

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

CESAR BARBATO

**“SE ELE SOUBESSE A MINHA HISTÓRIA”: a narrativa de linguistas aplicados
sobre a experiência do doutorado sanduíche e sua relação com a língua
inglesa**

São Leopoldo

2023

CESAR BARBATO

“SE ELE SOUBESSE A MINHA HISTÓRIA”: a narrativa de linguistas aplicados
sobre a experiência do doutorado sanduíche e sua relação com a língua
inglesa

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada,
pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2023

CESAR VINÍCIUS DE SOUZA BARBATO

**“SE ELE SOUBESSE A MINHA HISTÓRIA”: A NARRATIVA DE
LINGUISTAS APLICADOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO DOUTORADO
SANDUÍCHE E SUARELAÇÃO COM A LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADO EM 15 DE MARÇO DE 2023.

BANCA EXAMINADORA

**PROF. DR. ALEXANDRE JOSÉ PINTO CADILHE DE ASSIS
JÁCOME - UFJF(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROF. DR. CAIO CÉSAR COSTA RIBEIRO MIRA - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADORA



PROFA. DRA. DOROTEA FRANK KERSCH - UNISINOS

AGRADECIMENTO À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

“A vida é a arte do encontro”

Vinícius de Moraes

Este trabalho só foi possível pelo feliz encontro com diversas pessoas que atravessaram meu caminho e contribuíram para que eu me tornasse quem eu sou.

Agradeço aos meus pais, Márcia e Vivaldo, que sempre apoiaram minhas ideias e meus projetos e se empenharam em me ajudar para que alcançasse meus objetivos. Muito do que sou devo a eles.

Agradeço ao meu melhor amigo e companheiro, Mateus, pela compreensão e incentivo nos momentos de cansaço e trabalho excessivo. Sua presença e disposição em me ajudar foram indispensáveis neste processo.

Agradeço a minha orientadora, Professora Dra. Dorotéa Frank Kersch, pela paciência, firmeza e competência ao me auxiliar na estruturação deste trabalho. Agradeço a acolhida e diálogo com os colegas do Grupo de Pesquisa FORMLI, nossas reuniões foram fundamentais para a troca de ideias.

Agradeço a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada que contribuíram para a minha formação na área, em especial, ao Professor Dr. Caio Mira, que lecionou a disciplina sobre Estudos das Narrativas Orais, tema tão caro à presente pesquisa. Ao Professor Dr. Alexandre Cadilhe, que, em uma disciplina de apenas quatro encontros, deixou marcas tão indelévels no meu referencial teórico.

Certa vez, escutei de uma professora que a pesquisa acadêmica exige fôlego, persistência e sabedoria. Fui tocado por essas palavras, pois cada um desses elementos se fez necessário para que este trabalho fosse concluído. Entretanto, eu acrescentaria mais um substantivo a essa tríade: companheirismo. Agradeço a parceria de quatro mulheres que me inspiram pela sua intelectualidade e pela sua visão de mundo: Elisa, Emiliania, Maryuri e Nienke. Sou imensamente grato pela amizade e pelos momentos de diálogo.

E, por fim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que este trabalho fosse realizado.

RESUMO

A presente pesquisa analisa narrativas de linguistas aplicados participantes do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), com enfoque no papel da língua inglesa e seus desdobramentos nessa experiência, tendo em vista que há, ainda, uma lacuna nos estudos de narrativas em Linguística Aplicada nesse âmbito. Analisa também como os/as participantes percebem reverberações da experiência no exterior em suas práticas de ensino de inglês (correção de erros, pronúncia, aspectos fonéticos), bem como intenta verificar o uso e valor atribuído ao idioma durante a experiência do intercâmbio (dificuldades, desafios e transformações ocorridas durante esse período) e entender o processo de internacionalização em contexto brasileiro, já que o PDSE é uma das iniciativas para tal, a partir de um viés crítico. A fundamentação teórica está baseada em discussões sobre a globalização (SANTOS, 2021), a internacionalização da educação superior (KNIGHT, 1994, 2004, 2014), o uso da língua inglesa como língua franca (JENKINS, 2009), os usos geopolíticos da língua (MIGNOLO, 2003; SEIDLHOFER, 2012; VERONELLI, 2015) e os estudos decoloniais (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005). A metodologia desta pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como teoria analítica a abordagem narrativa de Bastos (2005), conceitos de posicionamento (DAVIES e HARRÉ, 1990), performance narrativa (BAUMAN, 1986), noções de Discurso (GEE, 2008) e as lâminas de análise de Biar, Orton e Bastos (2021). A geração de dados aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas e gravadas pela plataforma Microsoft Teams. Os dados foram analisados conforme a abordagem das lâminas de análise de Biar, Barton e Orton (2021). Os resultados do estudo indicam que a experiência do doutorado sanduíche, no que se refere a episódios de língua, propicia experiências relacionadas a sotaque, pronúncia, preconceito e geopolítica da língua. Além disso, os entrevistados que atuam em sala de aula também compartilham como a vivência fora, durante o período do doutorado sanduíche, reverbera em suas práticas em sala de aula. Estudos desse cunho contribuem para a construção de uma visão decolonizada do doutorado sanduíche, pois problematizam aspectos referentes à idealização da experiência fora do Brasil, mas também demonstram a importância do doutorado-sanduíche para a construção da identidade e da carreira dos participantes/ pós-graduandos/ futuros doutores.

Palavras-chave: doutorado sanduíche ; internacionalização; geopolítica da língua; estudos decoloniais; língua inglesa.

ABSTRACT

The present research analyzes narratives of applied linguists participating in the Sandwich Doctoral Study Abroad Program (PDSE). It focuses on the role of the English language and its unfoldings in the exchange experience, considering that there is still a gap in the studies of narratives in Applied Linguistics in this field. It also analyzes how the participants perceive the reverberations of the experience abroad in their English teaching practices (error correction, pronunciation, phonetic aspects), as well as verifying the use and value attributed to the language during the exchange experience (difficulties, challenges and transformations that occurred during this period) and understanding the internationalization process in the Brazilian context, since PDSE is one of the initiatives for that, from a critical perspective. The theoretical foundation is based on discussions about globalization (SANTOS, 2021), the internationalization of higher education (KNIGHT, 1994, 2004, 2014), the use of English as a lingua franca (JENKINS, 2009), the geopolitical uses of language (MIGNOLO, 2003; SEIDLHOFER, 2012; VERONELLI, 2015) and decolonial studies (MIGNOLO, 2003; QUIJANO, 2005). The methodology of this research is qualitative, having as analytical theory the narrative approach of Bastos (2008), concepts of positioning (DAVIES and HARRÉ, 1990), narrative performance (BAUMAN, 1986), notions of Discourse (GEE, 2008) and the analysis slides of Biar, Orton and Bastos (2021). Data generation took place through semi-structured and recorded interviews using the Microsoft Teams platform. The data were analyzed according to Biar, Barton, and Orton's (2021) analysis slides approach. The results of the study indicate that the sandwich PhD experience, with regard to language episodes, provides experiences related to accent, pronunciation, prejudice, and language geopolitics. Furthermore, the interviewees who work in the classroom also share how the experience abroad during the sandwich doctorate reverberates in their classroom practices. Studies of this nature contribute to the construction of a decolonized view of the sandwich doctorate, since they problematize aspects related to the idealization of the experience outside Brazil, but also demonstrate the importance of the sandwich doctorate for the construction of the identity and career of the participants/post-graduates/future PhD's/academics.

Keywords: sandwich doctorate; internationalization; geopolitics of language; decolonial studies; English language.

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IES - Instituição de Ensino Superior

ILF - Inglês como língua franca

LA - Linguística Aplicada

PDSE - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 19 |
| 2.1 Um olhar crítico sobre o mundo: a linguística aplicada como inteligibilidade para ler o mundo social..... | 19 |
| 2.2 O fenômeno da globalização e o processo de internacionalização nas universidades | 21 |
| 2.2.1 A globalização como fábula | 22 |
| 2.2.2 A globalização como perversidade..... | 24 |
| 2.3 O processo de internacionalização: definições, abordagens e justificativas | 27 |
| 2.4 O processo de internacionalização das universidades e a importância do inglês nesse processo: estudos já realizados | 31 |
| 2.5 A geopolítica da língua: do inglês como língua franca à colonialidade da linguagem | 42 |
| 2.5.1 Inglês como língua franca | 45 |
| 2.5.2 Eurocentrismo e colonialidade do saber | 49 |
| 2.6 O estudo de narrativas..... | 55 |
| 2.6.1 Do estruturalismo de Labov às novas complexidades sociais | 56 |
| 2.7 As lâminas de análise | 60 |
| 2.7.1 A primeira lâmina e os posicionamentos | 60 |
| 2.7.2 A segunda lâmina e questões de performance | 63 |
| 2.7.3 Terceira lâmina: os embates discursivos | 66 |
| 3 METODOLOGIA | 71 |
| 3.1 A entrevista narrativa..... | 72 |
| 3.2 As lâminas de análise | 73 |
| 3.3 Perfil dos participantes da pesquisa | 75 |
| 3.4 Geração de dados | 76 |
| 3.5 Aspectos éticos | 77 |
| 4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO | 78 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 122 |

| | |
|------------------|-----|
| REFERÊNCIAS..... | 130 |
| ANEXO 1..... | 138 |
| ANEXO 2..... | 139 |

1 INTRODUÇÃO

Ela gostava do campus, grave com tanto saber, dos prédios góticos com suas paredes cobertas de hera, e do modo como, de noite, à meia-luz, tudo se transformava numa cena fantasmagórica. E, acima de tudo, gostava do fato de que, nesse lugar de conforto afluente, podia fingir ser outra pessoa, alguém que tivera acesso a esse sagrado clube americano, alguém com os adornos da certeza. Mas Ifemelu não gostava de ter que ir a Trenton para trançar o cabelo. Não era surpreendente que não houvesse um salão especializado em Princeton — os poucos negros que ela vira ali tinham a pele tão clara e o cabelo tão liso que era difícil imaginá-los usando tranças —, mas, enquanto esperava o trem na Princeton Junction, numa tarde incandescente de calor, Ifemelu se perguntou por que não havia um lugar ali onde pudesse fazer suas tranças.

Trecho de *Americanah*, de Chimamanda Adichie, p. 9 e 10

Sinto identificação imediata com o trecho do romance de Adichie sobre a experiência da jovem nigeriana Ifemelu, o que me traz à memória fragmentos de minha própria experiência quando estive fora do país pela primeira vez. Embora meu cenário não fosse tão rebuscado como o da universidade descrita acima, a pequena cidade onde morei parecia, de fato, com aquelas mostradas em vários filmes da *Sessão da Tarde*, filmes que formaram o imaginário de muitas crianças e adolescentes brasileiros. Existe um certo deslumbre e fascinação que viajar para um lugar distante nos proporciona. Parece que nosso olhar fica completamente atento aos detalhes que nos cercam, é uma experiência estética, sensorial, emocional. Eu tinha apenas 18 anos quando fui morar por um ano no Canadá, na província de Alberta, em uma cidade pequena de quinze mil habitantes. Vindo de uma família religiosa, fui estudar em um instituto bíblico luterano. Os meus medos eram muitos e transitavam desde os aspectos entre comunicar-me no dia a dia a pertencer àquela comunidade, sobreviver ao frio, me adaptar à comida, driblar a saudade da família. Porém, eu tinha mais entusiasmo e curiosidade do que medo.

Nessa viagem, percebi pela primeira vez como a dinâmica dos marcadores sociais como pertença religiosa, origem geográfica, raça/etnia e classe social me colocavam em um determinado lugar de diferenciação dos demais ali, principalmente o de raça/etnia. No passado, aquela região da Alberta havia sido povoada por imigrantes escandinavos. Por ser uma cidade muito pequena e distante da capital, lembro como minha cor de pele se destacava em

relação à dos demais. Me lembro de dois momentos constrangedores: um ligado à minha origem brasileira, quando uma anfitriã responsável por me hospedar na chegada me levou a um *Starbucks* e me apresentou ao atendente como brasileiro e “como tudo aquilo era um mundo completamente novo para mim” e um outro quando estava em um parque com meus colegas do instituto e um rapaz se aproximou dizendo que minha pele era muito escura e perguntou o que eu estava fazendo ali.

Entretanto, minha vivência no Canadá não poderia ter sido melhor, pois foi a realização de um sonho: ser fluente na língua inglesa. A experiência advinda daquele período deixou marcas indeléveis em minha formação pessoal, tendo desdobramentos na área acadêmica e na área profissional como professor de inglês.

Retornei ao Brasil e ingressei no curso de Teologia, mas sempre trabalhando como professor de língua inglesa em cursos livres e aulas particulares. No penúltimo semestre da faculdade, fui aceito em um programa de intercâmbio na *Vrije Universiteit*, em Amsterdã. Não mais “marinheiro de primeira viagem”, dessa vez estava em um ambiente acadêmico e morava em uma cidade com uma vida cultural intensa. Novamente, os marcadores sociais presentes naquele grupo de estudantes afetavam diretamente a nossa vivência. Éramos todos do hemisfério Sul, oriundos da América Latina, Ásia e África. O programa tinha a proposta de trabalhar a interculturalidade interseccionada com a área de pesquisa de cada um(a). O que tinha potencial para ser uma versão da Torre de Babel era mediado por algo em comum: todos nós falávamos inglês na casa compartilhada, na universidade e na rua, já que nenhum de nós falávamos holandês.

O nível de fluência no grupo variava, mas, como nenhum de nós tínhamos o inglês como primeira língua, havia um senso de solidariedade e empenho em compreender e ser compreendido. Mas, ao lembrar desse período, também posso dizer que, talvez, tenha sido a primeira vez que eu me dei conta sobre como a performance linguística de alguém pode desencadear uma série de outros eventos e outras interações, possibilitando ou dificultando acessos. Linguagem é poder.

Sinto que a experiência na Holanda foi muito mais profunda e impactante por uma série de fatores, que vão desde minha autonomia e maturidade, até a

questão de estar em uma capital com uma diversidade étnica e cultural muito grande e, por fim, estar em uma universidade. Vivenciar um âmbito acadêmico tão diverso, com um corpo docente e discente de origens geográficas tão distintas, foi uma experiência ímpar e transformadora, no âmbito pessoal, profissional e acadêmico.

Entretanto, alguns pontos precisam ser levantados para que as experiências mencionadas aqui não sejam romantizadas: reconheço o lugar de privilégio que tive, como, por exemplo, o acesso a um curso de inglês desde adolescente e o apoio financeiro dos meus pais, para que essas viagens ocorressem. É importante mencionar isso, pois esta pesquisa se propõe a escutar as narrativas de um grupo privilegiado: pessoas que tiveram acesso à educação superior e prosseguiram com seus estudos em sua última instância, o doutorado.

Não que suas jornadas tenham sido marcadas por privilégios, como será mostrado na seção de análise: eles fazem parte de um grupo seletivo que não somente concluiu o doutorado, mas teve a oportunidade de viajar para fora de país como pesquisadores.

Um aspecto fundamental para que essa experiência acontecesse era o domínio da língua usada na universidade escolhida, que nesta pesquisa é a língua inglesa. Porém, como será analisado, o uso da linguagem posiciona os narradores na vida social daquele lugar, gerando reflexões sobre a linguagem como prática social, conceito-chave na Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006)

A partir do que os entrevistados relatam em suas narrativas sobre aquele período, é possível mapear discursos emergentes, que revelam visões de mundo e elementos do mundo social.

Voltando à epígrafe que traz a cena com Ifemelu, eu e os entrevistados desta pesquisa também pudemos nos maravilhar com a paisagem de lugares distantes e diferentes daqueles de onde viemos. Porém, assim como ela, convido o leitor a se perguntar o porquê de algumas coisas. Hoje me questiono o porquê de tal fascinação em aprender inglês, e tenho algumas pistas. Através das narrativas de nossos entrevistados, espero revisitar algumas paisagens e cenas, convidá-los a pausar, a dar um *zoom* e enxergar nuances ainda não vistas.

O início desta seção foi um relato pessoal e, por isso, escrito em primeira pessoa do singular. A partir de agora, junto-me a outros pesquisadores e escrevo na primeira pessoa do plural, partindo do preceito que dialogamos, refletimos e produzimos em conjunto.

1.1 Tema

A presente dissertação tem seu interesse voltado à análise de narrativas de linguistas aplicados participantes do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) e, em especial, ao papel da língua inglesa e seus desdobramentos nessa experiência.

1.2 Delimitação do tema

O uso do inglês e suas implicações têm gerado muitas pesquisas na Linguística Aplicada (doravante LA), área em que este trabalho se concentra. Ao entender a linguagem para além de sua sistematização de signos, a LA tem seu interesse nas práticas sociais geradas por ela. O uso do inglês por não-nativos de países de língua inglesa, por exemplo, propiciou estudos sobre o Inglês como Língua Franca (doravante ILF) (JENKINS, 2006).

O uso do ILF na academia tem sido o meio pelo qual pesquisadores do mundo inteiro têm divulgado sua produção. Entretanto, outros elementos entram em jogo nesse cenário, revelando relações de poder sobre *qual* língua é falada e *como* deve ser expressa, produzindo Discursos (GEE, 2008) e evidenciando a geopolítica da língua/ linguagem (BAPTISTA, 2019, SEIDLHOFER, 2012, VERONELLI, 2015).

Quando os entrevistados desta pesquisa visitam as Instituições de Ensino Superior (doravante IES) durante o doutorado sanduíche (pelo PDSE), eles presenciam tais dinâmicas *in locu*. Sob um viés crítico, a LA, em sua interdisciplinaridade, conta com um vasto aparato teórico para refletir e debater os elementos trazidos nas narrativas aqui geradas.

O PDSE é um programa institucional da CAPES com o objetivo de apoiar a formação de recursos humanos de alto nível por meio da concessão de cotas de bolsas de doutorado sanduíche às Instituições de Ensino Superior (IES) e de

Pesquisa, uma das formas de internacionalização das universidades brasileiras. Por meio desse programa, estudantes do doutorado têm a oportunidade de passar um período de estudos em uma universidade estrangeira, tendo por objetivo o avanço de suas pesquisas, pondo-as em diálogo com o que se faz fora do Brasil, dentro de suas respectivas temáticas. As universidades anfitriãs estabelecem parâmetros para receber alunos do mundo todo, sendo um dos principais o nível mínimo de proficiência no idioma usado em cada IES. A presente pesquisa contou com participantes que escolheram universidades dos Estados Unidos e da Bélgica, e a língua utilizada nessas IES era o inglês.

Ao pensar no foco do nosso objeto de pesquisa, entrevistamos (1) linguistas aplicados, (2) que tenham participado do doutorado sanduíche e (3) que tenham usado a língua inglesa durante o período do doutorado sanduíche.

1.3 Problema

Em um trabalho anterior, Flores (2019) estudou a influência do doutorado sanduíche na trajetória de pesquisadores do programa de pós-graduação de um curso de engenharia e estruturou sua pesquisa sobre alguns eixos importantes para entender como essa experiência tem desdobramentos que vão além de uma viagem de estudos. Envolve investimento no domínio da língua a ser utilizada no contexto escolhido, adaptação aos novos ambientes de pesquisa, acesso a melhores condições de pesquisa, novas técnicas e metodologias do que aquelas encontradas em sua universidade de origem, publicação de artigos com orientadores estrangeiros, e inserção em grupos de pesquisa internacionais que possibilitam projetos e publicações futuras.

Ao examinar esses aspectos identificados por Flores, somos provocados a pensar como os fatores acima se dariam com pesquisadores em LA. O levantamento bibliográfico de trabalhos que abordam o processo de internacionalização no Brasil nos provoca a pensar criticamente sobre a predominância de dois aspectos: o movimento do Sul global ao Norte de pesquisadores que optam fazer o doutorado sanduíche e a exigência do uso da língua inglesa nessas universidades, o que, por sua vez, desencadeia uma série de outras questões sobre a geopolítica da linguagem.

Kumaravadivelu (2006), ao apontar temas recorrentes de pesquisa em LA, afirma que parte significativa dos pesquisadores tem se ocupado com estudos relacionados aos aspectos práticos do ensino de línguas. Segundo ele, “o campo continua a ignorar a proposição fundamental de que a investigação em LA deve ser intercultural, interlinguística e interdisciplinar” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 129).

Com o intuito de fortalecer pesquisas que se orientam a partir desses três eixos, nossa pesquisa analisará as narrativas de pesquisadores que fizeram o doutorado sanduíche e como eles significam e articulam sua experiência, principalmente a partir de episódios que envolvem a questão da língua/ linguagem, no caso, a língua inglesa, que é o que este trabalho se propõe a observar.

A partir do que foi apresentado acima, perguntamo-nos: o que os episódios em que a língua estava em questão revelam sobre os aspectos geopolíticos que a constituem e como os narradores se posicionam diante dela?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Analisar a experiência de linguistas aplicados durante o doutorado sanduíche, a partir de episódios em que a língua inglesa estava em questão, e os desdobramentos relacionados ao uso da língua inglesa e a percepção desses estudantes sobre este tema.

1.4.2 Objetivos específicos

- A) Analisar como os/as participantes acreditam que a experiência do doutorado sanduíche reverbera em sala de aula quando ensinam conteúdos de língua inglesa (correção de erros, pronúncia, aspectos fonéticos).
- B) Verificar o uso e o valor atribuído ao uso do idioma usado na universidade escolhida pelos participantes durante a experiência do intercâmbio (dificuldades, desafios e transformações ocorridas durante esse período).
- C) Entender o processo de internacionalização em contexto brasileiro, já que o PDSE é uma das iniciativas para tal, a partir de um viés crítico.

1.5 Justificativa

A globalização perpassa todas as esferas da vida no mundo atual e faz-se necessário entender os desdobramentos desse fenômeno em diversos âmbitos. Não diferentemente, a Universidade também tem sua estrutura afetada desde a década de 1990, quando se começou a falar da “sociedade do conhecimento” (BURCH, 2016). Passou-se a entender que a sobrevivência da universidade dependia da produção e difusão de conhecimentos e de sua inserção nessa realidade globalizada através da internacionalização de suas atividades.

Uma das formas de se manter presente e se fazer relevante em um mundo de constantes mudanças se dá pelo intercâmbio de ideias e pesquisas com outros centros de produção de conhecimento. Por isso, compreender os processos de internacionalização da universidade é tão importante. Entretanto, esse processo não é simples e é permeado por uma série de fatores ideológicos, políticos e epistemológicos (SANTOS, 2019).

Ao fazermos um levantamento sobre dissertações e teses voltadas ao processo de internacionalização, verificamos que o material desenvolvido até agora voltou seu olhar para os impactos do programa Ciência Sem Fronteiras sob a perspectiva da internacionalização e da experiência australiana (CUNHA, 2016); para os aspectos formais e burocráticos da internacionalização na universidade (VALE, 2017); para os impactos da participação no doutorado sanduíche na produtividade acadêmica em aspectos qualitativos e quantitativos de pesquisadores desse programa (VARGAS, 2017); para a análise do perfil, das motivações e das experiências de dois grupos distintos em uma mesma universidade (VILAÇA, 2017); para a influência do doutorado sanduíche no âmbito pessoal, científico, de inserção internacional e para os desafios encontrados pelos participantes provenientes de um curso de Engenharia (FLORES, 2019). Por último, analisamos dois trabalhos, sendo uma dissertação (GUTH, 2020) e uma tese (LEAL, 2020), que fazem uma análise documental sobre o processo de internacionalização, cada um sobre uma universidade. Ambos os trabalhos olham para esses documentos sob uma perspectiva crítica, mais especificamente, com as lentes dos estudos decoloniais.

Não encontramos trabalhos que pensassem as questões mencionadas acima em LA, por isso os temas abordados aqui podem abrir caminhos para diálogos produtivos na área. Pretendemos conhecer os participantes desse processo de internacionalização através de suas narrativas sobre sua vivência e aprendizado em universidades fora do país e a forma como a língua tem um papel essencial durante esse período. O domínio ou não da língua adicional (seja ela a do país de destino ou a língua inglesa, hoje entendida como “língua franca”) também tem papel essencial. A perspectiva dos estudos decoloniais e o caráter crítico que a LA vem assumindo têm um papel importante na interpretação dos dados do presente estudo.

Organizamos o presente trabalho em quatro capítulos, sendo o primeiro deles a introdução, que visa a explicitar o tema e seus desdobramentos, expor os objetivos que guiarão a discussão e justificar a relevância do tema para a área em LA.

O segundo capítulo, em sua primeira parte, apresenta a relevância da LA como forma de inteligibilidade para ler o mundo social e adotar uma leitura crítica sobre os usos e desdobramentos da língua. Ao observarmos o avanço da globalização, suas implicações no processo de internacionalização na universidade, traçamos um breve percurso histórico das diversas definições elaboradas nas últimas três décadas. Em seguida, apresentamos algumas teses e dissertações que tratam do tema da internacionalização no Brasil. As constatações feitas nesses trabalhos evidenciam como a língua inglesa é um elemento chave para que esse processo ocorra. Por isso, apresentamos não somente o aspecto do inglês como “língua franca”, como também seus aspectos geopolíticos. Encerramos o capítulo apresentando a análise de narrativas como um dispositivo epistêmico para entender os diversos elementos imbuídos no ato de contar uma história, sejam eles os posicionamentos tomados pelos narradores, seus atos performativos, como também os discursos que emergem de suas falas.

O terceiro capítulo apresentará a metodologia que guiou o processo interpretativo das narrativas geradas, as lâminas de análise. Cada lâmina “dá um zoom” sobre elementos distintos. A primeira foca os posicionamentos que os narradores fazem de si e sobre os outros; a segunda atenta para as questões performáticas durante o ato de narrar; e a terceira identifica os elementos de

ordem “macro”, os discursos culturais, sociais e simbólicos que emergem a partir das narrativas contadas.

O quarto capítulo apresenta análise e discussão das narrativas de quatro linguistas aplicados que compartilharam suas experiências sobre o período de doutorado sanduíche. A seleção dos trechos limitou-se à apresentação que os entrevistados fizeram de si até chegar no doutorado e os episódios em que a língua inglesa foi um elemento preponderante ao longo dos relatos.

Por fim, apresentamos as considerações finais referentes aos estudos realizados no decorrer desse processo investigativo, considerando os dados gerados e a bibliografia consultada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para melhor entendermos nosso tema de pesquisa, as narrativas de linguistas aplicados e sua experiência no doutorado sanduíche, dividimos esta seção em quatro partes, a saber: a Linguística Aplicada como forma de inteligibilidade para ler o mundo social; a globalização e o processo de internacionalização nas universidades brasileiras; o uso e implicações do inglês no cenário global; e, por último, os estudos de narrativas orais e as abordagens que nos auxiliarão a compreender nosso *corpus* de pesquisa.

2.1 Um olhar crítico sobre o mundo: a Linguística Aplicada como inteligibilidade para ler o mundo social

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1991, p.4). Como não ser profundamente tocado por tal frase, já que ela evoca a memória de nossas primeiras percepções do mundo? No pequeno livro intitulado “A importância do ato de ler”, Freire narra como sua primeira infância, acompanhada de diversos elementos de um lar acolhedor, foi cenário de partida no processo de letramento.¹

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a "leitura" do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da "palavramundo". (FREIRE, 1991, p. 4)

Essa citação exemplifica de forma poética o momento de transição entre aquilo que é experimentado e observado e os primeiros passos no mundo das palavras *per se*, onde somos apresentados a um sem-fim de nuances, suas unidades lexicais, morfológicas, semânticas. Já na fase adulta, na universidade, a leitura da palavra é priorizada, o que, inevitavelmente, impacta a nossa leitura de mundo, os engajamentos e compromissos assumidos durante a vida.

A leitura de mundo e os compromissos advindos a partir dela serão fundamentais para as escolhas de leituras da palavra no que diz respeito, por

exemplo, ao processo de educação linguística, dos letramentos, da formação de professores e outros assuntos da área.

Partimos da perspectiva de que a linguística aplicada é uma área do conhecimento que dialoga com teorias que atravessam o campo das ciências sociais e das humanidades e que concebem a linguagem não somente como um sistema, mas como Discurso. Discurso (em maiúsculo), como propõe Gee (2008), se refere ao conhecimento, às ideologias e às maneiras de se estar no mundo, e discurso (desta vez em minúsculo), que diz respeito à linguagem em uso.

Embora Paulo Freire não fosse linguista aplicado, sua compreensão sobre a dimensão da linguagem e o mundo social está alinhada com a perspectiva adotada no presente trabalho em que a “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. (FREIRE, 1991, p. 9). No empreendimento de fazer uma leitura crítica, aguçar a percepção das relações entre texto e contexto, a linguística aplicada “cria inteligibilidade sobre os problemas sociais em que a linguagem tem um papel central.” (MOITA LOPES, 2006, p. 15).

Ao examinar a origem da LA, vemos que ela nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras durante e após a Segunda Guerra Mundial. Essas pesquisas sobre ensino de línguas eram fortemente influenciadas pelo behaviorismo comportamental e pelo estruturalismo linguístico (MENEZES, SILVA e GOMES, 2009). Com o passar dos anos, as Associações, criadas principalmente na Inglaterra e nos EUA, mudaram seu viés e interesse de pesquisa. Não mais publicações de artigos sobre questões gramaticais despertavam o interesse dos especialistas da área:

Linguística descritiva geral, descrição de línguas específicas, comparação descritiva de duas ou mais línguas, a linguagem das crianças, bilinguismo, o ensino de linguística geral, o ensino de línguas específicas, objetivos de ensino, materiais de ensino, métodos de ensino, e experimentos educacionais. (DAVIS, 1948, p. 2, *apud* MENEZES, SILVA e GOMES, 2009).

