos imagens de língua presentes em dois materiais didáticos: o primeiro, subsidiado pela Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), chama-se *Portas Abertas: Português para Imigrantes*; o segundo, patrocinado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados para o ensino de português a refugiados e imigrantes (ACNUR), denominado *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados*. Conjuntamente, também investigamos as imagens de língua dos estudantes do Projeto de Extensão *Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados*.

Os estudantes participantes desta parte da pesquisa foram: Ihab, que em *abjad* - sistema de escrita árabe - é إيهاب - assim como optamos pela manutenção da grafia coreana, mantivemos a grafia árabe a fim de dar visibilidade a outras formas de escrita que perpassam os sujeitos aqui envolvidos.

Iيهاب tem, aproximadamente, 38 anos, e nasceu na Eritreia, país localizado no nordeste da África, entre o Sudão e a Etiópia, banhado pelo estreito Mar Vermelho. Na mesma direção da Eritreia, na outra costa do Mar Vermelho, encontram-se o Iêmen e a Arábia Saudita. إيهاب afirma que, apesar de haver nascido na Eritreia, passou a maior parte da sua vida na Arábia Saudita. Teve acesso ao ensino superior e estudou Teologia. Não deixou claro com o que trabalha aqui no Brasil.

Choisil tem 38 anos, nasceu em L'arahaie, mas viveu a maior parte do tempo em Cabaret, cidade próxima à capital haitiana; está no Brasil há cinco anos, trabalha na construção civil como pedreiro e pretende fazer um curso técnico na área em que está trabalhando no momento. Após sua vinda, algumas pessoas de sua família, como um irmão e um sobrinho, se encorajaram a emigrar para cá, no entanto, seu outros parentes ainda vivem lá, como seus pais, e Choisil sente falta da família. Não pretende retornar definitivamente porque vê boas oportunidades de trabalho na área em que atua.

Walner tem, aproximadamente, 32 anos, veio de Aquin, na costa sudoeste do Haiti, há aproximadamente quatro anos; trabalha como vidraceiro e também como fotógrafo em eventos. Walner tem diploma universitário, é formado em Pedagogia e atuava no Haiti como professor da Educação básica. Aqui no Brasil, porém, não consegue validar o seu diploma para atuar na sua área de formação.

No sexto capítulo, *Transcrição diplomática, análise paleográfica e linguístico-discursiva de textos escritos por alunos cuja grafia da língua materna não é em alfabeto latino*, a fim de verificar as imagens de língua neles presentes, analisamos as produções textuais de estudantes cuja grafia da língua materna difere do alfabeto latino. Por se tratar de análise de textos manuscritos, buscamos na Paleografia, a metodologia para o rigor no manuseio dos *corpora* escritos, assim, fizemos uma análise mais técnica dos materiais e do método de transcrição e a análise dos textos. Neste sentido, nos dedicamos a estudar as produções de 지우, estudante coreana que contribuiu no capítulo quatro; إيهاب, participante do quinto capítulo; e Makoto, grafado em japonês como 誠, que tem 22 anos, nasceu na cidade de Fukui, localizada

na costa central do Japão, cursa Letras, com habilitação em português, na Universidade de Osaka. O período de sua mobilidade foi de um ano e participou do Curso de Difusão *Língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio*.

O sétimo capítulo, *Discussão dos Dados*, faz uma discussão de forma mais integrada dos dados apresentados e analisados ao longo da pesquisa, apontando semelhanças e diferenças entre eles. Por fim, as *Considerações Finais* e posteriormente a elas, as *Referências Bibliográficas* utilizadas para a pesquisa. Por último, os *Apêndices*, com as transcrições integrais de todas as entrevistas, e o *Anexo*, com o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no qual os participantes da pesquisa assinaram.

A seguir, esclarecemos a metodologia utilizada ao longo da pesquisa.

### **1.3. O percurso metodológico percorrido**

Tendo como base o enfoque qualitativo, a presente pesquisa se apoia na análise do discurso de linha francesa para exame dos dados ao longo de toda a pesquisa, em especial em Pêcheux (2014). No subcapítulo que aborda as concepções teóricas nos deteremos mais pormenorizadamente acerca de alguns conceitos específicos trazidos por este autor.

No capítulo 2, a metodologia utilizada foi a pesquisa teórico-bibliográfica, a partir de estudos sobre conceitos como globalização, mundialização e internacionalização. Neste capítulo, procuramos traçar um percurso histórico sobre a internacionalização das universidades; analisar o processo de colonização de territórios em América, África e Ásia no início do capitalismo; avaliar como a internacionalização universitária, colocada pelos países centrais da Europa, tende a ser um novo modelo de colonização do conhecimento e de manutenção da ordem mundial; apresentar novas propostas e modelos de internacionalização baseados na solidariedade e no comprometimento com o desenvolvimento universitário e do entorno (micro e macro) onde essas universidades estão localizadas. No subcapítulo em que examinamos o processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior brasileiras, apresentamos o exemplo do Instituto Federal de São Paulo, que aderiu à lógica de internacionalização mercadológica, evidenciando a precarização que este modelo acarreta. Também nos baseamos no relato de experiência da pesquisadora para demonstrar na prática o que o capítulo aponta conceitualmente

No capítulo 3, utilizamos duas metodologias, análise documental e estudo de caso. Primeiramente fizemos análise de um texto jornalístico intitulado *Aucani apresenta os avanços da internacionalização na Universidade*; também analisamos recortes de dois documentos publicados no site da Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (Aucani): um documento acerca do *Programa Educação em Línguas na USP – LEUSP* e um folder de divulgação da *Aucani Idiomas*. A utilização de documentos, se fundamenta em alguns autores, como Lüdke e André (1986). De acordo com Guba e Lincoln, o uso de documentos na pesquisa integra uma fonte “estável e rica”, além de serem “uma fonte ‘natural’ de informações” (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39) contextualizadas num determinado espaço e tempo.

O estudo de caso, além de ser utilizado no capítulo 3, também foi usado nos capítulos 4 e 5. Neles, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas com os estudantes, depois analisamos e selecionamos recortes que possuíam informações relevantes para o que esta pesquisa se propôs. A entrevista semiestruturada foi escolhida, pois esse método permite adequações no roteiro durante a sua realização, de acordo com os indícios que os entrevistados venham a dar.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

Com essa metodologia, os estudantes se sentiram confortáveis em fornecer as informações necessárias, demonstrando, pela linguagem verbal e corporal, fluidez nas conversações propostas.

Para as transcrições dessas entrevistas, nos baseamos nas orientações de Marcuschi (2006). As normas de transcrição e orientações utilizadas em nosso trabalho estão descritas no Capítulo 3, no qual inaugura as transcrições das falas dos estudantes.

As análises linguísticas das transcrições foram fundamentadas em Sacks *et al.* (2003), que discorrem sobre a organização do turno conversacional; e em Bazzanella (1992), que disserta acerca das interrupções no ato ilocucionário e distingue as interrupções de suporte e as interrupções competitivas.

No capítulo 5, utilizamos a análise documental para examinarmos alguns trechos de dois livros didáticos: o primeiro, produzido em parceria entre a Secretaria

Municipal de Educação (SME) e a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) da Prefeitura de São Paulo com o Centro de Línguas da Universidade de São Paulo, este material é resultado de parte do Projeto *Portas Abertas: Português para Imigrantes*, cujo título do livro carrega o mesmo nome do projeto. O segundo livro didático foi elaborado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) em parceria com O Curso Popular Mafalda e a Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP) intitulado *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*.

Cabe destacar que para as análises presentes neste trabalho foram selecionados apenas alguns trechos desses materiais, não havendo uma análise totalizante dos referidos livros.

Por fim, no sexto capítulo, utilizamos o método de análise da prática de escrita dos estudantes. Para tanto, realizamos uma análise de acordo com os princípios da Paleografia e da Crítica Textual, por meio da apresentação de edição *fac-similar* dos textos e da transcrição diplomática de cada um, seguida da análise paleográfica desses manuscritos. Embora se trate de textos contemporâneos, foi necessário buscar na Paleografia o rigor filológico para tratamento do *corpus*, a fim de evitar a intervenção do pesquisador no material, como exemplificado no caso a seguir:

Figura 1. Reprodução fac-similar de texto produzido por aluno

(REDAÇÃO 2)

Souza, 13 de Março de 1981.  
 Nome: André Carlos Remedi  
 3<sup>o</sup> série A Dona Egle

Eu e o meu colega fomos pescar no rio. Começou a fazer  
 calor e o rio estava muito quente e o anzol entrou e ele saltou no ar  
 para desobediência e o anzol caiu direto no rio.  
 Eu tinha 50 cruzeiros e ele foi comprar o anzol para  
 o anzol na linha e o anzol dele entrou no meu e a linha de  
 pesca e ele foi cata e caiu no rio.

UG-081

Fonte: Extraído de da tese de Franchi (1989), Anexo III, p.168

Figura 2. Transcrição realizada pela pesquisadora para posterior análise do texto do aluno, p. 28 da tese de Franchi (1989)

Vou transcrever aqui duas estorinhas curtas, para exemplificar.<sup>(15)</sup> Ambas se constituem em dois blocos de orações:

(1) "Eu e o meu golega fomos pescar no riu comesou a pu-

29

xar e ele viu e puxou e o ansol enroscoou e ele subiu na arvore para denherosça e o ansol caio dreto do riu.

Eu tinha 50 cruzeiros e ele foi conpar ansol para amara o ansol na linha e o ansol dale enrosco no meu e a linha dele caiou e ele foi cata e cai norio". (Red.2)

Fonte: Extraído de tese de Franchi (1989), p. 28

Para evitar interferências do pesquisador, como na transcrição feita na linha 1, em que o texto original "norio" foi transcrito "no riu". A fim de realizar uma transcrição fidedigna dos manuscritos para posterior análise linguístico-discursiva, buscou-se no tratamento do *corpus scriptum* que compõe esta dissertação de mestrado, a máxima autenticidade a fim de manter o texto em sua forma original e o mais próximo ao redigido pelos seus autores, para tanto utilizamos normas de restauração que possibilitasse a legibilidade dos textos.

De acordo com Spina (1994), para a reconstituição textual há diversos procedimentos que auxiliam na sua reprodução. Para esta análise, utilizamos a edição *fac-similar*, denominada por ele como *reprodução mecânica*, que

é a que se faz por procedimento mecânicos, isto é, através da fotografia, da fototipia (ou heliotipia), da xerografia. A fotografia do texto é o fac-símile, que reproduz com muita fidelidade as características do original: o formato, o papel, as ilustrações, as margens e até a cor e o tamanho. (SPINA, 1994, p. 84).

No entanto, a reprodução *fac-similar*, embora seja a mais fiel possível do texto original, pode apresentar dificuldades quanto à leitura e, conseqüentemente, à interpretação do texto nele contido. Por essa razão, além do *fac-símile*, este estudo utilizará a transcrição diplomática, que

[...] consiste numa reprodução tipográfica do manuscrito, como se fosse completa e perfeita cópia do mesmo, na grafia, nas abreviações, nas ligaduras, em todos os seus sinais e lacunas, inclusive nos erros e nas passagens estropiadas. (SPINA, 1994, p. 85).

A escolha pela transcrição diplomática também se deu pela necessidade que a pesquisa tem de analisar a escrita *ipsis litteris* dos estudantes a fim de examinar a sua compreensão em relação à língua portuguesa, para tanto é necessário levar em conta a maneira exata como a língua foi por eles escrita.

Os materiais que foram transcritos estão todos escritos em caracteres do alfabeto latino, os tipos desses caracteres são manuscritos, com módulos maiúsculos e minúsculos, não há abreviaturas nos textos.

Optamos por nos basear nas normas da edição diplomática, Cambraia (2005) afirma que na edição diplomática a transcrição dos elementos presentes no texto é rigorosamente conservadora, mantendo as abreviaturas, pontuação, paragrafação, translineação, separação de palavras etc. de acordo como se encontra no manuscrito original.

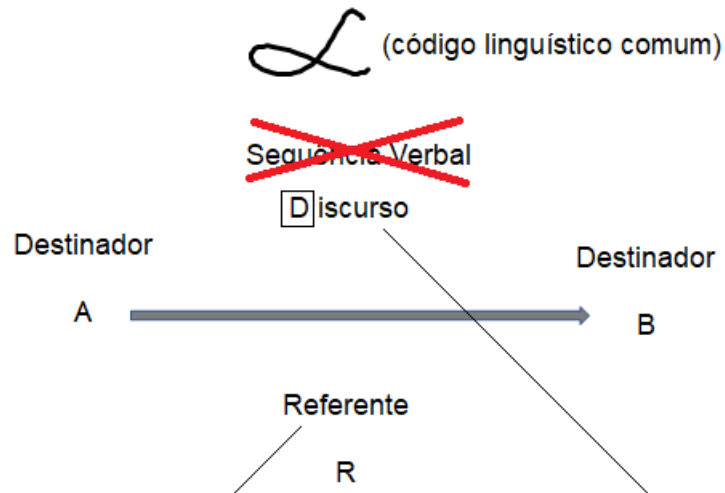
#### **1.4. As concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa**

Nos capítulos 3, 4 e 5, como aparato teórico, mobilizamos, entre outros autores, Arnoux (2014), que aborda o conceito de *Minorização Linguística*. De acordo com essa autora, a minorização de uma língua limita suas funções e os âmbitos de uso dela, o que acarreta em não equipá-la o suficiente para que se desempenhe nesses âmbitos, desencadeando, na língua, limitações discursivas (ARNOUX, 2014).

O conceito que fundamenta a noção de imagens de língua, no qual esta pesquisa se respalda, está baseado em Pêcheux, nos conceitos desenvolvidos sobre as condições de produção do discurso e, principalmente, as formações imaginárias. De acordo com o autor, as condições de produção do discurso comportam dois elementos estruturais, um deles é caracterizado pela descrição extrínseca do comportamento linguístico em esquema informacional (PÊCHEUX, 2014).

O esquema informacional deriva das teorias sociológica da comunicação e psicossociológica da comunicação, e é representado pelo esquema *emissor>mensagem>receptor* (PÊCHEUX, 2014). Esse esquema apresenta os protagonistas do discurso e o seu referente, que podem ser representados da seguinte forma:





Contexto no qual aparece o discurso.

O discurso não se refere necessariamente à transmissão de informações entre A e B, mas a um *efeito de sentidos* entre os pontos A e B.

Para Pêcheux, Destinador e Destinatário indicam determinados lugares na estrutura de uma formação social, no exemplo dado pelo autor, no interior da esfera da produção econômica, os lugares de patrão, operário, ou funcionário de uma repartição são marcados por propriedades diferenciais determináveis (PÊCHEUX, 2014).

Esses lugares estão representados nos *processos discursivos* em que são implicados. Desta forma, no interior do processo discursivo, os lugares que ocupam A e B na estrutura da formação social, não funcionam de maneira objetiva, mas representada, ou seja, os lugares estão presentes, mas transformados. Assim, nos processos discursivos funcionam uma série de *formações imaginárias* que indicam os lugares que A e B se atribuem cada um a si mesmo e ao outro, isto é, a imagem que eles se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 2014).

Assim sendo, nos mecanismos de qualquer formação social há regras de projeção nas quais são estabelecidas as relações entre as situações (que são objetivamente definíveis) e as posições (que são representações dessas situações).

Portanto, como bem assinala Pêcheux, “todo processo discursivo pressupõe a existência das formações imaginárias” (2014, p. 83).

Isto posto, utilizamos a reformulação que Osakabe (1999) faz de algumas questões propostas por Pêcheux, nas quais o locutor deve levar em conta a imagem do referente: a) Qual a imagem que eu faço do ouvinte para lhe falar desta forma? b) Que imagem penso que o ouvinte faz de mim para que eu lhe fale desta forma? c) Que imagem penso que o ouvinte faz do referente para eu lhe falar desta forma? d) Que pretendo do ouvinte para lhe falar desta forma?

Inspirando-nos no quadro elaborado por Pêcheux (2014), nas questões formuladas por Osakabe (1999), e em alguns exemplos tomando como base os dados das pesquisas, elaborou-se o quadro a seguir para a análise dos dados:

<b>Expressões que designam as formações imaginárias</b>	<b>Significado da expressão</b>	<b>Desdobramentos possíveis para a análise</b>
A – I <sub>A</sub> (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	Qual imagem os materiais didáticos e/ou a professora entrevistadora fazem de si para lhes falarem assim?
A - I <sub>A</sub> (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	Qual imagem os materiais didáticos e/ou a professora entrevistadora fazem dos imigrantes para lhes falarem assim?
B - I <sub>B</sub> (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	Qual imagem os imigrantes fazem de si para que os materiais didáticos e/ou a professora entrevistadora lhes fale assim?

B - I <sub>B</sub> (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	Qual imagem os imigrantes fazem dos materiais didáticos e/ou da professora entrevistadora para que eles lhes falem assim?
------------------------	---	---

Quadro com base nas propostas de Osakabe, (1999).

Para além de Pêcheux e da utilização de sua teoria basilar, outro teórico que fundamenta esta pesquisa é Fiorin (1988). Segundo esse professor, a linguagem é uma instituição social, um instrumento de mediação e veículo das ideologias:

[...] a linguagem não é um fenômeno de classe, mas recebe as marcas da existência das classes sociais, ou seja, as classes, ou frações de classes, apropriam-se da linguagem para transmitir suas representações ideológicas e, assim, agir no mundo. Não é a linguagem propriamente um fenômeno de superestrutura, mas é o veículo das manifestações superestruturais que, por isso, moldam nela suas representações. Determinações sócio-ideológicas estão presentes na linguagem, ou mais precisamente no discurso, uma vez que consideramos o sistema um elemento que goza de relativa autonomia em relação às formações sociais. (FIORIN, p. 07, 1988).

Tomamos de Bronckart (2009) o conceito de modalizações e a importância do caráter dialógico das vozes que estão presentes no texto:

as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. Enquanto os mecanismos de textualização, que marcam a progressão e a coerência temáticas, são fundamentalmente articulados à linearidade do texto, as modalizações, por sua vez, são relativamente independentes dessa linearidade e dessa progressão; as avaliações que traduzem são, ao mesmo tempo, locais e discretas [...] e podem também insinuar-se em qualquer nível da arquitetura textual. (BRONCKART, 2009, p. 330).

Utilizamos de Van Dijk (2012), a noção de contexto para analisar os discursos, pois para esse autor, a análise do discurso não se restringe apenas a analisar as propriedades do texto, mas também levar em conta as características da situação social e dos acontecimentos de comunicação, que exercem influência sobre a interação:

O contexto é formado por categorias como a definição global da situação, seu espaço e tempo, as ações em curso, os participantes em papéis variados, comunicativos, sociais ou institucionais, bem como suas representações mentais: seus objetivos, conhecimentos, opiniões, atitudes e ideologias. (COUTO & CARRIERI, p. 06, 2018).

De Bourdieu (2008), nos sustentamos nos conceitos de silenciamento, expropriação linguística e capital cultural e linguístico. De Foucault (2000) utilizamos o conceito de língua binária e de invisibilização. E de Rama (2015), a noção de cidade letrada.

No Capítulo 6, como aparato teórico, mobilizamos, dentre outros teóricos, Castro (1997), que defende que o termo Filologia recobre um conjunto de disciplinas “associadas à produção material e à existência histórica do texto escrito” (*op. cit.*). Uma das principais disciplinas da Filologia apontadas por esse autor é a Paleografia, que segundo ele é

(...) não apenas técnica da decifração de escritas antigas mas história da formação e evolução dos sistemas gráficos de representação verbal e ainda classificação e tipologia dos alfabetos, das práticas e dos materiais escriptórios; o seu âmbito é hoje encarado de modo amplo, incluindo as escritas modernas. (CASTRO, 1997, p. 604).

A Paleografia está para além da transcrição de um texto, abarcando a evolução da escrita tanto pela perspectiva da língua em si, como pela tipologia das letras e do instrumento utilizado para a grafia das palavras. Castro também chama a atenção para a disciplina filológica da Crítica Textual, que, segundo ele, é voltada à edição do texto por meio de três modelos:

(...) a edição fac-similada, a edição diplomática, a edição crítica. A edição fac-similada oferece, por processo fotográfico ou equivalente, a reprodução sem retoques de um determinado suporte textual (...). A edição diplomática, por vezes chamada paleográfica, reproduz em transcrição muito conservadora, mas em composição tipográfica moderna, o texto tal como ele se encontra em determinado suporte. Nenhum destes modelos se presta, pois, a dar conta do fenômeno da variação que geralmente surge entre duas versões de um texto (ou entre uma cópia e o seu exemplar, ou entre duas cópias independentes). Só a edição crítica pode dar conta desse fenômeno, através de duas componentes: por um lado, oferece a transcrição, conservadora ou normalizada, de um texto, a qual pode combinar lições de dois ou mais suportes e pode ainda incorporar emendas conjecturadas pelo editor (texto crítico); em separados, apresenta os grupos de variantes dentro dos quais o editor escolheu as formas que fixou no texto (aparato crítico). A edição crítica é, assim, o produto mais completo da crítica textual. (CASTRO, 1997, p. 605).

De maneira muito análoga a Castro, Berwanger e Leal (2008) também afirmam que a Paleografia engloba a história da escrita e a evolução das letras e dos instrumentos utilizados para a escrita. Ainda segundo eles, a Paleografia pode ser considerada arte, devido à sua aplicação prática, e ciência, devido à teoria, mas, sobretudo à uma técnica.

Assim como o primeiro autor, Berwanger e Leal (*op. cit.*) defendem que sejam aplicadas técnicas paleográficas a documentos contemporâneos, no entanto, a condição que eles estabelecem é a de que o manuscrito esteja incompreensível para a leitura.

Berwanger e Leal diferenciam Paleografia e Diplomática. Aquela se dedica ao próprio documento, estabelecendo regras para a sua leitura e tradução; essa interpreta o texto que há no documento, explorando o teor e o conteúdo contidos nele, analisando a língua e o estilo, e verificando a autenticidade do manuscrito.

Eles criam duas categorias de divisões para a Paleografia. A primeira é quanto ao trabalho, por ela desenvolvido, e se divide em: elementar, que trata apenas da leitura; e crítica, que busca informações acerca do material, época, tipo de escrita, tintas, autores etc. A segunda diz respeito à ciência que apoia e está dividida em:

- a) Paleografia diplomática: que se ocupa do texto de documentos antigos;
  - b) Paleografia bibliográfica: que estuda gêneros de letras em livros anteriores ao descobrimento da imprensa;
  - c) Paleografia numismática: que estuda inscrições em moedas, medalhas;
  - d) Paleografia epigráfica: que estuda a escrita de lápides e inscrições.
- (BERWANGER; LEAL, 2008, p. 19).

Em relação às funções que a Diplomática desempenha, Aurélio Tanodi (*apud* BERWANGER; LEAL, 2008) as categoriza em quatro, sendo elas:

- a) Função crítica: muito importante para os historiadores porque lhes permite distinguir os documentos autênticos, falsos e alterados, determinando sua fidedignidade como fontes históricas ou testemunhos jurídicos;
  - b) Função jurídica: determina as classes documentais como instrumentos jurídicos que comprovem direitos ou que se ocupem de negócios jurídicos;
  - c) Função classificadora: estabelece classes ou grupos documentais, baseada na relação com a entidade produtora e estruturas externa e interna do documento.
- (BERWANGER; LEAL, 2008, p. 27).

A esta pesquisa, interessa-nos a função crítica da Diplomática, que faz a crítica formal do documento e compreende, segundo os autores (*op.cit.*): a) crítica externa, que se preocupa com aspectos como aparência e tipos de papel, tinta, letra, traçado (*ductus*), estudo do selo etc; b) estudo do formulário, que analisa a forma de composição do documento ou modelos de documentos. Na crítica diplomática, é fundamental que se leve em conta o conjunto de caracteres, que podem ser: a) extrínsecos, relativos ao material - pergaminho, papiro, tintas, cores, iluminuras, encadernação -, à escrita – tipos de letra ou assinaturas-, e ao selo; b) intrínsecos, relativos ao texto, à língua e ao teor.

No que tange à reconstituição textual, como mencionado na Introdução, esta pesquisa se baseou em Spina (1994), embora a pesquisa tenha se detido, conforme já explicado, nas edições *fac-similar* e diplomática, o autor ainda destaca outras duas formas de reprodução: a Transcrição Diplomático-interpretativa, também chamada semi-diplomática, no sentido de interpretação do texto, vai além da diplomática, pois aqui há o desdobramento das abreviaturas, a divisão das palavras e o uso de pontuação. E, finalmente, o Texto Crítico, que é concebido de acordo com as leis e normas da crítica textual, nele a reprodução é a mais fiel possível ao texto original.

NuñezContreras (1994) distingue o Método Paleográfico em três tipos: Paleografia de Leitura, Paleografia de Análise ou Crítico-Analítica, Paleografia como História da Escrita. Deter-nos-emos na Paleografia de Análise que será o método utilizado no estudo em questão. Ela se sustenta em alguns princípios que concorrem na escrita, um deles - de relevância para a nossa análise – são os elementos constitutivos da escrita:

Entendemos por elementos constitutivos da escrita aqueles que se referem à estrutura dos signos e outros que concorrem em uma determinada escrita e que de algum modo a condicionam. Os primeiros são: morfologia, ângulo, *ductus*, módulo, ligaduras e anexos. Os segundos são: estilo, matéria subjetiva e caracteres internos. (NUÑEZCONTRERAS, 1994, p. 38)<sup>9</sup>.

Berwanger e Leal (2008) categorizam a escrita de acordo com dois critérios: a) quanto à dimensão e altura dos signos, podendo ser eles maiúsculos ou minúsculos; b) quanto ao cuidado na elaboração da escrita, podendo ser “- redonda ou sentada: traçada com capricho e lentidão, era usada em manuscritos literários, científicos e litúrgicos; - cursiva: traçada com rapidez e descuido.” (BERWANGER; LEAL, 2008, p. 62).

Para além dos elementos que constituem a escrita acima citada, NuñezContreras (*op. cit.*) menciona a importância de tipos de escrita consagrados pela recorrência quanto ao seu emprego:

Algumas são resultado dos elementos constitutivos da escrita: assim, segundo a morfologia dos signos, são diferenciadas escrita maiúscula e minúscula; de acordo com o *ductus* e o traçado, a escrita pode ser sentada, cursiva, semicursiva e caligráfica; outras foram consagradas pelo emprego que se fizeram delas e são denominadas escrita

---

<sup>9</sup> No original: Entendemos por elementos constitutivos de la escritura aquéllos que se refieren a la estructura de los signos y otros que concurren en una determinada escritura y que de algún modo la condicionan. Los primeros son: morfología, ángulo, ductus, módulo, ligados y nexos. Los segundos son: estilo, materia subjetiva y caracteres internos.

elemental, usual, de cancelaria, livresca, canonizada e tipificada. (NUÑEZCONTRERAS, 1994, p. 44)<sup>10</sup>.

Outra fundamentação teórica que sustenta a presente pesquisa é Souza (2018), citando Chartier (2009, *apud* SOUZA, *op. cit.*) afirma que é indispensável que os textos não estejam desvinculados dos “‘objetos’ que o transmitem”, e ressalta a importância de recuperar as disciplinas voltadas à descrição rigosa do manuscrito, como também a necessidade de se ater à historicidade do texto, aos discursos situados num determinado tempo e espaço e à materialidade do suporte textual.

Souza (*op. cit.*) retoma o conceito proposto por Berwanger e Leal (*op. cit.*) de que a Paleografia se ocupa dos aspectos extrínsecos ao texto enquanto a Diplomática se ocupa dos aspectos textuais mais intrínsecos. No entanto, o autor defende a ideia de complementaridade e exemplifica que o tipo de letra e o suporte em que o texto foi escrito podem permitir compreender os usos sociais do texto. Dessa forma, a Paleografia, estando vinculada à Diplomática, auxilia numa maior compreensão dos significados sociais da escrita, além de ser difícil de separar os aspectos paleográficos dos diplomáticos no processo de leitura.

Em relação ao aspecto cronológico, utilizou-se a subdivisão que elabora Jordán (2003) e um conceito que ele denomina como Paleografia Contemporânea, na qual compreende manuscritos elaborados até os dias atuais. Embora utilize o termo Paleografia Contemporânea, Jordán afirma que há correntes cada vez mais bem fundamentadas que denominam este período não mais como Paleografia – que etimologicamente significa *o estudo do modo antigo de escrever* -, mas como Neografia – na qual estaria relacionada ao estudo da maneira mais atual de escrita.

Por apresentar uma oposição etimológica ao termo Paleografia, alguns paleógrafos sugerem, no lugar de Neografia, o termo Grafística, que abarcaria tanto o primeiro quanto o segundo termo.

---

<sup>10</sup> No original: Unas son resultado de los elementos constitutivos de la escritura: así, según la morfología de los signos, se distinguen escritura mayúscula y minúscula; según el ductus y trazado, la escritura puede ser sentada, cursiva, semicursiva y caligráfica; otras han sido consagradas por el empleo que se ha hecho de ellas y se las denomina escritura elemental, usual, cancelleresca, libraria, canonizada y tipificada.

## Capítulo 2

### 2. O ensino superior e as implicações da Internacionalização

*temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. (Boaventura Souza Santos, 2003, p. 56)*

#### 2.1. Panorama histórico

A internacionalização do ensino superior tornou-se um assunto prioritário no cenário das universidades nas duas últimas décadas. Compõe agendas de reitores, análises teóricas, sendo tema de debates e plataformas políticas e vem sendo consolidada em propostas e práticas em um contexto político e econômico que precisa ser mencionado, porque a internacionalização do ensino superior não é um fenômeno isolado.

Como uma espécie de mantra que estabelece um estado coletivo de contemplação e de aceitação, planos pedagógicos institucionais, editais lançados por agências de fomento, projetos e programas nacionais e internacionais, índices de avaliação institucional, critérios de avaliação de produção científica, *rankings* universitários e inclusive estratégias em campanhas eleitorais a reitorias são alguns dos exemplos em que a internacionalização aparece de forma naturalizada, como vocabulário recorrente. (MARTINEZ, 2017, P.84).

Marx e Engels (2009) afirmam que as ideias da classe dominante são dominantes em todas as épocas, e é essa classe que mantém o poder material da sociedade ao mesmo tempo que mantém o seu poder espiritual. Por meio deste poder, ela apresenta os seus interesses como sendo os interesses de todos os membros da sociedade. Suas ideias são as ideias dominantes, sendo assim, essa classe regula a produção e distribuição de ideias e por meio dessa ideologia dissemina uma visão de mundo que não é real - trata-se do ponto de vista de uma classe social -, mas sim, a representação do real, disseminando suas ideias como verdades universais.

Essas representações, se corporificam num estoque de temas e figuras que são repetidos na maior parte dos discursos produzidos em determinada formação social concreta. Essas visões de mundo são denominadas formações ideológicas. As formações ideológicas são materializadas por meio da formação discursiva, que é o



conjunto de temas e figuras por meio dos quais corporificam das formações ideológicas (FIORIN, P.13, 1988).

Na citação de Martinez, é possível observar essas formações ideológicas circulando nos espaços acadêmicos. Como bem colocado pela autora, a internacionalização se tornou um mantra que estabelece um estado de contemplação e aceitação pelas universidades, mais especificamente, as universidades que se encontram fora do eixo América do Norte – Europa Central.

A internacionalização das universidades tem sido disseminada massiva e homogeneamente, a ponto de naturalizarmos esse discurso e cairmos na falácia de que há igualdade nos processos de internacionalização entre as universidades, não levando em consideração que, por exemplo, uma universidade com poucos recursos não tem como se internacionalizar da mesma forma como universidades grandes e que recebem altos valores de investimentos.

Miúra discorre sobre a ideologização da internacionalização afirmando que:

Stier (2002) cunhou o termo 'ideologização' para criticar os (policy-makers), os responsáveis pela elaboração das políticas nas universidades, pois existe em certas instituições uma ênfase demasiada à internacionalização como meta fundamental a ser atingida. A premissa dessa ideologização é que a internacionalização seja algo bom em si mesmo. As universidades devem, além de atender as demandas do mercado, com a mesma atenção atender as necessidades locais de pesquisa e desenvolvimento. (MIÚRA, 2006, p. 14).

Desta forma, é importante ter em mente que os processos de internacionalização são constituídos de diferentes formas, e que o modelo disseminado por essa classe – neste caso, pelos formuladores de políticas, – não é a realidade da maior parte das universidades tanto no Brasil quanto fora dele.

A internacionalização das universidades está situada no contexto da globalização da economia e da mundialização<sup>11</sup>, intensificada no século XX, que implica a conexão mundial de culturas e campos da vida humana, em um fenômeno analisado sob óticas diferentes, por diversos autores, dentre eles Renato Ortiz (1994), Milton Santos (2001) e Mignolo (2000) refletindo em todos os âmbitos sociais e, cada vez mais, no campo da educação, especialmente no ensino superior.

---

<sup>11</sup> Ortiz (1994) diferencia globalização e mundialização, o autor emprega o primeiro termo para referir-se aos processos econômicos e tecnológicos, enquanto o segundo conceito é atribuído aos processos culturais.

Para a escrita deste capítulo utilizamos a compreensão defendida por Milton Santos de uma globalização perversa, cujo resultado de suas ações garante a necessidade de um mercado global, responsável pelo substancial dos processos políticos, em que a tirania do dinheiro e da informação fornecem as bases do sistema ideológico e a competitividade é a fonte de novos totalitarismos: “A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (SANTOS, 2001, p. 23).

Mignolo (2000), em um resgate histórico, destaca três momentos do processo de globalização. O primeiro, vinculado a um processo de cristianização, emergente de um novo mercantilismo escravocrata e associado à descoberta da América. O segundo, vinculado a um processo civilizador e de esclarecimento, em que o objetivo era propagar os conhecimentos e a cultura europeia como modelo de civilização. E o último, relacionado ao desenvolvimento e à modernização cujo objetivo era ajudar no suposto progresso dos países.

Pennycook (2007) sustenta que esse terceiro momento foi um período de destaque e propagação do conhecimento acadêmico ocidental. E ainda acrescenta dois aspectos ao momento de desenvolvimento e modernização:

isso se fundiu ao design de capitalismo/universalismo, quando o capital internacional e um conceito da universalidade humana governou as relações humanas na última parte do século XX; e, finalmente, ao design de corporatização/globalização, quando a globalização assumiu a partir de conceitos do mundo universais e internacionais, e a corporatização de muitos níveis da sociedade – desde negócios até instituições que eram formalmente vistas como parte do Estado (educação, saúde, transporte) - que predomina dentro de uma nova política neoliberal para o mundo. (PENNYCOOK 2007, p. 26, tradução nossa)<sup>12</sup>.

Desta forma, atrelada à noção desenvolvimentista, a globalização difundiu o conceito de universalidade e introduziu a corporatização em diversos níveis da sociedade, inclusive em instituições estatais, cuja dinâmica de governabilidade não deveria ser a capitalista. Nessa conjuntura, de forma exponencial, a educação – em especial, as universidades -- vem sofrendo esse processo.

---

<sup>12</sup> No original: “this merged into the capitalizing/universalizing design, when international capital and a concept of human universality governed human relations in the latter part of the twentieth century; and finally corporatizing/globalizing, when globalization takes over from universal and international concepts of the word, and it is the corporatization of many levels of society – from business to institutions that had formally been seen as part of the state (education, health, transport) – that predominates within a new neo-liberal politics for the world.

De acordo com Krawczyk (2008), a partir dos anos 80, nos países centrais, e nos anos 90, na América Latina, houve uma série de reformas que modificaram a relação entre universidade e Estado, e universidade e economia. Por sua vez, essa relação acarretou, dentre outras alterações, uma inversão na lógica do serviço prestado pelas universidades, em cuja orientação era demandada pelo social e pelo mercado:

As políticas nacionais vêm gradualmente mudando o foco de ensino e pesquisa nas universidades públicas, deixando de ter como principal preocupação as indagações e curiosidades científicas e passando a privilegiar os interesses comerciais e estratégicos. (KRAWCZYK, 2008, p. 43).

Para a autora, essas características mostram que houve uma mudança no modelo de políticas universitárias, antes baseado no desenvolvimento econômico nacional, e desde então passou a ser regido pelos interesses particulares do mercado.

Diante deste cenário, Slaughter e Leslie (2001) desenvolveram o conceito de capitalismo acadêmico, o qual define a forma como as universidades públicas de pesquisa, respondendo às tendências neoliberais, sujeitam a política universitária à política econômica. De acordo com os autores, no capitalismo acadêmico o corpo docente e os administradores são impelidos a entrar na lógica competitiva para a captação de recursos públicos ou privados, fazendo com que os projetos venham a ser desenvolvidos para atender a demanda do mercado.

Gibbons *et al.* (1997, p. 99 e 104) destaca que algumas universidades vêm se tornando uma indústria do conhecimento que movimenta bilhões de dólares, respondendo de forma direta e efetiva às necessidades da indústria e do mercado de trabalho. Assim, novos dispositivos institucionais das Instituições de Ensino Superior (IES) e os novos lugares de produção de conhecimento conduziram à adoção de modelos de gestão considerados pelo autor mais efetivos, que as aproxima de um modelo de gestão semelhante ao de grandes empresas. Afirmam ainda: “necessariamente quando a universidade se converteu em uma instituição centrípeta mais eficiente, o conhecimento produzido pela mesma se tornou mais incoerente e centrífugo”. (GIBBONS *et al.*, 1997, p. 99, tradução nossa)<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> No original: Precisamente cuando la universidad se ha convertido en una institución centrípeta más eficiente, el conocimiento producido por la misma se ha hecho más incoherente y centrífugo.

É neste contexto de globalização e mundialização que a internacionalização, como desdobramento do capitalismo acadêmico, se desenvolve e passa a reger parte das políticas universitárias. Knight (2004, p. 5, tradução nossa) declara que “a internacionalização está mudando o mundo do ensino superior, e a globalização está mudando o mundo da internacionalização”<sup>14</sup>.

A globalização exerce impactos na internacionalização do ensino superior em razão da necessidade que o ambiente acadêmico tem de acompanhar as necessidades da sociedade, estimulando as IES a promoverem a mobilidade internacional da comunidade acadêmica (estudantes, docentes e funcionários administrativos). Essa mobilidade exerce papel central na internacionalização do ensino superior, pois, por meio do intercâmbio universitário entre diversas culturas de variados países, promove melhor compreensão e interação dessa diversidade social, cultural e científica (ALTABACH, 2001).

Embora a mobilidade seja central no atual contexto da internacionalização, há muitas outras formas de promovê-la, conforme aponta Miúra:

As parcerias internacionais caracterizam-se pelos acordos institucionais, programas de cooperação, pesquisa conjunta, desenvolvimento tecnológico e mobilidade de estudantes/professores; enquanto ensino engloba aspectos relacionados ao desenvolvimento da estrutura curricular com conteúdo internacional, importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, utilização da literatura e inserção do ensino em língua estrangeira e, o treinamento intercultural. (MIÚRA, 2006, p. 72).

Há programas de pós-graduação altamente internacionalizados com redes acadêmicas consolidadas, com publicações internacionais conjuntas, que recebe pesquisadores estrangeiros e envia pesquisadores brasileiros para lecionar ou palestrar em universidades estrangeiras. Por outro lado, há programas com poucas ou nenhuma atividade de internacionalização (MOROSINI, 2011).

O modelo de universidade com processos e estratégias de internacionalização que respondem ao contexto de globalização dos mercados e do capitalismo acadêmico implica trajetórias em um fluxo denominado eixo vertical, cujas políticas de cooperação ocorrem no sentido Norte-Sul Global, nesse movimento está a ideia de que “a cooperação vertical geralmente significa a relação entre doadores e

---

<sup>14</sup> No original: Internationalization is changing the world of higher education, and globalization is changing the world of internationalization.

beneficiários e a noção de desenvolvimento é caracterizada pela ideia de ajuda ou assistência” (KNIGHT, 2005, p.15, tradução nossa<sup>15</sup>).

Nesta dinâmica as práticas de internacionalização legitimam certas IES da Europa Central e dos Estados Unidos como se fossem superiores a outras, de forma que aquelas atuam de maneira a transmitirem o seu conhecimento a estudantes e pesquisadores de IES do Sul Global.

Morosini (2011) indica que esse é um modelo de Cooperação Internacional Tradicional (CIT), caracterizado pelo fortalecimento dos mercados das IES da Europa Ocidental e dos EUA. Representa a hegemonia dos países que, histórica e ideologicamente, atuam como colonizadores, também representa ainda a imposição cultural e até institucional do fluxo dos processos de internacionalização do ensino superior.

Na CIT prevalecem os conceitos de mercado, os quais consideram a educação superior como um segmento de exportação de seus serviços, em que países e instituições competem entre si por demandas de sujeitos e consumidores, e também por ideias e influências (DIDRIKSSON, 1997; UNESCO, 1995).

Lima e Maranhão (2009) utilizam o termo Internacionalização Ativa para referir-se ao padrão de internacionalização existente nos países centrais que tem como objetivos implantar políticas de Estado que visem atrair e acolher estudantes estrangeiros, oferecer serviços educacionais no exterior, exportar programas e instalar instituições ou *campi* no exterior. Por não levar em conta necessariamente as especificidades locais, ela também é denominada de internacionalização hegemônica.

Nesses modelos de internacionalização a educação torna-se mercadoria, um item que pode ser comercializado. Stier (2004) afirma que uma das ideologias presentes no campo da internacionalização é a instrumentalista. Nesta concepção o ensino superior é considerado “um meio de maximizar o lucro, garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento sustentável, ou transmitir ideologias desejáveis de governos, corporações transnacionais, grupos de interesse ou regimes

---

<sup>15</sup> No original: On entend généralement par coopération verticale les rapports entre donateurs et bénéficiaires et la notion de développement est caractérisée par l'idée d'aide ou d'assistance.

supranacionais<sup>16</sup>” (p. 90, tradução nossa). No entanto, essas práticas podem afetar a soberania das nações envolvidas.

Enquanto nos países do Norte Global a internacionalização costuma ser denominada de vertical, tradicional ou ativa, nos do Sul Global ela é caracterizada pelos termos passivo ou horizontal.

Na internacionalização passiva, presente na maioria dos países semiperiféricos ou periféricos, os estudantes ou pesquisadores são enviados às IES de países centrais para adquirirem os conhecimentos que estas detêm no intuito de, ao regressarem a seus países de origem, contribuir na modernização e desenvolvimento de alguns setores (VUILLETET, 2005).

Este tipo de internacionalização praticado mantém o desequilíbrio que historicamente existe entre os países do norte e os do sul e reforça o colonialismo que impera nessas relações:

enquanto o termo ativo sugere a formação de uma visão positiva, associada à inteligência daquele que exerce ação direta sobre algo ou alguém com a intenção deliberada de gerar resultados previamente estabelecidos; o termo passivo, ao contrário, assume conotação negativa porque associada à subalternidade, à dependência daquilo ou daquele que é objeto de determinada ação. (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 585).

Didriksson (1997) propõe um modelo de internacionalização para a América Latina e Caribe denominado de Cooperação Internacional Horizontal (CIH). Diferentemente da CIT, a CIH se baseia na análise social desde uma perspectiva crítica e na ideia de consciência e solidariedade internacional.

Neste modelo, o objetivo é desenvolver as capacidades próprias ou as potencialidades locais e regionais, de maneira que os atores locais sejam os principais responsáveis pela elaboração de propostas, programas e projetos de mudanças e os principais atores no processo de transformação (DIDRIKSSON, 1997).

No Brasil, há uma tendência histórica de os estudantes reconhecerem e buscarem destinos do Norte Global para realizarem suas mobilidades acadêmicas, de maneira a garantirem uma formação europeia ou norte-americana, tanto no aspecto acadêmico quanto no cultural, como se apenas as IES dos países centrais fossem as únicas consideradas de excelência no mundo.

---

<sup>16</sup> No original: “to be one means to maximize profit, ensure economic growth and sustainable development, or to transmit desirable ideologies of governments, transnational corporations, interest groups or supranational regimes.”

Excelência que é reconhecida por meio de *rankings*, como veremos mais adiante. No entanto esses indicadores “são baseados em critérios errados, ou limitam excessivamente os propósitos do ensino superior, ou exacerbam a concorrência e/ou são metodologicamente falhos.” (MARGINSON, 2014, p. 45)

Alguns indicadores apresentam diversos fatores contestáveis como métricas geográficas e orçamentárias enviesadas (CABELLO et al., 2019), falta de padronização quanto às metodologias utilizadas, falta de instrumentos mais sofisticados para avaliação, diferença de peso entre ciências exatas e humanidades, heterogeneidade dos dados utilizados (CHARON; WAUTERS, 2008).

Alguns deles são financiados por instituições ou grupos políticos e econômicos que têm interesse em tornar o processo formativo ofertados pelas IES em um mercado rentável, em áreas do conhecimento específicas e estratégicas para também atingir esse objetivo. (MARGINSON, 2014)

Embora haja um modelo de internacionalização idealizado e exigido pelos *rankings*, poucas são as universidades brasileiras com condições de implementá-lo pois

O ranking reforça as vantagens das principais universidades. Ele celebra seu status e impulsiona mais dinheiro e talento para eles, ajudando-os a permanecer no topo. É difícil para pessoas de fora, universidades e países emergentes entrarem. As classificações não são 'justas' para as universidades concorrentes. As posições iniciais são obviamente desiguais. (MARGINSON, 2014, p.46)

Neste sentido, com pouco financiamento, a maior parte das IES brasileiras desenvolvem seus programas de cooperação de forma distinta dos modelos propostos pelos *rankings*. Muitas delas concentram seus esforços em cooperações locais e regionais. Os tipos de atividades desenvolvidas variam de acordo com as necessidades e possibilidades que cada instituição apresenta.

Diferentemente dessas IES, a lógica estabelecida pelos *rankings* rege o conjunto das atividades de internacionalização realizadas na Universidade de São Paulo (USP), principalmente quando se verifica o estabelecimento de convênios com outras IES estrangeiras.

Conforme dados oficiais (USP/VICE-REITORIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇÃO, 2019), em 2018 havia 1.897 instituições conveniadas com a USP distribuídas em 73 países. No gráfico a seguir, é possível observar que apesar de muitos países presentes, a quantidade de IES em cada um deles que firmaram

acordos com a USP varia consideravelmente. Quanto mais ao Norte Global o país se encontra, mais instituições com parcerias com a USP eles têm:

Gráfico 1. Quantidade de acordos, convênios e protocolos de intenção por países – vigentes em 2018<sup>17</sup>



Fonte: Dados extraídos do Anuário Estatístico 2019 USP

Das 1.897 IES conveniadas, 812 se concentravam em seis países da Europa Ocidental e Estados Unidos. Isso representa um percentual de 43% do total de convênios firmados apenas com IES de países como Alemanha, França, Espanha, Estados Unidos, Itália, Reino Unido e Portugal, enquanto os outros 57% são com IES espalhadas pelos demais 66 países:

<sup>17</sup> Como o gráfico utilizado apresenta um percentual médio, relacionamos aqui todos os países cujas IES mantinham acordos, convênios e protocolos de intenção firmados com a USP no ano de 2018. A relação a seguir foi pautada na contagem da menor à maior e quantidade de acordos firmados: Armênia, Belarus, Emirados Árabes Unidos, Eslováquia, Guiana, Indonésia, Madagáscar, Senegal, Singapura, Sri Lanka, Timor Leste, Togo, Cabo Verde, Cuba, Guatemala, Honduras, Iugoslávia, Jamaica, Nova Zelândia, Panamá, Venezuela, Bolívia, Bulgária, Geórgia, Grécia, Irã, Marrocos, Nigéria, Tailândia, Costa Rica, Croácia, Romênia, África do Sul, Coreia, Eslovênia, Paraguai, Índia, Irlanda, Hungria, Taiwan, Uruguai, Angola, Áustria, Israel, Moçambique, Polônia, Equador, Finlândia, Coreia do Sul, Noruega, Rússia, Turquia, Suécia, Suíça, Dinamarca, Austrália, México, Bélgica, Peru, Argentina, Holanda, Chile, China, Canadá, Japão, Reino Unido, Espanha, Alemanha, Itália, Colômbia, Estados Unidos da América, França, Portugal.



Gráfico 2. Total de convênios firmados



Fonte: Dados extraídos do Anuário Estatístico 2019 USP

Tendo em vista esses dados, perguntamo-nos ao longo deste capítulo, bem como nos demais textos que perfazem este livro:

Será o trajeto adotado pela USP, que prioriza as parcerias com instituições dos países do norte e reitera o colonialismo presente nessas relações, o mais adequado para estabelecer parcerias acadêmicas que contribuam para o fortalecimento científico e econômico das entidades e dos contextos envolvidos?

Há possibilidades de propor e organizar percursos formativos que intercambiem experiências e conhecimentos, que ampliem oportunidades e que favoreçam o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão entre países e IES fora desse eixo Hemisfério Sul-Europa Ocidental?

Debater essas questões pode nos permitir compreender o contexto da internacionalização, assim como rediscutir alternativas.

## 2.2. Entendimentos sobre internacionalização

Os processos de internacionalização oportunizam às universidades a partilha de experiências didáticas, científicas, culturais com instituições universitárias estrangeiras e com sua comunidade, tanto interna quanto externa, bem como permite

aproximações e distanciamentos com as realidades em que essas instituições estão inseridas.

Para a realização dos processos e das atividades de internacionalização é necessário que as instituições envolvidas estabeleçam acordos, convênios ou protocolos institucionais. Essas parcerias podem ser firmadas pela universidade, como um todo; pelas faculdades e institutos específicos; ou, ainda apenas por um setor de determinada repartição da instituição de ensino superior. Para a formalização dessas parcerias, é recorrente a mediação de docentes que desenvolvem ou já desenvolveram trabalhos com essas instituições estrangeiras ou com docentes a elas vinculados.

De forma concreta, instauram-se possibilidades de realizar pesquisas conjuntas; enviar e receber estudantes no âmbito do ensino, para que possam cursar disciplinas no formato de intercâmbio estudantil e cumprir atividades de estágio nas IES que apresentam essa atividade no seu programa; enviar e receber funcionários, de modo que possam vivenciar formação acadêmica e práticas profissionais das instituições que os recebem.

Também implica na ida e vinda de professores para ministrarem cursos e palestras nas suas respectivas áreas de conhecimento; e ainda desempenhar atividades de extensão conjunta, como congressos ou cursos para a comunidade acadêmica e a comunidade externa, a fim de compartilhar conhecimentos e trilhar caminhos que contribuam para a formação pessoal e profissional de todos os envolvidos.

No entanto, essas atividades dependem de financiamentos das instituições ou de órgãos de fomento a elas vinculados. Desta forma, grande parte das universidades brasileiras, que têm limitações quanto aos recursos a elas destinados, não conseguem desenvolver seus programas de internacionalização realizando todas as atividades anteriormente mencionadas.

Nos últimos anos as universidades vêm instaurando políticas, programas e estratégias em níveis nacional, setorial e institucional, no entanto as discussões que orientam essas práticas estão sendo pautadas por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a UNESCO. (LAUS, 2012)

Por meio de indicadores, diagnósticos, relatórios, medidas e metas essas organizações exercem influência em propostas e políticas nacionais voltadas à educação superior. Como consequência, as agências de fomento brasileiras se fundamentam nos parâmetros recomendados por esses organismos para estabelecer critérios de avaliação para a promoção da pesquisa e o financiamento do ensino superior.

As agências de fomento no Brasil assumem um papel orçamentário fundamental para o desenvolvimento de pesquisas científicas nas universidades. Como resultado, as agências orientam os rumos que as IES devem tomar para conseguirem financiamento.

Isto posto, o modelo de internacionalização instituído pelos organismos internacionais pode ocasionar as seguintes consequências para o ensino superior brasileiro: a primeira é reduzir a educação superior a um mercado rentável, restringindo a finalidade da universidade à mera prestação de serviço com fins altamente comerciais (Santos, 2004), conforme veremos mais adiante.

Laus (2012) aponta como outro efeito, o “exercício de homogeneização daquilo que não é homogêneo” (p. 259), ou seja, a padronização dos cursos baseados nos moldes de universidades europeias, a imposição do inglês como a língua de comunicação no espaço universitário e de divulgação científica, e a necessidade de se adequar aos parâmetros que permita à IES atingir elevadas posições nos *rankings* acadêmicos internacionais.

Ademais, o efeito da homogeneização empobrece a experiência de intercâmbio, pois muitas vezes, impossibilita a comunidade acadêmica estrangeira de vivenciar a língua e a cultura locais, fazendo com que a língua de comunicação seja unicamente a inglesa, independentemente do país de destino.

Universidades como a Universidade de Šiauliai, na Lituânia, por exemplo, pelo Programa *Erasmus Mundus*, recebe estudantes bolsistas oriundos de outros países, no entanto, esses alunos são acolhidos em turmas específicas de alunos estrangeiros.

Desse modo, trocam experiências com colegas de sala que vêm de outras partes do mundo, mas ficam alijados de compartilhar experiências com alunos locais, lituanos. O fato de o inglês ser exclusivamente a língua que circula nos espaços acadêmicos que estes estudantes vivenciam, dificulta a oportunidade de aprenderem uma nova língua.

Essas turmas segregam os estudantes e os restringem a estarem apenas com colegas também estrangeiros, tolhendo-lhes a oportunidade de conviver com os estudantes nativos e de conhecer com maior profundidade o contexto no qual estão inseridos.

Na prática, de fato, esses estudantes acabam não tendo a possibilidade de imergir na cultura – tanto acadêmica como social – do país onde estão estudando, pois a vivência que lhes está sendo oportunizada é a de viver com estudantes de outras nacionalidades e de compartilhar apenas entre si as diferenças culturais e acadêmicas de seus contextos, não necessariamente, a do país que os está acolhendo no momento do intercâmbio. É uma experiência com pessoas estrangeiras, mas não com a cultura universitária local em que esteve inserido.

A prática da Universidade de Šiauliai quanto ao oferecimento de disciplinas aos alunos estrangeiros, é apenas um exemplo do *modus operandi* que está sendo adotado pelas universidades que praticam o modelo de CIT.

De maneira análoga, a Universidade de São Paulo vem empreendendo esforços para incentivar a internacionalização pelo viés da política de homogeneização linguística promovida pela Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI)<sup>18</sup>.

No site da agência, de maneira destacada, há o seguinte *folder* intitulado “Missão: Novo Ciclo de Internacionalização”.

---

<sup>18</sup> A Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI) é o órgão que estabelece as diretrizes e as políticas de internacionalização da universidade. Vinculadas à AUCANI, cada faculdade da universidade têm uma Comissão de Cooperação Internacional (CCIInt) ou uma Comissão de Relações Internacionais (CRInt), que se dedicam às ações de internacionalização das suas instituições. Embora as faculdades, por meio de suas CCIInts, tenham autonomia para elaborar seus editais de intercâmbio e estabelecer os critérios de seleção internamente, é a AUCANI que institui as normas de seleção para os editais com bolsa ou algum auxílio financeiro.

Figura 3. Missão - Novo ciclo de internacionalização

## Missão: Novo Ciclo de Internacionalização

1. Comunicação acadêmica em **inglês** consolidada nos campi do interior
2. Aumento de ações visando a **presença física internacional** na USP
3. Aumento da relação entre **instituições nacionais** na graduação e pós-graduação
4. Mérito associado à **condição social** na mobilidade estudantil
5. Continuar apoiando docentes **recém-contratados** no estabelecimento de conexões internacionais
6. Estímulo da **presença qualificada internacional** nos programas de PG – visitas de docentes de instituições estrangeiras terão como requisito participar dos programas de PG da USP
7. **Ásia e África** – fortalecer as ações acadêmicas
8. Consolidação dos **indicadores** sobre internacionalização da USP, incluindo relação e compatibilidade com a STI – colaboração com o “Escritório de Gestão de Indicadores de Desempenho Acadêmico”
9. Avaliação do **impacto** das ações de internacionalização da USP
10. Aperfeiçoamento das iniciativas de **recepção** ao acadêmico estrangeiro



USP

Fonte: Imagem extraída do sítio eletrônico da AUCANI: < <http://internationaloffice.usp.br/> >. Acesso em 19 abril 2019

Nele há 10 itens enumerados que seriam os desafios dessa missão. O primeiro desafio que inaugura a lista é: “Comunicação acadêmica em **inglês** consolidada nos campi do interior” (AUCANI, s/d, grifo nosso).

Para que essa meta seja atingida, não apenas nos *campi* do interior, mas em São Paulo, as políticas linguísticas fomentadas pela AUCANI privilegiam o ensino do inglês em detrimentos de outras línguas, por meio da oferta de cursos desse idioma para a comunidade acadêmica.

Cursos de espanhol, italiano, francês e mandarim são eventualmente ofertados, na modalidade virtual. Esses cursos, geralmente são ofertados em parceria com outras instituições estrangeiras – como Universia ou Santander –, que elaboram um formato de curso padrão, em que não há um professor de língua para acompanhar a aprendizagem dos estudantes.

Como forma de estimular uma política linguística monolíngue, além do oferecimento dos cursos de inglês, há outras ações que reforçam essa política, como a exigência da proficiência em inglês para intercâmbio em países cuja língua oficial é outra.

Uma nova e crescente medida que vem sendo adotada pela USP é a exigência de que disciplinas sejam integralmente ministradas em inglês como critério de seleção de candidatos docentes a alguns editais. Esse critério também está sendo usado na concessão de auxílios financeiros para a realização de diversas atividades acadêmicas, sobretudo as atividades de pesquisa envolvendo universidades estrangeiras.

No entanto, o cotidiano da própria universidade retrata uma realidade cujas necessidades linguísticas não são contempladas pelas políticas adotadas. A maior parte dos estudantes estrangeiros que a USP recebe são oriundos de IES da América Latina tanto na graduação como na pós-graduação (USP/VICE-REITORIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇÃO, 2019). Para ilustrar esses dados, apresentamos, a seguir, a tabela de estudantes regulares estrangeiros na pós-graduação da USP conforme país de origem:

Gráfico 3. Estudantes regulares estrangeiros na Pós-Graduação da USP em 2018 conforme país de origem<sup>19</sup>



Fonte: Dados extraídos do Anuário Estatístico 2019 USP

Optou-se por analisar o quadro estatístico dos estudantes da pós-graduação porque a quantidade deles na USP é maior. No período selecionado esta universidade recebeu um número 3,7 vezes maior de alunos da pós-graduação em comparação aos alunos da graduação.

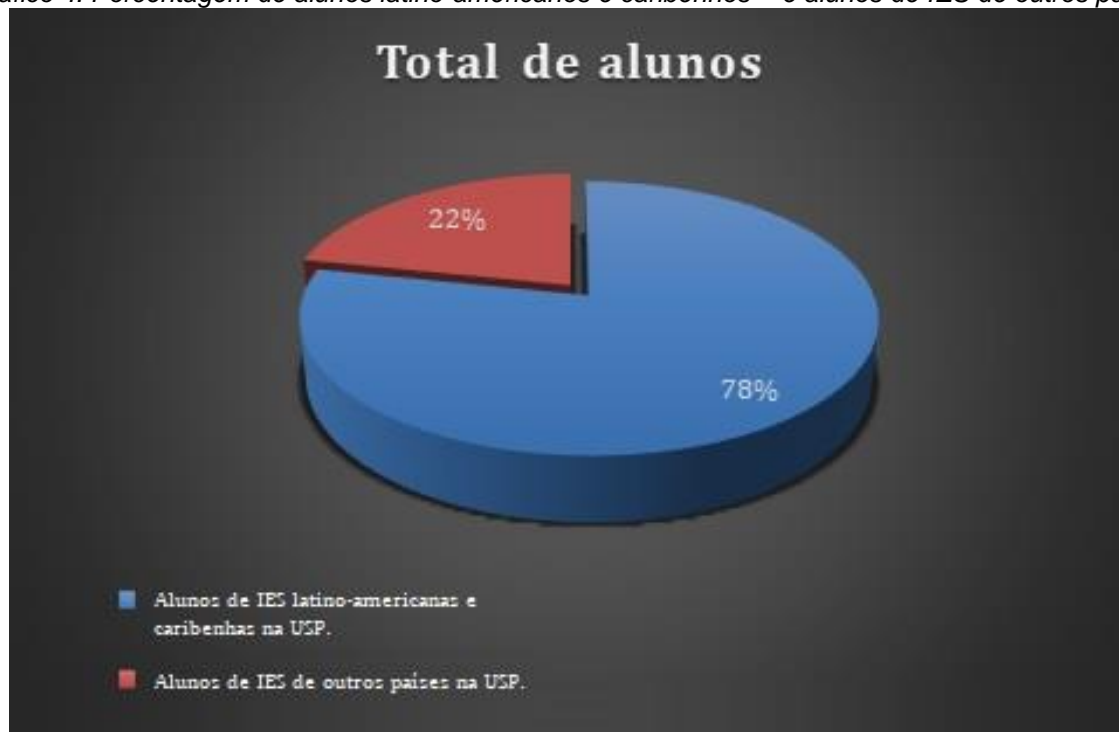
No ano de 2018, a USP recebeu 1687 estudantes regulares estrangeiros na Pós-Graduação. Os lugares dos quais esses estudantes eram provenientes totalizaram 81 países.

Os 10 países cujas IES mais enviaram estudantes foram Colômbia, com 446 estudantes; Peru, com 323; Equador, com 112; Cuba, com 80; Chile, com 68; Argentina, com 38; Portugal, com 37; Itália, com 37; Bolívia, com 36; e Venezuela, com 31. Isso representa um percentual de 95% de estudantes latino-americanos em detrimento a 5% de estudantes de Portugal e Itália.

<sup>19</sup> Como o gráfico utilizado apresenta um percentual médio, relacionamos aqui todos os países cujas IES enviaram estudantes para fazer parte da pós-graduação na USP. A relação a seguir foi pautada na quantidade de alunos enviados, do menor ao maior, respectivamente: África do Sul, Armênia, Croácia, Dinamarca, Dominica, Etiópia, Finlândia, Gana, Grécia, Guatemala, Guiné, Haiti, Jamaica, Moldávia, Polônia, Ruanda, Saara Ocidental, Sudão, Suíça, Timor Leste, Ucrânia, Vietnã, Benin, Camarões, Canadá, Egito, Kiribati, Líbano, Marrocos, Nicarágua, Quênia, República Tcheca, Romênia, São Tomé e Príncipe, Austrália, Bélgica, Costa do Marfim, Holanda, República do Congo, Suécia, Áustria, Eritreia, Índia, Níger, Síria, Bósnia e Herzegovina, Cabo Verde, El Salvador, Guiné-Bissau, Honduras, Reino Unido, Panamá, República Dominicana, Japão, Rússia, China, Estados Unidos, Guiana, Paquistão, Uruguai, Costa Rica, Coreia do Sul, Angola, Nigéria, Alemanha, Paraguai, Espanha, Moçambique, Irã, França, México, Venezuela, Bolívia, Itália, Portugal, Argentina, Chile, Cuba, Equador, Peru, Colômbia.

Se examinamos os países de onde os 1687 estudantes são provenientes e os segmentamos em dois grupos, temos 1262 estudantes de IES latino-americanas e caribenhas, e 351 estudantes de IES dos outros países e continentes:

Gráfico 4. Porcentagem de alunos latino-americanos e caribenhos<sup>20</sup> e alunos de IES de outros países



Fonte: Dados extraídos do Anuário Estatístico 2019 USP

Isso representa o percentual de 78% de estudantes oriundos de IES latino-americanas e caribenhas em detrimento de 22% de estudantes de IES dos outros 58 países. Logo, os dados estatísticos comprovam que ministrar disciplinas integralmente em inglês, poderia ser uma das medidas nas políticas de internacionalização, mas não a principal. Se a universidade objetivasse acolher esses estudantes na língua em que são proficientes, as disciplinas deveriam ser ministradas em espanhol, e não em inglês.

A oferta de cursos de Português aos alunos estrangeiros ainda é uma medida tímida, que necessita de maior esforço e investimento por parte da AUCANI e da universidade. Qualquer estudante estrangeiro deveria ter a possibilidade de estudar a língua portuguesa durante a sua permanência no país.

<sup>20</sup> Fazemos uso do termo caribenho porque muitos países situados no Caribe – sobretudo os países francófonos e anglófonos – não são considerados latino-americanos (UNESCO, 2015), muito embora compartilham realidades semelhantes às da América Latina. Por este motivo, ressaltamos a sua importância no contexto da internacionalização do Ensino Superior.



Esta medida além de permitir maior imersão cultural no contexto brasileiro dentro e fora da universidade, oportunizaria o estreitamento das relações entre a USP e a IES cujo aluno é vinculado, uma vez que esse aluno poderia vir a tornar-se uma ponte de comunicação entre as instituições.

Outra medida consonante aos dados estatísticos já expostos seria a oferta de cursos de espanhol e de francês a docentes e estudantes da USP de maneira a fortalecer e incentivar possibilidades de pesquisas conjuntas com as IES latino-americanas, caribenhas e também africanas que devido ao mesmo processo de dominação colonial que sofremos, têm como língua oficial o inglês – amplamente fomentado -, o espanhol, o francês e o português.

Ademais, A USP é a universidade com maior variedade de línguas ofertadas no curso de Letras, tanto no bacharelado quanto na licenciatura. O curso de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas oferece habilitações em alemão, árabe, armênio, chinês, coreano, espanhol, francês, grego, hebraico, inglês, italiano, japonês, latim, linguística, português e russo, no entanto a universidade não faz uso da sua própria expertise para fomentar uma política linguística plurilíngue.

### **2.3. Contexto da globalização e a internacionalização do ensino superior**

A globalização da economia e a mundialização vêm ocorrendo de modo exponencial, contribuindo para que o capitalismo atinja um patamar no qual se rompem fronteiras de estados nacionais e se conectam países a interesses político-econômicos globais.

Milton Santos (2001) avalia essa amplificação como um processo perverso, porque impõe a tirania da informação que é oferecida à humanidade e do dinheiro como motor da vida econômica e social. Essas duas formas de violência, alicerces do sistema ideológico, são atreladas à construção de atos políticos que não são comandados pelos interesses de um Estado de bem-estar social, mas dominado pela lógica dos mercados, organizados em oligopólios e que prezam pelo lucro incessante de determinados grupos econômicos.

Com o Estado como regulador, deixando de ser a instituição que coordena e organiza os benefícios coletivos, os direitos fundamentais, historicamente conquistados, ficam em risco, incluindo a educação. O Estado passa a não ser mais o responsável pela oferta ampla da educação superior (CHAUÍ, 2003), sua atuação

caminha atrelada a uma lógica que impõe políticas e leis que tornam a educação um serviço muito rentável, por sinal.

Nas últimas décadas, especialmente no ensino superior brasileiro, vislumbrou-se uma demanda crescente, atendida por políticas de financiamento que destinam dinheiro público para complementar mensalidades de vagas ofertadas na rede particular, que ampliou seu tamanho e seus lucros no referido período.

Conforme observam Vale, Chaves e Carvalho (2015), a política que estimula a expansão do setor privado de educação superior no Brasil teve início na década de 70, mas se acirrou depois de 1995, processo que colocou o Brasil como o segundo maior no processo de privatização do Ensino Superior na América Latina<sup>21</sup>, cada vez mais relacionado aos oligopólios de empresas do ramo educacional.

Essa situação do ensino superior no Brasil é consoante a de outras partes do mundo. As IES vêm deixando de serem vistas e estruturadas como instituições sociais (e coletivas), e são transformadas em organizações sociais, como reflete Chauí (2003). A política do estado mínimo<sup>22</sup>, segundo essa autora, torna a universidade uma organização utilitária, norteada por interesses mercadológicos, que transformam o conhecimento em mercadoria.

Em nível mundial, esse modelo de ensino superior traz diversas implicações, dentre elas a instauração de um mercado transnacional educativo composto por alunos de diferentes continentes - estratégia que se amplia ainda mais em resposta à crise financeira global, que também assola os países do hemisfério norte.

Tal crise implica o aumento do desemprego, com dois desdobramentos principais, os quais diminuem a procura por cursos universitários: a) redução do público com poder aquisitivo para custear seus estudos; e, b) questionamento da

---

<sup>21</sup> Em 2016 o Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) publicou um banco de dados no qual consta o percentual de matrículas em instituições particulares na região da América Latina e Caribe. À época, o Chile liderava a taxa de matrículas na educação superior em instituições particulares com 84%, seguido do Brasil, que apresentava o percentual de 71%.

<sup>22</sup> No Estado Mínimo há um deslocamento das atribuições do Estado diante da economia, e uma de suas funções é a não-intervenção daquele neste. É instigada a ideia de que o Estado deve distanciar-se em detrimento da liberdade individual e da competição de livre-mercado. Desta forma, a única forma de regulação econômica é realizada pelas forças do mercado. Cabe ao Estado Mínimo garantir a lei, a legalidade e serviços mínimos como policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc., renunciando a toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como, por exemplo, o controle de empresas estatais. A noção de Estado Mínimo surge, em geral, no século XX em que o Estado financiava além da acumulação do capital, a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Sobretudo no neoliberalismo dos anos 1970 e 1980, uma vez que o Estado deixa de financiar as políticas sociais, converte-se em máximo para o capital. O fundo público, que antes era estatal, se maximiza diante das necessidades do capital financeiro internacional. (MINTO, 2006)

necessidade de um diploma universitário, visto que obtê-lo não garante mais empregabilidade. Assim, as IES norte-americanas<sup>23</sup> e europeias<sup>24</sup>, por exemplo, têm perdido mercado.

Benjamin (2008) destaca a criação de um novo conceito de riqueza denominada de “comportamento racional” no qual se procura obter mais quantidade do mesmo ilimitadamente. O autor resume três tendências às quais Marx reflete sobre essa transformação:

(a) ela seria compelida a aumentar incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior capacidade de produzi-las, fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria; no limite, tudo seria transformado em mercadoria; (b) ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem; no limite, esse espaço seria todo o planeta; (c) ela seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades; (...) Para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante. Para incluir o máximo de populações no processo mercantil, formaria um sistema-mundo. Para criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade. (BENJAMIN, 2008, grifos nossos).

Essa citação apresenta elementos fundamentais para compreender a transformação ocorrida no ensino superior, e a contribuição da internacionalização para este movimento. Se “tudo seria transformado em mercadoria”, “ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil; [...] no limite, esse espaço seria todo o planeta” e a mercadoria “seria compelida a inventar sempre

<sup>23</sup> De acordo com o Centro Nacional de Estatísticas da Educação nos Estados Unidos (NCES) entre aproximadamente setembro de 2009 e setembro de 2019 o total de matrículas nos cursos de graduação em IES diminuiu de 17,5 milhões para 16,5 milhões de estudantes, ou seja, em 1 milhão de aluno. O que representa o percentual de 5% a menos de matrículas em IES estadunidenses. Os dados coletados abrangem os 50 estados e o Distrito de Columbia. Disponível em: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=98>. Acesso em 25 jun 2022.

<sup>24</sup> Por exemplo, no período de 1990 a 2003 foi crescente o número de ingressos no ensino superior em Portugal. Nos anos de 2004 a 2017 de modo geral, o movimento foi decrescente, com pequenos aumentos em 2008, 2010 e 2011, 2016 e 2017 (THOMAS DOTTA et al., 2019). Entre 200 e 2017, o ano de 2015 foi o de menor número de ingresso de estudantes. Dos 27 anos analisados, os anos com menores estudantes no ensino superior foram 2015, 2016 e 2017, respectivamente:

Tabela 1: Estudantes matriculados no ensino superior em Portugal de 2000 a 2017

<b>2000</b> 373.745	<b>2001</b> 387.703	<b>2002</b> 396.601	<b>2003</b> 400.831	<b>2004</b> 395.063	<b>2005</b> 380.937
<b>2006</b> 367.312	<b>2007</b> 366.729	<b>2008</b> 376.917	<b>2009</b> 373.002	<b>2010</b> 383.627	<b>2011</b> 396.268
<b>2012</b> 390.273	<b>2013</b> 371.000	<b>2014</b> 362.200	<b>2015</b> 349.658	<b>2016</b> 356.399	<b>2017</b> 361.943

Fonte: Dados da Base de Dados Portugal Contemporâneo PORDATA (2018)

novos bens e novas necessidades” “para criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade”.

Essa citação apresenta elementos fundamentais para compreender a transformação ocorrida no ensino superior, e a contribuição da internacionalização para este movimento. Se “tudo seria transformado em mercadoria”, “ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil; (...) no limite, esse espaço seria todo o planeta” e a mercadoria “seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades” “para criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade”.

Desta forma, podemos considerar que a educação, também é considerada uma mercadoria que, na busca incessante por riqueza e consumidores, amplia seu espaço de atuação a quase todos os países e cria novas estratégias capazes de convencer seus consumidores da necessidade em adquirir o(s) produto(s) por ela ofertado(s).

Para que essa engrenagem se movimente com toda a potência, as relações sociais e culturais das populações – familiarizadas e não-familiarizadas com este sistema – sofrem profundas alterações de modo a transformar não apenas as relações pessoais, mas a relação do homem com os objetos, e o próprio conceito de necessidade passa a incorporar outras significações, como a do desejo, por exemplo.

Assim, em busca da expansão do fluxo acadêmico, as IES abrem-se ao mercado internacional. A educação se torna uma fonte de lucro e passa a ser considerada um serviço passível de ser comprado e vendido no mercado educacional, convertendo-se em educação-mercadoria (RODRIGUES, 2007, p.5)

Nessa perspectiva, Sguissardi (2008) aponta para o fato de que a imprensa corporativa tem destacado a presença de grandes fundos de investimento no mercado educacional, fenômeno, até então, próprio do mercado financeiro, industrial e comercial.

Esses fundos foram aplicados nos mercados educacionais em países da América Latina como Brasil, Chile, Colômbia, Argentina, Honduras, Venezuela; em países do Norte da África, como Marrocos; no Oriente Médio e na Ásia. Ou seja, IES norte-americanas e europeias, que buscam no Sul Global novos mercados consumidores.

No Brasil, conglomerados que detêm “grandes fundos de investimentos e capital externo apostam seus dólares nos grandes grupos nacionais, que estão comprando instituições médias, que, por sua vez, incorporam as pequenas” (GORGULHO, 2008, apud SGUISSARDI, 2008, p. 1004).

Os principais grupos responsáveis por essa consolidação são estrangeiros, como os norte-americanos *Laureate Education* e *Apollo Group*, e a rede universitária global *Whitney International University System*.

O mercado educacional se tornou tão rentável no Brasil que entre março e outubro de 2007 quatro IES pertencentes aos grandes grupos nacionais abriram seu capital e passaram a comercializar suas ações na bolsa de valores (UNIVERSIA, 2009). Em 2011 as fusões e aquisições de IES bateram recorde, cerca de vinte operações realizadas por quatro empresas acionistas movimentaram R\$2,4 bilhões e totalizaram 27 transações (KOIKE; MÁXIMO, 2012).

Como a lógica que rege esse mercado é o lucro, não há necessariamente a preocupação com excelência e qualidade dos serviços ofertados. Assim,

enquanto muitas universidades – em especial particulares ou privado/mercantis – dedicam-se quase exclusivamente a atividades de ensino, com baixa qualidade, e não adotam a pesquisa como efetiva atividade-fim, há crescente hipertrofia na produção da ciência, tecnologia e inovação. (FÁVERO; SGUISSARDI, 2012, p.72).

O monopólio desses grandes grupos produz um distanciamento da função das universidades como centros de criação de conhecimento e de produção de ciência, tecnologia e cultura.

Atuando desta maneira, regras importantes passam a delinear o jogo: a ampliação e a conquista de novos mercados; a redução do tempo do aluno no trajeto universitário – visto que a ideia é a liberação rápida de vagas – de forma a comprometer a qualidade na sua formação profissional; a precarização do trabalho docente; o baixo índice de pesquisas; bem como a corrida por níveis elevados dos questionáveis *rankings* mundiais, para se tornar foco de procura e de legitimidade.

Os referidos *rankings* se baseiam em critérios subjetivos e tendenciosos para comparar instituições heterogêneas que se diferem em inúmeros aspectos como: quantidade de alunos e de professores, horas e ritmo de jornada de trabalho, infraestrutura, equipamentos, entre outros. Essa comparação não tem validade do ponto de vista científico porque compara estruturas incomparáveis. Para que tivesse

validade científica, a comparação deveria ser entre grupos ou itens semelhantes em todas (ou quase todas) as variáveis (MOUSTAFA, 2014).

Ademais, há sistemas de ranqueamento cujas metodologias utilizadas são questionáveis. No quesito reputação, por exemplo, há *rankings* que selecionam os entrevistados baseados em uma cuidadosa seleção entre os pares; já em outros sistemas, não parece haver muita lógica na escolha dos entrevistados; colegas ou especialistas simplesmente são solicitados a classificar departamentos, instituições ou programas uns contra os outros (ALTBACH, 2016).

Um quesito altamente discutível é o fator de impacto das publicações<sup>25</sup>. A abordagem estatística é tendenciosa em razão de haver grande heterogeneidade e variabilidade entre os sujeitos comparados. A média aritmética que é usada no cálculo do fator de impacto não é adequada para essa análise e os dados usados para tal cálculo não são transparentes e tampouco disponíveis. Além disso, falta transparência nas negociações com editores para designação dos artigos como primário ou de revisão, o que favorece a possibilidade de manipulação por algumas estratégias editoriais (MOUSTAFA, 2014; ROSSNER et al., 2007).

Outro problema do fator de impacto é que esse critério privilegia universidades ocidentais mais antigas e de prestígio e universidades que abrigam escritórios editoriais e revisores-chave (ALTBACH, 2016).

Em setembro de 2010, apareceu pela primeira vez o *Times Higher Education World University Rankings* (THE), o mais atual sistema de classificação que aperfeiçoou alguns critérios de classificação e buscou concentrar maior número de variáveis para a classificação.

Este *ranking* incluiu nas variáveis pesquisa, ensino, vínculo com a indústria e internacionalização; também considera a reputação como uma das variáveis e atrelou a ela análises de citações, números de publicações etc. No entanto, embora avaliado com nota A, este sistema também apresenta metodologias questionáveis, sobretudo no que concerne à contagem de citações e publicações (ALTBACH, 2016).

O *Times Higher Education* é considerado o maior *ranking* educacional do mundo. Em 2018, classificou 1.250 IES em 36 países. De acordo com o próprio THE, a quantidade de instituições classificadas e o número de países abrangidos faz com que essa lista seja a mais competitiva (PATI, 2018).

---

<sup>25</sup> O fator de impacto calcula o número médio de vezes que um artigo foi publicado em determinado ano. (ROSSNER et al., 2007)

A metodologia por ele utilizada leva em conta treze indicadores de desempenho que são distribuídos em cinco categorias, conforme descrevem Pilatti e Cechin (2018):

A) ensino: A1) reputação acadêmica (15%), os resultados são obtidos por meio de pesquisa de opinião entre diferentes acadêmicos de variados lugares; A2) proporção entre o número de doutorados de uma instituição e o número total de docentes doutores (6%); A3) proporção entre o número de alunos de graduação e o número de docentes (4,5%); A4) relação entre o orçamento da instituição e o número de docentes (2,25%); A5) proporção entre o número de doutorando e de bacharéis (2,25%), totalizando nesta categoria 30%.

B) Pesquisa: B1) reputação em pesquisa, cujos resultados são obtidos por meio de pesquisa de opinião entre acadêmicos (18%); B2) investimento em pesquisa (6%); B3) número de publicações (6%); totalizando o percentual de 30% na categoria B.

C) Citação: C1) quantidade de vezes em que os trabalhos publicados da universidade foram citados (30%).

D) Internacionalização: D1) proporção entre o número de estudantes estrangeiros e o de estudantes nacionais (2,5%); D2) proporção entre o número de docentes estrangeiros e o número de docentes nacionais da instituição (2,5%); D3) proporção da quantidade total de publicações com colaboradores internacionais (2,5%); totalizando em C, 7,5%.

E) Investimento da indústria – inovação: E1) medida dos recursos provenientes da indústria destinados à pesquisa (2,5%).

Há outros *rankings* da THE como o *ranking* de universidades asiáticas (*Asia University Rankings*); o *ranking* de universidades dos países que compõem o BRICS e os de economias emergentes (*BRICS & Emerging Economies Rankings*); o *ranking* 150 abaixo dos 50 (*150 under 50*); e ainda há uma classificação do *ranking* global dividido pelas seguintes áreas (*Ranking by Subject*): artes e humanidades; ciências clínicas, pré-clínicas e da saúde; engenharia e tecnologia; ciências da vida; ciências físicas e ciências sociais. Embora os critérios metodológicos utilizados em todos eles sejam os mesmos, os percentuais desses indicadores variam se comparados com o *Ranking* Global. Há também o *ranking* de reputação (*World Reputation Rankings*) cuja metodologia empregada é a pesquisa de opinião acadêmica em que pessoas consideradas de alto nível indicam as universidades que merecem compor este *ranking*, no entanto não há qualquer critério objetivo de análise para a avaliação, o que o torna um *ranking* de julgamento subjetivo (PILATTI; CECHIN, 2018).

Outro *ranking* de grande relevância é o *QS World University Rankings* que juntamente com o THE, figura entre os *rankings* mais influentes. A avaliação, de

acordo com Pilatti e Cechin (2018), é baseada em seis indicadores que são divididos em quatro categorias: A) reputação: A1) reputação acadêmica (40%); A2) reputação entre empregadores (10%), esta categoria totaliza 50% do peso da avaliação geral. B) qualidade do ensino: B1) proporção entre o número de alunos de graduação e o número de docentes (20%). C) impacto: C1) total de citações no período de 5 anos dividido pelo número de docentes da instituição (20%). C) Internacionalização: C1) proporção de docentes estrangeiros na instituição (5%); C2) proporção de discente estrangeiros matriculados na instituição (5%), esta categoria totaliza 10% da avaliação geral.

No Brasil, o *ranking* de grande influência é o *Ranking* Universitário Folha (RUF) elaborado pelo Jornal Folha de São Paulo. RUF apresenta dois produtos principais: o *ranking* de universidades e o *ranking* de cursos. A avaliação é baseada em 18 indicadores que são divididos em cinco categorias (FOLHA, 2018): A) pesquisa, que compõe 42% da avaliação, dividida entre os seguintes indicadores: A1) total de artigos científicos publicados pela instituição (7%); A2) total de citações (7%); A3) média de citações por publicação (4%); A4) média de artigos científicos publicados por docente (7%); A5) média de citações por docente (7%); A6) artigos científicos publicados em revistas nacionais (3%); A7) valor médio de recursos recebidos por instituição (3%); A8) percentual de docentes da instituição considerados produtivos pelo CNPq (2%); A9) número de teses defendidas pelo número de docentes (2%). B) ensino, cujo peso é de 32% da avaliação, e se divide em quatro componentes: B1) pesquisa de opinião feita pelo Datafolha com docentes do ensino superior distribuídos pelo país (20%); B2) percentual de professores com doutorado ou mestrado (4%); B3) percentual de professores em regime de dedicação integral ou parcial (4%); B4) nota média da universidade no Enade (4%). C) mercado, com 18% do total da avaliação numa única categoria: C1) opinião de empregadores sobre preferências de contratação. D) inovação, cujo peso de 4% se divide em 2 categorias: D1) número de patentes pedidas pela instituição (2%); D2) quantidade de estudos da instituição em parceria com o setor produtivo (2%). E) internacionalização, cujos peso e componente, assim como a anterior, totalizam 4%: E1) média de citações internacionais de trabalhos elaborados por docentes (2%); E2) percentual de publicações conjuntas com pesquisadores estrangeiros (2%).

Como é possível observar, uma das principais funções da universidade, o ensino, não é mensurada em nenhum dos três *rankings* analisados, para Altbach



“medir e comparar a qualidade e o impacto entre países e sistemas acadêmicos são ainda fatores ainda mais difíceis. Dessa forma, os *rankings* têm ignorado grandemente o ensino.” (2016, p. 134, tradução nossa<sup>26</sup>).

No ano de 2018 o RUF classificou 196 IES brasileiras. No sítio eletrônico em que foi disponibilizado esse resultado<sup>27</sup>, há um vídeo cuja mensagem explícita o apelo propagandístico: “o *ranking* revela qual é a melhor universidade pública ou privada do seu estado; qual a mais produtiva cientificamente; qual tem mais aceitação no mercado”.

É importante ressaltar que, como aponta Altbach (2016), a maioria dos *rankings* é destinada a consumidores e patrocinada por revistas ou outros meios de comunicação que o autor qualifica como duvidosos pelas razões já apontadas, como o critério de escolha dos entrevistados e dos profissionais que julgam reputação acadêmica, qualidade dos cursos, departamentos ou instituições; bem como a metodologia utilizada para a contagem de citações e publicações; e ainda o critério do fator de impacto, que privilegia instituições ocidentais mais antigas e as que possuem revisores-chave e escritórios editoriais.

As IES consideradas como as melhores, se tornam alvo de maior procura tanto por estudantes, quanto por empresas em busca de parcerias e financiamento para pesquisas, já que esse é o critério com maior porcentagem para somatória das notas e das respectivas classificações.

Vale salientar que tanto no *ranking* internacional da THE quanto da RUF, os processos de internacionalização foram contabilizados para definir as notas das instituições universitárias, o que indica a importância desses processos e o fomento à sua consolidação, visto que considerá-los como critério estimula sua execução.

A lógica do ranqueamento exemplifica a mercantilização da educação (CARVALHO, 2013), propondo de forma disfarçada a captura de alunos das instituições universitárias, em grande parte da rede privada de ensino, que nas últimas décadas no Brasil teve um crescimento exorbitante.

---

<sup>26</sup> No original: “further, measuring and comparing the quality and impact of teaching across countries and academic systems are even more difficult factors. Thus, the rankings have largely ignored teaching”.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2018/>. Acesso em 10 mar. 2019.

Os *rankings* refletem a competição e a comercialização do ensino superior. São eles que norteiam muitos estudantes na escolha da universidade que desejam ingressar:

O público usa cada vez mais os *rankings* para fazer escolhas sobre onde estudar. Isso ocorre porque, além das poucas faculdades e colégios “de marca” na maioria dos países, clientes potenciais querem orientação sobre onde estudar e estão preocupados com questões como o prestígio, o valor de um diploma, e preço. (ALTBACH, 2016, p. 131, tradução nossa<sup>28</sup>).

À medida que o ensino superior foi se internacionalizando, os *rankings* se tornaram globais, e passaram a ser usados por muitos governos para definir as prioridades de financiamento no ensino superior. No entanto, apresentam algumas problemáticas como, por exemplo, a seleção de critérios a serem avaliados. A produtividade da pesquisa é o critério de maior relevância nos *rankings*, pois, além de conferir maior prestígio, é o parâmetro mais fácil de ser mensurado.

#### **2.4. O tratado de *Bologna* e o Projeto *Tuning*, novas formas de colonização**

Outros mecanismos são utilizados nesse contexto de mercantilizar a educação. Alguns deles envolvem políticas que ultrapassam fronteiras de estados nacionais. É o caso do Processo ou Tratado de Bolonha. Firmado em 1999, na cidade de Bologna, Itália, sede da primeira universidade ocidental, a *Università di Bologna*, o Tratado se estabelece como um acordo entre diversos países da Europa, com o intuito de convergir os sistemas de ensino superior daquele continente (EIRÓ; CATANI, 2011) e consolidar o mercado universitário europeu, em nível global.

Entre as décadas de 1950 e 1990, a Europa criou mecanismos políticos para se fortalecer como bloco econômico. Uma das estratégias utilizadas foi a elaboração de um projeto de educação superior que visava internacionalizar os programas de estudos, os currículos, a mobilidade acadêmica e as trajetórias de carreira científica nas universidades. Com exceção do Reino Unido, França e Alemanha essa internacionalização foi orientada para os parceiros europeus e os processos de

---

<sup>28</sup> No original: “the public increasingly uses rankings to make choices about where to study. This occurs because, beyond the few “name brand” colleges and universities in most countries, potential customers want guidance on where to study and are concerned with issues such as prestige, the value of a degree, and price.”

europização (ROBERTSON, 2009), ou seja, uma internacionalização voltada ao interior da Europa.

Durante esse período, foram institucionalizadas reuniões regulares entre os ministros da educação europeus. Em 1971, foi criado o Instituto Universitário Europeu; e em 1987, o programa de mobilidade Erasmus facilitou a circulação da comunidade acadêmica entre as universidades dos países membros (ROBERTSON, 2009).

No início da década de 1990 com a assinatura do Tratado de Maastricht pelos governantes dos Estados-membros da Comunidade Europeia e com a elaboração do Memorando sobre Educação Superior, a Comissão Europeia passou a considerar a possibilidade de atuar fora da Europa, programas de colaboração no ensino superior foram instituídos com os países não membros da União Europeia, por meio de diversos programas na América Latina, Europa Oriental, Ásia Central e alguns países do Mediterrâneo (ROBERTSON, 2009).

No início dos anos 2000 o Tratado de Bolonha passou a direcionar a educação superior na Europa. Como evidenciado anteriormente, a intenção da Europa era extrapolar esse mercado para outras partes do mundo:

Os efeitos indiretos foram as consequências das reações a essa estratégia nas economias-chave nacionais da economia global, onde o Processo de Bolonha passou a ser visto como uma ameaça em potencial (nos Estados Unidos, na Austrália), um modelo para a reestruturação interna (no Brasil, na China) ou a base para novos projetos regionais no mundo inteiro (na África, na América Latina). (ROBERTSON, 2009, p. 411).

O intuito do Tratado era “aumentar a competitividade no Sistema Europeu do Ensino Superior” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999), e para tanto os ministros de educação dos 29 países signatários se reuniam periodicamente para avaliar o desenvolvimento do acordo firmado, caracterizando, assim, o Tratado num processo político contínuo (ROBERTSON, 2009).

Dessa forma, as reuniões aconteciam bianualmente. A cada reunião a quantidade de países signatários aumentava, chegando em 2012 a 47 nações que haviam firmado o Tratado<sup>29</sup>. A cada reunião um novo objetivo era traçado. A seguir

---

<sup>29</sup> Atualmente são 48 países que fazem parte do Tratado de Bolonha: Albânia, Andorra, Armênia, Áustria, Azerbaijão, Bielorrússia, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Croácia, Chipre, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Geórgia, Alemanha, Grécia, Vaticano, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Cazaquistão, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Moldávia, Montenegro, Países Baixos, Macedônia, Noruega, Polônia, Portugal, Romênia, Rússia, Sérvia, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Ucrânia, Inglaterra, Escócia. Disponível em: <http://www.ehea.info/page-members>. Acesso em 18 jun 2022.

enumeramos alguns deles que foram discutidos nesses encontros: aprendizado ao longo da vida; o reforço da atratividade e competitividade econômicas da educação superior na Europa; importância de parcerias; expansão da acessibilidade do ensino superior para outras regiões do mundo; avaliação dos processos de mobilidade; maior empregabilidade e abertura internacional; dentre outros (RUEDA; LIMA, 2016).

Por meio dos objetivos discutidos, depreende-se, evidentemente,

[...] duas estratégias de internacionalização complementares: em primeiro lugar, tentar fazer dominante seu modelo de educação superior, a fim de aumentar a sua participação no mercado global de educação superior internacional; em segundo lugar, tentar aproveitar mais das melhores mentes do mundo para impulsionar a economia europeia. (ROBERTSON, 2009, p. 415).

Um dos desdobramentos do Tratado de Bolonha envolve a criação do projeto *Tuning* que, conforme o próprio nome indica, é um conjunto de ações sintonizadas para delinear pontos comuns relacionados a estruturas curriculares e objetivos a serem atingidos, como quais competências devem ser trabalhadas para formar um estudante universitário (RUEDA; LIMA, 2016).

O Tratado, localizado no epicentro tradicional dos fluxos de internacionalização do ensino superior, tal como analisa Morosini (2006, 2011), revela a colonização de ideias e culturas, pois tem ditado regras para outras partes do mundo.

Beneitone *et al.* declaram que o projeto *Tuning*, até o final de 2004, havia sido uma experiência exclusiva na Europa, com aderência de mais de 175 IES europeias, e desde 2001 desenvolvem um intenso trabalho em prol da criação do Espaço Europeu de Educação Superior, como resposta ao desafio plantado pela Declaração de Bolonha (2007, p. 11):

Em inglês, “*tune*” significa sintonizar uma determinada frequência no rádio; também é utilizada para descrever a “afinação” dos diferentes instrumentos de uma orquestra, de modo que os intérpretes possam interpretar a música sem dissonâncias. No caso do Projeto *Tuning* significa concordar pontos de referência para organizar as estruturas da educação superior na Europa, sem deixar de reconhecer que a diversidade das tradições é um fator positivo na criação de uma área da educação superior comum e dinâmica. (GONZÁLEZ et al., 2006, p. 423, tradução nossa)<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> No original: En inglés, «*tune*» significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir el «afinamiento» de los distintos instrumentos de una orquesta de modo que los intérpretes puedan interpretar la MÚSICA sin disonancias. En el caso del Proyecto *Tuning* significa acordar puntos de referencia para organizar las estructuras de la educación superior en Europa, sin dejar de reconocer que la diversidad de las tradiciones es un factor positivo en la creación de un área de educación superior COMÚN y dinámica.

Dessa forma, foi gerado um espaço para permitir ajustar e acordar as estruturas educativas em relação às titulações de modo que pudessem ser compreendidas, comparadas e reconhecidas na área comum europeia. O projeto buscava refletir pontos de acordo, de convergência e de entendimento mútuo visando facilitar a compreensão das estruturas educativas. Em 2007, *Tuning* deixa de ser considerado um projeto e passa a ser considerado uma metodologia internacionalmente reconhecida, um instrumento que permite que o Espaço de Educação Superior Europeu trilhe um caminho de integração (BEINETONE *et al.*, 2007).

Segundo ainda, Beinetone *et al.* (2007), a criação do projeto *Tuning* – América Latina surge da necessidade de observar a problemática que enfrentam as universidades europeias e contrastá-la com a que têm as universidades latino-americanas. Os autores declaram que a necessidade de compatibilidade, comparabilidade e competitividade da educação superior não é algo exclusivo da Europa, e que o processo de globalização que vemos atualmente, está marcado, entre outras coisas, pela crescente mobilidade dos estudantes, que necessitam informações confiáveis sobre a oferta de programas educativos.

Afirmam ainda (BEINETONE *et al.*, 2007) que os empregadores dentro e fora da América Latina exigirão saber o que significa na prática uma determinada capacitação ou titulação. Ademais defendem que na etapa de internacionalização a qual estamos vivendo, a universidade tem desafios e responsabilidades independente do lugar do hemisfério em que ela se encontre.

Os autores (BEINETONE *et al.*, 2007) sustentam em seu argumento que para que a universidade ocupe um lugar na sociedade do conhecimento, é fundamental a formação de recursos humanos e o ajuste das carreiras às necessidades das sociedades a nível local e global. Por isso, uma das linhas centrais do Projeto *Tuning* – América Latina é o esforço sistematizado por pensar e repensar juntos o horizonte acadêmico e profissional, visando manter o diálogo entre a universidade e a sociedade.

Outro aspecto que motivou a criação do Projeto *Tuning* – América Latina é a cooperação. Este aspecto parte de um conceito de cooperação que deslegitima qualquer tipo de imposição, partindo de uma base colaborativa. Busca um trabalho conjunto para a construção de linguagens e mecanismos para uma compreensão

---

recíproca dos sistemas de ensino superior, que facilitem os processos de reconhecimento de caráter transnacional e transregional. Assim como também é concebido como um espaço que contribui para avançar no desenvolvimento de titulações facilmente comparáveis e compreensíveis, de forma articulada na América Latina.

A ideia do Projeto *Tuning* – América Latina surgiu na Europa, no ano de 2002. De acordo com Beinetone *et al.* (2007), essa ideia foi proposta por latino-americanos durante a IV Reunião do Espaço de Educação Superior União Europeia América Latina Caribe (UEALC). *Tuning* foi um modelo consolidado na Europa – *Tuning Educational Structures in Europe* – em 2001. No ano seguinte, durante a UEALC, houve a apresentação dos resultados do projeto. Representantes latino-americanos que participavam da reunião se interessaram em consolidar o projeto na América Latina. No mesmo ano, começaram a preparar a proposta, que foi apresentada no ano seguinte com o apoio de um pequeno grupo de representantes de 8 universidades latino-americanas e 7 europeias<sup>31</sup>. O curto espaço de tempo entre o projeto europeu e o latino-americano dá indícios de que não houve alterações significativas na versão para a América Latina (ABOITES, 2010).

O *Tuning* – América Latina foi composto por duas fases, a primeira ocorreu no período de 2004 a 2007 e a segunda, de 2011 a 2013. Ao todo, 18 países latino-americanos e 13 europeus participaram do projeto, totalizando 186 universidades (MARTINS, 2014). Esse projeto acaba por absorver as universidades latino-americanas para o Tratado de Bolonha, redimensionando essa política pública da União Europeia como um fenômeno que vai além da região e tem desdobramentos no âmbito mundial e internacionalizado (MARTINS, 2014).

O programa acarreta cinco grandes implicações para os países da América Latina, como aponta Aboites (2010). A primeira delas é que o projeto foi uma cópia do modelo europeu, ou seja, não considera o contexto latino-americano, e foi aplicado sem grandes mudanças.

---

<sup>31</sup> As universidades envolvidas no projeto inicial foram: Universidad Nacional de La Plata (Argentina); Universidad de Chile; Universidad Rafael Landívar (Guatemala); Universidade Estadual de Campinas (Brasil); Pontificia Universidad Javeriana (Colômbia); Universidad de Costa Rica; Universidad de Guanajuato (México); Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela); Technische Universität Braunschweig (Alemanha); Universidad de Deusto (Espanha); Université Paris IX Dauphine (França); Università di Pisa (Itália); Universidade de Groningen (Países Baixos); Universidade de Coimbra (Portugal) e Universidade de Bristol (Reino Unido).

A primeira versão, implantada na Europa, elaborou uma lista de 30 competências gerais que deveriam ser aplicadas a qualquer carreira na educação superior. A versão latina apresentava uma lista de 27 competências, sendo 22 também apresentadas na versão europeia; 5 das competências que constavam no projeto original foram reagrupadas e reduzidas a 2; e 3 competências eram específicas para a versão latino-americana: responsabilidade social e compromisso cidadão, compromisso com a preservação do meio ambiente e compromisso com seu meio sociocultural (BENEITONE et al., 2007).

A segunda implicação é a orientação empresarial e mercantilizada do projeto, que coloca em risco a autonomia universitária. A terceira é que o *Tuning* não leva em conta as enormes diferenças culturais, sociais, econômicas e políticas ao longo do continente latino-americano:

Informações, habilidades e valores concretos, tudo isto supostamente aplicável de forma idêntica na Patagônia, no Amazonas e no norte do México. Além disso, a ideia é criar para cada competência uma única avaliação e créditos equivalentes a nível de toda a América Latina. (ABOITES, 2010, p. 136, tradução nossa<sup>32</sup>).

A quarta implicação aponta que o modelo pedagógico proposto, baseado em competências, reduz ao mínimo o pensamento mais elaborado, crítico e amplo sobre a realidade. O espaço destinado ao conhecimento é tão escasso que este acaba sendo um conjunto de fragmentos de informação que oferece apenas o conhecimento mais imediato e superficial para exercer a profissão.

A última implicação apontada pelo autor impacta na identidade da comunidade acadêmica e no seu exercício, pois embora seja ela quem conhece e estuda os contextos locais desde a perspectiva das diversas ciências, não lhe cabe as decisões, por exemplo, a autorização e o financiamento de projetos.

Nessa perspectiva, a mercantilização da educação responde aos interesses do mercado e às dinâmicas econômicas e políticas em um cenário composto por crises financeiras e de legitimidade da universidade, por exemplo, um diploma universitário hoje é um investimento alto e questionável, segundo afirma Boaventura de Souza Santos (1989). Nos Estados Unidos da América, por exemplo, “o aumento constante do valor dos cursos, o endividamento progressivo dos estudantes e as perspectivas

---

<sup>32</sup> No original: “informaciones, habilidades y valores concretos, todo esto supuestamente aplicable en forma idêntica en la Patagonia, en el Amazonas y en el norte de México. Y la idea es, además, crear para cada competencia una sola evaluación y créditos equivalentes a nivel de toda América Latina.

ruins de empregabilidade” (GAMBIRASIO, 2018) colocam em xeque o acesso ao ensino superior.

Com isso, os mercados da educação superior precisam se expandir, atraindo novos alunos, seguindo a lógica da globalização por meio da rota historicamente colonizadora: eixo sul abastece o mercado das universidades do hemisfério norte. Na verdade, não só no âmbito de mercado, mas no âmbito teórico, nos abastecemos do ideário produzido na Europa, como nossos eixos teóricos para o ensino e para a pesquisa.

E no Brasil, como vem ocorrendo os processos de internacionalização? Qual a primeira universidade? Onde e como ocorrem os primeiros processos? A seguir nos ateremos a esses questionamentos.

## **2.5. O processo de internacionalização das IES brasileiras**

O processo de internacionalização no Brasil pode ser dividido em quatro períodos: O primeiro período que vai dos anos 30 aos anos 50; o segundo, que ocorre nas duas décadas seguintes, 60 e 70; o terceiro período abrange as décadas de 80 e 90; e o quarto que iniciou nos anos 2000 e acontece até os dias atuais.

O primeiro período foi marcado pela cooperação internacional. Em 1917, foi iniciado o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, PEC-G, “um tratado de cooperação educacional do governo brasileiro com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação cultural e/ou educacional e/ou de ciência e tecnologia” (BIZON, 2013, p. 51). Embora tenha sido elaborado na data mencionada, apenas em 1965 o programa foi posto em vigor.

Esse projeto, orientado para receber estudantes estrangeiros, envolve o Ministério da Educação e o de Relações Exteriores. Seu objetivo é conceder vagas a estudantes estrangeiros em IES brasileiras para cursos de graduação.

Desde o seu funcionamento até 2013, o programa havia recebido cerca de 25.000 estudantes. (BIZON, 2013). Atualmente são 97 IES nacionais públicas e privadas filiadas ao projeto e 59 países participantes, sendo 25 países africanos, 25 latino-americanos e 9 asiáticos<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Dados disponíveis em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acesso em: 27 Mai 2020.



A concretização, de fato, dos primeiros programas de internacionalização ocorreu com a criação de 4 universidades, uma estadual e três federais: em 1920, a Universidade do Distrito Federal, chamada atualmente de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); em 1928, a Universidade do Brasil, atualmente, Universidade Federal de Minas Gerais, (UFMG); em 1934, a Universidade de Porto Alegre, hoje, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e no mesmo ano de 34, a Universidade de São Paulo (USP) (ROSSATO apud LIMA; CONTEL, 2009).

Foram formuladas políticas públicas de internacionalização pelo Governo Federal e executadas por instituições governamentais visando a formação de professores para a consolidação destas instituições. Desta forma, essas universidades adotaram o programa Professor Visitante e inauguraram a vinda e a permanência de professores franceses, cujos propósitos eminentemente acadêmicos:

Georges Dumas, professor de sociologia da Sorbonne, se comprometeu a enviar, anualmente, ao Brasil, professores de várias universidades francesas, sendo o contato de Júlio de Mesquita Filho, na França, para a seleção dos professores. (PAULA, 2002, p. 149).

Nesse período surgiram dois modelos distintos de ensino superior, o francês e o alemão, este último teve grande influência na concepção – as universidades alemãs concebiam a universidade como formadora de elites dirigentes com base em uma formação humanista – na estrutura da Universidade de São Paulo e um peso relevante dos professores franceses nas primeiras décadas de seu funcionamento; na Universidade do Rio de Janeiro houve forte influência do modelo napoleônico (PAULA, 2002).

Embora a origem e a criação das instituições universitárias no Brasil tenham contribuição europeia, não se trata de uma espécie de colonização acadêmica (Santos, 2002), mas do que Boaventura de Sousa Santos (2002) denomina de cosmopolitismo, pois a presença dos docentes europeus, nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, contribuiu para a formação de uma cultura acadêmica de maneira que o trabalho desses intelectuais tinha uma “natureza mais universal do trabalho realizado no ambiente universitário da época” (LIMA; CONTEL, 2009), um trabalho que analisava as questões locais.

O segundo período do processo de internacionalização no Brasil, que compreende aproximadamente as décadas de 60 e 70, começa a ser preparado no início dos anos 50. Com a busca da modernização da educação superior inspirada no modelo estadunidense, em 1949, os Estados Unidos lançaram alguns programas de

cooperação e de assistência técnica direcionados às regiões pobres. Esses programas são inaugurados pelo governo brasileiro e estadunidense por meio do *Acordo Básico de Cooperação Técnica*, cuja assinatura ocorreu em 19/12/1950, e do *Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais*, assinado em 30/05/1953 (LIMA; CONTEL, 2009).

Em 1961, foi formalizado o *Tratado da Aliança para o Progresso* que objetivava financiar projetos de ajuda econômica e social entre os Estados Unidos e os países latino-americanos. Nessa época, com a substituição da assistência técnica pela assistência financeira, os Estados Unidos criaram uma instância que se responsabilizava pela execução dos projetos subordinados ao *Tratado da Aliança* denominada *United States Agency for International Development (USAID)* (LIMA; CONTEL, 2009).

Nessa época, o processo de internacionalização objetiva a formulação de políticas públicas para a consolidação e modernização do sistema nacional de educação superior. Para isso, profissionalizaram a gestão das universidades públicas, fizeram uma reestruturação curricular; ampliaram a oferta de matrículas; e ampliaram o número de mestres e doutores para a consolidação do projeto acadêmico a que se propunham. Desejavam pesquisadores e profissionais com formação especializada requerida por esse projeto acadêmico de modernização (LIMA; CONTEL, 2009).

A USAID enviou consultores para que orientassem o processo de modernização do ensino superior brasileiro. Esta instituição concebia o ensino superior como um elemento de formação de recursos humanos para que estes fossem o meio para aumentar a produção industrial e a agrícola (CUNHA apud LIMA; CONTEL, 2009).

Conseqüentemente, a prioridade residiu em investir em consultorias que garantissem a formulação de diagnósticos que legitimassem a elaboração do projeto de reforma das universidades brasileiras, nortearassem a concepção e implantação de planos que surtiram os efeitos desejados. Para tanto, os laços de cooperação com as universidades estadunidense foram estreitados, através das seguintes medidas: vinda de professores-consultores, investimentos na pós-graduação, e multiplicação do número de bolsas de estudo (que permitissem a ampliação do número de mestres e doutores). LIMA; CONTEL, 2009, p.5).

No entanto, o diagnóstico da USAID concluiu que o ensino superior brasileiro não era adequado em termos quantitativos e qualitativos, pois não condiziam com a sociedade brasileira e os padrões educacionais eram divergentes dos adotados pelas universidades americanas. Com isso, seria necessária uma reforma da educação

superior, de maneira que fosse oferecida assistência ao MEC, aos Conselhos Federal e Estaduais de Educação (CUNHA apud LIMA; CONTEL, 2009).

Buscando respeitar a independência dos docentes e neutralizar possíveis manifestações de resistência à participação dos consultores da USAID no processo da reforma universitária, o Governo Federal implementou as seguintes medidas: envolveu consultores e representantes da academia para o planejamento e a execução da reforma universitária, inclusive o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras foi criado neste contexto (CUNHA apud LIMA; CONTEL, 2009).

A influência das agências governamentais estadunidenses foi tão grande que, na década de 60, o presidente Castello Branco iniciou a implantação de dois projetos que foram determinantes para essa reforma:

a) o programa MEC-Usaid (junho/1965), que se comprometia a criar a Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES) dedicada à formulação de diagnósticos e planos de reestruturação para o sistema universitário, capazes de edificar bases que suportassem a rápida expansão e significativa melhoria deste nível de ensino; e b) o Plano Atcom (1966), que se comprometia a modernizar a administração das universidades pelo envio de experientes consultores norte-americanos. (LIMA; CONTEL, 2009, p. 6).

Houve muitas manifestações de professores e estudantes contrários à intervenção dos consultores da USAID, pois não reconheciam os projetos em andamento como projetos de cooperação. Essas manifestações foram controladas com a publicação do Ato Institucional nº 5. Pelo período de cinco anos, de acordo com o modelo norte-americano, conseguiram a reestruturação administrativa e pedagógicas das universidades. No entanto, em 1973, com a interrupção dos acordos de cooperação com os Estados Unidos, em 1973, devido à crise mundial do petróleo que comprometeu a saúde financeira do país, os acordos de cooperação com os Estados Unidos foram interrompidos (CUNHA apud LIMA; CONTEL, 2009).

O terceiro período, que compreende as décadas de 70 e 80, é marcado pela ampliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Esses programas desempenhavam um triplo papel:

a) colaborar para a consolidação do sistema de educação superior brasileiro à medida que tinham como uma das responsabilidades formar docentes e pesquisadores que respondessem às necessidades do sistema público e privado de educação superior; b) liderar processos de produção e a difusão de conhecimentos capazes de

impulsionar o desenvolvimento econômico do País; e c) formar profissionais capacitados para responder aos desafios de um País em desenvolvimento. (VELHO apud LIMA; CONTEL, 2009).

Isso colaborou para que os programas de cooperação acadêmica internacional procurassem ultrapassar as relações de subordinação e permitissem desenvolver trabalhos por meio da integração de grupos interinstitucionais e da equiparação científica entre os cooperadores nacionais e internacionais. Nessas décadas ainda a motivação dos programas de internacionalização continua baseada no fortalecimento do desenvolvimento nacional. O processo de internacionalização da educação superior se expandiu devido aos investimentos destinados à criação e consolidação de institutos de pesquisa especializados em áreas consideradas estratégicas pelas políticas públicas (LAUS, 2004).

Nesse período, os projetos de pesquisa conjuntos foram ampliados e fortalecidos, o qual permitiu a criação e a consolidação de grupo de pesquisas e gerou possibilidades de intercâmbios de especialistas e de informações. “Estas ações mostram que o governo e as universidades buscaram integrar-se como protagonistas, definindo os interesses estratégicos do país nos acordos de cooperação” (LAUS, 2004, p. 2).

Na década de 90, a CAPES modificou os critérios de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* e as notas seis e sete passaram a ser restritas aos programas cujo reconhecimento era de nível internacional, desta maneira, os programas foram estimulados a explorar as possibilidades proporcionadas pelos acordos de cooperação com as universidades estrangeiras. Com isso, a CAPES tinha a expectativa de que ocorressem frequentes permutas de docentes, doutorandos fossem encaminhados para intercâmbio sanduíche, docentes fizesse pós-doutoramento, docentes participassem de grupos e projetos de pesquisas internacionais, e houvesse a presença de docentes e pós-graduandos em reuniões acadêmicas e publicações internacionais (GATTI et alii apud LIMA; CONTEL, 2009).

No entanto, no governo de Fernando Henrique Cardoso, há uma reorganização do Estado brasileiro. A educação, as pesquisas científica e tecnológica passam a ser consideradas serviços não-exclusivos. Para prover esses serviços, o Estado então, começa a envolver a participação de entidades públicas e privadas. Essa ação favoreceu a expansão das instituições privadas e a retração das instituições públicas (MARE apud LIMA; CONTEL, 2009).

Após os anos de 97, as IES privadas puderam constituir-se como empresas com fins lucrativos. Como resultado, em 1999, 58% da rede privada assumia que seu interesse era em visar lucro; em 2001, esse percentual passou a 75%. Além disso, a Organização Mundial do Comércio (OMC) passou a lutar para que os serviços educacionais fossem efetivamente liberalizados (LIMA; CONTEL, 2009).

O quarto e último período da internacionalização da educação superior brasileira inicia-se nos anos 2000 e segue até os dias de hoje. Nota-se, nesse período, que o único programa de bolsas de estudo em expansão é o de doutorado sanduíche. Ele também é marcado por investimentos voltados à implementação de uma política de internacionalização mais ativa, visando atrair acadêmicos internacionais. Para isso foram criadas duas universidades que atendem a esses propósitos.

A Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), fundada em 2010. Essa universidade contribui para a integração latino-americana – com ênfase no Mercosul – e busca a cooperação solidária entre as instituições de ensino superior, organismos governamentais e internacionais. É uma universidade bilíngue – português/espanhol. Tem como missão contribuir para o avanço da integração da região latino-americana e para o aprofundamento do processo de integração regional.<sup>34</sup>

A Universidade Federal de Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB) foi criada no mesmo ano da UNILA, 2010, seus *campi* estão situados em dois estados, Bahia e Ceará. Tem como missão a formação de profissionais que possam contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, também busca promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional entre os países envolvidos. A UNILAB procura estabelecer cooperação internacional, por meio de programas de intercâmbio acadêmico e solidário com os países membros da CPLP.<sup>35</sup>

Outro marco para os processos de internacionalização, conforme indicam Pinto e Novaes (2018), aconteceu mais recentemente, com a criação do programa federal Ciência Sem Fronteiras, em 2011, orientado para o envio de estudantes brasileiros para o exterior. No entanto, o programa confirmou uma "assimetria existente em

---

<sup>34</sup> Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/>. Acesso em 23 jun 2020.

<sup>35</sup> Disponível em: <https://unilab.edu.br/>. Acesso em 23 jun 2020.

relação aos recursos para a área de educação, que não são contempladas neste grande projeto de internacionalização" (PINTO; NOVAES, 2018, p. 16), visto que as áreas prioritárias foram ciência, tecnologia e inovação.

O programa previa a oferta de bolsas de estudo para estudantes de graduação e pós-graduação, com a maioria delas destinadas a cursos em IES situadas nos Estados Unidos e, mormente, na Europa Ocidental, em consonância com um modelo de cooperação internacional tradicional, conforme apresentado por Morosini (2011).

Por outro lado, o processo de internacionalização conduzido pelas universidades privadas reflete uma tendência de mercado e não ações de um projeto educacional, e nem sempre respeita critérios de qualidade. Tendo um mercado dominado pelos grandes conglomerados nacionais e estrangeiros que intencionam agregar valor frente ao mercado, a oferta de modalidades é muito mais ampla, pois mais que internacionalizar, essas IES buscam atrativos para atrair os estudantes. Algumas modalidades têm seu alcance acadêmico questionável, no entanto, a prática de um segundo idioma e a vivência intercultural a seus estudantes já são utilizados pelas instituições como um mecanismo de internacionalização

Baseando-se em ambas premissas, instituições públicas têm adotado o modelo de internacionalização das IES privadas. Os institutos federais de diversos estados pelo país têm ancorado suas práticas de internacionalização em parcerias com escolas de idiomas que oferecem imersão no segundo idioma e vivência intercultural pelo período de um mês a docentes e técnicos administrativos dessas instituições. A seguir, faremos uma breve análise de como ocorrem os processos de internacionalização dos Institutos Federais.

### **2.5.1 O processo de internacionalização das IES brasileiras: o caso dos Institutos Federais**

Em dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil e criados os Institutos Federais (IFs), que são instituições de educação superior, educação básica e educação profissional, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades da educação.

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de

ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2008).

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é formada por 38 Institutos Federais<sup>36</sup>, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)<sup>37</sup>, o Colégio Pedro

---

<sup>36</sup> São eles: I - Instituto Federal do Acre, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Acre; II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba; III - Instituto Federal do Amapá, mediante transformação da Escola Técnica Federal do Amapá; IV - Instituto Federal do Amazonas, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira; V - Instituto Federal da Bahia, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia; VI - Instituto Federal Baiano, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim; VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformação da Escola Técnica Federal de Brasília; VIII - Instituto Federal do Ceará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu; IX - Instituto Federal do Espírito Santo, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa; X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás; XI - Instituto Federal Goiano, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres; XII - Instituto Federal do Maranhão, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras; XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista; XIV - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas; XV - Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena; XVI - Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho; XVII - Instituto Federal do Triângulo Mineiro, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia; XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres; XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integração da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina; XX - Instituto Federal do Pará, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá; XXI - Instituto Federal da Paraíba, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa; XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão; XXIII - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina; XXIV - Instituto Federal do Piauí, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí; XXV - Instituto Federal do Paraná, mediante transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná; XXVI - Instituto Federal do Rio de Janeiro, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis; XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos; XXVIII - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte; XXIX - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão; XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete; XXXI - Instituto Federal Sul-rio-grandense, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas; XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste; XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima; XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina; XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio; XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo; XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante



II, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, além de 24 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2008).

As finalidades dos IFs são as seguintes:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2008, grifos nossos).

No excerto anterior, foram grifadas algumas das finalidades que, notadamente, exige da instituição práticas que contribuam para o estímulo e o desenvolvimento da pesquisa, o compartilhamento dos conhecimentos produzidos por meio da extensão e da divulgação, a promoção da produção, do desenvolvimento e da transferência de tecnologias sociais. Esses são pontos que, se levados em conta no processo de internacionalização da instituição, poderiam criar uma gama de parcerias locais e internacionais.

Soma-se a isso o fato de alguns dos objetivos de os IFs serem:

---

integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; e XXXVIII - Instituto Federal do Tocantins, mediante integração da Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em 22 out. 2022.

<sup>37</sup> Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em 22 out. 2022.

[...] ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2008).

Ou seja, como vimos ao longo deste capítulo, sobretudo na forma e nos esforços para que as IES públicas se internacionalizassem, os IFs têm grandes responsabilidades em relação ao Ensino Superior. Buscar uma política de internacionalização ativa e horizontalizada condiz com muitos dos pontos que constam na sua lei de criação.

Como há muitos IFs, esta pesquisa optou por abordar mais detidamente o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), pois esta instituição concedeu à pesquisadora – e também servidora desta instituição - Afastamento Remunerado e Concessão de Carga Horária Semanal de trabalho para que esta pesquisa pudesse ser desenvolvida.

Em abril de 2016, o então reitor do IFSP instituiu a Assessoria de Relações Internacionais (ARINTER) do IFSP. São atribuições da Arinter:

I - Propor e/ou articular contatos, e intermediando o estabelecimento de Acordos de Cooperação e Convênios com instituições internacionais, incentivando seus professores, pesquisadores, servidores e alunos a obter experiência acadêmica internacional, por meio de troca de experiência com instituições conveniadas. II - Articular ações como: mobilidade acadêmica inbound e outbound. cooperação técnica, ensino, pesquisa, extensão, estágio, capacitação de servidores e outras ações que promovam a internacionalização do IFSP, em parceria com as Pró-reitorias quando for o caso. II - Gerenciar as atividades de Cooperação Internacional, sempre incentivando o ensino, a pesquisa, a extensão e a internacionalização. III - Criar e coordenar os Centros de Línguas do IFSP como estratégia de internacionalização, propondo e gerenciando ações que promovam a aprendizagem de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês, entre outras) e português para estrangeiros, bem como outras ações afins à internacionalização. (MEC, 2016).

A ARINTER é o órgão responsável por desenvolver as políticas de internacionalização do IFSP, coordenar, conduzir e acompanhar as atividades

relacionadas a esse processo. Cabe a ela, ainda, ampliar as parcerias com a comunidade acadêmica estrangeira, em consonância com as diretrizes estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP (MEC, 2016).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento que norteia as ações que serão realizadas na instituição. Ele estabelece a missão da Instituição, define as metas e objetivos, e também as estratégias para os atingir pelo período de cinco anos. A elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição e a Organização Didático-Pedagógica, fazem parte do PDI.

No PDI do quinquênio 2019-2023, há um capítulo dedicado à internacionalização do IFSP. Logo nos primeiros parágrafos é possível analisar o tipo de internacionalização estimulado pela instituição:

A internacionalização é considerada por IES do mundo inteiro como um processo necessário para elevar os índices de excelência em educação e pesquisa e proporcionar uma formação ampla para os alunos transitarem num mundo cada vez mais globalizado. É através dela que as IES se tornam “Universidades de Classe Mundial”, termo cunhado pelo Banco Mundial, baseado em Salmi (2009) que explora os desafios para se construir essas IES de excelência. São universidades que apresentam resultados superiores às demais, como alta demanda por seus alunos, liderança em pesquisa e transferência de tecnologia. As Relações Internacionais na Educação representam condições fundamentais para o desenvolvimento institucional e dos cidadãos, pois torna-se essencial conhecer experiências de outros países, buscando o diálogo entre culturas, permitindo a compreensão das diferenças, a troca de conhecimentos e o estímulo à solidariedade e à cultura da paz. Destacamos que são importantes os benefícios gerados pelas trocas de experiências e intercâmbio de alunos, professores e técnicos administrativos com instituições parceiras de outros países, na medida em que o desenvolvimento de projetos de cooperação internacional permitem a inovação, a construção de conhecimento mútuo através de pesquisas, o desenvolvimento de tecnologias, que se associa a uma educação de qualidade. É nesse contexto que se torna premente a Internacionalização do IFSP, pois uma IES não se torna de classe mundial por desejo próprio. Esse status tem origem externa e vem por reconhecimento internacional. E para que esse reconhecimento ocorra é necessário que o IFSP, entre vários critérios, tenha grande presença internacional. E isso é algo que deve ser promovido internamente. (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2019, p. 222).

De acordo com a citação anterior, “IES do mundo inteiro consideram a internacionalização um processo necessário para elevar os índices de excelência e proporcionar uma formação ampla”. Observe que não há qualquer embasamento para tal afirmação constante no documento: quais IES? Quando, onde e quais estudo(s) comprova(m) que a internacionalização eleva os índices de excelência?

No período seguinte, há um termo cunhado pelo Banco Mundial. Em subcapítulos anteriores, analisamos como organismos como o Banco Mundial e a Organização do Comércio vêm empreendendo esforços para a mercantilização da educação, não há preocupação com a qualidade da educação, mas o principal objetivo desses organismos é transformar a educação num produto que seja comercializável. Desta forma, uma instituição pública não precisa necessariamente reiterar discursos neoliberais que, de certa forma, reproduzam a comercialização da educação.

Na sequência, no terceiro período do excerto, o texto afirma que as “Universidades de Classe Mundial” são as que representam resultados superiores às outras e utiliza como exemplo para corroborar seu argumento a alta demanda por alunos, a liderança em pesquisa e a transferência de tecnologia. Esses três pontos elencados são bastante característicos das universidades europeias ou norte-americanas, como exposto anteriormente.

Acreditar que será por meio da internacionalização que a instituição terá alta demanda de alunos, liderança em pesquisa e transferência de tecnologia, é o resultado esperado por essas universidades: convencer as IES do Sul Global de que seguindo os mesmos passos, ou aprendendo por meios de seus cursos, ou ainda firmando acordos de cooperação com essas tais universidades, as instituições de países mais periféricos conseguirão atingir os objetivos exigidos, quando, na verdade, a questão fundamental para atrair alunos, liderar em pesquisas e transferir tecnologias depende sobretudo de investimentos e condições para que os docentes se dediquem à pesquisa e ao ensino.

Um outro ponto que fortalece a imagem de que a as IES do Norte Global inculcam um discurso de internacionalização perverso - perverso porque mantém os países que sofreram colonização em séculos anteriores em um novo tipo de colonização, como abordado anteriormente - é o desejo da instituição em ser reconhecida internacionalmente como uma IES de classe mundial, um desejo tão pujante que acaba passando a ser considerado uma necessidade, ou ainda um discurso tão persuasivo que convence as IES de que esse reconhecimento é uma necessidade.

Para que o IFSP desenvolva sua internacionalização nos moldes anunciados, o PDI construiu um planejamento estratégico que prevê a elaboração de uma política de internacionalização, uma política linguística e uma estruturação financeira-

orçamentária para a efetivação dessas políticas (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2019).

A Portaria que institui a Política de Internacionalização do Instituto Federal de Educação estabelece uma série de objetivos e diretrizes de internacionalização, dentre eles:

Objetivo 10. Oferecer disciplinas em inglês na graduação e pós-graduação;

Objetivo 11. Proporcionar formação em língua estrangeira para brasileiros, principalmente em inglês, e em língua portuguesa para estrangeiros. (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2019, p. 2 grifo nosso).

Embora o inglês na atualidade seja uma espécie de língua franca, é importante salientar que o Brasil está localizado na América do Sul e faz fronteira com Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname, e muitos estudantes desses países vizinho e da América Latina veem no Brasil possibilidades de internacionalização e vêm ao país realizar seus estudos ou parte deles. Desta forma, a instituição deveria levar em consideração sua posição geográfica, e sobretudo fazer um levantamento dos estudantes estrangeiros que estão no IFSP, talvez o inglês não seja a língua da maioria dos estudantes estrangeiros.

Se o oferecimento de disciplinas em outras línguas visa atrair estudantes, a instituição deveria começar analisando quem são esses estudantes que a instituição está acolhendo e ofertar para eles, primeiramente, as disciplinas em língua estrangeira, no caso, a língua da maioria dos estudantes.

O objetivo 11, embora coloque formação em língua estrangeira, há o destaque para qual língua deve ser prioritária: o inglês. Não há o estímulo por parte da instituição de fomentar o espanhol, por exemplo, e estimular que estudantes brasileiros estudem em IES latino-americanas.

Essa experiência poderia viabilizar o objetivo 4 no qual busca “ampliar os processos de cooperação, aumentando o número de projetos de ensino, pesquisa e extensão em colaboração internacional” (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2019, p. 2), promovendo uma internacionalização contra hegemônica e viabilizando a integração com América Latina. Muitos países da América Latina compartilham de realidades semelhantes às brasileiras, e juntos podem elaborar projetos conjuntos que beneficiem ambos os países, buscando o fortalecimento da cooperação técnica e acadêmica Sul-Sul.

Há ainda nessa portaria outros 3 objetivos que destacam o inglês em detrimento de outras línguas:

k) Desenvolver e manter um sitio eletrônico e material de divulgação em inglês (se possível também em outras línguas) para auxiliar na atração de parceiros internacionais;

[...]

a) Oferecer disciplinas em inglês (e em outra língua estrangeira se for o caso) na graduação e na pós-graduação através das coordenações de cursos para permitir que alunos estrangeiros não falantes de português estudem no IFSP e, dessa forma, contribuir para a criação de um ambiente internacional e intercultural nos próprios campi (conhecido como internacionalização em casa);

b) Traduzir os conteúdos das disciplinas, inclusive as suas ementas, para o inglês (e em outra língua estrangeira se for o caso). (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2019, p.3).

A alínea *k* revela quais são os tipos de parceiros internacionais que o IFSP deseja atrair: primeiramente pesquisadores cuja língua seja o inglês. Desta forma, se pensarmos em internacionalização com o entorno, apenas IES de um país vizinho poderia estabelecer acordos de cooperação, a Guiana.

As alíneas *a* e *b* assim como o objetivo 10 não levam em conta a realidade existente na instituição, assim criam objetivos baseados na idealização dos estudantes que a instituição quer receber e não necessariamente os estudantes estrangeiros que a instituição recebe. Desta forma, pode-se inferir que a política de internacionalização do IFSP é baseada na concepção de uma internacionalização mercantilista, que favorece os interesses hegemônicos e desnacionalizantes da globalização.

Esta política de valorização do inglês ocorre desde o início do processo de internacionalização dessa instituição, de acordo com Boschini, Fischer e Batista:

No que se refere ao IFSP, pode-se dizer que as ações relacionadas à internacionalização da educação começaram a ser delineadas a partir da implementação dos programas Ciências sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras, que desde 2012, trabalharam com a mobilidade acadêmica para a graduação e pós-graduação dentro das Universidades e Institutos Federais com diversas instituições internacionais. Sendo assim, o IFSP passou a absorver a demanda da necessidade de aplicação dos exames de proficiência TOEFL, necessários para ambos os programas (2021, p. 8).

O programa Ciência sem Fronteiras foi lançado em dezembro de 2011 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s/d) pelo governo da presidenta Dilma Rousseff. Este programa concedeu entre 2011 e 2017 quase 104 mil bolsas para que estudantes estudassem ou pesquisassem no exterior e investiu R\$13,2 bilhões (GGN, 2017). O

programa foi extinto em abril de 2017 - sete meses após o golpe que culminou no Impeachment da referida presidenta - pelo governo de Michel Temer.

Os países que mais receberam estudantes do programa Ciência sem Fronteiras foram, em primeiro lugar, os Estados Unidos, com 27,3 mil alunos; depois, Reino Unido, com 10,7 mil; Canadá, com 7,3 mil; França, com 7,3 mil; e Austrália, com 7 mil. Por esses números e lugares, é possível depreender que o tipo de internacionalização exercida pelo programa era do tipo vertical, ou seja, IES do Sul Global enviaram os estudantes para o Norte Global. Essa cultura fomentada pelo programa adentrou as IES de origem desses estudantes, incluindo os Institutos Federais.

Em 2020, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), que possui alguns fóruns permanentes, entre eles, o Fórum dos Assessores de Relações Internacionais (FORINTER), apresentou o planejamento estratégico para o biênio 2020-2021. Para aquele ano, foi estabelecido o plano de ação que envolvia, dentre outras ações, a definição de uma política de internacionalização para a Rede Federal que tivesse um único direcionamento (CONIF, 2020)

Concomitantemente à redução drástica de verbas para a internacionalização das universidades públicas e institutos federais e a pressão cada vez maior do mercado para que as instituições educacionais se internacionalizem, em 07 de dezembro de 2018, o Instituto Federal de São Paulo firmou um convênio com a *Internacional Language School - ILSC Education Group*, no Canadá (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2018).

A *Internacional Language School - ILSC Education Group*, é uma grande empresa educacional multinacional, com sedes no Canadá, Austrália e Índia, oferece cursos de francês, inglês e hindu. O grupo educacional também tem a *Greystone College*, uma faculdade dedicada às áreas de negócios, gerenciamento de projetos, marketing digital, hotelaria e ensino de inglês, com sedes no Canadá e Austrália.

O primeiro edital para envio de servidores para intercâmbio pela *ILSC* em curso de imersão em língua inglesa na cidade de Toronto foi publicado em 22 de novembro de 2018. Desde então, periodicamente, o IFSP abre editais e envia docentes e técnicos-administrativos para estudarem inglês na escola de Toronto.

Por volta dos anos de 2021, essa prática que tem se tornado sistemática nos Institutos Federais pelo Brasil, e embora o grupo educacional tenha faculdade em

áreas afins dos IFs, o curso oferecido é o mesmo: curso de imersão em língua inglesa em Toronto a docentes e técnicos administrativos pelo período de um mês.

Numa rápida busca pelo *Google*, observamos que a muitos Institutos Federais apresentam editais semestrais, anuais ou bianuais para esse tipo de intercâmbio por meio da mesma agência, *Toronto First Step*, para estudar na mesma escola, *Internacional Language School - ILSC Education Group*, e no mesmo país, Canadá.

Dos IF que aparecem com edital para o Canadá em parceria com a *ILSC Education Group* estão: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal Sul Rio-Grandense, Instituto Federal de Santa Catarina, Instituto Federal Catarinense, Instituto Federal de São Paulo, Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Instituto Federal de Brasília, Instituto Federal Goiano, Instituto Federal de Goiás, Instituto Federal da Paraíba, Instituto Federal de Pernambuco, Instituto Federal do Piauí. Desses, apenas um instituto não coloca a intermediação pela *Toronto First Step*.

Em 2022, o Instituto Federal do Triângulo Mineiro e o Instituto Federal de Brasília abriram editais para estudantes do ensino médio e da graduação participarem do Curso de Imersão em Língua Inglesa oferecido pela respectiva escola, com intermediação da referida agência. Há um item que afirma que o curso deverá ser custeado integralmente pelo estudante. O valor total do curso é de C\$3.465,00 dólares canadenses.

Nesse mesmo ano, o Instituto Federal da Paraíba abriu um edital para estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio, oferecendo 16 bolsas no valor de R\$30.000,00 cada para os cursos Técnicos Integrados e 06, para os Técnicos Subsequentes pelo mesmo curso de imersão ofertado pela *ILSC* por meio da *Toronto First Step*.

Por se tratar de acordo de cooperação, tal convênio não dispões de licitação, no entanto a agência que faz a intermediação entre ambas instituições presta um serviço, e neste sentido, deveria haver licitação para que outras agências também concorressem, embora seja a primeira vez que nos deparamos com um acordo de cooperação indireto.

Em 23 de novembro de 2019, o IFSP publicou um edital para envio de servidores a Montreal para o *Curso de Imersão de Língua Francesa e Residência em Língua Inglesa* (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2021). O objetivo da Arinter era ampliar as possibilidades de aprendizado linguístico, para o francês, mantendo o inglês como a língua para se comunicar em situações cotidianas. No edital, os valores



pagos pelos servidores previam um custo de 150 dólares canadenses pela matrícula, 80 dólares canadenses pelo material didático, 1.120 dólares canadenses por 4 semanas de curso, 1.190 dólares canadenses por alojamento em casa de família canadense, 250 dólares canadenses por passeios culturais obrigatórios, 150 dólares canadenses pelo *transfer* entre o aeroporto e o alojamento, 60 dólares canadenses pelo seguro saúde, 100 dólares canadenses por serviços que não são especificados, totalizando 3.100 dólares canadenses ao servidor do IFSP<sup>38</sup>.

Por se tratar de uma turma piloto, decidi participar da experiência e ver como era, na prática, o tipo de internacionalização que este convênio fomentava. Juntamente com servidores de diversos *campi* do IFSP fomos a Montreal participar do referido curso.

Ao desembarcar na cidade, um servidor teve problemas com o seu *transfer*. O motorista atrasou três horas e o servidor não conseguia se comunicar com a agência para saber o que estava acontecendo. Embora o edital fosse para um programa com residência em casa de família para desenvolver habilidades linguísticas em inglês, todos optaram por ficar em alojamento estudantil. Então, quando o servidor finalmente chegou, foi levado a uma acomodação que de acordo com suas palavras, era “imunda, velha e mofada”, e a chave para acessar o apartamento não estava na porta, conforme ele havia sido informado. Um estudante camaronês que compartilhava do mesmo apartamento abriu a porta para que o servidor pudesse adentrar ao alojamento.

Após algumas reclamações sobre as condições do lugar e muitas horas depois, o orientaram a tomar um táxi por conta própria – que lhe custou 32 dólares canadenses e que nem a escola, nem a agência o reembolsaram – e lhe transferiram para um hotel que também não estava limpo, a cama era tão pequena que o servidor não cabia nela, não havia roupa de cama, enfim... ele continuou em uma situação semelhante à anterior e somente 4 dias depois, quando lhe transferiram para uma terceira acomodação, a sua situação foi regularizada.

Um outro servidor ficou em um apartamento cuja parede que dividia a sala e um dos quartos era apenas até a metade, desta forma ouvia-se toda privacidade do morador do quarto cuja parede era, na verdade, um muro.

---

<sup>38</sup> Anexo 1 do Edital nº 385/2021, de 23 de setembro de 2021. Disponível em: [https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/Editais\\_e\\_chamadas/ANEXO\\_-\\_I\\_Planilha\\_de\\_Custos.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/Editais_e_chamadas/ANEXO_-_I_Planilha_de_Custos.pdf). Acesso em: 28 out. 2022.

Ao conversar com os colegas das turmas, pudemos notar que a maioria das famílias que acolhem os estudantes são imigrantes, apenas uma estudante com quem conversei estava em casa de famílias canadense.

Em relação ao curso, no primeiro dia de aula, vários recepcionistas não encontravam o resultado dos testes de alguns servidores. Como sabiam o resultado de antemão, os próprios servidores informaram aos recepcionistas que lhes orientaram o número da sala. Ficamos surpresos em ver que éramos os alunos mais velhos das turmas. Os cursos eram compostos, em sua imensa maioria, por estudantes do ensino médio ou ingressantes do ensino superior. O sentir-se deslocado foi uma constante ao longo de todo o curso.

Neste primeiro dia de aula, a sala da turma de Básico 1 estava lotada, a ponto de alunos sentarem-se apenas em uma cadeira, sem sua respectiva mesa. Nesse dia, nenhum material didático foi entregue a nenhum aluno da escola, e nem mencionaram sobre ele.

No dia seguinte, a aula da turma de Básico 1 já havia sido iniciada quando a diretora interrompeu a aula para dividir aquela turma imensa em duas menores. Esta atitude deveria ter sido planejada no mesmo dia que notaram a super lotação e informada aos alunos por e-mail no mesmo dia. No fim da primeira semana apenas os alunos do Básico 1 receberam material didático.

No edital constava a carga horária de 120h do módulo, assim o curso iniciava às 08:30 e terminava às 14:15 com um intervalo de 30 minutos e outro de 15. Essa carga horária compreenderia três momentos: das 08:30 às 11:15, aula de gramática; das 11:45 às 13:00 aula sobre aspectos culturais e sociais; e das 13:15 às 14:15, aula sobre eventos da atualidade, porém, para a nossa surpresa, não estávamos matriculados no terceiro período, mesmo tendo sido pago antecipadamente.

Ao longo de toda essa semana, reclamamos todos os dias da ausência do terceiro período do curso e nada resolveram. Quando questionávamos sobre o que a escola faria quanto ao prejuízo que estávamos tendo, a diretora, sem hesitação, nos dizia que nada podia fazer.

Além disso, no mês em que lá estivemos, houve dois feriados, 24 de junho, em que foi celebrado o Feriado Nacional do Quebec, e 01 de julho, o Dia do Canadá. Devido a esses dias, a carga horária ficou abaixo da que constava em edital. Eu questionei a diretora da *Toronto First Step*, alegando que precisaríamos de reposição para completar a carga horária estipulada, tanto por causa a feriado, quanto pelo

terceiro período que não foi oferecido durante toda a primeira semana. A resposta dada foi a de que os cursos de língua não eram contabilizados por carga horária, mas por semanas, portanto o curso estava dentro do que havia sido estabelecido no convênio. Mesmo mostrando o edital, o argumento foi o mesmo todo o tempo, desta forma, o curso oferecido foi negligente e não cumpriu a carga horária estabelecida.

Em relação aos módulos oferecidos, o edital previa os seguintes níveis disponíveis: Básico 1, Básico 2, Básico 3, Básico 4, Intermediário 1, Intermediário 2, Intermediário 3, Intermediário 4, Avançado 1 e Avançado 2.

Quando fiz o teste, o resultado foi o de que entraria na turma de Intermediário 2, no entanto, ao chegar na escola, fui alocada num módulo que sequer constava no edital: Intermediário ¾. Como professora de língua, questionei a viabilidade de serem ofertados 2 módulos num super intensivo de quatro semanas. Não há como um estudante qualitativamente desenvolver plenamente suas habilidades com tanto conteúdo num curtíssimo espaço de tempo. Ademais, a carga horaria tampouco permitia isso.

Em relação ao material didático da minha turma, a situação foi lamentável. Um dia antes da prova, uma estudante pediu para que o professor nos entregasse algum material impresso com os principais pontos que cairiam na prova, o professor, então lhe respondeu que ele não recebia verbas para tirar fotocópias para os alunos e que a escola não fornecia este material.

Eu disse a ele que todos os dias eu ia à secretaria pedir o material didático que havia sido cobrado dos estudantes, todos na turma afirmaram terem pagado por ele, mas também recebiam respostas evasivas por parte da coordenação. Foi então que o professor saiu da sala e voltou com os braços cheios de livros didáticos do Intermediário e entregou a cada um. Pediu desculpas, disse que foi levar nossa reclamação à coordenadora e ela prontamente nos atendeu. Um dia antes da prova foi quando tivemos o material didático para estudar e fazer os exercícios que deveríamos ter feito desde o primeiro dia.

O curso também contava com atividades extras como sessões de filmes, café com os colegas para maior interação na língua, saídas em grupo pela cidade para conhecer alguns lugares e ouvir informações a respeito deles, etc.

A primeira atividade que participei foi a sessão de filme, iam transmitir o Corcunda de *Notre-Dame*. Imaginei que seria um filme antigo, francês, e que haveria um bate-papo sobre ele na sequência. Porém, o filme reproduzido foi o desenho da

Disney com a dublagem dele em francês. Havia um grupo de adolescentes na sala que não paravam de conversar mesmo quando eles eram solicitados a manterem silêncio. A experiência foi decepcionante.

O café com os colegas, diferente da roda – que imaginei – com os estudantes interagindo uns com outros, formava-se uma grande fila e cada aluno passava pela experiência de manusear uma máquina de café expresso e fazer o seu próprio café. Não havia uma discussão sobre qualidade do café, tipos de café, formas de se fazer café, nem nada parecido. Então a atividade que poderia ser utilizada para fomentar conversação e interação na língua alvo, não tinha este objetivo.

As atividades de saídas em grupo foram quase todas canceladas. Apenas uma aconteceu, fomos ao *St-Viateur Bagel*, comer *bagel*, uma comida bastante típica em Montreal. Para mim, se assemelha à massa de um sonho, com formato de *dunkin' donuts*. Nesta atividade houve maior interação com os jovens alunos.

Com relação às atividades culturais obrigatórias, ocorreu apenas o cruzeiro no Rio St. Lawrence, que custou 250 dólares canadenses, mas que na internet, os valores para esta atividade custavam em torno de 45 dólares. Mediante aos transtornos que estávamos tendo com a *ILSC*, a *Toronto First Step* nos deu um passeio de um dia a Ottawa, mas esta atividade não estava incluída nas atividades culturais obrigatórias, também ganhamos ingressos para o museu *Biodôme Adult*, e para o *Montreal Museum of Fine Arts* por causa dos transtornos que tivemos.

Como estávamos em um grupo de educadores, havíamos pedido se poderíamos conhecer alguma escola, porém isso não foi possível. Solicitamos então conhecer a *McGill University* e saber um pouco mais sobre os cursos de Engenharia Civil, Psicologia, Letras, Pedagogia, Audiovisual e Negócios. A diretora da agência marcou a visita e nos informou que nos dividiríamos em grupos para conhecer as áreas que cada um solicitou. No dia agendado fomos ao endereço informado. A sala estava cheia de jovens, muitos com seus pais.

No horário estipulado, nos dirigimos a outro recinto e lá nos demos conta de que a visita se tratava de um acolhimento de boas-vindas aos estudantes ingressantes, aberto também aos possíveis candidatos a estudantes que quisessem conhecer a instituição. Ficamos muito incomodados, pois não queríamos conhecer a instituição pela perspectiva estudantil, mas como profissionais. O desgaste a essa altura já era tanto que desistimos de reclamar pela visita solicitada e abandonamos o acolhimento.

Na terceira semana de curso, eu cai de uma escada e quebrei duas costelas, sentia muitas dores e não consegui sair da cama por dois dias. Tentei acionar o seguro da escola/agência, mas não conseguia atendimento porque não entendia muito bem o que a atendente falava, contactei então a agência que agendou uma consulta para mim. Fui orientada a me dirigir a um ambulatório e ali seria atendida sem qualquer custo. Ao chegar no ambulatório, fui informada de que deveria fazer o pagamento da consulta e o seguro reembolsaria. O valor da consulta era muito alto, então desisti e comuniquei a agência, que tentou outro ambulatório. Os dias se passavam e não conseguia passar por um atendimento médico pelo seguro contratado pela agência. Até que desisti e acionei o seguro-saúde que havia contratado no Brasil e consegui ir a um médico ortopedista.

No passeio a Ottawa o motorista do ônibus espirrava com frequência, aparentava estar gripado. Utilizamos máscara de proteção, no entanto, dias depois dois servidores apresentaram sintomas de COVID, um deles apresentou febre e dores fortes no corpo. Sugeri que eles acionassem o seguro-saúde, sugestão corroborada pelo grupo, mas a diretora da *Toronto First Step* orientou que eles primeiro fizessem o teste e só então acionassem o seguro-saúde. Após informar que doentes, não poderiam ir à farmácia comprar os testes, a agência entregou o material no alojamento deles. O teste de ambos deu positivo e um deles começou a buscar informações na internet.

Naquele momento reiterei a importância de ter acionado o seguro-saúde para que profissionais da saúde fornecessem as orientações adequadas. Novamente a diretora afirmou estar fornecendo as orientações adequadas a eles e reiterou que naquele momento não deveriam acionar seguro, sob o argumento de que não se sabia o diagnóstico deles (mesmo o resultado dos testes tendo sido positivo). Durante todo o processo de recuperação desses servidores, quando surgiam dúvidas, a orientação era sempre a mesma: consultar a diretora da ILSC – que foi o único contato que tivemos da agência durante todo o processo, desde o primeiro contato após a publicação do edital – e não consultar o seguro-saúde contratado.

O relato está pormenorizado, pois todos esses acontecimentos evidenciam que o único objetivo dessas empresas é o lucro. Não há preocupação em oferecer ensino de qualidade, não há cooperação ou colaboração para o desenvolvimento de pesquisas, a inserção cultural é supérflua e de forma estereotipada e as condições de moradia, de ensino e de saúde são precárias.

A portaria que institui a Política de Internacionalização do IFSP apresenta no objetivo 4 a seguinte intenção: “Ampliar os processos de cooperação, aumentando o número de projetos de ensino, pesquisa e extensão em colaboração internacional (INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, 2018).” A ampliação dos processos de cooperação está vinculada com a colaboração internacional em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

A experiência apresentada revela que não há um trabalho de colaboração em consonância com o objetivo 4. E mais, o grupo educacional vê nesse convênio, apenas clientes, que gastarão um elevado valor para ficar 4 semanas num curso precarizado – em que o ignorar as reclamações dos estudantes é uma prática institucionalizada – e provavelmente voltarão às suas rotinas findado este curto período de tempo.

Sequer o grupo ofereceu parcerias com a *College University*, mesmo se tratando de um convênio em que até o presente momento tem sido para envio exclusivos de docentes e técnicos administrativos que trabalham em uma instituição que oferece, entre outras modalidades, graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Martinez, ao analisar o discurso sobre internacionalização, afirma que

do ponto de vista do projeto ocidental de promoção da internacionalização da universidade, a dificuldade da Educação Superior se tornar internacional reside na deficiência, e a deficiência é algo sempre do Outro. As instituições reconhecidas como tendo sucesso na internacionalização estão centralizadas em princípios e características de tal forma que todas as outras, excluídas dessa centralidade pela razão que for, tornam-se as Outras, sendo descritas como tendo insuficiências, falhas e carências. (MARTINEZ, 2017, p. 82).

Aqui o que é destacado como deficiência é o fato de instituições “outras” não internacionalizarem suas IES. Na verdade, um dos grandes problemas reside, entre outros, no fato maquiado de que algumas instituições, como a *ILSC*, que promovem o discurso apresentado pela autora, trabalham sob um véu de excelência que necessariamente não condiz com a realidade. Se esses cursos fossem de maior duração, provavelmente o discurso de deficiência poderia se voltar contra eles.

Infelizmente foi possível observar que o tipo de internacionalização voltado para a mercantilização, que coloca IES do Norte Global como as que têm o conhecimento e o desenvolvimento e as IES do Sul Global como as que devem buscar

naquelas a fórmula para se desenvolverem, extrapola o âmbito privado e agora adentra as IES públicas.

A seguir, ainda sob essa ótica, veremos como funcionam algumas políticas e discursos da internacionalização da Universidade de São Paulo e confrontá-las-emos à visão de estudantes estrangeiros que estiveram nessa universidade por meio dos programas de mobilidade.

## Capítulo 3

### 3. As imagens de língua presentes nos documentos sobre internacionalização da Universidade de São Paulo e nos depoimentos dos alunos estrangeiros

*Quem controla as maneiras como nos expressamos também controla as maneiras como pensamos. (KLEMPERER, 2009, p.3)*

Este capítulo dedicar-se-á em analisar alguns documentos (reportagem do Jornal da USP e folder da Aucani) sobre a internacionalização da Universidade de São Paulo, visando analisar as imagens de língua que são propaladas por meio de uma das instâncias argumentadoras abordadas no Projeto de Pesquisa Imagens de língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo – a instância universidade.

Ademais dos documentos produzidos pela universidade, analisaremos como alguns estudantes estrangeiros veem a USP no contexto da internacionalização e quais as imagens de língua eles surgem nas situações conversacionais.

Como *corpora* para este capítulo, selecionamos seguintes materiais: uma matéria do Jornal da USP de 27 de junho de 2018, intitulada Aucani apresenta os avanços da internacionalização na Universidade na qual a jornalista Erika Yamamoto relata sobre a reunião realizada pela Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional – AUCANI no dia anterior à matéria.

O segundo material selecionado foi o folder elaborado pela Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional – AUCANI intitulado *AUCANI/IDIOMAS*, que detalha este projeto, destacando os cursos envolvidos. O terceiro material se trata de excertos de conversações com estudantes intercambistas que permaneceram por seis meses estudando na Universidade de São Paulo. As transcrições das entrevistas foram baseadas nas orientações de Marcuschi (2006), e estas encontram-se na seção Apêndice, em sua totalidade. Para este capítulo foram utilizados alguns excertos.

A escolha destes *corpora* para a análise foi motivada pela comparação entre as imagens de língua construídas na instância argumentadora Universidade, por meios dos documentos já mencionados, e as imagens de língua construídas na instância argumentadora Comunidade, por meio dos alunos.



### 3.1. Os “avanços” da internacionalização

Etimologicamente a palavra universidade deriva do latim: *ūniversĭtās/ūniversĭtātis*. Nessa língua, esse substantivo feminino se referia à universalidade, à totalidade, ao todo. O dicionário de latim-português Porto Editora (2008, p. 673) utiliza como exemplo do verbete a seguinte expressão de Cícero: “*universitas generis humani*” que significa o conjunto do gênero humano.