Desde então, a LA tem seu arcabouço teórico desenvolvido a partir do uso da linguagem em contextos reais, “em oposição à língua idealizada. Essa nova

forma de fazer ciência abalou a academia e se confrontou com a pesquisa tradicional dentro de modelos teóricos e metodológicos muito rígidos.” (MENEZES, SILVA e GOMES, 2009, p. 3).

De acordo com Cavalcanti (1986), foi no final da década de 1990 que as pesquisas em LA começaram a se diversificar para além de análises contrastivas, de questões voltadas à leitura e dos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (MENEZES, SILVA e GOMES, 2009). Atualmente, é evidente e consensual que a LA não é a aplicação das teorias linguísticas (CAVALCANTI, 1986), e também não se ocupa somente do ensino e aprendizagem de línguas. Qualquer menção ou concepção que remeta a essas ideias tem caráter reducionista e unidirecional (MOITA LOPES, 2006, p.18-19).

Ampliar o escopo de pesquisa em linguagem de forma interdisciplinar exige uma mudança na forma como se faz pesquisa, ou seja, uma mudança epistemológica. Tal postura exige ir além

da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação. (MOITA LOPES, 2006, p. 23)

Nesta pesquisa, nos propomos a sair da “zona de conforto” da mera reprodução de teorias e apresentação de resultados e a olhar para alguns fenômenos como a globalização e a internacionalização das universidades (em nosso contexto específico, a partir de narrativas sobre o período de doutorado sanduíche), o uso e as implicações da língua inglesa no meio acadêmico através dos estudos de análise de narrativas (GEE, 2008; BIAR, ORTON e BASTOS, 2021).

2.2 O fenômeno da globalização e o processo de internacionalização nas universidades

A globalização é um tema emergente nas últimas décadas; por isso, será discutido a seguir sob as lentes de Santos (2021), correlacionando-o aos processos de internacionalização nas universidades brasileiras, que se relacionam diretamente com o enfoque deste estudo. Para analisarmos o

fenômeno, dialogamos com o geógrafo brasileiro Milton Santos (2021), que entende esse processo sob três perspectivas: como fábula, como perversidade e como possibilidade. Nessa última, a da possibilidade, o autor vislumbra formas menos desiguais e menos destrutíveis de ser/estar no mundo. Pelo seu teor analítico, focaremos as duas primeiras, a globalização como fábula e como perversidade, que nos ajudarão a compreender melhor outros pontos desta pesquisa.

Como consequência da globalização, vemos os desdobramentos da internacionalização em seus diversos âmbitos, inclusive na universidade, nosso tema de interesse, uma vez que nosso foco está no doutorado sanduíche e episódios de língua durante esse período. Para a discussão sobre a internacionalização, trazemos os apontamentos de uma das teóricas mais proeminentes dessa área, Jane Knight (1994, 2004, 2014), que reflete sobre as mudanças e impactos da internacionalização no contexto universitário nas três últimas décadas.

2.2.1 A globalização como fábula

A ideia de fábula está atrelada à noção de que, por causa do aperfeiçoamento da tecnologia, do acesso à informação e do encurtamento do tempo e da distância entre os indivíduos modernos, todos vivem numa “aldeia global” (SANTOS, 2021, p. 24). Entretanto, para entender como esse processo é instaurado, é necessário apreender dois aspectos que, entrelaçados, estruturam a dinâmica do mundo globalizado. São eles o estado das técnicas e o estado da política.

“O desenvolvimento da história vai de par com o desenvolvimento das técnicas” (SANTOS, p. 31), ou seja, ao passo que novas técnicas emergem, novas etapas históricas se tornam possíveis. Nosso tempo, por exemplo, é marcado pelo avanço da técnica da informação intermediado principalmente por meio da cibernética, da informática e da eletrônica. Todas essas mediações delineiam a forma como os sujeitos usam seu tempo, “permitindo, em todos os lugares, a convergência dos momentos, assegurando a simultaneidade das ações e, por conseguinte, acelerando o processo histórico”. (SANTOS, 2021, p. 31).

Essa unicidade técnica envolve o globo como um todo pela rede cibernética, porém não em todos os âmbitos e níveis, como problematizaremos a seguir. Anteriormente à técnica da informação como experimentamos hoje, os empreendimentos e acontecimentos locais se restringiam à sua região. Entretanto, hoje estamos todos conectados, e “cada lugar tem acesso ao acontecer dos outros” (SANTOS, 2021, p. 32). Mesmo tendo um aspecto físico e não só de informação, o exemplo mais recente que evidencia como estamos conectados foi a pandemia de COVID-19, que alcançou proporções mundiais em poucos dias devido ao nível de circulação de pessoas pelo mundo.

Entretanto, o aperfeiçoamento do sistema de técnicas, em especial no campo da informação só ganha eficácia quando atrelado a processos políticos e de mercado que estruturam a “arquitetura da globalização atual” (SANTOS, 2021, p. 29). Entender a dinâmica política se faz essencial, pois a emergência dessas novas técnicas não chega a todas as pessoas dessa aldeia global, o que evidencia a ideia da globalização como fábula.

A ideia de aldeia como esse espaço-tempo contraído que permite a livre circulação de pessoas e bens, de uma humanidade desterritorializada, de uma cidadania universal é um mito, pelo menos para a maior parte das pessoas que estão abaixo da linha abissal (SANTOS, 2018).

Na ideia romântica de que vivemos em uma aldeia global e de que estamos todos conectados, é fundamental apontar a presença dos grupos hegemônicos, até porque o uso de novas técnicas é primeiramente viabilizado a esses grupos que, como aponta Boaventura de Sousa Santos, estão separados pela linha abissal do Norte e Sul global (SANTOS, 2018). O poder político detido por esses grupos vai pautar as relações hierárquicas nessa aldeia global. O acesso a novas técnicas, mais precisamente a “técnica da informação”, que entendemos, neste estudo, por produção acadêmica e condições materiais para que essa produção aconteça, também explicita como a inequidade na distribuição e no acesso a esses bens na aldeia global reforçam as hierarquias de poder em um mundo globalizado.

Mesmo em contextos de internacionalização universitária, os quais priorizam o intercâmbio de ideias e de experiências interculturais, conforme os documentos oficiais do Ministério da Educação apresentados no artigo de Macedo (2020), o suposto livre acesso e desterritorialidade que a aldeia global

asseguraria se mostra fictício. A partir da observação de que o processo de globalização reforça padrões hierárquicos, Santos (2021) afirma que “quando um determinado ator não tem as condições para mobilizar as técnicas mais avançadas, torna-se, por isso mesmo, um ator de menor relevância no período atual” (SANTOS, 2021, p. 32). Ao trazermos o contexto universitário para a discussão, veremos na seção sobre internacionalização que, na tentativa de se tornarem relevantes no cenário globalizado, as universidades no Sul global adotam posturas e políticas que reforçam a noção de mais valia de algumas instituições de ensino superior, geralmente no Norte global, em detrimento de outras, no Sul.

Essa forma hierárquica de ver o mundo opera através de uma seletividade que classifica o outro, e também se coloca em uma posição de superioridade, “porque todos os outros lugares são avaliados e devem se referir àqueles dotados das técnicas hegemônicas”. (SANTOS, 2021, p. 32).

O pensamento de Santos (2021) nos ajuda a entender como a criação de um imaginário de aldeia é amplamente disseminado, despertando o desejo de visitar alguns lugares dessa “aldeia” mais do que outros. Porém, como veremos nos nossos dados, para acessar esses lugares, uma série de empecilhos se colocam no caminho, sejam eles de ordem burocrática como a obtenção de vistos, ou de ordem financeira, pois, para obter o visto, é necessária uma comprovação bancária de que o viajante, no nosso caso pesquisador/a, tem condições materiais de se manter no local escolhido.

2.2.2 A globalização como perversidade

Neste mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluartes do presente estado de coisas. A competitividade comanda nossas formas de ação. O consumo comanda nossas formas de inação. E a confusão dos espíritos impede nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos. (SANTOS, 2021, p. 59)

A promoção da ideia de globalização é divulgada e comercializada como o mundo tornando-se unificado; contudo, uma leitura cuidadosa e crítica dos dados sobre diferentes âmbitos, como a produção em massa e as condições de trabalho, questões ambientais, a superação da fome, a invasão de territórios e o

surgimento de guerras, para mencionar alguns exemplos, vai apontar o caráter perverso da globalização. Essa perversidade é expressa pela emergência de uma dupla tirania: a do dinheiro e da informação.

O avanço das técnicas, como foi dito antes, gera impacto direto nos mais diversos empreendimentos humanos e na vida social. A técnica da informação tem um papel fundamental na atualidade e a instantaneidade com que a informação circula no globo diminui o senso de distância geográfica e cultural entre as diversas partes do mundo. Todavia, para além de suas benesses, esse processo tem um caráter político em que grupos hegemônicos detêm os meios de produção da informação, como afirma Santos (2021),

[...] [n]as condições atuais, as técnicas da informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função dos seus objetivos particulares. Essas técnicas da informação (por enquanto) são apropriadas por alguns Estados e algumas empresas, aprofundando assim os processos de criação de desigualdades. É desse modo que a periferia do sistema capitalista acaba se tornando ainda mais periférica, seja porque não dispõe totalmente de novos meios de produção, seja porque lhes escapa a possibilidade de controle. (SANTOS, 2021, p. 52)

Ao trazer o contexto em que esta pesquisa está inserida, ou seja, programas de pós-graduação em universidades brasileiras e seu processo de internacionalização, e a importância da língua inglesa nesse contexto, nos deparamos com dados que evidenciam essas desigualdades de acesso e de estrutura, como veremos adiante, fazendo com que as universidades em países periféricos mantenham uma relação de dependência com os polos hegemônicos, dentro da lógica de competitividade, com sua produção acadêmica.

O aspecto perverso da globalização também pode ser visto pelo enaltecimento da competitividade, o qual tem em seu bojo a violência e a “guerra como norma” (SANTOS, 2021, p. 59). Santos (2021) fala de uma violência estrutural que é resultado da presença do dinheiro em estado puro, da competitividade em estado puro e da potência em estado puro.

Por dinheiro em seu estado puro, entende-se a imposição de uma noção de riqueza e prosperidade econômica, colocando o consumo como regulador dos sujeitos. A busca por essa prosperidade acaba gerando o acúmulo para alguns e o endividamento para a maioria. “Nessas condições firma-se um círculo vicioso dentro do qual o medo e o desamparo se criam mutuamente e a busca

desenfreada do dinheiro tanto é uma causa como uma consequência do desamparo e do medo” (SANTOS, 2021, p. 68).

Embora o desamparo e o medo sejam afetos, a criação desses sentimentos pelo sistema econômico se materializa no cotidiano das pessoas quando elas não conseguem acessar elementos básicos à sua subsistência, como também à educação. No momento em que esta pesquisa está sendo realizada, o Brasil experimenta a maior taxa de evasão universitária de sua história e uma alta inadimplência nas instituições de ensino superior, ambas resultado direto do período de crise econômica, juntamente com os cortes no orçamento destinados à educação e a falta de políticas públicas voltadas à expansão da educação superior no país.¹

A capitalização de todas as áreas da vida humana nas sociedades atuais faz com que a competitividade atinja seu estado puro, ou seja, cria-se e difunde-se a ideia de sua inevitabilidade, como também acaba tornando-se “uma regra da convivência entre as pessoas” (SANTOS, 2021, p. 69). Logo, reafirmando

A necessidade de competir é, aliás, legitimada por uma ideologia largamente aceita e difundida na medida em que a desobediência às suas regras implica perder posições, e, até mesmo, desaparecer do cenário econômico.” (SANTOS, 2020, p.69).

O processo de internacionalização deixa evidente como a competitividade e a importância atribuídas aos rankings de melhores universidades são elementos-chave para que esse processo seja instaurado, como veremos em mais detalhes na seção sobre internacionalização.

Por último, como resultado dos dois elementos citados acima, o dinheiro em estado puro juntamente com a competitividade em estado puro, Santos (2021) aponta para o poder (a potência) em seu estado puro, em que o uso da força se torna uma necessidade. Seu exercício, pautado nos princípios do mercado e da economia, “vem acompanhado pela desnecessidade de responsabilidade perante o outro, a coletividade próxima e a humanidade em geral.” (SANTOS, 2021, p. 69) Essa falta de solidariedade para com o outro é visível quando olhamos o cenário geopolítico mundial. Observemos as guerras

¹<https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2022/12/15138129-governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia.html> . Acesso em: 10 fev. 2023.

atuais que disputam territórios e recursos naturais, por exemplo. Trata-se de um tipo de violência presente na atualidade, reflexo de uma globalização que tem como pilares o acúmulo de capital e a competitividade.

Ao trazer essa reflexão para o âmbito universitário, a solidariedade pode ser entendida como valor para a atuação da universidade em suas três bases inter-relacionadas: o ensino, a pesquisa e a extensão. Pela extensão universitária, a Universidade possibilita o compartilhamento do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa com a comunidade, com o público externo. Ou seja, a universidade pública no Brasil tem um papel fundamental para que a mobilidade social aconteça e as desigualdades sejam superadas. (MAZZILLI, 2011).

As primeiras universidades no Brasil eram voltadas para o trabalho em sala de aula e a profissionalização da elite. Em um segundo momento, a partir da década de 1930, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), a pesquisa ganhou seus incentivos. Além dos cursos de Direito, Agronomia, Medicina e Veterinária, foram criadas as faculdades de Filosofia, Ciências, Letras, Economia e a Escola de Belas Artes. O corpo docente foi composto inicialmente por professores franceses, italianos e alemães (MOROSINI, 2011). Ou seja, o desenvolvimento da universidade como entidade pesquisadora teve seu início marcado a partir de um processo de internacionalização.

Um dos desdobramentos da globalização é a internacionalização que, por sua vez, refere-se à relação entre os países, culturas, instituições e sistemas (KNIGHT, 2014, p. 85). A internacionalização na educação ganha notoriedade, pois mobiliza uma série de movimentos e iniciativas, principalmente na educação superior. As universidades criam políticas de internacionalização que vão gerar mobilidade estudantil, do corpo docente, de sua administração através de parcerias, projetos e pesquisas com universidades de outros países (KNIGHT, 2004, p. 6).

2.3 O processo de internacionalização: definições, abordagens e justificativas

A internacionalização não é um termo novo e é amplamente usado nas ciências políticas e relações internacionais, porém, no âmbito da educação, ele

começou a ganhar popularidade no começo dos anos 1980, época em que termos como “educação internacional” e “cooperação internacional” ainda eram comumente utilizados (KNIGHT, 2014, p. 76). Knight traz uma interessante colocação sobre o sufixo do termo ‘ização’, notando que o mesmo remete a um processo em constante mudança. Não se trata de um internacionalismo, em que o “ismo” faz referência a uma ideologia, nem de internacionalidade, em que “dade”, designa qualidade de ser somente internacional.

Como processo complexo, teóricos levantam uma série de questões sobre o que esse fenômeno suscita, sendo que vários deles fazem parte das reflexões e apontamentos no trabalho seminal de Jane Knight. Questionamentos como: “Qual o propósito da internacionalização; quais os valores que vão nortear suas políticas; quem são seus participantes, interessados e beneficiados; quais suas implicações, sejam elas positivas ou negativas; a internacionalização é uma resposta ou um estímulo para a globalização; a internacionalização tem um papel na fuga de cérebros (*brain drain*), na homogeneização/hibridização da cultura e na mobilidade internacional do trabalho?” (KNIGHT, 2004, p. 6. Tradução nossa.) emergem a partir do que foi apontado em relação à globalização.

A autora aponta que, embora não exista uma definição única do que significa internacionalização, é importante estabelecer alguns parâmetros que balizem as políticas e práticas, as quais ela identifica como sendo em nível institucional e nacional. Em 1994, Knight definia internacionalização, em nível institucional, como sendo um “processo de integração de uma dimensão internacional e intercultural nas funções de ensino, investigação e serviço da instituição” (KNIGHT, 1994, p. 7. Tradução nossa.). A autora problematiza essa definição, pois ela fica restrita ao nível institucional, deixando de lado as implicações de políticas nacionais voltadas à ampliação da internacionalização na educação.

Com o objetivo de ampliar o escopo da educação no ensino superior que contemple um maior número de países, culturas e sistemas educacionais, em 2003, Knight define internacionalização como “o processo de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global no objetivo, funções e prestação de ensino superior.” (KNIGHT, 2003, p. 2). Ao usar a tríade *internacional*, *intercultural* e *global*, Knight chama a atenção para a diversidade de países

envolvidos, que trazem consigo uma diversidade cultural, compondo um cenário global.

A tríade objetivo, funções e prestação de ensino superior foi cuidadosamente escolhida e seus componentes devem ser pensados conjuntamente. O *objetivo* refere-se ao papel e à missão que cada instituição toma para si. A *função* refere-se aos elementos e atividades essenciais do ensino superior e de cada instituição, como o ensino, a pesquisa e a extensão. A *prestação* refere-se aos cursos e programas oferecidos na própria instituição como também em outros países, quando essas possuem atividades internacionais. (KNIGHT, 2004, p. 12).

Por ser um fenômeno complexo, Knight divide as justificativas para o processo de internacionalização em diferentes níveis, pois algumas mobilizações são feitas pelas instituições de ensino (nível institucional) e outras são implementadas pelo Estado (nível nacional), através de políticas nacionais. A seguir, ela pontua quatro dimensões implementadas pelo Estado no sentido de avançar o processo.

Em nível nacional, a primeira justificativa para a internacionalização da educação tem a ver com o que Knight (2004) chama de economia do conhecimento. Como incentivo à mobilidade de força de trabalho, os países estão investindo cada vez mais no desenvolvimento e recrutamento de capital humano ou *brain power*. Através da internacionalização da educação, vários países aumentaram a

pressão e interesse para recrutar os estudantes e acadêmicos mais brilhantes de outros países para aumentar a competitividade científica, tecnológica e econômica. Mudanças nas estratégias de recrutamento, incentivos, e políticas de imigração são exemplos de esforços para atrair e reter estudantes e acadêmicos com potencial para melhorar o capital humano de um país. (KNIGHT, 2004, p. 22. Tradução nossa.)

A reformulação do conceito de internacionalização feita por Knight em 2004, em que ela amplia a lista de fatores desse processo, evidencia elementos da globalização como perversidade (SANTOS, 2021), pois a internacionalização na educação desencadeia uma série de outras medidas, como por exemplo as políticas de imigração. No ano de 2021, pesquisas mostram que o Brasil registrou o maior índice de pessoas deixando o país em busca de oportunidades

de emprego em outros países, majoritariamente na América do Norte e Europa (nota de roda)². Entretanto, o que Knight ainda não trazia naquele momento, é que esse êxodo de pessoas com nível superior em direção aos países do Norte global gera a fuga de cérebros, ou *brain drain* (STEIN, 2017).

A segunda justificativa para a implementação da internacionalização é o estabelecimento de alianças estratégicas de cunho econômico e político, mas que acontecem através de parcerias acadêmicas, como “uma forma de desenvolver uma cooperação mais estreita a nível regional e ganhar vantagem competitiva”. (KNIGHT, 2004, p. 24. Tradução nossa.).

A terceira justificativa é a troca comercial, pois no mundo globalizado a educação é um produto e a internacionalização da educação é um dos 12 setores de serviços no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços⁴, o GATS. Esse é um tratado que tem o objetivo de regulamentar a exportação de serviços entre os países participantes da Organização Mundial do Comércio, a OMC, gerando uma renda bilionária. (KNIGHT, 2004, p. 26. Tradução nossa).

Na quarta justificativa apresentada por Knight, países em desenvolvimento que não têm a infraestrutura física e humana na área de educação estabelecem parcerias internacionais para suprir essa necessidade. “O trabalho de desenvolvimento internacional baseado em benefícios mútuos para todos os parceiros continua a ser um aspecto chave da internacionalização do ensino superior.” (KNIGHT, 2004, p. 25. Tradução nossa). A autora traz dados gerados da época em que seu artigo foi escrito e a receita gerada para aqueles que fornecem ou exportam seus bens educacionais é substancial. Ao olharmos para aqueles dados de forma crítica, fica o questionamento se esse benefício é realmente proporcional e justo entre os participantes.

E, por fim, a última justificativa para a internacionalização da educação refere-se ao desenvolvimento social e cultural entre os países. Knight (2004) questiona se as razões sociais e culturais para a internacionalização têm a mesma importância que as razões econômicas e políticas nesse processo.

Em 2014, dez anos depois da reformulação e ampliação conceitual de Knight sobre a internacionalização, ela escreve o capítulo de livro intitulado “Está a internacionalização da educação superior tendo uma crise de identidade?” (“Is Internationalisation of Higher Education Having an Identity Crisis?”) (2014) em que analisa os desdobramentos no momento em que o capítulo foi escrito.

Knight (2014) traz dados sobre a voracidade competitiva gerada na década em que o capítulo foi escrito, época em que os projetos de cooperação internacional estavam sendo substituídos por verdadeiras disputas nos rankings de reconhecimento, universidades estavam baixando cada vez mais seus critérios de seleção e se transformando em “fabricas de vistos” para atender às demandas do mercado educacional, cada vez mais sedento por projetos acadêmicos com propostas comerciais e visando ao lucro (KNIGHT, 2014, p. 78).

A proposta de diversidade cultural e de práticas de interculturalidade foi substituída pela homogeneização da cultura, mais precisamente a ocidentalização. Tradicionalmente, a educação sempre foi usada como meio de aculturação nos territórios coloniais. No Brasil, os jesuítas começaram esse processo com a catequização dos povos indígenas, por exemplo (SANTOS, 1987). No cenário atual, esse processo de homogeneização tem afetado o conteúdo curricular e a imposição do inglês como língua padrão para que as atividades universitárias sejam reconhecidas. (KNIGHT, 2014, p. 80).

Ao examinarmos esta última reflexão de Knight (2014), as considerações de Santos (2021) sobre a globalização e seu caráter perverso e gerador de violências ficam muito mais evidentes. Outros intelectuais fazem uma leitura crítica acerca do processo de internacionalização (LEAL, 2020; STEIN, 2017; FINARDI, 2017).

Na próxima seção veremos alguns trabalhos desenvolvidos sobre o processo de internacionalização da educação das universidades brasileiras, os quais trarão em detalhes os maiores programas desenvolvidos no país, o Ciência sem Fronteiras (CsF) e o Inglês sem Fronteiras (IsF).

2.4 O processo de internacionalização das universidades e a importância do inglês nesse processo: estudos já realizados

O processo de internacionalização na educação no Brasil vem sendo amplamente pesquisado, principalmente após a criação do Ciências sem Fronteiras (CsF), o programa mais substancial da história das universidades brasileiras. Para chegar a tal constatação, fizemos um levantamento de dissertações e teses produzidas, registradas na plataforma de dados da CAPES

e na plataforma Sucupira. As palavras-chave foram “doutorado sanduíche” e “internacionalização”, nosso tema de interesse. Trazemos algumas pesquisas desenvolvidas a partir do ano de 2015, para trabalhar com dados mais recentes.

A escolha por essas pesquisas se deu pelos dados gerados, seu caráter quantitativo para saber o alcance desse programa, e qualitativo para saber em maior detalhamento quem foram os contemplados por ele. Um outro critério foi a menção da trajetória histórica das universidades no país, o que, por si só, pode ser entendido como parte do processo de internacionalização da educação, já que várias universidades contaram com a vinda de professores estrangeiros em seu começo (MENDONÇA, 2000). Ter essa perspectiva histórica nos ajuda a entender a conjuntura atual e como as universidades brasileiras se posicionam no cenário global.

A seguir, apresento algumas dissertações e teses que abordam os aspectos mencionados acima, com participantes do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) e do CsF. Esses trabalhos apresentam alguns indicativos do que já foi pesquisado, quais as metodologias utilizadas e como os resultados obtidos nos ajudam a questionar pontos específicos acerca do nosso recorte de pesquisa, as questões da língua nesse processo.

Flores (2019), em sua dissertação “DOUTORADO SANDUÍCHE: A Experiência da Engenharia da UNICAMP na década de 2010”, fez um levantamento quantitativo sobre a distribuição de bolsas para o doutorado sanduíche nos Programas de Pós-Graduação (PPG) em Engenharia e uma análise qualitativa sobre como a experiência do doutorado sanduíche influenciou a formação acadêmica no âmbito pessoal, científico e de inserção internacional dos bolsistas em diversos países.

A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) possui uma estrutura robusta de PPGs, predominantemente com notas 5 e 6 aferidos pela CAPES, o que possibilita uma oferta significativa de bolsas de estudos.

A pesquisa contou com 17 entrevistas semiestruturadas que buscavam entender a experiência do doutorado sanduíche sob três eixos: pessoal, científico e de inserção internacional. No aspecto pessoal, foram abordadas questões relacionadas ao aprendizado da língua estrangeira, à vivência em outra cultura e à escolha da carreira profissional e da empregabilidade na conclusão do doutorado. O eixo científico tratou de questões relacionadas ao aprendizado

de novos métodos científicos e de ensino e a interação com um novo *ethos* acadêmico e científico, ao acesso a novos dados, e a oportunidade de aproveitar a infraestrutura diferente da encontrada na universidade brasileira de origem, além de publicações e participação em eventos internacionais com outros pares. O terceiro e último eixo abordou a inserção em grupos internacionais de pesquisa e a possibilidade de criação de parcerias internacionais de pesquisa.

Os resultados obtidos evidenciam que, no âmbito pessoal, os bolsistas aprimoraram suas habilidades linguísticas, já que ter o domínio da língua possibilitou boa interação com colegas e orientadores, dentro e fora da universidade de destino. Especificamente sobre o aspecto da língua, Flores (2019) traz um dado relevante:

Os dados supracitados permitiram a ilustração por meio da divisão por gênero, porém o principal argumento está em observar que os *principais países receptores dos bolsistas da Unicamp são nações desenvolvidas e de língua inglesa*. Conforme Altbach e Knight (2006) os países desenvolvidos, principalmente os que usam o inglês no ensino superior, atraem muitos estudantes. Nos dados da Capes, observa-se que os EUA, o Canadá e 85 o Reino Unido receberam muitos bolsistas de doutorado sanduíche. Esses países somaram 47,8% dos beneficiários. Segundo Velho (2011), os EUA é uma grande potência de atração de estudantes do mundo inteiro, principalmente no ensino pós-graduado. Pode ser que o fato da Espanha ter recebido 34 (10,15%) bolsistas e Portugal 32 (9,55%) tenha sido pela facilidade com a língua local. (FLORES, 2019, p. 85. Grifo nosso)

Nos dados trazidos pela pesquisadora, a preferência daquele grupo foi por países “desenvolvidos” e de língua inglesa. Um outro dado foi “experiência prévia no exterior, podendo indicar também questões de classe e acesso, embora a pesquisa não traga essas categorias.

A tese de Cunha (2016), intitulada “Ciência Sem Fronteiras: Perspectivas da Internacionalização e a Experiência Australiana”, embora não aborde o doutorado sanduíche, é um trabalho relevante para nossa análise, pois traz dados significativos sobre um dos programas mais importantes e robustos de internacionalização das universidades brasileiras, o Ciência Sem Fronteiras. Esse programa foi criado em 13 de dezembro de 2011, como iniciativa do então Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por intermédio de suas agências de fomento, CNPq e Capes. (BRASIL, 2011).

A primeira parte de sua pesquisa tem caráter quantitativo e documental, mostrando a distribuição de bolsas de estudos do CsF, nos cursos de graduação (graduação sanduíche), as áreas do conhecimento que foram contempladas e os destinos e universidades em território australiano. A segunda parte contou com a perspectivas de especialistas brasileiros e australianos ao avaliarem os pontos positivos e negativos, como também as dificuldades enfrentadas durante o processo de inserção de estudantes brasileiros nas universidades australianas. A terceira parte da pesquisa analisou dados de natureza quanti-qualitativa sobre os egressos e suas percepções sobre a experiência na Austrália. Um dos aspectos frequentemente mencionados foi a dificuldade e prática da língua. Especificamente sobre esse tema, ela destaca:

Do total de egressos, 41,8% iniciaram a mobilidade acadêmica com um curso de inglês de até seis meses, sendo as avaliações dos cursos ilustradas no Quadro 3. Ao serem questionados sobre a proficiência no idioma antes de realizar o curso de inglês, 42,3% dos estudantes avaliaram como regular, 30,6% como fraca e 16,8% como boa (outras respostas: 2,1%, ótima e 8,3%, péssima). De fato, em avaliação do CsF realizada pelo Senado Federal, apenas 27% dos estudantes eram fluentes antes de realizar a mobilidade, 59% passaram a ser fluentes durante a mobilidade e 10% não se tornaram fluentes, mesmo após o período de intercâmbio (BRASIL, 2015, p. 46). Sobre a dificuldade com o idioma estrangeiro, Castro et al. (2012, p. 31) afirmaram que mesmo com proficiência, o estudante haveria de ter dificuldades em como entender, usar e interpretar a língua inglesa na área técnica, uma vez que o ensino de um segundo idioma no Brasil possui falhas consideráveis. Stallivieri (2016, p. 2) complementa ao postular que o CsF mostrou um ponto fraco dos brasileiros, que é a falta de domínio de idioma estrangeiro. (CUNHA, 2016, p. 85)

A pesquisa de Cunha não focou áreas ou grupos específicos, mas dados mais generalizados e quantitativos sobre o CsF. Um dos benefícios mais citados por Cunha com a internacionalização é a preparação para maior competitividade na economia global.

Ainda sobre programas de internacionalização que não estão relacionados ao doutorado sanduíche, mas que ainda assim são pesquisas relevantes para a nossa discussão, trazemos a tese de Vilaça (2017), “Os Intercambistas do Programa *Minas Mundi*: Perfil, Motivações e Experiências”. Vilaça aborda o tema pela perspectiva da sociologia da educação e tem por objetivo entender as motivações, os benefícios e os efeitos dessa experiência

nos participantes de um dos programas de internacionalização da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o *Minas Mundi*.

Através da aplicação de formulários e análise dos dados gerados, ela identificou dois grupos de participantes, os quais denominou como mais e menos favorecidos. Essa constatação se deu pelo levantamento de uma série de dados que ajudaram a elaborar o perfil socioeconômico desses alunos, como, por exemplo, se estudaram em escolas particulares ou públicas, se já haviam viajado para o exterior a estudo ou turismo. Sobre aspectos específicos de língua, a pesquisa gerou dados qualiquantitativos sobre o acesso (ou não) a cursos de idiomas durante a fase escolar, o que impactou diretamente na escolha do país de intercâmbio, em que Portugal foi a principal escolha para os que não tinham um segundo idioma.

Os dados qualiquantitativos dos marcadores sociais apontados por Vilaça (2017) ajudam a compreender os sujeitos desse trabalho, pois o ingresso em um programa de doutorado está restrito a uma pequena parcela de estudantes. Isso está diretamente relacionado a questões de acesso a um capital cultural (BOURDIEU, 1983). Ao buscarmos doutorandos/as que atendessem aos critérios desta pesquisa, recorremos a vários contatos da rede de uma professora do PPG Letras e levamos um tempo considerável para achar alguém que se declarasse como pessoa negra. Essa ausência está diretamente ligada à desigualdade social do Brasil que viabiliza ou restringe o acesso a direitos básicos, a oportunidades educacionais como cursos de idiomas, e possibilita que pessoas de classes populares avancem em seus estudos superiores. O processo de internacionalização não contempla a todos.

O fenômeno da internacionalização pode ser olhado e interpretado por diferentes perspectivas; isso fica evidente ao examinarmos os trabalhos mencionados acima. Pode-se optar, por exemplo, por um enfoque quantitativo, com o levantamento de dados sobre a extensão dos programas disponíveis, como também buscar qualitativamente entender a experiência dos participantes e os desdobramentos advindos desse período.

Nossa escolha teórica ao olhar o fenômeno da internacionalização se dá pelas lentes do viés crítico da LA, como também dos estudos decoloniais, que nos ajudarão a entender aspectos dos episódios de línguas que aconteceram durante o doutorado sanduíche. Isso quer dizer que, ao invés de olhar para o

triunfo ou para os aspectos mais positivos da internacionalização da educação superior, privilegiaremos os dilemas e as contradições atrelados a esse fenômeno.

Colonialidade é entendida como a dimensão simbólica deixada pelo período colonial através das práticas e dos discursos dos colonizadores, deixando rastros na vida social e cultural dos territórios colonizados e servindo como dispositivo para manter relações desiguais de poder nas mais diversas esferas da sociedade (QUIJANO, 2005).

No intuito de olhar criticamente para o fenômeno da internacionalização na educação superior, interseccionamos com os estudos decoloniais. Por essa razão, o segundo momento para compor o estado da arte foi um levantamento de pesquisas com as palavras-chave “internacionalização” e “decolonialidade” e foram encontrados dois trabalhos (uma dissertação e uma tese).

A tese de Leal (2020) “As bases epistemológicas dos discursos dominantes de 'internacionalização da educação superior' no Brasil” teve o objetivo de investigar, analisar e compreender as bases epistemológicas dos discursos dominantes sobre o que significa (e o que não significa) internacionalizar a educação superior no Brasil. O estudo teve como cenário uma universidade pública de grande porte, a Universidade de Santa Catarina (UFSC), cujo processo de internacionalização teve dimensões significativas em sua gestão como também na mobilização em seu corpo docente. Os dados gerados por Leal se deram por meio de observações diretas, entrevistas e revisão documental e bibliográfica. A análise dos dados se deu pelo viés da Análise Crítica do Discurso e dos Estudos Decoloniais.

A pesquisa elencou cinco dimensões analíticas sobre o discurso predominante em torno da internacionalização da educação superior. A primeira dimensão é tratar a internacionalização como um “bem imperativo e incondicional” para toda a comunidade universitária. Assim, os trabalhos acadêmicos analisados por Leal focam exclusivamente os benefícios desse processo que não dão margem à reflexão e à crítica a certas contradições e dilemas. As universidades já possuem uma série de iniciativas que poderiam ser consideradas como interculturais e internacionais, mas não são classificadas como tais, pois não atendem aos critérios impostos pelas políticas ditadas pelo Norte global. Leal apontou tais critérios como sendo o uso do inglês no ensino,

na pesquisa e na administração, a publicação de artigos em *journals* indexados, a mudança curricular para atender às expectativas do ‘mercado mundial capitalista’, a atração de estudantes e pesquisadores de ‘universidades de classe mundial, e parcerias com instituições bem posicionadas nos ‘rankings universitários globais’ (LEAL, 2020, p. 283).

A segunda dimensão analítica é tratar a *internacionalização como objeto resultante de determinações exteriores*, ou seja, os programas governamentais brasileiros e as agências transnacionais reforçam o discurso de “necessidades globais e somente um centro no qual o conhecimento é produzido para resolver os problemas de todos.” (LEAL, 2020, p. 284). Como resultado, essa “orientação epistemológica universalista”, como coloca Leal, mascara o processo de internacionalização e seu aspecto tecnicista, apolítico e a-histórico e não evidencia as grandes desigualdades econômicas e geopolíticas entre o Sul e o Norte global.

A terceira dimensão analítica, surgiu a frase “Exclusivamente *in English, of course*”, em uma matéria intitulada “Passos certos: como a Universidade Federal de Catarina está encaminhando a internacionalização” (BRITISH COUNCIL, 2018, p. 21). No levantamento dos documentos publicados pela universidade estudada, Leal elaborou um quadro evidenciando como a língua inglesa é priorizada como única via de acesso e reconhecimento internacional, embora o Plano Institucional de Internacionalização da universidade mencione a “valorização das relações interculturais, à inclusão social, ao respeito à diversidade e à solidariedade” (SINTER/UFSC, 2018e, p. 12, *apud* LEAL, 2020). Essa terceira dimensão é de especial interesse para a nossa pesquisa, pois evidencia o papel político da língua inglesa, como imperativo para sobrevivência do mundo acadêmico, como veremos mais adiante, em 2.5.

A quarta dimensão analítica, “‘Internacionalização’ como meio para a diferenciação e a condição concorrencial generalizada”, deixa evidente como o fortalecimento de um projeto de internacionalização endossa a competitividade, a lógica de acumulação e estratificação econômica e social, através de uma supervalorização de sua indexação e colocação nos *rankings* universitários globais. Os esforços para atingir colocações específicas “propagam a hegemonia de um modelo específico de universidade: a anglo-saxã elitista de pesquisa”. (LEAL, 2020 p. 286).

Por último, a quinta dimensão analítica, a “‘Internacionalização’ como meio para a difusão de retóricas modernas/coloniais”, aponta que as justificativas e aspirações em internacionalizar-se da universidade em questão, a UFSC, estão fundamentadas em “conceitos abstratos potencialmente imersos no imaginário moderno/colonial dominante, já que tanto enfatizam somente o lado emancipatório do fenômeno quanto carecem de definições precisas para aquele contexto institucional.” (LEAL, 2020 p. 287). A internacionalização do currículo da UFSC vincula-se a dois pontos centrais, de acordo com Leal. O primeiro é preparar seus estudantes com ‘competências globais’ para que assumam uma ‘cidadania global’. Porém, um olhar crítico sobre a ideia de cidadania global também constata que ela fomenta “hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas”, fazendo com que o Sul “só exista localmente e que aceite que o Norte projete seu ‘local’ como global/universal: sua cultura, seus valores e seus interesses como a cultura, os valores e os interesses de todos.” (LEAL, 2020, p. 287).

O segundo ponto almejado com a internacionalização do currículo é atrair estudantes de ‘universidades de renome’. Para que isso aconteça, seria necessário que mais aulas fossem ministradas em inglês, pois o tipo de estudante que a universidade em questão quer atrair faz uso desse idioma. Estudantes que falam inglês “proporcionariam aos ‘estudantes domésticos’, o ‘convívio internacional’, além da integração da UFSC ao ‘círculo de excelência acadêmica mundial’ (SINTER/UFSC, 2018e, p. 8, *apud* LEAL, 2020).

Essas dimensões analíticas compõem parte das conclusões obtidas no trabalho de Leal, mas não mencionaremos todas aqui por abordarem questões de análise documental muito pontuais da universidade em questão. Uma síntese elaborada pela pesquisadora é que

a ideia de ‘internacionalização da educação superior’ enfatizada pelos discursos político e acadêmico dominantes encontra-se imersa na matriz cultural do poder colonial; avança sob o alicerce de um imaginário global hierárquico que reforça geografias desiguais de poder, de saber e de ser. (LEAL, 2020, p. 23)

Ao analisar como o processo de internacionalização se dá em uma universidade pública, instituição que cumpre um papel de transformação na sociedade em que atua (CHAUÍ, 2003), Leal critica a importação de um modelo

de internacionalização que reforça a ideia dicotômica Norte-Sul e todas as consequências advindas desse imaginário/ estrutura colonial. A tentativa de entrar no *ranking* internacional de universidades de prestígio faz com que universidades públicas adotem um “excesso de racionalidade econômica e instrumental que se articula nos diferentes planos da educação superior e a crescente privatização do conhecimento”, o que pode fazer da universidade pública um “local para a naturalização e a legitimação de relações extrativistas” (LEAL, 2020, p. 295), aspecto central da lógica colonial.

Outra pesquisa com viés crítico sobre a internacionalização é a dissertação de Guth (2020), “O PrInt/UFPR em uma encruzilhada de discursos em políticas linguísticas, internacionalização e decolonialidade”, que teve por objetivo a análise documental, de caráter qualitativo, do PrInt/UFPR, a partir de uma perspectiva decolonial, orientada pelo trabalho do Grupo Modernidade/Colonialidade.

O Projeto Institucional de Internacionalização da Universidade Federal do Paraná (PrInt/UFPR) é resultado da participação dessa universidade em um programa de instância maior, o Programa Institucional de Internacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PrInt/Capes). O edital do PrInt/Capes é direcionado para IES com Programas de Pós-Graduação recomendados pela Capes. As universidades selecionadas teriam financiamento para encaminharem o processo de internacionalização de acordo com a gestão de cada instituição.

Guth detecta uma série de elementos semelhantes aos da pesquisa de Leal. Por exemplo, assim como o CsF, o PrInt/Capes tem, em suas diretrizes, políticas que direcionam as universidades brasileiras a uma visão Sul-Norte de internacionalização, isto é, priorizando o envio de estudantes para universidades do Norte Global, como também uma supervalorização da língua inglesa nesse processo.

A pesquisa de Guth merece menção, pois é um trabalho que está situado na área de Letras/Linguística Aplicada e, dentre os vários apontamentos feitos pelo autor, ele destaca a centralidade da língua como elemento que explicita e reforça a colonialidade no processo de internacionalização.

O conceito de colonialidade foi desenvolvido por Quijano (2005) ao apontar que, embora não exista mais um colonialismo, ou seja, países sob o jugo

econômico e político de países colonizadores, ainda prevalece a colonialidade. A colonialidade é a noção de que o cotidiano desses povos está impregnado pelo eurocentrismo e continua influenciando nosso modo de ser, de pensar e de agir. (QUIJANO, 2005).

No decorrer de sua dissertação, um dos aspectos que Guth quis mostrar é como a globalização e a permeabilidade das fronteiras políticas, econômicas, sociais, culturais etc., do mundo afetam diretamente o caráter discursivo da língua e as dinâmicas de dominação advindas da colonialidade. A explicitação desses conceitos é “uma forma de mudar as orientações e manipulações da língua de uma reprodução automática dos ideais modernos/coloniais para uma opção decolonial” (GUTH, 2020, p. 32). O reconhecimento dessas dinâmicas também propicia constantes questionamentos sobre as políticas linguísticas e seus impactos.

Guth entende política linguística como sendo “um campo de estudos dedicado a estudar justamente os embates, negociações, imposições, regulações, entre outros movimentos das línguas e dos falantes.” (GUTH, 2020, p. 41). Na análise de algumas políticas linguísticas e de internacionalização no PrInt/UFPR, ele constata o predomínio de resultados quantitativos, de competitividade para que haja troca de conhecimentos com universidades de prestígio. Logo, ao adotar tal postura, o processo de internacionalização não abrange a todos, mas apenas a alguns, endossando, assim, um elitismo dentro da própria universidade. Ele conclui sua dissertação com alguns questionamentos que convidam a universidade a pensar suas políticas linguísticas e de internacionalização. Dentre elas, destaco:

se a internacionalização fosse pensada a partir de um pensamento de fronteira, que buscasse romper com as dicotomias que apenas prejudicam quem está no Sul, e integrasse o ethos da instituição, ela não seria mais relevante tanto qualitativamente quanto quantitativamente? Afinal, essa outra internacionalização (lembre-se a outra globalização de Santos (2001) e a mundialización de Mignolo (2010) pensaria em incluir toda a comunidade e, a partir disso, a maior diversidade de sujeitos aportaria maior diversidade ao conhecimento produzido na universidade. Além disso, quantitativamente, ela atingiria mais pessoas que poderiam participar de mais eventos, pesquisas e publicações tanto em contextos do Sul quanto do Norte. (GUTH, 2020, p. 104)

Ao apontar que as políticas de internacionalização vigentes nas universidades conforme as pesquisas mencionadas acima não favorecem a todos, mas apenas alguns, fica mais evidente ao analisarmos quantas pessoas chegam ao doutorado e, dentre essas, quem e quantos são os candidatos aptos a participar do doutorado sanduíche.

Até o momento, vimos como o fenômeno da globalização tem um impacto direto no processo de internacionalização das universidades brasileiras que se empenham para participar ativamente desse processo. Vimos que as perspectivas em relação a esse processo podem ser muitas, desde um olhar triunfalista, em que somente as benesses são apontadas e elogiadas, como também uma visão mais crítica, que vai se evidenciar as disparidades de poder econômico, cultural e simbólico entre os países que, aqui, chamamos de Sul e Norte global.

As pesquisas mencionadas acima são muito variadas, de caráter quantitativo (CUNHA, 2016, FLORES, 2019, VALE, 2017, VARGAS, 2017, VILAÇA, 2017), pois mostram dados como os investimentos feitos pelo governo no processo de internacionalização, quantos estudantes participaram dessas iniciativas e os resultados em produção acadêmica, como também fizeram uso de formulários pedindo que os participantes contassem sua experiência pessoal e acadêmica. Já Leal (2020) e Guth (2020) fizeram pesquisas documentais, mostrando como os editais e documentos oficiais das IES impactam na compreensão e nas práticas de internacionalização das universidades.

A decisão de fazer o doutorado sanduíche exige alguns requisitos para sua realização. No caso de nossos entrevistados, três foram para os Estados Unidos e uma para a Bélgica e todos usavam o inglês como língua franca. O domínio do inglês é uma questão que levanta uma série de reflexões. Em um nível pessoal, nem todos os participantes puderam aprender o idioma durante seu período escolar, revelando que o domínio desse idioma passa por questões de acesso a bens simbólicos e culturais.

De maneira mais geral, o uso da língua inglesa se faz imperativo no meio acadêmico. Para acessar nova bibliografia, participar de seminários e cursos, visitar universidades parceiras e publicar artigos, o domínio dessa língua é imprescindível. Entretanto, essa imprescindibilidade está atrelada a aspectos políticos da língua, com implicações diretas na produção de conhecimento por

pesquisadores ao redor do mundo e na manutenção de relações de poder que serão discutidas a seguir.

2.5 A geopolítica da língua: do inglês como língua franca à colonialidade da linguagem

Quando falamos em geopolítica da língua, nos referimos aos conceitos apresentados por Mignolo (2003), ao apontar a naturalidade com a qual aceitamos a ideia de que determinadas teorias produzidas em determinados lugares geográficos e línguas são superiores, “avançadas” e possuem um valor universal incontestável.

Ao discorrer historicamente sobre o desenvolvimento das ciências sociais e da filosofia, é perceptível como as teorias vieram praticamente de cinco países (França, Inglaterra, Alemanha, Itália e os Estados Unidos), e foram elaboradas em três línguas (inglês, francês e alemão). Mesmo línguas europeias como o espanhol e o português são consideradas como de segunda classe, inadequadas para a linguagem filosófica e científica, evidenciando mais uma vez, que “na língua estabelecem-se hierarquias.” (MIGNOLO, 2003, p. 354).

A monopolização do conhecimento continua vigente, é o que podemos verificar ao olharmos os destinos de estudo trazidos nas dissertações e teses discutidas em 2.5. Macedo (2020), ao fazer um levantamento sobre as intenções de possíveis destinos entre o corpo docente de uma universidade federal de médio porte, obteve respostas da tabela abaixo:

Tabela 1: destinos de interesse do corpo docente de uma universidade federal de médio porte

| Países de interesse | Número de menções ao país |
|------------------------------------|---------------------------|
| Estados Unidos | 171 |
| Inglaterra/Reino Unido | 124/ 24 |
| Espanha | 115 |
| França | 105 |
| Canadá | 89 |
| Alemanha | 73 |
| Austrália | 50 |
| Itália | 47 |
| Holanda | 34 |
| Japão | 18 |
| Irlanda | 15 |
| Suécia | 16 |
| Nova Zelândia | 12 |
| Coréia do Sul | 2 |
| Rússia | 5 |
| Total de países citados: 15 | 900 |

Fonte: MACEDO, 2020, p. 97.

Mesmo a língua espanhola ocupando o terceiro lugar no ranking da tabela acima, nenhum país da América Latina foi citado como destino de interesse para período de estudos ou trabalho colaborativo, comprovando uma preferência por países do Norte global, e, de preferência, em língua inglesa. Como aponta a pesquisadora:

A tendência é clara em direção à manutenção do status quo em que o inglês representa o capital linguístico a ser acumulado pela comunidade acadêmica a fim de se ganhar visibilidade e se produzir o chamado conhecimento de interesse global, argumento apresentado tanto no PDI quanto no Plano de Internacionalização. Nesse sentido, cabe perguntar qual o lugar que a parceria com os grandes blocos econômicos do Sul-Global dos quais o Brasil participa, como o MERCOSUL e os BRICS ocupa na projeção das metas de internacionalização da UFSJ (Universidade Federal de São João del-Rei)? Qual o lugar que a língua espanhola, como segunda língua indicada pela comunidade docente ocupa nesse processo? Qual o lugar que a América Latina ocupa nesse processo? Não se observam menções à América Latina enquanto região com um potencial para o estabelecimento de cooperação internacional. (MACEDO, 2020, p. 98)

Como já afirmamos anteriormente, a LA entende a língua para além de seus sistemas de signos e concebe a língua como prática social, cultural e simbólica (MOITA LOPES, 2006). Ao enfatizarmos que certas línguas são mais valorizadas e prestigiadas do que outras, e estas vêm de determinados países, podemos ver a criação de um imaginário geopolítico da língua e do conhecimento, que cria desejos de consumo, por exemplo, o número expressivo

de pesquisadores do Sul global que se mobiliza em direção ao Norte. Movimentos como esse favorecem não somente a manutenção do *status* das línguas hegemônicas, como também da cultura e dos valores que elas promovem, como afirma Mignolo (2003),

Ainda hoje a Espanha prossegue com seus esforços de “vender” a cultura espanhola através de universidades nos EUA, luxo que não se permite à Bolívia, por exemplo. Testemunhamos agora o fluxo de francos franceses para os Estados Unidos e para a América Latina, para manter vivas as heranças da cultura francesa nas Américas e no mundo, luxo que não é permitido à Martinica, Guadalupe ou Marrocos. Enquanto isso, o inglês americano torna-se cada vez mais a língua das transações internacionais e, paradoxalmente, desafia a unidade linguística da comunidade europeia, onde o inglês americano obscurece a herança do inglês com o a língua do Império Britânico. Não é apenas a gramática da língua que está em jogo, mas a geopolítica da língua: projetos globais traçam mapas linguísticos, cartografias literárias e epistemológicas. (MIGNOLO, 2003, p. 346)

Os linguistas aplicados que participaram do doutorado sanduíche, compartilham o fato de terem estudado em universidades (nos EUA e na Bélgica) que usam o inglês como língua franca, ou seja, pesquisadores de vários países que usam o inglês como língua comum para se comunicarem.

O papel da língua apareceu como fator importante na experiência de nossos narradores e, pelos excertos analisados, fica evidente como a língua tem desdobramentos diversos: proporcionando maior ou menor interação com seus colegas e orientadores, propiciando ou restringindo acesso a bens simbólicos, culturais e sociais, tornando-os mais ou menos suscetíveis a situações de racismo, como também evidenciando aspectos do ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil, seja na forma como aprenderam esse idioma ou na maneira como a ensinam.

O cotidiano da vida universitária e das situações de comunicação põem em xeque formas idealizadas de sotaque, pronúncia e desenvoltura no uso da língua, aspectos valorizados durante o período que os participantes da nossa pesquisa, por exemplo, aprenderam esse idioma.

Para melhor entender os desdobramentos da língua na experiência de nossos entrevistados, nos debruçaremos sobre os elementos do Inglês como Língua Franca, colonialidade da linguagem e a valoração do inglês no processo de produção de conhecimento na universidade.

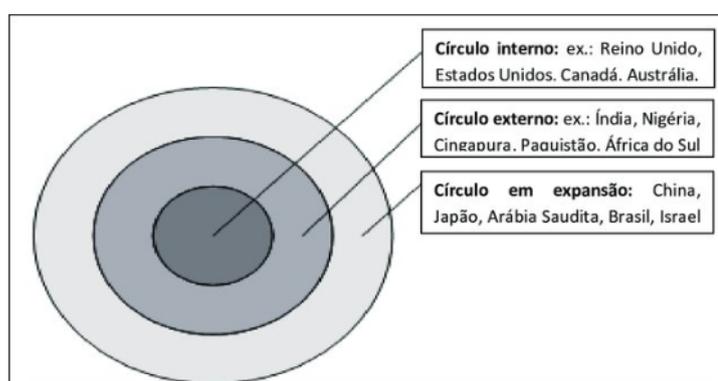
2.5.1 Inglês como língua franca

Um dos aspectos destacados pelos nossos entrevistados foi a diversidade cultural encontrada nas universidades fora do país. Todos mencionaram a forte atuação de departamentos que cuidam especificamente da assistência aos alunos internacionais nas universidades através de eventos interculturais, evidenciando assim, a miríade de nacionalidades congregadas em um só lugar.

Jenkins (2009) destaca que inglês como língua franca (ILF) é “o inglês sendo usado como a língua comum de escolha, entre falantes que vêm de diferentes origens linguísticas” (JENKINS, 2009, p. 200). Como apresentamos na seção sobre globalização e internacionalização, as interações econômicas, políticas, educacionais, culturais etc. se intensificaram nas últimas décadas, tornando o inglês o idioma predominante nos diversos âmbitos (CRYSTAL, 2003, 2009).

Atualmente, o número de pessoas que usam o ILF ultrapassa o número de pessoas que têm o inglês como sua primeira língua (JENKINS, 2006). Nas pesquisas que tratam do ILF, é imperativo mencionar o modelo de Kachru (1985), que ilustra a distribuição de falantes de inglês ao redor do mundo e categoriza os países usuários de inglês em três círculos, como ilustra a imagem abaixo.

Figura 1: modelo de Kachru (1985)



Fonte: PEREIRA, 2015.

O círculo interno é referente aos países que têm o inglês como idioma oficial, o círculo externo, aos países que tem o inglês como segunda língua, e o

círculo em expansão, aos países em que seus habitantes aprendem o ILF. Ao analisarmos quais são os países que compõem o círculo interno, vemos que todos eles estão no Norte global (mesmo que Austrália e Nova Zelândia geograficamente estejam no hemisfério sul) e que os círculos externos e em expansão são países periféricos.

Como vimos no decorrer deste trabalho, a linguística aplicada entende a língua como prática social e não somente como um sistema de signos (MOITA LOPES, 2006), logo, o uso que fazemos da língua também tem desdobramentos que vão além de seu aspecto formal, tendo dimensões sociais, culturais e simbólicas que merecem um olhar crítico.

O conceito de inglês como língua franca tem como prerrogativa uma não padronização e sujeição de falantes dos círculos externo e em expansão aos modelos amplamente difundidos como “inglês americano” ou “inglês britânico”, seja na forma como aprendem, ensinam e se comunicam em língua inglesa. (JENKINS, 2006)

Várias das pesquisas na área de ILF se propuseram a fazer um levantamento de dados sobre usos específicos da língua inglesa entre falantes não nativos, principalmente no que se refere à pronúncia (LEVIS, 2005) e aspectos gramaticais (BREITENEDER, 2005). Várias são as críticas ao conceito de ILF por parte de linguistas que julgam deficiente o uso gramatical, lexical e idiomático, que diverge das formas como estas ocorrem em países onde o inglês é a língua nativa, como aponta Jenkins (2009). A pesquisadora, entretanto, salienta que o ILF não deve ser entendido como uma versão da língua sem regras. Em seu *corpus* de pesquisa, teóricos da área buscam identificar sistematicamente como falantes não nativos diferem de falantes nativos, diferenças essas que não gerem problemas de comunicação. É premissa do ILF que

qualquer pessoa que participe da comunicação internacional precisa estar familiarizada com, e ter em seu repertório linguístico para uso, como e quando apropriadas, certas formas (fonológico, lexicogramática, etc.) que são amplamente utilizadas e inteligíveis entre grupos de falantes de inglês de diferentes línguas de origem. (JENKINS, 2006, p.161. Tradução nossa)

Ao longo dos anos, os estudos sobre o ILF se expandiram e são várias as pesquisas que aprofundam seus avanços e impasses (CANAGARAJAH, 2006; JENKINS, 2009; SEIDLHOFER, 2012). Nossa pesquisa não se debruçará sobre eles. Os apontamentos feitos sobre esse tópico tiveram o intuito de iluminar nossa análise e discussão de excertos dos entrevistados quando falam sobre sua experiência com a língua em pontos específicos como sotaque, pronúncia, entonação e questões gramaticais durante o período que estiveram fora do país.

Especificamente sobre o uso do inglês no meio acadêmico, Seidlhofer (2012) faz apontamentos que vão ao encontro de alguns dos temas desta pesquisa e da a fala de alguns dos nossos entrevistados. Na plenária da International Association of Applied Linguistics, a AILA, de 2011 e no artigo (posteriormente publicado) *Anglophone-centric attitudes and the globalization of English*, a linguista aplicada faz uma série de críticas sobre o uso imperialista, anglo-americano centrado que a academia faz da língua inglesa.

Em uma conferência internacional como aquela, a língua em comum era o inglês, mas a pesquisadora questionou *qual* inglês e *de quem*, pois quando se fala em inglês como língua internacional no meio acadêmico, este termo é equacionado ao inglês anglo-americano. O inglês goza de tal privilégio na academia ao ponto de ser considerada

a “língua da ciência”, então a implicação parece ser que o que não está em inglês não é científico. Estudiosos de todo o mundo estão, portanto, sob considerável pressão para publicar em inglês, e pode haver sérias consequências para suas carreiras avançarem caso eles não o façam (SEIDLHOFER, 2012, p. 394).

Finardi e Guimarães (2014) concordam com essa afirmação ao trazerem o dado de que “apesar de o Brasil ter a 13^a maior produção acadêmica mundial, essa produção não é bem avaliada (qualitativamente), principalmente devido ao idioma no qual ela é produzida e circula” (FINARDI e GUIMARÃES, 2017, p. 614). Apesar da vasta produção por pesquisadores brasileiros, o fato de não publicarem em inglês já os desfavorece nos rankings internacionais, segundo as pesquisadoras.

Além da exigência em publicar em língua inglesa, são impostos gêneros e estilos específicos vindos dos meios acadêmicos anglo-americanos, colocando pesquisadores que não têm o inglês como primeira língua em desvantagem.

Conforme afirma a pesquisadora, esses pesquisadores frequentemente têm seus artigos rejeitados para publicação em revistas de renome, por não atenderem aos critérios estabelecidos. Em outras palavras,

O que eles têm a dizer tende a não ser levado a sério e a ser desvalorizado, a menos que suas produções sejam aprovadas, ou reprovadas por não atenderem aos critérios. Em consequência, para satisfazer as condições de aceite, pesquisadores não anglo-americanos são obrigados a dedicar grandes quantidades de tempo (tempo que poderia ser gasto de outra forma) para fazer ajustes textuais, ou mesmo, gastar dinheiro para que seu texto seja 'corrigido' por um falante nativo (SEIDLHOFER, 2012, p. 394. Tradução nossa).

A imposição de tais critérios às comunidades científicas do mundo inteiro gera impactos negativos sobre aqueles não têm o inglês como primeira língua, pois tal dinâmica “agrava o sentimento de insegurança linguística, e talvez seu ressentimento pela falta de reconhecimento de suas pesquisas” (SEIDLHOFER, 2012, p. 394. Tradução nossa).

Analisar tal *modus operandi* ajuda a entender por que o meio acadêmico anglo-americano possui um caráter hegemônico, pois são eles que determinam o que é aceitável e restringem o acesso daqueles que não tem o inglês como primeira língua. Ao voltarmos para a questão do ILF, que conceitualmente é uma alternativa para que a língua inglesa seja apropriada por diferentes falantes com suas características específicas, vemos que, na prática, “as normas de uma minoria relativamente pequena ainda ditam o que é considerado como a linguagem 'devida' que tanto os aprendizes quanto os usuários devem aspirar produzir” (SEIDLHOFER, 2012, p. 400. Tradução nossa).