Como mencionado no Capítulo 2, ao abordarmos o tratado de Bologna, esse documento leva tal nome por ter sido firmado na *Universitā di Bologna*, cuja origem remonta ao ano de 1150, na Idade Média. Naquela época a compreensão da palavra latina era próxima à utilizada por Cícero e se referia a um conjunto de pessoa, que se reuniam para aprender.

Contemporaneamente, de acordo com o dicionário da língua portuguesa, um dos significados atribuídos à palavra *universalidade*<sup>39</sup> é o de “caráter daquilo que abrange todos os conhecimentos.” Assim, inferimos que universidade pode compreender essa multiplicidade de acepções.

Quando ouvimos a expressão *internacionalização das universidades*, a princípio, pode soar estranho, pois no interior da palavra *universidade* está imbricada a noção de universalidade, e em *internacionalização*, o ato de universalizar. Também pode causar estranhamento se pensamos que os conhecimentos são universais e ultrapassam fronteiras e línguas. No entanto, nos últimos anos, esse termo está cada vez mais em voga, tanto nas universidades brasileiras, como em universidades mundo afora.

A problemática que pretendemos apresentar não reside especificamente nesse termo *ipsis litteris*, mas na forma como os órgãos que fomentam a internacionalização, em especial na Universidade de São Paulo, estão conduzindo as políticas linguísticas na direção de reduzir a pluralidade das línguas que circulam no ambiente acadêmico com o intercâmbio da comunidade universitária.

A epígrafe escolhida para inaugurar este capítulo foi extraída do prefácio de um diário escrito por um filólogo judeu durante o período da ditadura nazista. Nele, Victor Klemperer descreve como a linguagem foi manipulada por esse regime a fim controlar os corpos e as mentes das pessoas. Essa epígrafe afirma que quem controla a forma

---

como o sujeito se expressa também controla a forma como ele pensa, com isso, este capítulo propõe uma reflexão a respeito de como a universidade vem construindo um discurso que visa impor a língua inglesa como a língua da ciência, estabelecendo, desta maneira, o controle das formas de expressão e de pensamento da comunidade acadêmica.

Em 27 de junho de 2018, o *Jornal da USP* publicou uma matéria a respeito das ações realizadas pela Aucani no período de 2014 a 2017. A reportagem aponta, dentre outros pontos, os “avanços” da internacionalização ocorridos na universidade no intervalo mencionado. Abaixo seguem os recortes destacados para a análise:

*Recorte 1*

**Aucani apresenta os avanços da internacionalização na Universidade**

(grifos nossos)

*Recorte 2*

**Em um evento aberto que antecedeu a reunião do Conselho Universitário do dia 26 de junho, a Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (Aucani) apresentou um balanço de suas ações no período de 2014 a 2017 e os rumos da internacionalização na Universidade.**

(grifos nossos)

*Recorte 3*

**Outros pontos levantados na apresentação foram: a consolidação de parcerias estratégicas e de redes acadêmicas multilaterais, o reforço na presença da USP na América Latina e o desenvolvimento de iniciativas que capacitem a comunidade uspiana em línguas estrangeiras.**

(grifos nossos)

O *Recorte 1* apresenta o título da matéria publicada: *Aucani apresenta os avanços da internacionalização na Universidade*, deste enunciado podemos depreender três questionamentos: a) quem é Aucani? b) quais são os avanços da internacionalização? e c) a quem ela apresenta esses avanços?

Logo abaixo do título há a seguinte imagem:

*Figura 4. Aucani apresenta os avanços da internacionalização na Universidade*



*Fonte: Imagem extraída da matéria: Aucani apresenta os avanços da internacionalização na Universidade.*

O lugar desta imagem no texto – abaixo do título e do subtítulo – é estratégico, pois prontamente responde a duas das três perguntas suscitadas. Em a) quem é Aucani? Observamos que ela é representada pelo diretor da Agência que na imagem está em pé, com o microfone nas mãos, falando ao público; em c) a quem ela apresenta esses avanços? O Destinatário do discurso proferido pela Aucani é uma pequena plateia composta majoritariamente por homens, de barba ou cabelos grisalhos em sua maioria, todos em trajes formais, a maior parte vestidos de terno.

Esse público difere do que se circula no imaginário coletivo a respeito da comunidade acadêmica e se aproxima da imagem de executivos ou diretores. Logo, a imagem aponta quem são as pessoas a quem a Aucani apresenta os avanços da internacionalização, não são aos estudantes, aos professores e nem aos representantes dessas categorias, mas aos diretores das faculdades.

O *Recorte 2* abre a matéria justificando o público presente, embora a imagem valde que o público da reunião eram diretores das faculdades. O evento: 1) foi aberto à comunidade e 2) antecedeu a reunião do Conselho Universitário, por isso, a presença desse público específico (diretores das faculdades).

No *Recorte 3*, o texto ressalta que um dos avanços da internacionalização foi “o reforço da presença da USP na América Latina”. Esse enunciado afirma a presença

da USP na América Latina e não a presença da América Latina na USP. Pela agência de internacionalização, esse movimento é chamado de *out coming*, e indica que a universidade envia membros da comunidade para o exterior, nesse caso, os envia para a América Latina.

No entanto, os documentos que serão analisados mais adiante não refletem essa afirmação, os editais fomentam, em número muito maior, a mobilidade acadêmica para o eixo norte. Veremos isso com a oferta majoritária de cursos em língua inglesa e não em língua espanhola, idioma falado pela maior parte dos países latino-americanos.

Outro avanço apontado no *Recorte 3* é o “*desenvolvimento de iniciativas que capacitem a comunidade uspiana em línguas estrangeiras*”, esse enunciado sugere ao leitor que foram propiciadas à comunidade da universidade a aprendizagem de variadas línguas estrangeiras, já que o termo está no plural.

Embora a reportagem sugira que a Aucani trabalhou para reforçar o envio da comunidade para a América Latina, capacitando-a em diversas línguas estrangeiras – e cabe aqui inferir que o espanhol deveria estar dentro dessas línguas – o que veremos adiante é o incentivo massivo ao ensino do inglês.

### 3.2. Educação em línguas ou educação em língua (inglesa)?

As políticas linguísticas de internacionalização fomentadas pela Aucani privilegiam o ensino do inglês em detrimentos de qualquer outra língua. Analisaremos a seguir dois documentos publicados no site da agência. O primeiro é um documento acerca do *Programa Educação em Línguas na USP – LEUSP*, mais adiante, um folder de divulgação da *Aucani Idiomas*.

*Recorte 4*

**O Programa Educação em Línguas na USP – Language Education Programme at USP tem por objetivo a capacitação linguística dos alunos de graduação e a formação transcultural de alunos de pós-graduação da USP.**

(grifos nossos)

*Recorte 5*

**O programa é promovido pela Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI) em parceria com o Programa de Pós-graduação “Estudos linguísticos e literários em Inglês”, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). Sua finalidade é potencializar a atuação dos alunos em Língua Inglesa e viabilizar sua participação nas diversas oportunidades acadêmicas internacionais.**

(grifos nossos)

Embora a matéria veiculada pelo Jornal da USP afirme que um dos avanços da internacionalização foi o reforço na presença da Universidade de São Paulo na América Latina, o Programa Educação em Línguas, promovido pela Aucani não retrata essa ação.

No *Recorte 4*, embora o nome do programa em Português seja *Educação em Línguas na USP*, a sigla oficial não é *ELUSP*, mas *LEUSP*, que remete ao termo inglês *Language Education at USP*. Cabe ressaltar que a palavra *language* não especifica o número – singular ou plural -, assim, pode-se pensar que o termo em inglês é, de fato, mais apropriado ao Programa do que o termo em Português, no entanto a apropriação se dá pelo fato de que os cursos ofertados são, unicamente, em inglês.

Outro termo que salta aos olhos no *Recorte 4* é a expressão “*capacitação linguística*”, que sugere duas formas de interpretação, a primeira está relacionada ao substantivo *capacitação*, que é largamente utilizado para denominação de cursos profissionalizantes, que são chamados de cursos de capacitação profissional.

Nesse sentido, essa expressão pode carregar o significado de que a *capacitação linguística* oferecerá apenas o suficiente para que o estudante aprenda rapidamente o necessário para que a mobilidade possa ocorrer. Essa hipótese é corroborada com a duração dos cursos ofertados - 35 horas, como veremos mais adiante no folder analisado.

Outra interpretação que essa expressão pode sugerir é que se capacita aquele que não é capaz. Dessa forma, a *capacitação linguística* insinua que é preciso capacitar alguém que não tem capacidade linguística na sua língua materna ou em qualquer outra língua.

Ainda no *Recorte 4*, cabe observar a diferenciação que o Programa apresenta em relação aos objetivos para os alunos de graduação e os de pós-graduação. Para os alunos de graduação, o objetivo do Programa é a “*capacitação linguística*”, para os de pós-graduação é a “*formação transcultural*”, como se houvesse uma diferença em relação à compreensão linguística e essa diferença fosse estabelecida pelo nível – graduação/pós-graduação – e não pelo percurso formativo de cada estudante.

De acordo com o enunciado, os alunos de graduação necessitam capacitar-se linguisticamente, pressupondo que eles não tenham essa capacidade, já os alunos de pós-graduação não apresentam a “incapacidade” linguística, mas necessitam uma formação voltada à cultura.

Ao colocar “*capacitação linguística*” de um lado e “*formação transcultural*” de outro, o Programa revela que língua e cultura são aspectos descolados, que não possuem uma relação intercambiável entre si, como se fosse possível aprender uma língua estrangeira sem aprender a cultura em que ela esteja inserida.

O texto do *Recorte 5* afirma que esse Programa é promovido em parceria com o Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Os cursos de Bacharelado em Letras na USP contam com programas de ensino e pesquisa em catorze idiomas, mas o único cuja Aucani tem parceria é com o programa de estudos em língua inglesa.

A agência tem a seu alcance a possibilidade de fomentar políticas linguísticas que poderiam, de fato, propiciar uma internacionalização plurilinguística e transcultural, mas opta pelo monolinguismo de um idioma que vem sendo imposto pelo neoliberalismo e que não necessariamente contribui com os avanços científicos brasileiros e latino-americanos, aliás, vai de encontro aos princípios de universalidade que o próprio termo *universidade* carrega, como explicitado no início deste capítulo.

Essa imposição linguística aponta para o que afirma Fiorin a respeito do uso da linguagem para a transmissão das representações ideológicas:

Assim, a linguagem não é um fenômeno de classe, mas recebe as marcas da existência das classes sociais, ou seja, as classes, ou frações de classes, apropriam-se da linguagem para transmitir suas representações ideológicas e, assim, agir no mundo (FIORIN, p. 7, 1998).

Ainda no *Recorte 5*, o texto afirma que “*sua finalidade é potencializar a atuação dos alunos em Língua Inglesa e viabilizar sua participação nas diversas oportunidades acadêmicas internacionais*”. É importante observar que no enunciado a palavra

“finalidade” está no singular, no entanto, notamos que há duas finalidades, a primeira é “*potencializar a atuação dos alunos em Língua Inglesa*” e a segunda, “*viabilizar sua participação nas diversas oportunidades acadêmicas internacionais*”.

A posição em que as sentenças estão no enunciado é hierárquica, primeiro é preciso potencializar a atuação dos alunos em língua inglesa para depois viabilizar a participação deles nas diversas oportunidades acadêmicas. Dessa forma, embora o objetivo seja propiciar a participação dos alunos em variadas oportunidades internacionais, a única língua ofertada para que os alunos participem dessas oportunidades é a inglesa.

Outro documento publicado pela agência de internacionalização da USP que revela essa política monolíngue é o folder de divulgação da *Aucani Idiomas* que está dividido em três seções: a) um quadro verde que se refere aos testes de proficiência, vinculados ao programa do Ministério da Educação, denominado *Idiomas sem Fronteiras*; b) um quadro vermelho, que divulga os cursos ofertados pelo *Language Education Programme At Usp – Leusp*, programa elaborado pela Aucani; c) quadro azul que elenca os cursos do programa *Idiomas sem Fronteiras*:

Figura 5. Aucani Idiomas

**AUCANI IDIOMAS** USP

**O QUE É**  
Nossa missão é a consolidação do ambiente acadêmico internacional na USP, para promover diversidade e qualidade.

**INFORMAÇÕES**  
E-mail: [aucani.idiomas@usp.br](mailto:aucani.idiomas@usp.br)  
Local: Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 310 - 3º Andar

**APLICAÇÃO DO TOEFL ITP**  
Chamadas programadas de acordo com as demandas do Programa ISF/MEC divulgadas à toda comunidade USP.

**LANGUAGE EDUCATION PROGRAMME AT USP - LEUSP**

**CURSOS GERAIS - 35H**  
Cursos de preparação para TOEFL  
Comunicação acadêmica: Prática oral - B2 de 13/05 a 29/05  
Escrita acadêmica - B2 de 13/5 a 29/06  
Inglês para atividades acadêmicas - B1 de 23/04 a 13/06  
Curso de Letramento acadêmico em Inglês - FOB-Baurú  
Proposta para os campi do interior conforme demanda

**CURSOS DE PÓS GRADUAÇÃO**  
Quadrilátero da Saúde: (7 semanas cada módulo)  
IMTS128 - Inglês para Comunicação em Ciências da Saúde: redação de artigos científicos (PG/IMT - USP) - 29/08 - 01/10  
IMTS129 - Inglês para Comunicação em Ciências da Saúde: apresentação em conferências (PG/IMT - USP) - 15/10 - 25/11  
IMTS130 - Inglês para Comunicação em Ciências da Saúde: redação de solicitação de auxílios à pesquisa (PG/IMT - USP)  
FFLCH/ Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês:  
FLM5618-1 "Ensino Intercultural de Língua Estrangeira I: Abordagens Teóricas" (PG/FFLCH-USP)  
FLM5619-1 "Ensino Intercultural de Língua Estrangeira II: Aprendizagem Experiencial" (PG/FFLCH-USP)

**ISF - IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**

<b>INGLÊS - CURSOS DE 16 E 32 HORAS</b>	Compreensão Oral, Produção Oral e Produção Escrita	TOEFL ITP Preparatório	Desenvolvimento de Habilidades Orais e Pronúncia da Língua Inglesa
<b>ITALIANO - CURSOS DE 16 HORAS</b>	Viajar e estudar na Itália Módulo I	Viajar e Estudar na Itália Módulo II	
<b>ESPAÑHOL - CURSOS DE 32 HORAS</b>	Bem-vindo ao Espanhol: Língua Internacional		
<b>FRANCÊS - CURSOS DE 16 HORAS</b>	Compreensão Oral em contexto acadêmico	Preparação ao DELF B1	
<b>ALEMÃO - CURSOS DE 16 E 32 HORAS</b>	Cursos híbridos		
<b>PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS - CURSOS DE 16 HORAS</b>		Curso de Língua Portuguesa Exclusivo para Estrangeiros Leitura e Produção de Textos em Situação de Imersão - A1	

**INSCRIÇÃO**  
Ser estudante de graduação e pós-graduação com matrícula ativa.  
Ser funcionário ou docente e ter aderido ao Edital 201/2018.  
Para Inglês, ter feito o teste de nivelamento online no My English Online.  
\*O cadastro do My English Online é realizado na portal ISF aluno, a via Cursos Online. Ter cadastro no ISF para solicitar o cadastro no MEC.  
Site: <http://isf.mec.gov.br/idiomas/ingles>

Fonte: Imagem retirada do sítio eletrônico da Aucani disponível em: <http://usp.br/internacionaloffice/index.php/cursos/aucani-idiomas/leusp>

Os cursos ofertados pelo programa Idioma sem Fronteiras são elaborados pelo Ministério da Educação, por este motivo, não nos debruçaremos sobre eles, portanto



analisaremos apenas na seção que diz respeito ao programa e aos cursos que foram elaborados pela própria universidade por meio da Aucani, o *Language Education Programme At Usp – Leusp*.

De acordo com o folder, os cursos são divididos em Cursos Gerais, com duração de trinta e cinco horas, e cursos de Pós Graduação. Para Cursos Gerais o programa apresenta seis opções: 1) *Cursos de preparação para TOEFL*, 2) *Comunicação acadêmica: Prática oral - B2 de 13/05 a 29/06*, 3) *Escrita acadêmica - B2 de 13/-5 a 29/06*, 4) *Inglês para atividades acadêmicas - B1 de 23/04 a 13/06*, 5) *Curso de Letramento acadêmico em Inglês - FOB-Baurú*, 6) *Proposta para os campi do interior conforme demandas*.

Os cursos de língua para Pós-graduação, na imagem, aparecem divididos em duas colunas, uma coluna com o subtítulo *Quadrilátero da Saúde: (7 semanas cada módulo)* e outra denominada *FFLCH/ Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês*. Na coluna denominada *Quadrilátero da Saúde* há três cursos: 1) *IMT5128 - Inglês para Comunicação em Ciências da Saúde: redação de artigos científicos (PG/IMT - USP) - 20/08 - 01/10*, 2) *IMT5129 - Inglês para Comunicação em Ciências da Saúde: apresentação em conferências (PG/IMT - USP) - 15/10 - 26/11*, 3) *IMT5130 - Inglês para Comunicação em Ciências da Saúde: redação de solicitação de auxílios à pesquisa (PG/IMT - USP)*.

Na coluna dos cursos ofertados em parceria com a FFLCH há dois cursos: 1) *FLM5618-1 Ensino Intercultural de Língua Estrangeira I: Abordagens Teóricas (PG/FFLCH-USP)*, 2) *FLM5619-1 Ensino Intercultural de Língua Estrangeira II: Aprendizagem Experiencial (PG/FFLCH-USP)*.

É possível notar que, tanto nos cursos de língua ofertados para a graduação como para a pós-graduação, não há propostas de cursos para outros idiomas que não sejam os de inglês. Como consequência, esse tipo de política limita a liberdade do estudante em desenvolver a sua pesquisa utilizando as ferramentas linguísticas das quais possui maior conhecimento, produzindo uma ciência menos inovadora e mais limitada:

Esta língua possui suas próprias liberdades e suas próprias restrições cognitivas, e é utilizando-a que o pesquisador pode o mais facilmente inovar, porque ele está à vontade para ir até o fim de suas intuições. Pelo contrário, uma pesquisa que se expressa apenas em uma língua com pretensões universais freia a inovação, obriga àquele que não a tem como língua principal a formulações emprestadas e, ao limitar por

ela mesma suas capacidades de conceitualização, termina por impor uma ciência conservadora (HAGÈGE, 2012, p. 122, tradução nossa<sup>40</sup>).

Outro aspecto importante a ser abordado é a respeito dos nomes dos cursos nas respectivas colunas, os cursos ofertados para a área da saúde carregam em suas nomenclaturas expressões que remetem ao campo das ciências e da pesquisa, como *redação de artigos científicos, apresentação em conferências e redação de solicitação de auxílios à pesquisa*, enquanto que os cursos elaborados em parceria com a Faculdade de Letras recebem nomes que remetem ao campo da cultura, *Ensino Intercultural de Língua Estrangeira I: Abordagens Teóricas e Ensino Intercultural de Língua Estrangeira II: Aprendizagem Experiencial*.

### **3.3. O inglês abre ou fecha as portas para a internacionalização?**

A fim de contrapor essa política de internacionalização monolíngue, apresentamos, a seguir, recortes de entrevistas realizadas com estudantes estrangeiros.

#### **3.3.1 Normas para as transcrições das entrevistas**

Para as transcrições dessas entrevistas, nos baseamos nas orientações de Marcuschi (2006). Este autor sugere que a transcrição seja limpa, legível e sem sobrecarga de símbolos complicados. Para a escrita das entrevistas, utilizamos a escrita-padrão, mas levando em conta a produção real dos entrevistados, assim como estabelece o autor. O processo da transcrição envolveu uma escolha importante para o trabalho, mostrar a produção puramente real, não seria possível porque comprometeria a compreensão do leitor, uma vez que a língua escrita é limitada, ela não reproduz em ênfases, entonações, gestos e outros recursos que extralinguísticos importantes e que facilitam a compreensão da língua oral. Assim, optamos por utilizar algumas palavras na norma padrão para manter a compreensão textual, mas

---

<sup>40</sup> No original: Cette langue possède ses propres libertés et ses propres contraintes cognitives, et c'est en l'utilisant que le chercheur peut le plus facilement innover, car il y est à son aise pour aller jusqu'au bout de ses intuitions. Au contraire, une recherche qui ne s'exprimerait que dans une langue à prétention universelle bride l'innovation, oblige celui qui ne l'a pas pour langue principale à des formulations empruntées et, jugulant par là même ses capacités de conceptualisation, finit par imposer une science conservatrice.

buscando manter a produção real, essa escolha se deve fundamentalmente para evidenciar o que é defendido ao longo deste trabalho.

A intenção aqui não é expor os “erros gramaticais” dos sujeitos envolvidos, mas mostrar que a realização da língua falada, mesmo a falada nos espaços acadêmicos, não é a norma padrão da língua escrita, mas outras. A opção pela transcrição evidenciando a produção real, em se tratando de algumas pessoas cuja língua nativa não é o português, também objetiva salientar que a compreensão linguística não acontece apenas com quem domina a norma padrão, mas as outras línguas brasileiras e estrangeiras.

Essa escolha acarreta em algumas dificuldades sobre como transcrever palavras com pronúncias diferentes das do padrão. Mascurschi traz algumas sugestões para resolvê-las como o uso de “*né, pra, prum, comé, tava* etc., ou eliminação de morfemas finais: *qué, sô, vô* etc., ou truncamentos: *compr* (=comprou), *vam di* (=vamos dizer) etc.” (MARCUSCHI, 2006, p.9) O mesmo ocorre com reproduções como: *eh, ah, oh, ih::, mhm, ahã*, dentre outros. Quando as produções dos verbos infinitivos não apresentavam os *-r* constantes na norma padrão, nas transcrições essa marca foi substituída apenas pela vogal das conjugações, acrescida do acento agudo, por exemplo: *falar>falá, querer>querê, ir>í*.

Em se tratando de conversações, as linhas não são muito longas, e isso auxilia na visualização da entrevista. Os falantes são indicados pelas iniciais dos fictícios nomes. Evitamos o uso de letras maiúsculas em início de frase ou nomes próprios, pois este recurso é usado quando uma palavra ou uma sílaba é pronunciada de maneira enfática.

Utilizamos colchetes duplos *[[* para evidenciar que dois falantes iniciaram seus turnos conversacionais simultaneamente. Recorremos ao colchete simples *[* para sobreposições de vozes que ocorrem a partir de certo ponto que os dois falantes falam simultaneamente. Para as sobreposições de vozes localizadas, usamos um colchete que abre e outro que fecha *[ ]*.

Para as pausas nas conversações, utilizamos o sinal de (+) para pausas de 0,5 aproximadamente; para pausas superiores a 1,5 segundo, indicamos o tempo cronometrado dentro os parênteses. Nas vogais que foram alongadas, fizemos uso dos dois pontos : para marcar esse alongamento. Para marcar uma palavra pronunciada silabadamente, utilizamos o hífen - em cada uma das sílabas.

Quando os falantes repetiam sílabas ou letras, utilizamos o recurso de reduplicação das letras ou sílaba repetida

Para demonstrar que um falante teve uma interrupção na fala, usamos a barra /. As aspas duplas ” foram usadas para evidenciar uma subida de entonação – bastante utilizadas nas frases interrogativas. As aspas simples ‘ demonstraram subidas de entonações leves – comumente usadas para corresponder à vírgula ou ponto e vírgula. Recorremos à vírgula – ou aspa simples abaixo da linha (MARCUSCHI, 2006, P. 12) –, para as descidas de entonação, leve ou brusca.

Para algum comentário importante utilizamos os parênteses duplos (( )) para sinalização no ponto conversacional da ocorrência ou antes dele. Quando não compreendemos o que o falante disse, usamos os parênteses simples com a palavra que supusemos ter ouvido ou quando não compreendemos, sinalizamos dentro dos parênteses a palavra incompreensível (*incompreensível*).

Para indicar apenas trechos das transcrições, sinalizamos com o uso de reticências ... no início e no fim. O uso de reticências entre duas barras /.../ foi utilizado para indicar o corte no turno de alguém.

### 3.3.2 Transcrição e análise dos corpora

A primeira entrevista foi realizada com uma aluna de graduação colombiana, que na pesquisa é identificada como Eperara, ela estudou na Faculdade de Educação durante seis meses:

*Recorte 6*

**P: e por que que cê escolheu vim pro brasil” como é que foi”**

**E: porque eu: (+) li sobre: a universidade (+) então ah: o google ((risos))**

**P: ãhã’**

**E: ah num: ah: (+) em num (+) texto aparecia que: a: ni/ a usp as/ a segunda universidade melhor universidade de américa latina’**

**P: mhm’**

E: enton eu, usp ((risos))

P: ãhã'

E: eu escolhi usp por isso,

P: ah:

E: porque e:u podia tambiem ir para cuba'

P: mhm

E: pero eu foi para cuba ahn em dois mil deciseis,

P: ah eh'

E: então eu não quise [tampouco,

P: [ãhã' e: pra cuba você foi de viagem' assim de fé:rias ou  
você foi a estudo"]

E: a estudo

P: [[ah:

E: [[eu foi um congresso'

P: ãhã'

E: da educação especial'

P: mhm

E: então eu gostei muito'

P: ah:

E: e estive: na universidade pedagógica de cuba

P: ãhã

**E: e eu aprendi muito,**

**P: e quanto tempo cê ficou lá em cuba”**

**E: ahn mais ou menos um mês (+) eu morei lá com com uma família: [cubana**

**P: [mhm’**

**E: e eu [aprendi muito com eles**

*Recorte 7*

**entendi (+) oh Eperara me diz uma coisa: você estudou português na colômbia antes de vir”**

**E: [[sim,**

**P: [[você já estudava”**

**E: eh eu:: (+) estudei e e fiz ah o curso *on-line*’**

**P: mhm’**

**E: que a usp envia às pessoas por (+) correio enton eu fiz algumas (+) unidades’**

**P: mhm’**

**E: módulos e eu aprendi algumas coisas,**

**P: mhm’**

Eperara, ao responder por que escolheu o Brasil para fazer intercâmbio, ela afirma ter lido num texto que a USP aparecia como “a melhor universidade da América

Latina” e por esse motivo escolheu vir para o Brasil. Acrescenta ainda que tinha outra opção já conhecida por ela no contexto acadêmico, Cuba, e que aprendeu muito nesse país quando lá esteve, participando de um congresso de educação especial.

O fato de já ter conhecido Cuba, e a posição da USP no *ranking* latino-americano foram aspectos que favoreceram a decisão de Eperara em vir ao Brasil fazer intercâmbio na USP. Na sua fala observamos a reprodução do discurso de excelência da USP, que é veiculado internacionalmente e influenciou bastante na sua escolha.

Quando questionada se já havia aprendido português antes de chegar ao Brasil, Eperara afirma ter feito um curso à distância oferecido pela USP. Se voltarmos à imagem do documento *Aucani Idiomas* é possível observar que o curso mencionado pela aluna é ofertado pelo Programa Idiomas sem Fronteiras, do Ministério da Educação, e que conta com uma carga horária de 16 horas.

Analisemos agora a segunda entrevista realizada com Wayrq'aja, um estudante de graduação peruano que permaneceu por seis meses na USP:

*Recorte 8*

**P: e falando em língua' você li/ começ/ como que surgiu o interesse [em] [vim] [pro brasil]**

**W: [ah] [d/br/] [pra brasil"]**

**P: e aprendê português”**

**W: eh:: (+) ah: (+) é porque: (+) eh: (+) desde que eu: es/estava na escola**

**P: mhm:’**

**W: tinha um professor que super motiv/ motivava ah:: os os alunos (+) ah:: não ficar no peru,**

**P: ãhã’**

**W: porque o peru (+) eh: peru tem: (+) agora está atrasado,**

**P: mhm’**

W: eh: enquanto à área acadêmica' universitária' de pesquisa' (+) então ele sempre motivou então isso: ficou em mio/ na minha cabeça (+) e sempre eu tive um sonho de (+) ir para outro país

P: ãhã'

W: para conhecer outra realidade'(+), outra cultura' (+) então eu eh: queria ir para a europa'

P: ãhã'

W: pois (+) o importante da minha universidade (+) é que tem muitos convênios,

P: mhm'

W: com (+) a usp' (+) com (+) muitas universidades (do mundo),

P: mhm'

W: então eu (+) ((suspiro)) podia ir a europa'

P: ãhã'

W: porque:: mas: (+) a língua é o problema'

P: [[ãhã'

W: [[problema, (+) tinha que falar inglês terminado' e:: é um requisito'

P: mas cê tinha algum país em especial que cê [queria i''

W: [ah: eu eu eu: queria:: ALEMANHA (+)

P: e pra ir pra alemanha' cê tinha que falá inglês''

W: inglês pero os três anos (+) [três anos (+)

P: [ãhã'



W: é o estudo' (+) do inglês' (+) mas: não estudé' num estudei inglês no Peru, eu SEI inglês pouquinho,

P: ãhã'

W: por escola'(+), mas não sei falar muito bem porque inglês (+) diferente de português,

P: mhm'

W: porque: eh: então esse foi um um uma barreira para mim'

P: ãhã'

W: então tive que: ser realista: e:: (+) (+) e:: saber que tinha que ir para outro país

P: mhm'

W: seja em américa lati latina ou também espanha'

P: ãhã'

W: então:' hum: hace: dois anos

P: mhm'

W: dois anos eh: (+) a lei universitária no peru: (+) trocou' (+) então' (+) a lei: exige pra você: que (+) eh:: (+) eh: aprenda uma língua a mais

P: mhm'

W: para: poder: sair: da universidade,

P: ãhã'

W: então' eh:: o mais rápido (+) era: aprender português

P: ãhã'

W: porque tem: no peru tem muitos cursos de português:'

**P: ah eh::”**

**W: aí a gente tá fazendo muitos’ estudando muito agora por causa de la lei’**

**P: mhm’**

**W: então eu disse ah bom’ vamos aprender português,**

Wayrq'aja relata que gostaria de ter ido estudar na Europa, mas que a língua exigida foi o empecilho. Segundo ele, era necessário falar inglês e ele não sabia o suficiente, por esse motivo, as opções de mobilidade acadêmica que ele tinha eram América Latina ou Espanha.

De acordo com o aluno, a lei universitária de seu país exige que, para se formar, o aluno aprenda um idioma estrangeiro, e como há muitos cursos de português, conforme relatado na entrevista, ele optou por aprender esse idioma devido à facilidade de oferta de cursos e a proximidade com o espanhol.

A USP não foi a primeira escolha de Wayrq'aja, se a língua não fosse uma barreira, ele preferiria ter ido à Europa, mas não o fez porque, para ele, a aprendizagem da língua portuguesa seria mais rápida do que a da língua inglesa e por este motivo optou por estudar na USP. Observa-se que sua opção por estudar no Brasil teve uma motivação linguística vinculada à língua oficial deste país.

A seguir, será analisada a terceira entrevista, feita com Udziwi:

*Recorte 9*

**P: por que que você escolheu vim pra faculdade de educação da usp aqui: no brasil assim em são paulo”**

**U: hum (+) eh eu vim pra aqui: (+) por causa mesmo da experiência na área de de docência, né”**

**P: mhm’**

**U: porque a usp tem já longa: (+) longos anos que vem formando’ vem fazendo’ então eu como quero trabalhar na pesquisa da da (+) na área de formação de professores’**

**P: mhm'**

**U: ãh: sobre a inte/ ãh a construção da identidade (+) do professor em moçambique,**

**P: ãhã'**

**U: então (+) por aí: eh: eu poderia ter ido em lisboa'**

**P: mhm' [sim'**

**U: [mas (é o que aconteceu) e eu fui pra lisboa'**

**P: ãhã'**

**U: estive lá: (+) umas dua/ três vezes'**

**P: mhm'**

**U: mas (+) pronto não fiquei assim muito: (+) eh: (+) tem bons autores que falam dessa (incompreensível) nóvoa: tem ali hã: (+) hã: eh: como é que é (a outra) flores' eh:: (+) autores que falam da identidade' construção de identidade/ mas eu achei o brasil'**

**P: mhm'**

**U: porque tem alguma similaridade cultural'**

**P: ãhã'**

**U: então por esta via que eu achei pronto' ia eh: conhecer o brasil'**

**P: [[sim**

**U: [[e também explorar alguma experiência que o brasil tem nesta matéria,**

Udziwi afirma que sua escolha pela USP é pela experiência que a Faculdade de Educação tem na área de docência e coloca seu interesse em trabalhar na investigação a respeito da formação de professores. Ele relata, de maneira semelhante à Eperara, que poderia ir para outro país, no caso dele, Portugal, mas

assim como a estudante, afirma já ter conhecido o país, inclusive explicita que esteve lá reiteradas vezes – “*uma, duas, três vezes*”.

O professor elenca autores portugueses que sustentam sua afirmação de que poderia ir para Portugal porque há autores referenciados em sua área de interesse, mas confessa que a preferência pelo Brasil é pela semelhança que este país tem com Moçambique em relação à cultura, e por esta identificação poderia explorar o que o Brasil oferece em relação à pesquisa na área de formação de professores.

No discurso dos três intercambistas notamos a importância que o português tem frente à América Latina e à Moçambique - e poderíamos arriscar a dizer, a outros países africanos de língua portuguesa. Para eles, a compreensão do português para desenvolver seus conhecimentos é muito mais relevante do que a compreensão do inglês para tal. O conhecimento do português, para eles é emancipatório, ao passo que a imposição do inglês reduziria suas compreensões acerca do conhecimento que aqui vieram buscar.

Com relação a isto, Hagège afirma que:

Uma consequência grave deste estado de coisas é a ameaça de deterioração do tecido científico de outras línguas que não o inglês, na medida em que a inovação terminológica, suporte essencial da criatividade científica, poderia, na falta de uma reação enérgica, ser sacrificada à dominação de uma terminologia exclusivamente inglesa (HAGÈGE, 2012, cap. 4, tradução nossa <sup>41</sup>).

As formas como o inglês vêm sendo imposto para comunidade acadêmica e a falta de estímulo para que os alunos estrangeiros estudem o português enquanto estão na USP, como relata Klemperer em seu diário, podem agir como “minúsculas doses de arsênico: são engolidas de maneira despercebida e aparentam ser inofensivas; passado um tempo, o efeito do veneno se faz notar” (KLEMPERER, 2009, p.11).

O discurso que permeia as políticas linguísticas na Universidade de São Paulo manipula a linguagem de maneira a valorizar a pluri ou transculturalidade, sugerindo uma multiplicidade de cultura, contudo a língua dessas culturas, na universidade, é, mormente, a inglesa. Isso vai sendo inculcado na mente de estudantes e professores

---

<sup>41</sup> No original: Une conséquence grave de cet état de choses est la menace de détérioration du tissu scientifique des langues autres que l'anglais, dans la mesure où l'innovation terminologique, support essentiel de la créativité scientifique, pourrait, faute d'une réaction énérgique, être sacrifiée à la domination d'une terminologie exclusivement anglaise.

cotidianamente, como minúsculas doses de veneno, que vai naturalizando o inglês como a língua da ciência.

É possível depreender que há grande esforço por parte da universidade pela anglicização linguística no que concerne às políticas de internacionalização. Embora os documentos afirmem que um de seus objetivos é a consolidação do ambiente acadêmico internacional para a promoção da diversidade, não se nota tal diversidade linguisticamente.

Esse movimento restringe as possibilidades do fazer ciência, Arnoux (2014) afirma que a hegemonia do inglês como língua científica pode trazer como consequência que outras línguas, como o português e o espanhol não se desenvolvam o suficiente em certas áreas do conhecimento. Dessa forma, poderemos ter controladas as nossas formas de expressão e de pensamento, perdendo, assim, nossa autonomia.

A política exercida pela Aucani para fomentar a internacionalização é uma contradição ao que a etimologia do nome *universidade* carrega. Esse lugar deveria ser, por excelência, o espaço para uma multiplicidade de conhecimentos, culturas e - também - de línguas.

No próximo capítulo analisaremos três situações de conversação com estudantes estrangeiros, a fim de compreender suas imagens de língua.

## Capítulo 4

### 4. Monolinguismo ou multilinguismo? As imagens de língua de estudantes intercambistas e extensionistas na Universidade de São Paulo

*Será que Deus fala outras línguas?  
Será que entende os estrangeiros?  
Ou será que os anjos ficam sentados em  
pequenas cabines de vidro fazendo  
traduções? (VETERANYI, 2004, p. 17)*

Dando prosseguimento às análises, neste capítulo, buscaremos nos deter em analisar as imagens de língua que são propaladas por meio de outra das instâncias argumentadoras abordadas no Projeto de Pesquisa *Imagens de língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo* - a instância argumentadora Comunidade, por meio das imagens de língua construídas pelos alunos do Curso de Difusão: *Língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio* que ocorreu na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no segundo semestre de 2019 e dos alunos do projeto de extensão *Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados*, vinculado ao *Programa Aprender na Comunidade*.

Assim, os *corpora* deste capítulo constam de recortes de conversações realizadas com estudantes estrangeiros, buscando refletir sobre como eles veem a língua portuguesa, a sua língua nativa e os as outras línguas nas quais se comunicam.

A primeira e a segunda situações de coleta dos dados ocorreu durante uma atividade externa do curso de *Língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio*. Em uma das saídas culturais com os estudantes, acompanhamos alguns deles a uma festa que os alunos do Curso de Direito do Largo São Francisco organizam anualmente no mês de outubro, denominada Peruada.

A terceira situação foi durante uma das aulas do curso de *Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados*, em que conversávamos sobre as línguas faladas em Haiti, Arábia Saudita – país em que إيهاب passou a maior parte da vida – e Brasil.

Uma coleta aconteceu antes da chegada à festa, no momento em que a professora e Yaëlle, uma aluna belga, almoçavam juntas. A outra coleta aconteceu depois da Peruada, quando a professora e dois estudantes, 지우, uma aluna sul-coreana, e Illayqu, um estudante peruano, jantaram juntos. As identidades dos alunos foram preservadas e substituídas por nomes fictícios escolhidos por eles.

Os três estudantes intercambistas tinham entre vinte e vinte e um anos de idade e estavam na graduação. O período de mobilidade acadêmica de 지우 e de Illayuq foi de um ano e de Yaëlle, de seis meses. 지우 cursava Letras na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP; Yaëlle estudava Arquitetura na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP e Illayuq, Educação na Faculdade de Educação da referida universidade.

Os três estudantes imigrantes tinham entre 32 e 38 anos. Ihab, ou إيهاب, em árabe, uma de suas línguas maternas, e é proveniente da Eritreia; Choisil nasceu em L'arcahaie, mas viveu a maior parte do tempo em Cabaret, cidade próxima à capital haitiana; está no Brasil há cinco anos, trabalha na construção civil como pedreiro; Walner veio de Aquin, na costa sudoeste do Haiti, está no Brasil há aproximadamente quatro anos; trabalha como vidraceiro e também como fotógrafo em eventos, no entanto Walner é pedagogo, mas não consegue validar seu diploma no Brasil.

Os nomes dos participantes foram trocados por codinomes para manter suas identidades preservadas. As transcrições integrais das conversações se encontram nos Apêndices desta dissertação. Todas elas foram feitas de acordo com as orientações de Marcuschi (2006).

#### **4.1. Análise conversacional**

Antes da análise linguístico-discursiva, duas das três conversações aconteceram com mais de dois falantes, gostaríamos então de fazer alguns apontamentos a respeito da análise dessas conversações em si e em seguida nos dedicaremos à análise linguístico-discursiva das três situações de conversação.

Das conversações entre a professora, 지우 e Illayuq e também entre as professoras, إيهاب, Walner e Choisil, depreendemos o que Sacks *et al.* (2003) apontam em relação à organização do turno conversacional:

Em primeiro lugar, a existência da tomada de turnos organizada é algo que os dados de conversa tornaram cada vez mais evidente. Tornou-se óbvio que, na grande maioria dos casos, uma parte fala de cada vez, embora os Falantes se alternem, e embora a extensão dos turnos e a ordem dos turnos variem (SACKS *et. al.*, p.13, 2003).

Observa-se, nas conversas transcritas, alguns dos pontos levantados pela autora (*op. cit.*), como:

a) A repetição da troca de falantes, nota-se a organização sequencial dos turnos e, embora ocorram turnos extensos de alguns falantes, a troca é recorrente.

b) Na maior parte da conversação, os turnos estão de tal forma que fala um por vez, ou seja, na grande maioria do tempo cada falante tem seu turno conversacional respeitado.

c) Há ocorrências de falas simultâneas, no entanto, essas falas são breves e não ocorrem com a intenção de dissuadir o ato ilocucionário do falante.

d) Na grande maioria da conversação, nota-se as transições de turno conversacional com breves intervalos ou ligeiras sobreposições que visam manter a estrutura conversacional (como o marcador *mhm* ou *ãhã*), que visa sustentar o turno, sugerindo ao locutor o entendimento do enunciado por parte do ouvinte. Em pouquíssimos momentos da conversação, nota-se a presença de transições de turno sem intervalos.

e) A duração dos turnos é variável.

f) Sua extensão não foi especificada anteriormente.

g) A fala de cada locutor não foi planejada previamente.

h) A distribuição dos turnos tampouco foi previamente especificada.

Mediante a essa análise da conversação e dos turnos conversacionais, passaremos à análise linguístico discursiva.

#### **4.2. Análise linguístico-discursiva dos trechos da transcrição da conversação com Yaëlle**

A situação de conversação, cujos trechos da transcrição foram selecionados para a análise linguístico-discursiva, apresenta apenas duas pessoas, a professora e a estudante belga, Yaëlle. A análise será feita de acordo com o decorrer do diálogo por elas estabelecido.

Yaëlle ao responder o porquê de ter escolhido vir estudar no Brasil, começa sua resposta afirmando que foi uma opção:

*Recorte 10*

**P: você é da holanda”**

**Y: ((gesto de negação com a cabeça))**



**P: qual que é o país onde você nasceu”**

**Y: béglica”**

**P: ah:: na béglica (+)**

**Y: si’**

**P: e você estuda lá”**

**Y: si”**

**P: e por que que você escolheu vim pra cá, Yaëlle”**

**Y: ah: porque foi uma opções’**

**P: ãhã’**

Sua fala nos permite inferir que: a) foi uma dentre as várias opções que ela tinha na América e em qualquer outro lugar, como África, Europa, Ásia ou Oceania; b) a discordância entre o número do artigo e do substantivo poderia dar margem para pensarmos na possibilidade de sua resposta ter o sentido de *porque foi uma das opções*, ainda muito atrelada à opção a; c) se nos atemos ao artigo *uma* podemos pensar que foi a opção que ela fez ou, talvez, a única que ela teve.

*Recorte 11*

**Y: hum: (+) única opção no amérrica do sul (+)**

**P: ãhã’**

**Y: e eu querrer ir prro amérrica do sul’**

**P: [[ah::**

**Y: [[então (+) (foi) brrasil,**

Ela restringe a opção, qualificando-a como a única que ela teve:

**hum: (+) única opção no amérrica do sul (+)**

E situa que essa única opção é *na* América do Sul. Em seguida, ela afirma:

**e eu querer ir prro américa do sul'**

**então (+) (foi) brrasil,**

Detalhando que sua motivação para vir para o Brasil foi por desejar conhecer a América do Sul, mas que dentre os vários países que a compõem, a única opção que ela tinha era o Brasil e foi essa a sua motivação para vir para este país.

Vejamos o recorte seguinte:

*Recorte 12*

**P: que legal' e cê tinha estudado português" (+) cê já tinha: tido contato [com o português"**

**Y: [ãh:::**

**(+) já foi no:: (+) viajei em portugal (+)**

**P: ah:**

**Y: mas não falou português lá'**

**P: ãhã'**

**Y: ahm::' e:: (+) fi/ fiz uma:: (+) curso de português de portugal'**

**P: ãhã'**

**Y: de dez horas antes de ir (+)**

Quando questionada se já havia estudado ou tido algum contato com a língua portuguesa, ela diz:

**ãh::: (+) já foi no:: (+) viajei em portugal (+)**

**mas não falou português lá'**

Ela afirma que já havia tido contato com a língua numa viagem que fez a Portugal e que, embora tenha feito um curso de português lusitano de dez horas antes de viajar, ela expressa não ter falado português nessa viagem.

É possível questionar o que ela compreende por falar português, uma vez que, muitas vezes, pequenas expressões podem ser consideradas 'falar português', mas negligenciadas pelo aprendiz de uma nova língua.

*Recorte 13*

**P: ah:: e: quando você chegô aqui no brasil (+) é:: (+) alguém foi te buscar no aeroporto ou não" você foi: (+)"**

**Y: eu: (+) ãh:: (+) eu vem com os meus pais'**

**P: ah:' tá'**

**Y: e:: (+) ahm:: (+) as primerras dias (+) (+) ahm::: ((risos)) (+) ah:: (+) fic/ ficamos numa: apartamento: em jardins'**

**P: ãhã'**

**Y: via booki:ng' booking pont com'**

**P: ãhã'**

**Y: e depois:' no rio' rio de janeiro' foz de iguaçu' depois aqui um otrra hotel' ((risos))**

**P: que legal'**

O excerto anterior demonstra que Yaëlle veio com os pais, o que de certa forma lhe deu segurança ao chegar ao país sul-americano, visto que além de não estar sozinha, estava com os seus responsáveis. Eles ficaram alojados no bairro paulistano dos Jardins, área bastante nobre da cidade, o que, de certa forma, minimiza as possibilidades de violência ou assalto, pois é uma região escoltada tanto por seguranças privados quanto pela segurança pública.

Quando Yaëlle diz:

**via booki:ng' booking pont com'**

Ela dá a entender que, como a locação foi feita por meio da empresa holandesa de e-commerce, disponível em quarenta e três idiomas, não precisaram recorrer à língua portuguesa para negociar a hospedagem.

Yaëlle demonstra ter viajado pelo país junto com seus pais. Foram ao Rio de Janeiro e a Foz do Iguaçu, ela teve a possibilidade de percorrer distâncias consideráveis e conhecer outros lugares e culturas, além das de São Paulo. Nota-se que o período de adaptação da estudante ocorreu sob a segurança de seus pais, e de forma muito semelhante à dos turistas que viajam.

A forma como um turista se relaciona com a região a ser conhecida é diferente da maneira como um estrangeiro que planeja permanecer um tempo no lugar. Quando um estudante vem para o Brasil morar alguns meses, ele geralmente se aloja num quarto ou moradia estudantil, por ser mais barato. É menos frequente que um estudante se aloje num hotel devido ao custo, apesar da comodidade, conforto e segurança que muitos deles oferecem.

Assim, esse estudante precisa dialogar, de certa forma, com o locatário do recinto, o que demanda certo tipo de aproximação linguística, mesmo que essa aproximação seja via aplicativos de tradutor.

Outro ponto a ser considerado é que quando um estudante chega à cidade, mesmo que ainda seja no período de férias universitárias, ele procura reconhecer a região que ficará instalado, percorrendo o bairro, utilizando o transporte da cidade e observando a dinâmica que ela tem.

O período de adaptação de Yaëlle foi uma experiência turística com a família, o que, de certa forma, lhe trouxe bastante segurança em conhecer o país e se adaptar às novas mudanças de uma maneira confortável e segura.

*Recorte 14*

**Y: depois eles emborra' eu foi numa família,**

**P: ãhã' cê mora cuma família"**

**Y: si'**

**P: brasileira"**

Y: si'

P: ah' que legal' então cê tem contato com a língua: o tempo todo' quase''

Y: si' mas a mãe' ele querre' ele quer:: ah:: falar (+) inglês comigo

P: ah'

Y: entã:o eu não posso falar português no dia

P: ah:' só com o filho''

Y: ((gesto de sim com a cabeça))

P: cê mora cuma família''

Y: si,

P: quem faz parte da família'' quem são as pessoas''

Y: ah' uma mãe'

P: ãhã'

Y: ele querre::, ele quer falar inglês comigo

P: ah'

Y: ((o garçon entrega um copo de bebida)) obrigada' (+) (+) (+) o pai' (+) ele fala português comigo'

P: mhm'

Y: e, ah: uma filha'

P: ãhã'

Y: de seis anos'

P: ah'

Y: falo: português com ela

P: ah' que legal'

Y: e eles têm uma:: (+) ah:: (+) menino também'

P: mhm'

Y: mas ele:: no::s estados unidos

P: ah:: [ta:']

Y: [agorra' ele tem trr/ eh:: trrês anos'

P: três anos''

Y: não' ah::'

P: tre:ze'

Y: tre:ze'

P: ah::'

Y: si

P: nossa' novi:nho'

Y: então eu tenho ah:: quarta ah:: do filho'

P: ãhã'

Y: o quarto da filho'

P: ãhã'

Y: si'

P: puxa' que legal'

Y: mhm'

Depois que seus pais foram embora, Yaëlle diz que passou a morar com uma família brasileira. Essa informação fez com que a professora deduzisse que a

estudante, a partir de então, tivesse bastante contato com a língua portuguesa e recorresse ao advérbio contraído **né** para verificar com sua interlocutora se sua dedução procedia ou não.

No entanto, Yaëlle diz:

**si' mas a mãe' ele querre' ele quer:: ah:: falar (+) inglês comigo**

A princípio ela não nega a dedução da professora, porém, recorre à conjunção adversativa, **mas** para dar sequência à sua resposta, e segue dizendo que a *mãe* quer falar inglês com ela, ou seja, Yaëlle não fala português o tempo todo porque nos momentos em que conversa com a dona da casa, o diálogo é em outro idioma, o inglês.

No entanto, ao responder o que a professora lhe pergunta, Yaëlle pode ter concordado com a dedução dela, se considerar que tem contato com a língua todo o tempo – na casa, na rua, na universidade - apesar de, com a dona da casa, a conversa não ser nessa língua. Ter contato com a língua pode significar não falar necessariamente essa língua, mas ouvi-la e lê-la .

Então ela segue:

**entã:o eu não posso falar português no dia**

O verbo *poder*, usado, neste caso, na modalidade deôntica, aqui indica permissibilidade. De acordo com Costa (2009):

A modalidade deôntica envolve obrigação ou compulsão. Tipicamente tem sua origem em normas morais ou sociais, numa pessoa com autoridade, ou em alguma 'compulsão interna'. As origens da modalidade deôntica podem ser, portanto, externas ou internas ao sujeito obrigado, autorizado ou aconselhado a fazer algo. (COSTA, p. 4, 2009)

Não é permitido a Yaëlle falar português em casa porque a proprietária deseja falar com ela em outra língua. Quando questionada quem fazia parte da família com quem morava, ela diz:

**ah' uma mãe'**

E:

**ele querre::, ele quer falar inglês comigo**

Ou seja, com a mãe ela não pode falar português, ela não tem essa *permissão* devido ao desejo da mãe de falar inglês.

Quando cita os outros moradores da casa, ela especifica a língua na qual conversam:

**o pai' (+) ele fala português comigo'**

E:

**e, ah: uma filha'**

**de seis anos'**

**falo: português com ela**

Com ambos ela *pode* falar português. Vejamos agora o recorte 6:

*Recorte 15*

**P: e::: (+) (+) quando você estudou português, português de português, (+) é::: a parte escrita não é tão diferente'**

**Y: si**

**P: mas acho que a pronúncia é'**

**Y: si**

**P: cê sentiu muita dificuldade'' muita diferença, (+) é:: (+) enfim' quando você chegou aqui no brasil pra compreender o que as pessoas falavam'' (+) ou não''**

**Y: si' porque eu sentido que a aula de português' o curso'(+) não me ajuda nada'**

**P: ãhã'**

**Y: porque foi muito diferente e muito básico também,**



P: ah ta' é eu acho que a gente precisa (+) é:: pensar (+) talvez tipo:: (+) quando vocês chegam é:: (+) verificar o nível e o int/ e o que que vocês esperam do curso assim' (+) o que que vocês, enfim, (+) pra q/ pra que que vocês precisam da língua, assim, se é pra finalidade só acadêmica ou não' (+)

Y: sei, mas aí eu tenho aulas em português na flch,

P: ah tem''

Y: si' tudo,

P: todas são em português''

Y: si' (+) mas os trabalhos e as provas eu posso fazer em inglês ou francês,

P: ãhã'

Y: mas as aulas' os textos'

P: ãhã'

Y: estão em (+) são em português,

P: mhm' (+) o que que você: (+) sente que você precisava aprender mais Yaëlle'' (+) que você esperava do curso e que não aconteceu''

Y: Ahm: (+) agora' (+) é:: fazé/ fazemos muito cultura'

P: ãhã'

Y: não muito língua'

P: mhm'

Y: por exemplo, as nomes do: das comidas, o: das coisas prre:: prre:: prre::

P: precisa' ãhã'

Y: eu não'

P: específicas'

Y: específicas' eu não posso:: lembrrar'

P: ãhã'

Y: e uma ve/ ver uma vez no: aula' depois eu: esqueci'

P: mhm'

Y: mas (+) (+) aprrender mais (+) coisas que:: (+) mais palavrres' mais grramática' que temos que usar cada dia' (+) falando'

P: mhm'

Y: palavrres mais eh:: (+) ((o garçon entrega o prato)) brigada'

P: brigada'

Y: mais comum,

P: ãhã' sim'(+)(+) a ge/ eu e o João' a gente preparou uma aula pra vocês (+) num deu tempo de se/ de começá na terça-feira' (+) que é: (+) a gente selecionou um: (+) um trecho do: livro da carolina de jesus (+) que ela/ que ela escreveu um diário' ui' (+) e aí a ideia é a gente trabalhá: com vocês o pretérito imper/ pretérito perfeito, porque a gente viu um pouquinho do pretérito imperfei/ (+) mas: o perfeito a gente não chegou a ver (+) e a gente usa bastante no dia-a-dia'

Y: si' si' a conjugação é muito: (+) difícil, mas eu não sei a manheirra: (+) (+) a manheirra: (+) (+) perfeito

P: ãhã'

Y: parra aprrender porque você pode: (+) mostrar (+) mas parra lembrrar (+) (+) tem que ver muitas vezes.

P: mhm'(+)(+) e fazer exercício,

Y: faze:r exercício,

P: sim' (+) (+) (+) isso é uma coisa que a gente tinha planejado até a ideia do grupo era criá (+) um grupo pra mandá exercícios pra vocês' (+) pra vocês treinarem,

Y: si'

P: só que daí a gente ficou pensando se a gente já pegava exercício pronto' se a gente elaborava exercício e aí nessa' o tempo foi passando, sabe''

Y: si'

P: mas isso é uma coisa que pros pró/ pra assim' pro fut/ pro futuro não: distante' (+) pra logo' (+) assim' a gente precisa definí e aí (+) í man/ í mandando exercícios porque precisa tê' né'' o que você falou' tem que vê com freqüência,

Y: si' (+) o por exemplo se você:: (+) (+) se você dá uma papel (+) com:: o tempo e: (+) uma: primeira conjugação' (+) segunda' (+) terceira'

P: ãhã'

Y: com exemplo e depois um ecxercício' ai um verbo de ir er' um verbo ar er'

P: ãhã'

Y: podemos ver' a falar' então um outra verbo com ar ãh: (+) (+) é conjugado dessa manheirra'

P: ãhã'

Y: porque sem a teorria ser difícil saber'

P: mhm'

Y: de nada,

P: sim,

Y: (+) (+) mas também' (+) eu acho que:: eu aprendi muito em falar com gente'

P: ãhã'

**Y: com amigos' com brasileiros (+) (+) que tenho algumas (+) pessoas' brrasileirros' amigos bom' (+) e:: por exemplo' quando eu vou com eles' um dia total (+) todo uma tarde' todo uma noite' posso falar português todo toda tempo'**

**P: ãhã'**

**Y: e cada vez estou sur/surpresa'**

**P: ãhã'**

**Y: porque ahm: muitas horas posso falar' mas (+) uma vez que eu estou no português' (+) pprecisa um pouquinho de tempo parra se:: (+) acostumar numa conversão,**

**P: ãhã' numa conversa'**

**Y: numa conversa'**

**P: ãhã'**

**Y: a pprimeira horra pode ser um pouquinho difícil' mas uma vez que falamos muito' tudo é:: ri/ ãh: (très bien) [ãh:]'**

**P: [eh:: você lembra'**

**Y: isso' ((risos))**

Quando questionada sobre se no início da sua estadia no Brasil, ela havia sentido dificuldade em compreender o que as pessoas diziam, ela afirma que sim e relaciona sua (falta de) compreensão da língua com o curso de Português, e diz:

**si' porque eu sentido que a aula de português' o curso'(+) não me ajuda nada'**

**E:**

**porque foi muito diferente e muito básico também,**

Nota-se que a aluna não respondeu, de fato, o que lhe foi perguntado, talvez pelo fato de, em seu período de adaptação, não sentir a necessidade do uso da língua, necessidade que pode ter surgido posteriormente, quando foi morar com a família e

pela necessidade de usá-la no dia-a-dia em tarefas rotineiras como se locomover, pedir informações, fazer compras etc.

Assim sendo, relacionar sua compreensão do português com o curso faz sentido, uma vez que o curso começou no final do mês de agosto, podendo coincidir com o momento em que Yaëlle passou a ter uma vivência mais concreta de imersão cultural e linguística.

De acordo com ela, o curso não a ajudou *nada*, foi muito básico e diferente. Quando questionada sobre o que ela esperava do curso, responde:

**Ahm: (+) agorra' (+) é:: fazé/ fazemos muito cultura'  
não muito língua'**

E dá como exemplo a aprendizagem de nomes específicos de comidas brasileiras, não relacionando a aprendizagem lexical como aprendizagem linguística, mas cultural.

Porém, na fala seguinte ela diz:

**mas (+) (+) aprrender mais (+) coisas que:: (+) mais palavrres' mais grramática'  
que temos que usar cada dia' (+) falando'**

E:

**palavrres mais eh:: (+) E**

E:

**mais comum,**

Ela expressa sentir falta de aprender vocabulário *comum*, o que pode ser entendido como palavras mais voltadas ao seu cotidiano e, novamente, faz a diferenciação entre *palavras* e *gramática*.

Quando a professora comenta sobre verbos, não há discordância por parte da estudante de que *verbos* pertencem a uma categoria da *gramática*, e acrescenta:

**si' si' a conjugação é muito: (+) difícil, mas eu não sei a manheirra: (+) (+) a manheirra: (+) (+) perfeito**

E:

**parra aprender porque você pode: (+) mostrar (+) mas parra lembrarr (+) (+) tem que ver muitas vezes.**

E:

**: si' (+) o por exemplo se você:: (+) (+) se você dá uma papel (+) com:: o tempo e: (+) uma: primeira conjugação' (+) segunda' (+) terceira'**

E:

**com exemplo e depois um ecxercício' ai um verbo de ir er' um verbo ar er'**

E:

**podemos ver' a falar' então um outra verbo com ar ãh: (+) (+) é conjugado dessa manheirra'**

E:

**porque sem a teorria ser difícil saber'**

Para Yaëlle, a aprendizagem de uma língua está vinculada à maneira *tradicional* de ensino, na qual o aluno aprende formas verbais dentro de uma sistematização em que lhe são ensinadas as regras ditas *regulares* e *irregulares*, treina diversos modelos que se encaixam nessas regras e tem essa sistematização por escrito, para que o aluno tenha em sua posse, uma tabela explicativa sobre o funcionamento de determinada regra.

No entanto, ela afirma que aprendeu bastante o português conversando com pessoas brasileiras:

**(+) (+) mas também' (+) eu acho que:: eu aprrendi muito em falar com gente'**

E:

**com amigos' com brasileiros (+) (+) que tenho algumas (+) pessoas' brrasileiros' amigos bom' (+) e:: por exemplo' quando eu vou com eles' um dia total (+) todo uma tarde' todo uma noite' posso falar português todo toda tempo'**

E:

***e cada vez estou sur/surpresa'***

E:

**porque ahm: muitas horas posso falar' mas (+) uma vez que eu estou no português' (+) prrecisa um pouquinho de tempo parra se:: (+) acostumar numa conversão,**

E:

**numa conversa'**

E:

**a prprimeira horra pode ser um pouquinho difícil' mas uma vez que falamos muito' tudo é:: ri/ ãh: (très bien) [ãh:]'**

Yaëlle declara estar surpresa com seu desempenho na língua portuguesa e demonstra grande satisfação em poder, sobretudo, expressar-se em português e interagir linguisticamente com seus colegas. Nota-se o prazer que sente em comunicar-se nessa língua quando diz que por toda uma tarde ou noite pode falar português o tempo todo.

Poder-se-ia inferir que, para Yaëlle, num primeiro momento, a aprendizagem de uma língua estaria: a) vinculada a um curso de língua sistematizado, no qual lhe é apresentada a língua como um sistema de regras gramaticais em que o estudante as aprende e treina com exercícios de uma língua artificial; b) desvinculada de situações reais de comunicação com falantes nativos.

No entanto, sua experiência, se não lhe permitiu cambiar sua concepção de aprendizagem de um idioma vinculado a um curso que aborde a língua de outras

formas e perspectivas que não a tradicional, ao menos lhe propiciou conceber que a vivência com nativos pode ser uma forma de aprendizagem linguística.

A professora também lhe perguntou sobre a(s) língua(s) que se fala(m) na Bélgica:

*Recorte 16*

**P: e na Bélgica:” na universidade’ vocês falam: qual língua”**

**Y: holandês,**

**P: holandês”**

**Y: si’ as aulas estão em holandês,**

**P: ãhã’ e como que/ e quais as outras línguas que você fala”**

**Y: francês’ (+) inglês’ (+)**

**P: ah. e você aprendeu elas na escola” (+) com a sua família”**

**Y: ah: na escola, (+) mas o português/ ãh:: o francês (+) eu foi numa escola: onde fala: francês’**

**P: ah: ta’**

**Y: por duas anos,**

**P: ãhã’ dois anos,**

**Y: dois anos,**

**P: ãhã’ e: era uma escola só pra aprender francês”**

**Y: não’ foi uma escola normal’**

**P: ah:: ta’**

**Y: é:: porque na Bélgica uma parte’ holandês’ uma parte:: (+) onde a gente fala francês’**



**P: ah::**

**Y: e: eu morro numa parte holandês'**

**P: mhm'**

**Y: mas eu:: fiz um aventurra'**

**P: ãh'**

**Y: e (fui) na outrra parte' morrar lá'**

**P: ah:: que legal'**

**Y: por dois anos,**

**P: puxa' que bacana'**

**Y: eu sou uma aventur/aventur/**

**P: aventureira'**

**Y: aventureira' ((risos))**

De acordo com o diálogo transcrito, observa-se que a língua materna de Yaëlle é o holandês; ela informa que mora na parte *holandesa* do país, e ao se referir à parte *francesa*, declara que *se aventurou* a viver nessa região para aprender francês.

A expressão *aventurar-se* indica que a jovem foi para um lugar desconhecido, de língua, cultura e terras estranhas. E nesse lugar ela aprendeu a língua francesa, numa escola de ensino regular, não numa escola de idiomas. Embora seu país seja trilingue, para aprender o outro idioma oficial, ela se deslocou para a região na qual se fala essa língua, as línguas não coabitam o mesmo espaço geográfico, assim, não há uma mistura entre elas.

#### **4.3. Análise linguístico-discursiva dos trechos da transcrição da conversação com 지우 e Illayug**

A situação de conversação cujos trechos da transcrição foram selecionados para a análise linguístico- discursiva apresenta três pessoas, a professora, 지우, estudante sul-coreana e Illayuq, estudante peruano. A análise será feita de acordo com o decorrer do diálogo por eles estabelecido.

A professora pergunta à estudante coreana porque ela escolheu estudar o português brasileiro, se é pela sonoridade ou se há outro aspecto:

*Recorte 17*

**P: e: (+) mas porque que você escolheu ah o português de do brasil” (+) pela questão da sonoridade ou tinha alguma outra coisa que: (+) não sei’ te despertou assim’**

**지우: hum:: por que eu escolheu o português do brasil”**

**P: isso’**

**지우: é: mais musicalidade do que português do portugal,**

**P: ãhã’**

É importante destacar que a professora, ao fazer a segunda pergunta, acaba fechando as possibilidades de resposta à estudante, o que pode ter corroborado com a resposta dela. Nela, 지우 também faz uma comparação com o português de Portugal e aponta que o português brasileiro tem mais musicalidade do que o português lusitano.

Na sequência, ela relata a experiência de uma amiga que aprendeu português brasileiro e foi a Portugal treinar a língua:

*Recorte 18*

**지우: lá minha amiga me falo:u’ (+) (+) minha amiga falou o português do brasil’**

**P: ãhã’**

지우: em portugal, (+) (+) quando'

P: ãh''

지우: português do brasil em portugal'

P: ãhã'

지우: mas as pessoas' os portugueses' falou assim' por que você fala português do brasil'' pois minha amiga ficou triste ((risos))

P: sério'

지우: e não fala nada'

P: [[ãhã'

지우: [[(incompreensível)

지우: e: português tenta (+) falar inglês,

P: sério''

지우: por isso minha amiga non pratiquei mui [praticou muito'

P: [ãhã' sério''

De acordo com o relato da estudante, sua amiga estudou o português brasileiro na Coreia do Sul e foi para Portugal praticar o idioma, no entanto, ao se comunicar em Portugal na variante brasileira, os portugueses a questionavam por que ela falava a variante brasileira em vez da lusitana, demonstrando desconforto com isso. Segundo 지우, sua amiga teve dificuldades em treinar a língua naquele país devido à variante ser diferente da falada pelos nativos portugueses, que se recusavam em falar português e recorriam ao inglês como língua de comunicação.

Por esse motivo, ela relata sua preferência em vir estudar no Brasil:

*Recorte 19*

**지우: por isso eu non preferi português,**

**P: ãhã'**

**지우: e: (+) nós queremos a (incompreensível) pra horária e aprender cultura'**

Cabe destacar que 지우 se refere à variante lusitana como *português* em sua fala. 지우 elucida que além de querer aprender o português brasileiro, a estudante expressa o desejo em aprender a cultura brasileira, e demonstra que apesar de Portugal falar a mesma *língua* não compartilha de uma série de aspectos linguísticos e culturais.

Podemos inferir que essa estudante, de certa forma, vê a língua vinculada à cultura, pois o interlocutor, ao aprender o português brasileiro, desejou conhecer o Brasil e adentrar em seus aspectos culturais.

Outro aspecto que chama a atenção é o uso do pronome *nós* no lugar do *eu*, que pode ser interpretado de quatro modos: 1) de maneira impessoal, para minimizar a intencionalidade ou autoria da ação do sujeito falante; 2) o desejo da estudante e de sua amiga; 3) o desejo da população coreana que estuda a língua portuguesa; e ainda 4) o uso do plural majestático, que em algumas línguas, como no caso do árabe e de outras línguas não indo-europeias, é utilizado para marcar formalidade e respeito ao seu interlocutor.

Na sequência, a professora retoma a discussão sobre a imagem do português brasileiro perante os portugueses:

*Recorte 20*

**P: e a sua amiga quando ela foi pra Portugal' ela foi pra treinar o português'' (+) e aí os portugueses reclamavam'' assim'**

**지우: reclamavam''**

**P: é: (+) não gostavam'**

**지우: não gost(o) deles,**

**P: ah::**

**지우: lá não gostam,**

**P: ãhã'**

E, novamente, ela reafirma que os portugueses não gostavam de ouvir a variante brasileira.

A seguir, 지우, diz que nem todas as pessoas falam inglês no Brasil e afirma que se não falar português, as pessoas comuns não vão entendê-la, por isso, ela tem que tentar falar e aprender a língua:

*Recorte 21*

**지우: e no brasil se eu não falo português, pessoas não vai: (+) comum' pessoas comuns não vai entender, por isso' eu tenho que tentar' ta'' aprender português,**

**P: [[ãhã'**

**지우: [[(incompreensível) (incompreensível) português,**

**P: sério'**

**지우: a minha amiga não fala bem português' ela fala as/ (+) só fala inglês,**

Pela conversa transcrita, é possível supor que 지우 quis dizer que no Brasil as pessoas não falam inglês, e que as pessoas *comuns* não vão entendê-las se ela não falar português, devido a isso ela precisa tentar falar a língua e aprendê-la.

Quando 지우 diz que sua amiga não fala bem português e fala inglês, é possível pressupor que, em Portugal, as pessoas com quem ela conversava poderiam ter

dificuldade em compreender a variante brasileira, preferindo recorrer a outra língua, no caso a inglesa, para se comunicar com ela. Esse pode ter sido o fator de sua amiga não ter treinado a língua e não *falar bem o português*.

Também é preciso compreender o que ela entende por *peessoas comuns*, pelo contexto é possível inferir que 지우 se refere à população, que na sua maioria não teve acesso ao ensino de idiomas e, por isso, não falam inglês ou outra língua estrangeira de prestígio, diferentemente, por exemplo, da elite brasileira e dos estudantes da Universidade de São Paulo, com quem ela convive.

Após ouvir de 지우 o que a motivou a vir para o Brasil, a professora se dirige ao outro estudante, que está com elas, e lhe faz o mesmo tipo de questionamento:

*Recorte 22*

**P: e: Illayuq' (+) por que que você escolheu (+) vim estudar no brasil''**

**I: hum (+) na verdade é que eu não sei' (+) porque: eu não so:u (+) o melhor, né'' (+) e sou um aluno que (+) fez português:s' e uma uma pesquisa como qualquer outra pessoa' né''**

**P: cê estudou português lá''**

**I: sim' eu estudei' (+) e: um dia' (+) eu não não sei o nome do: do: do: professor (+) mais velhinho ãh:: (professor) do português'**

**P: ah' ele é o professor Valdir,**

**I: é' ele veio pra minha faculdade lá'**

**P: [[ah:**

**I: [[o ano passado' (+) então' não todos eles falam português eh: espanhol' ãh:: então eu fui o: tradutor' né''**

**P: [[ah::**

**I: [[na minha faculdade, e este ano o professor me falou quer ir pra brasil” porque eu estudei uma pesquisa de: (+) de (programação) cerebral’ acho que ele gostou’**

**P: u[hum’**

**I: [e:: ele falou’ é’ (você pode escolher) porque você fala: bem português’**

**P: ãhã’**

**I: e:: está’**

**P: puxa, [que legal!**

**I:        [ ((risos)) somente por uma pesquisa,**

**P: não’ somente não’ isso é bem importante (+) (+) e: e por que que cê começou a estudar português”**

A motivação de Illayuq, de acordo com suas declarações, se dá por diversos motivos: a) por ter estudado a língua portuguesa no seu país de origem; b) por ter feito uma pesquisa na sua universidade e isso ter aberto a possibilidade de estudar no exterior; c) a ida de um professor da USP para a sua universidade; d) ter sido o tradutor da língua portuguesa para o seu idioma na universidade durante a visita desse professor; e) o convite do professor que gostou do trabalho desenvolvido pelo estudante para que viesse estudar no Brasil.

Depois, o estudante explica sua motivação em aprender a língua portuguesa:

*Recorte 23*

**I: é porque hum: eu cheguei aqui há: seis anos atrás’ (+) de férias’ somente duas semanas’**

**P: ah é”**

**I: eh (+) eu gostei do brasil eu (+) eu tinha: vontade de voltar’ a estudar aqui’**

**P:** [[ãhã'

**I:** [[daí eu comecei a estudar' e: o: chegou a informação de uma vaga'

**P:** ãh'

O interesse de Illayúq pelo português ocorreu devido a uma viagem ao Brasil durante as suas férias, essa foi a motivação que o fez estudar a língua quando voltou ao Peru. Além disso, segundo seu relato, há um outro fator que contribuiu para que ele estudasse a língua, conforme veremos a seguir:

*Recorte 24*

**I:** eu estudei mais ainda,

**P:** hum'

**I:** (+) (incompreensível) e: ao final/

**지우:** deixa isso' (+) [não come' ãh

**P:** [eh não come,

**지우:** tá'

**P:** ãh'

**I:** e o: vestibular' (+) passei' tudo:' e eu (+) não consegui porque: o mínimo (incompreensível) da idade era dezesseis anos e eu tinha quinze com trezentos sessenta dias (incompreensível)

**P:** ah:

**I:** a vaga é celpe/ é: celpebrás, (+) conhece''

**P:** sim' mas pra universi/ pra universidade são dez/ é dezesseis anos''

**I:** (+) (+) pra meu país,



**P: ah:: tá:’**

**I: (+) (+) então (eu tinha) quinze anos trezentos e sessenta dias’**

**P: ãhã’**

**I: e:: perdi a vaga, (+) (+) perdi a vaga, (+) nossa’ foi: (+) eu estudei mu::ito’  
(+) (+)**

**P: mhm’**

**I: [[e::**

**P: [[imagino’**

**I: agora eu voltei’**

**P: mhm’**

**I: tô brincando, ((risos))**

Illyuq soube da possibilidade de fazer graduação aqui no Brasil por meio de um Programa do Governo Federal, administrado conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação e da Cultura, denominado Programa de Estudantes – Convênio de Graduação, PEC-G, que “oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.” (BRASIL, 2013).

Devido à possibilidade de estudar no Brasil, Illyuq declara ter estudado ainda mais o idioma. No entanto, apesar dos esforços empreendidos, tanto na aprendizagem da língua quanto na aprovação do processo seletivo, pelo fato de não ter a idade mínima exigida pelo Programa, o estudante não pôde vir estudar no Brasil.

A professora depois lhe pergunta se ele aprendeu a língua na universidade e ele explica que sua universidade possui um centro de estudos de línguas, onde ele estudou português:

*Recorte 25*

**P: e você aprendeu português (+) na universidade ou tem cursos de português em puno”**

**I: tem cursos,**

**P: ah: (+) portu[guês/**

**I: [da universidade (+) tem:: uma casinha**

**P: mhm’**

**I: chama: centro de estudos de linguas estrangeiras da universidade nacional do altipec’ que é minha universidade,**

**P: ah::**

**I: então eu aprendi lá’**

Mas, na sequência, explica que antes de aprender a língua na universidade, ele havia aprendido o idioma com uma professora da embaixada brasileira, que foi a Puno ensinar português com o objetivo de propiciar aos estudantes a possibilidade de realizar seus estudos de graduação no Brasil por meio do Programa PEC-G.