Aproveitamos o final da frase de Seidlhofer “aspirar produzir” para refletir sobre a criação de um desejo. Como também traz Mignolo (2003), “o uso da língua, com o instrumento de dominação, a constrói com o objeto de desejo, já que a educação e a literalidade nas colônias baseiam-se no modelo e na história do império.” (MIGNOLO, 2003, p. 347): o desejo de falar uma determinada língua, com um determinado sotaque e entonação, com uma determinada forma gramatical e lexical. A criação do desejo por algo com determinadas características geralmente provém de um imaginário coletivo. Veremos a seguir como um imaginário construído pelo tempo e moldado por eventos históricos,

marcado por relações de violência e poder, circunscreve nossa maneira de ser e de falar, deixando evidente a geopolítica da linguagem.

2.5.2 Eurocentrismo e colonialidade do saber

Como vimos nos apontamentos de Seidlhofer (2012), a imposição de um modelo acadêmico anglo-americano estabelece uma língua e normas específicas aos pesquisadores do mundo inteiro. Tal dinâmica não deve ser compreendida como “uma questão trivial, pelo contrário, o cerne da questão é sobre acesso e poder” (SEIDLHOFER, 2012, p. 396. Tradução nossa).

Ao voltamos para os círculos de Karuch (1986), vemos que o círculo interno, composto de falantes de inglês como primeira língua, são países do Norte global (com exceção da Austrália e Nova Zelândia que geograficamente estão localizados no sul) e os círculos externos e em expansão, do Sul. Evidenciar essa divisão é importante, pois estamos falando de imposições, que geram sujeição, conformidade e violências de um grupo sobre o outro. A linha abissal, já explicada anteriormente (em 2.2.1), anula, apaga, desmerece a concepção de mundo dos que estão abaixo dessa linha. Como descreve Santos (2007):

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. *Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível.* Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". *A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha.* O universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2007, p. 71. Grifos nossos)

“Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível”, ou seja, ser relevante e compreensível passa pela linguagem, que pelos apontamentos feitos até aqui tem sido mediada pela língua inglesa e com parâmetros específicos. E “a impossibilidade de co-presença dos dois lados

da linha” é evidenciado quando se constata que não há interesse da academia detentora do poder em flexibilizar estilos de escrita ou permitir outras línguas para a divulgação do conhecimento.

As relações de poder díspares entre países hegemônicos e países periféricos e o controle de acesso da esfera econômica, política e cultural por países ricos já haviam sido apontadas exaustivamente pelos estudos decoloniais. (GROSFOGUEL, 2018, MALDONADO-TORRES, 2018, MIGNOLO, 2003, QUIJANO, 2005, WALSH, 2018)

O conceito de colonialidade, já mencionado, ao longo deste trabalho, parte da ideia de que embora os países colonizadores não governem oficialmente os países colonizados, o padrão hegemônico de dominação permanece vivo através de sistemas de poder que definem os mais diversos padrões do que é válido e o que não é. Essa forma de controle, denominada eurocentrismo, foi a maneira pela qual “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p.121).

O modo de pensar eurocêntrico opera sob uma perspectiva binária e dualista do mundo: Oriente e Ocidente, primitivo e civilizado, mágico/mítico e científico, irracional e racional, tradicional moderno. Esse modo de enxergar o mundo e de produzir conhecimento tem o objetivo de criar hierarquias entre o que é superior (europeu) e inferior (não-europeu), principalmente pela racialização dos povos não-europeus.

O projeto de dominação só seria bem-sucedido através da força e da violência, em que os colonizadores conseguissem apagar qualquer traço de subjetividade dos povos racializados e tidos como inferiores, uma vez que

reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura. (QUIJANO, 2005, p.121)

A cultura é composta pela linguagem, logo, as formas violentas que moldaram a cultura no nosso continente, atravessam a linguagem.

Inevitavelmente, a língua que falamos faz parte desse processo violento de dominação. Existe uma colonialidade da linguagem, em que através da racialização dos colonizados, sua língua também é tida como inferior e passível de ser apagada, como afirma Veronelli (2015),

A ideia eurocêntrica de linguagem conecta a língua, a gramática, a civilização e a escrita alfabética com conhecimento, e naturaliza essas características e atributos como linguagem "em seu sentido pleno". Que os colonizadores têm linguagem é indiscutível dentro do paradigma moderno/colonial, assim como é indiscutível que os colonizados não têm. Introduzi o termo comunicação simples para capturar a imaginação colonial dos colonizados como seres que não têm linguagem real, ou seja, que não têm expressividade valorizada do ponto de vista eurocêntrico. (VERONELLI, 2015, p. 48)

Essa citação de Veronelli (2015) vem ao encontro do que Seidlhofer (2012) diz sobre o padrão de inglês exigido pela academia euroamericana e suas revistas científicas que, ao recusarem parte significativa de publicações enviadas por pesquisadores que não têm o inglês como língua nativa, também afirmam a superioridade de sua linguagem e seus padrões.

Entender as dinâmicas da colonialidade da linguagem nos proporciona um olhar crítico e mais cuidadoso sobre as práticas de linguagem, principalmente no que se refere ao ensino de línguas, para que as práticas em sala de aula não reproduzam ou reafirmem modelos e imaginários coloniais. O espaço escolar e a universidade, se não atentos às formas coloniais de abordar o ensino de línguas, podem ser espaços instauradores de assimilação e reprodutores de violência.

A escritora chicana Gloria Anzaldúa, em sua obra "Borderlands/ La Frontera. The New Mestiza" (1987), semiautobiográfica, discorre sobre a experiência chicana e latina através das lentes de questões como gênero, identidade, raça e colonialismo, problematizando a fronteira como espaço de tensão e exercício de poder dos Estados Unidos sobre o território mexicano.

Lembro-me de ter sido pega falando espanhol no intervalo - isso foi suficiente para levar três reguadas nos nós dos dedos com uma régua afiada. Lembro-me de ser mandada para o canto da sala de aula para "responder" com a professora anglo-saxônica quando tudo o que eu estava tentando fazer era dizer a ela como pronunciar meu nome. Se você quer ser americana, fale "americano". Se você não gosta, volte para o México, onde você pertence".

"Eu quero que você fale inglês. Pa' hallar buen trabajo tiene que saber hablar el ingles bien. Que vale toda tu educación si todavía hablas ingles con un 'accent,' (sotaque), minha mãe dizia, aterrorizada que eu falava inglês como uma mexicana... Na Universidade Pan-americana, eu, e todos os estudantes chicanos, tínhamos que ter duas aulas de conversação. Seu propósito: se livrar de nosso sotaque. Ataques à forma de expressão de alguém com a intenção de censurar é uma violação da Primeira Emenda. O anglo com cara de inocente nos arrancou a língua. As línguas selvagens não podem ser domesticadas, elas só podem ser cortadas. (ANZALDÚA, p. 53-54. Tradução nossa.)

A citação acima foi retirada de um capítulo intitulado "How to Tame a Wild Tongue" (Como domar uma língua selvagem) e, através destes pequenos relatos, fica evidente a violência e a relação assimétrica de poder no espaço escolar, entre a professora "angla" e Anzaldúa, quando esta "ensina" sua professora a pronunciar seu nome corretamente, subvertendo a ordem estabelecida. O segundo episódio relata a mãe exortando sua filha a reduzir seu sotaque, porque independente de sua qualificação e estudos, seu *accent* (sotaque) a impediria de achar um bom trabalho. Por último, ela relata as aulas de conversação com o intuito de reduzir o sotaque daqueles alunos. A redução de sotaque é um processo de assimilação e apagamento da identidade daqueles alunos.

Ao escrever que "o anglo com cara de inocente nos arrancou a língua. As línguas selvagens não podem ser domesticadas, elas só podem ser cortadas" (ANZALDÚA, p. 54. Tradução nossa), a autora expressa como essas práticas de assimilação são atos de violência (arrancou a língua / serem domesticadas / serem cortadas) sofrida por aqueles que são obrigados a terem sua fala regulada pelos detentores do poder.

A língua é um espaço de poder e disputa, como afirma Baptista (2019),

o papel da língua é fundamental para a subalternização do outro e esse fato implica que as práticas de linguagem se dão em arenas de disputa de poder, instauradoras, por sua vez, de lugares de fala para os enunciadores e, ainda, condicionadores das falas legitimadas e legitimadoras. A hierarquização entre línguas pressupõe, ainda, a dos sujeitos, acorde com os ideários de um projeto colonizador das línguas. (BAPTISTA, 2019, p. 135)

Um aspecto recorrente na fala de nossos entrevistados é o sotaque em seu cotidiano durante o período do doutorado sanduíche. O maior ou menor grau de percepção do sotaque suscitava comentários que revelam aspectos que vão

além da questão de inteligibilidade, mas estão arraigados em ideologias que valorizam alguns sotaques como mais desejáveis do que outros. (LEVIS, 2005).

De acordo com Levis (2005), as pesquisas sobre pronúncia se orientam em duas direções opostas, o princípio da natividade e o da inteligibilidade. O princípio da natividade parte da ideia de que é possível e desejável a pronúncia dos aprendizes ser semelhante à de um nativo que tem o inglês como primeira língua. Essa ideologia era predominante até os anos 1960. Posteriormente, as pesquisas na área de aquisição da língua mostraram que fatores cognitivos impediam que adultos atingissem tal característica, “levando à conclusão lógica de que objetivo da natividade era um fardo irrealista tanto para o professor como para aprendiz” (LEVIS, 2005, p. 370. Tradução nossa). O autor afirma que, mesmo atualmente, existe uma indústria de redução de sotaque” que estimula os aprendizes a quererem eliminar tal aspecto.

O princípio da inteligibilidade trabalha com a ideia de que os aprendizes precisam ser compreensíveis e que a comunicação pode ser bem-sucedida independente da intensidade do sotaque e que certos erros de pronúncia não irão afetar a compreensibilidade do que se fala. O entendimento de que ser compreensível é o mais importante ao se comunicar tem impactos sobre como se ensina pronúncia, fazendo com que professores de inglês como segunda língua se atenham aos aspectos suprasegmentais, ou seja, com ênfase na entoação, na prosódia e no ritmo, que melhorariam a inteligibilidade dos falantes ao se comunicarem. Diferente de quando o ensino de pronúncia é direcionado para os aspectos segmentais, referentes aos sons das vogais e das consoantes isoladamente, o que na prática da fala não aumenta a compreensibilidade (LEVIS, 2005).

Independente da vertente de ensino na pronúncia, ambas estão presentes nos currículos de ensino da língua inglesa e o que gostaríamos de refletir é sobre o problema da homogeneização da área. Os materiais publicados nos livros didáticos se baseiam em modelos de pronúncia do *General English*, composto por variedades não marcadas da língua oriundo dos Estados Unidos e do *Received Pronunciation*, uma coleção de variedades de prestígio mais comuns no sudeste da Inglaterra. Entretanto, falantes nativos desses países não tem sua pronúncia marcada por esses modelos. Através de várias pesquisas, Levis

(2005) exemplifica a dificuldade de aprendizes em contextos específicos quando expostos a tais modelos.

O que não podemos perder de vista é que o “sotaque, juntamente com outros marcadores de dialeto, é um marcador essencial de pertença social” (LEVIS, 2005, p. 375. Tradução nossa.) e esse aspecto traz a língua, mais uma vez, para uma arena de disputa que coloca sujeitos em sistemas hierárquicos de mais ou menos valia e instrumento de exclusão. Levis encerra sua reflexão afirmando:

Assim, a língua passa a ser o substituto aceitável para a discriminação baseada em outros marcadores como diferenças raciais, étnicas e de classe.

[...] As decisões sobre a regulação de sotaque não são livres de valor, porque os sotaques estão intimamente ligados à identidade e ao grupo do qual o falante é membro. (LEVIS, 2005, p. 376. Tradução nossa)

Até aqui apresentamos como o conceito de ILF é uma alternativa mais democrática para que o inglês seja uma língua de mediação entre falantes de origens distintas, ganhando nuances próprias ao ser usada. Ao conceituar o ILF, os estudos da área majoritariamente referem-se aos círculos de Kachru (1985) para evidenciar um pequeno núcleo (círculo interno) que tem o inglês como língua nativa, e círculos maiores (externo e em expansão) que compõem a grande maioria do que usam o inglês ao redor do mundo.

Entretanto, as pesquisas da área mostram que, na prática, formas específicas e reguladas pelo grupo do círculo interno prescrevem como a língua deve ser usada e as palavras, pronunciadas. Entender essas dinâmicas se faz relevante para esta pesquisa, pois, como veremos na análise de dados, nossos entrevistados se deparam com diversas situações em que a língua/linguagem é um espaço de embate, trazendo reflexões pertinentes à linguística aplicada.

Uma forma de compreender melhor as experiências que o doutorando sanduíche proporcionou aos entrevistados aqui presentes é pelo uso de narrativas, pois é por meio delas que eles têm a oportunidade de revisitar alguns episódios e refletir sobre o lhes tocou. Para tal, veremos a trajetória dos estudos de narrativas e alguns pontos que lhes são caros.

2.6 O estudo de narrativas

[...] toda narrativa também produz um enquadre moral: narrativas encerram acontecimentos bons ou ruins, aceitáveis ou não, a partir do qual tanto enunciadores quanto interlocutores produzem posicionamentos informados por diferentes moralidades. Por fim, narrativas têm efeitos: o modo como narrativas são contadas potencialmente afetam saberes, crenças, ações de outras pessoas. (CADILHE, 2020, p. 117)

Ao nos perguntarmos o porquê de usar narrativas para compreender um fenômeno social, a epígrafe acima responde com uma série de potencialidades que emergem a partir do encontro de enunciadores e interlocutores ao compartilharem histórias sobre eventos que vivenciaram. Como lembra Riessman (1993), não temos acesso ao que realmente aconteceu, somente a interpretação dos interlocutores sobre o ocorrido, que é o que nos importa.

Cadilhe (2020) reflete sobre o uso de narrativas na formação de professores, quando estes, na disciplina de estágio supervisionado, compartilham situações corriqueiras, mas também provocativas da sala de aula e “com isso, outros estudantes recorriam a outras narrativas do que também viveram em outras escolas, como alunos ou como professores em formação inicial. Isso conta como conhecimento?”.

O questionamento de Cadilhe (2020) nos convida a pensar outras formas de produzir conhecimento, que vem “de baixo para cima” (CANAGARAJAH, 1996) desafiando, inclusive, as formas coloniais/ colonizadoras de conhecimento apontadas em 2.6. Assim, as narrativas sobre determinados eventos são dispositivos epistêmicos, que “produzem diferentes saberes, crenças e posicionamentos”. (CADILHE, 2020, p. 122).

Bamberg (2012) ao refletir sobre o alcance do ato de contar narrativas, salienta que poderíamos simplesmente enumerar, classificar, descrever coisas, pessoas e fatos, mas ao invés de nos limitarmos a tais formas, tecemos histórias e costuramos uma série de elementos, lugares, tempos e personagens. Contar e ouvir histórias é algo que perpassa todas as esferas da vida social e podemos regular o nível de formalidade, o teor da linguagem, selecionamos os elementos que podem ser ditos ou não de uma história a depender de onde e com quem estamos. Por essa razão, não é de se surpreender que o ato de narrar tenha se tornado objeto de estudo, pois diversos elementos entram em cena quando tal

empreendimento é realizado, já que “estudar histórias é uma forma de compreender a vida em sociedade” (BASTOS, 2005).

Como veremos a seguir, os primeiros estudos voltados à análise de narrativas focaram seu interesse na estrutura de um relato. Posteriormente, ficou evidente que muitos outros elementos entravam em cena e que analisar somente sua estrutura era muito limitador. Por essa razão, abordaremos alguns desses elementos, que nos ajudarão a entender as narrativas trazidas nesta pesquisa. Partimos da ideia de que o ato de narrar é uma prática social e que revela elementos subjetivos, como também Discursos disseminados no imaginário social e cultural (GEE, 2008).

O ato de narrar é uma co-construção entre quem narra e quem escuta, “co-construindo sentidos de quem somos e o sentido do mundo em que estamos” (BASTOS, 2005, p. 75). Porém, essa interação também é regulada por outros fatores no momento em que ela é narrada: onde estamos, com quem estamos (uma entrevista individual? Em grupo? Pessoas do mesmo gênero, classe social, raça/ etnia, filiação religiosa, etc.?), o assunto conversado pode trazer inibição, constrangimento? Ou seja, a narrativa implica atos de performance (BAUMAN, 1986; MOITA LOPES, 2009).

Narrar um evento, seja ele curto ou longo, seja sobre si ou sobre outros, sempre estará atrelado aos Discursos de cada narrador/a, em que cada um/a ocupará posicionamentos dentro deste episódio narrado e posicionará os outros envolvidos nessa narrativa (HARRÉ e DAVIES, 1999). Os aspectos mencionados até agora serão detalhados a seguir.

2.6.1 Do estruturalismo de Labov às novas complexidades sociais

Os estudos narrativos tiveram seu início mais sistematizado pelo linguista estadunidense William Labov (1972) na sociolinguística. Em uma época em que a análise de textos se voltava principalmente para sua forma escrita, o trabalho de Labov se destacou por priorizar a linguagem do cotidiano, suas histórias, identificando nelas uma regularidade, uma estrutura.

Em 1967, Labov e Waletzky publicaram um artigo importante explicitando sua metodologia, afirmando que as narrativas deveriam ser geradas com participantes “envolvidos”, não intimidados ou influenciados pela presença do

pesquisador. Para tal, os narradores se sentiam mais à vontade quando relatavam experiências pessoais. Uma pergunta utilizada pelos pesquisadores era “você já esteve em uma situação na qual tivesse pensado ‘é agora. Vou morrer?’”, sob o argumento de que tal pergunta deixava os narradores tão envolvidos em sua estória, ao ponto de não se sentirem acuados pela presença do pesquisador.

A contribuição mais importante de Labov foi sua proposta de identificação dos elementos que compõem uma narrativa. Segundo ele, as experiências narradas eram uma recapitulação e encadeamento temporal de eventos, revelando uma sequência. A seguir, resumiremos os componentes específicos do modelo laboviano.

De acordo com esse modelo, a narrativa possui (1) resumo, no qual é explicitado o tópico, a ideia da narrativa; (2) a orientação, dizendo o que, quando, com quem e onde; (3) as orações de complicação que vão relatar os eventos ocorridos; (4) a avaliação, ou seja, a significância atribuída ao evento pelo narrador; (5) a resolução, que culmina no clímax da estória, trazendo sua conclusão e (6) a coda, que seria a retomada do fato pelo narrador e que traz o ouvinte de volta à conversa e ao momento presente da interação. (FLANNERY, 2015).

Os estudos de Labov foram um marco nos estudos narrativos e propiciaram vários desdobramentos na sociolinguística, direcionando cada vez mais o interesse de pesquisas para “questões relativas às diferenças manifestadas nos diversos contextos de interação proporcionados pelas sociedades modernas.” (FLANNERY, 2015, p. 27). Nesse contexto de maiores fluxos migratórios em diferentes partes do mundo, resultado das relações econômicas e de conflitos políticos, surge na sociolinguística a abordagem interacional.

Por abordagem interacional, apresentamos a definição de Gumperz (2001), ao afirmar que

A Sociolinguística Interacional (SI) é uma abordagem da análise de discurso que tem sua origem na busca de métodos replicáveis de análise qualitativa que explicam nossa capacidade de interpretar o que os participantes pretendem transmitir na prática comunicativa cotidiana. É sabido que os conversadores sempre confiam no conhecimento que, além da gramática e do léxico, se faz ouvir. Mas

como esse conhecimento afeta a compreensão ainda não é suficientemente compreendido. (GUMPERZ, 2001, p. 215. Tradução nossa).²

Nos anos seguintes, com todas as mudanças no cenário político e econômico, as questões identitárias³ se tornaram centrais em diversas áreas do conhecimento, inclusive nos estudos narrativos.

A segunda geração de pesquisadores sobre narrativas, como Bruner (1990), Linde (1993) e Mishler (1999, 2002), por exemplo, levavam em consideração que o ato de narrar não necessariamente representa os eventos contados em sua precisão e veracidade, mas as narrativas são construídas para afirmarem as estruturas culturais e sociais dos narradores (BASTOS, 2015). Quando contamos histórias, nós também construímos quem somos ou gostaríamos de ser; “nós situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar histórias, estamos construindo identidade” (BASTOS, 2005, p. 81).

Um exemplo interessante é trazido por Flannery (2011), quando fala sobre as particularidades das questões identitárias e de como o ato narrativo varia dependendo da comunidade de prática em que se dá. A pesquisadora mostra, por meio de vários trabalhos da sociolinguística interacional, o que pode ser narrado e como deve ser narrado. O que merece ser narrado são convenções sociais e culturais e variam de grupo para grupo; por exemplo, a falta de referência ou conhecimento sobre o que é aceitável em alguns grupos sociais por parte do narrador ou da audiência pode causar mal-entendidos.

Isso evidencia conceitos muito caros aos estudos de narrativas que surgiram posteriormente, como a questão de posicionamentos (DAVIES e HARRÉ, 1990) e de performances (BAUMAN, 1986), pois contar histórias é uma

² “Interactional sociolinguistics (IS) is an approach to discourse analysis that has its origin in the search for replicable methods of qualitative analysis that account for our ability to interpret what participants intend to convey in everyday communicative practice. It is well known that conversationalists always rely on knowledge that goes beyond grammar and lexicon to make themselves heard. But how such knowledge affects understanding is still not sufficiently understood”.

³ Nesta pesquisa não abordaremos a questão identitária, para uma discussão mais profunda sobre o assunto, consultar os seguintes títulos: “A identidade cultural na pós modernidade” (HALL, 2006), “Identidade e diferença” (HALL, 2014), “Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula” (MOITA LOPES, 2002) e “A construção da identidade social” (BERLATTO, 2014).

performance social e possibilita que nos posicionemos, assim como aos outros, em relação aos eventos narrados.

O empreendimento de organizar discursivamente as experiências de vida demanda dos pesquisadores que usam a análise de narrativas que “deem um zoom” sobre os eventos narrados para melhor entendê-los. Em outras palavras, pesquisas que usam as lentes de análise de narrativas vão privilegiar o micro como objeto de estudo (BIAR, ORTON e BASTOS, 2021). Por “micro”, as autoras enfatizam que o contexto de pesquisa deve ser entendido como encontros sociais. Os encontros sociais são situações face a face com dois ou mais interagentes e podem variar em seu nível de formalidade. Atualmente, a concepção de encontros sociais tem se expandido pois, cada vez mais, pessoas e grupos se reúnem não necessariamente de forma presencial, mas de forma on-line nas mais diversas plataformas e redes sociais. Assim,

Da perspectiva da Análise de Narrativa, são nesses encontros, grandes ou pequenos, todos sustentados por práticas de linguagem – sejam elas verbais ou não –, que as pessoas se engajam na (re)produção do que chamamos de vida social. Olhando para as práticas de linguagem que fundam esses encontros, podemos observar a vida social *acontecendo*. (BIAR, ORTON e BASTOS, 2021, p. 234).

Esse olhar privilegiado para o micro não significa, de forma alguma, não olhar para estruturas maiores da vida social, ou seja, o “macro”. Biar, Orton e Bastos (2021) trazem a importante contribuição de E. Goffman (1983) com os conceitos de “ordem social” e “ordem interacional”. Para Goffman, a ordem interacional “é uma unidade analítica substantiva por ela mesma, mas não autônoma ou anterior às estruturas analisáveis em uma ordem macrossocial” (BIAR, ORTON e BASTOS, 2021, p. 234). Destacar esse apontamento é fundamental, pois as ordens interacionais também são moldadas por aspectos da ordem social como as vantagens e desvantagens advindas de marcadores sociais como classe, gênero, raça/ etnia, orientação sexual, etc. em uma relação dialética, em que “os contextos ‘micro’ contêm o ‘macro’ e vice-versa” (BIAR, ORTON e BASTOS, 2021, p. 234).

Embora essa distinção proposta por Goffman entre o domínio interacional (micro), ordem social (macro) e como essas duas esferas moldam as interações seja importante, as autoras também mencionam algo fundamental para a análise

e a compreensão de narrativas: a interação de duas ou mais pessoas, que “quando se instancia, pode assumir contornos e processos próprios que confirmam ou afrouxam esse arranjo. Nesse sentido, a análise do micro também tem a vantagem de dar a ver a mudança social” (BIAR, ORTON e BASTOS, 2021, p. 234). Mudança social é entendida pelas autoras como uma série de arranjos no nível micro que, acumulados, impactam o macro.

2.7 As lâminas de análise

As lâminas são uma forma de organizar analiticamente o trabalho com narrativas e, dependendo da proposta, interesse e complexidade de pesquisa, o/a analista pode fazer uso de uma, duas ou todas as lâminas. As análises se dão pela materialidade linguística e interacional dos dados, que servem como “índices que apontam para o contexto sociocultural mais amplo, espécie de nexos entre as dimensões *micro* e *macro*. Realizar essa ligação é o cerne do trabalho interpretativo em análises discursivas.” (BIAR, ORTON e BASTOS, 2021, p. 240).

2.7.1 A primeira lâmina e os posicionamentos

Segundo o modelo proposto pelas autoras, a primeira lâmina vai focar suas lentes na estrutura narrativa, ou seja, nos aspectos formais sugeridos por Labov (1972) e posteriormente por Linde (1993). Para tal, as autoras se orientam a partir de algumas perguntas:

De onde essa história começa? Até onde ela vai? O que constitui seu prefácio, sua ação complicadora, resolução e coda? Que avaliações são feitas durante a história e o que tudo isso indexa em relação ao modo como o/a narrador/a se posiciona em relação aos personagens e ações narradas? (BIAR, ORTON e BASTOS, 2021, p. 241)

Nossa pesquisa não se propõe a analisar os aspectos formais labovianos das narrativas, mas a última questão sugerida pelas autoras na citação acima, “como o/a narrador/a se posiciona em relação aos personagens e ações narradas?” aponta para um conceito fundamental nos estudos de análise de narrativas, o do posicionamento (DAVIES e HARRÉ, 1990).

Em seu artigo seminal “Positioning: the discursive production of selves” (1990), Davies e Harré trazem conceitos importantes como o discurso, as práticas discursivas e a produção de selves que constituem a ideia de posicionamentos nas conversas, isto é, como os discursos produzidos durante a narrativa disponibilizam posições a serem tomadas pelos narradores e ouvintes.

A prática discursiva é a maneira como as pessoas ativamente produzem realidades sociais e psicológicas através do discurso. Discurso, na perspectiva dos autores é o uso “institucionalizado da linguagem e seus sistemas de signos” (DAVIES e HARRÉ, 1990, p. 75). Assim, os atores sociais constroem suas identidades e experiências que perpassam por marcadores sociais como gênero, raça/ etnia, classe, orientação sexual, origem geográfica etc., através dos discursos disponíveis na cultura. Importante mencionar que os discursos não são estáticos, mas “são processos públicos multifacetados através dos quais significados são progressivamente e dinamicamente atingidos”. (DAVIES e HARRÉ, 1990, p. 75).

As práticas discursivas são importantes para entender um outro conceito-chave do artigo, que é a posição de sujeito (“*subject position*”). A posição de sujeito é composta de

um repertório conceitual e um local para pessoas dentro da estrutura de direitos para aqueles que utilizam esse repertório. Uma vez tomada uma posição particular como própria, uma pessoa vê inevitavelmente o mundo a partir do ponto de vista dessa posição e em termos das imagens, metáforas, enredos e conceitos particulares que se tornam relevantes dentro das práticas discursivas particulares em que se posicionam. (DAVIES e HARRÉ, 1990, p. 75. Tradução nossa)

É a partir de suas práticas discursivas disponíveis que o sujeito significa sua existência e a dos outros. Diferentes experiências de vida são circunscritas em diferentes discursos, e assim “variam em termos da linguagem utilizada, dos conceitos, das questões e julgamentos morais tornados relevantes e das posições temáticas disponibilizadas dentro dos mesmos.” (DAVIES e HARRÉ, 1990, p. 76)

Tal senso de estar no mundo e interpretar a realidade envolve quatro processos que ajudam a entender melhor como se dá o posicionamento em uma narrativa:

1. Aprendizagem das categorias que incluem algumas pessoas e excluem outras, por exemplo, homem/mulher, pai/filha; 2. Participação nas várias práticas discursivas através das quais os significados são atribuídos a essas categorias. Estas incluem os enredos através dos quais são elaboradas diferentes posições temáticas; 3. Posicionamento do eu em termos das categorias e enredos. Isto implica posicionar-se imaginativamente como se pertencesse a uma categoria e não à outra (por exemplo, como menino e não menina, ou boa menina e não má menina); 4. O reconhecimento de si (self) como tendo as características que se situam como membro de várias subclasses de categorias (geralmente dicotômicas) e não de outras - ou seja, o desenvolvimento de um sentido de si (self) como pertencente ao mundo de certas formas e, assim, ver o mundo da perspectiva de alguém assim posicionado. Este reconhecimento implica um compromisso emocional com a pertença à categoria e o desenvolvimento de um sistema moral organizado em torno da pertença. (DAVIES e HARRÉ, 1990, p.76. Tradução nossa)

A consciência desses processos é importante para que o sujeito se reconheça como histórica e socialmente construído, de forma contínua como também contraditória, como enfatizam os autores. Em uma narrativa, as pessoas trazem para aquele momento suas histórias de vida e suas subjetividades, ou seja, “suas múltiplas posições e engajamentos em diferentes formas de discurso.” (DAVIES e HARRÉ, 1990, p. 77). A partir desses apontamentos, Davies e Harré (1990) definem posicionamento como:

o processo discursivo pelo qual os *se/ves* se encontram em conversas como participantes observáveis e subjetivamente coerentes em histórias produzidas em conjunto. Pode haver um posicionamento interativo em que o que uma pessoa diz posiciona a outra. E pode haver um posicionamento reflexivo em que uma pessoa se posiciona a si própria. No entanto, seria um erro assumir que, em qualquer dos casos, o posicionamento é necessariamente intencional. Uma pessoa vive a sua vida em termos da sua produção contínua, seja quem for que seja responsável pela sua produção. (DAVIES e HARRÉ, 1990, p. 77)

Quando alguém narra algum episódio de sua autobiografia, por exemplo, é possível identificar os posicionamentos que o narrador faz de si e dos outros. Ao contar algum fragmento autobiográfico, o narrador “atribui partes e personagens nos episódios descritos, tanto a si próprio como a outras pessoas, incluindo os que participam na conversa” (DAVIES e HARRÉ, 1990, p. 77. Tradução nossa).

O conceito de posicionamento pode ser melhor compreendido na Linguística Aplicada, em trabalhos de Moita Lopes (2009), nos quais ele analisa o posicionamento interacional de dois homens, leitores de um artigo jornalístico

com temática sobre masculinidade e sexualidade. Cruz e Bastos (2015) observam as construções identitárias de uma mulher obesa, noções de estigma, e Freitas (2017) vai discutir o caso de um universitário imigrante que, para se posicionar como homem heterossexual e conservador, desconstrói, nas pequenas histórias contadas, alguns discursos feministas em seu ambiente universitário.

2.7.2 A segunda lâmina e questões de performance

A segunda lâmina vai focar suas lentes na dimensão performativa em que as narrativas são coproduzidas pelos/as participantes. As perguntas propostas nesse momento são:

quais são as demandas expressivas do encontro? Como as narrativas e a construção de si do narrador podem estar respondendo a essas demandas? Em meio a que sequência de ações interacionais a narrativa emergiu? Que ação ela mesma parece performar essa sequência? Como os(as) participantes cooperam na construção da história? Como eventuais desconfortos e constrangimentos interacionais são negociados? (BIAR, ORTON e BASTOS, 2021, p. 241)

A partir das ideias apresentadas acima, entendemos que o momento da entrevista, em que as narrativas desta pesquisa foram geradas, são encontros sociais que geram um engajamento discursivo entre os narradores e o entrevistador, construindo, assim, significados sobre a sua experiência acadêmica fora do país, o doutorado sanduíche. O conceito de performance narrativa nos ajudará a entender os desdobramentos desse momento.

Em sua obra seminal sobre a performance em narrativas orais, Bauman (1986) evidencia como aqueles que contam e aqueles que escutam uma história estão imbricados em uma experiência conjunta: "Aquele que narra tira o que ele conta por experiência própria ou o que é relatado por outros. E ele, por sua vez, faz disso a experiência daqueles que estão ouvindo sua história". (BAUMAN, 1986, p. 2. Tradução nossa).⁴

⁴ "The storyteller takes what he tells from experience - his own or that reported by others. And he in turn makes it the experience of those who are listening to his tale". (BENJAMIN, 1969, p.87).

Estudos recentes na antropologia, sociologia e linguística têm se referido ao ato de contar uma história como performance (THORNBORROW e COATES, 2005). No ato de narrar um evento, os narradores não estão somente relatando o que aconteceu, “mas estão também envolvidos na performance de quem são na experiência de contar a narrativa (o evento de narrar)”. (MOITA LOPES, 2009, p.135).

Essa experiência, que pode ser individual, é circunscrita dentro de convenções culturais e sociais, um conceito-chave nos estudos de Bauman: “a performance [...], da mesma forma que toda atividade humana é situada, sua forma, significado e funções estão enraizadas em cenas e eventos definidos culturalmente.” (BAUMAN, 1986 p. 3. Tradução nossa).

No contexto específico desta pesquisa, os entrevistados compartilham uma experiência comum, terem feito o doutorado sanduíche, mas sua vivência e interpretação deste período não foi a mesma. O conceito de performance da narrativa ajuda a enxergar as nuances da experiência individual de cada entrevistado. Embora essas experiências sejam singulares, elas estão sempre situadas dentro de sistemas culturais de significado. É possível para o pesquisador buscar padrões e semelhanças entre seus entrevistados, mas é a performance de cada interação que vai evidenciar a singularidade desse encontro, como alerta Bauman sobre os perigos da padronização e homogeneização do trabalho etnográfico foi estruturado (BAUMAN, 1986, p. 4).

Esse alerta de Bauman sobre a autenticidade de cada narrativa e sua performance pode ser notado por mim (agora faço uso proposital da primeira pessoa), o pesquisador que convidou e conduziu as conversas. Durante a geração de narrativas, pude notar níveis diferentes de formalidade que foram regulados pelos próprios narradores, ou seja, essa regulação também se dá pelo entendimento que eles têm do momento de conversa.

O horário sugerido para a entrevista, o meio de comunicação antes da entrevista na plataforma oficial (se foi exclusivamente por e-mail ou se compartilharam seu número pessoal de WhatsApp) e a duração de cada conversa foi conduzida pelos participantes. Embora todas as entrevistas tenham acontecido online, houve uma entrevista que aconteceu enquanto o narrador organizava seu café da manhã e posteriormente teve sua refeição concomitante à entrevista. Outra entrevista aconteceu no período da noite, único horário livre

do entrevistado, em que a conversa foi pausada para que ele pegasse seu pedido de comida entregue por um aplicativo. Houve também conversas em que os entrevistados agendaram um horário durante seu expediente de trabalho, em seus respectivos escritórios. Essas informações revelam, de alguma forma, aspectos de performance que deixaram os entrevistados mais ou menos confortáveis durante a conversa.

Podemos ainda questionar como teria sido a performance de cada um, caso tivéssemos feito uma entrevista coletiva com todos e todas juntos. Teriam eles partilhado os momentos confidenciais a mim sobre suas dificuldades com a língua ou outros episódios desconfortáveis da mesma maneira como fizeram em entrevistas individuais?⁵

Bauman sugere que enxerguemos as narrativas como performances culturais e, nessa direção, as linguistas Thornborrow e Coates (2005, p. 10) apontam que as narrativas podem ser “uma ferramenta reflexiva para examinar os significados culturais dominantes, chamando a atenção para os sistemas de significação e expressão da cultura” (THORNBORROW e COATES, 2005, p. 10. Tradução nossa).

Se performance está relacionada a atuar, isso implica que a performance ao narrar também é um fazer/ atuar na vida social:

o contar de certas histórias tem um efeito discursivo na constituição da própria comunidade, assim como o modo como ouvintes legitimam ou reagem a tais narrativas vai depender de como essas correspondem às normas e regras da comunidade, uma vez que “performances são pelas audiências e não somente para as audiências” ou “aqueles que fazem a performance frequentemente direcionam suas performances para grupos específicos” (COUPLAND, GARRETT e WILLIAMS, 2005, p.69, *apud* MOITA LOPES, 2009, p. 135).

Este trabalho se propõe a olhar o efeito discursivo na constituição do próprio grupo de linguistas aplicados que participaram do doutorado sanduíche, sobre temas a serem examinados na sessão de Análise dos Dados. Esses temas geram embates (MOITA LOPES, p. 135, 2009). Para refletir sobre os embates

⁵ Nesse artigo, por exemplo, Bamberg conduziu uma discussão em grupo com adolescentes do sexo masculino de 15 anos. Essa dinâmica em grupo interferiu naquilo que e na forma como esses adolescentes compartilharam de suas experiências. (BAMBERG, M. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção de identidade aos 15 anos. *In*: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identities**. Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 149-185.).

gerados a partir das nossas narrativas, utilizamos a terceira lâmina de análise proposta por Biar, Orton e Bastos (2021).

2.7.3 Terceira lâmina: os embates discursivos

O objetivo desta terceira categoria de análise é mapear os discursos que emergem das narrativas. Seu enfoque é sobre os aspectos do “macro”, ou seja, a leitura de mundo que os narradores fazem e que “extrapolam o local específico de enunciação e o sujeito que as enuncia, e que habitam o contexto da pesquisa” (BIAR, ORTON e BASTOS, 2021, p. 242). As autoras se pautam pelos seguintes questionamentos:

quais são os discursos que participam dos embates para legitimar sentido (MOITA LOPES, 2001) concernentes ao nosso contexto de pesquisa? Em que condições e conjunturas sócio-históricas eles foram/são produzidos? Que índices apontam para esses discursos? Como os(as) participantes parecem estar se posicionando em relação a esses discursos (Aderindo? Naturalizando? Contestando?). (BIAR, ORTON e BASTOS, 2021, p. 242)

Antes de aprofundarmos a discussão sobre os embates discursivos que as narrativas evocam, é propício trazer as observações feitas por Threadgold (2005) ao afirmar que o estudo de narrativas nem sempre foi sobre diálogos do cotidiano ou histórias sobre eventos. A trajetória dos estudos de narrativas, inicialmente a narratologia estruturalista, atentava principalmente aos contos e mitos orais e posteriormente às narrativas literárias escritas. As narrativas, sob esse viés, eram entendidas principalmente através de uma lógica binária sobre o que era ficção e não ficção, primitivo e não primitivo. Foi com o surgimento do movimento pós-estruturalista, dos estudos culturais e da análise do discurso, que outros tipos de narrativas passaram a ser considerados como relevantes de análise. Áreas do conhecimento como a sociolinguística e etnometodologia abriram caminhos para que esses estudos fossem consolidados. Como relata Threadgold (2005):

Aqui os entendimentos construtivistas e funcionalistas do papel da linguagem e do discurso referidos acima, são complementados por entendimentos sobre poder e diferença derivados de uma série de teorias pós-estruturalistas. As histórias passam a ser vistas como tendo

consequências políticas. (THREADGOLD, 2005, p. 264. Tradução nossa)⁶

Por ter em seu bojo a ideia que as histórias importam e trazem consigo implicações de poder na construção social da realidade (BERGER e LUCKMAN, 1966), essas narrativas não somente relatam eventos, mas abrem possibilidades de reescrever novos discursos e práticas “a fim de mudar os tipos dominantes de realidades sociais e *selves* (*habitus*) que elas (as narrativas) produzem” (THREADGOLD, 2005, p. 264).⁷

Trouxemos o conceito de Threadgold (2005) sobre discurso para complementar o que será aprofundado na terceira lâmina de análise de Biar, Orton e Bastos (2021). Sobre o Discurso, as ideias das autoras alinham-se com a perspectiva de Gee (2008). Discurso, com a inicial maiúscula, refere-se aos aspectos que vão além do simples uso da linguagem. Na definição do linguista:

Os discursos são formas de se comportar, interagir, valorizar, pensar, acreditar, falar, e frequentemente ler e escrever, que são aceitas como instâncias de identidades particulares (ou "tipos de pessoas") por grupos, quer sejam famílias de certo tipo, advogados de certo tipo, motoqueiros de um certo tipo, empresários de um certo tipo, membros da igreja de uma certa espécie, afro-americanos de um certo tipo, mulheres ou homens de um certo tipo, e assim por diante, através de uma lista muito longa. Discursos são formas de ser "gente como a gente". São "formas de estar no mundo"; são "formas de vida"; são identidades socialmente situadas. Elas são, assim, sempre e em todo o lugar, produtos e histórias sociais. (GEE, 2008, p. 3. Tradução nossa)⁸

A linguagem só faz sentido dentro do Discurso. Gee (2008) exemplifica que uma frase pode ter coerência gramatical, mas, se for aplicada em um

⁶ “Here the constructivist and functionalist understandings of the role of language and discourse referred to above are complemented by understandings about power and difference derived from a range of poststructuralist theories. Stories come to be seen as having political consequences”.

⁷ “[...] in order to change the dominant kinds of social realities and selves (*habitus*) which they (the narratives) produce”.

⁸ “Discourses are ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking, and often reading and writing, that are accepted as instantiations of particular identities (or “types of people”) by specific groups, whether families of a certain sort, lawyers of a certain sort, bikers of a certain sort, business people of a certain sort, church members of a certain sort, African-Americans of a certain sort, women or men of a certain sort, and so on and so forth through a very long list. Discourses are ways of being “people like us.” They are “ways of being in the world”; they are “forms of life”; they are socially situated identities. They are, thus, always and everywhere social and products of social histories”.

contexto dissonante ao seu nível de formalidade, ela perde seu sentido⁹. Assim, o Discurso e linguagem compõem uma complexa trama, em que não é somente “o que se fala ou como se fala, mas é também *quem* fala e o *que se faz* enquanto se fala” (GEE, 2008, p. 3, tradução nossa)

Como vimos acima, usar a linguagem para se comunicar, narrar histórias, é marcado por performances e assumimos diferentes posições dependendo de onde estamos, seja física ou socialmente. Vimos que, através da fala, tomamos posicionamentos, como também somos posicionados. Em outras palavras, a linguagem não é algo estático e rígido. Pelo contrário, ela é múltipla, assim como nossas identidades e performances em diferentes âmbitos.

Uma pessoa pode ter diferentes identidades e ser membro de diferentes Discursos. Inclusive, essa fluidez é, por vezes, conflituosa e contraditória. Gee (2008) exemplifica, por exemplo, como crianças que trazem consigo o Discurso primário de seus lares se deparam com o Discurso escolar, gerando embates, disputas, resistências e negociações. (GEE, 2008, p. 4). É nos espaços públicos, que são construídos por outros Discursos, que as pessoas aprendem a “dançar conforme a música” através de “palavras, atos, valores, sentimentos, outras pessoas, objetos, ferramentas, tecnologias, lugares e tempos” (GEE, 2008, p. 155)¹⁰. Aprender a reconhecer os passos dessa “dança”, é aprender a reconhecer um determinado Discurso. Os conceitos de Discurso primário e secundário nos ajudam a entender a dinâmica que compõem essa “dança”.

⁹ O autor explica sobre o uso da linguagem e seu contexto pela seguinte história: “Imagine I park my motorcycle, enter my neighborhood ‘biker bar’, and say to my leather-jacketed and tattooed drinking buddy, as I sit down: ‘May I have a match for my cigarette, please?’ What I have said is perfectly grammatical English, but it is ‘wrong’ nonetheless, unless I have used a heavily ironic tone of voice. It is not just the content of what you say that is important, but how you say it. And in this bar, I haven’t said it in the ‘right’ way. I should have said something like ‘Gotta match?’ or ‘Give me a light, wouldya?’ But now imagine I say the ‘right’ thing (‘Gotta match?’ or ‘Give me a light, wouldya?’), but while saying it, I carefully wipe off the bar stool with a napkin to avoid getting my newly pressed designer jeans dirty. In this case, I’ve still got it all wrong. In this bar they just don’t do that sort of thing: I have said the right thing, but my “saying–doing” combination is nonetheless all wrong. It’s not just *what* you say or even just how you say it, it’s also *who* you are and *what* you’re doing while you say it. It is not enough just to say the right ‘lines’”.

¹⁰ “Discourses are not units or tight boxes with neat boundaries. Rather they are ways of recognizing and getting recognized as certain sorts of whos doing certain sorts of whats. One and the same ‘dance’ can get recognized in multiple ways, in partial ways, in contradictory ways, in disputed ways, in negotiable ways, and so on and so forth through all the multiplicities and problematics that work on postmodernism has made so popular. Discourses are matters of enactment and recognition, then”. (GEE, 2008, p. 156).

Ao nascer, cada pessoa torna-se membro de um Discurso, que está atrelado à sua unidade de socialização primária. Desde a tenra infância, essa criança aprenderá formas de ser no mundo, isso é chamado por Gee de Discurso primário:

O nosso Discurso primário dá o sentido inicial e, muitas vezes o sentido duradouro, sobre nós e estabelece as bases da nossa língua vernacular cultural específica (a nossa "língua do dia-a-dia"), a língua em que falamos e agimos como pessoas "comuns" (não especializadas), e a nossa identidade vernacular culturalmente específica. (GEE, 2008, p. 156. Tradução nossa)

Ao crescer e interagir com o mundo social e seus diversos Discursos, o Discurso primário pode "mudar, ser hibridizado e até mesmo morrer" (GEE, 2008, p. 157), mas geralmente esse Discurso nos acompanhará pelo resto da vida, o que o autor chama de "lifeworld Discourse". Esse termo, em português, pode ser melhor entendido se usarmos "discurso de visão de mundo".

Todos os discursos posteriores ao primário, aqueles que aprendemos na esfera pública, pelas diversas instituições como a escola, comunidades religiosas, organizações diversas, local de trabalho etc. são chamados de Discursos secundários. É importante mencionar que não existe uma cisão entre Discurso primário e secundário. O Discurso primário pode ser concomitantemente moldado por Discursos secundários. Por exemplo, uma família pode incorporar mais enfaticamente no seu Discurso primário elementos religiosos ou uma cultura escolar, a depender de quão compatível estes são com sua visão de mundo.

De acordo com Gee (2008), o Discurso secundário sempre envolve o uso da linguagem, seja escrita, oral, ou ambas, como também "formas de pensar, valorizar e comportar-se, que vão para além das utilizações de linguagem no nosso Discurso primário, independentemente do grupo a que pertencamos". (GEE, 2008, p. 174. Tradução nossa.).

No capítulo da Análise de Dados, iremos ver quais Discursos emergem das narrativas de linguistas aplicados, quais suas percepções acerca do empreendimento de fazer parte da sua formação acadêmica em um outro país, cultura, sociedade.

Todas as discussões e referências trazidas até aqui tiveram o intuito de evidenciar que as narrativas têm diversos desdobramentos e propiciam diferentes olhares e enfoques para o mesmo evento, cabendo ao analista escolher qual será sua lâmina de análise.

Vimos que o estudo de narrativas, em seus primórdios foi de caráter estruturalista, buscando identificar seus diferentes componentes e sequências. Porém, analisar somente as questões de estrutura é limitar o amplo potencial da análise de narrativas. A complexidade do mundo social e as transformações geopolíticas que o mundo experimentou posteriores à década de 1970, como um intenso processo de globalização, processos de internacionalização, fluxos migratórios, demandou dos teóricos e teóricas que trabalhavam com narrativas, novas reflexões que emergiam desses novos cenários.

Ao vermos as mudanças teóricas sofridas nesse campo, fica evidente a relevância metodológica da análise de narrativas para a pesquisa qualitativa. A escolha pelas lâminas de análise, por exemplo, pode propiciar a descoberta de elementos do micro e do macro da tessitura social não a partir de elaborações teóricas e estritamente acadêmicas, mas aqueles que emergem da fala dos próprios narradores sobre suas experiências, sendo essas solo muito fértil para novas reflexões.

3 METODOLOGIA

No intuito de responder às questões levantadas neste trabalho, ou seja, à análise de narrativas de linguistas aplicados participantes do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) e, em especial, ao papel da língua inglesa e seus desdobramentos nessa experiência para os Estados Unidos da América e para a Bélgica. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem seu olhar direcionado a esses contextos específicos, o de doutorandos linguistas aplicadas em universidades estrangeiras.

A diversidade e complexidade do mundo atual demandam “uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões” sociais (FLICK, 2009, p. 20), e a sua compreensão e análise exigem um olhar atento às suas dimensões e desdobramentos específicos que serão desenvolvidos ao longo deste trabalho.

Dentro do escopo qualitativo, esta pesquisa é de ordem interpretativista, ou seja, não acreditamos que existam leis universais que regem o mundo social, mas que “a realidade é socialmente construída, complexa, e em constante mudança. O que é importante saber é como as pessoas interpretam e dão sentido a algum objeto, evento, ação, percepção, e assim por diante.” (GLESNE, 1999, p. 9. Tradução nossa).

O método utilizado nas pesquisas interpretativas geralmente envolve interação com as pessoas no contexto estudado, com a intenção de que compartilhem sua percepção sobre o assunto em questão. Para entender alguns aspectos da experiência de linguistas aplicados que participaram do doutorado sanduíche, fizemos a escolha metodológica pela análise de suas narrativas sobre esse período.

De acordo com Flick (2009), a abordagem de entrevistas semiestruturadas possibilita que os entrevistados sejam especialistas e teóricos de si mesmos e permite ao entrevistador fazer com que os entrevistados contem suas histórias de forma consistente e que incluam todos os episódios relevantes acerca do evento de interesse, no nosso caso, o período de pesquisa e estudos fora do país.

3.1 A entrevista narrativa

O ato de contar episódios de nossa biografia, a partir de uma pergunta gerativa de narrativa motiva-nos à escolha metodológica desta pesquisa, em que analisamos as narrativas de participantes do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Nas palavras de Bastos (2015), a análise de narrativas é uma ferramenta útil para a pesquisa, pois

(i) promove diálogo entre múltiplas áreas do saber; (ii) se debruça sobre a fala dos mais diversos atores sociais, nos mais diversos contextos; (iii) reverbera entendimento do discurso narrativo como prática social constitutiva da realidade; (iv) nega a possibilidade de se delinear as identidades estereotipadamente, como instituições pré-formadas, atentando para os modos como os atores sociais se constroem para fins locais de performance (Butler, 1990) e (v) avança no entendimento sobre os modos como as práticas narrativas orientam, nos níveis situados de interação, os processos de resistência e reformulação identitária. (BASTOS, 2015, p. 101).

Ao fazer uma revisão histórica dos estudos de análise narrativa, Bastos (2015) aponta que os modelos canônicos de análise de narrativas propostos por Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) foram problematizados em função de terem uma concepção realista e representacionista das narrativas. Segundo uma nova geração de pesquisadores (BRUNER, 1990; LINDE, 1993 e MISHLER 1999, 2002), as narrativas são, por vezes, construídas para afirmarem estruturas culturais e sociais de um determinado contexto, e não uma representação completamente verídica de um acontecimento.

Esses teóricos vão evidenciar que as narrativas desempenham um papel muito mais complexo para quem as produz, pois estão relacionadas “à construção de sociabilidade, à conformação da experiência em padrões públicos de aceitação e à construção de um sentido de quem somos e do mundo que nos cerca”. (BASTOS, 2015, p. 101).

A perspectiva com que estamos trabalhando entende a narrativa como prática social, logo, presta-se atenção à ação dos narradores e seus marcos identitários como classe social, origem geográfica, raça/etnia, níveis de escolaridade, orientação sexual, pertença religiosa, entres outras categorias identitárias.

Como vimos no referencial teórico, as obras de Labov (1972) e Labov e Waletzky (1967) foram um marco nos estudos narrativos e influenciaram durante muitos anos as pesquisas na área. Entretanto, sua abordagem e modelo “acabou por cristalizar uma metodologia que se dedica excessivamente a uma espécie de ortodoxia estrutural, o que, por sua vez, resultou em negligenciarem-se formatos narrativos mais compatíveis com a nossa experiência comunicativa cotidiana”. (FLANNERY, 2011).

Dentre as diversas possibilidades de trabalhar com a análise de narrativas, escolhemos trabalhar com as “lâminas de análise” propostas por Biar, Orton e Bastos (2021), pois essas atentam seu olhar para o micro e o macro, ou seja, para os elementos oriundos da entrevista de pesquisa, como também para os discursos imbuídos nessas narrativas.

3.2 As lâminas de análise

As lâminas são uma forma de organizar analiticamente o trabalho com narrativas e, dependendo da proposta, interesse e complexidade de pesquisa, o/a analista pode fazer uso de uma, duas ou todas as lâminas. As análises se dão pela materialidade linguística e interacional dos dados, que servem como “índices que apontam para o contexto sociocultural mais amplo, espécie de nexo entre as dimensões *micro* e *macro*. Realizar essa ligação é o cerne do trabalho interpretativo em análises discursivas”. (BIAR, ORTON e BASTOS, 2021, p. 240).

No referencial teórico, apresentamos em detalhes os aspectos de cada lâmina, principalmente os conceitos de posicionamento (DAVIES e HARRÉ, 1990), performance narrativa (BAUMAN, 1986) e embates discursivos, fazendo uso das noções de Discurso (GEE, 2008). Para exemplificar as três lâminas, apresentamos um diagrama com a síntese de cada uma.

Figura 2: Síntese das lâminas de análise.



Fonte: elaboração nossa.

Como foi mencionado na fundamentação teórica, o emprego de uma, duas ou as três lâminas irá depender da proposta e interesse de análise. Nossa pesquisa olhará para as narrativas de linguistas aplicados que fizeram o doutorado sanduíche pelas lentes da terceira lâmina: os embates discursivos.

As lentes focalizam os aspectos do “macro”, ou seja, a leitura de mundo que os narradores fazem e que “extrapolam o local específico de enunciação e o sujeito que as enuncia, e que habitam o contexto da pesquisa” (BIAR, ORTON e BASTOS, 2021, p. 242).

Comparar os “dados” em uma pesquisa qualitativa é um grande desafio, pois como afirma Glesne (1999), “Você pode procurar por padrões em suas análises, mas você não tenta reduzir as múltiplas interpretações a números, nem a uma norma.” (GLESSNE, 1999, p. 9. Tradução nossa). Foram identificados alguns tópicos nas narrativas dos entrevistados que expressam tanto sua subjetividade, como também Discursos (GEE, 2008) predominantes no imaginário social.

3.3 Perfil dos participantes da pesquisa

Esta pesquisa conta com quatro participantes, todos eles doutores em Linguística Aplicada. Todas as entrevistas aconteceram pela plataforma Teams, aplicativo disponibilizado pela universidade. Inicialmente por causa da pandemia de COVID-19, posteriormente porque os contatos obtidos eram de localidades distintas, não possibilitando um encontro presencial.

A primeira participante, Sara, de 29 anos, é graduada em Letras e cursou o mestrado e doutorado na mesma instituição de ensino. Durante o doutorado, realizou parte de seus estudos em uma universidade na Bélgica, onde posteriormente também obteve seu doutoramento em regime de cotutela, ou seja, a obtenção do título de doutora em ambas as instituições. A entrevista com Sara aconteceu em seu último semestre do doutorado. Tem como interesses de pesquisa a interface entre Semântica Cognitiva e Lexicografia Eletrônica e as reflexões teóricas e práticas sobre Lexicografia Eletrônica.

O segundo participante é Tiago, de 31 anos, que realizou toda a sua formação universitária na mesma instituição. Seu doutorado sanduíche o levou a uma universidade no Texas, com a qual seu grupo de pesquisa do Brasil já havia realizado trabalhos de cooperação. Ele atua como professor de língua inglesa e pesquisador nas áreas de Semântica Lexical, Semântica Cognitiva e Lexicografia Computacional. de pesquisa é semântica lexical e cognitiva.

O terceiro participante é Pedro, 40 anos, fez seu doutorado em São Paulo e já atuava como professor universitário na época em que fez seu doutorado sanduíche. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de línguas estrangeiras, racismo no ensino-aprendizagem de línguas, interfaces entre linguagem e racismo e racismo linguístico.

O quarto participante é Bruno, de 28 anos, fez seu doutorado em São Paulo e foi para uma universidade estadunidense para o doutorado sanduíche. Atualmente é professor universitário, atuando principalmente nos campos da Sintaxe, Semântica, Pragmática e estudo de Línguas Indígenas.

3.4 Geração de dados

No processo de geração de dados foram selecionados quatro linguistas aplicados, todos indicados por colegas de diversos âmbitos da universidade (grupo de pesquisa, disciplinas cursadas, rede de contatos da orientadora). O critério de escolha era que todos fossem egressos de algum programa de Linguística Aplicada e que tivessem realizado o doutorado sanduíche.

O aceite para participação na pesquisa se deu mediante o convite com a explicação dos objetivos da pesquisa a ser desenvolvida. Como as entrevistas aconteceram em meio à pandemia de COVID-19, estas aconteceram de forma on-line, pela plataforma Teams e utilizamos a gravação de áudio e vídeo como registro. Os dados dessa pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas individuais, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

A modalidade de entrevista semiestruturada é uma ferramenta útil ao pesquisador, pois os entrevistados têm oportunidade de compartilharem de forma mais livre e com maior detalhamento suas experiências sobre o tema principal da conversa: a experiência do doutorado sanduíche. Não havia um tempo estipulado para o término da entrevista. O pesquisador encerrava quando percebia que havia contemplado todos os temas relevantes para a pesquisa.

Os entrevistados foram contatados por e-mail e por suas redes sociais e convidados para uma conversa na plataforma Teams. Todos eles aceitaram, assinaram o termo de aceite e escolheram a data e horário para a entrevista, assim como os nomes fictícios para garantir o seu total anonimato.

No dia da entrevista, cada participante foi alertado sobre os termos, e foi feita leitura do termo de aceite e assinatura. Após confirmação por ambas as partes, deu-se início às gravações, devidamente autorizadas pelos entrevistados. O tempo médio de cada entrevista foi de 45 minutos. A pergunta inicial variou na forma, mas predominantemente ficou “eu queria saber um pouquinho qual foi a sua trajetória antes de chegar no doutorado, a trajetória acadêmica e alguns também aspectos pessoais”.

3.5 Aspectos éticos

A atual pesquisa conta com entrevistados que de livre e espontânea vontade, concederão uma entrevista ao pesquisador. Esta interação acontecerá de forma remota, pela plataforma Teams. O contato inicial com esses participantes se dá através de indicação por professores e colegas de área do pesquisador. A escolha dos entrevistados se dá pelo fato de preencherem todos os requisitos para meu o recorte de pesquisa e não possuem ligação com nenhuma instituição. A geração de dados para pesquisa contará com cinco entrevistados, estes assinarão o termo com suas respectivas assinaturas digitais.