*Recorte 26*

**I: mas nesse/ nesse momento que eu aprendi’**

**P: ãh’**

**I: tinha um: una/ uma professora de brasil’**

**P: ah:: [tá:**

**I: [da embaixada,**

**P: da onde”**

**I: embaixada”**

**P: ah: tá’ (+) mhm’**

**I: ela é maria augusta pessoa, eh (+) não sei' eh:' mas ela foi somente: pra: (+) eh:' apresentar a vaga' ensinar alumnos' eh: quase todos eles' alumnos de peru'**

**P: ãhã'**

**I: e pra ser tudo certo pra pra aqui,**

**P: hu::m'**

**I: pra brasil'**

**P: mhm'**

**I: concluiu o objetivo, (+) é: trezentos e noventa e::: noventa e:: quase quatrocentos' né'' faltou' daí eu e:: quase dois ou três ((espirro ao fundo da gravação)) (garotos)**

**P: nossa'**

**I: logo ((espirro ao fundo da gravação)) (incompreensível)**

**P: hum' então ela ficou lá ensinando português pra vocês''**

**I: sim' e ela ensinava muito bem (incompreensível)**

**P: que bom'**

De acordo com Illayuq, quase todos os quatrocentos estudantes conseguiram a vaga na universidade, com exceção dele e de dois ou três garotos.

A seguir, ele acrescenta que também poderia ter estudado inglês na universidade e que o curso de português passou a ser pago:

*Recorte 27*

**I: logo di:sso, logo disso' eh:: podia no mais: estudado é:: inglês'**

**P: ah é''**

**I: mhm' (na onde) estudo começou a pagar é: português (incompreensível)**

**P: sério" que legal'**

**((criança falando coreano ao fundo))**

**P: é' aqui também a língua' assim' mais estudada' estrangeira é o inglês, (+) e na coreia"**

**지우: (incompreensível)**

**P: inglês também"**

**지우: o segundo é chinesa ou japonesa, o terceiro é hum:: (+) (o francês)**

**P: ãhã'**

**지우: espanhol e francês não é comum, chinesa e japonesa é mais comum,**

**P: mhm'**

**지우: porque fica perto,**

Pressupõe-se que antes o curso de português não era pago e, a partir de determinado momento, passou a ser. A professora retoma então o fato de Illayug poder ter estudado inglês e comenta que no Brasil é a língua mais estudada, pressupondo que no Peru também seja, e pergunta a 지우, qual a língua estrangeira mais estudada na Coreia.

지우 confirma ser também a língua inglesa e acrescenta outros idiomas que também são bastante estudados em seu país. Segundo ela, os idiomas orientais chinês e japonês são os mais estudados, depois do inglês, e justifica a grande procura por essas línguas pela proximidade desses países com a Coreia do Sul.

Depois, ela afirma que a terceira língua mais estudada é o francês, mas na sequência confessa que o espanhol e o francês não são línguas comumente

aprendidas em seu país, e reitera que as duas línguas orientais citadas são as mais comuns.

Dessa passagem, é possível depreender que talvez o fator proximidade, geográfica ou linguística, não seja o fator principal que alavanque a procura pelo chinês ou japonês, se assim o fosse, eles figurariam o primeiro lugar.

Mesmo num país distante e com uma cultura diferente do Ocidente, o inglês segue sendo a língua mais estudada na Coreia do Sul. Esse fato está muito mais relacionado ao colonialismo econômico do que qualquer outra aproximação.

É esse o fator que faz com que chinês e japonês figurem na lista das línguas mais estudadas, afinal, depois dos Estados Unidos, Japão e China são os países que têm expandido significativamente seu poderio econômico e tecnológico, convertendo-se em grandes potências mundiais.

A terceira língua citada pela estudante, francês, também é uma língua que detém um capital, mas nesse caso, é o capital intelectual, por anos o francês foi a língua das academias, a língua do conhecimento e do fazer ciência.

Na sequência da fala de 지우, ela retifica que espanhol e francês não são línguas muito comuns de se aprender na Coreia do Sul. De certa forma, essa afirmação faz-nos questionar se, embora na atualidade o francês não seja a língua mais estudada, ela permanece no imaginário das pessoas como uma das principais.

Na passagem transcrita a seguir, 지우, que fala inglês, comenta que apesar de ter estudado a língua chinesa não gosta do idioma:

*Recorte 28*

**P: ãhã' (+) sim,**

**지우: eu não gosto, não gosto (de verdade) de chinesa'**

**P: não''**

**지우: ((gesto de não com a cabeça)) não consegui pra aprender todo**

**P: mhm'**

**지우: não gosto de alfabeto'**

**P: ãhã'**

**I: mais difícil''**

**지우: é: eu tentei pra aprender dois' mas é: quando eu era: estudante (+) meio ano' (+) eu não consegui'(+)** caracteres chineses'

**((risos))**

**I: eu fa/ é: tenho um colega da:: (gepac) (+) da faculdade que: ele fala que: (+) (+) china e coreia do sul' eu acho que eles (vão preso) é: ninguém (se dá bem) são muito:: vingadores eh (incompreensível) quando a gente fala de alguém de japão você é china' ele diz eu não sou china' eu sou de japão' (+) se sente muito ofendido,**

**P: ah:**

**I: assim' acontece isso,**

A aluna inicialmente alega que não gosta da língua chinesa e depois detalhe o que não gosta especificamente nesta língua, o alfabeto. Segundo seu testemunho, 지우 teve dificuldade em aprender os caracteres chineses.

É interessante observar que a língua chinesa não apresenta um alfabeto como as línguas neolatinas ou de origem germânica, mas logogramas, que são unidades de morfemas. Como o chinês e o coreano são línguas diferentes das que comumente são propagadas no Brasil, muitas vezes, pode se ter a ideia de que essas línguas orientais sejam parecidas.

No entanto, essas duas línguas apresentam características muito específicas, no coreano, seu sistema de escrita possui consoantes e vogais que não são escritas sequencialmente, mas agrupadas em blocos para formar as sílabas, cada bloco pode ter entre duas e seis letras. No chinês, seu sistema de escrita é composto por milhares de logogramas, que funcionam como sílabas.

Illyuq ressalta as divergências entre Coreia do Sul, China e Japão, dizendo *ninguém (se dá bem)* e afirma que, devido a essa relação conflituosa, um chinês, por exemplo, não gosta de ser confundido com um sul-coreano ou um japonês e vice-versa.

É possível inferir que, para Illyuq, o fato de 지우 não gostar da língua chinesa possa extrapolar as questões linguísticas e ir para o campo da subjetividade, pelo seu comentário, Illyuq pode relacionar a dificuldade de 지우 em aprender o chinês a uma falta de empatia não só com a língua, mas com as relações políticas que há entre o seu povo e o povo chinês.

Ao dar o exemplo de seu colega, Illyuq usa a expressão *ofendido*, palavra desconhecida por 지우, que pergunta o significado e a pesquisadora usa um exemplo na linha do que Illyuq dizia para explicar a palavra a ela:

*Recorte 29*

**지우: fendido” que é fendido”**

**P: ofen[dido,**

**I: [ofendido,**

**P: é:: (+) por exemplo’ se eu chego pra você e falo assim’ ah:: você tem os olhos puxados” você é japonesa” e você fala’ não’ eu sou coreana’**

**지우: hum: ah sim’**

**P: e você pode ficar incomodada com isso’ pelo fato deu perguntar se você é japonesa, (+) aí você pode ficar O-FEN-DI-DA,**

**지우: hum’ entendi, (+) se não tem explicar pessoas’ assim mas’ eh eu: (+) sou pessoa pra entender’ porque eu também é difícil pra separar pessoa’ quem é brasileiro’ quem é peruano’ quem é ((risos)) argentino’**

**P: aqui ainda’ [né”**

**지우:** [pra mim: é difícil também' por isso quando estrangeiros me falam você é japonesa japonesa'' eu falo sou coreia do sul' então ele falou desculpa' então eu falo não é desculpa se vocês entenderem' tá (incompreensível)

**P:** mhm'

**지우:** depois de falar isso' se ele me (pedido cê quis) você é core/ você é chinesa' japonesa' então eu vou ficar ruim'

**P:** uh[um, ofendida,

**지우:** [porque eu já falei'

**P:** mhm, aí cê fica ofendida,

**지우:** ofendida,

**P:** mhm'

**지우:** mas muitas mui/ muitas minhas amigas sentir ruim' a gente falou sou coreana'

**P:** ãhã'

**지우:** porque tá muita histórias ruim entre essas três países'

**P:** ãhã'

**지우:** ainda tem' (+) ainda tem'

**P:** ah: é o que o Illayug tava comentando dos amigos dele' né''

**I:** é' eles não gostam de dizer que hum:: é japonês, mas eles fala de ch/ de ch/ de china, e ele não gosta, eu não sou china' e: ((risos))



**P: ((risos))**

**I: eh' mas a gente faz de brincadeira' (+) (+) pra brincar com [ele'**

**P: [ãhã ((risos))**

**지우: mas ele vai sentir muito ruim' ((risos))**

**I: éh sim [muito ruim mesmo'**

**P: ((risos))**

**I: ficar não eu sou china' sou *japenese'***

**P: ((risos))**

De posse do significado do vocábulo, 지우 afirma que assim como é difícil para algumas pessoas diferenciarem chinês, sul-coreano e japonês, para ela é difícil também diferenciar brasileiro, peruano e argentino, por exemplo. Ela confessa compreender essa dificuldade, porque também compartilha dela e, por isso, quando a confundem com japonesa ou chinesa, ela compreende e não se ofende.

No entanto, se após informar ao outro sua nacionalidade e ele seguir confundindo de onde 지우 é proveniente, então, nesse caso ela fica ofendida. Para dizer isso, 지우 parafraseia sua própria fala: *vai ficar ruim*, expressão que usa para dizer que ficaria ofendida.

No entanto, embora afirme que não se ofende em ter sua nacionalidade confundida, admite que suas colegas se *sentem ruim*, segundo suas palavras, utilizando outra expressão para a indicar que elas se ofendem.

Ela explica que a motivação da referida ofensa é pelo fato de entre China, Japão e Coreia do Sul haver muitas histórias ruins e dissidências que, ainda nos dias atuais, seguem ocorrendo.

A pesquisadora então retoma o caso, inicialmente exposto por Illayuq, acerca de seus amigos também se ofenderem pelo mesmo motivo, esclarecendo a relação que há entre o que ela relata de suas amigas e o que Illayuq disse anteriormente.

Finalizado esse tópico, 지우 inicia outro tema ainda relacionado às línguas, ela discute a exigência de seu país em relação a certificações tanto durante o período da graduação quanto para o ingresso no mercado de trabalho:

*Recorte 30*

**지우: entendi' (+) mas na coreia, tem assim (+) muitos (+) obrigações''**

**P: mhm'**

**지우: pra quando vai entrar empre:sa ou (+) pra guarda/ pra: graduação,**

**P: ãhã'**

**지우: por exemplo' eu tenho que ganhar' sabe celpebrás''**

**P: ãhã'**

**지우: celpebrás, mas alto nível e' pra' pra graduação é: (+) uma (+) ou: e:: si' também tenho que ganhar toefl o:u toic'**

**P: mhm'**

**지우: exames de inglês'**

**P: sim' mas pra/ pra (+) quê: (+) você precisa desses exames''**

**지우: para (+) graduação'**

**P: pra você entrar na graduação'' não'' (+) durante a graduação''**

**지우: durante a graduação**

**P: a[h:::**

**지우: [para terminar a universidade'**

**P: ah::**

지우 expõe que, para ser admitido numa empresa ou durante a graduação, o aluno precisa ser aprovado em exames que certificam a proficiência em línguas estrangeiras, como o Toefl ou o Toic, no caso do inglês, e o Celpe-Bras, no caso do português. Enfatiza ainda que o nível de proficiência exigido é o mais alto.

Segundo a estudante, que optou pela habilitação em língua portuguesa no curso de Letras, além do Celpe-Bras, certificação que comprova a proficiência de estrangeiros na língua portuguesa de variante brasileira, no nível mais alto; ela também precisa comprovar alta proficiência em inglês, por meio de um dos certificados como os anteriormente mencionados, para que possa concluir a faculdade e receber o diploma.

Depois, ela explica as etapas de seleção de uma empresa para a contratação de um candidato:

*Recorte 31*

**지우: por isso, (+) se tem qui/ (+) se eu qui/ quero trabalhar numa empresa' há obrigação' obrigatório'' obrigaçon'**

**P: obrigatório'**

**지우: obrigatório' (+) eles (escribiu) assim' você' antes de esse ano' você tem que' menor de esse ano'**

**P: ãhã'**

**지우: primeiro é assim' (+) você' ah: se você homem' tem que terminar militarío'**

**P: ãhã'**

**지우:** e: (+) você tem que: (+) você tem que: (+) ganhar esse diploma e tem que toefl e: depois de essa obrigação' obrigatório' (+) vai fazer *interview*, primeiro *interview* e segundo entrevista'

**P:** mhm'

**지우:** e último é: (+) tem mais entrevista o:u último

**P:** no:ssa'

**지우:** é mu::ito difícil na coreia' agora não tem muito trabalho

**P:** [[ãhã'

Nota-se, por sua fala, que o nível de exigência das empresas é alto devido à escassa quantidade de empregos. Há muitas pessoas, mas não há empregos para todas, o que permite que os *melhores qualificados* sejam admitidos. Uma das exigências dessas empresas para a contratação de empregados é que eles tenham proficiência em inglês, a língua, por assim dizer, do capital.

Pela perspectiva de conseguir emprego em seu país, 지우 viu na aprendizagem de línguas estrangeiras, a possibilidade de garantir um trabalho:

*Recorte 32*

**지우:** [[é muito difícil (+) é por isso eu (+) pense:i (+) aprender (+) língua'

**P:** [[mhm'

**지우:** [[é mais fácil pra: (+) ganhar trabalho'

**P:** [[sim

**지우:** [[porque (+) se eu aprender essa língua' (+) posso ganhar eh: um trabalho' mhm'

P: [[sim,

지우: [[num país'

P: eh:

지우: eu pensei assim'

P: ãhã'

Interessante observar que, embora a língua estrangeira esteja atrelada à possibilidade de conseguir um trabalho, esse trabalho está vinculado ao mundo corporativo. Quando 지우 diz que pensou em aprender língua, é possível cogitar a docência como mais uma área de trabalho, no entanto na transcrição abaixo vemos que essa carreira não é a desejada pela estudante:

*Recorte 33*

지우: sim (incompreensível) (+) eu não pense:i' (+) eu gosto de língua coreano, mas eu não gosto de: (+) dar aula'

P: ah: [é:"

I: [de core[ano"

지우: [porque: é: (+) cansado pra: ((risos) si:' eu senti divertido também mas é mais cansado pra (+) dar: (+) informações com certeza' com (+) (+) hum: (+) que é muito: (+) eu não tenho que dar informações que é errado'

P: ã[hã'

지우: [sempre eu tenho que fala:r (+) boas coisas' não é só boas coisas (+) o que é certo'

P: ãhã'

지우: mas esse ano' antes de fazer (treinta ano)' o meu professor da f/  
português me pedi pra: encontrar pro/ professora da: língua coreana

P: ãhã'

지우: eu encontre:i' (+) mas ela me pediu uma: estagiária pra da:r (+) aulas pra:  
(+) usp'

P: ã[hã'

지우: [pra língua core/ hã sul-coreana'

P: ah:'

지우: por isso' tô/ tô dando duas au/ dois au/ duas du:as a:ulas'

P: que legal'

지우: ma:s (+) olha' eu também estudante de língua portuguesa'

P: ã[hã

지우: [na terceira ano' (+) na coreia (+) precisa ter quatro anos'

P: são quatro anos''

지우: eu só: (+) três anos, ah não é três anos, (+) terceiro ano

P: ãhã'

지우: mas (+) eu também' (+) uma estu/ estudante na [coreia

P:

[mhm: ahã

지우: tô dando aula pra (+) estudante'

P: mhm'

지우: de usp'

P: ãhã'

지우: por isso eu senti mu:ito: (+) [não é vergonha

P: [responsabili[dade

지우: [sim' (+) eu fico muito confuso e:  
(+) como eu fazer'' como eu fazer'' não sei se muito (+) e neste eh: um pouco:  
cansa:do (+) porque (+) eles são' (+) eles são (+) (+) ensino médio

P: ãhã' ensino medio''

지우: éh: estudante de universitário''

P: ah: estudante de graduação,

지우: sim, é' (+) primeiro ano'

P: ãhã'

지우: eles' e: (+) três ou quatro anos pra (+) por isso'

P: hum''

지우: é: só: cultura e língua coreana' é bem confuso pra mim também, por isso

O primeiro ponto destacado é que, quando ela fala em dar aula, não fala em lecionar línguas estrangeiras, mas a sua língua nativa, o sul-coreano. Talvez, isso se deva ao fato de ela estar ministrando aulas de coreano na universidade. Segundo a estudante, ela foi convidada a dar aulas de sul-coreano duas vezes por semana para os alunos de graduação que fazem Letras nesta habilitação.

Para ela, dar aulas, embora seja divertido, é cansativo. Ela reclama que apesar de se divertir o mais cansativo é dar informações seguras:

**eu senti divertido também mas é mais cansado pra (+) dar: (+) informações com certeza'**

E demonstra preocupação em não transmitir informações erradas. 지우 ainda diz:

**sempre eu tenho que fala:r (+) boas coisas' não é só boas coisas (+) o que é certo'**

Essa passagem demonstra que, ao lecionar, 지우 se preocupa em embasar o que ensina com o que é *correto*, quando diz que *sempre tem que falar coisas boas* ela se refere a ensinar o que é correto.

Essa frase expressa a imagem que 지우 tem do professor e do ensino de uma língua. Ela é falante nativa de sul-coreano, no entanto, valoriza mais o que os livros de coreano dizem a respeito de sua língua do que o seu próprio conhecimento a respeito dela.

Isso demonstra que a visão de língua que ela tem, é a da língua estandardizada, prescrita por manuais, como se o que ela falasse não fosse língua. 지우 ignora o conhecimento que tem do seu próprio idioma, lançando mão de materiais que ditam a *língua correta*.

Seu cansaço também pode ser fruto dessa busca por *aprender* mais uma língua, a língua sul-coreana, que não é a que a aluna tem familiaridade. Então, embora ministre apenas duas aulas semanais, ela precisa estudar muito essa *nova língua* para ensiná-la.

Então, além de estudar a língua portuguesa, estudar para as disciplinas que cursa, preparar as aulas de sul-coreano e ministrá-las, ela, ao preparar essas aulas, aprende uma variante da sua língua na qual ela não tem tanto domínio e, por isso, precisa estudá-la, o que deve demandar da aluna muito tempo e esforço empreendido.

Ela confessa que sente esse trabalho como uma tarefa que exige grande responsabilidade pelo fato de seus alunos serem estudantes universitários do primeiro



ano, fator este – estudantes do primeiro ano – que ela atribui o motivo de seu cansaço.

지우 admite em alguns momentos ficar *confusa* como nos excertos:

**sim' (+) eu fico muito confuso e: (+) como eu fazer'' como eu fazer'' não sei se muito (+) e neste eh: um pouco: cansa:do (+) porque (+) eles são' (+) eles são (+) (+) ensino médio**

E:

**é: só: cultura e língua coreana' é bem confuso pra mim também, por isso**

Ambas as passagens demonstram essa *confusão* vinculada ao ensino da língua. No primeiro excerto, ela expressa que, pelo fato de seus alunos serem iniciantes na aprendizagem da língua sul-coreana, ela fica confusa em como ensinar-lhes. Na segunda passagem, ela diz que o curso é de língua e cultura coreana e, por isso, para ela é bem confuso.

Vemos, assim como na fala de Yaëlle, na primeira transcrição, uma imagem de língua desvinculada da cultura. Aqui, 지우 revela que se sente confusa em como ensinar-lhes porque pelo fato de serem alunos que sabem muito pouco, ela tem dificuldade em assimilar que o ensino da língua perpassa pela cultura e sente dificuldade quando categoriza língua de um lado e cultura de outro.

Na sequência, ela deixa isso ainda mais claro ao detalhar um pouco de como são suas aulas e o que enfoca nelas:

*Recorte 34*

**지우: mas eu tenho que traduzir tudo os matérias pra: (+) explicar'**

**P: ãhã'**

**지우: esse e: fo/ (+) e: outra: aula' essa de: gramática'**

**P: mhm'**

**지우: então em gramática eu também tenho que estudar'**

**P: ãhã'**

**지우: por isso' às vezes eu penso isso, (+) ah: sou estudante de língua portuguesa ah: [no brasil' eu tô estudando língua coreana de gramática'**

**P: [ãhã'**

**지우: é muito engraçado ((risos)) pra mim (às vezes)**

As aulas por ela ministradas são baseadas eminentemente em traduções, ela diz: *Mas eu tenho que traduzir tudo os matérias pra: explicar*. Sua fala abre duas possibilidades de interpretação: a) durante as aulas, ela fala em português as explicações da língua coreana e chama isso de tradução; b) ao preparar suas aulas, ela faz um trabalho de tradução *ipsis litteris* do conteúdo a ser ensinado.

Pensando no significado de tradução como um ato de trasladar certa informação de uma língua a outra, pressupõe-se que o que 지우 faz em suas aulas está relacionado à interpretação b), o que exige da estudante um trabalho descomunal.

지우 não se dá conta de que ela pode ensinar sua língua nativa em português sem necessariamente fazer o trabalho de trasladar de uma língua à outra o que pretende explicar, afinal ela tem fluência em ambos os idiomas.

Depois, 지우 volta a falar sobre a gramática da língua e da necessidade que ela tem de estudá-la para ensinar. Novamente surge aqui a imagem da língua vinculada à gramática. Ao dizer que precisa estudar gramática ela demonstra: a) que a língua que ensina não é a que conhece e por isso precisa recorrer à prescrição; b) o sul-coreano, assim como o português brasileiro, não é uma língua em que a gramática reflete a língua dos falantes, se assim o fosse, 지우 não precisaria *estudar* a sua língua; e c) não reconhece a sua variante como língua, pois explicita o paradoxo de ser estudante de língua portuguesa, estar no Brasil, mas ter que estudar a gramática da língua coreana.

No fragmento seguinte, a pesquisadora lhe pergunta se o tipo de aula que ela dá é parecida com as aulas que ela tem em português:

*Recorte 35*

**P: e: por exemplo' você acha que: (+) é: como você aprendeu o português (+) e agora você ensinando o coreano' (+) (+) você acha que' que nem' você diz que você precisa estudá gramática (+) coreana, você acha que o tipo de aula (+) que você (+) dá em coreano (+) é parecido com as aulas que você tem em português''**

**지우: hum:: (+) (+) acho que não'**

**P: por quê''**

**지우: é: mais (+) ãh: pro/ professores da coreia'**

**P: ãhã'**

**지우: tá dando aula mais (+) (+) pouco' (incompreensível)**

**P: ((risos))**

**지우: eles evita: (incompreensível) só uma' uma' uma' uma'**

**P: ã[hã'**

**지우: [mas professor da: (+) é: sim, é be:m diferente'**

**P: hum'**

**지우: porque na coreia' (+) as pessoas estudam muito pra exames' para notas'**

**P: ah:'**

지우: mas no brasil não é, (+) pra aprender, né” pra aprender e: pensa:r, por isso no brasil eu senti ah essas aulas são pra (+) conversar’

P: [[mhm’

지우: [[pra: e: conversar sobre uma: (+) um texto’ (+) hum: literatura’

P: mhm’

지우: e assim’ o professor’ não sei’ outro: faculdade (incompreensível)’ em letras’ fflch, eu tô estudando literatura portuguesa’

P: mhm’

지우: mas ele falou sobre essa literatura que ele sentiu’ é: sobre essa literatura’(+) mas na coreia’ eu também estudei literatura portuguesa e é:: sobre meu pé: (+) né” meu (+) meu pé de laranja lima’

P:sim’ [sim’ lima barreto,]

지우: [eu estudei] (+) quando eu estudei isso’ (+) ele (tentou) pra/ (+) ele (dou) (+) aulas (+) com cada um frase’

P: ãhã’

지우: cada um frase’ quê significa esse frase (+) em português, (+) por isso’ exame eh não é sobre essa literatura, (+) o quê’ como posso traduzir essa (+) frase’

P: [[mhm’

지우: [[em português’

P: [[ãhã’

**지우: [[é (em) exame'(+) é bem diferente' feito de exame e (+) aulas também**

A estudante interpreta a pergunta da professora no sentido de comparação entre suas aulas de graduação na Coreia com as aulas da USP e afirma serem muito diferentes. Segundo ela, na Coreia o ensino está baseado na aprovação de exames certificadores, estuda-se para ser aprovado em determinado exame. Nesse sentido, o conhecimento ensinado é direcionado ao formato do exame, o que poderíamos caracterizar como um ensino condicionado a exames ou testes.

Para ela, no Brasil, o ensino diferencia-se, pois, de acordo com suas declarações:

**mas no brasil não é, (+) pra aprender, né" pra aprender e: pensa:r, por isso no brasil eu senti ah essas aulas são pra (+) conversar'**

지우 nota que no Brasil o ensino universitário tem como objetivo *fazer o aluno aprender e pensar*. Essas expressões chamam atenção, pois um método de ensino baseado em condicionamento para aprovação em exames também faz o aluno aprender.

No entanto, quando ela diz que, no Brasil, os alunos aprendem a pensar, essa expressão é muito forte, porque, o que é pensar? Uma educação autoritária e condicionante, de fato, não ensina alguém a pensar, mas a obedecer ao que é pensado por outro. Uma educação, por assim dizer, opressora e que cala.

Nesse sentido, no Brasil, ela reconhece:

**ah essas aulas são pra (+) conversar'**

Demonstrando que as aulas que frequenta na FFLCH permite a construção do conhecimento de forma dialética e dialogada, compartilhando com os demais os conhecimentos que os estudantes adquiriram.

Mais adiante ela retoma essa ideia quando fala sobre o ensino de literatura na universidade brasileira:

**mas ele falou sobre essa literatura que ele sentiu' é: sobre essa literatura'(+)  
mas na coreia' eu também estudei literatura portuguesa e é:: sobre meu pé:  
(+) né'' meu (+) meu pé de laranja lima'**

E:

**eu estudei] (+) quando eu estudei isso' (+) ele (tentou) pra/ (+) ele (dou) (+)  
aulas (+) com cada um frase'**

E:

**cada um frase' quê significa esse frase (+) em português, (+) por isso' exame  
eh não é sobre essa literatura, (+) o quê' como posso traduzir essa (+) frase'**

E:

**em português'**

E:

**é (em) exame'(+)  
é bem diferente' feito de exame e (+) aulas também**

Essas passagens demonstram a imensa diferença no ensino em sua universidade de origem e na de destino.

Quando ela afirma que o professor, ao ensinar literatura, falou o que ele sentiu, é possível inferir que a abordagem dada pelo professor na aula, foi no sentido de abordar determinado aspecto literário ligado à subjetividade da obra. Ao passo que na Coreia, quando estudou *Meu Pé de Laranja Lima*, a estudante, teve, de fato, aulas de tradução – e não literatura – por meio de uma obra literária.

O que 지우 denomina como *aulas para conversar* é, na verdade, uma forma de construção do conhecimento que ocorre durante a aula, em que o professor não é o único detentor da sabedoria. Por meio *da conversa*, todos na aula discutem e o conhecimento a respeito de determinado objeto é construído coletivamente. Não são conversas aleatórias que poderiam acontecer numa mesa de bar, por exemplo. São aulas planejadas, em que a função do professor é conduzir a discussão para que cheguem a determinadas conclusões.

Após a estudante expressar suas impressões acerca do ensino no Brasil e na Coreia, a professora retoma a pergunta inicial e a reelabora, numa tentativa de fazer com que a estudante compreendesse o que a professora desejava ouvir:

*Recorte 36*

**P: é::\ mas quando' por exemplo' você fez aula de português' (+) que você fez aula de língua portuguesa' (+) e você dando aula agora de língua coreana' (+) você acha que é parecido"**

**지우: o quê" que eu dando aula"**

**P: isso'**

**지우: tentando pra dar semelhante**

**P: [[ãhã**

**지우: [[porque (+) ah: (+) o professor de: (+) gramática (+) de (+) português na coreia' (+) ele é brasileiro'**

**P: mhm'**

**지우: mas ele fala p/ ele é: (+) já era estudante de usp'**

**P: ahã'**

**지우: ele vem pra coreia pra dar aula'**

**P: mhm'**

**지우: casar' ((risos)) (+) e ele fala muito be/ ele fala muito bem coreano por isso, ele tá explicando (+) gramática do (+) bras/ gramática de portuguesa'**

**P: [[ãhã'**

**지우: [[em coreano'**

**P: ah'**

**지우: por i/ é muito: confortável pra estudante'**

**P: ãhã'**

**지우: eu senti isso' por isso' eu também queria dar aulas assim**

**P: mhm'**

**지우: por esso' tô tentando mas' muito cansado**

**P: mhm'**

Compreendida a pergunta, a aluna conta que tenta ensinar a língua coreana de forma semelhante à maneira como aprendeu a portuguesa. Como num jogo de espelhamento, se inspira no seu professor brasileiro que falava muito bem coreano e lançava mão da língua nativa dos estudantes para ensinar a estrangeira. O que lhe causou, enquanto aluna, grande conforto para compreender o idioma brasileiro.

Ela, então, coreana que fala português, tenta ensinar seus alunos brasileiros usando a língua nativa deles para ensinar a estrangeira. No entanto, agora no papel não mais de aluna, mas de professora, sente esse trabalho como muito cansativo.

A seguir, ela novamente aponta como um dos fatores do cansaço, seus alunos, mas já não apenas pelo fato de ser uma turma de iniciantes, mas pela falta de dedicação deles ao idioma:

*Recorte 37*

**지우: tô tentando' mas (+) acho que (+) estudantes não tá: estudando muito**

**P: ãhã' sim'**



**지우:** porque eu ouvi tá muito (ane), estudantes sempre pergunta (+) o que elas estudou pra monitoras

**P:** [[ãhã'

**지우:** [[vive perguntando

**P:** ah: enten[di

**지우:** [não sabia isso

**P:** mhm'

지우 se queixa que os estudantes não sabem o que precisam estudar e perguntam às monitoras com frequência. Essa situação claramente a desgasta e a desmotiva. Depois, a professora inicia um novo tópico, ela questiona se nos países dos alunos, há o ensino de língua materna na Educação Básica:

*Recorte 38*

**P:** e: tanto na coreia quanto no peru' que nem aqui: no brasil' quando a gente tá na escola' (+) a gente aprende língua portuguesa' (+) e é engraçado porque todo mundo fala português, toda criança fala português,

**지우:** sim' na coreia também [(incompreensível

**P:** [e ela aprende eh: a língua portuguesa' porque vai aprender as re:gras, né" (+) essas coisas assim, (+) eh: quando vocês estudaram' cês percebem a diferença entre o que tá escrito na gramática e como as pessoas falam" cês percebem que tem diferença"

**지우:** sim'

**P:** e como que é no peru e na: (+) e na coreia assim"

지우: diferentes de som e:: [escribir”

P: [em escrita’ ou as palavras’ assim’

지우: na coreia tem mu:ito’

P: tem”

지우: si’ (+) e na coreia tem dois tipos de: (+) madeira’

P: madeira”

지우: jeito’

P: maneira’

지우: maneira’

P: ãhã’

지우: se eu falá pra adultos o que é’ eu tenho que falar jeito de informal’

P: [[mhm’

지우: [[ah formal’ (+) mas se eu falo mais novo do que eu’ eu posso falar (+) informal pra ele

P: mhm’

지우: cada’ (+) cada tem palavras’ mas tem que tá igual’

P: sim’ ah’

지우: é pra s/ estudantes também quando é: muito difícil

Ao perguntar se nos países dos alunos há o ensino da língua materna na Educação Básica, a professora chama a atenção para o fato de no Brasil haver diferença entre a língua escrita e a língua oral e questiona se há isso no Peru e na Coreia do Sul.

지우 então afirma que há diferença entre o som e a escrita na língua sul-coreana. Ela envereda para a explicação das formas de elocução e explica que na Coreia do Sul há duas formas de falar, a formal, utilizada para conversar com pessoas mais velhas que o falante, e a informal, que pode ser usada com pessoas mais novas.

Na fala:

**cada' (+) cada tem palavras' mas tem que tá igual'**

Subentende-se que cada forma tem um vocabulário específico, com palavras próprias, mas que compartilham de significados comuns.

A seguir, a professora lhe pergunta quantas línguas há na Coreia do Sul:

*Recorte 39*

**P: mhm' e quan/ quanta:s línguas tem no peru''**

**지우: é'**

**P: no peru, (+) oh' (+) desculpa' na coreia''**

**지우: quantas línguas''**

**P: é' é só o coreano''**

**지우: hum: no entendo' como assim''**

**P: por exemplo' no peru: tem o espanhol' (+) eu não sei se ainda tem o quéchua'**

**지우: [[ah é comum''**

**I: [[tem**

**P: mas tem outras línguas, eh: (+) na coreia é só: o coreano”**

**지우: coreano’ inglês e até pessoa estar conseguindo aprender espanhol’  
aprende espanhol’**

**P: mhm’**

**지우: muitas pessoas fala muitas línguas’ mas língua’ (+) inglês é: básico’**

Inicialmente, havíamos inferido que a aluna teria tido dificuldade em compreender a pergunta da professora sobre quantas línguas se falavam em seu país. A pesquisadora deu um exemplo elucidativo, mas 지우 reiterou o que havia dito. Quando questionada sobre quais línguas se falava na Coreia do Sul, sua resposta foi que além do coreano, as pessoas também falavam inglês. Até podiam falar outras línguas, mas o inglês é uma língua muito usada no país.

A princípio deduzimos que 지우 responde que o inglês é uma língua muito falada na Coreia, além do coreano, porque ela não compreendia a língua como uma manifestação que emana das comunidades. Assim, pessoas na Coreia falam inglês, não porque comunidades de países anglófonos para lá se dirigiram e a língua se tornou popular devido a essa influência, mas por uma imposição econômica e pela necessidade de comunicação para o estabelecimento de laços, sobretudo, comerciais.

No entanto, meses antes desta entrevista, estava em cartaz no Museu da Imagem e do Som, a exposição fotográfica, *Haenyeo, Mulheres Do Mar*, em que eram retratadas senhoras que habitavam a ilha de Jeju, maior ilha localizada no extremo sul da Coreia.

Mulheres entre 65 e 92 anos de idade que mantêm uma milenar tradição de mergulhar a até 10 metros de profundidade só com o ar dos pulmões para coletar polvos, moluscos, pepinos do mar, conchas, ágar e *hijiki*, uma espécie de alga marinha marrom. No dia de abertura desta exposição, houve um bate-papo com o fotógrafo da mostra, Luciano Candisani, que relatou como foi a experiência de passar algumas semanas retratando os costumes e a vida cotidiana dessas mulheres através de suas lentes.

Um dos pontos destacados pelo fotógrafo era a existência de uma língua local na ilha, o *Jeju*, e a preocupação da comunidade local em manter a sua língua viva, uma vez que o continente coreano oferece muito mais opções de trabalho do que a pequena ilha, fazendo com que haja intensa emigração dos jovens islenhos para as cidades continentais, diminuindo consideravelmente a densidade demográfica da região, e colocando em risco o Jeju.

Numa rápida pesquisa sobre as línguas existentes na Coreia do Sul descobrimos o Gyeongsang, Chungcheong, Gyeongsang, Jeolla e o Jeju. Mas nenhuma delas foi mencionada por 지우. Este fato chamou especial atenção porque no início da conversação havíamos abordado o ensino de línguas estrangeiras traçando um paralelo entre os três países: Brasil, Coreia do Sul e Peru e nesse momento 지우 havia dito que o inglês era a língua estrangeira mais estudada, portanto não fazia sentido ele repetir que era o inglês a outra língua falada no seu país.

Ao ler alguns autores, encontramos Fuller (2021) que afirma que após a Guerra da Coreia, a do Sul, adotou uma política econômica mais estreita com os Estados Unidos, e por meio de iniciativas governamentais o inglês foi promovido a segunda língua.

Gabas (2018) pontua que após o período de guerra, no final da década de 1950, a Coreia do Sul adotou um sistema educacional público e universal que possibilitou a reconstrução econômica do país e altas taxas de escolaridade na população. Esses investimentos fizeram com que o país desfrutasse de um grande desenvolvimento.

No entanto, no final da década de 90 sofreram uma grave crise econômica que os aproximou novamente dos Estados Unidos por meio da importação do modelo neoliberal e da promoção e inserção da língua inglesa na escola.

Desta forma, é compreensível que para 지우, o inglês seja citado como uma das línguas mais faladas em seu país. Neste sentido é possível depreender que o incentivo maciço por parte do Estado Sul-Coreano para a promoção da língua inglesa pode acarretar o apagamento de variantes linguísticas no seu território.

Parece-nos que este apagamento esteja num nível avançado, de maneira que uma estudante de Letras, parece não ter tido discussões no ambiente acadêmico acerca das línguas nativas de seu país.

A presença do inglês neste contexto causa certo estranhamento, pois as línguas locais costumam apresentar algumas semelhanças entre si por compartilharem espaços, culturas e tempos semelhantes. O que o inglês faz ali? Um estranho no ninho?

A fala de 지우 nos dá indícios de que no seu próprio imaginário, as línguas existentes na Coreia do Sul são o coreano e o inglês, como se o inglês ali estivesse naturalizado como língua legítima a tal ponto que a estudante de Letras sequer cogita a existência de outras línguas no seu território e aparentemente isso não é abordado ao longo de sua formação em línguas na universidade.

As políticas linguísticas fomentadas pelo estado sul-coreano favorecem o extermínio das línguas minorizadas, pois ao valorizar e fomentar uma língua estrangeira em detrimento das línguas locais o governo sul-coreano discrimina e combate a existência das variantes linguísticas.

Pattanayak (1984) pontua que a luta pelo reconhecimento de línguas minoritárias é parte de uma luta maior em todo o mundo contra o colonialismo, a centralização e a uniformização, e a confusão que resulta, seja por causa da ignorância ou da manipulação, afetou a educação de uma maneira fundamental:

O beneficiário dessas disputas é o idioma de elite, o inglês. Ao reconhecer o inglês como a língua internacional, a língua da ciência e da tecnologia, e a língua neutra, busca-se criar um clima em que as línguas indianas sejam relegadas a segundo plano. Elas são rotuladas como regionais, se não locais, impróprias para a ciência e tecnologia e representativas de interesses adquiridos. (PATTANAYAK, 1984, p. 127)

De maneira semelhante, as línguas sul-coreanas também estão sendo relegadas a um segundo plano. Desta forma, é possível compreender o contexto em que 지우 está inserida e mais, sua fala pode ser o resultado das políticas linguísticas implantadas no sistema escolar desse país.

A professora então lhe pergunta se a língua falada em seu país é a mesma da falada no país vizinho:

*Recorte 40*

**P: tá' (+) outra dúvida que eu tenho é' (+) o: (+) co/ (+) na coreia do norte é a mesma língua que se fala na coreia do sul"**

**지우: eh: se eles falam' eu falo' eu consigo entender' mas não posso entender tudo, é semelhante' tudo, língua portuguesa e língua espanhola'**

**P: ah: ta'**

**지우: pode pensar assim'**

**P: mhm'**

**지우: tá a palavra outros' mas às vezes' tá a palavra igual'**

**P: ãhã'**

**지우: ah: e: (+) tem outros sotaques'**

**P: mhm'**

**지우: e outro som**

지우 relata que é possível compreender os norte-coreanos, mas não na sua integralidade. Ela afirma que há palavras em comum nas duas línguas e outras bastante diferentes. Diz também que o norte-coreano tem outros sotaques e sons diferentes do sul-coreano. E compara o sul e o norte-coreano com o português e o espanhol, estabelecendo uma analogia de proximidade entre essas línguas orientais e as neolatinas mencionadas.

A pesquisadora, então, se dirige a Ilayuq para saber como é em seu país:

*Recorte 41*

**P: ah ta' (+) (+) e como que é no peru''**

**I: eh: a gente não estuda: (+) o espanhol'**

**P: não'' (+) na escola''**

**I: não, eu acho que é necessário estudar o quéchua, né”**

**P: ã[hã'**

**I: [porque: (+) as pessoas tão esquecendo do idioma: nativo: (+) e formam parte da história do peru,**

**P: e ensinam quéchua na escola” (+) também não”**

**I: não**

De acordo com Illayuyq, em seu país não há o ensino de espanhol na Educação Básica e, na sua opinião, a língua que deveria ser ensinada é o quéchua, um idioma nativo falado nas regiões andina e amazônica do Peru. Ele justifica a necessidade de se ensinar quéchua pelo fato de o idioma estar se perdendo e a população esquecendo-se dessa língua que, segundo ele, forma parte da história peruana.

De forma diametralmente oposta a 지우, Illayuyq tem clara percepção de que em seu país há uma variedade linguística e valoriza essa diversidade, no entanto explica que as pessoas estão se esquecendo do idioma nativo, isso ocorre, muito provavelmente porque esta língua não está sendo transmitida às gerações seguintes.

Illayuyq faz, então, uma análise acerca do orgulho nacional:

*Recorte 42*

**P: o que que: (+) o que que as crianças aprendem”**

**((Illayuyq se dirige à 지우)) e: is/ eu estou pensando (+) porque em seu país eh: acho que:: as pessoas (ventureira) se sentem muito orgulhosas de: ser coreano (+) ou não”**

**지우: eh: (+) mas você/ você também tem' não é” sobre (incompreensível)**

**I: (incompreensível) e:: orgulho' (+) eu tenho sim mas não tudo o pessoal tem' (+) porque' (+) (+) as pessoas no peru tem vergonha de ser (+) peruano,**

**P: mhm'**



I: e: ultimamente as pessoas que estão morando em cidades pequenas' (+) eh:' (+) falam muito que a vida é muito melhor em cidade cidade mais grande,

P: mhm'

I: e: (+) vão lá e: (+) às vezes não dá certo, e a (+) as pessoas mo:rrem' fica sem empre:go' (+) eh tendo uma família (+) e o pequeno' (+) o: a criança morre de fome' também (+) então eles acham que: ficar numa cidade pequena (+) eh (+) é ruim,

P: mhm'

I: então eles sentem' s/ sente vergonha de:: de peru pratica[mente,

P: [mhm'

I: porque siguem em cidade pequena:' (+) não tem possibilidade de sair' (+) imaginam imaginam uma cidade bem grande' (+) é pior'

P: m[hm'

I: [então' o problema é peru' eles falam isso, (+) então' eh não gosta do idioma nativo' (+) que é quéchua'

P: [[mhm'

I: [[basicamente não gostam, (+) eh: o aimara um po:uco e (+): existem outros idiomas que estão se perdendo um pouco um pouco,

P: qual é" o quéchua e o"

I: aimara,

P: aimara" (+) ah

I: o aimara tem (um significado) do tipo: o: (+) austral/ não/ australiano não, (+) (+) sim' australiano, ((risos)) é: muito parecido' tem palavras (+) (camissarai) que é: (+) (incompreensível) ele falou e: (camissarai) que ele falou umas palavras muito parecidas

**P:** [[mhm

**I:** [[que tem muito significado, (+) então' eh:: (+) e: são línguas que estão se perdendo e:: (+) (+) com o tempo,

**P:** e você fala uma delas''

**I:** eh: eu fale:i' (+) tentei aprender quéchua'

**P:** ã[ha

**I:** [não consegui tudo' mas é: (+) eu (+) (eu assino de Fernando)

**P:** ãhã' e seus pais falam''

**I:** me/ minha mãe'

**P:** sua [mãe fala quéchua]''

**I:** [minha] (+) minha mãe fala/ fala quéchua: (+) e espanhol,

**P:** ãhã'

**I:** meu pai: (+) em verdade' quem (+) eh (+) nasceu no peru' (+) mas nem todo peru fala em quéchua'

**P:** mhm'

**I:** e nem todo grupo fala em (bar) somente (+) espanhol' (+) ((Illayuq gesticula com as mãos, como se fizesse o mapa do peru sobre a mesa)) nessa parte da: (+) de peru fala:m (+) (+) eh: (+) (+) como é idioma'' (+) mas num é idioma da selva''

**P:** ãhã'

**I:** eu não lembro o nome' (+) ma:s eu ouvi chamá peruano também'

**P:** mhm'

**I: que também está perdendo, (+) aqui na/ no sul' onde eu moro tem: (+) quéchua (+) e aqui tem aimara' (+) e aqui é bolívia'**

**P: ãhã'**

**I: então' meu pai é: (+) quase daqui, (+) ele não fala nem quéchua' nem aimara, nessas cidades não existe'**

**P: ãhã'**

**I: minha mãe é quase daqui do norte do:: (+) da minha cidade e ela fala quéchua'**

**P: ãhã'**

**I: mas o quéchua que está: (+) na: (+) no norte do: (+) da minha cidade' da minha região' (+) é muito diferente o: a quéchua: (+) de bolívia'**

**P: ah:'**

**I: muito diferente, (+) eh: como como o espanhol e o português,**

**P: ãhã'**

**I: então' (+) é:: som idiomas que estão se perdendo,**

**P: [[mhm'**

**I: [[ninguém estuda o quéchua' ninguém estuda aimara' e: (+) ainda espanhol' ainda não'**

**P: mhm'**

**I: e (+) acho que (+) não tem muito (+) eh (+) orgulho de seu país'**

**P: ãhã'**

**I: todo mundo quer sair' dali (+) todo mundo quer (+) eh: (+) desaparecer'**

**P: ãhã'**

I: algo assim (+) que eu vi” que não precisa muita história,

P: [[ãhã’

I: [[acho que história muito pode fazer,

P: hum’ (+) sim’ (+) e tem bastante línguas indígenas’ né” lá [também’

I: [é: acho que tem é:  
a/ algo de sete’ oito lan/ línguas indígenas,

P: mhm’

I: mas em quéchua e aimara tem (por aqui) mais (trinta e cinco) (ao redor) do peru, aqui (+) também por aqui (+) ao seu redor,

P: mas a língua oficial é só o espanhol”

I: espanhol,

P: só” (+) eu pergunto porque:: o paraguai’ que é um país que faz fron/ é vizinho aqui do brasil’ é: tem o espanhol’ como a língua oficial e tem o guarani também’ (+) é:: uma língua indígena da região,

I: éh’ mas é: (+) oficial da (do paraguai)

P: ãhã: é: oficial,

I: (não) a oficial seria: (+) a quéchua,

P: ãhã’

I: mas é um idioma que: (+) é: (+) quase: (+) como se fosse são paulo eles falando quéchua’

P: ãhã’

I: mas eles (num) ensinaram a falar quéchua por vergonha,

P: [[ah’

**I: [[e: (+) quando alguma criança nasce (+) e alguém que ainda fa/ foi ensinar ela ãh: a matemática em quéchua' eles dizem não vão falá em quéchua, fala em espanhol'**

**P: ah:'**

**I: então' é: não gostam de/ do seu próprio idioma,**

**P: ãhã'**

**I: isso eu acho que é ruim,**

**P: (sim')**

**I: isso é problema**

O estudante declara que, apesar de ele sentir orgulho de ser peruano, nem todas as pessoas do Peru sentem o mesmo. Illayuq relata que as pessoas, às quais ele já questionou sobre esse tema, confessam sentir vergonha. Explica também que um dos fatores para isso é a emigração das populações de pequenas cidades para os grandes centros urbanos. Movidas pelo desejo de melhores condições de vida, se mudam com suas famílias na esperança de uma vida melhor, no entanto, muitas vezes, as condições oferecidas pelas metrópoles são inóspitas e piores do que as que eles tinham antes. Desemprego e falta de possibilidade de sustentar-se nessas grandes cidades acarretam, inclusive, que as pessoas morram de fome.

Esse movimento de migração é o resultado de políticas realizadas desde o período colonial, a fim de que camponeses europeus que emigrassem para a América fossem alocados em cidades cujo Império estava planejando e construindo, denominadas de cidade das letras, pois as organizações espacial e linguística regiam o seu delineamento (RAMA, 2015).

Ao mesmo tempo, famílias que permanecem nas pequenas cidades, sem possibilidade de sair, seguem com o imaginário de que a vida fora é melhor e se sentem insatisfeitos em viver em suas regiões. Para Illayuq, essa vergonha cria na população uma recusa à(s) sua(s) língua(s), que estão se perdendo devido ao fato de não serem transmitidas às novas gerações.

Esse imaginário das populações rurais, de que na cidade a vida é melhor, é o resultado de ações de fomento à urbanização, ocorridas desde o século XVI, Rama ressalta que:

Parte-se, assim, da instauração do povoado, conforme normas preestabelecidas, e com frequência se transforma violentamente aqueles que haviam sido camponeses na Península Ibérica em urbanizados, sem nunca conseguir que voltem às suas tarefas primitivas: serão todos *fidalgos*, atribuindo-se o *don* nobiliárquico; desdenhando o trabalho com as mãos, simplesmente dominarão os índios, que lhe serão encomendados, ou os escravos, comprados. Pois o ideal fixado desde as origens é o de ser urbano, por insignificantes que sejam os assentamentos ocupados, enquanto a cidade se encarrega da construção de seu contorno agrícola, explorando sem piedade a massa escrava para uma rápida obtenção de riquezas. A cidade e a ascensão dos novos ricos são fatores concomitantes, a ponto de desperdícios suntuosos ocorrerem com mais frequência nos pequenos povoados (sobretudo mineiros) que querem nas capitais do vice-reinado, desencadeando éditos reais proibindo o uso de carros, cavalos, vestidos de seda, sem conseguir instalar um apetite que, instalado como modelo na cabeça dos povos pelos ricos conquistadores, será imitado de maneira arrasadoramente por toda a sociedade até os extratos mais baixos (RAMA, 2015, p. 31)

Num modelo um pouco diferente do realizado no século XVI, a massa camponesa emigra para as grandes cidades e lá não conseguem trabalhar com aquilo que já conhecem, então fragilizados por estarem diante de uma sociedade desconhecida, com cultura desconhecida, língua desconhecida e atividades laborais desconhecidas passam a ser explorados pelos novos *fidalgos* do capitalismo. Expostos a uma situação precária e exploratória, chegando em alguns casos a sofrerem de um *novo* modelo de escravidão, o trabalho escravo, que infelizmente não é raro e nem distante na América Latina.

Soma-se ao fomento da urbanização nas cidades latino-americanas no século XVI, os esforços de que essas cidades fossem cidades letradas, e para isso a norma linguística das cidades foi fortemente defendida. Esse ranço da norma ainda subsiste na sociedade desses territórios. Em relação a isso, Rama expõe que:

Continua vigorando, em pleno século XX, na consciência do letrado, que está desterrado nas fronteiras de uma civilização cujo centro animador (e cujo leitor também se encontra nas metrópoles europeias).

Esses exemplos sustentam a comprovação de que a *cidade letrada* não somente defende a *norma* metropolitana da língua que utiliza (espanhol ou português) como também a *norma* cultural nas metrópoles, que produzem as literaturas admiradas nas zonas

marginais. Ambas as normas radicam na *escritura*, que não determina a *high variety* nos sistemas diglósicos como engloba todo o universo aceitável da expressão linguística, em visível contradição com o habitual funcionamento da língua em comunidades majoritariamente agráficas (RAMA, 2015, p. 57)

Ou seja, o movimento de diminuição das línguas comunitárias latino-americanas não é recente, mas datam do início da colonização das Américas, que embora esteja no plural, há um sentimento de pertencimento que une México, América Central, Caribe e América do Sul em América Latina, repletas de línguas que são desconsideradas pela *cidade letrada*.

A seguir, ao ser inquirido se Illayuq falava alguma língua nativa, o estudante diz que tentou aprender quéchua, mas não fala perfeitamente, porém sua mãe fala quéchua e espanhol e seu pai fala apenas o espanhol. Ele explica que a região onde seu pai nasceu não fala quéchua, mas o espanhol e outra língua nativa que ele denomina como *idioma da selva*, e que também está se perdendo.

Inicia então uma explicação da localização geográfica de algumas línguas do Peru, no sul do país há o quéchua e também o aimara, idioma também falado na Bolívia. Illayuq destaca que o quéchua falado no norte da sua cidade é muito diferente do quéchua de outra região e estabelece como parâmetro de comparação o espanhol e português.

Se analisarmos as duas comparações feitas pelos alunos, notamos que embora o parâmetro seja o mesmo, a concepção de língua diverge. Enquanto 지우 usa o espanhol e o português para comparar a semelhança entre o sul-coreano e o norte-coreano, Illayuq os utiliza para enfatizar a diferença entre as variações do quéchua falado em distintas regiões.

Esses exemplos permitem refletir acerca das variações e das denominações dadas às línguas. Para 지우, o norte e o sul-coreano são idiomas diferentes, mas que apresentam semelhanças entre si. Para Illayuq, o quéchua é uma língua que apresenta diferenças bastante grandes, podendo suas variantes serem comparadas a outros idiomas.

Também podemos observar que no Peru acontece algo semelhante à Coreia. Ao relatar que na sua cidade, as pessoas mais velhas preferem que os jovens não aprendam quéchua, mas o espanhol, Illayuq denuncia a ocorrência do linguicismo imposto a esses falantes.

Para eles, o quéchua não tem utilidade, e acreditam que seus filhos precisam aprender apenas o espanhol. Eles não consideram a possibilidade de que um peruano pode falar espanhol sem precisar deixar de aprender e falar o quéchua ou outra língua de sua comunidade.

Neste caso, o espanhol ocupa o lugar de língua útil em detrimento do quéchua que pode ser considerada uma língua inútil para a inserção dos falantes num mundo mais *desenvolvido*.

Pattanayak (1984) afirma que:

A pobreza abjeta usurpa as línguas do povo, tanto quanto a negligência das línguas das pessoas os deixa pobres, ignorantes e negligenciados. Portanto, a política relacionada à linguagem nem sempre é devida à ignorância, mas frequentemente devido a interesses adquiridos (PATTANAYAK, 1984, p. 130)

Convencer um povo de que a língua que eles falam não “serve” mais é uma forma de deixá-los sem voz. Silenciados e discriminados esse povo acaba por emudecer (BOURDIEU, 2008), antecipando a morte de sua língua. Desapossados passam a conviver numa relação de subordinação com a língua que lhes foi imposta.

Desta forma, constatamos que Peru e Coreia do Sul, países tão distantes e com culturas tão diferentes entre si, estão sofrendo semelhante processo: o apagamento das variantes locais e a imposição de modelos supostamente homogêneos.

O autor indiano que mencionei acima afirma que:

Em uma sociedade plural, as línguas são usadas da mesma maneira que os dialetos em uma sociedade monolíngue dominante. Nenhum usa dois dialetos ou duas línguas para realizar exatamente as mesmas tarefas. Por exemplo, na Índia, emprega-se a língua materna para comunicação íntima, a língua do estado para comunicação oficial formal dentro do estado, a língua do vizinho para boa vizinhança e talvez para atividades econômicas regionais locais, hindi para movimento interno, e inglês e outras línguas estrangeiras para necessidades comunicacionais maiores e seletivas. Não há conflito aparente de interesses. Mas quando em nome da corrente principal se busca sufocar os afluentes, não só se cria turbulência em diferentes níveis, mas, o que é pior, a própria corrente principal tende a infeccionar e secar. (PATTANAYAK, 1984, p. 130)

Assumimos diferentes papéis sociais, a depender dos contextos em que estamos inseridos, e a linguagem está intrinsecamente a eles relacionada porque nas línguas habitam a maneira como um povo sente a vida e constrói seu conhecimento sobre tudo o que o cerca.



A seguir, Illayuq ressalta que, no Peru, há cerca de sete ou oito línguas indígenas, mas que o quéchua e o aimara são as que têm o maior número de falantes, no entanto, ele retoma a falta de valorização das línguas indígenas e confessa:

**mas eles (num) ensinaram a falar quéchua por vergonha,**

**P: [[ah'**

**e: (+) quando alguma criança nasce (+) e alguém que ainda fa/ foi ensinar ela  
ãh: a matemática em quéchua' eles dizem não vão falá em quéchua, fala em espanhol'**

**E:**

**então' é: não gostam de/ do seu próprio idioma,**

**E:**

**isso eu acho que é ruim,**

**E:**

**isso é problema**

Esses excertos retratam o que a linguística mexicana Yásnaya Aguilar denuncia estar havendo no México com relação às línguas nacionais, segundo a autora, existe uma discriminação das línguas autóctones que as está conduzindo à extinção. Aguilar afirma que o uso de uma língua franca jamais atentou contra a diversidade linguística:

Em determinados contextos sociais, o fato de ter acesso a línguas francas não pressupõe o abandono da própria língua. Quando um falante de holandês aprende inglês, ele não abandona a sua língua materna nem deixa de transmiti-la aos seus filhos com o argumento de que agora eles já não precisam mais da sua primeira língua. Isto demonstra que as razões para aprender novas línguas podem ser variadas, mas a razão para que comunidades inteiras de falantes deixem de usar e transmitir uma língua é quase sempre a mesma: a discriminação sistemática e a violação dos direitos humanos que

sofrem seus falantes (AGUILAR, 2015, v. 290, Poliedro, tradução nossa<sup>42</sup>).

De acordo com Launey (*apud* AGUILAR, 2015) a discriminação das línguas está relacionada “à existência de Estados monolíngues em contextos sociais multilíngues” (tradução nossa<sup>43</sup>). A ideologia dos Estados-nação inculca a noção de unidade, o que acarreta uma visão de suposta homogeneidade linguística. “São Estados com comportamentos monolíngues que estão contra a existência em seu interior de nações diversas que se comunicam em línguas distintas” (LAUNEY *apud* AGUILAR, *op. cit.* tradução nossa<sup>44</sup>).

Esse movimento não é atual, mas remonta à época da colonização e a criação das cidades coloniais. Rama (2015) discorre acerca da cidade como foco civilizador em contraposição ao campo, como o lugar da barbárie; a cidade era uma espécie de refúgio das fontes culturais europeias e a partir dela uma sociedade civilizada seria construída. Para isso, as cidades deveriam submeter todo o território selvagem, impondo-lhe as suas normas, sendo a primeira delas, a educação para as letras. Para que as cidades se impusessem aos campos, elas utilizaram um poderio militar fornecido pela metrópole para impor aos moradores dessas zonas consideradas selvagens suas premissas civilizadoras, e no caso de comunidades resistentes à civilização imposta, declaravam-se guerra a elas, como no caso da Guerra de Canudos.

Em relação à correspondência entre a cidade e a educação para as letras, o autor afirma:

Ainda que isolada dentro da imensidão espacial e cultural, alheia e hostil, competia às cidades dominar e civilizar seus contornos, o que primeiro chamou de “evangelizar” e depois de “educar”. Apesar de o primeiro verbo ter sido conjugado pelo espírito religioso e o segundo pelo leigo e agnóstico, tratava-se do mesmo esforço de transculturação a partir da lição europeia. Para esses fins, as cidades foram sedes de vice-reis, governadores, audiências, arcebispados, universidades e até tribunais de Inquisição, antes de se tornarem, após

---

<sup>42</sup> No original: En determinados contextos sociales, el hecho de acceder a lenguas francas no supone el abandono de la propia lengua. Cuando un hablante de holandés aprende inglés no abandona su lengua materna ni deja de transmitirla a sus hijos con el argumento de que ahora ya no necesita de su primera lengua. Esto demuestra que las razones para aprender nuevas lenguas pueden ser variadas, pero la razón para que comunidades enteras de hablantes dejen de usar y transmitir una lengua es casi siempre la misma: la discriminación sistemática y la violación de derechos humanos que sufren sus hablantes.

<sup>43</sup> No original: a la existencia de Estados monolingües en contextos sociales multilingües.

<sup>44</sup> No original: “Son Estados con comportamientos monolingües que están en contra de la existencia en su interior de naciones diversas que se comunican en lenguas distintas”

a Independência, de presidentes, congressos, mais universidades e mais tribunais. As instituições foram os instrumentos obrigatórios para estabelecer e conservar a ordem, sobretudo desde que começaram a circular, no século XVIII, duas palavras derivadas de ordem, conforme consigna Corominas: *subordinar* e *insubordinar* (RAMA, 2015, p. 33).

Aguilar (2015) ressalta que as políticas colonialistas, de certa forma, incutem a ideia de que aprender línguas *francas* são mais úteis, no entanto salienta que a suposta utilidade das línguas não é um critério linguístico, afinal, todas as línguas são úteis para as comunidades dos falantes que as utilizam. A autora afirma que há uma falsa oposição entre línguas indígenas e línguas estrangeiras, como se não houvesse línguas indígenas no estrangeiro. Ela cita exemplos da diversidade linguística presente em países como França, Argentina, Noruega e Estados Unidos que não são consideradas línguas oficiais:

As línguas indígenas são aquelas línguas que nações que não formaram Estados nacionais falam e que sofreram colonialismo, estes Estados, na maioria dos casos, combateram ou discriminaram os falantes de línguas diferentes às que o estado em questão utiliza. Por isso, parafraseando ao linguista Max Weinreich, digo que uma língua indígena é uma língua sem exército e sem marinha. Desta maneira, língua indígena é uma categoria política e histórica de certas línguas, um tema social, não gramatical. Todas as línguas do mundo são semelhantemente complexas e completas (AGUILAR, 2018, blog de la semana<sup>45</sup>).

Essa ideologia de que há línguas mais úteis que outras é um artifício que convence os falantes das línguas minorizadas de que sua língua não tem utilidade e que falar a língua de maior prestígio lhe traz mais benefícios. Isso é tão perverso que provoca o que a autora denomina de *linguicídio*, ou seja, uma discriminação tamanha a ponto de fazer com que a língua possa vir a entrar em extinção.

Illyuq, ao relatar que na sua cidade, as pessoas mais velhas preferem que os jovens não aprendam quéchua, e falem apenas o espanhol, nota-se justamente, o linguicismo imposto a esses falantes. Para eles, o quéchua não tem utilidade, e acreditam que seus filhos precisam aprender apenas o espanhol, muitas vezes pensam que aprender a língua da comunidade pode atrapalhar a fluência e a

---

<sup>45</sup> No original: Las lenguas indígenas son aquellas lenguas que hablan naciones que no formaron Estados nacionales y que sufrieron colonialismo, estos Estados en la mayoría de los casos han combatido o discriminado a los hablantes de lenguas distintas a las que usa el estado en cuestión. Por eso, parafraseando al lingüista Max Weinreich, digo que una lengua indígena es una lengua sin ejército y marina. De esta manera, lengua indígena es una categoría política e histórica de ciertas lenguas, un asunto social, no gramatical. Todas las lenguas del mundo son igual de complejas y completas.

aprendizagem da língua considerada como a nacional, não cogitam a coexistência de ambas as línguas.

#### 4.4. Análise linguístico-discursiva dos trechos da transcrição da conversação com إيهاب, Walner e Choisil

A situação de conversação cujos trechos da transcrição foram selecionados para a análise linguístico-discursiva apresenta cinco pessoas, a professora 1, a professora 2, Walner e Choisil, estudantes haitianos, e إيهاب, estudante eritreu. A análise também será feita de acordo com o decorrer do diálogo por eles estabelecido.

No próximo capítulo veremos que a situação desta conversação ocorreu após as professoras se apresentarem à turma e um dos estudantes falar: *Ah, agora vamos aprender o português direito!* Ao longo da conversação, os estudantes falaram a respeito do que era, para eles, o *português direito* ou em outras palavras, o português correto. A análise desse momento, como já dito, será tratado no próximo capítulo.

No entanto, após eles explicarem sobre a língua correta, a professora pesquisadora perguntou a eles se havia essa diferença entre língua correta e língua não correta no país deles. A análise deste trecho será feita a seguir:

##### *Recorte 43*

**P<sub>1</sub>: que a:/ às vezes a forma como eles falam (+) eh: pra outras pessoas não é considerado correto' (+) no país de vocês isso acontece também com a língua”**

**W: ãh (+) eu (+) eu acho que acontece, né” se hum pessoas que foi mal alu: no vai acontece isso (+) só que (+) cada pessoas que (+) depois do que eu já falei isso lá (+) agora (+) se num num respeitá verbo igual que ele falou nós vai (+) se é nós (+) tem que ser vamos’**

**P<sub>1</sub>: mhm’**

**W: eh: nós vai é pra pessoas que nunca foram à escola’**

**P<sub>1</sub>: a[h’**

<b>W:</b>	<b>[eu não vou falá isso (+) eu já ouvi (+) eu já' [já ouvi,</b>
<b>C:</b>	<b>[já ouvi' (+) já ouvi' já'</b>
<b>W:</b>	<b>fazendo (natação) pra colocar (+) as pessoas que é formado e que não é formada'</b>
<b>P<sub>1</sub>:</b>	<b>mhm'</b>
<b>W:</b>	<b>o que nós vai' eu só vô olhá sem fala nada você fica quieto sem falá nada'</b>
<b>P<sub>1</sub>:</b>	<b>a[h'</b>

Neste excerto, Walner relaciona a língua correta à língua da escola e faz uma comparação de que no Haiti quem fala *nóis vai* são haitianos que nunca foram à escola. O estudante afirma já ter ouvido expressão semelhante em seu país e é interrompido por Choisil, seu compatriota, que reitera a existência e a ocorrência de uma língua não padrão no Haiti. Para ambos a língua deve ser a correta, prescrita pelos manuais e veiculada na escola, o que se distancia do padrão não é a língua correta.

Rama (2015) pontua que durante a Colônia houve um endeusamento da escrita que desencadeou a diglossia, muito característica da sociedade latino-americana e mantida veementemente desde a Independência. O autor pontua que:

No comportamento linguístico dos latino-americanos ficaram nitidamente separadas duas línguas. Uma foi a pública e de aparato, que resultou fortemente impregnada pela norma cortesã procedente da península, que foi extremada sem medida [...]. Serviu para oratória religiosa, cerimônias civis, relações protocolares dos membros da *sociedade letrada* e, fundamentalmente, para a escritura, já que só essa língua pública chegava ao registro escrito. A outra foi a popular e cotidiana, utilizada pelos hispanos e luso-falantes tanto na vida privada como em suas relações sociais dentro do memo baixo estrato, da que contamos com muito escassos registros e sabemos alguma coisa sobretudo graças às diatribes dos letrados. Com efeito, a fala cortesã se opôs sempre o alvoroço, à informalidade, à torpeza e à invenção incessante da fala popular, cuja liberdade foi identificada com corrupção, ignorância, barbarismo. Era a língua do homem comum, aquele que, na divisão quase estamental da sociedade colonial, correspondia à chamada plebe, um vasto conjunto desclassificado, quer se tratasse dos *léperos* mexicanos como das *montoneras gaúchas* rio-platenses ou dos caboclos do sertão (RAMA, 2015, p. 50).

No Haiti parece ocorrer processo semelhante, a existência de uma língua pública e de aparato, que confere direto à esfera pública, que serve para oratória e, fundamentalmente, para a escrita; e outra língua popular e cotidiana, utilizada pelos haitianos tanto na vida privada como em suas relações sociais.

Para além da diglossia consolidada no período colonial, há uma preocupação exacerbada com a língua correta, numa tentativa constante de “corrigir” a língua, de acordo com os padrões normativos, essa outra língua – a língua correta –, afinal, é a língua legitimada desde o século XVI. Nesse sentido, Bourdieu afirma que:

O ato de evitar consciente ou inconscientemente as marcas mais visíveis da tensão e da contenção lingüísticas dos pequeno-burgueses (por exemplo, em francês, o uso do passado perfeito que "soa um tanto mestre-escola") pode levar os burgueses ou os intelectuais à hipercorreção controlada, buscando associar um manejo desvolto e a ignorância soberana das regras minuciosas à exibição de segurança nos terrenos mais perigosos. Introduzir a tensão onde o mais comum é ceder à despreocupação, a facilidade quando em geral se costuma exibir empenho, ou então, injetar a desvoltura na tensão que marca toda a diferença em relação às formas pequeno-burguesas ou populares da tensão e da desvoltura, são algumas das estratégias (no mais das vezes inconscientes) de distinção que dão lugar a lances infinitos, em meio a reviravoltas incessantes do pró e do contra, feitas exatamente para desencorajar a busca de propriedades não relacionais dos estilos lingüísticos (BOURDIEU, 2008, p. 50).

Na sequência, Walner categoriza formados e não formados:

**fazendo (natação) pra colocar (+) as pessoas que é formado e que não é formada'**

A palavra *formado* pode remeter à formação da educação básica, etapa em que as pessoas são alfabetizadas na escola; ou à formação universitária, uma vez que no próximo capítulo veremos um trecho em que ele afirma fazer faculdade. Se a intenção de Walner ao categorizar formados e não formados for no ensino superior, essa categorização sugere que quanto mais estudos, melhor domínio da norma padrão a pessoa terá; ou seja, uma pessoa que estudou em uma universidade não falará *nóis vai*.

Em seguida ele afirma reconhecer o erro do interlocutor, mas não o corrige, afirmando:

**eu só vô olhá sem fala nada você fica quieto sem falá nada'**

Walner informa então que há duas línguas no seu país:

*Recorte 44*

**W:** tem aqueles (existe) também (+) mé/ mas há pessoas no meu país (+) (+) que falam (+) porque nós temos duas lingua que é francês e crioulo'

**P<sub>1</sub>:** ãhã'

**W:** pessoas que falam muito francês e crioulo é pessoas que foram na escola,

**P<sub>1</sub>:** mhm'

**W:** às vezes existe pessoas que fala só crioulo (+) que nunca foram na escola e: que falam (bem) mas há gente que já sabe crioulo e fala bem (+) mas se (po) fala francês pra mim tem que í na escola né" se a pessoa é formado (+) ela fala bem também

**P<sub>1</sub>:** mhm'

**W:** mas igual daqui cada pessoas que sai duma (cultura) diferente' os homem diferente' fala (uma ou outra) diferença em um (incompreensível) diferente (+) tudo diferente' amém'

**P<sub>1</sub>:** mhm'

**W:** (meio louco)

Walner relata que no Haiti há duas línguas: o francês e o crioulo haitiano, o que reforça a ideia de Rama (2015) da existência de uma língua pública e de aparato, serve para oratória e para a escrita, e outra língua popular e cotidiana, utilizada na vida privada como em suas relações sociais.

Ainda sobre essa língua popular, Rama esclarece:

Enquanto a evolução dessa língua era constante, apelando a todo tipo de contribuições e distorções, majoritariamente regional e funcionando em áreas geograficamente delimitadas, a língua pública oficial se caracterizou por sua rigidez, por sua dificuldade para evoluir e pela generalizada unidade de seu funcionamento. Muitos dos seus recursos foram absorvidos pela língua popular, que também soube conservá-lo tenazmente, em especial nas zonas rurais; em

compensação, a língua da escritura necessitou de grandes transformações sociais para poder se enriquecer com as invenções léxicas e sintáticas populares e, no entanto, o fez de forma titubeante e forçada (RAMA, 2015, p. 50).

Esse mesmo processo de evolução da língua popular parece ter acontecido com o crioulo haitiano, que com o passar do tempo, incorporou novas palavras e estruturas que falsamente aparentam proximidade com o francês (LAUNEY, 2011).

Walner afirma que as pessoas que falam muito francês e crioulo haitiano são as pessoas que foram escolarizadas, as pessoas que só falam crioulo haitiano são as pessoas que nunca foram à escola:

**peessoas que falam muito francês e crioulo é pessoas que foram na escola**

E:

**às vezes existe pessoas que fala só crioulo (+) que nunca foram na escola e: que falam (bem) mas há gente que já sabe crioulo e fala bem (+) mas se (po) fala francês pra mim tem que í na escola né” se a pessoa é formado (+) ela fala bem também**

Para Walner, saber francês é uma qualidade de quem teve acesso à educação, da mesma forma que saber apenas crioulo haitiano é característico de quem não teve a oportunidade de escolarização.

Em relação ao não saber uma língua legítima e de colonização, Launey afirma:

O n.º 1 do artigo 2.º da Constituição ("A língua da República é o francês") exclui qualquer direito à língua, ao contrário do que acontece em alguns países vizinhos (Bertile, 2008): o problema do entendimento mútuo entre o Estado e o cidadão é integralmente transferido para este último, que é responsável pelo domínio da língua nacional. Os falantes monolíngues de francês têm acesso linguístico direto à esfera pública, e isso também vale para os bilíngues: estes últimos podem deplorar a desigualdade sociolinguística e fazer reivindicações admissíveis, mas não podem alegar ser objeto de discriminação por causa do monolinguismo do Estado. A situação é diferente para os cidadãos não francófonos.

Esse cenário [...] está presente nos territórios ultramarinos, criando assim nas relações com a administração, justiça, educação etc., uma desigualdade que não é exagerado qualificar como discriminação linguística se as coisas ficarem como estão (LAUNEY, 2011, p. 277, tradução nossa<sup>46</sup>).

<sup>46</sup> No original: L'article 2 alinéa 1 de la Constitution (« La langue de la République est le français ») exclut tout droit à la langue, contrairement à ce qui se passe dans certains pays voisins (Bertile, 2008)



O autor pontua que os territórios francófonos, como o caso do Haiti, têm a imposição pela França do monolinguismo, pois o francês é a língua da República e todos os territórios franceses devem estar sob ela. No entanto, a França não garante o acesso dos cidadãos – sobretudo os que vivem em territórios ultramarinos – à língua da República e a responsabilidade que é do país dominante é delegada aos habitantes nativos, gerando por meio dessa atitude desigualdade social e discriminação linguística, uma vez que o francês é a única língua que dá acesso a direitos.

Neste excerto a seguir Walner vincula o *falar bem* à formação, à educação básica quando afirma que:

**tem que í na escola né” se a pessoa é formado (+) ela fala bem também**

Podemos depreender que para Walner a escola tem uma língua própria: o francês, logo, o francês é a língua escolarizada, legítima, a língua que dá acesso ao conhecimento e ao mundo letrado, com todos os direitos e acessos que ela permite.

A seguir, além de pontuar haver duas línguas em seu país, Walner faz o seguinte apontamento:

**às vezes existe pessoas que fala só crioulo (+) que nunca foram na escola e: que falam (bem) mas há gente que já sabe crioulo e fala bem**

Por meio desta declaração, podemos inferir que além do francês e do crioulo haitiano, há uma subdivisão dentro da língua crioula haitiana: o crioulo falado bem e o crioulo não falado bem, ou seja, há dentro do crioulo haitiano uma norma que rege a língua, ela está vinculada ao crioulo falado bem, enquanto o crioulo que não segue a norma é o crioulo não falado bem. Desta maneira, supomos que há, pelo menos, duas línguas crioulas.

---

: le problème de l'intercompréhension entre l'État et le citoyen est entièrement reporté sur le second, à qui il incombe de maîtriser la langue nationale. Les monolingues francophones ont un accès linguistique direct à la sphère publique, et c'est aussi le cas des bilingues : ces derniers peuvent déplorer l'inégalité sociolinguistique, et émettre des revendications recevables, mais ils ne peuvent prétendre être l'objet d'une discrimination du fait du monolinguisme de l'État. Il en va autrement des citoyens non francophones.