Para que seja garantida a preservação da identidade dos participantes, eles receberão e responderão ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No TCLE, constam as principais informações referentes ao projeto. Entre eles: os objetivos de pesquisa; os procedimentos de geração de dados e a utilização dos resultados para a pesquisa, garantida a proteção à identidade dos participantes; a concessão de informações sobre a pesquisa aos participantes; a garantia da possibilidade da desistência dos participantes da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo a eles.

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Todas as formas de representação da experiência são retratos limitados. Em termos simples, estamos interpretando e criando textos a cada momento, deixando que os símbolos se mantenham ou tomem o lugar da experiência primeira, à qual não temos acesso direto. O significado é ambíguo porque surge de um processo de interação entre as pessoas: *self*, narrador, ouvinte e gravador, analista e leitor. Embora o objetivo possa ser dizer toda a verdade, nossas narrativas sobre as narrativas dos outros são nossas criações do mundo. (RIESSMAN, 1993, p. 15, tradução nossa) ¹¹

O trecho de Riessman (1993) é consoante com as ideias apresentadas ao longo deste trabalho em que entendemos as narrativas como co-construções e resultado da interação entre vários componentes, gerando posicionamentos (DAVIES e HARRÉ, 1999) e performances (BAUMAN, 1986). O que os entrevistados trazem para o encontro em que se dá a narrativa é revelador sobre sua visão de mundo.

Embora as ciências sociais outorguem representar a realidade de grupos e culturas, novas vertentes teóricas afirmam que nós não conseguimos representá-los de fato, nem dar a palavra final sobre o que foi pesquisado. Ao trabalharmos com temas do mundo social, vemos os sujeitos em constante movimento, especialmente nos dias atuais, em que os acontecimentos, a vida cotidiana e o acesso à informação foram acelerados, “nossos sujeitos não posam para o seu retrato”. (RIESSMAN, 1993, p. 15. Tradução nossa).¹²

Diferentemente do trabalho etnográfico tradicional, que busca uma descrição realista do evento, os estudos de narrativa têm sua atenção voltada a quem fala, com especial interesse na interpretação dos que estão narrando sobre o ocorrido. Assim, a subjetividade e a imaginação não são problemáticas, pois a subjetividade sempre é situada no tempo e no espaço. O que os narradores compartilham, revela inevitavelmente, aspectos culturais, sociais e históricos de onde falam.

¹¹ “All forms of representation of experience are limited portraits. Simply stated, we are interpreting and creating texts at every juncture, letting symbols stand for or take the place of the primary experience, to which we have no direct access. Meaning is ambiguous because it arises out of a process of interaction between people: self, teller, listener and recorder, analyst, and reader. Although the goal may be to tell the whole truth, our narratives about others’ narratives are our worldly creations”. (RIESSMAN, 1993, p. 15).

¹² “Our subjects do not hold still for their portraits”. (RIESSMAN, 1993, p. 15).

Em um ato subjetivo e criativo, o significado das narrativas é “fluído e contextual, não é fixo, nem universal (HALL, 2006). Tudo o que temos é fala e textos que representam a realidade de forma parcial, seletiva e imperfeita.” (RIESSMAN, 1993, p. 15, tradução nossa)¹³. O que nossos entrevistados compartilharam são fragmentos de um todo. Ao compartilharem suas histórias, eles revisitam aspectos que lhes são caros, pois narrar é um ato seletivo. (BASTOS, 2008).

A análise de narrativas dos linguistas que participaram de um doutorado sanduíche é o lócus privilegiado para a detectarmos os aspectos das lâminas de análise de Biar, Orton e Bastos (2021), sejam eles os posicionamentos em que se situam e/ou situam os outros atores das cenas contadas (primeira lâmina), as performances que emergem durante o ato narrativo (segunda lâmina), como também os embates discursivos que surgem a partir dos episódios narrados, especificamente episódios em que a língua está em questão (terceira lâmina).

As narrativas orais geradas a partir das entrevistas foram mapeadas de modo a visibilizar episódios em que a língua ocasionou situações relacionadas a: a) noções identitárias advindas do sotaque, posicionando os narradores em situações com mais ou menos privilégio, b) situações constrangedoras por causa do sotaque/pronúncia e c) aspectos geopolíticos da língua.

Nossa análise fez a seleção de dois momentos da entrevista, a trajetória pessoal e acadêmica até o doutorado, pois nos interessa saber o que nossos narradores têm a dizer sobre si e sua trajetória, lembrando, mais uma vez, que narrar é um ato criador de identidades¹⁴ e revela como gostaríamos de ser conhecidos e retratados (RIESSMAN, 1993; BASTOS, 2008). Posteriormente, analisamos cenas relacionadas a questões de língua/linguagem ocorridos durante o doutorado sanduíche. A revisita que nossos narradores fazem em que essas questões entram em cena revela aspectos de uma ordem macro (da terceira lâmina) do contexto social e cultural em que estão inseridos.

Em todas as entrevistas, os narradores contam sobre sua trajetória pessoal e acadêmica antes de chegar no doutorado. Assim, os participantes têm

¹³ “[...] not fixed and universal. All we have is talk and texts that represent reality partially, selectively, and imperfectly”.

¹⁴ V. nota 3.

a oportunidade de mencionarem (ou não) qual a sua proximidade e nível de proficiência com o idioma usado durante o período de estudos fora do país.

O aprendizado e uso do inglês passa por questões de acesso a essa língua, principalmente durante a formação escolar, em cursos extracurriculares de idiomas. O acesso a esse tipo de curso varia de acordo com o poder aquisitivo das famílias de que os participantes originam.

As sequências interacionais analisadas a seguir foram nomeadas “cenas”, ao entendermos que as narrativas são performances. A análise foi organizada por participante, e o título de cada cena foi extraída da fala do narrador. Os excertos foram transcritos de acordo com as normas da análise da conversação de orientação textual-interativa, por meio das convenções de transcrição propostas por Marcuschi (1986). Os narradores são tratados por pseudônimos, no intuito de preservar suas identidades reais. À análise das cenas está também costurada a discussão de temas que emergem a partir das falas dos narradores sobre seus períodos de estudo fora do país, sempre aqueles relacionados à língua.

Cena 1: “Se tu queres publicar, se tu queres continuar na carreira acadêmica, tu não podes escrever em português, tem que melhorar seu inglês.”

A cena 1 traz Sara, a primeira entrevistada na geração de dados deste trabalho, servindo como modelo piloto para as demais que sucederiam. A frase inicial para começo de conversa foi: *“eu queria saber um pouquinho qual foi a sua trajetória antes de chegar no doutorado, a trajetória acadêmica e alguns também aspectos pessoais.”* (linhas 1-3, excerto 1, a seguir).

Excerto 1:

1 Cesar: Sara, eu queria saber um pouquinho qual foi a sua trajetória
2 antes de chegar no doutorado, a trajetória acadêmica e também alguns
3 aspectos pessoais.

4 Sara: Eu sou cria de escola pública, estudei sempre em escola pública e
5 tinha vontade de fazer letras há muito tempo. O engraçado até que eu
6 queria fazer letras, mas pela gramática, pelos aspectos mais duros da
7 linguística e não por literatura. Quando eu iniciei a Letras lá em 2011,
8 daí eu comecei a me apaixonar por literatura assim, conheci melhor o
9 mundo das letras e gostei de tudo que eu vi, não era mais só parcial.

O convite inicial para que a entrevistada compartilhe sua trajetória acadêmica é uma forma de fazer com que ela traga informações que considera importantes, ou seja, se posicione e posicione outros atores em sua narrativa, o que nos remete à primeira lâmina de análise.

“Eu sou cria de escola pública, estudei sempre em escola pública e tinha vontade de fazer letras há muito tempo” (linhas 4-5, excerto 1). Esse posicionamento da narradora como alguém que estudou em escola pública é relevante, pois evidencia sua classe social de origem, de classe popular. Estamos falando de alguém que obteve o título de doutora por duas universidades, uma brasileira e outra belga e passar pela graduação, mestrado e doutorado no Brasil é algo socialmente relegado às classes médias e nem sempre algo acessível às classes populares (NOGUEIRA, ROMANELLI e ZAGO, 2000).

Excerto 2:

19 Cesar: Aí você voltou para a parte da gramática...

20 Sara: Mais ou menos, né. Tem um pouco de gramática, mas eu fiquei mais
21 na parte da semântica. Eu fiz o meu TCC no grupo, não tinha a menor
22 ideia, de possibilidade nenhuma de seguir carreira. Eu fui a primeira
23 pessoa da minha família a ter graduação e uma das poucas que finalizou
24 o Ensino Médio, sendo o meu irmão o outro que conseguiu terminar. Então
25 não tinha muita ambição, sabe? A minha mãe sempre me orientou, sempre
26 me encorajou a estudar, mas eu não tinha muita ambição de seguir. Não
27 porque eu não quisesse, mas porque eu não conhecia esse mundo. Não era
28 parte da minha vida.

Embora ela faça menção sobre o grupo de pesquisa, a iniciação científica (linha 16) e o trabalho de conclusão no grupo (linha 17, excerto 2), ela “*não tinha a menor ideia*” (linhas 21-22, excerto 2) iniciando assim, um embate discursivo que se conecta com o excerto anterior. Ela se posiciona como alguém que gostaria de seguir estudando, mas, por vir de um contexto empobrecido, não se reconhece no ambiente acadêmico. Em seguida, ela volta à questão de suas origens familiares e sobre o que significou o fato de ter conseguido ser a primeira a concluir o ensino superior: “*Eu fui a primeira pessoa da minha família a ter graduação e uma das poucas que finalizou o Ensino Médio, sendo o meu irmão o outro que conseguiu terminar*” (linhas 23-25, excerto 2). Para a narradora, ter acesso e terminar o ensino superior denota uma conquista, pois em sua família essa prática não era comum: “*Não era parte da minha vida*” (linha 28, excerto 2).

Em seguida, ela menciona a figura da mãe, posicionando-a como alguém que sempre a incentivou nos estudos: “*A minha mãe sempre me orientou, sempre me encorajou a estudar, mas eu não tinha muita ambição de seguir*” (linhas 25-26, excerto 2). A palavra “ambição” merece nossa atenção, pois ela aparece duas vezes: “*Então não tinha muita ambição, sabe?*” (linha 25, excerto 2) e “*mas eu não tinha muita ambição de seguir*” (linhas 26-27, excerto 1). A narradora, porém, justifica que sua falta de ambição não estava relacionada à falta de vontade, mas, sim, ao fato de que o ato de prosseguir com os estudos não era algo recorrente em sua família, posicionando os membros daquela família (primeira lâmina) dentro de um embate discursivo, dificuldades em acessar os estudos formais (terceira lâmina).

Vários teóricos da área de educação mostram que a trajetória escolar dos pais propicia um ambiente mais favorável para que seus filhos e filhas percorram o mesmo caminho ou possam ir além da formação de seus pais (BOURDIEU, 2012; Busetto, 2006). A partir de sua pesquisa sobre educação e ascensão social de alunos da rede pública fluminense, Oliveira (2020) faz um apontamento que vai de encontro a fala de nossa narradora sobre o incentivo da mãe e o uso da palavra ambição pela narradora nesse contexto:

Em determinados segmentos desses grupos sociais, é recorrente um *ethos* de valorização do estudo, da educação escolarizada, como meio de aquisição de melhores condições de vida. Percebendo-se abandonados à própria sorte, os membros desses grupos sociais buscam mecanismos que os façam melhorar de vida e sobreviver aos

signos da escassez e à crescente pauperização de muitas localidades de origem popular. O acesso aos estudos é encarado, em geral, como uma possibilidade de se vislumbrar outros futuros possíveis de uma forma digna e honrosa. (OLIVEIRA, 2020, p. 6)

A seguir, Sara continua seu relato contando sobre seu grupo de pesquisa e os primeiros passos na vida acadêmica.

Excerto 3:

29 Sara: Eu terminei a minha graduação, mas ali no grupo as coisas vão
30 surgindo naturalmente, né? E por ter feito ICC com o grupo, eu criei um
31 laço maior, a gente cria um vínculo de um trabalho, né? [O trabalho] que
32 foi produzido para responder uma demanda do grupo. Então eu acabei me
33 interessando, deslumbrada com essa ideia de fazer um mestrado. Terminei
34 a graduação e já mandei projeto e passei, mas eu queria muito bolsa
35 integral, como eu estava sem emprego, mas não passei para integral,
36 passei para a de taxa e fui levando. Foram dois anos bem difíceis, mas
37 fiz o mestrado na universidade X, com a orientação da professora Y.

38 Quando eu terminei, eu já era uma outra pessoa, né? Eu já tinha muito
39 desejo por seguir essa carreira acadêmica. O meu sonho lá da graduação
40 "Ah, eu vou ser professora em escola", já não era só isso. "Ah, pode ser
41 que eu seja professora na escola, e eu não tenho problema nenhum com
42 isso (risos), mas eu também já comecei a pensar: "Pô, e se eu conseguir
43 ser professora em universidade. Que legal essa possibilidade." Então fiz
44 a seleção doutorado, dessa vez sim daí consegui a bolsa integral e estou
45 nessa vida desde 2018 que eu iniciei o doutorado e agora é meu último,
46 termino em fevereiro.

No excerto 3 vemos como o grupo de pesquisa foi um espaço importante para a inserção acadêmica e para os futuros desdobramentos na vida de pesquisadora. A questão da bolsa de estudos foi algo bem importante para que ela prosseguisse na vida acadêmica. Apesar das dificuldades, ela conseguiu terminar o mestrado e afirma que o término desse processo foi um marco na constituição de sua subjetividade, quando ela afirma "*Quando eu terminei, eu já era uma outra pessoa, né?*" (linha 38, excerto 3). No nosso referencial teórico, vimos que o ato de narrar também é uma forma de mostrar quem somos no mundo (BASTOS, 2006). Ao fazer tal afirmação sobre o impacto do mestrado ao ponto de se considerar uma outra pessoa, a narradora revisita sua constituição

identitária naquele período. Sua inserção no mestrado mudou a aspiração que a norteava durante a graduação, ser professora em escola. Desde então, a narradora começou a vislumbrar a docência universitária “*Pô, e se eu conseguir ser professora em universidade. Que legal essa possibilidade*” (linhas 42-43, excerto 3). Posteriormente, ela ingressa no doutorado ao mesmo tempo que consegue a bolsa de estudos que almejava.

Trouxemos esses excertos com o intuito de situar o leitor sobre eventos-chave da trajetória de Sara, antes de chegar ao doutorado. Na realidade, a narradora não faz menção sobre como foi iniciar o doutorado.

Excerto 4:

57 Cesar: E no doutorado, qual foi o seu tema de pesquisa?

58 Sara: No doutorado então para dar continuidade, mas também expandir esse
59 tema, eu continuei com a semântica de frames com a lexicografia
60 eletrônica, mas já indo muito mais para lexicografia digital, né. Aí
61 tem, eu costumo falar que foi um divisor de águas dentro desse período
62 do doutorado, que foi quando eu fui para o doutorado sanduíche com um
63 projeto, que era bem teórico, de meta lexicografia, que é todo o
64 conhecimento por trás do conhecimento sobre fazer dicionário. Eu cheguei
65 lá, eu estava conversando com um professor da Bélgica e a gente não
66 estava conseguindo alinhar muito bem a contribuição dele, mesmo depois
67 de eu já ter mandado o projeto, mas a gente não estava assim se sentindo
68 bem confortável com o projeto. E foi aí então que a professor X teve uma
69 ideia, né? “Quem sabe a gente muda sua pesquisa e alinha um pouquinho
70 mais com a pesquisa que ele faz.” De início eu já estava apegada... (ao
71 projeto)

Ao ser questionada sobre seu tema de pesquisa no doutorado, ela compartilha alguns detalhes teóricos. Em seguida, ela traz para a narrativa o doutorado sanduíche, descrevendo-o com a expressão “*um divisor de águas dentro desse período do doutorado, que foi quando eu fui para o doutorado sanduíche*” (linhas 61-62, excerto 4) evidenciando quão relevante essa experiência foi em sua trajetória acadêmica. Embora ela tenha ido com seu projeto de pesquisa definido, ela afirma não ter conseguido alinhar seu trabalho com o professor da universidade de lá. Sua orientadora brasileira sugere, então, uma certa flexibilização para que eles trabalhassem melhor.

Nesse momento, o interlocutor intervém e a questiona sobre a motivação em fazer o doutorado sanduíche, como mostra o excerto a seguir.

Excerto 5:

74 Sara: Bom, em primeiro lugar, sendo bem honesta, eu diria que é aquela
75 ideia de ir pra fora, de fazer o que muitos colegas fizeram. É, não tem
76 essa é uma motivação tão grande relacionada a como eu vejo o doutorado
77 sanduíche hoje. Como uma grande oportunidade de aprendizado, de troca,
78 muita coisa no sentido de não só de experiência pessoal, mas acadêmica.
79 Eu pensava "Ah, deve ser importante, né, deve ser muito legal lá fora,
80 conhecer outros países, conhecer outros professores, mas tudo muito em
81 um nível geral, sabe? Não era bem o pé no chão de saber realmente o que
82 o doutorado sanduíche poderia me oferecer.

Ao ser questionada sobre sua motivação, a narradora diz que inicialmente era "*ir pra fora*" (linha 75, excerto 4) denotando a vontade de viajar, de ter uma experiência cultural, como também realizar algo que outros colegas também fizeram. Porém, imediatamente ela afirma a mudança de viés sobre o caráter dessa viagem "*como grande oportunidade de aprendizado, de troca*" (linha 77, excerto 4), além da dimensão de crescimento pessoal, "*conhecer outros países, conhecer outros professores*" (linha 80, excerto 4). A entrevistada reconhece que as expectativas eram muito gerais (linha 81, excerto 4) e que "*não era bem o pé no chão de saber realmente o que o doutorado sanduíche poderia me oferecer*" (linhas 81-82, excerto 4), gerando um embate discursivo sobre as idealizações criadas e sobre como ele realmente é.

Excerto 6:

286 Cesar: Me fala um pouquinho, porque você falou sobre essa interação com
287 as suas colegas, independentemente de ser um grupo menor ou maior, me
288 fez pensar na questão da língua. Como é que ficou a questão da língua,
289 no âmbito linguístico e acadêmico durante esse período?

290 Sara: Na Bélgica o inglês não é a primeira língua, ainda que todos eles
291 falem muito bem. Então assim, eu senti que alguns momentos, especialmente
292 nas disciplinas que eu participei, só estavam falando inglês por causa
293 de mim. Porque todos eles falam holandês e os seus dialetos, eu senti
294 que em muitos momentos se falava inglês por causa de mim, eu acho que
295 aí foi algo interessante para mostrar: "aqui, olha tenho interesse em
296 te incluir também, a gente vai..." mas não sei também se eles teriam outra
297 opção, eu não falo a língua deles, o que vai seria feito em relação.

A narradora nos situa sobre a língua falada na universidade, o inglês. A aula que normalmente ocorreria na língua oficial do país, acabava sendo em inglês para que a narradora pudesse participar. O uso do inglês como língua franca era percebido por ela de forma positiva, posicionando aquele grupo (primeira lâmina) como sendo inclusivo: "*olha, tenho interesse em te incluir também, a gente vai...*". Porém, atentemos que o aspecto de inclusão, não é necessariamente suficiente para gerar outros níveis de interação, como vemos a seguir.

Excerto 7:

298 Sara: Mas da minha parte sempre teve um desconforto muito grande em
299 interagir, por isso eu evitava falar coisas que eu Sara, falaria. Eu
300 sou muito de fazer piada, eu sou muito de sempre dar minha opinião. Eu
301 já começo dizendo "eu não sei, mas eu vou dizer igual o que eu acho",
302 eu sou muito de fazer isso. Acredito que eu tenha ficado um pouco calada,
303 tenha evitado essas interações por medo de falar um inglês errado, com
304 medo de não conseguir fluir, que às vezes não é somente falar errado,
305 mas é ficar "ahã, ahã, ahã", pensando nas palavras, eu tinha vergonha
306 disso. Às vezes também sentia porque o inglês não era a primeira língua
307 deles ou a língua que eles se sentiam mais confortáveis, eles também
308 tinham, alguns alunos também tinham receio de estar falando alguma coisa,
309 não que ninguém tenha falado, mas acho que "ficava meio que no ar", as
310 vezes conseguia identificar que eles estavam passando pelos mesmos
311 problemas que eu estava, a língua, eu acho que é o ponto central da
312 experiência.

Por mais que ela fosse incluída nas aulas, a narradora revela seu incômodo, por não conseguir ter a desenvoltura linguística para fazer piadas e dar sua opinião: *“Eu sou muito de fazer piada, eu sou muito de sempre dá minha opinião”* (linhas 299-300, excerto 7), demonstrando o quanto o domínio da língua é reguladora de performances nos diversos âmbitos onde ela é usada. O medo de errar suas construções frasais fizeram com que ela permanecesse *“um pouco calada”* e *“tenha evitado essas interações por medo de falar um inglês errado, com medo de não conseguir fluir”* (linhas 302-304, excerto 7). De acordo com a percepção de Sara, o sentimento de entrave era percebido em outras pessoas daquele grupo também e que *“alguns alunos também tinham algum receio de estar falando alguma coisa”* (linha 308, excerto 7) e *“que eles estavam passando pelos mesmos problemas que eu estava”* (linhas 311 excerto 7). A partir dessas declarações, fica evidente como a língua gera sentimento de pertença a um grupo (terceira lâmina), gerando interações pragmáticas que ocorrem em menor ou maior fluidez quando os participantes desse grupo partilham do mesmo repertório, influenciando em sua performance naquela ocasião. Passemos, a seguir, para um momento específico dessa cena, sobre a relação da narradora com seu orientador na universidade belga.

Excerto 8:

313 Sara: Quando eu ia conversar com meu professor, e uma das coisas que ele
 314 me falou quando eu disse que eu queria melhorar meu inglês: “Tem que
 315 melhorar seu inglês, se tu queres publicar, se tu queres continuar na
 316 carreira acadêmica, tu não podes escrever em português, tem que melhorar
 317 seu inglês, tem que melhorar sua escrita em inglês”. Acho que isso é uma
 318 crítica construtiva, dá uma “machucadinha”, porque às vezes a gente
 319 pensa, “se soubesse a minha história, iria me dizer ‘Parabéns, por ter
 320 chegado aqui’ “. Mas não interessa a história, é isso que é legal, ver
 321 que as pessoas estão te tratando não como “coitadinha, que veio lá da
 322 América Latina”, isso é interessante que a primeira pessoa que me viu
 323 na universidade disse, após eu dizer que era do Brasil: “Nossa, você
 324 parece muito europeia”, nessa coisa de pensar que todo brasileiro é
 325 negro, que todo brasileiro tem pele mais escura. Eu lembro que eu fiz
 326 um amigo, indo para Portugal, e ele me convidou para visitar a família
 327 dele, e a filha dele me perguntou: “Tu está bem vestida, como é que é
 328 isso?”, de pensar que o Brasil é uma selva, ela até me fez um comentário
 329 assim: “Tem uma tribo né, no Brasil?”

Durante a entrevista (com trechos não compartilhados aqui), vemos um envolvimento muito forte de Sara com os serviços oferecidos pela universidade, a estrutura da biblioteca, as salas de estudo, como também a disposição de seu orientador lá para que sua pesquisa progredisse. Parte do excerto acima relata uma conversa com seu orientador dizendo que se ela quisesse publicar, se ela quisesse continuar na carreira acadêmica, *“tu não podes escrever em português, tem que melhorar seu inglês, tem que melhorar sua escrita em inglês”* (linhas 314-317, excerto 8). Se nos trechos anteriores a língua inglesa era utilizada como meio de inclusão, colaboração e diálogo com pessoas de diferentes origens geográficas, ou seja, o inglês como língua franca, agora vemos a língua inglesa sob um outro viés, como algo compulsório para a existência no meio acadêmico. Tal postura pode ser melhor entendida a partir de alguns apontamentos que fizemos no referencial teórico em 2.6.1.

A afirmação categórica do orientador ao empregar a conjunção subordinativa condicional “se” (linhas 315, excerto 8) ela quisesse publicar e continuar na vida acadêmica, vem seguida da oração *“tu não podes escrever em português”* (linhas 316, excerto 8). Tal afirmação revela uma hierarquização das línguas e a supervalorização da língua inglesa ao ponto de expressar uma proibição. *“Tem que melhorar seu inglês, tem que melhorar sua escrita em inglês”* (linhas 316-317, excerto 8). Essa convocação para melhoria no uso do idioma é especificada quando ele enfatiza a modalidade escrita, modelo acadêmico vigente no Ocidental, que valoriza a forma escrita de texto em detrimento a outras formas de expressar ideias e conhecimentos. O posicionamento dado ao orientador (primeira lâmina) nessa frase gera um embate discursivo (terceira lâmina) digno de análise, baseado no que foi apresentado em nosso referencial teórico sobre a colonialidade da linguagem.

O orientador em questão, a partir de pistas do que foi narrado, provavelmente é um homem branco, europeu, professor em uma universidade europeia, e é categórico sobre qual idioma qualifica uma produção para ser publicada e lida. A partir do arcabouço teórico que orienta esta pesquisa, esse embate discursivo (terceira lâmina) é problemático e propicia elementos para discutirmos o porquê do inglês ser imperativo na produção acadêmica, discutirmos as hierarquias criadas a partir de tal dinâmica e como pesquisadores do mundo inteiro são obrigados a se submeter a tal imposição para terem suas

pesquisas dignas de serem lidas e publicadas (MIGNOLO, 2003; SEIDLHOFER, 2012).

A narradora interpreta tal afirmação como uma “*crítica construtiva*” (linha 318, excerto 8), embora não negue o sentimento negativo causado por tal comentário, “*deu uma machucadinha*” (linhas 318, excerto 8). Esse sentimento negativo continua em cena, pois ela acrescenta “*se ele soubesse a minha história, iria me dizer ‘Parabéns por ter chegado aqui’*” (linhas 319-320, excerto 8), dando a entender que a narradora não teve acesso ao aprendizado da língua inglesa em seu período de formação nos padrões esperados pela academia, e tem uma biografia marcada por eventos difíceis.

Apesar das dificuldades ou falta de acesso, “*não interessa a história, é isso que é legal, ver que as pessoas estão te tratando não como coitadinha, que veio lá da América Latina*” (linhas 320-322, excerto 8). Sara, apesar de se sentir lesada pelo comentário do orientador, se posiciona em sua narrativa de forma positiva (primeira lâmina), ocupando um posicionamento agentivo, ao afirmar que seu trabalho não estava sendo tratado com menos rigor pela sua origem, a América Latina. O fato de ela ter mencionado a América Latina também evidencia como alguns lugares são olhados como de menos valia a partir do local em que a cena se passou, a Europa.

A observação do orientador e o posicionamento agentivo em relação à fala dele fizeram com que a narradora se lembrasse de dois episódios: 1) “*isso é interessante que a primeira pessoa que me viu na universidade disse após eu dizer que era do Brasil: ‘Nossa, você parece muito europeia’ nessa coisa de pensar que todo brasileiro é negro, que todo brasileiro tem pele mais escura.*” (linhas 322-325, excerto 8) e 2) “*Eu lembro que eu fiz um amigo, indo para Portugal, e ele me convidou para visitar a família dele, e a filha dele me perguntou: ‘Tu está bem vestida, como é que é isso’, de pensar que o Brasil é uma selva, ela até me fez um comentário assim: ‘Tem uma tribo né, no Brasil?’*” (linhas 325-329, excerto 8).

Ambos os episódios se originaram a partir da informação sobre a origem geográfica da narradora e mostram como essa informação afetava a maneira como ela era percebida naquele contexto e os estereótipos suscitados no imaginário das pessoas daquele lugar. Vimos no referencial teórico (em 2.6.2) sobre como a colonialidade (QUIJANO, 2005) opera através da racialização dos

sujeitos, da criação de estereótipos no imaginário coletivo social e cultural, da reafirmação de categorias binárias (branco/ preto; desenvolvido/ não desenvolvido; metrópole/ colônia, etc.), que ficam muito evidentes quando os personagens desses relatos comentam e elogiam um fenótipo europeu ou questionam como é possível alguém do Brasil estar bem-vestida.

Posteriormente quando a questionamos se havia sofrido algum outro tipo de situação constrangedora, novamente a questão da língua surge em sua narrativa:

Excerto 9:

332 Cesar: Na universidade você passou por alguma situação que te chamou
333 atenção ao falar que você era do Brasil?

334 Sara: Até o que me chamou atenção, que eu comentei antes é que encontrei
335 acho que 4 pessoas que falavam português. Então eu conseguia trocar
336 algumas palavrinhas em português, já dá uma aliviada na alma. Todas as
337 pessoas tinham alguma história, três pelo menos, elas tinham alguma
338 história com o Brasil. Uma era casada com um brasileiro, uma mulher
339 casada com brasileiro, um homem casado com uma brasileira e uma menina
340 que veio fazer intercâmbio, passou um ano no Brasil. Então não tinha
341 essa questão do preconceito com o Brasil, dessas pessoas, eu consegui
342 notar e também por ser um departamento de Languages and Culture, eu
343 senti que o pessoal era muito aberto à cultura. Claro que a gente pode
344 até pensar no que a gente quer dizer com cultura; estudar cultura, olhar
345 de longe, olhar a Sara, saber que ela é do Brasil, entender que ela está
346 ali, ela faz parte do nosso grupo de pesquisadores agora, ou interagir
347 com a Sara, fazer a Sara se sentir parte do nosso universo. São duas
348 coisas diferentes, acho que as pessoas não me rejeitaram e eu tinha
349 muito essa preocupação, falava muito com meu namorado, dizia "tenho medo
350 que as pessoas tenham preconceito, porque eu sou brasileira." Ele dizia:
351 "Mas Sara, tu é branca, ninguém vai ter preconceito". Isso é uma triste
352 realidade, eu acho que eu talvez eu tenha sido parte disso.

Embora aqui não estejamos falando de ensino e aprendizagem, entendemos que afeto e língua moldam e impactam a experiência de alguém que está situado em um lugar cujo idioma oficial não é o seu, "*já dá uma aliviada na alma*" (linha 336, excerto 9). É o que podemos ver quando Sara comenta sobre quatro pessoas que falam português e que já tiveram ou têm experiências com o Brasil. "*Então não tinha essa questão do preconceito com o Brasil, dessas pessoas, eu consegui notar e também por ser um departamento de Languages*

and Culture, eu senti que o pessoal era muito aberto à cultura” (linhas 340-343, excerto 9). O fato dessas pessoas falarem português e terem tido contato com a cultura brasileira as posiciona (primeira lâmina) como não preconceituosas, diferente das pessoas mencionadas no excerto anterior. O fato de o departamento de linguística estar em um departamento mais amplo, o de *Languages and Culture*, também é percebido pela narradora como fator positivo para que as pessoas ali fossem “muito abertas à cultura”.

Notamos que a palavra *Culture*, que integra o nome do departamento, desperta várias reflexões e embates discursivos (terceira lâmina) acerca do que essa palavra pode significar, “*Claro que a gente pode até pensar no que a gente quer dizer com cultura: estudar cultura, olhar de longe, olhar a Sara, saber que ela é do Brasil, entender que ela está ali, ela faz parte do nosso grupo de pesquisadores agora, ou interagir com a Sara, fazer a Sara se sentir parte do nosso universo*” (linha 343-347, excerto 9). Por essa fala de teor antropológico, de analisar o que significa cultura em sua abrangência, a narradora faz uma etnografia de si, um exercício de autoanálise, deixando evidente como ela se posiciona, mas também como ela é posicionada naquele lugar (primeira lâmina), de onde vem, sua trajetória pessoal e acadêmica.

Ainda em um exercício de reflexão sobre sua experiência naquele período e espaço, Sara agora analisa seus medos “*tenho medo de que as pessoas tenham preconceito, porque eu sou brasileira*”, evidenciando que o aspecto da nacionalidade e origem geográfica poderiam ser motivo para situações de preconceito (linha 349-350, excerto 9). Porém, ela é posicionada (primeira lâmina) por seu namorado a um lugar de privilégio “*Mas Sara, tu é branca, ninguém vai ter preconceito*” (linha 351, excerto 9). Sobre essa frase de efeito, ela concluiu afirmando sua tristeza por tal constatação ser verdadeira: “*Isso é uma triste realidade, eu acho que eu talvez eu tenha sido parte disso*”. (linha 351-352, excerto 9).

Diante disso, na fala de Sara, vemos que a língua é um elemento-chave para que a comunicação no país de destino escolhida flua, e o trabalho acadêmico, de fato, aconteça. Sobre o trabalho acadêmico, pela experiência de Sara, vemos que doutorandos brasileiros se deparam com presença do inglês como algo imperativo no meio acadêmico, algo menos acentuado na academia brasileira.

No Brasil, como vimos nos trabalhos analisados, as iniciativas de internacionalização são novas, e o poder aquisitivo de grande parte da população não possibilitava o acesso ao ensino superior (nem a cursos de idiomas durante o período de formação escolar). Todas essas dinâmicas impactam a inserção do Brasil no processo de internacionalização.

Estar fora do país por um período mais extenso e não estar na condição de turista proporciona interações que vão revelar uma série de concepções que pessoas do Norte global têm acerca do Sul, desde movimentos de solidariedade, interesse e trocas interculturais a comentários que revelam os estereótipos subalternos, não desenvolvidos e racializados.

Cena 2: “Pelo meu inglês também, às vezes as pessoas não chegavam à conclusão de que eu era brasileiro ou mesmo latino-americano”

O segundo entrevistado é Tiago, que fez seu doutorado sanduíche em uma universidade do Texas, sob a supervisão de um orientador que tinha parceria com o grupo de pesquisa e a orientadora na universidade brasileira. A seguir, vemos como Tiago se apresenta mediante a pergunta “*Tu poderias me contar um pouquinho sobre você, quem você é, como é que foi a sua vida acadêmica até chegar no doutorado?*” (linhas 1 e 2, excerto 1)

Excerto 1:

1 Cesar: Tu poderias me contar um pouquinho sobre você, quem você é,
2 como é que foi a sua vida acadêmica até chegar no doutorado?

3 Tiago: Então, eu fiz tudo na universidade X, a graduação em Letras
4 inglês/português em 2009. A minha primeira opção era jornalismo, mas
5 como eu não tinha nota suficiente no Prouni, eu fui pra Letras, com
6 planos de mudar para jornalismo depois, mas acabei me formando. Não
7 troquei. Me formei em 2011, comecei o mestrado em 2012. Ah, em 2011 eu
8 consegui uma bolsa de iniciação científica com a professora Y. Aí, com
9 dois anos de iniciação científica que eu fiquei vontade de fazer o
10 mestrado, de seguir na vida acadêmica. A minha trajetória é bem
11 linear, tudo com a professora Y, tudo na universidade X.

O entrevistado chama a atenção para o fato de que toda a sua formação acadêmica aconteceu na mesma universidade (linha 3, excerto 1). Sua primeira

opção era jornalismo (linha 4, excerto 1), mas como sua nota não era suficiente para fazer uso do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) para aquele curso, ele acabou cursando Letras. O Prouni é um programa do Governo Federal que subsidia os estudos de forma integral ou parcial (50%) para estudantes de baixa renda em universidades privadas. Sua intenção era trocar de curso, mas não o fez (linhas 6-7, excerto 1). Durante a graduação, realizou a iniciação científica, o que o incentivou a prosseguir no mestrado e depois doutorado (embora não mencione nesse excerto). De forma “*bem linear, tudo com a professora Y, na universidade X*” (linhas 101-11, excerto 1).

A entrevista prossegue, e ele compartilha os detalhes do tema de sua tese, na área de onomasiologia¹⁵. Em seguida, ele relata sobre a oportunidade da bolsa de estudos para fazer o doutorado sanduíche, sua chegada na cidade, sua percepção sobre o lugar, recepção na universidade, o cotidiano na casa alugada durante sua estadia, até surgir um episódio em que a língua entra em cena. Compartilhamos um pequeno trecho que antecede a cena sobre a língua, propriamente dita.

Excerto 2:

202 Tiago: [...], mas eu senti assim, que eu tinha uma camada de
 203 privilégio que me fazia não passar por certas situações que talvez
 204 outras pessoas do Brasil passariam, sabe? E que ele, por exemplo, por
 205 ser de um país da América Latina e ter uma aparência diferente
 206 passava. E falando inglês há tanto tempo, né? Assim, sendo professor
 207 de inglês, tudo mais, pelo meu inglês também, às vezes as pessoas não
 208 chegavam à conclusão de que eu era brasileiro ou mesmo latino-
 209 americano. Então, realmente, as pessoas, elas só ficavam sabendo
 210 quando eu dizia, quando elas perguntavam, e eu dizia.

Ao longo da entrevista, o narrador se posicionou (primeira lâmina) como alguém cuja aparência sempre o colocou como alguém nativo daquele lugar (branco), garantindo “*uma camada de privilégio que me fazia não passar por*

¹⁵ A onomasiologia designa um fenômeno da pesquisa lexical em que se parte, primeiro, de um conceito, que se trata de uma ideia, um pensamento, um esquema abstrato, para que se chegue, então, às formas linguísticas atreladas a esse conceito. A onomasiologia está sempre atrelada a outro conceito, o de semasiologia. Enquanto a onomasiologia parte de um conteúdo mais abstrato para chegar às formas, a semasiologia faz o processo inverso: parte da forma linguística em direção ao significado (ou significados). (Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7965>. Acesso em: xxx.)

certas situações que talvez outras pessoas do Brasil passariam, sabe?” (linhas 202-204, excerto 2), ao contrário de seu colega, que tinha *“uma aparência diferente”* (linha 205, excerto 2), que não podia sair de casa sem o passaporte e que era constantemente parado pela polícia (trecho não compartilhado aqui).

A questão da língua surge quando ele afirma falar inglês há muito tempo e ser professor dessa língua (linhas 206-207, excerto 2), mas ele ressalta um diferencial *“pelo meu inglês também, às vezes as pessoas não chegavam à conclusão de que eu era brasileiro ou mesmo latino-americano”* (linhas 207-209, excerto 2). Essa especificação dá a entender que sua fala não era marcada por sotaque estrangeiro, especificamente brasileiro ou latino-americano, ao ponto de as pessoas só ficarem sabendo quando ele mencionava o fato. Isso é percebido pelo entrevistado com uma certa valoração, como podemos ver no próximo excerto.

Excerto 3:

211 Cesar: Você lembra de algum episódio onde a língua foi uma questão,
212 questão de sotaque, questão de desenvoltura...

213 Tiago: Eu lembro uma experiência positiva, por exemplo, no
214 supermercado. Eu estava passando as minhas coisas, conversando com a
215 moça do caixa, tudo em inglês, claro. E aí ela me deu um flyer que
216 eles estavam dando pra todo mundo, que era de um festival, o Austin
217 City Limits, de música que tem todo ano. Eu comentei, “Ah, que bacana,
218 não conhecia”. Daí ela falou assim, “Ah, de onde que tu é, se tu não
219 conhece o festival?”. “Ah, eu sou do Brasil”. Ela falou assim, ela
220 ficou um pouco surpresa, ela falou assim, “nossa, que legal.” “Quando
221 eu te perguntei de onde tu eras, eu quis dizer de outro estado ou de
222 outra cidade, mas não de outro país.” Então, nesse caso, foi uma
223 experiência assim, não diria que é positivo, mas uma experiência de
224 uma pessoa que lidou com o fato de eu ser brasileiro de forma bastante
225 positiva.

Ao ser questionado sobre algum episódio em que a língua desempenhou um papel importante (linhas 211-212, excerto 3), o entrevistado lembrou e a atribuiu como sendo positiva. Ao conversar com a atendente do supermercado, ele recebeu um *flyer* sobre um festival musical (linhas 216-217, excerto 3). Ao dizer que não conhecia, isso fez com que a atendente lhe perguntasse de onde ele era (linhas 218-219, excerto 3), ele, por sua vez, respondeu: *“Ah, eu sou do*

Brasil” (linha 219, excerto 3). Ela reage positivamente “*nossa, que legal*” (linhas 218-219, excerto 3), mas explica que ao questionar de onde ele era, ela queria saber de que estado dos EUA, “*mas não de outro país*” (linha 223, excerto 3).

Esse diálogo evidencia que nosso entrevistado enxergou a situação como algo positivo, pois além do fenótipo anteriormente mencionado, ser parecido com um grupo de nativos, pessoas brancas, ele também não apresentava sotaque, o que o posicionava (primeira lâmina), em sua perspectiva, de forma positiva. Podemos ver um embate discursivo também (terceira lâmina), pois a forma como ele se comunicou, não somente a questão de sotaque, mas as escolhas lexicais, as construções frasais, o todo da fala dele foram tão próximas das expectativas de um falante nativo, que a atendente o confundiu com alguém local, algo visto com valoração no mercado das *commodities* do falar uma língua estrangeira.

Entretanto, vemos que ele reformula o que foi dito na linha 213 e diz: “*não diria que é positivo, mas uma experiência de uma pessoa que lidou com o fato de eu ser brasileiro de forma bastante positiva*” (linhas 223-225, excerto 3). Essa reformulação abre a possibilidade de interpretarmos 1) uma questão de performance (segunda lâmina), em que o narrador não quis evidenciar o prestígio que a situação lhe conferiu no momento da narrativa, 2) abre-se também um embate discursivo (terceira lâmina) sobre a reputação de ser brasileiro não ser algo bom ou bem visto naquele contexto, quando ele fala: “*uma experiência de uma pessoa que lidou com o fato de eu ser brasileiro de forma bastante positiva*” (linhas 224-225, excerto 3) e 3) ele usou pela segunda vez o adjetivo “positivo” (linhas 213 e 225) porque traria em seguida, uma situação negativa, no caso, uma situação de racismo que não será analisada neste trabalho. Trechos adiante, ainda no excerto 3, o narrador compartilha, depois desse episódio, uma experiência relacionada à compreensão, mas agora mencionando uma dificuldade sua.

Excerto 4:

294 Cesar: E como é que ficou a coisa da do idioma, você sentiu algum
 295 progresso? Você teve alguma dificuldade? Como é que era?
 296 Ou mesmo a pontuação do professor em relação ao que vocês iriam
 297 produzir, como é que ficou a coisa do inglês?

298 Tiago: Então, engraçado porque eu falava bem com todo mundo, menos com
 299 ele. Eu não conseguia me comunicar direito em inglês com o professor,
 300 pelo menos no começo, porque estava muito nervoso. Gaguejava, errava
 301 as palavras, cometia erros assim, super básicos. Mas eu acho que era
 302 mais pela questão do nervosismo. Depois, melhorou um pouco. Acho que
 303 pela questão da hierarquia, né? Assim, o professor e tal, mas com
 304 outras pessoas, eu não tinha muitos problemas, eu tinha sim, uma trava
 305 para falar, tinha vergonha um pouco de falar inglês. Que eu acabei
 306 exercitando, né? Durante a viagem, perdi assim, uma vergonha de falar.
 307 Mas a única pessoa com quem eu tinha problemas, assim, de gaguejar e
 308 às vezes falar nada com nada era o professor, a pessoa que mais tinha
 309 que me entender, é que menos me entendia.

Aspectos relacionados à língua apareceram antes de o entrevistador ter questionado especificamente sobre o assunto, como vimos nos dois excertos anteriores. Quando Tiago é interrogado sobre alguma dificuldade com o idioma, sobre sua comunicação com o orientador, ele revela seu bloqueio de comunicação o professor de lá *“Eu não conseguia me comunicar direito em inglês com o professor, pelo menos no começo, porque estava muito nervoso. Gaguejava, errava as palavras, cometia erros assim, super básicos”* (linhas 299-301, excerto 4). A performance linguística comprometida foi justificada pelo sentimento de nervosismo, gerada pelo posicionamento (primeira lâmina) hierárquico que narrador coloca a si e ao professor: *“Mas eu acho que era mais pela questão do nervosismo. Depois, melhorou um pouco. Acho que pela questão da hierarquia, né? Assim, o professor e tal”* (linhas 301-303, excerto 4). As pessoas não posicionadas hierarquicamente pelo narrador não comprometiam sua performance linguística *“com outras pessoas, eu não tinha muitos problemas”* (linhas 303-304, excerto 4). Ele assume sua timidez, mas que no decorrer de sua estadia esta foi mitigada *“eu tinha sim, uma trava para falar, tinha vergonha um pouco de falar inglês. Que eu acabei exercitando, né? Durante a viagem, perdi assim, uma vergonha de falar.”* (linhas 299-301, excerto

4). Entretanto, ele finaliza sua fala voltando ao ponto inicial, sua dificuldade em se comunicar e ser entendido pelo professor “*Mas a única pessoa com quem eu tinha problemas, assim, de gaguejar e às vezes falar nada com nada era o professor, a pessoa que mais tinha que me entender, é que menos me entendia.*” (linhas 307-309, excerto 4). A fala de Tiago revela a complexidade da proficiência em um idioma, pois em um momento anterior ele havia compartilhado sobre um episódio que lhe atribuiu uma desenvoltura excelente no idioma, ao não ser identificado como estrangeiro. Entretanto com o professor e ao usar seu repertório linguístico acadêmico, ele confessa não ter tido a mesma desenvoltura.

A hipótese de monitoramento (*Monitor Hypothesis*) de Kraschen (1982) nos oferece uma possibilidade de interpretar essa dificuldade de Tiago com o professor. O constrangimento e a “*vergonha um pouco de falar inglês.*” (linhas 299-301, excerto 4) afetaram a fluidez de comunicação quando o narrador se deparou com alguém posicionado por ele de forma hierárquica e possivelmente com um inglês mais elaborado. A hipótese de monitoramento vai apontar que em determinadas situações o falante fica super vigilante em relação a sua produção oral, à sua escolha lexical e gramatical, como também à presença de erros, fazendo com que sua fluência e eloquência fiquem comprometidas “*Gaguejava, errava as palavras, cometia erros assim, super básicos*” (linhas 300-301, excerto 4). Estar em um contexto em que o inglês é falado com maior frequência afetou a forma como Tiago vê seu repertório linguístico e sua atuação em sala de aula ao ensinar esse idioma, como veremos no excerto a seguir.

Excerto 5:

387 Cesar: Como é que você vê o impacto dessa experiência no seu fazer
 388 docente, por exemplo?

389 Tiago: Com relação ao inglês, por exemplo. Especialmente com alunos
 390 mais avançados, eu consigo talvez explicar muitas coisas, por exemplo,
 391 da gramática do inglês, coisas mais sutis, coisas de nível maior, com
 392 maior segurança. Não só a experiência do sanduíche, mas a vida
 393 acadêmica como um todo. Assim, o fato de ter estudado muito, me deu
 394 assim, muita bagagem em termos de conhecimento da língua. E o fato de
 395 ter viajado daí contribui também com a questão assim, eu sou um
 396 falante de inglês hoje melhor do que eu era antes da viagem. E também
 397 me deu muito assim, muitas informações e conhecimentos sobre realmente
 398 como a língua é e como ela ocorre no habitat natural dela. Então,
 399 assim, como as pessoas realmente se comunicavam e tudo mais. Por
 400 exemplo, eu digo muito para os alunos “Ninguém tá nem aí se você fala
 401 desse jeito, as pessoas não se importam com isso. Sabe, ninguém vai
 402 ficar catando erros de migrantes o tempo inteiro. Eles não fazem isso.
 403 Sabe ter essas informações? Essa bagagem me ajuda bastante.

No período em que a entrevista aconteceu, o entrevistado lecionava em contexto escolar e em aulas particulares. Ao ser questionado sobre os impactos desse período em seu fazer docente, ele imediatamente mencionou os benefícios linguísticos. Em contextos com alunos mais avançados, a experiência de ter morado fora o ajudou com a “*gramática do inglês, coisas mais sutis, coisas de nível maior, com maior segurança*” (linhas 391-392, excerto 5). O fato de ele “*ter estudado muito*” (linhas 393, excerto 5), mais “*o fato de ter viajado*” (linhas 394-395, excerto 5), resultou em ser “*um falante de inglês hoje melhor do que eu era antes da viagem*” (linhas 396, excerto 5).

Ter vivido por um período em um lugar onde a língua oficial era o inglês lhe propiciou perceber “*sobre realmente como a língua é e como ela ocorre no habitat natural dela*” (linhas 397-398, excerto 5). O uso da expressão “habitat natural” enseja um embate discursivo (terceira lâmina) sobre o que qualifica um lugar como natural ou não, seriam as salas de aula ao redor do mundo, em que o inglês é usado para fins específicos algo artificial? Isso para mencionar apenas um exemplo. Estaria a língua então restrita a determinadas fronteiras e ao usá-la em outro contexto, seria ela menos legítima? É interessante pensarmos aqui a colocação de um lugar que tem a língua oficial como habitat natural, pois essa

concepção se expande para outros conceitos e binários (natural/ artificial; legítimo/ ilegítimo; hegemônico/ subalterno; desenvolvido/ subdesenvolvido, etc.) (QUIJANO, 2005), com o que a hierarquia das línguas (MIGNOLO, 2003; VERONELLI, 2015) corrobora, como vimos em 2.6.

Na prática como professor de inglês, a experiência *in loco* também mudou a concepção sobre a correção de determinados aspectos da língua, quando o entrevistado diz: “Ninguém tá nem aí se você fala desse jeito, as pessoas não se importam com isso” (linhas 400-401, excerto 5). Essa percepção foi algo decorrente de sua vivência lá, “Essa bagagem me ajuda bastante” (linha 403, excerto 5).

Em suma, os episódios trazidos por Tiago evidenciaram como a questão do sotaque continua sendo um marcador social que propicia situações de cordialidade e acesso, como também interdições na vida social de não-nativos. Tiago traz diversas situações de racismo, que infelizmente não serão apresentadas aqui, por abordarem outros temas que não envolvem a língua. Sua condição de homem branco, de fala não marcada por sotaque brasileiro ou latino-americano foi trazida e reconhecida por ele como benesse que lhe possibilitou circular com mais liberdade do que outros estudantes internacionais naquele local.

Cena 3: “[...] mas nesses casos que é só uma fonética besta, sabe? Só pra você soar mais americano”.

O terceiro participante é Bruno, que fez seu doutorado sanduíche em uma universidade dos Estados Unidos, no período de um ano. O entrevistador abre o diálogo com “*Eu queria saber um pouquinho antes de você chegar no doutorado sanduíche, qual é a sua trajetória?*” (linhas 1-2, excerto 1).

Excerto 1:

1 Cesar: Eu queria saber um pouquinho antes de você chegar no doutorado
2 sanduíche, qual é a sua trajetória?

3 Bruno: Eu começo a fazer um curso de inglês, sei lá, dos 12 aos 17, faço
4 um curso de inglês e acho que isso que me traz para Letras, né? Assim,
5 quando eu tenho que optar por uma profissão no vestibular, vou numa
6 feira de profissões. Eu vejo lá a profissão de tradutor e aí parecia um
7 sonho assim. Eu entro na área pensando ser tradutor. Aí eu começo a
8 fazer tradução na universidade X, mas a universidade X não é forte em
9 tradução.

16 [...]

17 E aí eu tenho uma primeira matéria de linguística no meu primeiro ano e
18 eu descido fazer a habilitação em linguística, eu acabo não indo para o
19 inglês. Faço habilitação em linguística, então são 4 anos de português,
20 linguística. Sou convidado para a trabalhar com línguas indígenas, faço
21 3 iniciações científicas, né? Estudando a semântica de indígenas,
22 especificamente de verbos de morfemas de verbos modais em uma língua
23 indígena de Rondônia. Aí eu faço no meu mestrado e faço meu doutorado
24 em línguas indígenas, só que alguns colegas me dizem que não é muito bom
25 focar só nas línguas indígenas por causa de questão de concurso público,
26 né? Dificilmente um concurso público vai abrir uma área para línguas
27 indígenas. Então isso me motiva a entrar durante o mestrado num projeto
28 de extensão que é usar a linguística no ensino para professores.

A informação escolhida pelo nosso terceiro entrevistado sobre sua trajetória antes de chegar ao doutorado é referente à sua iniciação dos estudos de língua inglesa “*dos 12 aos 17*” (linha 3, excerto 1), influenciando-o, inclusive, em sua escolha para o curso de graduação em Letras. Sua intenção inicial é enveredar para a área de tradução, “*mas a universidade X. não é forte em tradução*” (linha 8, excerto 1). Em seu primeiro ano, ele tem uma disciplina de linguística, levando-o a prosseguir na área, especificamente “*com línguas indígenas*” (linha 20, excerto 1) tanto no mestrado, quanto no doutorado. Ao ser estratégico em relação a empregabilidade, ele começa a trabalhar com linguística e formação de professores, “*Dificilmente um concurso público vai abrir uma área para línguas indígenas. Então isso me motiva a entrar durante o mestrado num projeto de extensão que é usar a linguística no ensino para professores*” (linhas 26-28, excerto 1), informação detalhada ao longo da

entrevista, mas que não será apresentada aqui. A seguir, o primeiro trecho referente à questão da língua durante o período de estudos.

Excerto 2:

305 Cesar: Uma das perguntas é que eu tenho é em relação à língua. Como é
 306 que você avalia que ficou a questão da língua, da comunicação, da
 307 produção do inglês? Se você teve alguma dificuldade, como é que você se
 308 percebia antes da viagem e durante?
 309 Bruno: Obviamente, eu já tinha feito um curso de inglês, eu comecei
 310 inglês com os 12, termino com 17, começo a dar aula de inglês para pagar
 311 os meus custos na graduação. Então quando eu vou pro instituto X, eu já
 312 tô dando aula de inglês há mais de 5 anos no centro Y, mais 2 anos em
 313 outra escola, mais umas aulas particulares, já estou dando aula de inglês
 314 há bastante tempo, então já eu falo inglês fluente. Mesmo assim, é aquele
 315 choque, né? Porque o fluente entra em conflito com outras coisas assim.
 316 Sempre vai ter um resquício.

Bruno foi o primeiro entrevistado a mencionar ter feito o curso de inglês durante seu período de formação escolar, sendo, inclusive, a primeira informação compartilhada por ele. O advérbio de modo “*obviamente*” possibilita duas interpretações, seguidas de seus embates discursivos (terceira lâmina). *Obviamente* (linha 309, excerto 2) pode referir-se ao fato de que fazer um curso de idiomas era uma prática que o entrevistado julgava ser comum, e as outras entrevistas trazidas neste trabalho evidenciam que não é, pois fazer um curso extracurricular de idiomas é uma prática das camadas sociais médias, portanto o acesso ao aprendizado da língua inglesa não é necessariamente óbvio. A segunda interpretação é que, para fazer o doutorado sanduíche, é óbvio que o participante tenha feito um curso de inglês. Embora seja um requisito, um nível de proficiência estipulado pelas universidades, as formas de aprender um idioma são múltiplas e não acontecem somente via curso.

Ele começa a dar aulas de inglês para se manter financeiramente durante a graduação, trabalhando em escolas de idiomas “*há mais de 5 anos no centro Y, mais 2 anos em outra escola, mais umas aulas particulares*” (linhas 312-313, excerto 2, vindo com um marcador de tempo “*há bastante tempo*” (linha 314, excerto 2) e assegurando o entrevistado a se posicionar “*então já eu falo inglês fluente*” (linha 314, excerto 2) (primeira lâmina).

Em seguida, ele argumenta que apesar da fluência, houve “*aquele choque, né? Porque o fluente entra em conflito com outras coisas assim*” (linhas 314-315, excerto 2). As dificuldades emergidas em episódios específicos são descritas como “*um resquício*” (linha 316, excerto 2), que o entrevistado não mencionou do quê. Foi então que ele contou o episódio do excerto abaixo.

Excerto 3:

317 Bruno: Eu lembro de uma vez... É muito difícil separar o /pæn/ de /pen/.
 318 Eu estava fazendo uma receita na casa de uma amiga “Ah, eu vou fazer um
 319 strogonoff para você. Ai eu falo “Can you give me a pan?” eu queria uma
 320 panela. E ela vem com uma caneta. E eu: “NO” (enfático) it’s not that.
 321 Amiga: “But you asked me a /pen/”
 322 E você fica tentando fazer aquele /a/ mais aberto para ver se ela entende
 323 o / æ / de panela. Eu falei: “Por que você acha que eu queria uma caneta?
 324 Eu estou cozinhando, não estou cozinhando?”
 325 Amiga: “Vai que você queria anotar a receita ou coisa do tipo.”

Antes de iniciarmos a análise deste excerto, gostaríamos de elucidar a diferença entre erros fonológicos e erros fonéticos (AZEREDO, 2004) para compreendermos o episódio a seguir. O erro fonológico gera um mal-entendido, comprometendo a inteligibilidade de comunicação. O erro fonético é associado a questões de estresse de sílabas convencionadas por uma língua, sendo comumente associado a questões de sotaque também. (LEVIS, 2005, JENKINS, 2009).

Bruno expressa sua dificuldade em pronunciar duas palavras: “*É muito difícil separar o /pæn/ de /pen/*” (linha 317, excerto 3). As transcrições fonéticas são das palavras *panela* (*pan*) e *caneta* (*pen*), respectivamente. Em um episódio em que ele estava cozinhando para uma amiga, o narrador solicita uma panela, e a outra interlocutora lhe entrega uma caneta, pois foi isso o que ela escutou, ocorreu um erro fonológico. Em uma outra cena, poderíamos questionar se a interlocutora estava dificultando ou fazendo algum tipo de brincadeira por causa da pronúncia do narrador, mas não foi o caso, pois alcançá-lo uma caneta seria plausível também naquele contexto: “*Vai que você queria anotar a receita ou coisa do tipo*” (linha 325, excerto 3). A seguir, um outro episódio relacionado à pronúncia.

Excerto 4:

326 Bruno: Ou coisas do tipo, quando você está dando aula de inglês, se
 327 aprende que o /e/ no final não pronuncia, né? Você não vai falar gamE,
 328 né? Horse, você não vai falar horsE (ênfase na pronúncia do E). E aí ela
 329 fala: "eu acho tão bonitinho o jeito que você fala receita (recipe)."
 330 Aí eu: "como assim? eu falo receita normal."
 331 Amiga: "Não, você não pronuncia o /e/ no final."
 332 Bruno: "Mas o /e/ no final você não pronuncia mesmo"
 333 Amiga: "Não, o /e/ de recipe se pronuncia."
 334 Aí eu: "Sério?"
 335 Amiga: "Sério, esse você tem que pronunciar. Nossa, você não faz de
 336 propósito?"
 337 "Não, para mim tinha que tirar."