Ce cas de figure [...] il est bien présent dans l'outre-mer, créant ainsi dans les relations avec l'administration, la justice, l'éducation etc., une inégalité qu'il n'est pas exagéré de qualifier de discrimination linguistique si les choses restent en l'état.

Walner também afirma haver diferentes culturas no Haiti:

**mas igual daqui cada pessoas que sai duma (cultura) diferente' os homem diferente' fala (uma ou outra) diferença em um (incompreensível) diferente (+) tudo diferente' amém'**

Pela sequência argumentativa, deduzimos que as diferentes culturas influenciam nas línguas locais: uma cultura diferente produz uma fala diferente.

A professora então perguntou aos estudantes haitianos, qual a língua que os haitianos aprendem em casa:

*Recorte 45*

**P<sub>1</sub>: e: e lá no haiti: (+) você tava falando: que por exemplo (+) as pessoas que estudam sabem as duas línguas'**

**P<sub>2</sub>: isso,**

**P<sub>1</sub>: dentro de casa qual é a língua que as pessoas aprendem''**

**W: aí depende da família também'**

**P<sub>1</sub>: hum'**

**W: porque (+) a maioria de pessoas lá (+) se eu fosse num:/ saí com família'**

**C: eh:**

**W: e (incompreensível) (+) você pode falá crioulo'**

**P<sub>1</sub>: mhm'**

**W: tem pessoas que só fala crioulo,**

**P<sub>1</sub>: ãhã'**

**W: e às vezes tem pessoas na família meio que fala já (três ou quatro lengua)'**

**P<sub>1</sub>: ãhã'**

**W: porque se pai dele (+) formado (+) mã:e também fala outra le:ngua (incompreensível) cultura: (+) vi/ via:ja pra outro país e já (+) tem cultura pra falá outra língua mais que duas língua que eu vô ensiná também'**

Walner afirma que a língua que um haitiano aprende em casa depende da família, e do meio cultural do ambiente familiar. Novamente volta a vincular o conhecimento de idiomas ao grau de instrução dos membros familiares, quanto mais estudo os familiares tiverem, maior será o capital linguístico ofertado a essa pessoa.

O estudante também sustenta que quanto mais acesso aos bens culturais, mais línguas essa pessoa falará. A maneira como Walner constrói a sua argumentação está em consonância com o que afirma Bourdieu:

Sabendo-se que as leis de transmissão do capital linguístico constituem um caso particular das leis de transmissão legítima do capital cultural entre as gerações, pode-se afirmar que a competência linguística medida segundo critérios escolares depende, a exemplo de outras dimensões do capital cultural, do nível de instrução medido pelos títulos escolares e pela trajetória social. Pelo fato de que o domínio da língua legítima pode ser adquirido pela familiarização, ou seja, por uma exposição mais ou menos prolongada à língua legítima ou pela inculcação expressa de regras explícitas, as grandes classes de modos de expressão correspondem a classes de modos de aquisição, isto é, a formas diferentes da combinação entre os dois principais fatores de produção da competência legítima, a família e o sistema escolar (BOURDIEU, 2008, p. 49).

Quanto mais acesso aos capitais linguístico e cultural a pessoa tiver, maior será a sua competência linguística e, sobretudo, conhecimento e fluência na língua legítima.

No próximo recorte, a professora 1 pergunta, então, qual a língua falada nas instituições escolares e acadêmicas:

*Recorte 46*

**P<sub>1</sub>: mhm' e: por exemplo na escola e na universidade' qual é a língua que se fala" é o francês" ou é o crioulo"**

**W: na escola nós fala dois língua também (+) na faculdade também duas língua (+) crioulo e francês,**

**P<sub>1</sub>: ãhã'**

**W: e tem curso que é (bom) pro francês e tem curso que é bom pro crioulo (+) o que/ eu já fiquei três anos pra estudá só crioulo'**

**P<sub>1</sub>: mhm'**

**W: na faculdade (+) só crioulo,**

**W: por exemplo' o professor chega lá (+) só fala crioulo comigo,**

**P<sub>1</sub>: mhm'**

O aluno relata que são faladas as duas línguas, francês e crioulo, tanto na escola como na universidade. Depois ele relata que ficou três anos para estudar só o crioulo. Esse trecho sugere uma valorização do crioulo haitiano como uma língua que adentrou os espaços do conhecimento, sendo equiparada às línguas da ciência.

No entanto não é o crioulo falado pela população que não adentrou os espaços escolares, é o crioulo que anteriormente ele afirmou ser o *que se fala* bem e por isso é ensinado na universidade. Ele reitera seu argumento relatando que só para estudar crioulo passou três anos estudando na universidade.

Na sequência, Walner afirma ter ouvido outros idiomas na universidade:

*Recorte 47*

**W: eu estudava (uns) quatro ano (+) três anos (+) mas tem pessoas que: falou que (+) (ei volta aqui *come on*) (+) ele não está aqui (+) ele já ouvi pessoas falá português,**

**P<sub>1</sub>: mhm'**

**W: e já fala' (+) mas pá falá mais perfeito tem que í: foi lá na esco:la' (ostentá)' assiste aula' (+) pá faculdade (+) perfeito, (+) é isso,**

**P<sub>1</sub>: ãhã'**

**W: eu vô também: (pá) que todos países é assim'**

Ademais de relatar que em seu país circulam nos espaços acadêmicos pessoas com ótimas competências linguísticas, haitianos que falam inglês e até português, ele

então volta a relacionar o desempenho linguístico à escola. Para falar perfeito é necessário ir à escola, à universidade, e se coloca inserido nesses espaços de legitimação cultural e linguístico.

Ao longo da conversação é possível observar uma preocupação de Walner em inserir a universidade como o lugar para a língua de prestígio. Rama (2015) explana que:

Desde 1538, se contou com uma universidade em Santo Domingo e, antes que terminasse o século, já haviam sido fundadas as de Lima, cidade do México, Bogotá, Quito e Cuzco; tal atenção dada à educação superior dos letrados não teve nenhuma equivalência em relação às escolas de primeiras letras. Não somente a escritura, mas também a leitura ficou reservada ao grupo letrado: até meados do século XVIII, esteve proibida aos fiéis a leitura da Bíblia, ficou reservada exclusivamente à classe sacerdotal. [...]

Esse exclusivismo determinou as bases de uma reverência pela escritura que acabou por sacralizá-la. A letra sempre foi acatada, ainda que na realidade não fosse cumprida, tanto durante a Colônia, com cédulas reais, como durante a República, em relação aos textos constitucionais (RAMA, 2015, p. 49).

É plausível, portanto, o desejo de Walner em ser inserido no mundo letrado, que, historicamente na América Latina, está relacionado às universidades.

A seguir, a professora 1 pergunta sobre a língua de alfabetização das crianças na escola:

*Recorte 48*

**P<sub>1</sub>: ãh' (+) e na escola (+) por exemplo as crianças quando elas vão [ser alfabetizadas']**

**W:**

**[depende da qual língua] (+) porque no país (+) se você foi na escola (+) você em casa estuda (+) você vai (+) sabê falá inglês também [e espanhol também,]**

**P<sub>1</sub>: [ãhã'] (+) (+) tá**

**W: assim é obrigatório (+) voc/ (+) vai passá prova também (+) se você não passa (+) você vai' (+) [repetí]**

**P<sub>1</sub>: [mhm'] (+) e: as crianças elas são alfabetizadas em francês ou em crioulo (+) na] escola”**

**C: [francês,]**

**W: ah francês**

Antes de confessar que a língua de alfabetização das crianças não é a língua local, mas a colonial, Walner ratifica que se a criança vai à escola e estuda em casa ela saberá falar inglês e também espanhol. Nota-se, nesse aluno, uma necessidade em legitimar a escola como o meio para a aquisição do capital linguístico.

A respeito do papel da escola no reconhecimento, assimilação da língua legítima e dissimilação da língua nativa, Bourdieu declara que:

O sistema escolar dispõe da autoridade delegada necessária para exercer universalmente uma ação de inculcação duradoura em matéria de linguagem, tendendo assim a proporcionar a duração e a intensidade desta ação ao capital cultural herdado. Por isso mesmo, os mecanismos sociais da transmissão cultural tendem a garantir a reprodução da defasagem estrutural entre a distribuição (aliás bastante desigual) do *conhecimento* da língua legítima e a distribuição (muito mais uniforme) do *reconhecimento* desta língua, constituindo-se num dos fatores determinantes da dinâmica do campo lingüístico e, por essa via, das próprias mudanças da língua. Na verdade, as lutas lingüísticas que estão na raiz destas mudanças supõem locutores que possuam (quase) o mesmo reconhecimento do uso autorizado e dos conhecimentos desiguais deste uso. Assim, as estratégias lingüísticas da pequena burguesia (em particular, sua tendência à hipercorreção, expressão particularmente típica de uma boa vontade cultural manifesta em todas as dimensões da prática) constituíram o fator principal da mudança lingüística, porque a defasagem (geradora de tensão e de pretensão) entre o conhecimento e o reconhecimento, entre as aspirações e os meios de satisfazê-las, atinge seu ponto máximo nas regiões intermediárias do espaço social. (BOURDIEU, 2008, p. 50)

A seguir, a professora 1 se dirige a إيهاب e lhe pergunta como é no seu país:

*Recorte 49*

**P<sub>1</sub>: ah tá' (+) legal (+) e na arábia saudita”**

**إيهاب então (+) arábia saudita sabe que é uma/ uma' (+) (messi dorá')**

**P<sub>1</sub>: mhm'**

إيهاب lá no: (+) eu adjudar arábia saudita' líbia' tunísia' tu:do esse país árabe

P<sub>1</sub>: [[mhm'

إيهاب [[vinte e três países,

P<sub>1</sub>: ãhã'

إيهاب então to:dos (+) tem uma língua que (+) que é o exemplo da arábia saudita (+) eu posso conversar com marrocos' com qualquer pessoas com língua (+) clássica'

P<sub>1</sub>: ãhã'

إيهاب mas língua clássico (+) entendida até qualquer analfabeto (+) que analfabeto (+) ele sabe a língua clássica,

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب explica que a língua falada na Arábia Saudita é a mesma que se fala na Líbia, na Tunísia, em vinte e três países, ele afirma que nessa língua, ele pode conversar com marroquinos, por exemplo, e com qualquer pessoa dos países de língua árabe. O estudante eritreu denomina esta língua como língua clássica que, segundo ele, até qualquer analfabeto sabe essa língua. No entanto esse discurso parece ser contraditório, uma vez que o árabe clássico é uma língua escrita, logo não seria acessível a um analfabeto.

Quando إيهاب afirma que qualquer analfabeto sabe a língua clássica, observamos um polo contrário ao que descreve Walner. Enquanto para este a proficiência de uma língua está vinculada à escola, para إيهاب qualquer pessoa, independente da escolarização, sabe e fala essa língua.

Em seguida, o aluno justifica a motivação que faz com que as pessoas saibam o árabe:

*Recorte 50*

**إيهاب por causa de religião (+) porque o mesmo texto religioso (+) que desde do mil e quatrocentos ano atrás' (+) então ela tá viva'**

**P<sub>1</sub>: mhm'**

**إيهاب na oração' (+) na: (+) nas pessoas religiosos' nas coisas oficial' (+) então todos esses países (+) eles falam sobre (+) uma língua' (+) (+) clássico (+) que pode (+) comunicar entre eles'**

**P<sub>1</sub>: mhm'**

إيهاب explica que por causa da religião, as pessoas desses vinte e três países conhecem a língua clássica e por meio dela se comunicam entre si. O estudante afirma ainda que essa língua é utilizada há mil e quatrocentos anos. É importante levarmos em conta que إيهاب é um teólogo, e como tal revela uma imagem de língua vinculada à religião.

Um outro ponto que precisa ser destacado é o fato de que a Arábia Saudita apresenta uma situação específica e diferente de outros países da Península Arábica que possui uma relação próxima ao Reino Unido e aos Estados Unidos, eles têm certo fascínio por essa cultura anglófona – que perpassa a língua inglesa, consequentemente.

Também é necessário pontuar que o regime de governo saudita é a monarquia, esta é sustentada por um regime extremamente ditatorial, cujos direitos humanos são violados. No entanto não são perseguidos pelo Norte Global como Cuba ou Venezuela, pois há acordos econômicos com países europeus e norte-americanos que lhes permite que a execução de tais crimes seja ignorada. A educação na Arábia Saudita acaba por ser voltada, de um lado, à educação religiosa, e de outro, à exaltação do Norte Global.

Em relação à disseminação do árabe, percebemos que este caso talvez difira do caso das línguas ocidentais consideradas legítimas, pois muitas delas tomaram as proporções que têm hoje, devido à conquista da América, da África e de outras partes do mundo e à imposição linguística dessas línguas – como francês, inglês, espanhol e português – nos territórios dominados.



Parece-nos que o movimento de imposição linguística ocorrido na América – e arriscamos dizer na África também – tem certa semelhança com a imposição linguística ocorrida na Coreia do Sul. Esta semelhança se dá no sentido de uma língua, que nada tem a ver com as línguas que habitavam os espaços geográficos dominados, que é imposta aos falantes daquela região de maneira a minorizar as línguas que antes poderiam até ser consideradas línguas francas nesses espaços.

Rama (2015) afirma que a Europa, ignorando os valores próprios que havia no continente a ser explorado, aplicou o princípio de tábula rasa, que permitia a negação das culturas locais – ainda que elas sobrevivessem e se infiltrassem de forma dissimulada na cultura imposta. Essa imposição ocorrida nos séculos XVI e XVII coincide com um momento fundamental da cultura ocidental – identificada por Foucault – em que as palavras começaram a se separar das coisas e o sistema que antes era ternário, no qual se reconhecia nele o significante, o significado e a conjuntura, passa a ser binário, pois passa a ser definido pela ligação de um significante com um significado (FOUCAULT, 2000).

As cidades que estão sendo construídas, as sociedades que nelas viverão e os letrados que as explicarão, todos se fundem e se desenvolvem ao mesmo tempo em que o signo deixa de ser representativo para ser significativo (FOUCAULT, 2000). Apesar de a posse das terras continuar a empregar rituais cheios de magia, os regulamentos passaram a ter a participação de um escrivão, escrevente ou até de um escritor para a redação da escritura, e para dar fé a esses documentos – fé que procedia a palavra escrita (RAMA, 2015)

O autor latino-americano (*Op. cit.*) destaca que essa palavra escrita viveu na América Latina como a única válida. Enquanto a palavra falada pertencia ao mundo do inseguro e do precário, a escrita tinha rigidez e permanência, estava livre das mudanças da história e, mormente, estabelecia a ordem devido à sua habilidade de expressá-la, em nível cultural, de forma rigorosa.

Rama (2015) destaca que:

A partir dessas condições, é possível inverter o processo: em vez de representar a coisa já existente mediante signos, estes se encarregam de representar o sonho da coisa, tão ardentemente desejada nessa época de utopias, abrindo caminho a essa futuridade que governaria os tempos moderno e alcançaria uma apoteose quase delirante nos tempos modernos. O *sonho de uma ordem* servia para perpetuar o poder e conservar a estrutura socioeconômica e cultural que esse poder garantia. E, além disso, se impunha a qualquer discurso

opositor, obrigando-o a transitar, previamente, pelo *sonho de outra ordem* (RAMA, 2015, p.28).

Essa língua explicada por Rama e por Foucault pode ser observada nos discursos de Walner e de Choisil, é a língua dos letrados. A língua mencionada por إيهاب é outra, é uma língua falada há mil e quatrocentos anos, veiculada em vinte e três países e até o analfabeto tem acesso a ela, pois não é a língua do capital, mas de uma religião árabe. É importante destacar o adjetivo, pois as línguas que veiculam as religiões do mundo ocidental – em especial, o cristianismo – seguem o mesmo mecanismo que as línguas das colônias, inclusive foi por meio delas que houve a imposição da religião aos nativos.

Voltando à situação de comunicação, إيهاب destaca a noção de variação linguística a seguir:

*Recorte 51*

إيهاب aí (+) (interir) nesses países daí tem uma ah: (+) sotaque, (+) sotaque é alguma mudança'

P<sub>1</sub>: [[mhm'

إيهاب [[(fizemos uso) da (incompreensível) no marroco, um país muito longe' (+) se ele fala comigo com língua (+) com sotaque deles (+) um pouco difícil para mim,

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب mas se começar ele a falar o que é normal para ele em árabe clássico (+) eu (ablo) clássico (+) fácil nos entendemos (+) o sotaque pode entender (+) pode nos entender' pode não (+) depende as profundidade das palavras localiz/ como local

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب mas língua não tem problema (+) nem próprio país (+) nem (+) todos os (+) países árabes' vinte e três (+) países (+) (+) língua (+) não tem problema (+)

**entre todos esses povos (+) são sotaque diferente (+) sotaque (incompreensível)**

Nesta passagem, إيهاب reconhece a variação linguística que ele denomina como sotaque, numa tentativa de sustentar que o árabe é a mesma língua em todos os países, embora haja diferenças locais nessa língua. No entanto, apesar de إيهاب insinuar que essa língua receba, nos diferentes países, alguma mudança – como se fosse algo pequeno, nada significativo –, ele confessa que compreender alguém que viva em algum país distante do dele, como o Marrocos, se torna difícil.

إيهاب parece fazer um discurso ambíguo, ao mesmo tempo em que ele dá indícios de que se refere ao árabe como uma língua que apresenta sotaques, ele diz que o árabe clássico é o mesmo tanto na Arábia Saudita como no Marrocos, sugerindo que essa língua não tem variação.

Assim, depreendemos que إيهاب indica haver duas línguas árabes:

- 1) o árabe clássico, falado há mil e quatrocentos anos, que não sofreu variações, sendo, portanto, uma, homogênea e falada do mesmo jeito pelos habitantes dos 23 países, sem variações, como notamos no seguinte excerto:

**mas se começar ele a falar o que é normal para ele em árabe clássico (+) eu (ablo) clássico (+) fácil nos entendemos**

(grifos nossos)

Embora haja 1ª e 3ª pessoa do singular, eles compartilham algo em comum, a mesma língua:

ele em árabe clássico = eu (ablo) clássico

Em seguida há uma junção entre *eu* e *ele* e إيهاب diz *nós*, ou seja há um compartilhamento de algo em comum que os une: o entendimento da língua clássica, que é antecedida pelo qualificador *fácil*, que corrobora a afirmação.

No entanto há uma passagem anterior em que إيهاب apresenta o contrário, ele manifesta haver:

- 2) um árabe que tem diferentes sotaques, chegando, inclusive, a ser pouco compreensível, onde cada região tem o seu sotaque, como podemos observar quando ele diz:

**se ele fala comigo com língua (+) com sotaque deles (+) um pouco difícil para mim,**

(grifos nossos)

A forma possessiva *deles* indica que é uma língua/sotaque que é diferente da língua/sotaque que إيهاب usa. A língua/sotaque *deles* é um pouco difícil para *mim*. Nesse trecho há uma clara diferenciação entre a 1ª e a 3ª pessoa do singular como podemos observar no seguinte esquema:

a língua deles é difícil para mim = língua deles ≠ minha língua

Ademais, existe o qualificador *difícil*, enquanto no árabe clássico ele diz: *fácil [nós] nos entendemos*, aqui ele afirma: *um pouco difícil para mim*.

Portanto há dois pontos que revelam a união e a diferença, a existência de um *nós* seguido de um *fácil* contextualizado numa frase afirmativa, mas também um *eu* e um *ele* que se separa, e que somado ao qualificador *difícil* cria uma separação ainda maior.

Na passagem: *se ele fala comigo com língua com sotaque deles (+) um pouco difícil para mim*:

**o sotaque pode entender (+) pode nos entender' pode não (+) depende as profundidade das palavras localiz/ como local**

إيهاب afirma que a língua/sotaque pode ou não ser compreensível, e que isso depende da profundidade das palavras locais, ou seja, depende do nível de profundidade das variações, quanto mais profundas mais incompreensíveis.

A professora 1 então pergunta se havia um árabe normativo e outro que funcionasse fora da norma:

*Recorte 52*

**P1: ah tá' (+) e: por exemplo' (+) que nem quando você tava falando de aprendê português direito' (+)**

إيهاب sim

**P1: no árabe (+) você tem isso" por exemplo" de falar o árabe direito ou não"**

إبي داب eu (+) por i:sso que (+) como ah/ como essa (+) língua clássica (+) ela sempre foi na vida do to:dos pessoas (+) até criança (+) criança exemplo:, na:sce e vivê com seus pai (+) clássico,

P<sub>1</sub>: mhm'

إبي داب e: e: na escola' (+) clássico (+) exemplo quando fica com educadores (+) educadores clássico (+) sempre as pessoas usam (+) o jeito clássico'

P<sub>1</sub>: [[mhm']]

إبي داب [[difícil]] pessoas falá alguma coisa em (medi) (incompreensível) difícil (+) então (+) todas as crianças sabe: (+) hum: todo mundo sabe clássico (+) então num tem/ num tem diferença (+) diferença é como eu falei, (+) é local'

P<sub>1</sub>: mhm'

إبي داب exemplo em árabe clássico fala (*ayushemy*) (+) em minha língua cidade fala (*eshy*) (+) então a diferença é pequena (+) (incompreensível) (*ayushey*)' (+) (*shey*)

P<sub>1</sub>: mhm'

إبي داب por isso: (+) eh: é língua árabe só,

P<sub>1</sub>: ãhã'

Quando questionado se no árabe ocorria como no português em que há no imaginário das pessoas um *português correto* e um *português não correto* ele responde:

eu (+) por i:sso que (+) como ah/ como essa (+) língua clássica (+) ela sempre foi na vida do to:dos pessoas (+) até criança (+) criança exemplo:, na:sce e vivê com seus pai (+) clássico

إيهاب afirma que a língua clássica está presente na vida de todas as pessoas árabes, inclusive as crianças, e fundamenta seu argumento explicando que desde o nascimento, as crianças têm contato com essa língua porque é a língua de seus pais. Segundo إيهاب, o árabe clássico seria a língua materna da população árabe.

Na sequência ele explica como é a língua da escola:

**e: e: na escola' (+) clássico (+) exemplo quando fica com educadores (+) educadores clássico (+) sempre as pessoas usam (+) o jeito clássico'**

إيهاب relata que na escola, os educadores falam árabe clássico com os alunos. Podemos então inferir que a língua da escola – ou uma das línguas – é o árabe clássico. Portanto as crianças ingressam na vida social extrafamiliar por meio da língua que já conhecem, a língua com a qual se comunicam com os seus pais e parentes.

E ele segue:

**[[difícil]] pessoas falá alguma coisa em (medí) (incompreensível) difícil (+) então (+) todas as crianças sabe: (+) hum: todo mundo sabe clássico (+) então num tem/ num tem diferença (+) diferença é como eu falei, (+) é local'**

Nesse excerto, há outro pequeno indício de que coexistem duas línguas, como abordado anteriormente. Ele diz: *difícil pessoas falá alguma coisa em (medí) (incompreensível) difícil*. Aqui, إيهاب parece nomear outra língua, que a pesquisadora e transcritora não conseguiu compreender bem, de qualquer forma ele afirma ser difícil as pessoas falarem em (algo que não é o árabe clássico).

Novamente vemos nesse último excerto, o adjetivo *difícil* se remetendo a essa língua que não é o árabe clássico, em contraposição ao *difícil*, que pode significar *raramente*, temos, no penúltimo excerto, o advérbio *sempre*, relacionado ao árabe clássico.

Também podemos relacionar este trecho da seguinte forma:

pessoas falá alguma  
coisa em (medí) difícil  
  
diferença é como eu  
falei, (+) é local'

≠

todas as crianças sabe  
  
todo mundo sabe clássico  
  
num tem diferença



Se retomamos o esquema anterior e o completamos podemos observar o seguinte:

Árabe clássico:	Outras línguas:
ele em árabe clássico = eu (ablo) clássico	a língua deles é difícil para mim
fácil nos entendemos	língua deles
língua clássica ela sempre foi na vida do todos pessoas até criança	minha língua
criança exemplo, nasce e vivê com seus pai clássico	pessoas falá alguma coisa em (medí) difícil
escola' clássico	diferença é como eu falei, (+) é local
quando fica com educadores clássico	
sempre as pessoas usam o jeito clássico'	
todas as crianças sabe	
todo mundo sabe clássico	
num tem diferença	

A seguir, إيهاب fala sobre línguas ocidentais e sua relação com o mundo árabe:

#### Recorte 53

إيهاب mas algumas países que foi colonizadas (+) como tunísia' (+) o marrocos' (+) algéria (+) eles talvez coloca língua outro: (+) obrigatório (+) como o francês

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب mas ah: geral o árabe,

P<sub>1</sub>: ah:

إيهاب árabe clássico ainda

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب não pode dizer hum: que: (+) ah na tunísia (+) eles não ensinam na escol/ na:: (+) na escola (+) o árabe (+) que usa palavras só (+) na tunísia,



P<sub>1</sub>: [[mhm'

إبي داب [[não pode (+) maioria dos países num aceita esse tipo de coisa,

P<sub>1</sub>: ah:

إبي داب mas usar dia-a-dia (+) cum certeza (+) pessoas usam o que ma/ (+) mais fácil mais fácil,

P<sub>1</sub>: ah:

Os países árabes que foram *colonizados*, têm uma outra relação com as línguas dos colonizadores ocidentais, uma relação que também perpassa pela imposição linguística, que se efetiva, sobretudo, na escola:

mas algumas países que foi colonizadas (+) como tunísia' (+) o marrocos' (+) algéria (+) eles talvez coloca língua outro: (+) obrigatório (+) como o francês

É por meio da escola que a língua do colonizador é disseminada, ficando de fora desse espaço a língua da comunidade:

(+) ah na tunísia (+) eles não ensinam na escol/ na:: (+) na escola (+) o árabe (+) que usa palavras só (+) na tunísia

Aqui não fica claro se o que é permitido na escola é só o árabe da Tunísia ou se nem esse árabe tem espaço nela. Vemos que assim como na escola básica haitiana, em que as crianças são alfabetizadas em francês, nos países árabes colonizados pela mesma nação parece haver algo semelhante ao Haiti.

Bourdieu (2008) afirma que a língua-padrão foi um produto normatizado. Ele pontua que, de acordo com Marx, tanto as variantes locais da língua *d'oïl*<sup>47</sup> até o século XVIII como os dialetos regionais até hoje variam de uma paróquia para outra. Mapas

<sup>47</sup> “Durante a alta Idade Média, começaram a evoluir duas línguas diferentes: a langue d'oïl, ao norte do rio Loire, e a langue d'oc, ao sul. De cada uma delas originaram-se vários dialetos. Os principais da última língua mencionada são o provençal, o gascão, o languedociano, o auvernês, o lemosino e o bearnês. Esta língua, d'oc, utilizada por uma importante escola de poetas e trovadores, foi também chamada de provençal. Os dialetos da langue d'oïl receberam o nome das províncias setentrionais nas quais eram falados: frâncico, Île-de-France, região de Paris, normando, picardo (Picardia), pictavino (Poitou) e borgonhês. O francês moderno é a forma derivada diretamente do dialeto da Île-de-France” (SOUSA, s/d). Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/francesa/lingua-francesa.htm>. Acesso em: 08 set. 2022)

dialetais indicam que traços fonológicos, morfológicos e lexicológicos se distribuem de acordo com áreas que nunca se superpõem. A noção de existência de dialetos regionais e subdialetos só é levada a ser pensada dessa forma devido à extensão da representação da língua nacional.

Até a Revolução Francesa, o processo de unificação da língua se confunde com o processo de construção do Estado monárquico. Os dialetos e as línguas literárias (por exemplo, a língua poética das regiões *d'oc*), diferentes dos dialetos utilizados no conjunto do território onde elas ocorrem, progressivamente dão lugar, a partir do século XIV – nas províncias centrais do país, *d'oil* (Champagne, Normandia, Anjou, Berry) –, à língua comum que é elaborada nos meios parisienses e promovida ao *status* de língua oficial. Essa língua era utilizada na forma que os usos eruditos lhe conferiam. Concomitantemente a isso, os usos orais e populares dos dialetos regionais são relegados ao estado de "patoá" em virtude do parcelamento – relacionado ao abandono da forma escrita – e da desagregação interna – por meio de empréstimos lexicais ou sintáticos, fatores esses resultantes da desvalorização social. Assim, os dialetos, língua dos camponeses, acabaram sendo definidos de maneira negativa e pejorativa, em oposição aos usos refinados ou letrados (parece haver tido uma mudança do sentido atribuído à palavra "patoá", antes significava "linguagem incompreensível" e depois passou a se referir à "linguagem corrompida e grosseira, como aquela do povão" (BOURDIEU, 2008, p. 33).

A situação das regiões onde havia a língua *d'oc*, a situação foi diferente, somente após o século XVI e a constituição de uma administração ligada ao poder foi que o dialeto parisiense foi paulatinamente substituindo os diversos dialetos da língua *d'oc*. Ainda assim, a imposição do francês não chegou a abolir o uso por escrito dos dialetos e as línguas dialetais continuaram predominando no uso oral. Instaurou-se, então, uma situação de bilinguismo: camponeses e os membros das classes populares utilizavam as línguas locais, os membros da aristocracia, a burguesia comercial, outros setores de negócios e a pequena burguesia letrada utilizavam a língua oficial, escrita ou falada, mas mantendo ainda a posse do dialeto (BOURDIEU, 2008).

A respeito da língua legítima o sociólogo francês discorre:

A imposição da língua legítima contra os idiomas e os dialetos faz parte das estratégias políticas destinadas a assegurar a eternização das conquistas da Revolução pela produção e reprodução do homem novo. Ao fazer da língua um *método*, a teoria de Condillac permite

identificar a língua revolucionária com o pensamento revolucionário: reformar a língua, expurgá-la dos usos ligados à antiga sociedade e impô-la assim purificada é o mesmo que impor um pensamento igualmente depurado e purificado. Seria um tanto ingênuo atribuir a política de unificação lingüística apenas às necessidades técnicas de comunicação entre as diferentes partes do território e, sobretudo, entre Paris e a província, ou então, enxergar nisso o produto direto de um centralismo estatal pronto a liquidar os "particularismos locais". O conflito entre o francês da *intelligentzia* revolucionária e os idiomas ou os dialetos constitui um conflito pelo poder simbólico cujo móvel é a *formação* e a *re-formação* das estruturas mentais. Não se trata, em suma, apenas de comunicar, mas de fazer reconhecer um novo discurso de autoridade, com seu novo vocabulário político, termos de estilo e referência, metáforas, eufemismos e a representação do mundo social por ele veiculada. Estando vinculado aos novos interesses dos grupos emergentes, esse discurso se revela indizível nos falares locais moldados por usos ligados aos interesses específicos dos grupos camponeses (BOURDIEU, 2008, p. 34).

Ainda de acordo com este autor, a *língua-padrão* só se torna indispensável quando surgem usos e funções motivados pela constituição da nação, uma entidade abstrata, impessoal e anônima, e concomitantemente, o trabalho de normalização dos produtos do *habitus* lingüístico. Bourdieu destaca o dicionário como um exemplo resultante desse *habitus*, de acordo com ele:

Resultado exemplar desse trabalho de codificação e normatização, o dicionário reúne pelo registro erudito a totalidade dos recursos lingüísticos acumulados ao longo do tempo e, em particular, todas as utilizações possíveis da mesma palavra (ou todas as expressões possíveis do mesmo sentido), justapondo usos socialmente estranhos e até mesmo exclusivos (com o risco de marcar com um sinal de exclusão, como, por exemplo, Vx./Arcaico, Pop./Popular ou Gír./Gíria, os que ultrapassam os limites do aceitável). Desse modo, o dicionário oferece uma imagem bastante justa da língua no sentido que lhe confere Saussure, "soma dos tesouros de língua individuais", tendente a preencher as funções de código "universal": a língua normatizada é capaz de funcionar, a despeito do constrangimento e do auxílio exercidos pelo contexto, passível de ser emitida e decifrada por qualquer emissor ou receptor, que ignoram quase tudo um do outro, tal como impõem as exigências da previsibilidade e do cálculo burocráticos, implicando a existência de funcionários e clientes universais, sem outras qualidades a não ser aquelas que lhes são atribuídas pela definição administrativa de sua condição (BOURDIEU, 2008, p. 34).

Nesse processo a escola exerce um papel decisivo para a elaboração, legitimação e imposição das línguas oficiais. Bourdieu assinala que de acordo com Georges Davy (op. cit.), o professor primário age cotidianamente sobre a linguagem, que é a faculdade de expressão de qualquer ideia e expressão. Dia-a-dia ele ensina

a mesma língua, que é una, clara e fixa, a crianças que falam diversos outros idiomas ou que a conhecem apenas de maneira confusa. Este professor faz com que as crianças se inclinem a ver e a sentir as coisas do mesmo modo e dessa forma trabalha para construir a consciência comum da nação (BOURDIEU, 2008).

No decorrer do século XIX, o sistema de ensino se amplia, se intensifica e, sobretudo, contribui diretamente tanto para a desvalorização das formas de expressão populares, já então relegadas ao estado de "patoás", como mencionado anteriormente, como para a imposição do reconhecimento da língua legítima. Para além disso, o mais determinante na desvalorização dos dialetos e na legitimação da língua oficial é a relação que se deu entre a escola e o mercado de trabalho, ou entre a unificação do mercado escolar e linguístico e a unificação do mercado de trabalho. Com o intuito de fazer com que aqueles cujas competências linguísticas são dominadas, auxiliem na destruição dos seus instrumentos pelos quais se expressam, persuadindo para que, por exemplo, falem a língua oficial em casa, na frente de seus filhos ou fazendo com que eles a falem. A escola passou a ser vista como o principal ou o único meio de acesso a melhores trabalhos (BOURDIEU, 2008).

Desta forma, notamos que até os dias atuais, países como a França, Portugal, Espanha e Inglaterra, que colonizaram dezenas de territórios pelo mundo, deixaram nesses lugares o triste legado de impor a sua língua legítima e relegar as outras línguas a "patoás", fazendo com que Haiti, Marrocos, Tunísia e outros países tanto no oriente, como ocidente, tanto no norte, como no sul, tenham a língua francesa, espanhola, portuguesa ou inglesa como língua obrigatória na escola.

A seguir veremos outro excerto da conversação entre os três estudantes estrangeiros e as duas professoras:

*Recorte 54*

**W: eu não entendi quando você fala arrabe (+) clássico (+) quê significa (+) clássico" (+) arrabe [clássico"]**

**إبي داب [eh:] ah (+) olha (+) em árabe são as palavras palavra correta (+) árabe (*arabiun fushaa*) (+) (*fushaa*) significa (+) a forma que po/ o o o povo (+) de mil e quatro anos atrás (+) aquele época (+) que como eles falaram esse é o que eles chamam clássico (+) clássico eu tentando traduzir**

mas (+) quê significa clássico em português” (+) como uma [pessoa fala isso] [português] clássico (+) o [quê] significaria”

W: [(incompreensível)]  
[non] [non] (+) eu sei o que significa clássico pra mim  
me’ eu sei o que significa clássico pra mim me’

إي داب [[o quê”

W: [[você (+) eu tô aqui num país que não se fala crioulo (+) nu/ num existe crioulo clássico,

إي داب eh’ mas mas (incompreensível) o português clá[ssico’ (+) o quê significa”

W: [significa

W: no (+) no exi/ eu acho que no existe o português clássico pra mim,

P<sub>1</sub>: mas eh/ eh s/ é [es/

W: [ é (ruim) ou [(bom) (+) é isso,]

P<sub>1</sub>: [ eu/ eu/] eu a:cho’ (+) posso tá enganada’

إي داب sim,

P<sub>1</sub>: que seja talvez a questão (+) (+) que seja a questão (+) por exemplo (+) v/ a gente tem o latim clássico

P<sub>2</sub>: mhm’

P<sub>1</sub>: né” (+) quando se estuda (+) por exemplo (+) o latim hoje não existe mais’ né” (+) eh: (+) mas quando se fala de l/ de latim tem o latim clássico (+) e o latim popular (+)

W: sim,

P<sub>1</sub>: [né”]

إبي داب [muito diferente] (+) sim,

P<sub>1</sub>: que o latim clássico era o latim da literatura' (+) e o que foi ãh/ assim (+) (+) foi o que ficou como registro (+)

إبي داب (incompreensível)

P<sub>1</sub>: as línguas (+) neolatinas (+) todas vieram do latim (+) então o português' (+) o francês' (+) o italiano' (+) mas (+) elas vieram do latim popular'

إبي داب exato,

P<sub>1</sub>: que era o latim falado (+) que era muito diferente do latim clássico

إبي داب (incompreensível)

P<sub>2</sub>: ã-hã

P<sub>1</sub>: que o latim clássico é o latim escrito, (+)

إبي داب bonito' (+) aí vamos pro meu então clássico (+) aqui em árabe isso significa' (+) que tem uma/ uma época (+) uma época (+) a língua foi registrada numa época antiga' (+) foi registrada bem (clau)'

P<sub>1</sub>: mhm'

إبي داب aí toda essas mudança depois, (+) sea considerada uma coisas (+) moderna (+) mas o clássico (+) aquele foi registrado antes' (+) exatamente então (+) é que eu to falando,

P<sub>1</sub>: a[h:

إبي داب [aquele de mil quatros anos atrás que foi registrado todas (+) [poesia] á:ra[be (+) o texto (+) tud/ esse é que nós chama ela (+) clássico

P<sub>2</sub>: [mhm']

(+) [ãhã

P<sub>1</sub>: [[mhm'

إبي داب [(arabe fushaa) nossas (língua) é perfeito' (+) o restante (+) tudo o que vai vim depois (+) errado (+) nós vamos falar que é erra:do porque aqueles povo (+) não falavam desse jeito (+) e como (quando) coloco gramática num (+) num muda' (+) a língua num muda (+) então isso volta de novo pro gramática daquele (+) época (+) que já foi colocada (+) então sempre fixo (+) essa maneira (+) essa língua que é registrada naquele (+) tempo (+) o que veio (incompreensível) mil quatrocentos atrás (+) esse que chama clássico para mim,

**W:** não,

Walner não compreendeu o significado da expressão *árabe clássico*, إيهاب, tenta então a seguinte explicação:

***olha, em árabe são as palavras correta, árabe arabium fushaa, fushaa significa a forma que o povo de mil e quatros anos atrás, aquele época, que, como eles falaram, esse é o que eles chamam.***

(transcrição modificada para melhor compreensão do texto)

Walner então responde:

**eu sei o que significa clássico pra mim**

**E:**

**você (+) eu tô aqui num país que não se fala crioulo (+) nu/ num existe crioulo clássico**

Ele tenta aplicar o conceito para a sua língua materna e não vê sentido no que fala إيهاب, que por sua vez lhe pergunta como é o português clássico. Nesse momento Walner dá as seguintes respostas:

**no exi/ eu acho que no existe o português clássico pra mim**

**E:**

**é (ruim) ou [(bom) (+) é isso**

Walner tem um paradigma binário acerca da língua, como apontado por Foucault anteriormente. Para o estudante, a língua é ruim ou boa porque isso é o resultado dos esforços em inculcar as línguas legítimas da colônia que já funcionavam neste paradigma. Quando إيهاب fala de uma língua clássica, Walner tem dificuldade em compreender porque o sistema que opera no Haiti tem uma dinâmica linguística diferente da operada nos países árabes.

Neste sentido, é importante ressaltar que o capital linguístico que assinala Bourdieu, não está desvinculado das línguas coloniais na América Latina e Caribe, línguas essas que remetem a uma famosa frase de Nebrija, reproduzida por Rama, que explica a sua importância:

Mais importante que a tão citada frase – a língua é companheira do Império – com que fora celebrada a *Gramática sobre la lengua castellana* (1492), de Nebrija, primeira de uma língua românica, foi a consciência que teve a cidade letrada de que definia a si mesma pelo manejo dessa língua minoritária (às vezes quase secreta) e que defendê-la e purificá-la era sua missão primeira, único recurso para manter aberto o canal que a religava à metrópole, que sustentava seu poder. Pois os letrados, ainda que formassem uma classe ambiciosa, foram a classe mais leal, cumprindo um serviço mais devoto à Coroa do que o das ordens religiosas, incluindo a Igreja. (RAMA, 2015, p. 54)

É relevante pontuar que Rama (*op. cit.*) chama a atenção ao fato de que no século XVI as línguas minorizadas eram as línguas dos Impérios, hoje no imaginário de grande parte dos falantes, são as línguas majoritárias, as que devem ser escritas e faladas. Neste sentido, é muito significativo observar que, historicamente, os esforços por parte dos *fidalgos* coloniais tiveram resultado: as línguas tão defendidas e purificadas desde a Colonização são as línguas que atualmente são consideradas como legítimas.

A professora, tenta então explicar o que seria uma língua clássica e usa o latim como exemplo:

**P<sub>1</sub>: que seja talvez a questão (+) (+) que seja a questão (+) por exemplo (+) v/ a gente tem o latim clássico**

**P<sub>2</sub>: mhm'**

**P<sub>1</sub>: né" (+) quando se estuda (+) por exemplo (+) o latim hoje não existe mais' né" (+) eh: (+) mas quando se fala de // de latim tem o latim clássico (+) e o latim popular (+)**



**W:** sim,  
**P<sub>1</sub>:** [né’]  
 إي داب [muito diferente] (+) sim,  
**P<sub>1</sub>:** que o latim clássico era o latim da literatura’ (+) e o que foi ãh/ assim (+)  
 (+) foi o que ficou como registro (+)  
 إي داب (incompreensível)  
**P<sub>1</sub>:** as línguas (+) neolatinas (+) todas vieram do latim (+) então o português’  
 (+) o francês’ (+) o italiano’ (+) mas (+) elas vieram do latim popular’  
 إي داب exato,  
**P<sub>1</sub>:** que era o latim falado (+) que era muito diferente do latim clássico  
 إي داب (incompreensível)  
**P<sub>2</sub>:** ã-hã  
**P<sub>1</sub>:** que o latim clássico é o latim escrito, (+)

A professora explica que o latim clássico era a língua literário e das pessoas letradas, é a língua escrita; o latim vulgar era o latim falado pela população, e o que se modificou ao longo dos anos, permitindo a evolução para outras línguas, como as neolatinas

Notemos que em quase todos os turnos de fala da professora 1, إيهاب sustenta a conversação, dando a entender a sua interlocutora que está prestando atenção ao que ela diz. Também podemos interpretar essa sustentação como concordância ao que ela explica. Uma outra possibilidade é a de que إيهاب mantendo a interlocução é mais fácil tomar o turno para si depois da explanação da professora, e é o que o estudante faz em seguida, conforme veremos a seguir:

bonito’ (+) aí vamos pro meu então clássico (+) aqui em árabe isso significa’  
 (+) que tem uma/ uma época (+) uma época (+) a língua foi registrada numa  
 época antiga’ (+) foi registrada bem (clau)’

E:

aí toda essas mudança depois, (+) sea considerada uma coisas (+) moderna  
 (+) mas o clássico (+) aquele foi registrado antes’ (+) exatamente então (+) é  
 que eu to falando

E:

**aquele de mil quatros anos atrás que foi registrado todas (+) [poesia] á:ra[be (+) o texto (+) tud/ esse é que nós chama ela (+) clássico**

Para إيهاب, o árabe clássico, assim como o latim clássico, era a língua que foi registrada e cujos registros chegaram até os nossos tempos. Depois ele fala *aí toda essas mudança depois, sea considerada uma coisas moderna*, ou seja, o árabe falado sofreu mudanças que ele denomina como *coisas moderna*. Assim temos:

Árabe clássico = Língua registrada  
 ≠  
 Árabe moderno = Língua com todas essas mudanças

إيهاب também vincula o árabe clássico à literatura, assim como a professora vinculou o latim clássico à língua literária.

A seguir ele nomeia o árabe clássico e explica a diferença entre essa língua e a língua de hoje em dia:

**[[('arabe fushaa) nossas (língua) é perfeito' (+) o restante (+) tudo o que vai vim depois (+) errado (+) nós vamos falar que é erra:do porque aqueles povo (+) não falavam desse jeito (+) e como (quando) coloco gramática num (+) num muda' (+) a língua num muda (+) então isso volta de novo pro gramática daquele (+) época (+) que já foi colocada (+) então sempre fixo (+) essa maneira (+) essa língua que é registrada naquele (+) tempo (+) o que veio (incompreensível) mil quatrocentos atrás (+) esse que chama clássico para mim,**

Assim como Walner, إيهاب também estabelece uma correlação entre língua correta X língua errada, como podemos observar no seguinte esquema:

*arabe fushaa = língua perfeita*  
 ≠  
 tudo o que vai vim depois = língua errada

إيهاب toma como parâmetro para estabelecer o que é certo ou errado a língua registrada há mil e quatrocentos anos, ele não usa a escola como parâmetro de estabelecimento. إيهاب também usa a gramática para sustentar seu argumento, a gramática pode ser compreendida de duas formas: a) a gramática prescritiva, que estabelece as normas que os falantes de uma língua X devem seguir; b) a gramática descritiva, que baseada no funcionamento de uma língua verifica as recorrências e excepcionalidades nela presentes.

De qualquer forma, a gramática na qual o árabe clássico se baseia, é um sistema rígido e imutável, embora baseado no árabe registrado, pelas informações concedidas por إيهاب, não é uma língua exclusivamente escrita, hoje, mas falada, inclusive por quem não tem acesso à escola.

Podemos, então, completar o esquema anterior:

<p><i>arabe fushaa</i>  <i>língua perfeita</i>  <i>aqueles povo não</i>  <i>falavam desse jeito</i>  <i>gramática</i>  <i>não muda</i>  <i>sempre fixa</i>  <i>língua registrada</i>  <i>língua clássica</i></p>	<p>≠</p>	<p>tudo o que vai vim  depois  língua errada  tudo o que vai vim  depois</p>
--	----------	--

Deduzimos então, pela fala de إيهاب, que o árabe clássico é uma língua relacionada à escrita em tempos remotos, mantida na atualidade da forma como foi escrita há mil e quatrocentos anos, embora seja uma língua escrita, não é necessário ser alfabetizado para ter acesso a ela, a sua disseminação ocorre por outros meios, como o religioso.

Assim como as línguas legítimas, o árabe clássico é uma língua homogênea, una, fixa e perfeita, em contraposição às demais línguas faladas pelo povo, que são consideradas erradas.

Há um movimento diferente do que ocorre com as línguas coloniais, neste caso, também há a imposição de uma língua legítima que evoluiu e permitiu a formação de outras línguas, consideradas erradas, mas cuja matriz é a mesma: o árabe clássico.

Podemos considerar que na atualidade haja linguicismo, mas não linguicídio, como ocorreu com as línguas da América Latina, por exemplo.

No próximo capítulo analisaremos as imagens de língua presentes em dois materiais didáticos para o ensino de português a imigrantes e seguiremos refletindo sobre as imagens de língua presentes nos discursos dos três estudantes imigrantes: Walner, Choisil e إيهاب.

## Capítulo 5

### 5. Na sala de aula, de portas abertas, pode entrar! Uma análise discursiva de imagens de língua em materiais de ensino para refugiados e no discurso de alunos imigrantes

*Palavras podem ser como minúsculas doses de arsênico: são engolidas de maneira despercebida e parecem ser inofensivas; passado um tempo, o efeito do veneno se faz notar”, (KLEMPERER, 2009, p. 55)*

Visando analisar a construção das imagens de língua por meio de três das quatro instâncias argumentadoras que o Projeto *Imagens de língua* aborda, a Universidade, a Comunidade e o Estado, este capítulo debruçar-se-á na relação entre a universidade e a comunidade externa, a fim de ressaltar a importância da troca de conhecimentos entre a universidade e a sociedade.

Desta forma, optamos, como *corpora* para este capítulo, os seguintes materiais: o primeiro são excerto do recorte de uma aula de uma turma de nível Intermediário I do projeto de extensão *Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados* vinculado ao *Programa Aprender na Comunidade* da Pró-Reitoria de Graduação. As aulas ocorreram na Bibli-ASPA<sup>48</sup>, que está localizada no bairro de Santa Cecília, situado no centro da cidade de São Paulo, sua localização facilita a locomoção de muitos alunos, que trabalham no centro da cidade.

A escolha deste *corpus* para a análise foi motivada, por um lado, pelo vínculo do projeto com a Universidade, instância analisada no projeto de pesquisa, e por outro, para investigar as imagens de língua construídas na instância argumentadora Comunidade, por meio dos alunos.

Como se tratava de um curso voltado a imigrantes e refugiados, primeiramente investigou-se documentos do Estado que abordassem a questão linguística a refugiados, como não encontramos aquilo que procurávamos para a pesquisa, uma alternativa foi analisar materiais elaborados por órgãos governamentais sobre o tema.

---

<sup>48</sup> A Bibli-ASPA é uma instituição sem fins lucrativos e um centro de pesquisa, cultura e ações sociais que desenvolve atividades de formação, reflexão e conscientização acerca de povos africanos, árabes e sul-americanos e de refugiados e imigrantes de qualquer nacionalidade.

## 5.1. Análise dos corpora

Dos seguintes materiais didáticos: *Portas Abertas: Português para Imigrantes e Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*, selecionamos excertos que caracterizam a língua e figuram certas imagens sobre ela.

A transcrição integral de parte da aula em que os alunos estrangeiros falam sobre a língua portuguesa consta nos apêndices desta dissertação. Os nomes dos participantes foram trocados por codinomes para manter suas identidades preservadas.

### 5.1.1. Análise dos materiais didáticos

A seguir, apresentamos um quadro com trechos que foram selecionados dos materiais didáticos para a análise:

<b>Material para ensino da língua portuguesa - <i>Portas Abertas: Português para Imigrantes</i></b>
1. Em todos os processos de acolhimento, a necessidade de <u>domínio da Língua Portuguesa</u> perpassa a preocupação, tanto dos migrantes, como também daqueles que os recebem. Assim, diversos grupos têm se organizado para oferecer cursos de português para imigrantes e refugiados, os quais precisam, com rapidez, se <u>capacitar linguisticamente</u> , não só para a expressão cotidiana, mas também para as questões formais de documentação ou trabalho. (p.3)
2. O livro <i>Portas Abertas: Português para Imigrantes</i> é parte dos processos de recepção de imigrantes e refugiados, pois trata o Português como <u>Língua de Acolhimento</u> , a qual se ocupa da <u>capacitação lingüística, (...)</u> (p.3)
3. É muito importante <u>não utilizar gírias do português na hora da entrevista</u> . Utilize palavras mais formais, na modalidade formal da língua. (p. 34)

**Material para ensino da língua portuguesa - *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados***

4. O Curso Popular Mafalda, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR e a Caritas Arquidiocesana de São Paulo – CASP se uniram para produzir um material didático que auxiliasse você e outras pessoas refugiadas a darem os primeiros passos linguísticos para sua integração ao nosso país. Acreditamos que todas as pessoas podem aprender nosso idioma e colaborar para que o Brasil se torne um país cada vez mais plural, fraterno e receptivo às diversas culturas. (p.3)

**Fonte:** Dados retirados do material didático *Portas Abertas: Português para Imigrantes e Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*.

Os enunciados de 1 a 3, conforme expostos anteriormente, foram extraídos do material didático *Portas Abertas: Português para Imigrantes* elaborado pelas Secretaria Municipal de Educação (SME) e Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) da Prefeitura de São Paulo, e pelo Centro de Línguas da Universidade de São Paulo, ou seja, por instituições que formalmente pensam a educação e estabelecem estratégias didáticas para o ensino de língua.

O enunciado 1 utiliza o termo *domínio da língua* para se referir à compreensão da língua portuguesa pelo estrangeiro. Esse termo propicia a reflexão de que o estrangeiro precisa dominar algo indomável, como que precisando ter o controle dessa coisa, “domesticando” algo que *a priori* estava livre, solto. O termo domínio também permite pensar que o estrangeiro precisa se apropriar de algo rígido, estanque, como se a língua fosse uma propriedade que precisa pertencer a ele e, com isso, essa relação poderia ser considerada uma reificação linguística.

Ainda no enunciado 1, outro termo que sobressai é o *capacitar(-se) linguisticamente*, esse termo abre, inicialmente, para duas formas de interpretação: a primeira é relacionada mais ao primeiro vocábulo *capacitar-se*, que é muito utilizado para cursos profissionalizantes voltados ao mercado de trabalho, cursos de capacitação profissional. Essa escolha lexical pode insinuar que a compreensão da língua portuguesa esteja atrelada principalmente à finalidade de inserção no mercado de trabalho. Outro ponto a ser destacado, é relacionado à língua como “capacitação”,

no sentido de que os cursos de capacitação profissional geralmente são de curta duração, enquanto os cursos de qualificação são cursos mais longos.

Os cursos de capacitação objetivam habilitar profissionalmente o trabalhador para seu desempenho em determinada função, eles têm como uma de suas características a celeridade, ou seja, uma rápida formação para que o trabalhador logo seja inserido no mercado. Nesse sentido, questiona-se se no termo capacitação linguística não está imbricada essa concepção de uma compreensão linguística supérflua, mas suficiente para que ele seja inserido no mercado de trabalho, isto é, que o imigrante/refugiado aprenda rapidamente o necessário para essa função, como se esse fosse o objetivo mais importante da aprendizagem do português para aqueles que aqui chegam.

A segunda interpretação que esse termo permite depreender, é que se capacita quem não é capaz de algo, logo, capacitação linguística indica que é preciso capacitar alguém que não é capaz linguisticamente, e a expressão “capacidade linguística” sem um qualificador pressupõe que o sujeito não tenha qualquer capacidade linguística, nem no português, nem na sua língua e nem em qualquer outra língua.

O enunciado 2, além da expressão *capacitação linguística*, já analisada anteriormente, apresenta o termo *língua de acolhimento* para referir-se à língua portuguesa. Esse termo refere-se “ao contexto de ensino-aprendizagem do português por parte dos imigrantes advindos de migração de crise” (MIRANDA & LOPES, 2019). Indica que o ensino-aprendizagem do português está direcionado a um público específico: estrangeiros que chegaram ao Brasil em situação de refúgio ou imigrantes que para cá vieram devido a situações alheias às suas vontades.

O termo *acolher* pode significar receber (alguém) em casa, com agrado<sup>49</sup>,. Nesse sentido, é importante que o imigrante se sinta acolhido no novo país, e como parte desse acolhimento, a compreensão do português está inserida nisso, ou seja, há uma finalidade específica nessa expressão: propiciar o conhecimento da língua portuguesa aos refugiados ou a pessoas em situação de refúgio que vêm para o Brasil a fim de que possam se integrar à nova cultura e interagir com o seu novo entorno.

Vejamos a seguir, a expressão contida no enunciado 3:

---

<sup>49</sup> **"acolher"**, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/acolher>. Acessado em 24 jun. 2019.



*não utilizar gírias do português na hora da entrevista. Utilize palavras mais formais, na modalidade formal da língua*

Essa colocação retoma a análise proposta por Osakabe (1999) a respeito das condições de produção do discurso que leva em conta a relação da construção das imagens entre o Destinizador e o Destinatário:

Um ponto de partida necessário para tal discussão parece estar no fato de que um discurso só se justifica à medida que, através dele, o Locutor se situa de modo singular no quadro de informações preexistentes à sua enunciação. [...] Assim, todo Locutor ao enunciar seu discurso se enquadra, independentemente de uma imagem objetiva daquilo que o Ouvinte possa saber sobre o referente, na exigência básica de que no mínimo este último é passível de ter um conhecimento distinto do seu. Sob esse aspecto, do ponto de vista das condições gerais da produção de um discurso, parece que a segunda questão [que imagem penso que o Ouvinte tem do referente para eu falar dessa forma?] é muito mais relevante do que a primeira [“que imagem tenho do referente para falar dessa forma?”], à medida que é ela quem fornece a medida e a justificativa para a produção do discurso e à medida que só a partir dela é que se pode pensar na singularidade da imagem que o Locutor tem do referente. (OSAKABE, p.90, 1999)

Baseando-se em sua discussão, a expressão destacada do enunciado 3 nos permite indagar qual a imagem que o material didático tem do mercado de trabalho que pretende absorver essa população? Embora uma das concepções que o dicionário traga para a palavra *gíria* seja *Linguagem característica de um grupo profissional ou sociocultural*<sup>50</sup>, a compreensão mais corrente deste vocábulo no Brasil é a de uma linguagem informal, bastante próxima à linguagem oral, distanciada da norma padrão, de cunho popular e carregada de expressões metafóricas. A advertência *Não utilizar gírias* é frequentemente usada para coibir o interlocutor a utilizar expressões que são populares, ou seja, que estão na “boca do povo”, carregadas de coloquialidade.

O mercado de trabalho é composto por uma complexa trama de trabalhos e empregos que sustentam o capitalismo e vão desde atividades que não exigem mais conhecimentos, podendo ser realizadas por pessoas sem elevado grau de instrução – e conseqüentemente com baixa remuneração –, até atividades especializadas que necessitam de trabalhadores com altos níveis de conhecimentos específicos, como

<sup>50</sup> "GÍRIA", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/JARG%C3%83O>. Acessado em 30 jun. 2019.

graduação ou pós-graduação – e cuja remuneração, em geral, é elevada. Grande parte dos estrangeiros que chegam ao Brasil em condições de refúgio são inseridos em atividades laborais cuja mão-de-obra não é especializada, esse tipo de emprego também absorve brasileiros que geralmente não tiveram acesso à educação e normalmente não dominam a norma padrão – modalidade da língua disseminada pela escola. Isso demonstra que há empregos que não exigem o domínio da língua padrão como pré-requisito para a empregabilidade enquanto outros o exigem.

Cabe ressaltar que o enunciado 3 está presente na página do livro em que é discutida a entrevista de emprego e nessa mesma página há a seguinte imagem:

*Figura 6. Portas Abertas: Português para Imigrantes*



*Fonte: Imagem retirada do livro didático Portas Abertas: Português para Imigrantes*

O fato de o material didático apresentar a advertência contida no enunciado 3 e a imagem acima que compõe a mesma página da advertência sugere duas possíveis compreensões: a primeira seria a de que a imagem que ele tem do mercado de trabalho que emprega os refugiados está descolada da realidade, pois enquanto se espera que o aluno estrangeiro vá para uma entrevista de emprego numa grande empresa ocupar cargos de maior prestígio, como a imagem acima insinua o que acontece, de fato, com a maioria deles é que os trabalhos a eles concedidos são para ocupar funções que não exigem grande grau de complexidade e estão ligados à mão de obra não especializada. Nesse sentido, Fiorin (1988) afirma:

O discurso não é, portanto, o lugar da liberdade e da criação, mas é o lugar de reprodução dos discursos das classes e das frações de classe. O indivíduo não fala o que quer, mas o que as formações discursivas querem que ele fale. Ele não fala, mas é falado por um discurso. Quando se diz, porém, que cada classe tem o seu discurso, não se pode esquecer que, assim como a ideologia dominante é a da

classe dominante, o discurso dominante é o da classe dominante. (FIORIN, p. 16, 1988)

Nessa linha de pensamento, o discurso produzido pelo material didático reitera o discurso alienante aos imigrantes, produzindo em seu imaginário a constante busca por empregos vinculados aos moldes que o texto e a imagem destacados sustentam e que permitem que na lida do dia-a-dia fujam de suas realidades cotidianas, aspirando às imagens impostas pelo discurso da classe dominante.

A segunda compreensão, contrária à primeira, sugere que o material se utiliza destas estratégias a fim de preparar o aluno estrangeiro para outras possibilidades que o auxilie a emancipar-se e ampliar as possibilidades de inserção laboral e de melhores condições de trabalho e remuneração.

O enunciado 4 foi extraído do material didático *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*, elaborado pela pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em parceria com O Curso Popular Mafalda e a Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP), organizações humanitárias não governamentais. Esse material, diferentemente do primeiro, faz uso do discurso direto na introdução do livro, dirigindo-se ao aluno desde as primeiras páginas, como observamos no enunciado 4, no excerto *você e outras pessoas refugiadas*.

Outra expressão presente neste enunciado é *darem os primeiros passos linguísticos para sua integração ao nosso país*, diferentemente do *Portas Abertas: Português para Imigrantes*, esse material, ao se referir ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa, diz: *dar os primeiros passos linguísticos*, essa imagem remete à primeira infância, quando o bebê inicia a sua independência ao locomover-se sozinho para onde deseja. *Dar os primeiros passos linguísticos* significa iniciar o processo de, por meio da língua, integrar-se à nova cultura e ter autonomia para comunicar-se de acordo com seus anseios, desejos e necessidades.

Nesse enunciado, também nos chama a atenção a frase: *todas as pessoas podem aprender nosso idioma*, que aparenta ser oposta à noção de *capacitação linguística*, presente no *Portas Abertas: Português para Imigrantes*. Enquanto a primeira explicita que qualquer pessoa pode aprender a língua portuguesa, a segunda pressupõe um sujeito incapaz linguisticamente, ou seja, um sujeito que não tem a capacidade de falar não só a língua portuguesa, mas qualquer outra língua.

Nesta seção, apresentamos uma análise discursiva de trechos dos materiais didáticos já mencionados. A seguir, será apresentado um recorte da transcrição de

parte da situação de conversação de uma aula de língua portuguesa para Refugiados na Bibli-ASPA.

### 5.1.2. Recorte da aula e as Condições de Produção do Discurso

A situação de coleta dos dados ocorreu na primeira aula do curso de língua portuguesa. Após as professoras se apresentarem e falarem sobre sua formação em Letras e suas experiências no ensino de português, um aluno expressou a seguinte frase: *Ah, então agora a gente vai aprender o português direito!*

A partir dessa enunciação é que a conversa com a turma tomou os rumos que resultam nas análises a seguir. Para manter a identidade de todos os alunos foram usados nomes fictícios para eles.

Havia três alunos na sala, todos homens, com mais de 30 anos de idade, إيهاب, estudante que nasceu na Eritreia, mas passou a maior parte da sua vida na Arábia Saudita; Choisil e Walner, oriundos do Haiti, como informado no primeiro capítulo desta pesquisa.

Partindo da afirmação de Choisil de que naquele momento eles aprenderiam o *português direito*, perguntamos-lhes o que seria esse *português direito*. Cabe destacar que as condições de produção para o discurso dos alunos foram colocadas no momento em que as professoras se apresentaram e falaram sobre a sua formação: a) no curso de Letras na Universidade de São Paulo e b) experientes no ensino de português.

Osakabe pontua que os atos de linguagem do locutor dependem das imagens que locutor e ouvinte fazem sobre o referente, acerca disto o autor discorre:

O estudo da organização argumentativa de um discurso depende totalmente das considerações feitas anteriormente sobre as condições de produção. Isto é, depende das imagens mútuas que se pressupõem fazer Locutor e Ouvinte; depende das imagens que se pressupõem fazer Locutor e Ouvinte sobre o referente; depende, em último lugar, dos atos de linguagem que o Locutor realiza no momento do discurso. (OSAKABE, p. 109, 1999, grifos nossos)

A situação a respeito da formação das professoras disparou nos alunos uma imagem sobre o referente – a língua portuguesa – que estabelece as condições de produção para que os alunos elaborem seus discursos da forma como o fizeram. Em

outras palavras, a questão proposta por Osakabe (1999) *Que imagem penso que o ouvinte tem do referente para eu falar dessa forma?* norteia os discursos dos alunos.

Além da noção da imagem que o ouvinte tem a respeito do referente para que o locutor elabore o seu discurso, Van Dijk (2012) aponta que o modelo de contexto também controla as estruturas do texto e da fala durante a produção efetiva do discurso e nesse sentido:

Conforme sabemos, apoiados numa extensa pesquisa pragmática e sociolingüística, se a relação de participantes que prevalece no momento é definida de modo tal que o Receptor tem *status* mais elevado, ou poder maior, ou é muito mais velho do que o Falante, esse traço do contexto vai controlar, por exemplo, as estratégias de polidez específicas, as expressões de deferências e um amplo conjunto de outras propriedades discursivas, mais apropriadas quando se fala a um Interlocutor mais poderoso. (VAN DIJK, p. 146, 2012)

Logo, o fato de as professoras terem um *status* diferente, pode ter sido uma condição reguladora dos discursos dos locutores.

## 5.2. Análise conversacional

Assim como na conversação da professora com 지우 e Illayuq, aqui também temos uma conversação que envolve mais de dois integrantes e cabe uma análise conversacional da situação de comunicação.

Da mesma forma como na conversação de 지우 e Illayuq, ocorreram:

- a) A repetição da troca de falantes.
- b) Na grande maioria do tempo cada falante tem seu turno conversacional respeitado.
- c) Há ocorrências de falas simultâneas, embora essas falas tenham sido breves e não ocorreram com a intenção de dissuadir o ato ilocucionário do falante.
- d) As transições de turno conversacional tiveram breves intervalos ou sobreposições em que o receptor buscava manter a estrutura conversacional (com os marcadores como *mhm* ou *ãhã*). Em pouquíssimos momentos da conversação, nota-se a presença de transições de turno sem intervalos.
- e) A duração dos turnos variou.
- f) Sua extensão não foi especificada anteriormente.
- g) A fala de cada locutor não foi planejada previamente.
- h) A distribuição dos turnos tampouco foi previamente especificada.

Entretanto, na conversação entre as professoras, إيهاب, Walner e Choisil,

i) Nota-se a seleção do falante seguinte pela professora 1, na transição do turno conversacional de Walner para Choisil, quando ao final da fala de Walner a P1 toma o turno e o oferece a Choisil:

*Recorte 55*

**W:** [depois (eu quero aqui também’)

**P<sub>1</sub>:** ã[hã’

**W:** [eu quero quando eu falá o professor fala, chega em sala (fala) ((voz muito baixa)) (incompreensível) é isso,

**P<sub>2</sub>:** tendi,

**P<sub>1</sub>:** legal (+) e para você (+) o que que é: (+) aprender o português direito’

**C:** ah: eu quero aprender o português direito porque (+) quan/ quando e:u cheguei aqui’ (+) trabalh/ trabalhei na o:bra’ trabalho com as pessoas na ru:a (+) aí eu (+) aprende mui/ muitas pala::vras (+) mas quando conversá com (pesso/) professor ou pessoas (que assim) (+) que: (+) ah que (+) falam português correto (+) aí eu precebi que todas palavra que eu apre:nde tudo é: é: é: incorreto,

Porém na transição do turno de إيهاب para Walner embora a P1 tome o turno para si ao final da fala de إيهاب, ela o oferece a Walner, pois ele se auto seleciona, dando sinais não linguísticos a ela de que desejava tomar o turno:

*Recorte 56*

إيهاب **sai um pouqui:nho fora (+) (+) dá (zero) (+) muito difícil’**

**P<sub>1</sub>:** hum’

إيهاب **exemplos (+) nós fala sobre política: eu perco’**

**P<sub>1</sub>:** m[hm’

إبي داب [perco (+) de letra (+) então conversa com (por cima)]

P<sub>1</sub>: mhm'

إبي داب são os mais do que (+) [esses] (coisas)' (+) da rua'

P<sub>1</sub>: [ah:]

P<sub>1</sub>: entendi (+) cê queria falá'

W: sim' para mim eu penso ãh (+) (+) já (aprovou os que sabem) ãh: como que o português direito é quando pessoas prec/ ãh (+) igual a todas lengua (+) quando pessoas (+) faz fala(zi) be:m' (+) com ve:rbo (+) e fa:la: (+) bem corre:to e você o:uve também (+) para (falar) o português direito,

j) Nos turnos do excerto a seguir, nota-se um mecanismo de reparo, em que Choisil interrompe a própria fala para repetir o que dizia e assim retomar o turno que estava em disputa por Walner. Nesse momento, ambos falavam ao mesmo tempo e Choisil cria essa estratégia numa tentativa de fazer com que Walner parasse de falar. Nesse mecanismo de reparo, constata-se também um caso de interrupção:

*Recorte 57*

C: [eh: e quando eu cheguei']

[[((Walner tosse))]]

C: quando (eu vai conversar com outras pessoas) que falam “amanhã nós vai” não é correto (+) (+) aí eu:: eu vi que: (+) todas palavra que eu aprende na obra (+) eh: se falá você:: você: já compreende o que eu quero falar'

P<sub>1</sub>: mhm'

Bazzanella (1992) discorre acerca das interrupções no ato ilocucionário e, entre outros fatores, distingue as interrupções denominadas por ela como interrupções de suporte das interrupções competitivas. Segundo a autora, não é só o tipo de interrupção, mas também seus motivos podem ser diferentes. A interrupção e sobreposição do turno podem ser feitas com diferentes objetivos de conversação e de não conversação.

De acordo com a autora (op. cit.), a interferência ao turno ocorre porque o sujeito pode não ter entendido o que o orador do turno estava dizendo, mas também porque o sujeito estava compreendendo perfeitamente ou, ainda, a interrupção pode ocorrer porque o sujeito não concorda totalmente e não quer deixar o orador falar ou, ainda assim, o sujeito interrompe caso perceba que foi mal compreendido.

No caso explicitado anteriormente, a interrupção do turno ocorre pela compreensão de Walner acerca do que dizia Choisil, aquele, então, interrompe o turno do colega numa tentativa de tomar para si o turno e explicar o que Choisil estava explicando.

Um exemplo de interrupção em que o ouvinte interpela o interlocutor por perceber que foi mal compreendido é o seguinte excerto, em que a professora 2 interrompe إيهاب para retificar o que havia dito anteriormente:

*Recorte 58*

**إيهاب** **comunicação também como [ou como com com o povo'] nunca também**  
**od: alto: (+) cultura (+) eh: (não é das pessoas) da rua'**

**P<sub>2</sub>:** **[não' (+) comunicação não é a palavra']**

Na maior parte da conversação, as falas são monológicas e há poucas interrupções. O que é notável na conversação analisada é a presença de marcadores conversacionais, os quais são um tipo de recurso que, de acordo com Marcuschi (2006):

Não contribuem propriamente com as informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-na no contexto geral, particular ou pessoal da conversação. (MARCUSCHI, p. 62, 2006)

Como esses marcadores têm a função de dar sustentação à fala do interlocutor e demonstrar compreensão ao que está sendo dito, em grande parte dos turnos em que eles ocorrem, há falas simultâneas ou sobreposição a esses marcadores, como podemos observar nos dois excertos a seguir:

*Recorte 59*



إبي داب (mas isso não é o que tá) acontecendo (+) então eu e:u' precisa quando fa:la (+) pela primeira vez (+) para primeira pe/ para pessoas que entendi'

P<sub>1</sub>: ãhã'

إبي داب segunda secreto (+) secreto muito ruim' eu converso com as pessoas no facebook ao (incompreensível) no whatsapp' (assim) (+) (+) as pessoas não entendem o que eu escrevo' (+) mesmo que o que eu tô falando' (+) escre:vo, mas (+) não dá certo, (+) as pessoas não entendem, (+) então tem que ir (amen) (+) esses dois coisas mostram (+) que você não' (+) eu (também) percebê uma outra matéria' foram o: (+) essa conversa geral'

*Recorte 60*

W: pra mim (+) o português direito ele tem que falá be::m (+) e respe:itá o te::mpo ce::rto pá falá'

P<sub>1</sub>: m[hm'

W: depois (eu quero aqui também')

A partir da transcrição e da análise conversacional do *corpus*, esta pesquisa realizou uma análise linguístico-discursiva que segue no próximo tópico:

### 5.3. Análise linguístico-discursiva da Situação de Comunicação

Vejamos, a seguir, o que é *falar o português direito* para إيهاب:

*Recorte 61*

إبي داب quando você conversa com pessoas'

P<sub>1</sub>: hum'

إبي داب com as pessoas (+) que voc/ que não conhecem (incompreensível) não acostumam a sua jeito de falar (+) ela não entende'

P<sub>1</sub>: mhm'

داب إي então fazia te::mpo para ela começá a acostumá a sua jeito de falá'

P<sub>2</sub>: mhm'

داب إي isso é fraqueza' tem que (+) tem que desde quando você fala tem que as pessoas entender'

P<sub>1</sub>: [mhm'

P<sub>2</sub>: [mhm'

داب إي [(mas isso não é o que tá) acontecendo (+) então eu e:u' precisa quando fa:la (+) pela primeira vez (+) para primeira pe/ para pessoas que entendi'

P<sub>1</sub>: ãhã'

O aluno indica que numa situação conversacional em língua portuguesa as pessoas têm dificuldades em compreendê-lo. De acordo com o locutor, para que as pessoas compreendam o que ele diz - se acostumem ao seu jeito de falar - demora algum tempo. Isso revela que o estudante tem dificuldades em se fazer entender na língua portuguesa, o que ele denomina como uma fraqueza que deve ser superada; no seu entendimento a comunicação deve ser compreensível desde o início da conversa.

No excerto seguinte, إيهاب diz:

*Recorte 62*

داب إي segunda secreto (+) secreto muito ruim' eu converso com as pessoas no facebook ao (incompreensível) no whatsapp' (assim) (+) (+) as pessoas não entendem o que eu escrevo' (+) mesmo que o que eu tô falando' (+) escre:vo, mas (+) não dá certo, (+) as pessoas não entendem, (+) então tem que ir (a men) (+) esses dois coisas mostram (+) que você não' (+) eu (também) percebê uma outra matéria' foram o: (+) essa conversa geral'

P<sub>1</sub>: mhm'

(grifo nosso)

Novamente o aluno se queixa em não se fazer compreender, mas, desta vez, por meio de redes sociais como *Facebook* e *Whatsapp*. Vale ressaltar que no Recorte 61, a discussão da língua era na modalidade da oralidade, aqui, tem-se a modalidade da língua escrita, que de mesmo modo é incompreensível para que o aluno se faça entender. إيهاب, ao usar esses dois exemplos, demonstra que tem consciência de que a língua se comunica por meio dessas duas modalidades: língua oral e língua escrita.

Ao dizer:

**(+) mesmo que o que eu tô falando' (+) escre:vo, mas (+) não dá certo, (+) as pessoas não entendem**

Ele demonstra reconhecer que a linguagem oral tem a especificidade da pronúncia e dos sotaques que fazem com que a mesma palavra escrita tenha sonoridades distintas, podendo fazer com que os enunciados sejam mais bem ou mais mal compreendidos por esta variação. Entretanto, mostra que sua dificuldade em se fazer compreender não é unicamente pelo sotaque porque ressalta que escreve com as mesmas palavras com que fala e de igual maneira as pessoas não o entendem. Ele relata ter dificuldades, tanto na língua oral quanto na língua escrita.

A seguir, o estudante parte para a compreensão e a dificuldade de entender a língua em contextos mais específicos:

*Recorte 63*

إي داب **segunda secreto (+) secreto muito ruim' eu converso com as pessoas no *facebook* ao (incompreensível) no *whatsapp*' (assim) (+) (+) as pessoas não entendem o que eu escrevo' (+) mesmo que o que eu tô falando' (+) escre:vo, mas (+) não dá certo, (+) as pessoas não entendem, (+) então tem que ir (a men) (+) esses dois coisas mostram (+) que você não' (+) eu (também) percebê uma outra matéria' foram o: (+) essa conversa geral'**

**P<sub>1</sub>: mhm'**

إبي داب **não entendi na:da' (+) exemplo política' medicina' nada' não é só os termos' não entendi na:da,**

P<sub>2</sub>: hu[m'

إبي داب **[então tudo isso é fraqueza'**

P<sub>2</sub>: [hum'

P<sub>1</sub>: [u[hum'

إبي داب **[para (entendi)'**

P<sub>1</sub>: [mhm'

(grifos nosso)

Esse excerto sugere que o aluno reconhece que há mais de uma modalidade da língua portuguesa: a) a modalidade da língua do cotidiano – em que ele compreende a língua, mas não se faz compreensível –, e b) a língua que circula num congresso, na política, na medicina – e que ele não compreende, não apenas os termos específicos das áreas, mas a situação comunicacional daquele contexto.

إيهاب ao responder o questionamento da professora 2 sobre se o *português direito* seria uma língua em que houvesse, de fato, a compreensão do que o outro diz, ele acrescentou:

*Recorte 64*

P<sub>2</sub>: **[então é como pra falá o português direito é tal que haja comunicação' que [você entenda o que eu estou falando'**

إبي داب [hum'

إبي داب **comunicação também como [ou como com com o povo'] nunca também od: alto: (+) cultura (+) eh: (não é das pessoas) da rua'**

P<sub>2</sub>: **[não' (+) comunicação não é a palavra']**

**P<sub>2</sub>: okey**

**P<sub>1</sub>: [mhm'**

إبي هاب [(uma) pessoas como divogadô:: divoga:dos

**P<sub>2</sub>: ãhã'**

إبي هاب eh: esse tipo de (+) de (+) pessoas que não pode usa palavra da rua' da gíria ou coisa assim'

**P<sub>1</sub>: mhm'**

إبي هاب passa outro (di/) outro: (+) congresso com outro tipo de pessoas'

**P<sub>1</sub>: ã[hã'**

**P<sub>2</sub>: [sim**

Essa passagem mostra que o aluno compreendeu que há uma divisão de classes que perpassa as questões linguísticas: há a língua da rua e a língua de advogados e de outras pessoas que ocupam espaços de poder. Esse excerto remete ao enunciado 3 do livro *Portas Abertas: Português para Imigrantes*, em que adverte que em determinados contextos o aluno estrangeiro deve evitar o uso de gírias. São os espaços presentes na fala de إيهاب que os estrangeiros devem evitar a linguagem da rua, pois nesses espaços não há lugar para a fala popular, nesses espaços, ela deve ser silenciada. Arnoux (2014) destaca:

Sabemos que a estandardização e o desenvolvimento de uma variedade escrita que deve circular pela escola, os meios e o aparato estatal é fundamental para que adquiram o estatuto de oficiais nos Estados atuais nos quais a escrita tem um papel importante. O perigo reside em que funcione como o modelo prestigioso e as afete, de modo a empobrecê-las nas formas próprias da cultura oral. (ARNOUX, 2014, p. 292, tradução nossa<sup>51</sup>)

<sup>51</sup> No original: Sabemos que la estandardización y el desarrollo de una variedad escrita que debe circular por la escuela, los medios y el aparato estatal es fundamental para que adquirieran el estatuto de oficiales en los Estados actuales en los que la escritura juega un papel importante. El peligro reside en que funcione como el modelo prestigioso y afecte empobreciéndolas las formas propias de la cultura oral.

Espaços como os citados por إيهاب e pelo material didático são os que legitimam a variedade padrão da língua, criando uma imagem de que é pobre, e minorizando outras variantes relacionadas à língua oral, próprias da cultura popular, desprestigiando uma em detrimento da outra.

Walner, ao dizer:

*Recorte 65*

**W: sim' para mim eu penso ãh (+) (+) já (aprovou os que sabem) ãh: como que o português direito é quando pessoas prec/ ãh (+) igual a todas lingua (+) quando pessoas (+) faz fala(zi) be:m' (+) com ve:rbo (+) e fa:la: (+) bem corre:to e você o:uve também (+) para (falar) o português direito,**

**P<sub>1</sub>: mhm'**

Ele relaciona o *português direito* como uma necessidade não apenas exclusiva do português, mas de todas as línguas. Ademais, ele define que essa língua – *português direito* – pressupõe o falar correto, com o uso de verbos e com boa dicção para que o seu interlocutor possa compreendê-lo.

Walner continua:

*Recorte 66*

**W: é isso, (+) assim: às vezes tem pessoas que fala com você ele não tem concordância do tempo (+) às vezes (+) você já viu se foi (falô) tô: no faculdade tô fazendo faculdade eu tô (a turma você já falar) também faço faculdade sim' (+) sério (+) hum (+) e não sabe nada (+) porque na concordância do te:mpo (+) ve:rbo (+) fra:se dele non (+) corre:to'**

**P<sub>1</sub>: mhm'**

Esse excerto revela a língua como uma instância de poder: fala correto quem teve acesso à educação, quem já foi à universidade, quem tem “o conhecimento”. Ele se coloca nessa instância que se sobressai, afirmando reiteradas vezes que estão ocupando esse espaço de poder e, em contraposição, renega a língua do outro que

não circula por essa instância, exprimindo que não sabe nada por não fazer uso da variante linguística própria desse grupo social – aqueles que detém o conhecimento.

Esse trecho de sua fala também demonstra a imagem que sustenta o discurso desse locutor e remete à questão proposta por Osakabe (1999) *Que imagem tenho do referente para falar dessa forma?* Ao se colocar como um ocupante do espaço acadêmico, ele expõe às receptoras que ele também circula pelos mesmos espaços de poder que elas, validando, desta forma, aquilo que ele diz.

Walner finaliza sua argumentação dizendo:

*Recorte 67*

**W:** pra mim (+) o português direito ele tem que falá be::m (+) e respe:itá o te::mpo ce::rto pá falá'

**P<sub>1</sub>:** m[hm'

**W:** [depois (eu quero aqui também)']

**P<sub>1</sub>:** ã[hã'

**W:** [eu quero quando eu falá o professor fala, chega em sala (fala) ((voz muito baixa)) (incompreensível) é isso,

**P<sub>2</sub>:** tendi,

A imagem que o Walner tem do que seria o *português direito* dialoga com a norma padrão da língua e com a imagem de uma língua que só é acessível àqueles que adentram as universidades e os espaços, onde o conhecimento acadêmico circula.

Embora por meio da modalização lógica (BRONCKART, 2009), construída no discurso do Walner com a expressão *Para mim eu penso*, pareça revelar um posicionamento enunciativo individual do sujeito, esse discurso reproduz a ideologia da classe dominante:

O enunciadador real sempre vocaliza as formações ideológicas existentes na formação social em que vive. Ao enunciar, revelando ou ocultando sua posição de classe, ele dá voz aos diferentes *agentes* do discurso, que são as classes ou as frações de classe de uma determinada formação social. (FIORIN, P. 16, 1988)

Posteriormente, Choisil, ao ser questionado pela Professora 2 sobre o que é o *português direito*, afirma:

*Recorte 68*

**P<sub>1</sub>: legal (+) e para você (+) o que que é: (+) aprender o português direito”**

**C: ah: eu quero aprender o português direito porque (+) quan/ quando e:u cheguei aqui’ (+) trabalh/ trabalhei na o:bra’ trabalho com as pessoas na ru:a (+) aí eu (+) aprende mui/ muitas pala::vras (+) mas quando conversá com (pesso/) professor ou pessoas (que assim) (+) que: (+) ah que (+) falam português correto (+) aí eu precebi que todas palavra que eu apre:nde tudo é: é: é: incorreto,**

**اې داب incorreto’**

(grifo nosso)

Esse enunciado demonstra que esse aluno aumentou seu repertório linguístico graças aos seus colegas de trabalho e à vivência que teve por meio do seu trabalho. No entanto, ele confessa:

**mas quando conversá com (pesso/) professor ou pessoas (que assim) (+) que: (+) ah que (+) falam português correto (+) aí eu precebi que todas palavra que eu apre:nde tudo é: é: é: incorreto,**

Embora reconheça, num primeiro momento, que aprendeu a falar português com seus colegas de trabalho, nesse excerto, ele indica que a língua que aprendeu não é a que ele deseja e nem a que é considerada como adequada. No seu ponto de vista, a língua que ele aprendeu é língua incorreta.

Outro aspecto presente em sua fala é quando ele “nomeia” a língua como *palavras*:

**quan/ quando e:u cheguei aqui’ (+) trabalh/ trabalhei na o:bra’ trabalho com as pessoas na ru:a (+) aí eu (+) aprende mui/ muitas pala::vras (+)**



Depreendemos desse excerto dois aspectos, o primeiro é o da importância que ele dá para as palavras, como que se para comunicar-se as palavras fossem mais importantes do que outros aspectos contidos na língua.

O segundo aspecto é o de que o que o incomoda na língua que aprendeu são as palavras – como se elas fossem gírias – e não tanto a estrutura dela. É como se o que ele aprendeu errado nessa língua não fosse a estrutura, mas as palavras, que não condiziam com as usadas por pessoas como os professores e engenheiros. Em relação a esses aspectos, Foucault afirma:

Como o dizem os autores de Port-Royal: as palavras “que significam as coisas se chamam nomes substantivos, como terra, sol. Aquelas que significam os modos, marcando ao mesmo tempo o sujeito ao qual convêm se chamam adjetivos, como bom, justo, redondo”. Entre a articulação da linguagem e a da representação há, contudo, um jogo. Quando se fala de “brancura”, é certamente uma qualidade que se designa, mas é designada por um substantivo: quando se fala dos “humanos”, utiliza-se um adjetivo para designar indivíduos que subsistem por si mesmos. Esse desnível não indica que a linguagem obedeça a outras leis além da representação: mas, ao contrário, que ela tem, consigo mesma e na sua espessura própria, relações que são idênticas às da representação. Com efeito, não é ela uma representação desdobrada e não tem ela o poder de combinar, com os elementos da representação, uma representação distinta da primeira, embora não tenha por função e sentido senão representá-la? Se o discurso se apropria do adjetivo que designa uma modificação e fá-lo valer no interior da frase como a substância mesma da proposição, então o adjetivo torna-se substantivo; o nome, ao contrário, que se comporta na frase como um acidente, torna-se, por seu turno, adjetivo, mesmo designando, como que pelo passado, substâncias. “Porque a substância é o que subsiste por si mesmo, chamou-se substantivos a todas as palavras que subsistem por si mesmas no discurso, ainda quando signifiquem acidentes. E, ao contrário, chamou-se adjetivos àquelas que significam substância, quando, em sua maneira de significar, devem estar unidas a outros nomes no discurso.” Os elementos da proposição têm entre si relações idênticas às da representação; mas essa identidade não é assegurada ponto por ponto, de sorte que toda substância seria designada por um substantivo e todo acidente por um adjetivo. Trata-se de uma identidade global e de natureza: a proposição é uma representação; articula-se segundo os mesmos modos que ela; mas compete-lhe poder articular, de uma forma ou de outra, a representação que ela transforma em discurso. Ela é, em si mesma, uma representação que articula outra, com uma possibilidade de desnível que constitui ao mesmo tempo a liberdade do discurso e a diferença das línguas. (FOUCAULT, 2000, p.135).

Assim como إيهاب e Walner, Choisil identifica o espaço enunciativo em que se fala o *português direito*. Esse espaço de poder é ocupado, na fala do إيهاب por

advogados, médicos e políticos; na fala de Walner, por pesquisadores, docentes e estudantes que circulam nas universidades; e na fala do Choisil pelos professores. Na fala dos três alunos, a língua aparece como num binômio, isto é, correto *versus* incorreto, língua padrão *versus* língua não padrão, endossando a ideologia das classes dominantes:

O enunciador, enquanto ser social, é depositário de várias formações discursivas que existem numa formação social concreta dividida em classes sociais distintas, embora, em geral, ele seja suporte apenas da formação discursiva dominante, aquela que materializa a formação ideológica dominante. (FIORIN, p. 16, 1988)

Choisil segue a sua argumentação reafirmando essa concepção:

*Recorte 69*

**C: = é incorreto, (+) por exemplo (+) te::m pessoas nós trabalha na obra quando (+) engenheiro chega (em cima) e pergunta cê vai trabalhá e fala amanhã nós vai'**

**P<sub>1</sub>: mhm'**

**C: [eh: e quando eu cheguei']**

**[[((Walner tosse))]]**

**C: quando (eu vai conversar com outras pessoas) que falam “amanhã nós vai” não é correto (+) (+) aí eu:: eu vi que: (+) todas palavra que eu aprende na obra (+) eh: se falá você:: você: já compreende o que eu quero falar'**

**P<sub>1</sub>: mhm'**

**C: mas [(+)] num é correto,**

**اِي داب [(eh)]**

**C: (incompreensível) num é correto (num é assim)'**

Aqui, o que está em jogo é o uso adequado ou não adequado para comunicar-se com as pessoas que circulam nos espaços de poder não permitidos a outros. Para conversar com essas pessoas – que entendem perfeitamente a variante linguística de

seus subordinados –, o aluno quer fazer uso de uma variante mais prestigiada que confere poder ao seu chefe.

Para Rama, o uso adequado da língua está relacionado ao purismo idiomático e explicita que essa preocupação existe desde fins do século XVI na América Latina e Caribe:

Da mesma fonte letrada e defensiva procede o robusto purismo idiomático que foi a obsessão do continente no transcurso de sua história. A manutenção da *high variety* linguística (estabelecida por Ferguson) não apenas divergiu das diversas e regionais *low varieties* como também procurou situar-se num plano sociocultural superior, estritamente vinculado à norma peninsular e cortesã. Daí que na língua encontremos o mesmo desencontro já assinalado entre o *corpus* legal, com suas ordenanças, leis e prescrições, e a confusa realidade social (RAMA, 2015, p. 55)

A língua de prestígio existe na América Latina desde a colonização ibérica, e com o passar do tempo, parece que essa língua se tornou cada vez mais enraizada no imaginário das populações, de forma a convencê-las que essa é a única língua que pode ser veiculada.

Além do aspecto purista da língua, ressaltamos a ocorrência da atuação de minorização linguística (ARNOUX, 2014) da variante dos colegas de trabalho de Choisil, que é exercida pelo desprestígio da língua deles, ao demonstrar que Choisil precisa dominar a língua do engenheiro e não a de seus colegas. Com isso, notamos a ocorrência de um fenômeno que a autora acima citada aponta como *linguicismo*:

Ideologia e estruturas mediante às quais as línguas se convertem no meio para consolidar e manter uma distribuição desigual de poder e recursos. Aponta, em diversas situações, as diferenças entre centro e periferia, já que se utiliza sempre a língua do centro e as da periferia não contam com suficientes recursos para se desenvolver e poder cumprir com as mesmas funções, o linguicismo está em funcionamento. O linguicismo então gera a minorização das línguas ou de variedades dessas línguas (como o caso que nos interessa) (ARNOUX, 2014, p.294, tradução nossa<sup>52</sup>)

Choisil não quer falar a língua da periferia, mas a língua do seu chefe engenheiro. Esse movimento, no entanto, não é um desejo dele enquanto indivíduo, mas a reprodução de uma ideologia inculcada nas massas de que a língua que eles

---

<sup>52</sup> No original: ideologías y estructuras mediante las cuales las lenguas se convierten em el medio para consolidar y mantener una distribución desigual de poder y recursos. Señala en diversas situaciones las diferencias entre centro y periferia ya que si se utiliza siempre la lengua del centro y las lenguas de la periferia no cuentan con suficientes recursos para desarrollarse y poder cumplir con las mismas funciones el linguicismo está em funcionamiento. El linguicismo genera entonces la minorización de las lenguas o de variedades de esas lenguas (como el caso que nos interesa).

falam não é língua, que língua é aquela que ele não domina. Não a domina e por meio dela é dominado, por isso, seu desejo que não é individual, mas motivado pela ideologia da classe dominante, que circula no imaginário coletivo das classes populares.

Ao analisar o discurso dos estudantes, pode-se depreender que a língua está relacionada à comunicação, ao fazer-se compreender e ser compreendido. No entanto, para que essa compreensão seja atingida a língua deve estar ligada às normas gramaticais, segundo eles, a comunicação deve ser por meio da gramática. A imagem por eles compartilhada é a de que a língua deve ser uma, fixa, rígida, estabelecida por regras e obedecida pelos falantes. Uma língua imposta de cima para baixo, em que os falantes não são produtores dessa língua, mas reprodutores dela.

No quadro a seguir apresenta-se a forma como a língua portuguesa é nomeada:

<b>Quadro de escolhas lexicais - palavras que se referem à língua portuguesa</b>	
<b>Imagens da língua portuguesa pelos imigrantes</b>	<b>Imagens da língua portuguesa presentes nos materiais didáticos</b>
comunicação também como [ou como com o povo'] nunca também o: <u>alto</u> : (+) <u>cultura</u> (+) eh: (não é das pessoas) da rua'	a necessidade de <u>domínio da língua portuguesa</u> perpassa a preocupação, tanto dos migrantes, como também daqueles que os recebem.
quando pessoas (+) faz fala(zi) be:m' (+) com ve:rbo (+) e <u>fa:la: (+) bem corre:to</u>	[os imigrantes e refugiados] os quais precisam, com rapidez, se <u>capacitar linguisticamente</u> ,
às vezes tem pessoas que fala com você <u>ele não tem concordância do tempo</u> (+) às vezes (+) <u>você já viu se foi (falô) tô: no faculdade</u>	pois trata o português como <u>Língua de Acolhimento</u> ,
mas <u>quando conversá com (pesso/)</u> professor ou pessoas (que assim) (+)	a qual se ocupa da <u>capacitação lingüística</u> "

<p><u>que: (+) ah que (+) falam português</u>  <u>correto (+) aí eu precebi que todas</u>  <u>palavra que eu apre:nde tudo é: é: é:</u>  <u>incorreto.</u></p>	
<p><u>te::m pessoas nós trabalha na obra</u>  <u>quando (+) engenheiro chega (em cima)</u>  e pergunta <u>cê vai trabalhá e fala amanhã</u>  <u>nóis vai'</u></p>	<p>É muito importante <u>não utilizar gírias</u> do Português na hora da entrevista.</p>
<p>eh: e quando eu cheguei'  quando <u>(eu vai conversar com outras</u>  <u>peessoas) que falam “amanhã nós vai”</u>  <u>não é correto</u></p>	<p>“você e outras pessoas refugiadas a <u>darem os primeiros passos linguísticos</u> para sua integração ao nosso país”</p>
<p>aí eu:: eu vi que: (+) <u>todas palavra que eu</u>  <u>aprende na obra (+) eh: se falá você::</u>  <u>você: já compreende o que eu quero</u>  <u>falar'</u>  <u>mas [(+)] num é correto.</u>    (incompreensível) <u>num é correto (num é</u>  <u>assim)'</u></p>	<p>“Acreditamos que <u>todas as pessoas</u> <u>podem aprender nosso idioma”</u></p>

(grifos nossos)

A partir da análise dos materiais didáticos e da transcrição da fala dos imigrantes e, a imagem de língua que se tem a partir dos excertos coletados acima é a seguinte:

#### **Materiais Didáticos:**

- o estrangeiro precisa “conquistar” a língua portuguesa;
- o estrangeiro rapidamente precisa se apropriar dessa língua;
- o estrangeiro precisa capacitar-se linguisticamente pois não possui capacidades linguísticas;

- a língua como forma de acolhimento e recepção ao estrangeiro;
- o estrangeiro não pode utilizar outras línguas que não a padrão quando estiver nos espaços das classes dominantes;
- aprendizagem de língua estrangeira como um processo gradual de autonomia;
- capacidade em todas as pessoas de aprender a língua portuguesa.

### **Imigrantes:**

- está relacionada à cultura da elite, não dialoga com a cultura popular;
- é a língua dos advogados, médicos, professores e engenheiros e para comunicar-se com eles é preciso aprender a sua língua;
- é a língua da universidade, lugar por excelência onde circula o conhecimento acadêmico, logo língua = conhecimento acadêmico;
- é um conjunto de regras gramaticais e para comunicar-se faz-se necessário apropriar-se dessas regras e falar corretamente;
- há uma outra “coisa” que se fala na periferia, mas essa não é “a língua”, afinal essa “coisa” que se fala é toda errada e “a língua” é correta.

A partir do *Quadro de escolhas lexicais*, observa-se uma série de imagens da língua portuguesa, algumas complementam-se, outras divergem absolutamente. Pode-se depreender, portanto, que as imagens da língua portuguesa que circulam nos itens analisados estão relacionadas a: **1)** um instrumento de comunicação intimamente associado **2)** ao conhecimento acadêmico e **3)** às normas gramaticais impostas pela língua padrão. Essa variante, se bem apropriada, **4)** pode servir como forma de ascensão social e **5)** como uma instância de poder cujas **6)** pessoas que a dominam gozam de um status privilegiado e de **7)** empregos mais bem remunerados. É a **8)** língua de deve ser dominada pelo estrangeiro que vive no Brasil, mas **9)** não é a língua falada nas ruas. **10)** Pode ser um instrumento de acolhimento aos que aqui chegam, possibilitando que **11)** sua aprendizagem seja um processo gradual de autonomia, afinal **12)** todas as pessoas são capazes de aprender a língua portuguesa, como também **13)** por não possuir capacidades linguísticas, **14)** o estrangeiro deve aprender a língua – capacitar-se – rapidamente, para que **15)** seja inserido no mercado de trabalho.

Diante o exposto, a análise realizada aponta uma série de imagens acerca da língua portuguesa, todas elas motivadas pela imagem que o locutor faz do seu ouvinte.

A análise dos materiais também aponta para imagens da língua motivadas pelo receptor - alunos de língua portuguesa que vivem no Brasil. Embora haja diversas imagens e algumas delas convirjam em ambos os materiais, a imagem do português que mais salta em cada livro são divergentes entre si.

No livro didático *Portas Abertas: Português para Imigrantes*, a imagem da língua que se destaca é a do português como “capacitação linguística”, que, atrelada à capacitação profissional, remete à ideia de inserção no mercado de trabalho por meio da rápida aprendizagem da língua para esta finalidade. Essa imagem é reforçada pela recorrência da expressão citada e pela orientação ao não uso de gírias numa entrevista de empregos, revelando que a língua da capacitação linguística é a língua padrão. Essa imagem fomenta o discurso da classe dominante de que esses falantes estrangeiros não são os produtores de uma língua, mas reproduzem uma língua imposta e distanciada, perpetuando as desigualdades por meio reprodução de discursos alienantes.

No livro didático *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*, a imagem sobressalente é a da língua portuguesa como instrumento de emancipação, compreensível a qualquer pessoa que tenha o interesse em aprendê-la. Essa imagem de língua incita à autonomia e à liberdade comunicativa e demonstra que a aquisição do português pode ser uma forma de integração cultural e social.

Na análise da fala dos alunos da Bibli-ASPA, a imagem produzida pelas professoras certamente influenciou e sustentou os discursos deles, principalmente quando se referem à língua como norma e a essa língua como sendo pertencente aos professores e diferente da língua da rua, ou dos colegas de trabalho na construção civil.

Essa língua exposta por eles se apresenta como uma língua correta, ou seja, sem erros; em que não há espaço para as variações, logo, apresentando-se como uma língua homogênea e una. Embora um dos alunos tenha diferenciado língua oral de língua escrita, não houve mais detalhamentos acerca de suas concepções, se a língua “correta” falada é a mesma que se escreve.

Embora a linguagem seja uma manifestação social de determinada comunidade, ela se realiza pela fala – língua – que, como aponta Bakhtin (1981), é um ato individual de vontade e de inteligência em que o sujeito falante organiza as combinações e utiliza o código da língua para expressar seu pensamento pessoal.

É importante ressaltar que a enunciação é uma criação individual e, portanto, criticar a “língua dos pedreiros” ou mesmo a de Choisil, por exemplo, pode ser interpretada como uma crítica pessoal, tanto aos pedreiros quanto ao estudante. Por outro lado, nesse falar individual há elementos idênticos aos de outras pessoas da comunidade linguística a que o falante pertence, a língua que ele fala é um sistema estruturado que obedece a normas linguísticas específicas que não dependem da consciência individual.

No próximo capítulo, faremos as transcrições diplomáticas de textos dos estudantes cuja grafia da língua materna não é em alfabeto latino e analisaremos as imagens de língua neles contidos.



## Capítulo 6

### 6. Transcrição diplomática, análise paleográfica e linguístico-discursiva de textos escritos por alunos cuja grafia da língua materna não é em alfabeto latino

*Aqui todos os países estão no estrangeiro. [...] Mas no trailer, estamos em casa. Eu abro a porta do trailer o menos possível, para a casa não evaporar. [...]*  
*SE ESTIVÉSSEMOS EM CASA, TUDO CHEIRARIA COMO NO ESTRANGEIRO?*  
*(VETERANYI, 2004, p. 19)*

Cambraia afirma que “um texto sofre modificações ao longo do processo de sua transmissão” (2015, p. 1). Ele utiliza a metáfora do telefone sem fio para exemplificar que a cada cópia que se faz de um texto, algo nele é – voluntaria ou involuntariamente – modificado. Por este motivo a crítica textual foi constituída, para que os textos fossem reproduzidos de maneira genuína, o mais fidedigno possível ao texto original.

Esse autor aponta que a modificação de um texto pode ocorrer por fatores exógenos ou endógenos. A corrupção do material é o principal fator exógeno, pois furos no suporte, manchas de grafite, umidade, fogo, sol, insetos, por exemplo, podem corromper o texto e prejudicar a sua reprodução.

Os fatores endógenos são os que derivam do próprio ato de transcrição em si, ou seja, do processo de transcrever a cópia do texto, portanto, este fator depende do copista. As alterações endógenas podem ser autorais ou não-autorais. Quando autorais, geralmente o autor do texto, por exemplo, pode modificar a sua obra de uma edição para outra. As alterações não-autorais são as que acontecem o consentimento do autor, e, como exposto anteriormente, podem ser voluntárias ou involuntárias.

As alterações voluntárias são intencionais, nesse caso o copista modifica conscientemente o texto original. Há inúmeros exemplos de alterações voluntárias ocorridas durante períodos de censura em determinados momentos políticos na história. As involuntárias geralmente ocorrem pois o copista não percebeu um erro ou não se deu conta de ter feito alguma alteração no texto, é tradicionalmente conhecido como erro de cópia.

Cambráia (2005) afirma que toda atividade que utiliza o texto escrito como fonte é beneficiada pela crítica textual, em especial, os estudos linguísticos e literários. Para nós, cabe salientarmos que:

no domínio dos estudos linguísticos, os textos escritos, não raramente, são utilizados como corpus, isto é, fonte de dados para o conhecimento da língua. Uma descrição linguística só tem validade se, de fato, os textos adotados como fonte de dados espelham o emprego efetivo da língua (ainda que apenas na sua modalidade escrita): textos com deturpações levam um linguista a considerar, como atestação de uma palavra ou de uma estrutura linguística, algo que é simplesmente erro de cópia e que, portanto, não reflete o uso real da língua (CAMBRAIA, 2005, p. 20).

A crítica textual apresenta algumas áreas que interessam à nossa pesquisa, uma delas é a paleografia, embora essa área seja definida como o estudo de escritas antigas, atualmente ela apresenta como finalidade teórica uma preocupação em compreender a constituição sócio-histórica dos sistemas de escrita. Para nós, sua importância recai na importância de que para a manutenção da forma genuína de um texto, é necessária a capacidade de decodificação de sua escrita (CAMBRAIA, 2005).. Para tanto, aspectos como localização e datação do texto, classificação da escrita, morfologia das letras, traçado, peso do traçado, entre outras características, são importantes para reduzir equívocos de leitura.

A diplomática é outra área da crítica textual que auxiliou na transcrição dos textos. Para nós,

os conhecimentos diplomáticos são especialmente relevantes para o crítico textual que edita documentos. A decifração e a reprodução de um documento podem ser realizadas com mais segurança e propriedade quando se tem consciência de como eram produzidos os documentos, em que classes se distribuíam e como se estruturavam internamente, sobretudo porque apresentavam constantes formais em termos tanto estruturais quanto linguísticos (CAMBRAIA, 2005, p. 25).

A derradeira e basilar área que nos apoiamos para a transcrição dos textos dos estudantes é a linguística, pois o pilar de todos os textos é a língua. Para Cambráia (2005), uma mentalidade normativista pode trazer efeitos nefastos para o exercício da crítica textual. Confundir perspectivas (científica X normativa) compromete o resultado da genuinidade do texto, pois caso o crítico opte pelos padrões preconizados pelas gramáticas, pode deixar o texto totalmente dissonante com os padrões empregados pelo autor do texto.

O autor ainda afirma que apesar de as gramáticas tradicionais serem relevantes no estudo da língua, o seu conhecimento é insuficiente para compreender como a língua efetivamente foi ou é usada. Há nas gramáticas uma mistura de descrição de fatos reais de língua e de padrões recomendados, mas não necessariamente utilizados pelos autores (CAMBRAIA, 2005).

No processo de edição de um texto, há uma série de procedimentos que devem ser seguidos, esses procedimentos são denominados normas ou critérios de edição. Essas normas devem ser “(a) apropriadas ao tipo de edição e, por consequência, à sua finalidade; (b) internamente coerentes; (c) explícitas; e (d) rigorosamente aplicadas” (CAMBRAIA, 2005, p.109).

Um dos momentos da edição é a transcrição que é o ato de “reproduzir um dado texto em um novo suporte material” (CAMBRAIA, 2005, p.111). Há várias formas de fazer uma transcrição, elas variam de acordo com o grau de fidelidade do texto original e vão em uma escala entre a conservação, em que se busca reproduzir cada característica do texto original, e a uniformização, em que determinadas características do texto original, por meio de um processo de uniformização, são apagadas (CAMBRAIA, 2005).

### **6.1. Normas para a transcrição diplomática**

Para a transcrição, adaptamos algumas normas para edição diplomática (CAMBRAIA, 2005), destacamos que a sequência delas não condiz necessariamente com as do autor:

- a) os caracteres alfabéticos foram transcritos como caracteres romanos redondos e reproduzimos as diferenças de módulo e dos halógrafos contextuais como nos textos originais.
- b) Os sinais abreviativos deveriam ser transcritos fielmente, no entanto não houve abreviaturas nos modelos.
- c) Os diacríticos foram transcritos fielmente.
- d) Os sinais de pontuação foram transcritos fielmente.
- e) Os caracteres de leitura duvidosa foram transcritos entre parênteses simples ().
- f) Os caracteres riscados foram transcritos com tachado.

- g) Os caracteres apagados, modificados, nas entrelinhas ou nas margens foram informados em nota.
- h) A separação vocabular (tanto intra, como interlinear) foi reproduzida fielmente.
- i) A paragrafação foi reproduzida fielmente.
- j) As inserções conjecturais não foram realizadas.
- k) As supressões conjecturais não foram realizadas.
- l) A mudança de fôlio, face e coluna foi informada na margem superior, em itálico e entre colchetes simples: [ ].
- m) As mudanças de punho deveriam ser informadas em nota, no entanto não houve ocorrências nos textos transcritos.
- n) As mudanças de tinta deveriam ser informadas em nota, no entanto não houve qualquer mudança quanto à tinta utilizada no texto original.
- o) Qualquer outra particularidade foi informada em nota.
- p) A numeração de linha foi inserida na margem externa, de 5 em 5 linhas, de forma contínua em todo o texto.

Também seguimos alguns critérios elaborados por Mendes (2019), de acordo com a proposta de Cambraia *et al.* (2001):

- q) A transcrição procurou ser fiel ao texto original.
- r) Não foi estabelecida fronteira de palavras que vieram escritas juntas nem introduzimos hífen ou apóstrofo onde não havia.
- s) Foi respeitado o emprego de maiúsculas e minúsculas como se apresentavam no original.

## 6.2. Edição *fac-similar* e diplomática do *corpus*

A seguir encontram-se as transcrições dos manuscritos analisados na seguinte ordem: primeiramente a edição *fac-similar* e, na sequência a edição diplomática de cada manuscrito.

O texto 1 foi produzido por Ihab, que em *abjad* - sistema de escrita árabe - é إيهاب , estudante do Curso de Português do Projeto Aprender na Comunidade. إيهاب tem 38 anos, nasceu na Eritreia, mas viveu a maior parte de sua vida na Arábia Saudita, fez graduação em Teologia. A língua oficial da Arábia Saudita é o árabe e sua grafia é denominada *abjad*. Na Eritreia, os três principais idiomas são o tigrínia, o árabe e o

inglês. O alfabeto usado pela língua tigrínia é o *Ge'ez*, que apresenta uma grafia específica, por exemplo, o nome dessa língua é grafada em *Ge'ez* como ኤርትራ.

A situação de produção do texto de إيهاب ocorreu em 2019, durante uma das aulas do *Curso de Português do Projeto Aprender na Comunidade*. Após a pesquisadora e professora da turma solicitar aos alunos que imaginassem terem ganhado um concurso cujo prêmio seria viajar para quaisquer lugares que eles desejassem, assim sendo quais os dois lugares que eles escolheriam viajar primeiramente e quais as motivações de suas escolhas. A produção foi elaborada durante a aula.

O texto 2 foi produzido por Ji-woo, que em *hangul* - sistema de escrita coreana - é 지우, estudante do Curso de difusão em língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio. 지우 tem 21 anos, estuda Letras, com habilitação em Português, na Busan University of Foreign Studies o período de sua mobilidade foi de um ano. A língua materna de 지우 é o coreano e a escrita do coreano é em *hangul*.

A situação de produção de seu texto se deu em 2019, durante uma das aulas Curso de difusão em língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio. Após uma sequência didática em que os estudantes do curso leram a autobiografia de alguns literatos brasileiros como Helena Kolody, Patativa do Assaré e Zeca Baleiro. Então pedimos a cada estudante que escrevesse sua autobiografia. A produção foi elaborada em casa, com os recursos que os estudantes tinham disponíveis e a entrega foi agendada.

Os textos 3 e 4 foram produzidos por Makoto ou como o denominamos de acordo com o ideograma de sua língua materna, 誠, que tem 22 anos, cursa Letras, com habilitação em português, na Universidade de Osaka, o período de sua mobilidade foi de um ano e também participou do *Curso de difusão em língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio*. Sua língua materna é o japonês e sua língua é grafada em ideogramas japoneses.

As situações de produção dos seus textos ocorreram em 2019, durante uma das aulas Curso de difusão em língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio. No texto 3, da mesma forma que para 지우, e no texto 4, os professores do curso pediram para que os estudantes escrevessem um texto se despedindo do curso,

avaliando as aulas e o conteúdo delas, e o nível de aprimoramento dos alunos no português.

Nas edições diplomáticas a seguir, foram respeitadas as fronteiras de palavras com espaçamentos simples, duplos e triplos, espaçamentos simples antes de vírgula, de ponto e vírgula e de ponto final, de acordo com as ocorrências nos manuscritos.

### 6.2.1. Edição *fac-similar* do Fólio 1 do texto de إيهاب

① Vou ~~escolher~~ escolher U.S.A, fariá cinco coisas  
 1- vou para centro do pesaquesa da Sencia  
 2- Vou Aonde <sup>as pessoas</sup> ~~as pessoas~~ simples vivem e  
 refletier chit de viver, ~~tiro~~ das favelas que  
 esta no Brazil  
 3- vou gostar tambem ficar Aonde  
 tem maior numero das pessoas  
 tipo shopping, park, estacoos do metro  
 4- tem curiosidade visitar lugar ~~tiro~~  
 De las vigas  
 5- Quero entrar no um curso mesmo  
 Para pouco tempo  
 no premeiro lugar quero vê avanco da sencia  
 dessa pais, só quero vive momentos <sup>ligais</sup> nessa  
 lugar

Figura 1 - Reprodução *fac-similar* do fólio 1 do manuscrito produzido pelo aluno إيهاب no Curso de Português do Projeto Aprender na Comunidade.

## 6.2.2. Edição diplomática do Fólio 1 do texto de إي هاب

1<sup>53</sup> vou eseeh<sup>54</sup> escolher U.S.A ; fariá cinco coisas

1- vou para centro do pesquesasda Sencia

as pessas

<sup>55</sup> 2-vou Aonde<sup>56</sup> aspesas simples vivem e

5 refltier dait de viver ,tèipo<sup>57</sup> das favielas<sup>5859</sup> Que

esta no Brazil

3 \_ vou gostar tambem ficar<sup>60</sup> A'onde<sup>61</sup>

tem maior nomero das pessoas

tipo<sup>62</sup> sHopping<sup>63</sup> ,park, estacõs do<sup>64</sup> metro

10 4 \_ ten ecurisedade visitar lugar tèipo<sup>65</sup>

De las vigas

5 \_ Quro<sup>66</sup> entrar no um curso<sup>67</sup> mesmo

Para puoCo<sup>68</sup> timpo<sup>69</sup>

no premeiro lugaQuro'vê avanco da sincia

15 dessa pis<sup>70</sup> , só Quro vive momentos ligais<sup>71</sup> nessa

lugar

<sup>53</sup> À esquerda da linha, o numeral um está circulado

<sup>54</sup> O caractere *s* está com mais tinta do que os demais caracteres.

<sup>55</sup> À esquerda do numeral dois há o que aparenta ser o início desse mesmo numeral riscado.

<sup>56</sup> O caractere *A* sobrepõe o caractere *d*.

<sup>57</sup> O caractere *i* sobrepõe o caractere *e*.

<sup>58</sup> O caractere *f* sobrepõe o caractere *v*.

<sup>59</sup> O caractere *e* sobrepõe o caractere *i*.

<sup>60</sup> O caractere *i* do verbo *ficar* está com mais tinta do que os demais caracteres, o que evidencia a possibilidade de reescrita da letra

<sup>61</sup> O caractere *A* sobrepõe o caractere *o*.

<sup>62</sup> O caractere *p* sobrepõe o caractere *n*.

<sup>63</sup> O caractere *H* sobrepõe o caractere *o* e a haste do caractere *p*. O *H* está com mais tinta do que os demais caracteres, o que evidencia autocorreção.

<sup>64</sup> O caractere *o* sobrepõe o caractere *a*.

<sup>65</sup> O caractere *i* do verbo *ficar* está com mais tinta do que os demais caracteres, o que evidencia a autocorreção da letra *e*, escrita anteriormente.

<sup>66</sup> O caractere *o* sobrepõe o caractere *e*.

<sup>67</sup> O caractere *r* sobrepõe o caractere *s*.

<sup>68</sup> O caractere *C* sobrepõe o caractere *o* e apresenta mais carga de tinta, o que evidencia autocorreção do caractere *o*, escrito anteriormente.

<sup>69</sup> O caractere *i* sobrepõe o caractere *e*.

<sup>70</sup> O caractere *i* sobrepõe um caractere iniciado, mas não concluído, de maneira que está incompreensível. O *i* está com mais tinta do que os demais caracteres, o que evidencia a possibilidade de reescrita da letra para autocorreção.

<sup>71</sup> O caractere */* está com mais tinta do que os demais caracteres.

6.2.3. Edição *fac-similar* do Fólio 2 do texto de إيهاب

e segundo lugar visita lugar simplis (2)  
 tambem para ver como eles vivem  
 tipos comer, segurancã, educação etc  
 e terceira lugar no lugar publico cheo de  
 guent tambem vê como eles se-puntam  
 como eles sePassem etc  
 e no quarto lugar quem vê essa cidade  
 que parece tem muitas luzes, diversões  
 e no quinto lugar pra daum Pass seric  
~~da~~  
 no estudo do lingua, porque  
 Englis um lingua muito emportante

Figura 2 - Reprodução *fac-similar* do fólio 2 do manuscrito produzido pelo aluno إيهاب no Curso de Português do Projeto Aprender na Comunidade.



#### 6.2.4. Edição diplomática do Fólio 2 do texto de إي هاب

- e segundo lugar visita lugar simplis <sup>72</sup>  
 também para ver como eles vivem  
 tipo do comer, segurança, educação<sup>73</sup>. etc  
 terceira lugar no lugar público<sup>74</sup> cheode<sup>75</sup>  
 5 guent também vê como eles se - juntam<sup>76</sup>  
 como eles<sup>77</sup> se passem et.c<sup>78</sup>  
 e no quarto lugar quer<sup>79</sup> vê essa cidade  
 Que parece tem muitas luzes, diversões  
 E no quinto lugar pra da um passo sério  
 10 (etn)  
 No estudo<sup>80</sup> do idioma<sup>81</sup>, porque  
 Inglês um idioma muito importante<sup>82</sup>

<sup>72</sup> À direita entre a L1 e a L2 há o numeral 2 circulado.

<sup>73</sup> O caractere *d* está justaposto ao caractere *e* de modo que o fim da haste adentra o vazio da circunferência do *d*.

<sup>74</sup> A haste do caractere *b* está com mais tinta do que os demais caracteres, supomos que tenha havido maior carga no punho ao escrever.

<sup>75</sup> Há um risco no caractere *e* que está incompreensível.

<sup>76</sup> O caractere *j* sobrepõe o caractere *c*.

<sup>77</sup> O caractere *e* sobrepõe a vírgula.

<sup>78</sup> O caractere *e* sobrepõe algo que está incompreensível.

<sup>79</sup> A haste do caractere *q* está com mais tinta do que o restante deste caractere e dos demais, supomos que seja uma autocorreção.

<sup>80</sup> O caractere *d* sobrepõe o caractere *t*.

<sup>81</sup> O caractere *u* sobrepõe o caractere *a* e está com mais tinta do que os demais caracteres, o que evidencia a possibilidade de reescrita da letra. O caractere *a* sobrepõe um caractere que está incompreensível.

<sup>82</sup> O caractere *r* sobrepõe o caractere *o*. O caractere *e* sobrepõe um aparente ponto final.

### 6.2.5. Edição *fac-similar* do texto de 지우

Boa tarde. Meu nome da Coreia é [REDACTED].

Pode me chamar [REDACTED], usei esse nome no Mexico quando tinha 10 anos.

Sou da Coreia do Sul e católica.

Tenho 21 anos. Na Coreia estudei língua portuguesa.

Estou fazendo intercâmbio e dando duas aulas para curso Coreano na USP.

Gosto de viajar, mergulhar no mar, passear, assistir filmes, cantar, dançar, fazer exercícios (natação, correr, tênis etc) e conversar sobre diferenças de culturais.

Vou ficar no Brasil até Julho e viajar América do Sul antes de voltar!!!

Figura 3 - Reprodução *fac-similar* do manuscrito produzido pela aluna 지우 no Curso de língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio.

### 6.2.6. Edição diplomática do texto de 지우

Boa tarde Meu nome da Coréia é <sup>83</sup> .  
Pode me chamar <sup>84</sup> , usei esse nome no Mexico  
quando tinha 10 anos.

Sou da Coréia do Sul e católica.

5 Tenho 21 anos . Na Coréia estudei língua portuguesa .

Estou fazendo intercâmbio e dando duas aulas para curso Coreano na USP

Gosto de viajar , mergulhar no mar , passear . assistir filmes , cantar ,  
dançar , fazer exercícios ( natação , correr ,tênis . etc) e conversar sobre  
10 diferenças de culturais .

Vou ficar no Brasil até Julho e viajar América do Sul antes de  
voltar !!!<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> Os caracteres foram borrados por um recurso digital e não pela estudante escritora. O borrão faz com que os caracteres fiquem incompreensíveis.

<sup>84</sup> Os caracteres foram borrados por um recurso digital e não pela estudante escritora. O borrão faz com que os caracteres fiquem incompreensíveis.

**6.2.7. Edição fac-similar do Fólio 1 do texto 1 de 誠**

Eu nasci em Fukui, interior do Japão, no dia 25 de junho de 1997. Minha mãe diz que eram 7 horas de manhã de um dia muito quente. Eu sou o caçula e tenho um irmão 4 anos mais velho. Eu nunca tive nenhuma briga com ele porque ele é muito calmo. Eu não lembro direito da minha infância, mas meus pais dizem que o meu sonho de quando eu tinha 5 anos era jogador de boliche. Nem lembro de que eu jogava na minha infância. Ao completar 7 anos, eu comecei a jogar basquete. Na verdade, meu irmão já tinha começado a jogar antes de mim e eu sempre ia assistir jogos dele. Então eu achei muito legal e comecei a jogar no momento em que eu entrei na escola. Eu passei minha infância jogando basquete. Na escola, eu tive interesse por inglês e eu fiz até intercâmbio nos Estados Unidos só por um pouco menos de um mês. Depois disso, eu tive ainda mais interesse de estudar línguas estrangeiras e fiquei com vontade de estudar outra língua além de inglês na faculdade. E eu escolhi o português. Um dos motivos pelos quais eu escolhi o português é meu tio, irmão da minha mãe, cujo trabalho é recrutar jogadores brasileiros de futebol para jogarem no Japão. Em 2016, eu entrei na Universidade de Osaka e ao mesmo tempo me mudei para Osaka para estudar na faculdade.

Figura 4 - Reprodução *fac-similar* do manuscrito produzido pela aluna 誠 no Curso de língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio.

### 6.2.8. Edição diplomática do Fólio 1 do texto 1 de 誠

Eu nasci em Fukui , interior do Japão , no dia 25 de junho de 1997 .

Minha mãe diz que eram 7 horas de manhã de um dia muito quente . Eu sou o caçula e tenho um irmão 4 anos mais velho . Eu nunca tive nenhuma briga com ele porque ele é muito calmo . Eu não lembro direito da minha infância ,

5 mas meus pais dizem que o meu sonho de quando eu tinha 5 anos era

jogador de boliche . Nem lembro de que eu jogava na minha infância . Ao

completar 7 anos , eu comecei a jogar basquete . Na verdade , meu irmão

já tinha começado a jogar antes de mim e eu sempre ia assistir jogos

dele . Então eu achei muito legal e comecei a jogar no momento em que

10 eu entrei na escola . Eu passei minha infância jogando basquete . Na escola .

eu tive interesse por inglês e eu fiz até intercambio nos Estados Unidos

só por um pouco menos de um mês . Depois disso , eu tive ainda mais

interesse de estudar línguas estrangeiras e fiquei com vontade de estudar

outra língua além de inglês na faculdade . E eu escolhi o português .

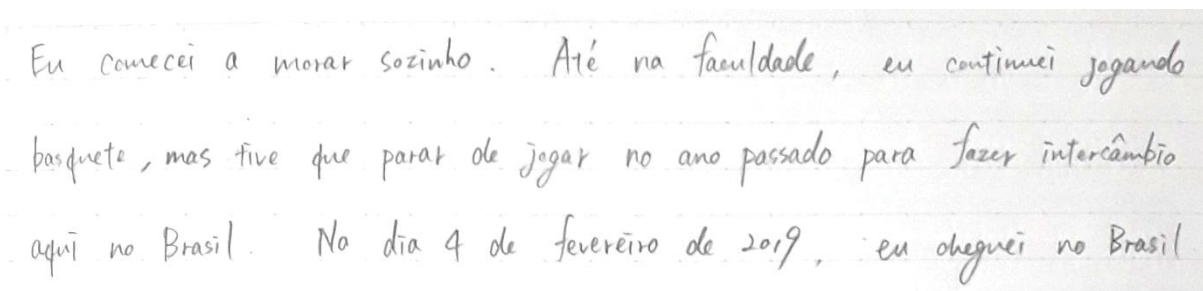
15 Um dos motivos pelos quais eu escolhi o português é meu tio . irmão da

minha mãe . cujo trabalho é recrutar jogadores brasileiros de futebol

para jogarem no Japão . Em 2016 , eu entrei na Universidade de Osaka e

ao mesmo tempo me mudei para Osaka para estudar na faculdade

### 6.2.9. Edição *fac-similar* do Fólio 2 o texto 1 de 誠



Eu comecei a morar sozinho. Até na faculdade, eu continuei jogando basquete, mas tive que parar de jogar no ano passado para fazer intercâmbio aqui no Brasil. No dia 4 de fevereiro de 2019, eu cheguei no Brasil

Figura 5 - Reprodução *fac-similar* do manuscrito produzido pela aluna 誠 no Curso de língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio.

### 6.2.10. Edição diplomática do Fólio 2 do texto 1 de 誠

Eu comecei a morar sozinho . Até na faculdade , eu continuei jogando basquete , mas tive que parar de jogar no ano passado para fazer intercâmbio aqui no Brasil . No dia 4 de fevereiro de 2019 , eu cheguei no Brasil

### 6.2.11. Edição *fac-similar* do Fólio 1 do texto 2 de 誠

2 - Escreva um texto no qual você se despede do curso, avaliando as aulas e o conteúdo apresentado e o seu nível de aprimoramento no idioma brasileiro (20 linhas):

Consegui me divertir e aprendi muito coisa nessa aula. Porém eu estava muito nervoso no começo do semestre, pois não fiz esse tipo de aula no semestre passado e não tinha muito contato com outros intercambistas. Surpreendentemente eu estava preocupado, mas todo mundo foi legal comigo e a aula foi muito divertida. Claro que

Figura 6 - Reprodução *fac-similar* do manuscrito produzido pela aluna 誠 no Curso de língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio.



### 6.2.12. Edição diplomática do Fólio 1 do texto 2 de 誠

Consegui me divertir e aprendi muita coisa nessa aula . Porém eu estava muito nervoso no começo do semestre , pois não fiz esse tipo de aula no semestre passado e não tinha muito contato com outros intercambistas . Sinceramente , eu estava preocupado . mas todo mundo foi legal comigo e a aula foi muito divertida Claro que

5

6.2.13. Edição *fac-similar* do Fólio 2 do texto 2 de 誠

aprendi coisas do Brasil ( cultura brasileira, língua portuguesa  
 brasileira e tudo mais) também, mas ao mesmo tempo consegui aprender  
 as culturas de outros países, conversando com outros intercambistas.  
 Isso foi uma das coisas mais legais da aula. Já tinha interesse  
 em estudar outros idiomas e já tinha começado antes de conhecer eles,  
 mas conhecendo eles, fiquei com mais vontade de aprender e agora gostaria  
 muito de fazer intercâmbio nos países que falam espanhol. Essa aula foi divertida mesmo.  
 E em relação ao meu português, considero que melhorou bastante  
 desde que cheguei aqui no Brasil. Como português e japonês são  
 muito diferentes, mesmo sabendo da gramática, eu ainda tinha muita  
 dificuldade de falar naquela época em que fazia pouco tempo que eu  
 tinha chegado no Brasil. Porém consegui me acostumar aos poucos e até  
 aprendi o jeito brasileiro de falar. Comparando com meu português  
 de antes, está muito melhor.

Figura 7 - Reprodução *fac-similar* do manuscrito produzido pela aluna 誠 no Curso de língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio.

#### 6.2.14. Edição diplomática do Fólio 2 do texto 2 de 誠

aprendi coisas do Brasil ( cultura brasileira , lingua portuguesa brasileira e tudo mais ) também , mas ao mesmo tempo consegui aprender as culturas de outros países , conversando com outros intercambistas

Isso foi uma das coisas mais legais da aula Já tinha interesse

5 em estudar outros idiomas e já tinha começado antes de conhecer eles , mas conhecendo eles , fiquei com mais vontade de aprender e agora gostaria muito de fazer intercâmbio nos países que falam espanhol . Essa aula foi divertida

[mesmo

E em relação ao meu português , considero que melhorei bastante

10 desde que cheguei aqui no Brasil Como português e japonês são muito diferentes , mesmo sabendo da gramática , eu ainda tinha muita dificuldade de falar naquela época em que fazia pouco tempo que eu tinha chegado no Brasil Porém consegui me acostumar aos poucos e até aprendi o jeito abasileirado de falar . Comparando com meu português

15 de antes , está muito melhor

### 6.3. Comentários paleográficos dos manuscritos

De acordo com os conceitos anteriormente apresentados, referentes à análise paleográfica, discutiremos a seguir alguns aspectos dos manuscritos transcritos.

O texto de إيهاب é escrito em caracteres latinos e apresenta dois fólios. No primeiro fólio o texto consta de dezesseis linhas e no segundo fólio, onze linhas. Pelo traçado é possível inferir que o texto foi produzido com certa celeridade. Pelas autocorreções podemos inferir que se trata de uma primeira versão do texto e que as condições em que ele foi produzido não permitiram consultar materiais de apoio.

O texto mistura letras maiúsculas e minúsculas, há certa padronização quanto ao uso das letras maiúsculas: o caractere Q é empregado no módulo maiúsculo em quase todo o texto, apresentando apenas duas ocorrências em módulo minúsculo: no fólio 1, linha 2, na palavra *pesquisa*, e no fólio 2, linha 7, na palavra *quer*, no entanto nesta palavra, o caractere apresentado em minúsculo aparenta ser uma autocorreção, dadas a força e a repetição empregadas na elaboração da haste.

A abreviatura de *United States of America* também está em maiúsculo, porém o nome da cidade de *Las Vegas* está escrito com todos os caracteres em módulo minúsculo; a língua falada nesse país também é empregada em módulo maiúsculo na letra inicial, *Englis*; e a palavra que se refere à ciência também é grafada em módulo maiúsculo, *Sencia*.

O caractere *p* alterna entre minúsculo e maiúsculo e parece não haver padronização pela escolha de um módulo ou de outro. Há ocorrência de um *c* maiúsculo no fólio 1, linha 13, que aparenta tratar-se de autocorreção na palavra *puoCo*, dadas a força e a repetição empregadas na elaboração da curva do semicírculo do caractere.

Quanto à pontuação, إيهاب utiliza os sinais de vírgula, ponto e vírgula e ponto final. Quanto à acentuação, são utilizados acento agudo nas palavras *fariá* (linha 1) e *só* (linha 14); acento circunflexo na palavra *vê* (linha 13); e til na palavra *estacões* (linha 9). No fólio 2, إيهاب recorre ao acento circunflexo na palavra *vê* (linha 5 e 7); e til nas palavras *segurancã* e *educação* (linha 3), *diversãos* (linha 8).

Há uso de numeração no documento, o fólio 1 e 2 são marcados pelos respectivos numerais circulados, no fólio 1 a numeração localiza-se no canto superior

esquerdo do texto, pouco acima da linha 1; no fólho 2, no canto superior direito entre a linha 1 e 2.

O texto da 지우 é escrito em caracteres latinos e apresenta um fólho de 12 linhas. Pela angularidade, arredondamento e padronização do traçado as letras foram escritas com maior lentidão. O texto mistura letras maiúsculas e minúsculas, há bastante padronização quanto ao uso das letras maiúsculas: em início de período e em nomes próprios. Há apenas uma ocorrência que foge ao padrão, a escrita do mês, *Julho*. Outra ocorrência segue a mesma norma da ocorrência no texto de إيهاب, o emprego do módulo maiúsculo no início do nome da língua oficial, *coreano*.

Quanto à pontuação 지우 utiliza os sinais de vírgula e ponto final. Quanto à acentuação, 지우 segue a norma padrão da língua, apenas a palavra *México*, não teve o acento agudo, de acordo com a norma mencionada.

Quanto aos aspectos materiais de todos os textos, os suportes utilizados foram a folha de sulfite, os instrumentos da escrita foram canetas esferográficas. Os materiais se encontravam em bom estado de conservação, tendo eventuais dificuldades na reprodução fotográfica dos *fac-símiles*.

Os textos de 誠 são escritos em caracteres latinos. O texto 1 apresenta dois fólhos. No primeiro fólho, o texto consta de dezoito linhas escritas e dezoito em branco, intercalando entre branca e escrita, respectivamente. No segundo fólho, três linhas escritas e três, saltadas, intercaladas respectivamente. O texto 2 também apresenta dois fólhos. No primeiro fólho, o texto consta de cinco linhas e no fólho 2, quatorze linhas.

Pela angularidade, arredondamento e padronização do traçado as letras foram escritas com maior lentidão. O texto mistura letras maiúsculas e minúsculas, há bastante padronização quanto ao uso das letras maiúsculas: em início de nomes de cidades e países, em nomes próprios e em início de períodos.

Quanto à pontuação, 誠, utiliza os sinais de vírgula e ponto final. Quanto à acentuação, 誠 segue a norma padrão da língua, utilizando adequadamente os acentos agudos, acentos circunflexos e til adequadamente, um ou outro acento que não foi colocado, como em intercambio, na linha 11 do texto 1, fólho 1 e língua, na linha 1 do texto 2, fólho 2.

#### 6.4. Alfabeto dos manuscritos

A presente pesquisa coletou um alfabeto de cada texto ou conjunto de textos. Por meio dos alfabetos foram possíveis análises mais atentas das letras e das grafias em cada texto. “O estabelecimento de um alfabeto representa etapa essencial para a leitura e transcrição satisfatória de qualquer manuscrito” (Fachin, 2006, p. 29).

A seguir, constam as tabelas com cada um dos alfabetos elaborados:

##### 6.4.1. Alfabeto do texto de إيهاب

Vejamos o alfabeto coletado do texto de إيهاب:

Tabela 2. Recortes das letras do إيهاب

A	A	A	
a	a	a	α
B			
b	b	b	β
E			
c	c	ç	c
D			
d	d	d	d

E			
e	e	ρ	e
f			
f	f	f	
g	g	g	g
A			
h	h		
i	i	i	i

J			
K			
l	l	l	l
m	m	m	m
n	n	n	n
o	o	o	o
p	p	p	p
q	q	q	q

a	a		
r	r	r	r
s	s		
s	s	s	s
t	t	t	t
u			
u	u	u	u
v	v	v	v
z			

6.4.2. Alfabeto do texto de 지우

Vejamos o alfabeto coletado do texto de 지우:

Tabela 3. Recortes das letras do texto de 지우

A			
a	a	a	a
B	B		

b			
c	c	c	c
c	c	c	c
s	s		

d	d	d	d
e			
e	e	e	e

f	f	f	f
G			
g			
h	h	h	h
i	i	i	i
j	j		
l	l	l	l

M	M		
m	m	m	m
n	n	n	n
o	o	o	o
P	P		
p	p		
q			
r	r	r	r

S	S	S	
s	s	s	s
T	t		
t	t	t	t
U			
u	u	u	u
V			
v	v	v	
z			

Fonte: Autoria própria, 2023

#### 6.4.3. Alfabeto do texto de 誠

Vejamos o alfabeto coletado do texto de 誠:

Tabela 4. Recortes das letras do texto de 誠

M	A	A	
a	a	a	a
B	B	B	B
b	b	b	b
C	C		
c	c	c	c

D			
d	d	d	d
E	E	E	E
e	e	e	e
F			
f	f	f	f

g	g	g	g
h	h	h	
I			
i	i	i	i
J	J	J	
j	j	j	j



k	h	h	
l	l	l	l
M			
m	m	m	m
N	N	N	N
n	n	n	n
O	O		
o	o	o	
P	P		
p	p	p	p
q	q	q	q
r	r	r	r
S	S	S	S
T	T	T	T
U	U		
u	u	u	u
v	v	v	v
Z	Z		

Fonte: Autoria própria, 2023

Podemos observar que cada punho apresenta uma grafia própria, as letras maiúsculas se diferenciam das minúsculas mais pelo seu tamanho que pela sua forma, embora em algumas letras, a forma das letras maiúsculas se diferencie das minúsculas, como é o caso do caractere *A a*, *B b*, *E e*, em todos os textos analisados; *D d* nos textos de إيهاب e 誠; *F f* e *I i*, nos textos de 誠; *G g*, no texto de 지우; e *H h* no texto de إيهاب. As letras maiúsculas, em sua maior parte, apresentam altura equivalente a duas linhas e as minúsculas, a uma linha.

Em alguns grafemas de إيهاب notamos um *ductus* não muito provável para a escrita latina, como por exemplo as letras *n* e *r*.

Para além da importância que a Paleografia, a Diplomática e as disciplinas filológicas têm na compreensão de textos antigos, elas também são fundamentais para a compreensão de textos contemporâneos, pois a metodologia e o rigor que possuem para garantir a fidedignidade dos manuscritos originais trazem muitas contribuições para que os pesquisadores lidem com o *corpus* de modo a não adulterá-lo e a manuseá-lo com todo o cuidado e precisão, evitando assim, interferências que prejudiquem os resultados genuínos dos materiais analisados.

A escolha pelo trabalho de analisar textos de alunos cujas línguas maternas tivessem outra grafia surgiu devido hipótese de que pudéssemos encontrar alguma evidência na grafia dos caracteres que permitisse encontrar imagens de língua. No entanto o ângulo e o punho da escrita em nada se diferencia de alunos cujas línguas maternas são escritas em alfabeto latino. O que podemos observar é a padronização da escrita e o ordenamento do texto dos alunos de origem asiática, que pode ser uma corporificação cultural de sociedades que têm necessidades de categorização e padronização.

Mas para além da escrita em si, os textos trouxeram, no conteúdo, o que buscávamos, e a seguir, analisaremos os textos pela perspectiva linguístico-discursiva.

### **6.5. Análise linguístico-discursiva dos textos**

Como explicitado anteriormente, o texto escrito por إيهاب teve como motivação a possibilidade de terem ganhado um concurso em que o prêmio seria uma viagem para qualquer lugar que ele desejasse, e explicasse o porquê de sua escolha.

Dentre todas as possibilidades que إيهاب tinha, ele escolheu os Estados Unidos:

*Recorte 70*

**vou eseeh escolher U.S.A**

E elencou cinco lugares que ele visitaria nesse país justificando cada um deles:

*Recorte 71*

**fariá cinco coisas**

Em primeiro lugar, iria para um centro de pesquisas científicas, pois queria ver o avanço da ciência daquele país, إيهاب ainda afirma que gostaria de viver apenas momentos legais nesse lugar.

*Recorte 72*

**1- vou para centro do pesquesasda Sencia**

**no premeiro lugaQuo'vê avanco da sincia  
dessa pis , só Quoro vive momentos legais nessa  
lugar**

Isso demonstra que o estudante vê a ciência de forma positiva e que os Estados Unidos é país que investe na ciência, pois tem avanços científicos.

O segundo lugar que إيهاب visitaria seria o subúrbio estadunidense para refletir sobre o jeito de viver dessas pessoas, suas condições de moradia, o estilo de vida, tipo de alimentação, segurança, educação etc.

*Recorte 73*

**as pessas**

**2-vou Aonde aspesas simples vivem e  
refltier dait de viver ,teipo das favielas Que  
esta no Brazil**

**e segundo lugar visita lugar simplis  
tambem para ver como eles vivem  
tipodo comer, segurancã, educação .etc**

Os Estados Unidos são o quarto maior país do mundo, em extensão, e há uma diversidade cultural imensa entre cada região; no entanto, إيهاب talvez reproduza o que é difundido sobre a cultura estadunidense. O que mais é veiculado pelas mídias são cidades como Nova Iorque, Miami, e outros lugares que são tomados como modelos da cultura estadunidense, mas, de fato, pode não representar necessariamente uma cultura hegemônica. Um ponto que corrobora para a hipótese de que إيهاب tenha escolhido essas cidades de referência é o primeiro lugar escolhido por ele, um centro de pesquisas. Dificilmente uma cidade pequena e com pouco investimento teria um centro avançado de pesquisas

O terceiro lugar seria ambientes shoppings, parques e estações de metrô, lugares públicos que ele afirma ser cheio de gente, para analisar como eles se reúnem, o que fazem nos momentos de lazer, como se divertem.

*Recorte 74*

**3 \_ vou gostar tambem ficar A'onde  
tem maior numero das pessoas  
tipo sHopping ,park, estacões do metro**

**eterceira lugano luga publico cheode  
guent tambem vê como eles se - juntam  
comoeles sepassem et.c**

Embora esses três lugares tenham em comum aglomeração de pessoas, o shopping é um ícone do consumo, é o lugar por excelência, em que as pessoas vão para consumir, para gastar dinheiro. O parque é onde as pessoas relaxam e fazem atividades de lazer; e o metrô é o meio de transporte que as pessoas se locomovem para uma série de atividades, dentre elas, o trabalho. Somando os três lugares, o desejo do estudante parece revelar uma curiosidade em saber como as pessoas

consomem seu tempo e seu dinheiro, se divertem e trabalham, este último analisando possivelmente o vestuário das pessoas, como elas vão e vem, se aceleradamente, se conversando com colegas, se ouvindo música... de certa maneira isso pode revelar alguns indícios do tipo de trabalhador que há nesse lugar.

Em quarto lugar, o aluno gostaria de visitar Las Vegas, que parece ser uma cidade com muitas luzes e muita diversão.

*Recorte 75*

**4 \_ ten ecurisedade visitar lugar teipo**

**De las vigas**

**enoquarto lugar quer vê essa cidade**

**Que parece tem mutas luzes , dversãos**

Las Vegas é a cidade que mais cresceu nos Estados Unidos. Ela foi construída para oferecer diversão aos turistas. É uma cidade repleta de cassinos, casas de shows, jogos, bebidas, prostituição, diversão e até casamentos! A cidade do consumo, onde a “felicidade” pode ser comprada, ou seja, os prazeres efêmeros estão à disposição de quem puder pagar para tê-los.

Em quinto lugar, إيهاب *faria um curso rápido que lhe desse um panorama da língua inglesa, que, segundo ele, é uma língua muito importante.*

*Recorte 76*

**5 \_ Quoro entrar no um curso mesmo**

**Para puoCo timpo**

**E no Quento lugar pra daum pass serio**

**(etn)**

**No estudo do lingua, porque**

**Englis um lingua muito emprtante**

Aqui novamente temos uma imagem de língua de que o inglês é uma língua muito importante. إيهاب *vê o inglês como a língua de Las Vegas, como a língua das*

multidões, como a língua de comidas, *fast foods*, de moradia, de educação para as pessoas simples, como a língua da ciência e de seus avanços, como a língua dos Estados Unidos.

Se, como afirmou Bush na época, o hino nacional só pode ser cantado em inglês, esta nação está claramente restrita a uma maioria linguística, e a língua se torna uma das maneiras de fazer valer um controle, baseado em critérios de quem tem direito ao pertencimento ou não (BUTLER; SPIVAK, 2018).

Para que o imigrante seja aceito ele necessita falar o idioma dessa nação. A igualdade pregada pelo *American Dream* está fundamentada numa homogeneização da língua estadunidense para a suposta efetivação da igualdade entre os homens.

O país escolhido por إيهاب é muito revelador se nos atentamos de que se trata de um estudante imigrante. إيهاب emigrou não para permanecer seis meses no Brasil para estudar em uma universidade por um período determinado e depois voltar ao seu país, إيهاب saiu da Arábia Saudita para viver em um país estrangeiro de maneira permanente e talvez o Brasil não tenha sido a sua primeira opção.

Bógus e Fabiano (2015) afirmam que devido à crise econômica que começou nos Estados Unidos em 2007 e em 2008, foi agravada, afetando também a Europa e o Japão, alterou os eixos de deslocamento das migrações sul-americanas de maneira que o Brasil, embora não receba uma quantidade expressiva de estrangeiros, teve um aumento no contingente de imigrantes e refugiados. Soma-se a isso as crescentes políticas de fechamento de fronteiras a imigrantes de determinadas nacionalidades (FAUS; BASSETS, 2017) ou sem documentação (CUNHA, s/d), como no caso dos Estados Unidos e mesmo da Europa, como na Alemanha, na Grécia, na Hungria (RIEGERT, 2020).

O texto de إيهاب revela o desejo pelo *American Dream*, uma ideologia reúne uma série de ideais como liberdade, sucesso, prosperidade, acesso a uma moradia digna, a educação, aos bens de consumo, a alimentos. O Sonho Americano incute a noção irreal de que basta o esforço para se conseguir mobilidade social, há as mesmas oportunidades para todos, e para alcançá-las, basta o seu esforço para ascender a uma vida plena e com acesso a bens e serviços.

O texto de 지우 teve como motivação a sua autobiografia, nele, a estudante revela ter conhecido o México aos 10 anos de idade:

*Recorte 77*

**Boa tarde Meu nome da Coréia é .  
Pode me chamar , usei esse nome no Mexico  
quando tinha 10 anos.**

O nome que a aluna usa no Brasil foi escolhido quando criança ainda, aos 10 anos, durante a viagem que fez para o México. O fato de utilizar o mesmo nome pode ser um indício de afetividade vinculado ao nome e também ao México, país latino-americano que tem semelhanças com o Brasil.

*Recorte 78*

**Sou da Coréia do Sul e católica.  
Tenho 21 anos . Na Coréia estudei língua portuguesa .  
Estou fazendo intercâmbio e dando duas aulas para curso Coreano na USP**

No recorte 9 observamos que 지우 estudou português na Coreia do Sul e veio ao Brasil de intercâmbio. Dificilmente o Brasil não tenha sido a primeira escolha de destino da aluna, uma vez que cursa língua portuguesa no seu curso de origem. Poderia ser Portugal, no entanto, pode ser que 지우 tenha guardado em sua memória boas lembranças da viagem ao México, de maneira que tenha escolhido este país latino-americano.

Além das aulas como estudante de intercâmbio, 지우 ministra aulas de coreano na universidade, o que permite que ela tenha em seu círculo social, mais pessoas que conhecem seu idioma nativo, e provavelmente sejam estudantes brasileiros, que falam a língua que ela estuda, permitindo trocas linguísticas bastante favoráveis.

*Recorte 79*

**Gosto de viajar , mergulhar no mar , passear . assistir filmes ,  
cantar ,  
dançar , fazer exercícios ( natação , correr ,tênis . etc) e conversar sobre**

**diferenças de culturais .**

**Vou ficar no Brasil até Julho e viajar América do Sul antes de voltar !!!**

지우 afirma gostar de conversar sobre diferenciações culturais, ou seja, diferenças e também semelhanças entre sua língua e cultura e a língua e cultura brasileira. Na sequência afirma ficar até julho e que pretende viajar pela América do Sul antes de voltar à Coreia. O texto de 지우 nos dá indícios de que ela tem bastante interesse pelo Brasil e pela língua portuguesa, mas seu interesse extrapola as fronteiras do país. Uma estudante que já conheceu um país latino-americano, que se encontra em um país sul-americano cuja especificidade, dentre outras, é a língua portuguesa, e que pretende conhecer outros países dessa região.

No texto 1 de 誠, a motivação também foi escrever sua autobiografia, em que ele começa relatando o dia de seu nascimento e o relacionamento com seu irmão:

*Recorte 80*

**Eu nasci em Fukui , interior do Japão , no dia 25 de junho de 1997 .**

**Minha mãe diz que eram 7 horas de manhã de um dia muito quente Eu sou**

**o caçula e tenho um irmão 4 anos mais velho . Eu nunca tive nenhuma**

**[briga**

**com ele porque ele é muito calmo .**

誠 relata não recordar muito bem da sua infância, e conta a história dita por seus pais de que aos cinco anos queria ser jogador de boliche:

*Recorte 81*



**Eu não lembro direito da minha infância ,**

**mas meus pais dizem que o meu sonho de quando eu tinha 5 anos era**

**jogador de boliche . Nem lembro de que eu jogava na minha infância .**

Há algumas origens para o jogo de boliche, no entanto, no século XIX, a adaptação do boliche com dez pinos foi nos Estados Unidos e em 1895 foi organizado o Congresso Americano de Boliche com o objetivo de padronizar o jogo e aperfeiçoar as regras.<sup>85</sup>

*Recorte 82*

**. Ao**

**completar 7 anos , eu comecei a jogar basquete . Na verdade , meu irmão**

**já tinha começado a jogar antes de mim e eu sempre ia assistir jogos**

**dele . Então eu achei muito legal e comecei a jogar no momento em que**

**eu entrei na escola . Eu passei minha infância jogando basquete .**

O basquete é um jogo que surgiu nos Estados Unidos e é muito popular na América no Norte. A NBA – *National Basketball Association* – é a liga mais importante e disseminada pela mídia há décadas, além de uma paixão norte-americana. O esporte é uma forma de aculturação, assimilação e desdobramento da apropriação cultural de patrimônios materiais e imateriais de determinadas sociedades. Neste

---

<sup>85</sup> Disponível em: <https://imply.com/pt/entretenimento/historia-do-boliche-milenar/>. Acesso em 30 mar. 2023.

sentido, a prática pelo esporte, tanto o boliche como o basquete, pode ter aproximado 誠 da cultura estadunidense.

*Recorte 83*

**Na escola .**

**eu tive interesse por inglês e eu fiz até intercambio nos Estados Unidos**

A hipótese anterior, se confirma nesse excerto, em que 誠 afirma ter se interessado pela língua inglesa e ter feito intercâmbio nos Estados Unidos.

*Recorte 84*

**Depois disso , eu tive ainda mais**

**interesse de estudar línguas estrangeiras e fiquei com vontade de estudar**

**outra língua além de inglês na faculdade**

No entanto, o aprendizado da língua inglesa abriu outras possibilidades para além dela a ponto de o estudante buscar outra língua estrangeira para estudar na faculdade.

*Recorte 85*

**E eu escolhi o português .**

**Um dos motivos pelos quais eu escolhi o português é meu tio . irmão da minha mãe . cujo trabalho é recrutar jogadores brasileiros de futebol para jogarem no Japão .**

O aprendizado do inglês permitiu que 誠 se interessasse em estudar português. A motivação pela escolha do idioma, de certa forma, também ocorreu por meio do esporte: seu tio, que recrutava jogadores brasileiros para jogarem de futebol no Japão.

Aqui surge uma imagem de língua, inédita nesta pesquisa: o relato de uma relação de horizontalizada entre o inglês e o português. Embora a primeira língua estrangeira a ser aprendida tenha sido o inglês, 誠 não faz um juízo de valor entre as duas línguas, ressaltando a importância ou utilidade de uma em detrimento da outra.

*Recorte 86*

**Eu comecei a morar sozinho . Até na faculdade , eu continuei jogando basquete , mas tive que parar de jogar no ano passado para fazer intercâmbio aqui no Brasil No dia 4 de fevereiro de 2019 , eu cheguei no Brasil**

No excerto anterior, observamos que 誠 seguiu praticando basquete, e que precisou parar com os treinos para vir estudar no Brasil.

No texto 2, 誠 comenta sobre as aulas do *Curso de difusão em língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio*:

*Recorte 87*

**Consegui me divertir e aprendi muita coisa nessa aula . Porém eu estava muito nervoso no começo do semestre , pois não fiz esse tipo de aula no semestre passado e não tinha muito contato com outros intercambistas . Sinceramente , eu estava preocupado . mas todo mundo foi legal comigo e a aula foi muito divertida**

No recorte 18, 誠 afirma ter se divertido e aprendido muita coisa durante as aulas, mas confessa ter ficado nervoso por não ter feito “esse tipo de aula” no semestre passado. É importante destacar que o curso cujo 誠 foi aluno teve um caráter bastante diferente dos cursos tradicionais de língua.

Primeiro porque ele não era ministrado por um único professor, mas por um grupo de professores. Segundo, que a maioria dos professores eram os estudantes de Licenciatura em Linguística que cursavam a disciplina Metodologia do Ensino da Linguística II. Terceiro que os conteúdos gramaticais eram abordados de acordo com as necessidades da turma, não era um curso pré-formatado que seguia etapas ou conteúdos pré-estabelecidos. E quarto, porque os estudantes da Licenciatura planejavam aulas que fossem mais dinâmicas e não se centrassem na mera explicação do professor, mas colocavam os estudantes como central no processo de ensino-aprendizagem.

Este formato assustou alguns alunos que não estavam habituados com esse tipo de aula e causou certo estranhamento no início do curso. Talvez por isso, 誠 relata ter ficado preocupado, mas no fim achou as aulas divertidas.

*Recorte 88*

**Claro que**

**aprendi coisas do brasil ( cultura brasileira , lingua portuguesa**

**brasileira e tudo mais ) também , mas ao mesmo tempo consegui aprender**

**as culturas de outros países , conversando com outros intercambistas**

**Isso foi uma das coisas mais legais da aula Já tinha interesse**

**em estudar outros idiomas e já tinha começado antes de conhecer eles ,**

**mas conhecendo eles , fiquei com mais vontade de aprender e agora gostaria**

**muito de fazer intercâmbio nos países que falam espanhol . Essa aula foi divertida**

**[mesmo**

誠 afirma que para além da aprendizagem da língua portuguesa, as aulas propiciaram um intercâmbio cultural e linguístico com outras culturas, de modo a despertá-lo ainda mais pela língua espanhol e pela cultura dos países hispano falantes.

*Recorte 89*

**E em relação ao meu português , considero que melhorei bastante desde que cheguei aqui no Brasil . Como português e japonês são muito diferentes , mesmo sabendo da gramática , eu ainda tinha muita dificuldade de falar naquela época em que fazia pouco tempo que eu tinha chegado no Brasil . Porém consegui me acostumar aos poucos e até aprendi o jeito brasileiro de falar . Comparando com meu português de antes , está muito melhor**

Para o estudante, embora soubesse a gramática do português, afirma ter certa dificuldade de falar ao chegar no Brasil e durante seu período de mobilidade foi percebendo a sua evolução linguística, inclusive aprendendo algumas variantes brasileiras e vê seu desempenho linguístico como muito melhor do que no início do intercâmbio.

A seguir caminharemos para as considerações a que esta pesquisa propiciou.

## Capítulo 7

### 7. Discussão dos Dados

No capítulo 3, intitulado *As imagens de língua presentes nos documentos sobre internacionalização da Universidade de São Paulo e nos depoimentos dos alunos estrangeiros*, as análises realizadas apontam uma série de imagens acerca da língua portuguesa, todas elas motivadas pela imagem que o locutor faz do seu ouvinte. É possível depreender que há grande esforço por parte da universidade pela anglicização linguística no que concerne às políticas de internacionalização da USP. Embora os documentos afirmem que um de seus objetivos é a consolidação do ambiente acadêmico internacional para a promoção da diversidade, não se nota essa diversidade linguisticamente presente nesses documentos.

A política exercida pela agência da universidade para fomentar a internacionalização é uma contradição ao sentido inerente à própria etimologia da palavra Universidade e à sua função social. Esta instituição deveria ser, por excelência, o espaço para uma multiplicidade de conhecimentos, culturas e – também – de línguas.

Esse movimento restringe as possibilidades do fazer ciência, e traz possíveis implicações negativas, em certas áreas do conhecimento, ao próprio desenvolvimento científico em outras línguas que não o inglês, como afirma Arnoux (2014) a respeito do português e espanhol. Desta forma poderemos ter controladas as nossas formas de expressão e de pensamento, perdendo, assim, nossa autonomia.

No capítulo 4, *Monolingüismo ou multilingüismo? As imagens de língua de estudantes intercambistas e extensionistas na Universidade de São Paulo*, dentre as diversas imagens observadas no discurso dos estudantes, encontramos certa unidade. No caso de Yaëlle, a língua está relacionada à gramática e à aprendizagem de vocabulário, bem como ao cotidiano, a *palavras mais comuns*. Yaëlle diz que a cultura é interessante, mas não quer aprender palavras que não usará no dia-a-dia. Nesse sentido, poderíamos relacionar a aprendizagem da língua voltada à sua utilidade, ela quer aprender o que lhe é útil para comunicar-se.

De modo indireto, nota-se em seu discurso a presença de uma noção utilitarista vinculado ao aprendizado da língua, como aponta Aguilar (2015). Aqui não é o caso de uma língua ser mais útil do que outra, mas de um aspecto linguístico – nesse caso,

a norma padrão e vocabulário de uso cotidiano – ser mais útil do que outro. Embora a estudante belga tenha nascido e more num país que apresenta três línguas oficiais, as línguas parecem não coexistir simultaneamente no mesmo espaço. Para aprender outra língua, ela *se aventura* a morar numa região que lhe é estranha. Essa expressão denota o quão estrangeiro foi para ela viver em outro lugar dentro de seu país. É como se fosse outro país dentro do seu próprio país.

Talvez, isso se deva ao fato de as línguas oficiais da Bélgica serem línguas consideradas francas; neerlandês, francês, e também o alemão. Embora haja línguas minoritárias, como o valão, o picardo, o flamengo e outras, nenhuma delas foi apontada pela estudante. Apesar da imagem que ela tem de as línguas espelharem estandardização e estreito vínculo com a gramática, Yaëlle demonstra surpresa ao afirmar que aprendeu muito da língua portuguesa conversando com brasileiros e manifesta satisfação com seu desempenho linguístico.

Embora sua concepção acerca da aprendizagem linguística esteja relacionada a sua sistematização e treino dela por meio de exercícios simulados, confessa que aprendeu a língua de outra forma, atuando e interagindo por meio de situações com falantes. Não é possível certificar-se de que essa experiência tenha feito com que Yaëlle mudasse a imagem que tem das línguas (e da aprendizagem delas), porém lhe permitiu admitir que a vivência com nativos também pode ser uma forma de aprendizagem linguística.

Com relação à imagem de língua da estudante sul-coreana, conclui-se que, no português, língua e cultura se fundem. Apesar de Portugal e Brasil falarem oficialmente o mesmo idioma, eles não compartilham de uma série de aspectos linguísticos e culturais. Embora seja a mesma língua, 지우 optou por aprender a variante brasileira e preferiu o Brasil para treiná-la porque não reconheceu no português lusitano elementos que se identificassem com a variante que estava aprendendo, mesmo sendo consideradas a mesma língua, e também pela recusa dos portugueses em falarem e aceitarem a variante brasileira, de acordo com a experiência que sua amiga lhe relatou.

Outra imagem apresentada por 지우 é a da língua vinculada ao nacionalismo. Se pensamos na imagem que 지우 tem acerca do norte-coreano, notamos que, por mais que ela constate as semelhanças entre o norte e o sul-coreano, ela não cogita

que possam ser um mesmo idioma com variações regionais, pois vê a língua sob o espectro de uma língua nacional, assim a Coreia do Sul, tem a sua própria língua, a Coreia do Norte também tem a dela.

Ela também diz que tentou aprender chinês, mas que não gostou da língua e após uma discussão gerada por Illayuq sobre um sul-coreano se ofender ao ser confundido com um chinês ou japonês, e vice-versa, ela confessa que ela e suas amigas não gostam de serem confundidas com chinesas ou japonesas. Subjetivamente, podemos relacionar a falta de interesse pela língua chinesa à relação conflituosa que há entre seu país e aquele.

Ademais, ela apresenta uma imagem de língua vinculada à standardização linguística que ocorre de duas formas: a) por meio de exames que atestam a proficiência de um falante em determinado idioma, dessa forma, a língua ensinada é a exigida por esses exames; b) por meio da língua prescrita por manuais e vinculada à gramática, para ensinar a sua língua, 지우 não leva em conta os seus próprios conhecimentos linguísticos; antes, estuda demasiadamente a gramática do sul-coreano para ensiná-la aos seus alunos, como se a língua fosse a prescrita pelas normas e não a que ela fala.

Outra imagem revelada por 지우 é a da necessidade de aquisição linguística para o mercado de trabalho. Novamente, surge a imagem, também compartilhada por Yaëlle, de uma língua utilitarista; nesse caso, uma língua que seja útil ao capital e que possa propiciar mais possibilidades de inserção laboral.

A última imagem que a aluna demonstra ter é a da língua homogênea, uma, a língua única que os Estados-nação incutem em seus habitantes. Ela não identifica que, embora Coreia do Norte e Coreia do Sul, sejam hoje países diferentes, possam compartilhar uma mesma língua; ao passo que dentro de seu próprio país, além de variantes próximas e compreensíveis ao coreano, há uma língua bastante diferente, falada numa ilha ao sul do país, o *Jeju*.

Já Illayuq, entretanto, apresenta algumas imagens de língua que diferem de suas colegas. A imagem central que permeia o imaginário desse estudante é a de multilinguismo. Segundo o estudante, é fundamental valorizar as línguas minorizadas e não permitir que elas morram, e, para isso, defende o ensino de quéchua nas escolas, para que as novas gerações tenham acesso a essa língua.



De forma semelhante à 지우, ele também vê a língua como um fator de pertencimento a uma nação, mas num sentido oposto ao expressado por ela. Enquanto 지우 não gostava da língua chinesa devido aos conflitos entre China e Coreia do Sul, Illayúq deseja que no Peru a língua quéchua seja difundida entre as comunidades que a falam, pois ele se sente pertencente a esse povo e tem orgulho dele.

Assim como Illayúq deseja que a língua de seu povo seja valorizada, defende também que as outras línguas faladas no Peru também o sejam. Para Illayúq, é possível que as línguas coexistam no mesmo espaço. Para ele, falar quéchua é tão importante quanto falar espanhol.

Diferentemente de 지우, Illayúq não compartilha da visão de língua legítima imposta pelo Estado, inclusive percebe as diferenças que há entre a língua quéchua do norte de Puno e de outras regiões do Peru. Para ele o quéchua não é uma língua una e homogênea e chega a compará-la com o português e o espanhol para exemplificar que pode, inclusive, ser considerada uma outra língua, tamanha as especificidades de cada variante.

O que deduzimos dessas análises é que, embora as imagens de língua sejam múltiplas e diversas entre os estudantes, todos apresentam convergência entre a imagem da língua portuguesa e a imagem da sua língua nativa: as estudantes que veem a língua homogênea e una, prescrita por normas e regras gramaticais, compartilham desta mesma imagem na sua língua nativa e também nas outras línguas que aprenderam. Assim como o estudante que defende o multilinguismo no seu país não compartilha desse sistema imposto por regras, nem no espanhol, nem no quéchua e nem no português, mas vê as línguas como manifestação humana que carregam complexas identidades culturais, sociais, econômicas, históricas e geográficas, porque as línguas são vivas e dinâmicas.

Na conversação com Walner, Choisil e إيهاب notamos, de certa forma, dois paradigmas da língua: um – relativo ao mundo ocidental – cuja dinâmica é a imposição da língua por meio, sobretudo, da escola; outro – relativo ao oriente – em que a escola não exerce necessariamente essa função, e a manutenção da língua legítima ocorre, em sua maioria, pela religião.

O discurso de homogeneização que tenta se apegar à América Latina, ocorre também em relação às línguas desse território. Desde a época da colonização espanhola, portuguesa, francesa e inglesa há um sufocamento das diversas línguas faladas nos territórios colonizados, em detrimento de supostas línguas únicas e uniformes em todo o continente, o português, o espanhol, o francês e o inglês. Mariani (2015) afirma que a história do Brasil foi construída de modo a ser uma história que apaga a diversidade das línguas indígenas, como também, o acontecimento histórico e discursivo da colonização linguística.

Durante o período colonial, perdurou o discurso que atrelava, por um lado, as línguas europeias à língua da civilização e do conhecimento, e por outro, as línguas indígenas e africanas às línguas não civilizadas, constituindo um imaginário de progresso nas línguas coloniais e de deficiência nas outras línguas e, conseqüentemente, em seus falantes.

No Brasil, especificamente, após a independência, como aponta Trotta (apud Dias, 2001) a recusa do uso do termo ‘língua brasileira’ – imbuída de características mais regionais – e a manutenção pela língua portuguesa teve como uma das justificativas que a língua brasileira era a língua da cozinheira, do caipira e não a língua de homens educados.

Muito embora se reconheça a multiplicidade linguística em grande parte do território latino-americano, a oficialização das línguas sem políticas que garantam, de fato, o ensino bilíngue/multilíngue e a valorização das línguas minorizadas, é uma medida que perpetua o silenciamento e a desigualdade linguística (Mariani, 2015).

Em relação ao árabe clássico إيهاب também estabelece uma correlação entre língua correta vs. língua errada, mas toma como parâmetro para estabelecer o que é certo ou errado a língua registrada há mil e quatrocentos anos, ele não usa a escola como parâmetro de estabelecimento. إيهاب também usa a gramática para sustentar seu argumento, mas a forma como seu argumento é construído abre margem para duas interpretações gramaticais: a gramática normativa da língua, como a ensinada nas escolas; e a gramática descritiva.

No capítulo 5, *Na sala de aula, de portas abertas, pode entrar! Uma análise discursiva de imagens de língua em materiais de ensino para refugiados e no discurso de alunos imigrantes*, a análise dos materiais aponta para imagens da língua motivadas pelo receptor – alunos de língua portuguesa imigrantes que vivem no Brasil.

Embora haja diversas imagens e algumas delas convirjam em ambos os materiais, as imagens do português que mais saltam em cada livro são divergentes entre si.

No *Portas Abertas: Português para Imigrantes* a imagem de língua que se destaca é a do português como “capacitação linguística”, que atrelada à capacitação profissional remete à ideia de inserção no mercado de trabalho por meio da rápida aprendizagem da língua para esta finalidade. Essa imagem é reforçada pela recorrência da expressão citada e pela orientação ao não uso de gírias numa entrevista de empregos, mostrando que a língua da capacitação linguística é a língua padrão. A mesma imagem também fomenta o discurso da classe dominante de que esses falantes estrangeiros não são os produtores de uma língua, mas reproduzem uma língua imposta e distanciada, perpetuando as desigualdades por meio reprodução de discursos alienantes.

No *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* a imagem sobressalente é a da língua portuguesa como instrumento de emancipação, compreensível a qualquer pessoa que tenha o interesse em aprendê-la. Essa imagem de língua incita à autonomia e à liberdade comunicativa e demonstra que a aquisição do português pode ser uma forma de integração cultural e social.

Na análise da fala dos alunos da Bibli-ASPA, a imagem transmitida pelas professoras certamente influenciou e sustentou os discursos deles, principalmente quando se referem à língua como norma e a essa língua como sendo pertencente aos professores e diferente da língua da rua, ou da dos colegas de trabalho na construção civil.

Essa língua mostrada por eles se apresenta como uma língua correta, ou seja, sem erros; onde não há espaço para as variações, logo, apresentando-se como uma língua homogênea e una. Embora um dos alunos tenha diferenciado língua oral de língua escrita, não houve maiores detalhamentos acerca de suas concepções se a língua “correta” falada é a mesma que se escreve.

Essa imagem do português como língua padrão que deve ser controlada por normas e regras tem como impacto social a não conscientização de que são os falantes os produtores da língua. Como manifestação humana de uma determinada comunidade, não há uma língua portuguesa homogênea e única, mas várias línguas portuguesas que carregam complexas identidades culturais, sociais, econômicas, históricas e geográficas porque elas são vivas e dinâmicas.

Assim sendo, quando ouvimos as expressões: “*agora a gente vai aprender o português direito*” e “*amanhã nós vai não é correto*”, o que elas pretendem? Não será isso o resultado de esforços ideológicos da classe e cultura dominantes em inculcar uma língua estândar e *fingir* padronizar uma fala? Destacamos o termo *fingir*, porque as pessoas não falam a língua prescrita pelos manuais. Nós somos envolvidos por esse discurso “facilitador” de uma língua una, e como professores podemos acabar reproduzindo em nossas aulas a fictícia ideia de “uma” língua portuguesa, distante de nós, mas mais distante ainda dos estudantes.

Dessa forma, por meio das trocas linguísticas, acabamos por exercer uma forma de dominação que Bourdieu (2008) chama de relações de poder simbólico. Segundo ele, o sistema de ensino favorece a desvalorização dos modos de expressão populares e impõe o reconhecimento da língua legítima.

Essa dominação não acontece de forma direta, mas de maneira que quem a sofre, pensa estar tendo a possibilidade de escolha. É uma imposição inconsciente e não coercitiva. Esse poder sugestivo que acontece por meio de pessoas e coisas é a condição de êxito para todos os tipos de poder simbólico se realizar sobre o *habitus*<sup>86</sup> que determinada pessoa se predispõe a sentir.

Isso faz com que o reconhecimento, arrancado à força por esta violência que é invisível e silenciosa, se manifeste por meio de declarações como “*amanhã nós vai não é correto*” ou “*ah, agora a gente vai aprender o português direito*”. Esse tipo de reconhecimento se mostra claramente e com mais força por meio das coerções a que os dominados – no caso, todos os que não são da elite dominante –, se sujeitam, numa tentativa de terem acesso a essa língua que não é a sua língua.

Nesse sentido, Bourdieu destaca:

Mas tal reconhecimento se evidencia com particular força através de todas as coerções, pontuais ou duradouras, a que os dominados submetem, num esforço desesperado para alcançar a correção, consciente ou inconscientemente, os aspectos estigmatizados de sua pronúncia, de seu léxico (com todas as formas de eufemismo) e de sua sintaxe, ou então, na confusão que os faz “ficarem sem ação”, tornando-os incapazes de “encontrar suas palavras”, como se

---

<sup>86</sup>O termo *habitus* para Bourdieu é um conjunto de repertórios como comportamento, modo de vida, gosto pessoal, forma de pensar, herdado da família e reforçado pela escola. O *habitus* é a articulação entre os capitais apresentados pelo autor: capital econômico, capital cultural, capital social e capital simbólico que confere a um determinado grupo alta posição, poder e domínio para subjugar os demais grupos sociais.

ficassem de repente expropriados de sua própria língua (BOURDIEU, 2008, p. 39)

Desta forma, ignorar seus conhecimentos linguísticos é uma intervenção autoritária e uma forma de silenciar as pessoas – porque não consideramos a sua fala – e invisibilizá-las, porque enquanto sujeitos, as ignoramos. À medida que a escola exerce esse tipo de violência, ela faz com que os alunos percam pouco a pouco a garantia de enunciação por acreditarem que a(s) sua(s) língua(s) não comporta(m) as condições discursivas que o permitam serem agentes de uma verdade adquirida e, portanto, o seu discurso não pode ser considerado.

Assim, gradativa e concomitantemente com outras instâncias, que de igual forma exercem outras formas de dominação e violência, esses alunos vão se transformando em sujeitos ignorados e o processo de invisibilização (FOUCAULT, 2007) vai se concretizando, bem como o de assimilação.

A esse respeito, Bourdieu afirma:

Sendo reconhecimento da distinção que se revela através do próprio esforço para negá-la quando dela procura se apropriar, tal pretensão introduz no campo de concorrência uma pressão permanente que, por sua vez, suscita novas estratégias de distinção entre os detentores das marcas distintivas socialmente reconhecidas como refinadas. A hipercorreção pequeno burguesa, cujos modelos e instrumentos de correção se inspiram nos árbitros mais consagrados do uso legítimo (acadêmicos, gramáticos, professores), define-se através da relação subjetiva e objetiva com a "vulgaridade" popular e com a "distinção" burguesa. Isso ocorre de tal maneira que a contribuição deste esforço de assimilação (às classes burguesas) e de dissimilação (em relação às classes populares) para a mudança lingüística só é mais visível do que as estratégias de dissimilação por ela suscitadas junto aos detentores de uma competência mais rara (BOURDIEU, 2008, p. 50).

A noção de língua única, que apenas um modo é o correto, para além dos processos de silenciamento e invisibilização, descritos anteriormente, é um movimento fascista. O fascismo e o nazismo ganharam muitos adeptos por meio da totalização da linguagem, construindo a ideia fictícia de uma língua única.

Essa criação contribui para o apagamento da pluralidade das identidades e convence os dominados, que expropriados de suas línguas e distanciados de suas culturas são convencidos pelo discurso do outro.

No capítulo 6, intitulado *Transcrição diplomática, análise paleográfica e linguístico-discursiva de textos escritos por alunos cuja grafia da língua materna não é em alfabeto latino*, o texto de إيهاب apresenta uma imagem de língua vinculada a uma

noção que atribui ao inglês uma grande importância em relação a diversas áreas da vida. Assim, enxerga o inglês como a língua de Las Vegas, das multidões, de *fast food*, de conquista ao acesso à moradia, à educação para todos, ao domínio da ciência e de seus avanços; a língua, enfim, pela qual é disseminado o *American Dream*, O Sonho Americano, uma ideologia que convence as pessoas de que para ascender socialmente, basta esforçar-se, pois as mesmas oportunidades estão postas igualmente para todos: a ascensão depende do esforço individual.

O texto de 誠, surpreendentemente, apresenta uma imagem de língua que se situa entre o inglês e o português, e em que ambas estabelecem uma relação de horizontalidade entre si. 誠 não faz um juízo de valor entre as duas línguas, nem enfatiza qualquer hierarquia de importância ou utilidade de uma em detrimento da outra.

### Considerações finais

Goebbels, ministro da propaganda do governo nazista, imbuído da noção de uma língua única – a que não admite divisões –, para disseminar as ideias e ações nazistas, manipulou a linguagem de modo que hoje considera-se que esse nefasto momento histórico se caracterizou por ter uma linguagem própria, a linguagem do nazismo ou a linguagem do Terceiro Reich (KLEMPERER, 2009).

De acordo com esse filólogo alemão “o nazismo se embrenhou na carne e no sangue das massas por meio de palavras, expressões e frases impostas pela repetição, milhares de vezes, e aceitas inconsciente e mecanicamente”, (KLEMPERER, 2009, p. 14)

Esse autor afirma que a língua conduz o nosso sentimento, dirige a nossa mente e quanto mais uma pessoa se entregar a ela de forma inconsciente, mais natural ela parecerá. Ele questiona o que pode acontecer se a língua for portadora de elementos venenosos e responde a essa indagação com a citação que abre o capítulo 5: “Palavras podem ser como minúsculas doses de arsênico: são engolidas de maneira despercebida e parecem ser inofensivas; passado um tempo, o efeito do veneno se faz notar”, (KLEMPERER, 2009, p. 55)

Victor Klemperer (2009) usa o exemplo que se alguém empregar o termo *fanático* no lugar de *heroico* e *virtuoso*, ele acaba por acreditar que um fanático é um

herói virtuoso. O nazismo não criou essas três palavras, mas adulterou o significado delas. É isso o que pode acontecer quando há o sufocamento das diversas significações e uma única forma de interpretação passa a ser veiculada. Desta forma, não valorizar as identidades plurais e reproduzir a ideia de que há apenas uma forma correta, a língua X, pode trazer graves consequências à sociedade.

Assim como Goebbels e Hitler, vimos no Brasil governantes adulterando o significado de diversas palavras. Por meio de incansáveis repetições discursos de ódio, de intolerância e de ignorância foram disseminados. A ideia de totalização, de homogeneização e de unitarismo é uma invenção. A escola – e nós, professores de língua – deveria(mos) adquirir o papel de desvelar aos alunos as multiplicidades que há na sala de aula, na escola, na comunidade, e nos variados espaços sociais escutar(mos) os alunos e (re)conhecer(mos) as suas línguas.

Esse exercício, além de favorecer a democracia, mostra aos alunos que eles têm vozes, têm línguas e têm histórias. Elas existem. E são carregadas de diferentes marcas sociais e culturais da comunidade de onde eles vêm.

## Referências Bibliográficas

ABOITES, Hugo. *La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de competencias*. **Educación Superior y Sociedad**, IESALC, ano 15, n. 1, 2010.

AGUILAR, Yásnaya. ¿Es México un país multilingüe?. **Este País**, Ciudad de México, v. 290, 1 jun. 2015. Poliedro. Disponível em: <https://archivo.estepais.com/site/category/ep/>. Acesso em: 29 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Ayuujk: ¿Lenguas útiles y lenguas inútiles? **Este País**, Ciudad de México, 6 ago. 2018. Blog de la semana. Disponível em: <https://anterior.estepais.com/articulo.php?id=1688&t=ayuujk-lenguas-utiles-y-lenguas-inutiles>. Acesso em: 29 dez. 2019.

ALTBACH, Philip G; TEICHLER, Ulrich. Internationalization and Exchanges in a Globalized University. **Journal of Studies in International Education**, vol. 5, n.1, mar. 2001, pp. 5-25.

\_\_\_\_\_. *The Globalization of Rankings*. In: ALTBACH, Philip G.. **Global Perspectives on Higher Education**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016. Cap. 9. p. 130-139.

ALUNO FEUSP de Graduação. **FEUSP**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/yco9eyfl>. Acesso em: 30 set. 2018.

APRESENTAÇÃO. **FEUSP**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8puh9kj>. Acesso em: 30 set. 2018.

ANDORNO, C. L'articolazione dell'informazione nel discorso. In: ANDORNO, Cecilia. **Focalizzatori fra connessione e messa a fuoco**: Il punto di vista delle varietà di apprendimento. Milano: Francoangeli, 2000. p. 19-43.

ARNOUX, E. N. **Minorización Lingüística y Diversidad**: en Torno al Español y al Portugués como Lenguas Científicas. In: Seminário Ibero-americano da Diversidade Lingüística, Foz do Iguaçu, 2014. **Anais**. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2014. P. 290-306. Disponível em: <[https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3616/SIDL\\_%20293-309.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/3616/SIDL_%20293-309.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 28 jun. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Brasileira de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 1981.

BASSETS, MARC; FAUS, JOAN. Trump suspende entrada de todos os refugiados e de imigrantes de vários países muçulmanos. **El País**, Washington, 28 jan. 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/27/internacional/1485551816\\_434347.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/27/internacional/1485551816_434347.html). Acesso em: 29 mar. 2023.



BAZZANELLA, C. Aspetti pragmatici della ripetizione dialogica. *In*: GOBBER, Giovanni. **La lingüística pragmática**: Atti SLI XXIV. Roma: Bulzoni, 1992. p. 433-454.

\_\_\_\_\_. Le interruzioni. *In*: BAZZANELLA, Carla. **La facce Del parlare**: Um approccio pragmático all'italiano parlato. Firenze: La Nuova Italia, 1994. p. 175-205.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Imagens de língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo**. Projetos Ativos Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, s/d. Disponível em: <[https://flp.fflch.usp.br/pesquisa/projetos#\\_Toc24534208](https://flp.fflch.usp.br/pesquisa/projetos#_Toc24534208)>. Acesso em 20 jan. 2023.

BENEITONE, Pablo; ESQUETINI, César; GONZÁLEZ, Julia; MALETÁ, Maida Marty; SIUFI, Gabriela; WAGENAAR, Robert. **Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina**: Informe final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007. Universidad de Deusto, Universidad de Groningen: Bilbao. 2007.

BENJAMIN, C. Karl Marx manda lembranças. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 20 set. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2009200824.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BERWANGER, A.R., LEAL, J. E. F. **Noções de paleografia e diplomática**. 3. ed. Santa Maria: EdUFSM, 2008.

BIZON, Ana Cecília Cossi. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. 414 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269528>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BÓGUS, Lucia Maria M.; FABIANO, Maria Lucia Alves. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. **Ponto e Vírgula**, São Paulo, n. 18, p. 126-145, 2. sem 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Selma/Downloads/29806-Texto%20do%20Artigo-79242-1-10-20161001.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

BOSCHINI, Fernanda; FISCHER, Cynthia; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. A internacionalização das instituições de educação profissional e tecnológica: o Instituto Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Comparada**, Campinas, v. 3, n. 021004, p. 1-18, 2021. DOI <https://doi.org/10.20396/rbec.v3i00.14768>. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/rbec/article/view/14768/10585>. Acesso em: 27 out. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Lingüísticas**: O que Falar Quer Dizer. Prefácio Sergio Miceli. - 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Quem canta o Estado-nação?** Língua política, pertencimento. Trad. Vanderlei J. Zacchi e Sandra Goulart Almeida. Brasília: EDUNB, 2018. 102 p. ISBN 978-85-230-1217-5.

CABELLO, Andrea Felipe et al. Rankings Universitários Internacionais: evidências de vieses geográficas e orçamentárias para intuições brasileiras. **Avaliação**, Sorocaba, v.24, n.3, p.637-657, set., 2019. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772019000300637&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300637&lng=es&nrm=iso)>. Acesso e 20 out. 2019.

CAMBRAIA, César Nardelli, 2005. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes (Col. Leitura e Crítica).

CANDISANI, Luciano. **Haenyeo, Mulheres Do Mar**. São Paulo: Museu da Imagem e do Som, 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Rev. Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 18, n. 54, p. 761-801, jul.-set., 2013.

CASTRO, I. Filologia, in Biblos. **Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa**. Vol.2, 1997, col. 602-609. Lisboa: Verbo.

CHARON, A; WAUTERS, J. University ranking: a new tool for the evaluation of higher education in Europe. *Nephrology Dialysis Transplantation*, Oxford, v. 23, n. 1, p. 62-64, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Rev. Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, ANPED, pp. 5-15, 2003.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Forinter apresenta planejamento estratégico para o biênio 2020-2021**. CONIF, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www2.conif.org.br/br/component/content/article/3306-forinter-apresenta-planejamento-estrategico-para-o-bienio-2020-2021?catid=84&Itemid=609>. Acesso em 26 out. 2022.

COSTA, S. Entre o deôntico e o epistêmico: o caráter camaleônico do verbo modal 'poder'. **Letra Magna**: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura, [s. /], ano 05, n. 11, 2º Semestre 2009.

COUTO, F. F; CARRIERI, A. P. **Análise crítica do discurso**: a teoria a partir de Teun a. Van Dijk. In: XXI SEMEAD Seminários em Administração, São Paulo, 2018. **Anais**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2018. P. 1-11. Disponível em: <<https://login.semead.com.br/21semead/anais/arquivos/781.pdf>>. Acesso em 26 jun 2019.

CUNHA, Carolina. Imigração nos EUA: a política de tolerância zero e o drama das crianças na fronteira. **UOL**, [S. l.], s/d. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/imigracao-nos-eua-a-politica-de-tolerancia-zero-e-o-drama-das-criancas-na-fronteira.htm>. Acesso em: 29 mar. 2023.

DEBERT, GG. **Problemas envolvidos em uma análise de discurso**. In: \_\_\_\_\_ . Ideologia e populismo: Adhemar de Barros, Miguel Arraes, Carlos Lacerda, Leonel Brizola [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/b23ds/pdf/debert-9788599662724-05.pdf>>. Acesso em 29 jun. 2019.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-n%C3%A3o-Inseridos-nas-Delibera%C3%A7%C3%B5es-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999.html>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

DIAS, L. F. O nome da língua do Brasil: uma questão polêmica. In: ORLANDI, E. P. (org.). **História das Idéias Lingüísticas**: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001. p. 185-198.

DIDRIKSSON, Axel. Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe.in UNESCO. **La educación superior en el siglo XXI**. Visión de América Latina y el Caribe. Tomo 1, CRESALC-UNESCO, Caracas, 1997, pp.1115-1141.

DIVISÃO DE ASSUNTOS EDUCACIONAIS (Brasil). Governo Federal. Apresentação. In: MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (Brasil). Governo Federal. **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G**. [S. l.], 2013. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acesso em: 26 dez. 2019.

EIRÓ, Maria Idati; CATTANI, Afrânio Mendes. Projetos Tuning e Tuning América Latina: afinando os currículos às competências. **Cadernos PROLAM/USP**. Ano 10, v. 1, 2011, p. 103-123.

FACHIN, Phablo Roberto Marchis. A escrita presente no corpus, o seu processo de leitura e o estabelecimento do alfabeto: O estabelecimento do alfabeto. In: FACHIN, Phablo Roberto Marchis. **Estudo Paleográfico e Edição Semidiplomática de Manuscritos do Conselho Ultramarino**: 1705-1719. Orientador: Heitor Megale. 2006. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. p. 33-59. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-23082007-120203/publico/TESE\\_PHABLO\\_ROBERTO\\_MARCHIS\\_FACHIN.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-23082007-120203/publico/TESE_PHABLO_ROBERTO_MARCHIS_FACHIN.pdf). Acesso em: 6 jan. 2023.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP. **Manual de Normas e Procedimentos**. Relatório de Atividades Internacionais da FEUSP. São Paulo, 2017. Disponível em:

[http://www4.fe.usp.br/feusp/manual-de-normas-e-diretrizes#id\\_480101](http://www4.fe.usp.br/feusp/manual-de-normas-e-diretrizes#id_480101). Acesso em: 13 jun. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; SGUISSARDI, Valdemar. Quantidade/qualidade e educação superior. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 42, n. 28, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4053>. Acesso em: 08 jan. 2019.

FIORIN, J. L. **O regime de 1964: discurso e ideologia**. 1. ed. São Paulo: Atual, 1988. v. 1.

FOLHA DE SÃO PAULO. Como é feito o *ranking* universitário. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2018/o-ruf/ranking-universidades/>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: Uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. Martins Fontes. São Paulo, 2000.

FRANCHI, Eglê P. **E as crianças eram difíceis**: relato de uma pesquisa participante tendo por objeto principal as atividades em linguagem escrita, com crianças da terceira série do primeiro grau. 1982. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252697>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

FULLER, Micheal. **Quais Idiomas São Falados Na Coreia Do Sul?** Disponível em: <https://pt.ripleybelieves.com/what-languages-are-spoken-in-south-korea-1078>. Acesso em 20 out. 2021.

GABAS, Tatiana Martins. Micropolíticas de expansão do português: mães gerenciadoras e difusoras de línguas. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 785-803, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/ld/a/3MQtpngLYRrLHwJDJBn8kt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

GAMBIRASIO, Camila. Nos EUA, cresce a dúvida sobre o valor real da universidade. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2018/09/americana-diz-que-eua-questionam-valor-do-diploma-universitario.shtml>. Acesso em 29 set. 2018.

GGN, O Jornal de Todos os Brasis. **O fim do Ciência sem Fronteiras depois de R\$ 13 bilhões investidos em bolsas no exterior**: Depois de ter concedido quase 104 mil bolsas no exterior e ter investido R\$ 13,2 bilhões entre 2011 e 2017, o programa Ciência Sem Fronteiras teve seu fim decretado em abril deste ano pelo Ministério da Educação. GGN O Jornal de Todos os Brasis, 13 jun. 2017. Disponível em: <https://jornalggcn.com.br/educacao/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-depois-de-r-13-bilhoes-investidos-em-bolsas-no-exterior/>. Acesso em: 27 out. 2022.

GIRARDI, Giulio. **Educar: para qual sociedade?** Tradução de Alexandre Barbosa de Souza, Marcelo Martorelli Vessoni, Silvia Balzi e Willy Corrêa de Oliveira. Gráfica Prol,

2011. Disponível em: <http://www.thaisvilanova.com.br/girardi/educar-web.pdf> . Acesso em: 24 jan. 2023.

GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert (ed.). **Tuning Educational Structures in Europe II: La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia**. Bilbao: [s. n.], 2006. 424 p. ISBN 978-84-9830-644-6. Disponível em: <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Hagège, Claude. **Contre la pensée unique**. Paris: Odile Jacob. 2012. Disponível em: [https://ereader.perlego.com/1/book/3421695/2?element\\_originalid=copy1](https://ereader.perlego.com/1/book/3421695/2?element_originalid=copy1) . Acesso em 22 jan. 2023.

INDICADORES Internacionais. **Agência USP de cooperação acadêmica nacional e internacional**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/yb698ojj>. Acesso em: 09 nov. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Política De Internacionalização. In: \_\_\_\_\_ . **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2019 - 2023**. São Paulo: [s. n.], 2019. cap. Projeto Político Pedagógico Institucional, p. 222-224. Disponível em: [https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023\\_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf). Acesso em: 27 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Política De Internacionalização. In: \_\_\_\_\_ . **Parcerias de Acordos Internacionais Vigentes no IFSP**. São Paulo, 2020. Disponível em: [https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/docs/Acordos\\_Internacionais\\_vigentes-2020\\_1.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/docs/Acordos_Internacionais_vigentes-2020_1.pdf). Acesso em: 28 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. Processo interno simplificado para seleção de servidores para intercâmbio no Canadá: Edital nº 385/2021, de 23 de setembro de 2021. São Paulo, 2021. Disponível em: < [https://ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/Editais\\_e\\_chamadas/Edital\\_385\\_21\\_Lingua\\_Francesa.pdf](https://ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/Editais_e_chamadas/Edital_385_21_Lingua_Francesa.pdf) >. Acesso em 26 de março de 2023.

JORDÁN, V. H. A. **Introducción a la Paleografía Hispanoamericana**. Córdoba: Ediciones del Sur, 2003.

KNIGHT, Jane. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. **Journal of Studies in International Education**, v.8, no 1, 2004.

\_\_\_\_\_. Modèle d'internationalisation ou comment faire face aux réalités et enjeux nouveaux. In: OCDE. **L'enseignement supérieur en Amérique latine: la dimension internationale**. Paris: Organization de Coopération et de Développement Économique, 2005. p. 11-45.

KLEMPERER, Victor. **LTI: a linguagem do terceiro Reich**. Tradução, apresentação e notas Miriam Bettina Paulina Oelsner. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

KOIKE, Beth; MÁXIMO, Luciano. Fusões batem recorde no setor de educação. **Valor**, 9 jan.2012. Disponível em: <http://www.valor.com.br/impreso/primeira-pagina/fusoes->

batem-recorde-no-setor-de-educacao?utm\_source=newsletter\_manha&utm\_medium=09012012&utm\_term=fuso+es+batem+recorde+no+setor+de+educacao&utm\_campaign=informativo&NewsNid=1173282. Acesso em: 09 jan.2019.

KRAWCZYK, Nora R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 4, p. 41–52, jul./dez 2008. Disponível em: [http://www.jpe.ufpr.br/n4\\_5.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n4_5.pdf). Acesso em: 13 jul 2020

LAUNEY, Michel. Que faire d'intelligent avec les langues maternelles ?. In: LIÉNARD , Fabien; LAROUCSI , Foued. **PLURILINGUISME, POLITIQUE LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION: Quels éclairages pour Mayotte ?**. Mont-Saint-Aignan: Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2011. p. 277-296. Disponível em: <https://books.openedition.org/purh/5229>. Acesso em: 23 dez. 2019.

LAUS, Sonia Pereira. **Alguns desafios postos pelo processo de internacionalização da educação superior**. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **A internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 332 f. Tese (Doutorado em Administração) - Curso de Administração, Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. Períodos e Motivações da Internacionalização da Educação Superior Brasileira. 5ème colloque de l'IFBAE. Grenoble, 2009

LIMA, Manolita Correia; MARANHÃO, Carolina. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva, **Avaliação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARGINSON, S. University Rankings and Social Science. **European Journal of Education**, Paris, v. 49, n. 1, p. 45-59, 2014.

MARIANI, B. Da colonização linguística portuguesa à economia neoliberal: nações plurilíngues. **Gragoatá Revista dos Programas de Pós-graduação em Letras da UFF**. Niterói, n. 24, p. 71-88, 1. sem. 2008.

\_\_\_\_\_. Diversidade, desigualdade, diferença: línguas, política de línguas e memória. In: SAMARTIN, R et al(ed.). **Estudos da AIL em Ciências da Linguagem: Língua, Linguística, Didática**. Santiago de Compostela – Coimbra: Associação Internacional de Lusitanistas, 2015. p. 33-42.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. **Entre fios, pistas e rastros**: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2017.tde-07082017-162157. Acesso em: 2020-02-17

MARTINS, Tatiana Carence. Perspectivas do processo de bolonha: o projeto tuning américa latina. **Seminário Internacional de Educação Superior: Formação e Conhecimento**, Sorocaba, p. 1-11, 2014. Disponível em: <[https://unisos.uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/2\\_es\\_politicas\\_publicas/14.pdf](https://unisos.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/2_es_politicas_publicas/14.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 128p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Acordo com iniciativa privada prevê a oferta de 9 mil bolsas**. Brasília, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ciencia-sem-fronteiras#:~:text=Interc%C3%A2mbio%E2%80%93%20Ci%C3%Aancia%20s em%20Fronteiras,e%20p%C3%B3s%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20e%20da>. Acesso em: 26 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1151, de 07 de abril de 2016**. Institui a Assessoria de Relações Internacionais (ARINTER) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP. [S. l.], 07 abr. 2016. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/KdqK7tsu446QOKW#pdfviewer>. Acesso em: 24 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 4557, de 11 de dezembro de 2019**. Institui a Política de Internacionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e dá outras providências. [S. l.], 11 dez. 2019. Disponível em: [https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/docs/DEZ\\_PORT\\_4557\\_Poltica\\_de\\_internacionalizacao\\_IFSP\\_2019\\_Arinter\\_GAB\\_2.pdf](https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/arinter/docs/DEZ_PORT_4557_Poltica_de_internacionalizacao_IFSP_2019_Arinter_GAB_2.pdf). Acesso em: 24 out. 2022.

MENDES, S. T. P. **Combinações lexicais restritas em manuscritos setecentistas de dupla concepção discursiva: escrita e oral**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<http://poslin.letras.ufmg.br/defesas/479D.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

MINTO, Lalo Watanabe. Estado Mínimo, Significado. In: HISTEDBR. Coleção navegando pela história da educação brasileira. Campinas FEUnicamp, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/estado-minimo#n1>. Acesso em 28 dez. 2019.

MIÚRA, Irene Kazumi. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas do conhecimento**. 2006. 365 f. Tese (Livre Docência em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MIRANDA, I. C. C; LOPEZ, A. P. A. **Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento.** In: FERREIRA *et al.* Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo. Mosaico Produção Editorial: Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/documentos/profs/luciane/capa\\_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf)>. Acesso em 03 jul. 2019.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR

\_\_\_\_\_. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 93-112. abr. 2011.

MOURA, Ronaldo Aparecido. **Manuscritos Escolares:** contribuições da crítica textual para pesquisa em sala de aula. Orientador: Vanessa Martins do Monte. 2019. 134 p. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-09092019-180608/publico/2019\\_RonaldoAparecidoMoura\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-09092019-180608/publico/2019_RonaldoAparecidoMoura_VCorr.pdf). Acesso em: 12 dez. 2022.

MOUSTAFA, Khaled. (2014). The disaster of the impact factor. **Science and Engineering Ethics**, n. 21, p. 139-142, jan. 2014. Disponível em < <http://philpapers.org/rec/MOUTDO-2> >. Acesso em 14 jan. 2019]

NÚÑEZCONTRERAS, L. **Manual de paleografia:** fundamentos e história de la escritura latina hasta el siglo VIII. Madrid: Ediciones Cátedra, 1994.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

OSAKABE, H. **Argumentação e Discurso Político.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PALERMO, M. La cerniera fra il testo e il contesto: la deissi. In: PALERMO, M. **Linguística testuale dell'italiano.** Bologna: Il Mulino, 2013. p. 119-142.

PATTANAYAK, Debi Prasanna. Multilingualism and Language Politics in India. **India International Centre Quarterly**, Vol. 11, No. 2, p. 125–131, jun. 1984. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23001652>

PATI, Camila. 36 universidades do Brasil entraram no maior *ranking* educacional do mundo. **Revista Exame**. Edição de 26 set. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/carreira/36-universidades-do-brasil-entraram-no-maior-ranking-educacional-do-mundo/>. Acesso em: 08 mar. 2019

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A influência das concepções alemã e francesa sobre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações. RAIES – **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. Ano 7, vol.7, n.4, dez. 2002



PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PENNYCOOK, Alastair. **Global englishes and transcultural flows**. London and New York: Routledge, 2007. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=7GVyWedo95cC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q=mignolo&f=false](https://books.google.com.br/books?id=7GVyWedo95cC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q=mignolo&f=false). Acesso em: 20 jul. 2021.

PILATTI, Luiz Alberto; CECHIN, Marizete Righi. Perfil das universidades brasileiras de e com potencial de classe mundial. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 75-103, mar. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Selma/Downloads/Perfil\\_das\\_universidades\\_brasileiras\\_de.pdf](file:///C:/Users/Selma/Downloads/Perfil_das_universidades_brasileiras_de.pdf). Acesso em: 18 out. 2018

PINTO, Neuza Bertoni; NOVAES, Barbara Winiarski. **Internacionalização**. Cadernos de trabalhos II, v. 3. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. [S. l.], 30 dez. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 24 out. 2022.

RAMA, Ángel. **A cidade das letras**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

RIEGERT, Bernd. Como a política migratória europeia mudou desde 2015. **Deutsch Welle**, [S. l.], 4 abr. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/como-a-pol%C3%ADtica-migrat%C3%B3ria-europeia-mudou-desde-2015/a-52627586>. Acesso em: 29 mar. 2023.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 407-422, Dec. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 nov. 2018.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROSSNER, Mike; Van Epps, Heather; Hill, Emma. (2007). Show me the data. **Journal of Cell Biology**, Nova York, Vol. 179, N. 6, p. 1091–1092, dez. 2007. Disponível em: [https://rupress.org/jcb/article-pdf/179/6/1091/1334810/jcb\\_200711140.pdf](https://rupress.org/jcb/article-pdf/179/6/1091/1334810/jcb_200711140.pdf). Acesso em: 15 jan. 2019.

RUEDA, Jurany Leite; LIMA, Paulo Gomes. Sobre a formação universitária centrada em competências: o Processo de Bolonha em debate. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.2, n.3, p.163-179, set.- dez. 2016.

SACKS, H. *et al.* Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **VEREDAS** : Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e 2, p. 9-73, jan./dez. 2003.

SANTOS, C. M. **Discurso e Contexto**: Uma abordagem sociocognitiva. **DELTA**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 427-433, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502012000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502012000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 27 jun. 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. Da ideia de Universidade à Universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 27/28, p. 11-62, jun. 1989.

\_\_\_\_\_. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Universidade no Séc. XXI**: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9QPgLZg9NZdCt7vVwBCCyqj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2018.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. **Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism**. Organization, Sage, v. 8, n. 2, 2001.  
SOBRE a CCInt-FEUSP. **FEUSP**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/ybng82em>. Acesso em: 10 out. 2018.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Língua francesa**: história da língua francesa. s/d. Disponível em <https://www.historiadomundo.com.br/francesa/lingua-francesa.htm>. Acesso em 08 set. 2022

SOUZA, A. S. Aspectos paleográficos para a crítica filológica. In: Lose AD, Souza AS. (orgs.). **Paleografia e suas interfaces**. Salvador: Memória & Arte, 2018, p. 74-79.  
SPINA, Segismundo. **Introdução à edótica**. 2.ª ed. rev. e atual. São Paulo: ArsPoetica / Edusp, 1994.

Stier, Jonas. Taking a critical stance toward internationalization ideologies in higher education: Idealism, instrumentalism and educationalism. **Globalisation, Societies and Education**, vol. 2, n. 1, p. 83–97, mar. 2004.

THOMAS DOTTA, Leanete; LOPES, Amélia; LEITE, Carlinda. O Movimento do Acesso ao Ensino Superior em Portugal de 1960 a 2017: Uma Análise Ecológica. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 27, p. 146, 2019. DOI:

10.14507/epaa.27.4195. Disponível em:  
<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4195>. Acesso em: 4 dez. 2019.

UNESCO. **Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior**. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995. P. 42-46.

UNESCO-UIS Unesco Institute for Statistics. Human Resources in R&D. **UIS Fact Sheet**. Montreal: nº 45, nov. 2015.

UNIVERSIA. IES privadas abrem capital para ampliar alcance: Primeiras quatro IES a lançar ações captaram R\$ 1,7 bi com papéis. **Acessoria de Imprensa**. Universidade Federal de Campina Grande. Edição de 23 nov. 2009. Disponível em:  
[http://www.ufcg.edu.br/prt\\_ufcg/assessoria\\_imprensa/mostra\\_noticia.php?codigo=9632](http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=9632). Acesso em: 07 jan. 2019.

USP [Documento]. **Minuta sobre acordo de cooperação acadêmica internacional**. São Paulo, s/d. Disponível em:  
 <<https://uspdigital.usp.br/mundus/conveniosinternacionaismodelos?codmnu=2058>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

USP/PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO. **Internacionalização**. Disponível em:  
 <<http://www.prg.usp.br/index.php/pt-br/internacionalizacao>> . Acesso em: 8 mar. 2019

USP/VICE-REITORIA EXECUTIVA DE ADMINISTRAÇÃO. **Anuário Estatístico 2019 USP**. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle#>. Acesso em: 15 dez. 2019.

VALE, Andréa Araujo; CHAVES, Lucia Jacob; CARVALHO, Cristina. Financeirização da educação superior no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis et al. (Org.). **Educação superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. Belo Horizonte-MG: Fino traço, 2015.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Contexto**. Trad. R. Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VETERANYI, Aglaja. **Por que a Criança Cozinha na Polenta**. Tradução de Fabiana Macchi. São Paulo: DBA, 2004.

VOGHERA, M. La vaghezza. In: VOGHERA, Miriam. **Dal parlato a Ila grammatica: Costruzione e forma dei testispontanei**. Roma: Carocci editore, 2.

VUILLETET, Guillaume. **Comparaison internationale des politiques d'accueil des étudiants étrangers: quelles finalités? Quelles moyens?** Paris: Conseil Économique et Social, n. 24, 2005.

YAMAMOTO, Erika. Aucani apresenta os avanços da internacionalização na Universidade: O "Aucani para a USP" foi realizado no dia 26 de junho, no auditório do Centro de Difusão Internacional. **Jornal da USP**, São Paulo, 27 jun. 2018.

Institucional. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/aucani-apresenta-os-avancos-da-internacionalizacao-na-usp/>. Acesso em: 05 ago set. 2019.

## APÊNDICE - Entrevistas transcritas

### ENTREVISTA COM EPERARA

**Arquivo: A 1 – Tempo de gravação: 8 min e 31 seg**

**Realizada em 24 de agosto de 2018**

Identificação: Eperara

País de origem: Colômbia

Idade: 20 anos

Estudante de graduação em Pedagogia

Institución Universitaria Antonio José Camacho, Santiago de Cali, Colômbia

P: e por que que cê escolheu vim pro brasil” como é que foi”

E: porque eu: (+) li sobre: a universidade (+) então ah: o *google* ((risos))

P: ãhã’

E: ah num: ah: (+) em num (+) texto aparecia que: a: ni/ a usp as/ a segunda universidade melhor universidade de américa latina’

P: mhm’

E: enton eu, usp ((risos))

P: ãhã’

E: eu escolhi usp por isso,

P: ah:

E: porque e:u podia tambiem ir para cuba’

P: mhm

E: pero eu foi para cuba ahn em dois mil deciseis,

P: ah eh'

E: então eu não quise [tampouco,

P: [ãhã' e: pra cuba você foi de viagem' assim de fé:rias ou você foi a estudo"]

E: a estudo

P: [[ah:

E: [[eu foi um congresso'

P: ãhã'

E: da educação especial'

P: mhm

E: então eu gostei muito'

P: ah:

E: e estive: na universidade pedagógica de cuba

P: ãhã

E: e eu aprendi muito,

P: e quanto tempo cê ficou lá em cuba"]

E: ahn mais ou menos um mês (+) eu morei lá com com uma família: [cubana

P: [mhm'

E: e eu [aprendi muito com eles



P: mhm'

E: a pedir a minha universidade ficar aqui outros [seis meses

P: [ah: sim pra postergar mais [um período

E: [mas eu não sei se posso fazer isso (+) [porque universidade és hum: diferente com os cursos para alunos'

P: [mhm'

P: mhm'

E: mas eu acho que sim porque eu estou fazendo na pesquisa'

P: mhm'

E: então eu (+) acho que por isso (incompreensível) pode permitir'

P: [[ãhã'

E: [[quedar-me acá (+) então eu não sei' vou falar com mi:: diretora [porque ela:: está fazendo doutorado em cuba'

P: [mhm'

P: mhm'

E: então ela está em cuba agora,

P: ah tah'

E: então lá a comunicacion es diferente então a ver se se ela não pode escribir para mi hoje

P: ãhã'



E: então sempre se demora em contestar

P: mhm'

E: porque no tene condicion,

P: entendi (+) oh Eperara me diz uma coisa: você estudou português na colômbia antes de vir"

E: [[sim,

P: [[você já estudava"

E: eh eu:: (+) estudei e e fiz ah o curso *on-line*'

P: mhm'

E: que a usp envia às pessoas por (+) correio enton eu fiz algumas (+) unidades'

P: mhm'

E: módulos e eu aprendi algumas coisas,

P: mhm'

E: ah eu também hum (+) leí (incompreensível)' eh: textos'(+) ah (+) oito mú:sicas

P: [[ãhã'

E: [[português (+) contos para meninos (+)

P: que legal'

E: e eu: (+) também a um professor que és em *youtube* (+) hay vide/ vi/ vídeos [vídeos'

P: [mhm'

E: então eu veia também e aprendi algumas coisas e: aqui: falando com as pessoas aprendo ((risos)) mais porque algunos verbos som iguais'

P: mhm'

E: eh: e entom eu confundo muito,

P: ãhã'

E: ((risos))

P: eh: tem alguns que são parecidos

E: sim (+) então eu (+) eu digo sempre (+) como que se fala aqui" ((risos))

P: ãhã'

E: então eh: as pessoas sempre repitem para mi como: (+) se diria em português,

P: ãhã' que legal'

E: sim

P: E::: quando você veio eh quando cê chegou aqui no brasil, assim' como que foi pra você:: (+) porque por exemplo cê tá há um mês aqui:: acredito que: agora cê já esteja bem mais familiarizada com a língua do que quando você chegou'

E: sim'

P: mas como que foi o processo quando você chegou aqui"

E: eu cheguei ao aeropuerto (+) eu ((suspiro)) casi: (+) estava chorando porque

P: ((risos))

E: eu não entendia a pessoa que iba a ir por mim a aeropuerto no chegou a hora porque eh: avión'

P: ãhã'

E: se adelantó'

P: [[sério"

E: [[então eh:: nos devíamos eh: chegar a brasil ahn seis da manhã

P: mhm'

E: e nós chegamos às quatro (+) da manhã

P: no::ssa'

E: então a pessoa chegou a la hora que ((risos))

P: ãhã'

E: então eu preguntava às pessoas ahn como eu fazia para chamar pra ligar

P: ãhã'

E: e eu não não não me entendiam eu tampouco entendia ((risos))

P: ((risos))

E: então um: (+) guarda das de aeropuerto ahn compartió internet de [su celular e eu pôde escribir a pessoa que estava esperando (+) eh: a mi família que eu já ((risos)) havia chegado'

P: [ãhã'

P: ãhã'

E: E depois foi mais fácil',

P: ah'

E: sim,

P: você tem um *ifriend*'

E: não'

P: não''

E: eu não tenho (+) mas eu conheci amigos muito rápido'

P: ah'

E: ah eu cheguei aqui: ah no domingo'

P: ãhã'

E: e e esse domingo eh eu vim para a usp com um amigo

P: [[ah'

E: [[da casa que eu conheci ao mesmo dia (+) então eu (incompreensível) para a usp' eu conheci algumas faculdades'

P: mhm'

E: então (eles foram muito) legais

P: ah'

E: sim,

P: e quem te buscou no aeroporto (+) já era um amigo seu ou não"

E: não (+) eh: um: uma pessoa que: (+) tem contato com mi universidade'

P: ãhã'

E: então eh: (+) eles/ [eles

P: [ãhã'

E: cone/ ah conhecem (+) entom por isso

P: [[ah::

E: [[essa pessoa foi por mim

P: ãhã' (+) e como que foi a primeira semana por exemplo:: (+) ah: eh: (+) pegando ônibus' pedindo informaçã::o

E: ((risos))

P: porque a primeira semana é aquela que você vai começando a se [familiariza:r' né"]

E: ((risos)) [sim eu por exemplo ah (+) lia em minha apuntes da curso de português' então como eu: facia para perguntar às pessoas (+) então né"] eu perguntava: (+) ah com licença' ((risos))

P: ((risos))

E: você sabe onde que fica ir" eu mencionava o lugar, ((risos))

P: ãhã'

E: então as pessoas ah: si (+) e eu (incompreensível) eles: eu primero/ primeiro eu decia que era estrangeira: (+) desde colom/ da colômbia e que eu não falava muito bem português ((risos))

P: ãhã'

E: depois eu perguntava e eles me levavam aos lugares

P: ãhã'

E: e aprendi (+) mas (+) uma vez eu me perdi (+) na universidade por os bancos'

P: ah sei'

E: então eu andava andava eh e vê/ eu encontrei a um menino

P: mhm'

E: e eu perguntei pra ele onde ficavam os bancos (+) e ele era colombiano ((risos))

P: sério" ((risos))

E: então ele disse p/ di/ di:sso [di

P: [di:sse

E: di/ disse pra eu ehn: (+) você fala espanhol e yo SIM (disse) que ah: eu sou colombiana, ((risos))

P: ((risos))

E: e eh: estava muito cer/ pe:рто

P: mhm'

E: da os bancos (+) mas eu não encontrava a chegar, ((risos))

P: o:lha'

E: eu estava na praça de relógio'

P: ãhã'

E: muito cer/ [perto

P: [é muito perto eh'

E: eu não (incompreensível) a chegar, ((risos))

P: no::ssa'

**Fonte:** *Dados transcritos de parte de conversa com estudante de graduação em intercâmbio na FEUSP*

## ENTREVISTA COM WAYRQ'AJA

**Arquivo: A 2 – Tempo de gravação: 9 min e 29 seg**

**Realizada em 14 de setembro de 2016**

Identificação: Wayrq'aja

País de origem: Peru

Idade: 21 anos

Estudante de graduação em Licenciatura em Matemática

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Peru

P: e falando em língua' você li/ começ/ como que surgiu o interesse [em] [vim] [pro  
brasil]

W: [ah] [d/br/] [pra  
brasil"]

P: e aprendê português"

W: eh:: (+) ah: (+) é porque: (+) eh: (+) desde que eu: es/estava na escola

P: mhm:'

W: tinha um professor que super motiv/ motivava ah:: os os alunos (+) ah:: não ficar  
no peru,

P: ãhã'

W: porque o peru (+) eh: peru tem: (+) agora está atrasado,

P: mhm'

W: eh: enquanto à área acadêmica' universitária' de pesquisa' (+) então ele sempre motivou então isso: ficou em mio/ na minha cabeça (+) e sempre eu tive um sonho de (+) ir para outro país

P: ãhã'

W: para conhecer outra realidade'(+), outra cultura' (+) então eu eh: queria ir para a europa'

P: ãhã'

W: pois (+) o importante da minha universidade (+) é que tem muitos convênios,

P: mhm'

W: com (+) a usp' (+) com (+) muitas universidades (do mundo),

P: mhm'

W: então eu (+) ((suspiro)) podia ir a europa'

P: ãhã'

W: porque:: mas: (+) a língua é o problema'

P: [[ãhã'

W: [[problema, (+) tinha que falar inglês terminado' e:: é um requisito'

P: mas cê tinha algum país em especial que cê [queria i"]

W: [ah: eu eu eu: queria:: ALEMANHA (+)

P: e pra ir pra alemanha' cê tinha que falá inglês"

W: inglês pero os três anos (+) [três anos (+)

P: [ãhã'



W: é o estudo' (+) do inglês' (+) mas: não estudé' num estudei inglês no Peru, eu SEI inglês pouquinho,

P: ãhã'

W: por escola'(+), mas não sei falar muito bem porque inglês (+) diferente de português,

P: mhm'

W: porque: eh: então esse foi um um uma barreira para mim'

P: ãhã'

W: então tive que: ser realista: e:: (+) (+) e:: saber que tinha que ir para outro país

P: mhm'

W: seja em américa lati latina ou também espanha'

P: ãhã'

W: então: hum: hace: dois anos

P: mhm'

W: dois anos eh: (+) a lei universitária no peru: (+) trocou' (+) então' (+) a lei: exige pra você: que (+) eh:: (+) eh: aprenda uma língua a mais

P: mhm'

W: para: poder: sair: da universidade,

P: ãhã'

W: então' eh:: o mais rápido (+) era: aprender português

P: ãhã'

W: porque tem: no peru tem muitos cursos de português:'

P: ah eh::"

W: aí a gente tá fazendo muitos' estudando muito agora por causa de la lei'

P: mhm'

W: então eu disse ah bom' vamos aprender português,

P: e:: qual port/ porque assim' a gente (+) tem várias variantes do português mas as mais fortes hoje é: a do (+) português: o português: europeu' né" que é o de portugal'

W: hum'

P: e o português brasileiro,

W: ah eu aprendi português brasileiro,

P: e lá a maior parte dos cursos são de português [brasileiro" ou tem divid/

W: [sim brasilei/

P: [tem

W: [não, acho que todos cursos [são (+) de português brasileiro,

P: [ah eh:"

W: mi minha professora é brasileira'

P: ãhã'

W: então: eh:: (+) ela falou (+) que (+) há dois anos'

P: mhm'

W: houve uma amplificação de do português' tipo assim que o português em brasil era que: (+)(+) não sei mais' como válido' [não sei'

P: [mhm'

W: ela ela falou a los demais/ eu estudei no começo do ano'

P: [ãhã'

W: [este ano'

P: ah tá,

W: então não lembro muito bem,

P: éh mas é mais ou menos isso assim' rapidão'

W: mhm'

P: porque mais ou menos um pouquinho disso: eh: eu [conheço né"

W: [hum'

P: eh: antigamente só tinha o portugal que disseminava português [como' né"

W: [hum'

P: a forma padrão' e aí tinha o instituto camões que [eram: os institutos

W: [ah isso'

P: que iam pros países pra ensiná português, (+) quando o lula entrou no governo

W: hum'

P: ele começou a pressioná: assim: a: incentivá muito as políticas linguísticas'

W: hum'

P: e que o brasil pra tê uma visão internacional passasse a: pelos consulados' tê cursos de português brasileiro

W: hum'

P: e aí começou a tê uma expansão muito grande' é:: e o brasil também começou a tê um crescimento econômico muito forte' numa época em que portugal começou a tê uma crise econômica

W: mhm'

P: então portugal não tinha mais tanta grana pra: mantê os institutos camões pelos países'

W: hum'

P: enquanto que o brasil tava crescendo e tava ampliando o ensino de português brasileiro

W: hum'

P: e ai: tá praticamente equiparado, assim não dá pra gente dizê que o brasil passou porque portugal teve uma tradição e conseguiu se implementá em muitos países, mas pelo tempo que o brasil teve' brasil tá ali pau a pau assim' ainda não passou' mas não tá tão atrás de portugal não,

W: nossa (+) em si muito bom (+) português (+) eu particularmente gosto muito do português

P: ãhã'

W: eh: (+) é porque é um pouquinho mais fácil de aprender também ((risos))

P: ãhã'

W: mas: (+) é uma língua: muito (incompreensível) que tem muitas variações

P: mhm'

W: até os próprios brasileiros não conseguem entender a unos brasileiros

P: sim eh:: ((risos))

W: ainda tem muito sotaque

P: sim

W: sotaque eh:: do (+) são paulo, do (+) rio de janeiro

P: mhm'

W: acho que: eles tem um: um: sotaque (mui) especial

P: ãhã'

W: não sei muito bem' mas eh: fico gostando muito da língua (+) eu gostava muito da língua quando estudava

P: mhm'

W: mas: não praticava porque (incompreensível) estudei (+) (+) eh:: (+) (+) janeiro"

P: mhm'

W: deste ano" (+) e depois fiquei acho que seis meses (+) sin falar nada'

P: ãhã'

W: eh: é mui complicado,

P: ãhã'

W: eu cheguei aqui no brasil e:: (+)(+) é como se no hubiera aprendido nada

P: [mhm'

W: [(de língua) (+) (+) os primeiros di dias (+) quando cheguei no guarulhos

P: ãhã'

W: não sabia como falar (+) som/ somente sabia deser bom dia

P: ãhã'

W: ou algo assim ((risos))

P: ((risos)) e pra entendê (+) os brasileiros falando quando você chegou assim foi muito difícil"

W: pra entender" [eu: eh: ah:

P: [é:,

W: os brasileiros"

P: isso'(+) quando cê chegou no aeroporto assim'

W: hum'

P: cê tava sozinho'

W: tava sozinho,

P: pra vim pra pra pro Butantã né"

W: mhm'

P: como que foi assim" porque (+) (+) até então você tinha estudad/ cê ouvia português mas no curso de português,

W: hum'

P: né" quando/ como que foi quando você chegou aqui assim" foi difícil de entendê"

W: eh: (+) acho que não muito (+) (+) porque o português e o espanhol têm muitas palavras próximas,

P: mhm'

W: então eu conseguia entender no tudo'

P: ãhã'

W: mas uma parte

P: ãhã'

W: então o que eu não entendia/ entendia eh:: (+) (+) eu ficava pensando (+) depois

P: ãhã'

W: e:: (+) (+) e: tentava desfazer algumas (mandações) (+) mas no aeroPORTO também eu eh:: (+) (+) eh: (+) (quando) não entendia algo eh: (+) tenia que fazer eh: com as mãos

P: ah mímica,

W: mímica,

P: ãhã'

W: (incompreensível) e aí eles entendiam

P: ah:

W: (+) foi um pouquinho difícil

P: mhm'

W: mas depois foi (+) mais difícil porque eu cheguei aqui em são paulo (+) e: hum(+)  
(+) tinha que ir a (hacer transfer)

P: ãhã'

W: então (+) eu não conhecia nada da cidade (+) (+) tinha que cheGAR

P: mhm'

W: e eu: eh:: (+) não tenia cpf

P: ãhã'

W: e se você não não tem cpf não (+) pode ter eh: (+) chip do celular'

P: mhm'

W: então você não tem internet'

P: ãhã'

W: então é muito difícil porque não tinha internet não conhecia então tem/ tinha que perguntar a todas pessoas

P: mhm'

W: na rua mas isso acho que foi bom (+) porque os brasileiros são muito ou foram muito amables:

P: mhm'

W: eh: com meu (+) porque eu perguntava e eles (+) eles muito rápido: sabiam que eu era estrangeiro

P: ãhã'

W: eh: então eles falavam acho que uns dois três minutos

P: mhm'

W: de indicaç/ eh: dicas para chegar

P: ãhã

W: e eu com essas dicas eu (+) conseguia chegar

P: ãhã

W: mas tinha que perguntar acho que: no camino a (+) umas dez pessoas' (+) mas foi muito bom porque tinha que eh: perguntar' e eu não sabia muito bem falar português'

P: mhm'

W: tinha dois dias apenas' (+) tinha que falar com eles'

P: mhm'

W: então tinha que: (+) não sei ((risos)) não sei como (é isso) (+) pero mas (+) eh: foi muito uma experiência muito boa porque eh: tinha que eh: resolver um problema'

P: ãhã'

W: como comunicar ou perguntar (+) em outra língua'

P: ãhã'

W: foi muito bom acho que depois de de todo isso eu posso fazer o que seja

P: ãhã::' sim eh: nossa que legal'





## ENTREVISTA COM UDZIWI

### PARTE I

**Arquivo: A 3 P I – Tempo de gravação: 5 min e 26 seg**

**Realizada em 30 de outubro de 2018**

Identificação: Udziwi

País de origem: Moçambique

Idade: 55 anos

Doutorando em Educação e docente da mesma instituição

Universidade Pedagógica de Moçambique, Maputo, Moçambique

P: por que que você escolheu vim pra faculdade de educação da usp aqui: no brasil assim em são paulo”

U: hum (+) eh eu vim pra aqui: (+) por causa mesmo da experiência na área de de docência, né”

P: mhm’

U: porque a usp tem já longa: (+) longos anos que vem formando’ vem fazendo’ então eu como quero trabalhar na pesquisa da da (+) na área de formação de professores’

P: mhm’

U: ãh: sobre a inte/ ãh a construção da identidade (+) do professor em moçambique,

P: ãhã’

U: então (+) por aí: eh: eu poderia ter ido em lisboa’

P: mhm’ [sim’

U: [mas (é o que aconteceu) e eu fui pra lisboa’

P: ãhã'

U: estive lá: (+) umas dua/ três vezes'

P: mhm'

U: mas (+) pronto não fiquei assim muito: (+) eh: (+) tem bons autores que falam dessa (incompreensível) nóvoa: tem ali hã: (+) hã: eh: como é que é (a outra) flores' eh:: (+) autores que falam da identidade' construção de identidade/ mas eu achei o brasil'

P: mhm'

U: porque tem alguma similaridade cultural'

P: ãhã'

U: então por esta via que eu achei pronto' ia eh: conhecer o brasil'

P: [[sim

U: [[e também explorar alguma experiência que o brasil tem nesta matéria,

P: tá, aí oh: a gente já tá começando a [achá algum cordão aí]

U: [(incompreensível) sei] então quando (+) eh: eu encontrei este coiso: porque há uma triangulação que'

P: mhm'

U: eh o que eu quero (dizer) é que falta as teorias (+) e: a própria prática:' como que tem feito (+) ãh:: as suas formações (+) como que é:: por exemplo mesmo aqui: na área de docência' por isso que eu agora estou a (+) parece que foste tu que me [mandaste a perguntar (incompreensível)

P: [foi foi eh:']

U: exato' então' eu pedi para que eu visse ãh: (chsi) ãh: hum: (+) uma cadeira chamada: identidade profissional docente'

P: mhm'

U: em perspe/ ãh representações' saberes e: práticas'

P: ãhã'

U: então' isto tem a ver com a representação do professor'

P: mhm'

U: quantas aulas as suas' as suas práticas' como que ele desenvolve" e os seus conhecimentos' seus saberes' como que ele articula com os alunos' as pessoas' e outras' e ele' como um professor' como que ele (+) se intera:ge com a sociedade,

P: [mhm'

U: [então (demos) muito fio para que (incompreensível) esta cadeira,

P: ãhã'

U: e a outra é:: a:: (+) a coisa educação moderna'

P: mhm'

U: no pensamento político de (+) hannah arendt,

P: ah sim sim

U: hannah arendt'

P: ãhã'

U: também esta traz questões de cultura'traz questões de:: (+) ãh: como que filosofias' portanto dã dã dã da vida humana' né"

P: mhm'

U: então como:: (+) interpreta sobre eh: as diferenças' sobre o::: dife/ sim' o diferente'

P: mhm'

U: e e isso ajuda pro professor'

P: tá,

U: ajuda o professor

P: [[mhm'

U: [[e e e e eu quando entro na sala de aula' por exemplo' a concepção que existe eh:: desculpa' estamos a falar como profissionais' não"

P: nã::o mas [justamente

U: ((risos))

P: ((risos)) eh mas você tá fazendo doutorado' né"

U: sim,

P: sim'

U: estou a fazer doutorado'

P: [ãhã'

U: [então' (+) é mesmo minha tese de doutoramento' cê (entende) então: (+) eh:: (+) nós temos aquele estigma, não é"

P: mhm'

U: negro não pode estar com a branca (+) branco não pode estar com o negro'

P: ãhã'

U: é a convivência que é/ ma:s no no no no pensamento de arendt ele retira este pensamento'

P: ãhã'

U: ela vê a pessoa humana apenas (+) ela vê (+) e esse apelo foi feito há anos atrás mil novecentos e trinta e tal (+) até sessenta (+) por aí, ela já tinha esta reflexão muito forte'

P: mhm'

U: então (+) eu pegando nisso e aquilo que é::: realmente o pensamento an/ que as ideologias que existem (+) então seria neste contexto que eu deveria ou devo enquadrar na área de formação de professores'

P: ah:'

U: que é pra (todos) ah ah ah ah ah: (+) o mundo é (+) uma aldeia, (+) vamos dizer assim'

P: ãhã'

U: hoje [globalizado'

P: [eh:'

U: então (+) hoje estou aqui' amanhã é a selma que está em Moçambique'

P: ãhã'

U: acho que tens que te sentir à vontade quando chegares lá'

P: sim'

U: não olha:r que ai porque estou em África (+) como que eles vão me olhar' e mesmo os africanos que estão lá'

P: mhm'

U: não olhar a selma como uma pessoa estra:nha (+) então' temos que olhar numa perspectiva de: (+) singularidade,

P: mhm'

U: e e havendo essa (+) este olhar eh: tiramos este conceito de: (+) culturas diferentes' de (+) eh desembolque ãh (+) de fato cada: (+) região (+) cada: (+) eh (+) país' cada: hum (+) continente tem suas culturas'(+)+ mas hoje isto a acabar (+) (+) está a acabar por causa desta: globalização'

P: mhm'

U: as pessoas por exemplo que hum:: eh:: (+) no brasil há muito imigrantes (+) há muitos muitos que (vêm) pra trabalha:r' (+) há outros que vêm mesmo por força maio:r' (+) políticos não sei quantos' então isso precisa de ser'

P: mhm'

U: tanto pensado numa sala de aula onde que há esta diversidade'

P: tá'

**Fonte:** *Dados transcritos de parte de conversa com estudante de pós-graduação em Intercâmbio na FEUSP*

## ENTREVISTA COM UDZIWI

### PARTE II

**Arquivo: A 3 P II – Tempo de gravação: 1 min e 58 seg**

**Realizada em 30 de outubro de 2018**

Identificação: Udziwi

País de origem: Moçambique

Idade: 55 anos

Doutorando em Educação e docente da mesma instituição

Universidade Pedagógica de Moçambique, Maputo, Moçambique

U: Assim eu pus os dois (+) ah:: (+) (coiso) um pra formadores (+) ficam cinco formadores'

P: ãhã'

U: e depois para os formandos' (+) dez formandos' (+) e: e isso seria suficiente para eu dar as entrevistas' e: (+) observar né" (+) hã:: (+) cada por exemplo pra esse:s (+) que seria:: (+) em verificar neles todos' eh:: a cultura::' ida::de:' lí::ngua' provenie:ncia'

P: [mhm'

U: [por que" porque: eh: (+) Moçambique tem uma divis/ tem (divisão) que são três regiões'

P: ãhã'

U: muito grande (+)então tem essas regiões' que são (+) eh: (+) culturas diferentes (+)culturas' (+) pronto e é isso mesmo (incompreensível) diferenças de (incompreensível) essas coisas todas tradicionalmente'



P: ãhã'

U: então e eu vou analisar um único (+) eh:: instituto que é este (+) acabei'

P: [ah:: tá:: forma/ si::m

U: [(esqueci disso) sim (+) instituto de formação (+) de professores da matola'

P: [ãhã'

U: [provincia do maputo,

P: ah: tá:'

U: então perceber (+) se nesse instituto (+) recebe todas as (+) as regiões (+) ou recebem algumas ou futuros professores provenientes de todas as regiões'

P: mhm'

U: porque estou a falar de identidade né"

P: ãhã'

U: identidade (+) do professor em Moçambique'

P: ãhã'

U: tá' não significa que tem que ser essa globalidade toda'

P: sim é::

U: não pode ser' por exemplo' eu vou chegar lá' (+) eh (+) no instituto de matola' (+) vou ver só apenas aquele que estão ali no no no no coiso eh::'

P: mhm'

U: eh: (+) eles são dali de maputo' são de (guiasa)' são de (tapetaum) aí (incompreesível) não vai funcionar'

P: ãhã'

U: nós queremos um país que tenha uma inspiração coesa' junta' (desembola) haja essas diferenças mas quanto à formação' tem que ter um corpo,

P: mhm'

**Fonte:** *Dados transcritos de parte de conversa com estudante de pós-graduação em intercâmbio na FEUSP*

## ENTREVISTA COM YAËLLE

**Arquivo: A 4 – Tempo de gravação: 13 min e 45 seg**

**Realizada em 18 de outubro de 2019**

Identificação: Yaëlle

País de origem: Bélgica

Idade: 20 anos

Estudante de graduação em Sociologia

Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, Bélgica

P: você é da Holanda”

Y: ((gesto de negação com a cabeça))

P: qual que é o país onde você nasceu”

Y: Bélgica”

P: ah:: na Bélgica,

Y: si’

P: e você estuda lá”

Y: si”

P: e por que que você escolheu vim pra cá, Yaëlle”

Y: ah: porque foi uma opção’

P: ãhã’

Y: hum: (+) única opção no América do Sul,

P: ãhã’

Y: e eu querer ir prro américa do sul'

P: [[ah::

Y: [[então, (foi) brrasil,

P: que legal' e cê tinha estudado português" (+) cê já tinha: tido contato [com o português"

Y:

[ãh::

(+) já foi no:: (+) viajei em portugal (+)

P: ah:

Y: mas não falou português lá'

P: ãhã'

Y: ahm::' e:: (+) fi/ fiz uma:: (+) curso de português de portugal'

P: ãhã'

Y: de dez horas antes de ir,

P: sei, (+) e quando você chegou aqui' cê teve um ifriend ou não"

Y: uma ifriend" si' si'

P: ãhã'

Y: tenho três'

P: ai que legal'

Y: mas conhece só um,

P: ãhã'

Y: as outras (+) não conhece,

P: ah'

Y: já vei na fflch, mas'

P: ãhã'

Y: eles não me falam,

P: olha' (+) [nossa'

Y: [ah::, si' mas:

P: é porque geralmente o ifriend' tipo:: (+) cê vira amigo, né"

Y: si

P: (+) a ideia é essa, né"

Y: si,

P: conversá:: (+)

Y: si:: um, si,

P: ãhã'

Y: mas os outros, não,

P: ah:: e: quando você chegô aqui no brasil (+) é:: (+) alguém foi te buscar no aeroporto ou não" você foi: (+)"

Y: eu: (+) ãh:: (+) eu vem com os meus pais'

P: ah:' tá'

Y: e:: (+) ahm:: (+) as primerras dias (+) (+) ahm:: ((risos)) (+) ah:: (+) fic/ ficamos numa: apartamento: em jardins'

P: ãhã'

Y: via booki:ng' booking pont com'

P: ãhã'

Y: e depois:’ no rio’ rio de janeirro’ foz de iguaçu’ depois aqui um otrra hotel’ ((risos))

P: que legal’

Y: depois eles emborra’ eu foi numa família,

P: ãhã’ cê mora cuma família”

Y: si’

P: brasileira”

Y: si’

P: ah’ que legal’ então cê tem contato com a língua: o tempo todo’ quase”

Y: si’ mas a mãe’ ele querre’ ele quer:: ah:: falar (+) inglês comigo,

P: ah’

Y: entã:o eu não posso falar português no dia,

P: ah:’ só com o filho”

Y: ((gesto de sim com a cabeça))

P: cê mora cuma família”

Y: si,

P: quem faz parte da família” quem são as pessoas”

Y: ah’ uma mãe’

P: ãhã’

Y: ele querre::, ele quer falar inglês comigo,

P: ah’

Y: ((o garçon entrega um copo de bebida)) obrigada’ (+) (+) (+) o pai’ (+) ele fala português comigo’

P: mhm'

Y: e, ah: uma filha'

P: ãhã'

Y: de seis anos'

P: ah'

Y: falo: português com ela,

P: ah' que legal'

Y: e eles têm uma:: (+) ah:: (+) menino também'

P: mhm'

Y: mas ele:: no::s estados unidos,

P: ah:: [ta:']

Y: [agorra' ele tem trr/ eh:: trrês anos'

P: três anos''

Y: não' ah::'

P: tre:ze'

Y: tre:ze'

P: ah::'

Y: si,

P: nossa' novi:nho'

Y: então eu tenho ah:: quarta ah:: do filho'

P: ãhã'

Y: o quarto da filho'

P: ãhã'

Y: si'

P: puxa' que legal'

Y: mhm'

P: e::: (+) (+) quando você estudou portugal, português de portugal, (+) é::: a parte escrita não é tão diferente'

Y: si

P: mas acho que a pronúncia é'

Y: si

P: cê sentiu muita dificuldade" muita diferença, (+) é::: (+) enfim' quando você chegou aqui no brasil pra compreender o que as pessoas falavam" (+) ou não"

Y: si' porque eu sentido que a aula de português' o curso'(+) não me ajuda nada'

P: ãhã'

Y: porque foi muito diferente e muito básico também,

P: ah ta' é eu acho que a gente precisa (+) é::: pensar (+) talvez tipo::: (+) quando vocês chegam é::: (+) verificar o nível e o int/ e o que que vocês esperam do curso assim' (+) o que que vocês, enfim, (+) pra q/ pra que que vocês precisam da língua, assim, se é pra finalidade só acadêmica ou não' (+)

Y: sei, mas aí eu tenho aulas em português na flch,

P: ah tem"

Y: si' tudo,

P: todas são em português"



Y: si' (+) mas os trabalhos e as provas eu posso fazer em inglês ou francês,

P: ãhã'

Y: mas as aulas' os textos'

P: ãhã'

Y: estão em (+) são em português,

P: mhm' (+) o que que você: (+) sente que você precisava aprender mais Yaëlle" (+) que você esperava do curso e que não aconteceu"

Y: Ahm: (+) agora' (+) é:: fazé/ fazemos muito cultura'

P: ãhã'

Y: não muito língua'

P: mhm'

Y: por exemplo, as nomes do: das comidas, o: das coisas prreci:: prre:: prreci

P: precisa' ãhã'

Y: eu não'

P: específicas'

Y: específicas' eu não posso:: lembrrar'

P: ãhã'

Y: e uma ve/ ver uma vez no: aula' depois eu: esqueci'

P: mhm'

Y: mas (+) (+) aprender mais (+) coisas que:: (+) mais palavrres' mais gramática' que temos que usar cada dia' (+) falando'

P: mhm'

Y: palavrres mais eh:: (+) ((o garçon entrega o prato)) brigada'

P: brigada'

Y: mais comum,

P: ãhã' sim'(+)(+) a ge/ eu e o João' a gente preparou uma aula pra vocês (+) num deu tempo de se/ de começá na terça-feira' (+) que é: (+) a gente selecionou um: (+) um trecho do: livro da carolina de jesus (+) que ela/ que ela escreveu um diário' ui' (+) e aí a ideia é a gente trabalhá: com vocês o pretérito imper/ pretérito perfeito, porque a gente viu um pouquinho do pretérito imperfei/ (+) mas: o perfeito a gente não chegou a ver (+) e a gente usa bastante no dia-a-dia'

Y: si' si' a conjugação é muito: (+) difícil, mas eu não sei a manheirra: (+) (+) a manheirra: (+) (+) perfeito

P: ãhã'

Y: parra aprender porque você pode: (+) mostrar (+) mas parra lembrrar (+) (+) tem que ver muitas vezes.

P: mhm'(+)(+) e fazer exercício,

Y: faze:r exercício,

P: sim' (+) (+) (+) isso é uma coisa que a gente tinha planejado até a ideia do grupo era criá (+) um grupo pra mandá exercícios pra vocês' (+) pra vocês treinarem,

Y: si'

P: só que daí a gente ficou pensando se a gente já pegava exercício pronto' se a gente elaborava exercício e aí nessa' o tempo foi passando, sabe"

Y: si'

P: mas isso é uma coisa que pros pró/ pra assim' pro fut/ pro futuro não: distante' (+) pra logo' (+) assim' a gente precisa definí e aí (+) í man/ í mandando exercícios porque precisa tê' né" o que você falou' tem que vê com freqüência,

Y: si' (+) o por exemplo se você:: (+) (+) se você dá uma papel (+) com:: o tempo e:  
(+) uma: primeira conjugação' (+) segunda' (+) terceira'

P: ãhã'

Y: com exemplo e depois um exercício' ai um verbo de ir er' um verbo ar er'

P: ãhã'

Y: podemos ver' a falar' então um outra verbo com ar ãh: (+) (+) é conjugado dessa  
maneira'

P: ãhã'

Y: porque sem a teoria ser difícil saber'

P: mhm'

Y: de nada,

P: sim,

Y: (+) (+) mas também' (+) eu acho que:: eu aprendi muito em falar com gente'

P: ãhã'

Y: com amigos' com brasileiros (+) (+) que tenho algumas (+) pessoas' brasileiros'  
amigos bom' (+) e:: por exemplo' quando eu vou com eles' um dia total (+) todo uma  
tarde' todo uma noite' posso falar português todo toda tempo'

P: ãhã'

Y: e cada vez estou sur/surpresa'

P: ãhã'

Y: porque ahm: muitas horas posso falar' mas (+) uma vez que eu estou no português'  
(+) precisa um pouquinho de tempo para se:: (+) acostumar numa conversa,

P: ãhã' numa conversa'

Y: numa conversa'

P: ãhã'

Y: a primeira horra pode ser um pouquinho difícil' mas uma vez que falamos muito' tudo é:: ri/ ãh: (devient) [ãh:']

P: [eh:: você lembra'

Y: isso' ((risos))

P: e na Bélgica:" na universidade' vocês falam: qual língua"

Y: holandês,

P: holandês"

Y: si' as aulas estão em holandês,

P: ãhã' e como que/ e quais as outras línguas que você fala"

Y: francês' (+) inglês' (+)

P: ah. e você aprendeu elas na escola" (+) com a sua família"

Y: ah: na escola, (+) mas o português/ ãh:: o francês (+) eu foi numa escola: onde fala: francês'

P: ah: ta'

Y: por duas anos,

P: ãhã' dois anos,

Y: dois anos,

P: ãhã' e: era uma escola só pra aprender francês"

Y: não' foi uma escola normal'

P: ah:: ta'

Y: é:: porque na bÉlgica uma parte' holandÊs' uma parte:: (+) onde a gente fala francÊs'

P: ah::

Y: e: eu morro numa parte holandÊs'

P: mhm'

Y: mas eu:: fiz um aventurra'

P: ãh'

Y: e (fui) na outrra parte' morrar lá'

P: ah:: que legal'

Y: por dois anos,

P: puxa' que bacana'

Y: eu sou uma aventur/aventur/

P: aventureira'

Y: aventureira' ((risos))

P: ((risos)) que bacana' (+) e vocÊ já morou em outros lugares"

Y: ah:: (+) esses do/dois anos eu vo/vo numa: ãh:: (+) (+) não sei: o:: palavrra, a palavrra' é uma: (+) residÊncia da escola"

P: ãhã' mora/ a gente chama aqui moradia estudantil,

Y: Sim' e da segunda a sexta-feira'

P: ãhã'

Y: e os fim de semana eu volta na casa,

P: ah ta'

Y: com foi com prrofessorres' (+) com comida' (+) com (surveiller) (surveiar) (+) eh: (+)  
(+) controle'

P: ah: ta'

Y: si'

P: mhm'

Y: às dez você tem que prra quarta,

P: ãhã'

Y: quarto,

P: entendi,

Y: sí' isso foi no uma cidade: frran/ ãh:: (+) ffrancei/

P: francesa,

Y: não na francia' [mas na béglica::

P: [sim'

P: de cultura francesa' né"

Y: si' si' e:: (+) a minha universidade é numa outra cidade,

P: ãhã,

Y: e tem uma apartamento'

P: mhm'

Y: lá' (+) da segunda à sexta eu morro lá e o fim de semana vou parra casa, (+) (+)  
faz quatros anos que não me/ eh: morro: (+) eh:: na/na minha casa,

P: ãhã'

Y: não morro ãh:: (+) sta/stava,

P: sim' sim'

Y: (incompreensível)

P: ãhã'

Y: os fim de semana' sim,

P: ah:: é outra cidade"

Y: sim' (+) mas eu gosto muito das dois,

P: ãhã'

Y: eu gosto e ser a casa com a minha família' mas eu gosto também ter meu apartamento'

P: sim'

**Fonte:** *Dados transcritos de parte de conversa com estudante de graduação em intercâmbio na FFLCHUSP e aluna do Curso de Extensão Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio*

**ENTREVISTA COM 지우****Arquivo: A 5 – Tempo de gravação: 02 min e 07 seg****Realizada em 18 de outubro de 2019**

Identificação: 지우

País de origem: Coreia do Sul

Idade: 21 anos

Estudante de graduação em Letras

Busan University of Foreign Studies, Busan, Coreia do Sul

P: e: (+) mas porque que você escolheu ah o português de do brasil" (+) pela questão da sonoridade ou tinha alguma outra coisa que: (+) não sei' te despertou assim'

지우: hum:: por que eu escolheu o português do brasil"

P: isso'

지우: é: mais musicalidade do que português do portugal,

P: ãhã'

지우: mais (incompreensível)

P: entendi' e cê já conhecia alguma coisa? tipo de cultura' assim: (+) do brasil"

지우: tô: (+) chegando pra entender' ((risos))

P: ãhã' mas lá não"

지우: ((gesticula negativamente com a cabeça))



P: [[não muito

지우: [[portugal não portugal não,

P: ãhã'

지우: lá minha amiga me falo:u' (+) (+) minha amiga falou o português do brasil'

P: ãhã'

지우: em portugal, (+) (+) quando'

P: ãh"

지우: português do brasil em portugal'

P: ãhã'

지우: mas as pessoas' os português' falou assim' por que você fala português do brasil" pois minha amiga ficou triste ((risos))

P: sério'

지우: e não fala nada'

P: [[ãhã'

지우: [[(incompreensível)

지우: e: português tenta (+) falar inglês,

P: sério"

지우: por isso minha amiga non pratiquei mui [praticou muito'

P: [ãhã' sério"

지우: por isso eu non preferi português,

P: ãhã'

지우: e: (+) nós queremos a (incompreensível) pra horária e aprender cultura'

P: e a sua amiga quando ela foi pra portugal' ela foi pra treinar o português" (+) e aí os portugueses reclamavam" assim'

지우: reclamavam"

P: é: (+) não gostavam'

지우: não gost(o) deles,

P: ah::

지우: lá não gostam,

P: ãhã'

(9.0)

지우: e no brasil se eu não falo português, pessoas não vai: (+) comum' pessoas comuns não vai entender, por isso' eu tenho que tentar' ta" aprender português,

P: [[ãhã'

지우: [[(incompreensível) (incompreensível) portugal,

P: sério'

지우: a minha amiga não fala bem português' ela fala as/ (+) só fala inglês,

**Fonte:** Dados transcritos de parte de conversa com estudante de graduação em intercâmbio na FFLCHUSP e aluna do Curso de Extensão Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio

## ENTREVISTA COM 지우 E ILLAYUQ

**Arquivo: A 6 – Tempo de gravação: 37 min e 06 seg**

**Realizada em 18 de outubro de 2019**

Identificação: 지우

Identificação: Illayuq

País de origem: Coreia do Sul

País de origem: Peru

Idade: 21 anos

Idade: 21 anos

Estudante de graduação em Letras

Estudante de graduação em  
Pedagogia

Busan University of Foreign Studies,  
Busan, Coreia do Sul

Universidad Nacional del Altiplano,  
Puno, Peru

P: e: Illayuq' (+) por que que você escolheu (+) vim estudar no brasil"

I: hum (+) na verdade é que eu não sei' (+) porque: eu não so:u (+) o melhor, né" (+) e sou um aluno que (+) fez português:s' e uma uma pesquisa como qualquer outra pessoa' né"

P: cê estudou português lá"

I: sim' eu estudei' (+) e: um dia' (+) eu não não sei o nome do: do: do: professor (+) mais velhinho ãh:: (professor) do português'

P: ah' ele é o professor Valdir,

I: é' ele veio pra minha faculdade lá'

P: [[ah:

I: [[o ano passado' (+) então' não todos eles falam português eh: espanhol' ãh:: então eu fui o: tradutor' né"

P: [[ah::

I: [[na minha faculdade, e este ano o professor me falou quer ir pra brasil” porque eu estudei uma pesquisa de: (+) de (programação) cerebral’ acho que ele gostou’

P: u[hum’

I: [e:: ele falou’ é’ (você pode escolher) porque você fala: bem português’

P: ãhã’

I: e:: está’

P: puxa, [que legal!

I: [((risos)) somente por uma pesquisa,

P: não’ somente não’ isso é bem importante (+) (+) e: e por que que cê começou a estudar português”

I: é porque hum: eu cheguei aqui há: seis anos atrás’ (+) de férias’ somente duas semanas’

P: ah é”

I: eh (+) eu gostei do brasil eu (+) eu tinha: vontade de voltar’ a estudar aqui’

P: [[ãhã’

I: [[daí eu comecei a estudar’ e: o: chegou a informação de uma vaga’

P: ãh’

I: eu estudei mais ainda,

P: hum’

I: (+) (incompreensível) e: ao final/

지우: deixa isso' (+) [não come' ãh

P: [eh não come,

지우: tá'

P: ãh'

I: e o: vestibular' (+) passei' tudo:' e eu (+) não consegui porque: o mínimo (incompreensível) da idade era dezesseis anos e eu tinha quinze com trezentos sessenta dias (incompreensível)

P: ah:

I: a vaga é celpe/ é: celpebrás, (+) conhece"

P: sim' mas pra universi/ pra universidade são dez/ é dezesseis anos"

I: (+) (+) pra meu país,

P: ah:: tá:'

I: (+) (+) então (eu tinha) quinze anos trezentos e sessenta dias'

P: ãhã'

I: e:: perdi a vaga, (+) (+) perdi a vaga, (+) nossa' foi: (+) eu estudei mu::ito' (+) (+)

P: mhm'

I: [[e::

P: [[imagino'

I: agora eu voltei'

P: mhm'

I: tô brincando, ((risos))

P: ((risos)) (+) (+) quando cê prestô' cê prestô pra usp também"

I: (+) [não' (+) é: acho que ficou (hum) unicamp,

P: [no celpebrás"

P: ah: tá:

I: (incompreensível)

P: eh" (+) (+) e quando cê veio de férias' cê veio pra onde" pra que lugar do brasil"

I: é: barretos (+) são paulo'

P: ah::

I: é: interior (+) de são paulo

P: ãhã' (+) cê já conhecia ge/ alguém de lá"

I: não' f/ hum é:: hum: colegas (+) (+) (+) (praia grande)(incompreensível) nosso e depois (incompreensível) ' fomos pra barretos' logo um parque: (+) é: eu acho que (incompreensível)' perto do que vai'

P: wet'n wild"

I: não sei não' (+) não lembro o nome'

P: hum'

I: mas foi óti[mo' duas semanas,

P: [ah::

((pausa))

P: e você aprendeu português (+) na universidade ou tem cursos de português em puno"

I: tem cursos,

P: ah: (+) portu[guês/

I: [da universidade (+) tem:: uma casinha

P: mhm'

I: chama: centro de estudos de linguas estrangeiras da universidade nacional do altipec' que é minha universidade,

P: ah::

I: então eu aprendi lá'

P: e lá/

I: mas nesse/ nesse momento que eu aprendi'

P: ãh'

I: tinha um: una/ uma professora de brasil'

P: ah:: [tá:

I: [da embaixada,

P: da onde"

I: embaixada"

P: ah: tá' (+) mhm'

I: ela é maria augusta pessoa, eh (+) não sei' eh:' mas ela foi somente: pra: (+) eh:' apresentar a vaga' ensinar alumnos' eh: quase todos eles' alumnos de peru'

P: ãhã'

I: e pra ser tudo certo pra pra aqui,

P: hu::m'

I: pra brasil'

P: mhm'

I: concluiu o objetivo, (+) é: trezentos e noventa e:: noventa e:: quase quatrocentos' né" faltou' daí eu e:: quase dois ou três ((espirro ao fundo da gravação)) (garotos)

P: nossa'

I: logo ((espirro ao fundo da gravação)) (incompreensível)

P: hum' então ela ficou lá ensinando português pra vocês"

I: sim' e ela ensinava muito bem (incompreensível)

P: que bom'

I: logo di:sso, logo disso' eh:: podia no mais: estudado é:: inglês'

P: ah é"

I: mhm' (na onde) estudo começou a pagar é: português (incompreensível)

P: sério" que legal'

((criança falando coreano ao fundo))

P: é' aqui também a língua' assim' mais estudada' estrangeira é o inglês, (+) e na coreia"

지우: (incompreensível)

P: inglês também"

지우: o segundo é chinesa ou japonesa, o terceiro é hum:: (+) (o francês)

P: ähä'

지우: espanhol e francês não é comum, chinesa e japonesa é mais comum,



P: mhm'

지우: porque fica perto,

P: āhā' (+) sim,

지우: eu não gosto, não gosto (de verdade) de chinesa'

P: não"

지우: ((gesto de não com a cabeça)) não consegui pra aprender todo

P: mhm'

지우: não gosto de alfabeto'

P: āhā'

I: mais difícil"

지우: é: eu tentei pra aprender dois' mas é: quando eu era: estudante (+) meio ano' (+) eu não consegui' (+) caracteres chineses'

((risos))

I: eu fa/ é: tenho um colega da:: (gepac) (+) da faculdade que: ele fala que: (+) (+) china e coreia do sul' eu acho que eles (vão preso) é: ninguém (se dá bem) são muito:: vingadores eh (incompreensível) quando a gente fala de alguém de japonês você é china' ele diz eu não sou china' eu sou de japonês' (+) se sente muito ofendido,

P: ah:

I: assim' acontece isso,

지우: fendido" que é fendido"

P: ofen[dido,

I: [ofendido,

P: é:: (+) por exemplo' se eu chego pra você e falo assim' ah:: você tem os olhos puxados" você é japonesa" e você fala' não' eu sou coreana'

지우: hum: ah sim'

P: e você pode ficar incomodada com isso' pelo fato de perguntar se você é japonesa, (+) aí você pode ficar O-FEN-DI-DA,

지우: hum' entendi, (+) se não tem explicar pessoas' assim mas' eh eu: (+) sou pessoa pra entender' porque eu também é difícil pra separar pessoa' quem é brasileiro' quem é peruano' quem é ((risos)) argentino'

P: aqui ainda' [né"

지우: [pra mim: é difícil também' por isso quando estrangeiros me falam você é japonesa japonesa" eu falo sou coreia do sul' então ele falou desculpa' então eu falo não é desculpa se vocês entenderem' tá (incompreensível)

P: mhm'

지우: depois de falar isso' se ele me (pedido cê quis) você é core/ você é chinesa' japonesa' então eu vou ficar ruim'

P: uh[um, ofendida,

지우: [porque eu já falei'

P: mhm, aí cê fica ofendida,

지우: ofendida,

P: mhm'

지우: mas muitas mui/ muitas minhas amigas sentir ruim' a gente falou sou coreana'

P: ãhã'

지우: porque tá muita histórias ruim entre essas três países'

P: ãhã'

지우: ainda tem' (+) ainda tem'

P: ah: é o que o Illyuq tava comentando dos amigos dele' né''

I: é' eles não gostam de dizer que hum:: é japonês, mas eles fala de ch/ de ch/ de china, e ele não gosta, eu não sou china' e: ((risos))

P: ((risos))

I: eh' mas a gente faz de brincadeira' (+) (+) pra brincar com [ele'

P: [ãhã ((risos))

지우: mas ele vai sentir muito ruim' ((risos))

I: éh sim [muito ruim mesmo'

P: ((risos))

I: ficar não eu sou china' sou *japenese'*

P: ((risos))

I: no bandeirão'

P: ((risos))

I: (+) (+) mas por que teve problemas entre: (+) esses três países'' (+) quatro' (+) [coreia'

지우:

[quatro”

I: coreia’ coreia do norte’

지우: bem triste ((risos))

P: ((risos))

지우: eh: coreia do sul’ coreia do norte’ ah (6) sim (11) sim é quatro países (+) sim são (+) porque entre (+) coreia do sul e coreia do norte’ eh: já era um país, né” (+) por isso tem muita (acusação, né”) (incompreensível) e japoneses’ chinês também têm muitas histórias tipo antigamente e até hoje’ hoje em dia’ (+) em historiamente o governo’ meio governamente’

P: ãhã’

지우: politicamente tem muita relação (+) muita muita muita (+) por isso’ (+) assim é difícil pra (+) falar só um:’ só um história’ (+) porque (+) são um história vai ter muitas relações’

P: ãhã’

지우: é bem difícil,

I: cada um conta uma história diferente”

지우: sim diferente (+) então muito (+) sim’ de verdade’ (6) sim (6) livro de história é muito (3) gordo”

P: gordo,

지우: é muito gordo, mas se não existe japão ou outro país (+) vai ficar mais pequeno ((risos)) de verdade'

P: isso: (+) n::/ na coreia do sul"

지우: na core/ nas nas nas coreia do norte também tem muitas histórias'

P: mas você diz os li/ os livros de história (+) da coreia"

지우: ((gesticula positivamente com a cabeça)

P: uau'

지우: tem mu:itas (+) por isso (+) eu gosto de: aprender história'

P: ãhã'

지우: não gosta de decorar TU:DO porque (+) (+) não posso lembrar ((risos)) tudo' ((risos))

P: sim'

지우: às às vezes pessoas lembra TU::DO

P: ua::u'

지우: e (caminhar) (+) tipo (loma) de história

P: ah eh"

지우: eh' bem comum' (+) eh (+) quase necessário pra entrar/ pra: pegar um trabalho'

P: ah eh"

지우: pois eu também tô pensando pra (+) eu já (+) estudei'

P: ãhã'

지우: ma:s faltou (+) é faltou" (+) non ganhei

P: [[isso'

지우: [[(incompreensível) faltou" eh faltei" (+) eu tô pensando' pra aprender mais [e:

P: [ou  
então você fala eu não terminei,

지우: eu não terminei,

P: ãhã'

지우: tô: pensando pra (+) quand/ tentar mais (no semestre que vem)

P: então as pessoas que tem HISTÓRIA" qu/ que tem um diploma de história tem mais chance de conseguí emprego na coreia" é isso"

지우: num entendi

P: as pessoas que tem um diploma de HISTÓRIA' (+) tem mais chance de conseguí um emprego" (+) na coreia"

지우: não não só pessoa comum

P: ah' tah'

지우: só comum (+) como alu:no (+) ou mais (incompreensível) mais (incompreensível) tudo possível,

P: ãhã'

지우: tudo possível,

P: ah' tah'

지우: mas eu não consegui pra entrar (junto)

P: mhm'

지우: gosta de aprender' mas não gosto de lembrar ((risos))

P: ãhã' (+) sim' ((risos))

I: eu também tenho uma história'

P: eh''

I: eh: tem (+) antigamente eles (+) tinham (+) acho que dicioito culturas

P: uau'

I: e logo chegaram os incas e conquistaram tudo'

P: ãhã'

I: e: (+) el/ os incas tinham uma relação com os aste:cas (+) acho que eram um pouco ami:gos (+) e djegaram os espanhó:is brigaram também (+) depois os incas (+) se separaram (+) brigaram também entre eles

P: ãhã'

I: espanhó:is (+) no su:l (+) colonizaram também a argentina'

P: ãhã'

I: porque (+) os incas também (eram) um país muito grande'

P: sim'

I: muito grande (+) (incompreensível) muita história'

P: nossa'

지우: tem relações' (+) e assim de (vistas) três três relaça/ relação (+) de três países (+)  
tem relações antes de/ antes de cristo'

P: mhm'

지우: com os (incompreensível)' (+) se eu (+) quero ganhar diploma eu tenho que  
lembrar' (+) tudo nome de rei' (+) tudo nome de rei' (+) e: tenho que lembrar todas  
coisas' (+) todas coisas que:: (+) que dão um nom/ nome:: (+) de uma (filha) que os  
recusou (+) antigamente (+) até isso (+) e no mi/ no mi (da ca)/ no meio da casa (+) e  
foram morto de casa "

P: ähä'

지우: e eu tenho que lembrar o: (+) (bairro) (+) que non existe agora'

P: nossa'

지우: é muito muito complicado,

P: mas (+) pra que diploma" (+) que precisa isso"

지우: sim' é diploma pra entrar' (+) pra ganhar trabalho trabalho (+) porque pra mostrá  
(+) eu já aprendi essas coisas, (+) sou inteligente, (+) [pra mostrá isso]

P: [ah:] entendi'(+)' nossa"

지우: é quase necessário pra entra:r (+) ou caminhar trabalho

P: mhm'



지우: porque se vocês querem (+) trabalhar trabalhar ou entrar numa empresa (+) tem que mostrar eu já sabe isso pra conversar (+) muitas com muitas pess[oas pra: (+) faze:r (+) ah eu entendi: eu entendi: por [i:sso

P: [sim'

P: [ãhã'

지우: custa mu:ito mu[:ito (+)

P: [nossa'

지우: às vezes eu também non en/ no:n entende (+) às vezes pessoas falam sobre O REI (+) eu não:' não lembro (+) então eu fal/ falo assim ah si si:, ((risos))

P: ((risos))

I: ((risos))

지우: eh: (+) um tipo de rei' (+) (incompreensível)

P: ((risos))

지우: é assim

P: hum'

지우: no brasil tem diploma que é necessário" quase necessário"

P: não,

지우: pra estudantes da usp ou (+)'

P: não, (+) aqui funciona assim' (+) pra você trabalhá cê tem que tê estudado (+) teoricamente mas você não precisa (+) eh: (+) no emprego mostrá o seu diploma, (+) mas é um diploma tipo assim' do ensino fundamental e do médio, (+) porque no brasil

(+) né” (+) eh: todas as pessoas (+) o ensino é obrigatório (+) (+) até o ensino médio (+) aí cê tem o diploma da un/ dã/ do ensino médio (+) mas nenhum emprego pede, (+) daí você pode ou í pra universidade’ ou fazê um curso técnico, (+) agora tem os cursos tipo como se fosse uma faculdade’ (+) técnica (+) só que é menos tempo’ (+) que é a fatec aqui que a gente passou em frente (+) que são dois ou três anos (+) aí você tem esse diploma (+) ou da universidade (+) aí você tem também o diploma, (+) daí pra trabalhá (+) você precisa do diploma (+) que nem por exemplo’ eu sou professora (+) eh: (+) (+) só que eu não dou aula em escola particular (+) eu traba/ eu sou servidora pública (+) então (+) no go/ assim as escolas públicas geralmente você (+) você tem uma PROVA que você tem que fazê (+) se você é APROVADO nessa prova (+) aí você tem que apresentar o seu diploma (+) mas é o diploma da universidade (+) então por exemplo (+) tinha o cargo (+) eh: (+) que nem hoje t/ o trabalho que eu tenho (+) eh: exigia licenciatura’ (+) em qualquer área (+) então eu prestei a prova’ passei’ (+) aí (+) na hora que me chamaram (+) eu apresentei (+) o diploma (+) aí eles cadastram (+) tudo (+) e aí eu comecei a trabalhá’

지우: entendi’ (+) mas na coreia, tem assim (+) muitos (+) obrigações”

P: mhm’

지우: pra quando vai entrar empre:sa ou (+) pra guarda/ pra: graduação,

P: ãhã’

지우: por exemplo’ eu tenho que ganhar’ sabe celpebrás”

P: ãhã’

지우: celpebrás, mas alto nível e’ pra’ pra graduação é: (+) uma (+) ou: e:: si’ também tenho que ganhar toefl o:u toic’

P: mhm’

지우: exames de inglês'

P: sim' mas pra/ pra (+) quê: (+) você precisa desses exames"

지우: para (+) graduação'

P: pra você entrar na graduação" não" (+) durante a graduação"

지우: durante a graduação'

P: a[h:::

지우: [para terminar a universidade,

P: a[h:::

지우: [por isso, (+) se tem qui/ (+) se eu qui/ quero trabalhar numa empresa'  
há obrigação' obrigatório" obrigaçon'

P: obrigatório'

지우: obrigatório' (+) eles (escribiu) assim' você' antes de esse ano' você tem que'  
menor de esse ano'

P: ãhã'

지우: primeiro é assim' (+) você' ah: se você homem' tem que terminar militarío'

P: ãhã'

지우: e: (+) você tem que: (+) você tem que: (+) ganhar esse diploma e tem que toefl e:  
depois de essa obrigação' obrigatório' (+) vai fazer *interview*, primeiro *interview* e  
segundo entrevista'

P: mhm'

지우: e último é: (+) tem mais entrevista o:u último,

P: no:ssa'

지우: é mu::ito difícil na coreia' agora não tem muito trabalho'

P: [[ãhã'

지우: [[é muito difícil (+) é por isso eu (+) pense:i (+) aprender (+) língua'

P: [[mhm'

지우: [[é mais fácil pra: (+) ganhar trabalho'

P: [[sim

지우: [[porque (+) se eu aprender essa língua' (+) posso ganhar eh: um trabalho'  
mhm'

P: [[sim,

지우: [[num país'

P: eh:

지우: eu pensei assim'

P: ãhã'

지우: hum'

P: eh: eu também penso assim (+) é que nem agora com a questão (+) do Bolsonaro a gente não sabe como vai ficá (+) mas a questão do desemprego tá aumentando

지우: hum'

P: e: como eu sou funcionária pública (+) ele qué tirá:' (+) ele qué cortá (+) isso e aí eu não sei como que vai ficá (+) e aí eu já pensei assim se eu (+) ficá sem emprego' né' que que eu faria assim (+) e aí eu penso nessa possibilidade de dá aula de língua mesmo (+) porque o meu/ o meu trabalho hoje (+) não é com isso (+) mas eu tenho formação pra isso' e: eh: (+) enfim (+) e aí eu p/ eu penso' (+) em talvez se eu não consigo por exemplo um trabalho aqui (+) í pra otro lugar' (+) pra dá aula de português,

지우: sim 9incompreensível) (+) eu não pense:i' (+) eu gosto de língua coreano, mas eu não gosto de: (+) dar aula'

P: ah: [é:"

I: [de core[ano"

지우: [porque: é: (+) cansado pra: ((risos) si:' eu senti divertido também mas é mais cansado pra (+) dar: (+) informações com certeza' com (+) (+) hum: (+) que é muito: (+) eu não tenho que dar informações que é errado'

P: ã[hã'

지우: [sempre eu tenho que fala:r (+) boas coisas' não é só boas coisas (+) o que é certo'

P: ãhã'

지우: mas esse ano' antes de fazer (treinta ano)' o meu professor da f/ português me pedi pra: encontrar pro/ professora da: língua coreana'

P: ãhã'

지우: eu encontre:i' (+) mas ela me pediu uma: estagiária pra da:r (+) aulas pra: (+) usp'

P: ã[hã'

지우: [pra língua core/ hã sul-coreana'

P: ah:'

지우: por isso' tô/ tô dando duas au/ dois au/ duas du:as a:ulas'

P: que legal'

지우: ma:s (+) olha' eu também estudante de língua portuguesa'

P: ã[hã

지우: [na terceira ano' (+) na coreia (+) precisa ter quatro anos'

P: são quatro anos"

지우: eu só: (+) três anos, ah não é três anos, (+) terceiro ano,

P: ãhã'

지우: mas (+) eu também' (+) uma estu/ estudante na [coreia

P: [mhm: ahã

지우: tô dando aula pra (+) estudante'

P: mhm'

지우: de usp'

P: ãhã'

지우: por isso eu senti mu:ito: (+) [não é vergonha

P: [responsabili[dade

지우: [sim' (+) eu fico muito confuso e: (+)  
 como eu fazer" como eu fazer" não sei se muito (+) e neste eh: um pouco: cansa:do (+)  
 porque (+) eles são' (+) eles são (+) (+) ensino médio,

P: ãhã' ensino medio"

지우: éh: estudante de universitário"

P: ah: estudante de graduação,

지우: sim, é' (+) primeiro ano'

P: ãhã'

지우: eles' e: (+) três ou quatro anos pra (+) por isso'

P: hum"

지우: é: só: cultura e língua coreana' é bem confuso pra mim também, [por isso,

P: [ãhã

지우: mas eu tenho que traduzir tudo os matérias pra: (+) explicar'

P: ãhã'

지우: esse e: fo/ (+) e: outra: aula' essa de: gramática'

P: mhm'

지우: então em gramática eu também tenho que estudar'

P: ãhã'

지우: por isso' às vezes eu penso isso, (+) ah: sou estudante de língua portuguesa ah:  
[no brasil' eu tô estudando língua coreana de gramática'

P: [ãhã'

P: ãhã'

지우: é muito engraçado ((risos)) pra mim (às vezes)

P: e: por exemplo' você acha que: (+) é: como você aprendeu o português (+) e agora  
você ensinando o coreano' (+) (+) você acha que' que nem' você diz que você precisa  
estudá gramática (+) coreana, você acha que o tipo de aula (+) que você (+) dá em  
coreano (+) é parecido com as aulas que você tem em português"

지우: hum:: (+) (+) acho que não'

P: por quê"

지우: é: mais (+) ãh: pro/ professores da coreia'

P: ãhã'

지우: tá dando aula mais (+) (+) pouco' (incompreensível)

P: ((risos))

지우: eles evita: (incompreensível) só uma' uma' uma' uma'

P: ã[hã'

지우: [mas professor da: (+) é: sim, é be:m diferente'

P: hum'



지우: porque na coreia' (+) as pessoas estudam muito pra exames' para notas'

P: ah:'

지우: mas no brasil não é, (+) pra aprender, né" pra aprender e: pensa:r, por isso no brasil eu senti ah essas aulas são pra (+) conversar'

P: [[mhm'

지우: [[pra: e: conversar sobre uma: (+) um texto' (+) hum: literatura'

P: mhm'

지우: e assim' o professor' não sei' outro: faculdade (incompreensível)' em letras' fflch, eu tô estudando literatura portuguesa'

P: mhm'

지우: mas ele falou sobre essa literatura que ele sentiu' é: sobre essa literatura'(+)' mas na coreia' eu também estudei literatura portuguesa e é:: sobre meu pé: (+) né" meu (+) meu pé de laranja lima'

P:sim' [sim' lima barreto,]

지우: [eu estudei] (+) quando eu estudei isso' (+) ele (tentou) pra/ (+) ele (dou) (+) aulas (+) com cada um frase'

P: ãhã'

지우: cada um frase' quê significa esse frase (+) em português, (+) por isso' exame eh não é sobre essa literatura, (+) o quê' como posso traduzir essa (+) frase'

P: [[mhm'

지우: [[em português'

P: [[ãhã'

지우: [[é (em) exame'(+)' é bem diferente' feito de exame e (+) aulas também,

P: é::\ mas quando' por exemplo' você fez aula de português' (+) que você fez aula de língua portuguesa' (+) e você dando aula agora de língua coreana' (+) você acha que é parecido"

지우: o quê" que eu dando aula"

P: isso'

지우: tentando pra dar semelhante,

P: [[ãhã

지우: [[porque (+) ah: (+) o professor de: (+) gramática (+) de (+) português na coreia' (+) ele é brasileiro'

P: mhm'

지우: mas ele fala p/ ele é: (+) já era estudante de usp'

P: ahã'

지우: ele vem pra coreia pra dar aula'

P: mhm'

지우: casar' ((risos)) (+) e ele fala muito be/ ele fala muito bem coreano por isso, ele tá explicando (+) gramática do (+) bras/ gramática de portuguesa'

P: [[ãhã'

지우: [[em coreano'

P: ah'

지우: por i/ é muito: confortável pra estudante'

P: ãhã'

지우: eu senti isso' por isso' eu também queria dar aulas assim

P: mhm'

지우: por esso' tô tentando mas' muito cansado,

P: mhm'

지우: tô tentando' mas (+) acho que (+) estudantes não tá: estudando muito,

P: ãhã' sim'

지우: porque eu ouvi tá muito (ane), estudantes sempre pergunta (+) o que elas estudou pra monitoras'

P: [[ãhã'

지우: [[vive perguntando,

P: ah: enten[di

지우: [não sabia isso

P: mhm'

지우: assim

P: e: tanto na coreia quanto no peru' que nem aqui: no brasil' quando a gente tá na escola' (+) a gente aprende língua portuguesa' (+) e é engraçado porque todo mundo fala português, toda criança fala português,

지우: sim' na coreia também [(incompreensível)]

P: [e ela aprende eh: a língua portuguesa' porque vai aprender as re:gras, né" (+) essas coisas assim, (+) eh: quando vocês estudaram' cês percebem a diferença entre o que tá escrito na gramática e como as pessoas falam" cês percebem que tem diferença"]

지우: sim'

P: e como que é no peru e na: (+) e na coreia assim"]

지우: diferentes de som e:: [escribir"]

P: [em escrita' ou as palavras' assim']

지우: na coreia tem mu:ito'

P: tem"]

지우: si' (+) e na coreia tem dois tipos de: (+) madeira'

P: madeira"]

지우: jeito'

P: maneira'

지우: maneira'

P: ãhã'

지우: se eu falá pra adultos o que é' eu tenho que falar jeito de informal'

P: [[mhm'

지우: [[ah formal' (+) mas se eu falo mais novo do que eu' eu posso falar (+) informal pra ele,

P: mhm'

지우: cada' (+) cada tem palavras' mas tem que tá igual'

P: sim' ah'

지우: é pra s/ estudantes também quando é: muito difícil,

P: mhm' e quan/ quanta:s línguas tem no peru"

지우: é'

P: no peru, (+) oh' (+) desculpa' na coreia"

지우: quantas línguas"

P: é' é só o coreano"

지우: hum: no entendo' como assim"

P: por exemplo' no peru: tem o espanhol' (+) eu não sei se ainda tem o quéchua'

지우: [[ah é comum"

I: [[tem

P: mas tem outras línguas, eh: (+) na coreia é só: o coreano”

지우: coreano’ inglês e até pessoa estar conseguindo aprender espanhol’ aprende espanhol’

P: mhm’

지우: muitas pessoas fala muitas línguas’ mas língua’ (+) inglês é: básico,

P: tá’ (+) outra dúvida que eu tenho é’ (+) o: (+) co/ (+) na coreia do norte é a mesma língua que se fala na coreia do sul”

지우: eh: se eles falam’ eu falo’ eu consigo entender’ mas não posso entender tudo, é semelhante’ tudo, língua portuguesa e língua espanhola’

P: ah: ta’

지우: pode pensar assim’

P: mhm’

지우: tá a palavra outros’ mas às vezes’ tá a palavra igual’

P: ãhã’

지우: ah: e: (+) tem outros sotaques’

P: mhm’

지우: e outro som,

P: ah ta’ (+) (+) e como que é no peru”

I: eh: a gente não estuda: (+) o espanhol’

P: não" (+) na escola"

I: não, eu acho que é necessário estudar o quéchua, né"

P: ã[hã'

I: [porque: (+) as pessoas tão esquecendo do idioma: nativo: (+) e formam parte da história do peru,

P: e ensinam quéchua na escola" (+) também não"

I: não,

P: o que que: (+) o que que as crianças aprendem"

((Illauc se dirige à 지우)) e: is/ eu estou pensando (+) porque em seu país eh: acho que:: as pessoas (ventureira) se sentem muito orgulhosas de: ser coreano (+) ou não"

지우: eh: (+) mas você/ você também tem' não é" sobre (incompreensível)

I: (incompreensível) e:: orgulho' (+) eu tenho sim mas não tudo o pessoal tem' (+) porque' (+) (+) as pessoas no peru tem vergonha de ser (+) peruano,

P: mhm'

I: e: ultimamente as pessoas que estão morando em cidades pequenas' (+) eh:' (+) falam muito que a vida é muito melhor em cidade cidade mais grande,

P: mhm'

I: e: (+) vão lá e: (+) às vezes não dá certo, e a (+) as pessoas mo:rrem' fica sem empre:go' (+) eh tendo uma família (+) e o pequeno' (+) o: a criança morre de fome' também (+) então eles acham que: ficar numa cidade pequena (+) eh (+) é ruim,

P: mhm'

I: então eles sentem' s/ sente vergonha de:: de peru pratica[mente,

P: [mhm'

I: porque siguem em cidade pequena: (+) não tem possibilidade de sair' (+) imaginam imaginam uma cidade bem grande' (+) é pior'

P: m[hm'

I: [então' o problema é peru' eles falam isso, (+) então' eh não gosta do idioma nativo' (+) que é quéchua'

P: [[mhm'

I: [[basicamente não gostam, (+) eh: o aimara um po:uco e (+): existem outros idiomas que estão se perdendo um pouco um pouco,

P: qual é" o quéchua e o"

I: aimara,

P: aimara" (+) ah

I: o aimara tem (um significado) do tipo: o: (+) austral/ não/ australiano não, (+) (+) sim' australiano, ((risos)) é: muito parecido' tem palavras (+) (camissarai) que é: (+) (incompreensível) ele falou e: (camissarai) que ele falou umas palavras muito parecidas

P: [[mhm

I: [[que tem muito significado, (+) então' eh:: (+) e: são línguas que estão se perdendo e:: (+) (+) com o tempo,

P: e você fala uma delas"

I: eh: eu fale:i' (+) tentei aprender quéchua'

P: ã[ha

I: [não consegui tudo' mas é: (+) eu (+) (eu assino de Fernando)

P: ãhã' e seus pais falam"



I: me/ minha mãe'

P: sua [mãe fala quéchua]"

I: [minha] (+) minha mãe fala/ fala quéchua: (+) e espanhol,

P: ãhã'

I: meu pai: (+) em verdade' quem (+) eh (+) nasceu no peru' (+) mas nem todo peru fala em quéchua'

P: mhm'

I: e nem todo grupo fala em (bar) somente (+) espanhol' (+) ((lllayuq gesticula com as mãos, como se fizesse o mapa do peru sobre a mesa)) nessa parte da: (+) de peru fala:m (+) (+) eh: (+) (+) como é idioma" (+) mas num é idioma da selva"

P: ãhã'

I: eu não lembro o nome' (+) ma:s eu ouvi chamá peruano também'

P: mhm'

I: que também está perdendo, (+) aqui na/ no sul' onde eu moro tem: (+) quéchua (+) e aqui tem aimara' (+) e aqui é bolívia'

P: ãhã'

I: então' meu pai é: (+) quase daqui, (+) ele não fala nem quéchua' nem aimara, nessas cidades não existe'

P: ãhã'

I: minha mãe é quase daqui do norte do:: (+) da minha cidade e ela fala quéchua'

P: ãhã'

I: mas o quéchua que está: (+) na: (+) no norte do: (+) da minha cidade' da minha região' (+) é muito diferente o: a quéchua: (+) de bolívia'

P: ah:’

I: muito diferente, (+) eh: como como o espanhol e o português,

P: ãhã’

I: então’ (+) é:: som idiomas que estão se perdendo,

P: [[mhm’

I: [[ninguém estuda o quéchua’ ninguém estuda aimara’ e: (+) ainda espanhol’ ainda não’

P: mhm’

I: e (+) acho que (+) não tem muito (+) eh (+) orgulho de seu país’

P: ãhã’

I: todo mundo quer sair’ dali (+) todo mundo quer (+) eh: (+) desaparecer’

P: ãhã’

I: algo assim (+) que que eu vi” que não precisa muita história,

P: [[ãhã’

I: [[acho que história muito pode fazer,

P: hum’ (+) sim’ (+) e tem bastante línguas indígenas’ né” lá [também’

I: [é: acho que tem é: a/  
algo de sete’ oito lan/ línguas indígenas,

P: mhm’

I: mas em quéchua e aimara tem (por aqui) mais (trinta e cinco) (ao redor) do peru, aqui (+) também por aqui (+) ao seu redor,

P: mas a língua oficial é só o espanhol”

I: espanhol,

P: só" (+) eu pergunto porque:: o paraguai' que é um país que faz fron/ é vizinho aqui do brasil' é: tem o espanhol' como a língua oficial e tem o guarani também' (+) é:: uma língua indígena da região,

I: éh' mas é: (+) oficial da (do paraguai)

P: ãhã: é: oficial,

I: (não) a oficial seria: (+) a quéchua,

P: ãhã'

I: mas é um idioma que: (+) é: (+) quase: (+) como se fosse são paulo eles falando quéchua'

P: ãhã'

I: mas eles (num) ensinaram a falar quéchua por vergonha,

P: [[ah'

I: [[e: (+) quando alguma criança nasce (+) e alguém que ainda fa/ foi ensinar ela ãh: a matemática em quéchua' eles dizem não vão falá em quéchua, fala em espanhol'

P: ah:'

I: então' é: não gostam de/ do seu próprio idioma,

P: ãhã'

I: isso eu acho que é ruim,

P: (sim')

I: isso é problema,

P: ãhã' (+) eh aqui no brasil tem bastante línguas indígenas também (+) eh (+) eh que aqu/ que são paulo (+) uma cidade (+) né" (+) mais urba:na então (+) eh: (+) apesar

que assim' como tem muita imigração' (+) é uma cidade que fala muitas línguas ao mesmo tempo, então por exemplo você conhece gente (+) que fala coreano (+) aqui (+) porque a gente tem muita imigração, (+) espanhol' (+) então tem algumas que nem (+) mesmo: apesar de sê cidade' (+) a gente tem algumas escolas que/ que são escolas indígenas (+) então por exemplo' no pico do jaraguá tem uma escola in/ tem uma COMUNIDADE indígena (+) e: (+) mas eu não sei se eles lá ensinam na língua deles, (+) eh (+) mas oh/ oh assim pensando no b/ no no brasil como um todo (+) tem muitas línguas' mu:itas assim (+) eh: (+) e (+) eh como é que eu vou falá" a legislação do brasil prevê (+) que as crianças aprendam a língua (+) da assim: (+) da sua comunidade (+) algun/ al/ al/ algumas (+) eh regiões ensinam' (+) outras não, (+) né" mas por exemplo que nem no paraná (+) tem uma comunidade: (+) (+) não é croata: (+) é do leste europeu eu não lembro agora (+) o país (+) (+) eu acho que é croata mas eu não tenho certeza' (+) e aí (+) eh: (+) as pessoas de lá vieram né" ah sei lá , (+) (+) na época da imigraçã:o (+) acho que mil novecentos e quarenta (+) mais ou menos (+) e: (+) e daí eles (+) ficaram aqui e falavam a sua língua (+) com a comunidade (+) aí nasceram os filhos (+) tal e o pais tinham essa preocupação de ensiná o idioma pra eles, (+) e aí a p/ a/ a/ a (+) comunidade da cidade reivindicou que eles tivessem direito a aprendê (+) a língua (+) nas escolas (+) e eles conseguiram isso (+) então as escolas públicas da região ensinam (+) a lín/ POLONÊS' (+) não é croata (+) é POLONÊS (+) é (+) eh (+) ensinam polonês na escola (+) só que como eles vieram há muitos anos atrás (+) o polonês que eles falam (+) não é o mesmo polonês que se fala hoje' (+) na região deles' (+) porque tem a distâ:ncia' tem a influência do português (+) e de outras lí:nguas' que (+) vai modificando né' o idioma (+) mas é bem é bem interessante assim

I: (papeando) línguas e (incompreensível) por exemplo

P: é

**Fonte:** Dados transcritos de parte de conversa com estudantes de graduação em intercâmbio na FFLCHUSP e na FEUSP e no Curso de Extensão Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio

## ENTREVISTA COM إيهاب, CHOISIL E WALNER

**Arquivo: A 7 – Tempo de gravação: 14 min e 23 seg**

**Realizada em 13 de março de 2019**

Identificação: إيهاب	Identificação: Choisil	Identificação: Walner
País de origem: Eritreia	Cidade natal: Aquin	Cidade natal: L'archaie
Idade: 38 anos	País de origem: Haiti	País de origem: Haiti
Trabalha como vendedor	Idade: 38 anos	Idade: 32 anos
	Trabalha como ajudante de obras	Trabalha como vidraceiro e fotógrafo

A gravação desta entrevista foi iniciada logo após as professoras da turma se apresentarem e falarem aos alunos que eram professoras formadas em Letras, então um dos alunos disse: “-Ah então agora a gente vai aprender o português direito!” Baseada nesta frase, pedi permissão aos alunos para a gravação e perguntei-lhes: “-Pra vocês, o que é o português direito?” E a partir de então a gravação foi iniciada.

إيهاب: quando você conversa com pessoas'

P<sub>1</sub>: hum'

إيهاب: com as pessoas (+) que voc/ que não conhecem (incompreensível) não acostumam a sua jeito de falar (+) ela não entende'

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: então fazia te::mpo para ela começá a acostumar a sua jeito de falá'

P<sub>2</sub>: mhm'

إيهاب: isso é fraqueza' tem que (+) tem que desde quando você fala tem que as pessoas entender'

P<sub>1</sub>: [mhm'

P<sub>2</sub>: [mhm'

إيهاب: [(mas isso não é o que tá) acontecendo (+) então eu e:u' precisa quando fa:la (+) pela primeira vez (+) para primeira pe/ para pessoas que entendi'

P<sub>1</sub>: ãhã'

إيهاب: segunda secreto (+) secreto muito ruim' eu converso com as pessoas no *facebook* ao (incompreensível) no *whatsapp*' (assim) (+) (+) as pessoas não entendem o que eu escrevo' (+) mesmo que o que eu tô falando' (+) escrevo, mas (+) não dá certo, (+) as pessoas não entendem, (+) então tem que ir (a men) (+) esses dois coisas mostram (+) que você não' (+) eu (também) percebê uma outra matéria' foram o: (+) essa conversa geral'

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: não entendi na:da' (+) exemplo política' medicina' nada' não é só os termos' não entendi na:da,

P<sub>2</sub>: hu[m'

إيهاب: [então tudo isso é fraqueza'

P<sub>2</sub>: [hum'

P<sub>1</sub>: [u[hum'

إيهاب: [para (entendi)'

P<sub>1</sub>: [mhm'

P<sub>2</sub>: [então é como pra falá o português direito é tal que haja comunicação' que [você entenda o que eu estou falando']

إيهاب: [hum']

إيهاب: comunicação também como [ou como com com o povo'] nunca também od:  
alto: (+) cultura (+) eh: (não é das pessoas) da rua'

P<sub>2</sub>: [não' (+) comunicação não é a palavra']

P<sub>2</sub>: okey

P<sub>1</sub> = [mhm']

إيهاب: [(uma) pessoas como divogadô:: divoga:dos

P<sub>2</sub>: ãhã'

إيهاب: eh: esse tipo de (+) de (+) pessoas que não pode usa palavra da rua' da gíria ou coisa assim'

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: passa outro (di/) outro: (+) congresso com outro tipo de pessoas'

P<sub>1</sub>: ã[hã'

P<sub>2</sub>: [sim

P<sub>1</sub>: e a sua compreensão" você compreende bem quando as pessoas falam"

إيهاب: essas conversas sempre sim'

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: sai um pouqui:nhô fora (+) (+) dá (zero) (+) muito difícil'

P<sub>1</sub>: hum'

إيهاب: exemplos (+) nós fala sobre política: eu perco'

P<sub>1</sub>: m[hm'

إيهاب: [perco (+) de letra (+) então conversa com (por cima)

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: são os mais do que (+) [esses] (coisas)' (+) da rua'

P<sub>1</sub>: [ah:]

P<sub>1</sub>: entendi (+) cê queria falá"

W: sim' para mim eu penso ãh (+) (+) já (aprovou os que sabem) ãh: como que o português direito é quando pessoas prec/ ãh (+) igual a todas lingua (+) quando pessoas (+) faz fala(zi) be:m' (+) com ve:rbo (+) e fa:la: (+) bem corre:to e você o:uve também (+) para (falar) o português direito,

P<sub>1</sub>: mhm'

W: é isso, (+) assim: às vezes tem pessoas que fala com você ele não tem concordância do tempo (+) às vezes (+) você já viu se foi (falô) tô: no faculdade tô fazendo faculdade eu tô (a turma você já falar) também faço faculdade sim' (+) sério (+) hum (+) e não sabe nada (+) porque na concordância do te:mpto (+) ve:rbo (+) fra:se dele non (+) corre:to'

P<sub>1</sub>: mhm'

W: pra mim (+) o português direito ele tem que falá be::m (+) e respe:itá o te::mpto ce::rto pá falá'

P<sub>1</sub>: m[hm'

W: [depois (eu quero aqui também)']

P<sub>1</sub>: ã[hã'

W: [eu quero quando eu falá o professor fala, chega em sala (fala) ((voz muito baixa)) (incompreensível) é isso,



P<sub>2</sub>: tendi,

P<sub>1</sub>: legal (+) e para você (+) o que que é: (+) aprender o português direito”

C: ah: eu quero aprender o português direito porque (+) quan/ quando e:u cheguei aqui’ (+) trabalh/ trabalhei na o:bra’ trabalho com as pessoas na ru:a (+) aí eu (+) aprende mui/ muitas pala::vras (+) mas quando conversá com (pesso/) professor ou pessoas (que assim) (+) que: (+) ah que (+) falam português correto (+) aí eu precebi que todas palavra que eu apre:nde tudo é: é: é: incorreto,

إيهاب: incorreto’

C: = é incorreto, (+) por exemplo (+) te::m pessoas nós trabalha na obra quando (+) engenheiro chega (em cima) e pergunta cê vai trabalhá e fala amanhã nós vai’

P<sub>1</sub>: mhm’

C: [eh: e quando eu cheguei’]

[[((Walner tosse))]]

C: quando (eu vai conversar com outras pessoas) que falam “amanhã nós vai” não é correto (+) (+) aí eu:: eu vi que: (+) todas palavra que eu aprende na obra (+) eh: se falá você:: você: já compreende o que eu quero falar’

P<sub>1</sub>: mhm’

C: mas [(+)] num é correto,

إيهاب: [(eh)]

C: (incompreensível) num é correto (num é assim)’

P<sub>1</sub>: no país de vocês isso acontece também”

إيهاب: sim,

P<sub>1</sub>: por exemplo’ você tá falando que como você trabalha com bastante pedreiros’

C: sim,

P<sub>1</sub>: que a:/ às vezes a forma como eles falam (+) eh: pra outras pessoas não é considerado correto' (+) no país de vocês isso acontece também com a língua"

W: ãh (+) eu (+) eu acho que acontece, né" se hum pessoas que foi mal alu: no vai acontece isso (+) só que (+) cada pessoas que (+) depois do que eu já falei isso lá (+) agora (+) se num num respeitá verbo igual que ele falou nós vai (+) se é nós (+) tem que ser vamos'

P<sub>1</sub>: mhm'

W: eh: nós vai é pra pessoas que nunca foram à escola'

P<sub>1</sub>: a[h'

W: [eu não vou falá isso (+) eu já ouvi (+) eu já' [já ouvi,

C: [já ouvi' (+) já ouvi' já'

W: fazendo (natação) pra colocar (+) as pessoas que é formado e que não é formada'

P<sub>1</sub>: mhm'

W: o que nós vai' eu só vô olhá sem fala nada você fica quieto sem falá nada'

P<sub>1</sub>: a[h'

W: tem aqueles (existe) também (+) mé/ mas há pessoas no meu país (+) (+) que falam (+) porque nós temos duas lingua que é francês e crioulo'

P<sub>1</sub>: ãhã'

W: pessoas que falam muito francês e crioulo é pessoas que foram na escola,

P<sub>1</sub>: mhm'

W: às vezes existe pessoas que fala só crioulo (+) que nunca foram na escola e: que falam (bem) mas há gente que já sabe crioulo e fala bem (+) mas se (po) fala

francês pra mim tem que í na escola né” se a pessoa é formado (+) ela fala bem também

P<sub>1</sub>: mhm’

W: mas igual daqui cada pessoas que sai duma (cultura) diferente’ os homem diferente’ fala (uma ou outra) diferença em um (incompreensível) diferente (+) tudo diferente’ amém’

P<sub>1</sub>: mhm’

W: (meio louco)

P<sub>1</sub>: e: e lá no haiti: (+) você tava falando: que por exemplo (+) as pessoas que estudam sabem as duas línguas’

P<sub>2</sub>: isso,

P<sub>1</sub>: dentro de casa qual é a língua que as pessoas aprendem”

W: aí depende da família também’

P<sub>1</sub>: hum’

W: porque (+) a maioria de pessoas lá (+) se eu fosse num:/ saí com família’

C: eh:

W: e (incompreensível) (+) você pode falá crioulo’

P<sub>1</sub>: mhm’

W: tem pessoas que só fala crioulo,

P<sub>1</sub>: ãhã’

W: e às vezes tem pessoas na família meio que fala já (três ou quatro lingua)’

P<sub>1</sub>: ãhã’

W: porque se pai dele (+) formado (+) mãe também fala outra língua (incompreensível) cultura: (+) vi/ via:ja pra outro país e já (+) tem cultura pra falá outra língua mais que duas língua que eu vô ensiná também'

P<sub>1</sub>: mhm' e: por exemplo na escola e na universidade' qual é a língua que se fala" é o francês" ou é o crioulo"

W: na escola nós fala dois língua também (+) na faculdade também duas língua (+) crioulo e francês,

P<sub>1</sub>: ãhã'

W: e tem curso que é (bom) pro francês e tem curso que é bom pro crioulo (+) o que/ eu já fiquei três anos pra estudá só crioulo'

P<sub>1</sub>: mhm'

W: na faculdade (+) só crioulo,

W: por exemplo' o professor chega lá (+) só fala crioulo comigo,

P<sub>1</sub>: mhm'

W: eu estudava (uns) quatro ano (+) três anos (+) mas tem pessoas que: falou que (+) (ei volta aqui *come on*) (+) ele não está aqui (+) ele já ouvi pessoas falá português,

P<sub>1</sub>: mhm'

W: e já fala' (+) mas pá falá mais perfeito tem que í: foi lá na escola' (ostentá)' assiste aula' (+) pá faculdade (+) perfeito, (+) é isso,

P<sub>1</sub>: ãhã'

W: eu vô também: (pá) que todos países é assim'

P<sub>1</sub>: ãh' (+) e na escola (+) por exemplo as crianças quando elas vão [ser alfabetizadas']

W: [depende da qual língua] (+) porque no país (+) se você foi na escola (+) você em casa estuda (+) você vai (+) sabê falá inglês também [e espanhol também,]

P<sub>1</sub>: [ãhã'] (+) (+) tá

W: assim é obrigatório (+) voc/ (+) vai passá prova também (+) se você não passa (+) você vai' (+) [repetí]

P<sub>1</sub>: [mhm'] (+) e: as crianças elas são alfabetizadas em francês ou em crioulo (+) na] escola”

C: [francês,]

W: ah francês

P<sub>1</sub>: ah tá' (+) legal (+) e na arábia saudita”

إيهاب: então (+) arábia saudita sabe que é uma/ uma' (+) (messi dorá')

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: lá no: (+) eu adjudar arábia saudita' líbia' tunísia' tu:do esse país árabe

P<sub>1</sub>: [[mhm'

إيهاب: [[vinte e três países,

P<sub>1</sub>: ãhã'

إيهاب: então to:dos (+) tem uma língua que (+) que é o exemplo da arábia saudita (+) eu posso conversar com marrocos' com qualquer pessoas com língua (+) clássica'

P<sub>1</sub>: ãhã'

إيهاب: mas língua clássico (+) entendida até qualquer analfabeto (+) que analfabeto (+) ele sabe a língua clássica,

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: por causa de religião (+) porque o mesmo texto religioso (+) que desde do mil e quatrocentos ano atrás' (+) então ela tá viva'

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: na oração' (+) na: (+) nas pessoas religiosos' nas coisas oficial' (+) então todos esses países (+) eles falam sobre (+) uma língua' (+) (+) clássico (+) que pode (+) comunicar entre eles'

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: aí (+) (interir) nesses países daí tem uma ah: (+) sotaque, (+) sotaque é alguma mudança'

P<sub>1</sub>: [[mhm'

إيهاب: [[(fizemos uso) da (incompreensível) no marroco, um país muito longe' (+) se ele fala comigo com língua (+) com sotaque deles (+) um pouco difícil para mim,

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: mas se começar ele a falar o que é normal para ele em árabe clássico (+) eu (ablo) clássico (+) fácil nos entendemos (+) o sotaque pode entender (+) pode nos entender' pode não (+) depende as profundidade das palavras localiz/ como local

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: mas língua não tem problema (+) nem próprio país (+) nem (+) todos os (+) países árabes' vinte e três (+) países (+) (+) língua (+) não tem problema (+) entre todos esses povos (+) são sotaque diferente (+) sotaque (incompreensível)

P<sub>1</sub>: ah tá' (+) e: por exemplo' (+) que nem quando você tava falando de aprendê português direito' (+)

إيهاب: sim

P<sub>1</sub>: no árabe (+) você tem isso" por exemplo" de falar o árabe direito ou não"

إيهاب: eu (+) por i:sso que (+) como ah/ como essa (+) língua clássica (+) ela sempre foi na vida do to:dos pessoas (+) até criança (+) criança exemplo:, na:sce e vivê com seus pai (+) clássico,

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: e: e: na escola' (+) clássico (+) exemplo quando fica com educadores (+) educadores clássico (+) sempre as pessoas usam (+) o jeito clássico'

P<sub>1</sub>: [[mhm'

إيهاب: [[difícil pessoas falá alguma coisa em (medí) (incompreensível) difícil (+) então (+) todas as crianças sabe: (+) hum: todo mundo sabe clássico (+) então num tem/ num tem diferença (+) diferença é como eu falei, (+) é local'

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: exemplo em árabe clássico fala (*ayushemy*) (+) em minha língua cidade fala (*eshy*) (+) então a diferença é pequena (+) (incompreensível) (*ayushey*)' (+) (*shey*)

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: por isso: (+) eh: é língua árabe só,

P<sub>1</sub>: āhã'

إيهاب: mas algumas países que foi colonizadas (+) como tunísia' (+) o marrocos' (+) algeria (+) eles talvez coloca língua outro: (+) obrigatório (+) como o francês

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: mas ah: geral o árabe,

P<sub>1</sub>: ah:

إيهاب: árabe clássico ainda

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: não pode dizer hum: que: (+) ah na tunísia (+) eles não ensinam na escol/ na::  
(+) na escola (+) o árabe (+) que usa palavras só (+) na tunísia,

P<sub>1</sub>: [[mhm'

إيهاب: [[não pode (+) maioria dos países num aceita esse tipo de coisa,

P<sub>1</sub>: ah:

إيهاب: mas usar dia-a-dia (+) cum certeza (+) pessoas usam o que ma/ (+) mais fácil  
mais fácil,

P<sub>1</sub>: ah:

W: eu não entendi quando você fala arrabe (+) clássico (+) quê significa (+) clássico”  
(+) arrabe [clássico”]

إيهاب: [eh:] ah (+) olha (+) em árabe são as palavras palavra correta (+) árabe  
(*arabiun fushaa*) (+) (*fushaa*) significa (+) a forma que po/ o o o povo (+) de mil e  
quatros anos atrás (+) aquele época (+) que como eles falaram esse é o que eles  
chamam clássico (+) clássico eu tentando traduzir mas (+) quê significa clássico em  
português” (+) como uma [pessoa fala isso] [português] clássico (+) o [quê]  
significaria”

W: [(incompreensível)] [non]  
[non] (+) eu sei o que significa clássico pra mim me’

eu sei o que significa clássico pra mim me’

إيهاب: [[o quê”

W: [[você (+) eu tô aqui num país que não se fala crioulo (+) nu/ num existe crioulo  
clássico,

إيهاب: eh’ mas mas (incompreensível) o português clá[ssico’ (+) o quê significa”

W: [significa



W: no (+) no exi/ eu acho que no existe o português clássico pra mim,

P<sub>1</sub>: mas eh/ eh s/ é [es/

W: [ é (ruim) ou [(bom) (+) é isso,]

P<sub>1</sub>: [ eu/ eu/] eu a:cho' (+) posso tá enganada'

إيهاب: sim,

P<sub>1</sub>: que seja talvez a questão (+) (+) que seja a questão (+) por exemplo (+) v/ a gente tem o latim clássico

P<sub>2</sub>: mhm'

P<sub>1</sub>: né" (+) quando se estuda (+) por exemplo (+) o latim hoje não existe mais' né" (+) eh: (+) mas quando se fala de l/ de latim tem o latim clássico (+) e o latim popular (+)

W: sim,

P<sub>1</sub>: [né"]

إيهاب: [muito diferente] (+) sim,

P<sub>1</sub>: que o latim clássico era o latim da literatura' (+) e o que foi ãh/ assim (+) (+) foi o que ficou como registro (+)

إيهاب: (incompreensível)

P<sub>1</sub>: as línguas (+) neolatinas (+) todas vieram do latim (+) então o português' (+) o francês' (+) o italiano' (+) mas (+) elas vieram do latim popular'

إيهاب: exato,

P<sub>1</sub>: que era o latim falado (+) que era muito diferente do latim clássico

إيهاب: (incompreensível)

P<sub>2</sub>: ã-hã

P<sub>1</sub>: que o latim clássico é o latim escrito, (+)

إيهاب: bonito' (+) aí vamos pro meu então clássico (+) aqui em árabe isso significa' (+) que tem uma/ uma época (+) uma época (+) a língua foi registrada numa época antiga' (+) foi registrada bem (clau)'

P<sub>1</sub>: mhm'

إيهاب: aí toda essas mudança depois, (+) sea considerada uma coisas (+) moderna (+) mas o clássico (+) aquele foi registrado antes' (+) exatamente então (+) é que eu to falando,

P<sub>1</sub>: a[h:

إيهاب: [aquele de mil quatros anos atrás que foi registrado todas (+) [poesia] á:ra[be (+) o texto (+) tud/ esse é que nós chama ela (+) clássico

P<sub>2</sub>: [mhm'](+) [ãhã

P<sub>1</sub>: [[mhm'

إيهاب: [[[arabe fushaa) nossas (língua) é perfeito' (+) o restante (+) tudo o que vai vim depois (+) errado (+) nós vamos falar que é erra:do porque aqueles povo (+) não falavam desse jeito (+) e como (quando) coloco gramática num (+) num muda' (+) a língua num muda (+) então isso volta de novo pro gramática daquele (+) época (+) que já foi colocada (+) então sempre fixo (+) essa maneira (+) essa língua que é registrada naquele (+) tempo (+) o que veio (incompreensível) mil quatrocentos atrás (+) esse que chama clássico para mim,

W: não,

((alguém entra na sala para entregar os bilhetes de metrô))

P<sub>1</sub>: (incompreensível)

إيهاب: (eu passo) (+) essa: também"

P<sub>1</sub>: (incompreensível)

إيهاب: presença”

: A não (+) metrô, (+) você: [precisa”] (+) [então tá bom]

إيهاب: [eu num] precisa (+) [agradeço] (+) muito obrigado

A: desculpe interrompê,

P<sub>1</sub>: magi:na

A: a lista de presença (+) posso recolher”

P<sub>1</sub>: po:de’

**Fonte:** Dados transcritos de entrevista com estudantes do curso *Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Refugiados*

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa **A RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E OS ALUNOS ESTRANGEIROS: UM ESTUDO DO PROCESSO FORMATIVO DOS ESTUDANTES INTERCAMBISTAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **que frente à conjuntura atual que exige das universidades a adoção de uma política de internacionalização, faz-se necessário estudar os discursos dessa política, considerando dois aspectos: o discurso da própria política de internacionalização e em seu interior uma política linguística**. Nesta pesquisa pretendemos **acompanhar os alunos intercambistas com o intuito de compreender o seu processo formativo para coletar dados nos quais seja possível verificar como incorporam os elementos da política linguística e como se comportam frente a língua portuguesa, neste último caso, tanto pelo domínio da língua em si, como as manifestações que vêem essa língua, uma vez que dentre outras opções, o estudante elegeu a língua portuguesa como um idioma a ser considerado em sua formação acadêmica**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você **uma entrevista que consiste em algumas perguntas relacionadas à Língua Portuguesa e às línguas nas quais você apresenta**.

A presente pesquisa pode vir a apresentar os seguintes riscos:

- Responder a questões sensíveis, tais como violência;
- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado;
- Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista;
- Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos;

Visando prevenir possíveis desconfortos que possam ser gerados em decorrência da participação na pesquisa seguem abaixo as providências a serem empregadas pelo pesquisador para reduzir os efeitos dos riscos:

- Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos;
- Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras;
- Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;
- Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

A pesquisa **poderá trazer subsídios para efetivar um processo formativo do aluno estrangeiro que contribua para que, durante o seu período de estudos no Brasil, ele consiga compreender e se apropriar da cultura acadêmica e dos conhecimentos científicos concernentes a sua área de estudo**

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Em caso de qualquer gasto decorrente da sua participação na pesquisa, a pesquisadora fará o ressarcimento referente ao gasto que você teve, evitando, assim que você tenha prejuízos financeiros decorrentes da sua colaboração. Para isso, basta solicitar à pesquisadora verbalmente, por e-mail ou telefone. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com

com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Para esclarecimentos pertinentes a ética da pesquisa, você pode entrar em contato com o CEPH, o endereço, telefone e e-mail constam no final deste documento.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_ .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável: Selma Regina Olla Paes de Almeida**

**Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Filologia e Língua Portuguesa, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo**

**Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 CEP: 05508-900 - Cidade Universitária São Paulo - SP / Brasil**

**Fone: 55 11 948803292**

**E-mail: [selma.almeida@usp.br](mailto:selma.almeida@usp.br)**

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH)**

**Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**

**Av. Prof. Mello Moraes, 1721**

**CEP 05508-030**

**Cidade Universitária - São Paulo – SP**

**Fone: 55 11 30911660**

**E-mail: [ceph.ip@usp.br](mailto:ceph.ip@usp.br)**