Bruno traz o exemplo que *"quando você está dando aula de inglês, se aprende que o /e/ no final não pronuncia, né? Você não vai falar gamE, né? Horse, você não vai falar horsE (ênfase na pronúncia do E)"* (linhas 326-328, excerto 4) para contar o episódio em que sua amiga pontua achar *"bonitinho"* (linhas 329, excerto 4) a pronúncia dele da palavra receita (recipe /'res.ə.pi/). Algumas possibilidades de interpretar o uso do diminutivo *bonitinho*, sendo elas 1) a da interlocutora ter posicionado (primeira lâmina) nosso entrevistado em um lugar infantil de falante daquela língua; 2) uma forma irônica da interlocutora de dizer o oposto, nesse caso, que soa feia a forma como ele pronuncia *"recipe"* e 3) uma forma de perceber e entender que o entrevistado está em processo de aprendizado daquela língua e aprecia sua tentativa de pronúncia. Notemos que os exemplos trazidos por ele (a pronúncia de *"game"* e *"horse"*), é exemplar de erros de fonética, pois a pronúncia enfatizada por ele não é vigente nas diversas variações de sotaque e não geram mal-entendidos (LEVIS, 2005).

Ele a questiona *"como assim? eu falo receita normal"* (linhas 330, excerto 4) e ela responde: *"Não, você não pronuncia o /i/ no final. [...] o /i/ de recipe se pronuncia"* (linhas 331-333, excerto 4). Ambos demonstram surpresa e ele reconhece o novo aprendizado da língua: *"Não, para mim tinha que tirar."* Passemos agora para um episódio em sala de aula, o qual gerou uma nova descoberta para o repertório linguístico de Bruno.

Excerto 5:

337 Bruno: Ou quando eu estava na aula de fonologia e eles falavam: "olha,
 338 as consoantes do inglês são aspiradas. Uma coisa que eu nunca tinha
 339 reparado do tipo: /p^hur/ (poor). Você não vai falar /pur/ (não aspirado)
 340 tem um soprinho e eu nunca tinha reparado isso aqui. E não é fonológico,
 341 não distingue significado. Se você falar /p^hur/ ou /pur/ esse soprinho
 342 não vai mudar em nada no significado, mas denuncia que você não é
 343 americano. Mas ao mesmo tempo, me ajudou muito a tacar o f***-se, no
 344 sentido de: "gente, eu não vou falar /p^hur/ com o soprinho, porque é tão
 345 não natural, pelo menos para mim." Algumas coisas eu compreendo. Por
 346 exemplo, o /ðe/ (the), de colocar a língua entre os dentes, eu compreendo
 347 porque é fonológico, distingue significado. Então, aqui eu acho
 348 importante fazer, porque vai distinguir. Mas nesses casos que é só uma
 349 fonética besta, sabe? Só para você soar mais americano, para mim, f***-
 350 se.
 351 E é o que eu sempre passo para os meus alunos, eu falo: "olha, o
 352 importante para mim é entender e ser entendido." Então se eu perceber
 353 que você está falando uma coisa que você não queria falar. Aí eu vou
 354 entrar com alguma correção do tipo, "olha, essa pronúncia não é adequada.
 355 Você está falando x, mas você está que é falando y".
 356 Mas assim, se é uma coisa que as pessoas vão te achar brasileiro por
 357 falar assim, aí eu geralmente não entro com correções.

O entrevistado comentou em outro momento que, na universidade americana, era comum estudantes do mestrado e doutorado cursarem disciplinas introdutórias de cada área. Na aula de introdução à fonologia, ele menciona a descoberta das consoantes plosivas no inglês: "*olha, as consoantes do inglês são aspiradas. Uma coisa que eu nunca tinha reparado do tipo: /p^hur/ (poor). Você não vai falar /pur/ (não aspirado) tem um soprinho e eu nunca tinha reparado isso aqui*" (linhas 337-340, excerto 5). Entretanto, logo em seguida, o entrevistado enfatiza que esse elemento das consoantes plosivas, não é uma questão fonológica, pois "*não distingue significado. Se você falar /pur/ ou /p^hur/ esse soprinho não vai mudar em nada no significado, mas denuncia que você não é americano.*" (linhas 341-343, excerto 5). Essa ênfase "*não é fonológico, não distingue significado*" serve para que o narrador elabore os próximos trechos desse excerto, que dizem respeito à fonética. A última parte, "*denuncia que você não é americano*" (linha 343, excerto 5) merece ser contestada (LEVIS, 2005), pois as consoantes plosivas não são exclusivas do(s) inglês(es) americano(s).

“Mas ao mesmo tempo, me ajudou muito a tacar o f***-se, no sentido de: “gente, eu não vou falar / p^hur/ com o soprinho, porque é tão não natural, pelo menos para mim.” (linhas 344-346, excerto 5). O narrador, ao entender que aspectos fonéticos, no caso das consoantes plosivas, não interferem em sua inteligibilidade, se posiciona defensivamente (primeira lâmina) ao não aderir a uma convenção fonética da língua, sob o argumento de ser “tão não natural, pelo menos para mim”. (linhas 345-346, excerto 5).

Em 2.6, vimos a questão do sotaque (LEVIS, 2005) e como esse aspecto gera embates discursivos (terceira lâmina) acerca do desejo criado para se falar e soar como um nativo. Parte significativa dos falantes do mundo usam o inglês como língua internacional, em que características da língua de cada falante irão se misturar com elementos da segunda língua. A ideia de uma língua pura é de teor eugenista e colonial (MIGNOLO, 2003). Entretanto, ao aprender uma língua, determinadas posturas facilitam esse aprendizado, por exemplo, abertura e disposição em aprender as especificidades daquele idioma. Nesse caso, as consoantes plosivas são um aspecto componente da fonologia da língua inglesa, independente do país em que se vive.

Em português, por exemplo, os sons anasalados (por exemplo: ão / 'ẽw/) e os dígrafos consonantais (por exemplo: lh /λ / e nh /ɲ /) não são questões de sotaque, mas, sim, fonológicas. A postura do entrevistado é questionada aqui, pois façamos o exercício de imaginar alguém falante da língua inglesa, vindo para o Brasil com o intuito de fazer seu doutorado sanduíche. Em uma aula de introdução à fonologia, ele aprende sobre os sons anasalados e os dígrafos consonantais, mas julga a produção desses sons como desnecessários, pois são “tão não natural, pelo menos para mim” (linhas 345-346, excerto 5). Embora os falantes de português compreendam uma resposta negativa (“não”), toda vez que o nosso falante imaginário disser /n'aw/ (não não anasalado) ou ir a uma padaria e pronunciar /p'aw/ (pão não anasalado), o fato de ele ter tido a oportunidade de saber explicitamente sobre essas características da língua portuguesa e decidir não usá-las, o fazem um aprendiz não interessado em dominar certas características da sonoridade da língua portuguesa.

Em defesa do entrevistado, é importante salientar que saber as regras de uma língua não significa, necessariamente, ser capaz de colocá-las em prática. A questão aqui não é saber ou não sobre a formalidade das regras, mas perceber

e aceitar que existem certas características sonoras dentro de uma língua que divergem ou se distanciam se comparadas com a língua materna do falante que está aprendendo uma língua adicional.

Pensem especificamente naquele contexto de sala de aula, um ambiente universitário, composto de estudantes internacionais, muitos deles que trabalham como professores de inglês como língua adicional, são acadêmicos e linguistas. A postura “*me ajudou muito a tacar o f***-se, no sentido de: “gente, eu não vou falar / p^hʊr/ com o soprinho, porque é tão não natural, pelo menos para mim”* (linhas 344-346, excerto 5) é passível de crítica, pois não estamos advogando uma reprodução nativista e colonial da língua (LEVIS, 2005, VERONELLI, 2015), mas sim, princípios que promovem maior inteligibilidade, inclusive algumas especificidades fonéticas, que, apesar das variantes, possuem marcações predominantes. Se estas especificidades fonéticas serão atingidas, isso é tópico de discussão para outros trabalhos.

“*Algumas coisas eu compreendo. Por exemplo, o /ðə/ (the), de colocar a língua entre os dentes, eu compreendo porque é fonológico, distingue significado. Então, aqui eu acho importante fazer, porque vai distinguir* (linhas 345-349, excerto 5). No momento em que o entrevistado traz o exemplo de pronúncia do *the /ðə/*, ele afirma isso ser de caráter fonológico, quando na realidade é fonético, “*porque distingue significado*”, mas nos perguntamos: se distingue de quê? Não há um par para ele ser distinguido. *Mas nesses casos que é só uma fonética besta, sabe? Só pra você soar mais americano, para mim, f***-se*” (linhas 349-350, excerto 5). Ao se referir às marcações fonéticas apontadas até aqui, o entrevistado as qualifica como sendo uma “*fonética besta*”, o que nos provoca a questionar: o que seria uma fonética “*não besta*”?

“*E é o que eu sempre passo para os meus alunos, eu falo: ‘olha, o importante para mim é entender e ser entendido.’ Então se eu perceber que você está falando uma coisa que você não queria falar*”. (linhas 351-353, excerto 5). O entrevistado antes posicionado como aluno na disciplina de fonologia agora se posiciona como professor (primeira lâmina) e enfatiza sua predileção pelo aspecto da inteligibilidade e que intervém com *feedback* corretivo somente quando o significado está em risco: “*Aí eu vou entrar com alguma correção do tipo, ‘olha, essa pronúncia não é adequada. Você está falando x, mas você o que você está falando é y’.*” (linhas 353-355, excerto 5). Em questões de sotaque,

específicas de um falante brasileiro de inglês, elas não são apontadas por ele em sala de aula: “*Mas assim, se é uma coisa que as pessoas vão te achar brasileiro por falar assim, aí eu geralmente não entro com correções*”. (linhas 356-357, excerto 5). A seguir, Bruno compartilha como o período de vivência fora do país afetou como se sente em sala de aula.

Excerto 6:

358 Ir para os Estados Unidos e morar lá te dar muito mais respaldo, né? Do
 359 tipo, geralmente você como professor de inglês, fica inseguro, pelo
 360 menos nos primeiros anos.
 361 Depois que você mora fora, assim, eu falo com uma tranquilidade tão
 362 grande, assim, do tipo: “como que fala cadaço?”, “sei lá, eu não sei.
 363 Logicamente, tem outras questões envolvidas, né?”

A ida aos EUA deu ao entrevistado um sentimento de mais confiança, e ele se posiciona como alguém “*muito mais respaldado*” (linha 358, excerto 6), mitigando o sentimento de insegurança, típica de professores no início de carreira. Viajar e morar fora do país, experiência posicionada como bem simbólico pelo narrador (primeira lâmina), lhe oferece “*uma tranquilidade tão grande*” (linhas 361-362, excerto 6) de não saber tudo, ao exemplificar: “*como que fala cadaço?*”, “*sei lá, eu não sei*” (linha 362, excerto 6).

O fato de o entrevistado ser linguista faz com que ele se posicione diversas vezes ao longo da entrevista em relação a temas amplamente debatidos em LA, como o ensino de pronúncia, os embates ao redor da questão do sotaque e metodologias usadas em sala de aula, o que lhe torna ciente da complexidade dos tópicos citados: “*Logicamente, tem outras questões envolvidas, né?*” (linha 363, excerto 6), o que remete às discussões de Levis (2005) e Veronelli (2015).

Tendo em vista os aspectos observados, na entrevista com Bruno, pudemos ver que a experiência do doutorado sanduíche pode proporcionar aprendizados que vão além do desenvolvimento da pesquisa, no caso do nosso entrevistado, vários foram os episódios em que ele se deparou com a situação de voltar a ser aprendiz. Algo nem sempre bem recebido por ele, quando se posiciona de forma defensiva quando exposto a determinados aspectos da língua (excerto 5). Os entraves vistos nos episódios descritos por Bruno deixam evidente como o período de vivência em um país em que a língua nativa é o

inglês gera acréscimos ao repertório linguístico de quem vai, mesmo quando estes têm conhecimento formal da língua e são professores. São sutilezas da língua no cotidiano, de um aprendizado que acontece de forma muito empírica.

Entretanto, os episódios compartilhados por Bruno evidenciam a importância de disciplinas como a fonética e fonologia na formação de professores de língua. A entrevista com Bruno também mostrou que, além do aspecto formal e técnico dessas disciplinas, há uma urgência em pensar as implicações sociais e culturais da fonética e fonologia, como as valorações e os estigmas que emergem a partir do sotaque. Ficam alguns questionamentos: quais os limites daquilo que deveríamos estar abertos a aprender diante de um conjunto fonético diferente do nosso para que a comunicação aconteça de forma mais fluída? Quais elementos deveriam ser deixados de lado? Quais são os critérios usados para nos auxiliar nessas escolhas? Todos esses questionamentos ficam em aberto para futuras pesquisas na área.

Cena 4: “Quando eu resolvi sair daquele espaço, para conhecer o inglês negro eu entendi que eu não sabia falar inglês.”

O último entrevistado, Pedro, atua como professor universitário. Descreve-se como militante da educação que teve, antes do doutorado sanduíche, experiência internacional em eventos de militância estudantil.

Excerto 1:

1 Cesar: Antes de você chegar no doutorado, me fala um pouquinho da tua
2 trajetória, acadêmica, de vida, o que você quiser compartilhar.

3 Pedro: Então, eu sou de Ilhéus, de uma ilha muito pobre. Chego à
4 universidade pela política de cotas em 2009. Fiz graduação em Letras
5 inglês/português. Em 2013, eu passo no mestrado em 2 universidades,
6 saí da minha e resolvi ir para a universidade X, fiz o mestrado em
7 linguística aplicada lá na universidade X. No doutorado eu estava
8 muito em dúvida e acabei fazendo entre a universidade Y e a
9 universidade Z, e passei na Z e acabei passando em primeiro e fiz o
10 doutorado no Departamento de Letras Modernas, estudos linguísticos e
11 literários em inglês. Essa foi minha trajetória acadêmica.

12 Cesar: E qual foi seu tema da tua tese?

13 Pedro: No doutorado eu trabalhei com racismo no ensino de língua
14 inglesa, levando em conta a narrativa de professores negros de língua
15 inglesa. Se podia retirar deles narrativas de opressão e de
16 resistência, né? E produzi uma teoria que liga racismo, linguagem e
17 colonialidade.

O entrevistado começa sua narrativa dizendo sua cidade e uma característica da mesma: “*uma ilha muito pobre*” (linha 3, excerto 1). Seu acesso à universidade foi “pela política de cotas” (linha 4, excerto 1). A política de cotas é fruto de políticas públicas afirmativas que garantem 50% das vagas de universidades e institutos federais a pessoas provenientes de famílias com baixa renda, como também “percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).”¹⁶. As políticas de cotas foram e são fundamentais para a mudança do cenário educacional brasileiro, já mencionado aqui, que relegava o acesso à educação de nível superior às camadas média e alta da população brasileira.

Após sua graduação em Letras, o entrevistado prossegue seus estudos no mestrado e doutorado, todos em universidades públicas. Sua tese de doutorado foi sobre “*racismo no ensino de língua inglesa, levando em conta a narrativa de professores negros de língua inglesa.*” (linhas 13-14, excerto 1). O excerto a seguir, tem um elemento de língua, interseccionado ao seu aspecto de língua, que, de certa forma, vai ao encontro do que apontamos na análise de Sara, sobre o imperativo do inglês na produção acadêmica.

¹⁶ <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html#:~:text=As%20vagas%20reservadas%20%C3%A0s%20cotas,um%20sal%C3%A1rio%20m%C3%ADnimo%20e%20meio>. Acesso em: 09 fev. 2023.

Excerto 2:

198 Cesar: Você pesquisa sobre racismo linguístico, você chegou a ter
 199 alguma experiência desagradável, alguma frustração nesse período?

200 Pedro: Eu tive. Todos esses colegas do Norte global eles são até
 201 receptivos com os do Sul global, mas eles não se devolvem, nem citam,
 202 nem trabalham com a gente. Você pode até escrever em inglês, em
 203 holandês, em russo, em tcheco, não importa. Uma das coisas que a gente
 204 levantou durante um dos congressos lá, eu e um colombiano, foi
 205 justamente isso. A política de citações deles é bem restrita a eles,
 206 não é? Então isso pra mim é um episódio de racismo linguístico. Porque
 207 a gente está indo a trabalho em um lugar. Sendo liberado pelas nossas
 208 universidades. Recebendo nossos salários, que não se comparam com os
 209 salários globais, mas são salários públicos. Tem um orçamento público
 210 envolvido nisso. Então há muitas poucas portas para a colaboração,
 211 digamos assim, acadêmica real, há muito espaço de recepção de um
 212 visitante que chega no seu lugar que vai apresentar, mas você não quer
 213 colaborar com ele, com sua instituição quando ele voltar, você não
 214 quer ir pra lá. É como se todo mundo tivesse que ir aos EUA, mas não
 215 existe o fluxo contrário, entendeu?

Ao falar sobre o nível de cooperação entre colegas de diferentes instituições em países diferentes, “*esses colegas do Norte global eles são até receptivos com os do Sul global, mas eles não se devolvem, nem citam, nem trabalham com a gente.*” (linhas 203-204, excerto 2). Na percepção do entrevistado, existe uma cordialidade entre estes dois polos, mas não os posicionando (primeira lâmina) em um senso de equidade entre os pares ao ponto de se devolverem, citarem e trabalharem conjuntamente, o que também gera um embate discursivo (terceira lâmina) sobre as disparidades nas relações de poder no meio acadêmico, sobre como se sentem pesquisadores que não estão nos polos hegemônicos de produção de conhecimento. Apesar dos esforços feitos para essa cooperação, que passa pelo uso e produção na língua predominante, tais medidas não são suficientes: “*Você pode até escrever em inglês, em holandês, em russo, em tcheco, não importa.*” (linhas 204-205, excerto 2), constatação feita com seu colega, “*um colombiano*” (linhas 206, excerto 2).

O entrevistado queixa-se que “*política de citações deles é bem restrita a eles*” (linhas 207, excerto 1), menção esta que remete ao que foi apontado em 2.6, principalmente por Seidlhofer (2012) quando sinaliza o monopólio gerado pela língua inglesa, por pesquisadores anglo-americanos, considerado nas

palavras do narrador como “*racismo linguístico*” (linhas 208, excerto 2). Segundo ele, a receptividade é alta, mas a colaboração é baixa: “*Então há muitas poucas portas para a colaboração, digamos assim, acadêmica real, há muito espaço de recepção de um visitante que chega no seu lugar que vai apresentar, mas você não quer colaborar com ele, com sua instituição quando ele voltar, você não quer ir pra lá.*” É propício lembrar que mesmo a receptividade das universidades em países hegemônicos se dá pelas altas receitas que estudantes internacionais geram para essas instituições (KNIGHT, 2004, 2014). A ida de estudantes internacionais, majoritariamente do Sul global e os níveis de cooperação e colaboração é avaliada como sendo desproporcional: “*É como se todo mundo tivesse que ir aos EUA, mas não existe o fluxo contrário, entendeu?*” (linhas 217, excerto 2).

Excerto 3:

285 Cesar: Um dos eixos da pesquisa é a língua, como é que você
 286 descreveria a questão da língua no doutorado sanduíche?

287 Pedro: Boa. Eu sou uma pessoa muito pouco medrosa, né? Talvez uma das
 288 pessoas mais corajosas, sou eu mesmo. Então eu vou para os Estados
 289 Unidos e me encontro com aquele inglês branco universitário, que a
 290 gente aprende, sabe e domina. Mas eu fiquei intrigado porque eu
 291 precisava conhecer o inglês negro. Ai eu estava ali naquele ambiente
 292 universitário, assistia, conversava, blábláblá, trocava ideia, trocava
 293 ideia, falava sobre as coisas e tal, andava, caminhava. Quando eu
 294 resolvi sair daquele espaço, para a conhecer o inglês negro. Eu
 295 entendi que eu não sabia falar inglês. Pela primeira vez na vida, eu
 296 não entendi nada em inglês. Foi um susto muito grande, talvez agora
 297 quando eu fui pra África do Sul, eu percebi que talvez o inglês
 298 americano negro é muito diferente da compreensão do brasileiro, mas o
 299 inglês negro sul-africano, ele é completamente mais... O inglês para
 300 mim, a experiência mais próxima...

Quando questionado sobre como foi a questão da língua, Pedro se posiciona (primeira lâmina) como sendo “*uma pessoa muito pouco medrosa, né? Talvez uma das pessoas mais corajosas sou eu mesmo*” (linhas 289-290, excerto 3) ao falar de sua ida para os EUA e com o que se depararia lá. Na universidade, ele encontra “*aquele inglês branco. [...] que a gente aprende, sabe e domina*” (linhas 291-292, excerto 3), o que evidencia as noções explicitadas em 2.6.2

sobre o *General English* e o *Received Pronunciation*, os modelos usados pelo mercado editorial de materiais didáticos no ensino de língua inglesa como língua adicional. Pedro, ao transitar pela universidade, “*eu estava ali naquele ambiente universitário, assistia, conversava, blábláblá, trocava ideia, falava sobre as coisas e tal, andava, caminhava*” (linhas 293-295, excerto 3), sentia a necessidade de “*conhecer o inglês negro*” (linha 293, excerto 3). Para tal, ele saiu das imediações da universidade, o que lhe proporcionou um susto: “*Quando eu resolvi sair daquele espaço, para conhecer o inglês negro eu entendi que eu não sabia falar inglês. Pela primeira vez na vida, eu não entendi nada em inglês. Foi um susto muito grande*” (linhas 295-298, excerto 3), a falta de compreensão e sentimento gerado foram tão impactantes para o entrevistado, evidenciando o porquê de se posicionar como pessoa “*pouco medrosa*” no começo do excerto (linha 289, excerto 3).

Por inglês negro, trazemos a definição da Linguistic Society of America sobre o tema:

Ebonics significa simplesmente 'discurso negro' (uma mistura das palavras ebony 'black' e phonics 'sounds'). O termo foi criado em 1973 por um grupo de estudiosos negros que não gostavam das conotações negativas de termos como "inglês negro não-padrão" que haviam sido cunhados nos anos 60, quando começaram os primeiros estudos lingüísticos modernos em larga escala das comunidades de fala afro-americanas. No entanto, o termo "Ebonics" nunca foi usado entre os linguistas, muito menos entre o público em geral. Tudo isso mudou com a controvérsia 'Ebonics' de dezembro de 1996 quando o Conselho Escolar de Oakland (CA) o reconheceu como a língua 'primária' da maioria de estudantes afro-americanos e resolveu levá-lo em conta no ensino do inglês padrão ou acadêmico. A maioria dos linguistas se refere ao discurso distintivo dos afro-americanos como "inglês negro" ou inglês afro-americano (AAE) ou, se quiserem enfatizar que isto não inclui o uso do inglês padrão dos afro-americanos, como "inglês afro-americano vernacular" (AAVE). Em teoria, os estudiosos que preferem o termo Ebonics (ou alternativas como a língua afro-americana) desejam destacar as raízes africanas do discurso afro-americano e suas conexões com línguas faladas em outros lugares da diáspora negra, por exemplo, Jamaica ou Nigéria.¹⁷

¹⁷ “Ebonics simply means 'black speech' (a blend of the words ebony 'black' and phonics 'sounds'). The term was created in 1973 by a group of black scholars who disliked the negative connotations of terms like 'Nonstandard Negro English' that had been coined in the 1960s when the first modern large-scale linguistic studies of African American speech-communities began. However, the term Ebonics never caught on among linguists, much less among the general public. That all changed with the 'Ebonics' controversy of December 1996 when the Oakland (CA) School Board recognized it as the 'primary' language of its majority African American students and resolved to take it into account in teaching them standard or academic English. Most linguists refer to the distinctive speech of African Americans as 'Black English' or African

Viajar para outros países de língua inglesa e conhecer suas variações, ajudou o entrevistado a entender aquele momento que o deixou tão amedrontado e confuso: “talvez agora quando eu fui pra África do Sul, eu percebi que talvez o inglês americano negro é muito diferente da compreensão do brasileiro” (linha 298-300, excerto 3). A “compreensão do brasileiro” é a compreensão apresentada pelos livros didáticos, o que não é necessariamente problemático, mas a transmissão da ideia do inglês como língua homogênea (LEVIS, 2005; SEIDLHOFER, 2012), sem variações que vão além do “inglês americano ou britânico” é que deve ser problematizada.

Excerto 4

304 Pedro: Nos EUA foi uma coisa preocupante, porque eu falava com meu
 305 supervisor, depois pegava o metrô, cheio de pessoas pretas. Eu
 306 conhecia um jovem, ele que puxou conversa comigo e eu entendia ele,
 307 mas era uma comunicação que era... isso me levou a falar com meu
 308 irmão, né. Eu converso muito com meu irmão sobre aquele jogo GTA e eu
 309 falo pra ele: “Eu não entendo o inglês da personagem negra”, tem muita
 310 coisa que eu entendo da personagem negra, mas em vários momentos eu me
 311 identifiquei, não entender não significa não apreender, eu tive a
 312 apreensão desse inglês. Muitas vezes brincadeiras, chistes, que a
 313 gente já faz em português.

Nesse excerto, vemos como a língua é indissociável das questões identitárias, seja na esfera individual ou coletiva (HALL, 2003). Quando Pedro emprega o adjetivo “preocupante” (linha 304, excerto 4) para descrever sua interação com diferentes pessoas “porque eu falava com meu supervisor, depois pegava o metrô, cheio de pessoas pretas.” (linhas 304-305, excerto 4) podemos perceber como essas interações colocavam em questão sua própria identidade como homem negro. Na universidade, ao falar um inglês “branco”, uma língua que ele entende e se faz entendido, também era uma língua falada por pessoas

American English (AAE) or, if they want to emphasize that this doesn't include the standard English usage of African Americans, as 'African American Vernacular English' (AAVE). In theory, scholars who prefer the term Ebonics (or alternatives like African American language) wish to highlight the African roots of African American speech and its connections with languages spoken elsewhere in the Black Diaspora, e.g. Jamaica or Nigeria.” (Disponível em: <https://www.linguisticsociety.org/content/what-ebonics-african-american-english>. Acesso em: 09 fev. 2023).

diferentes dele (embora não tenhamos esta informação, fazemos essa suposição a partir das descrições acima e por trechos não compartilhados aqui). Já no metrô, *“cheio de pessoas pretas”* (linha 305, excerto 4), pessoas com as quais ele se identifica etnicamente, ele não consegue compreendê-las: *“Eu não entendo o inglês da personagem negra”* (linha 309, excerto 4) ao falar como seu irmão do personagem do jogo GTA, associando o jogo ao momento que ele estava vivendo (linhas 307-308, excerto 4). Porém, ele também compartilha um aspecto interessante, pois, embora ele não domine o inglês negro, existem elementos da comunicação extraverbal que possibilitam uma apreensão, reconhecimento e identificação com aquele grupo: *“tem muita coisa que eu entendo da personagem negra, mas em vários momentos eu me identifiquei, não entender não significa não apreender, eu tive a apreensão desse inglês. Muitas vezes brincadeiras, chistes, que a gente já faz em português”* (linha 309, excerto 4). A seguir, Pedro compartilha como a experiência do doutorado sanduíche reverbera em sua prática docente.

Excerto 5:

316 Cesar: Como é que você acha que essa experiência reverbera em sala de
317 aula? De que forma você acha que isso reverbera na prática docente?

318 Pedro: Bom, eu acho que reverbera de muitas formas, né. Eu acho que a
329 Depois dessa viagem para os EUA eu parei para refletir. Por exemplo,
330 porque nós corrigimos os alunos a dizer “Sorry” /'so:r.i/ e não
331 “Sorry” /'sɔ:r.i/ (pronúncia semelhante a “sari”). Por que não é
332 “Sorry”? (pronúncia sary). “Ah, porque eu fiz o curso de língua
333 inglesa e ensinaram /'so:r.i/”, mas em vários países do mundo se fala
334 “Sorry” /'sɔ:r.i/, não “Sorry” /'so:r.i/. Ou seja, em proporção de
335 países, tem mais países que vão trazer uma vibrante de traço segmental
336 do que a vibrante retroflexa. Então nossa cabeça colonial ela precisa
337 descolonizar a maneira como nós ensinamos, porque a gente pode ensinar
338 com essa pronúncia “Sorry” /'so:r.i/ (pronúncia retroflexa), mas a
339 gente não precisa corrigir. Então tem vários pontos em que reverbera,
340 um deles é esse. Eu não tenho mais interesse em fazer um café
341 intercultural entre os alunos de universidade americana X e da
342 universidade brasileira Y e hoje eu não faço mais isso, em fazer
343 qualquer ensino de língua inglesa com o Norte global. É uma coisa que
344 eu não sei se contribui tanto para a nossa agentividade estudantil.
345 então sim, reverbera.

346 Muito obrigado pela conversa!

O período de doutorado sanduíche, o contato com uma diversidade linguística maior do que aquelas apresentadas em livros didáticos, propiciou uma *“mudança de postura de ensino de língua inglesa”* (linhas 319-320, excerto 5), fazendo com que ele repensasse a própria identidade e o papel que ele tem em sala de aula: *“que deixa de ser um ensino automatizado dentro das nossas regras do que é ser um bom professor, do que ensinar, do que corrigir, de como idealizar a língua inglesa”* (linhas 320-322, excerto 5). A palavra *“idealização”* merece atenção, pois, como vimos no referencial teórico, a forma como a língua inglesa vem sendo ensinada, principalmente em questões de pronúncia, passa por uma idealização que traz um peso tanto para professores quanto para alunos (LEVIS, 2005). A noção de ideal reforça um dos pilares da colonialidade que aponta a falta presente no colonizado (QUIJANO, 2005), Ihe falta o conhecimento, a pronúncia, a entonação, o estilo de escrita ideal, baseado no modelo eurocêntrico.

Pedro se posiciona reflexivamente (primeira lâmina) sobre seu fazer docente, sobre as experiências a partir do eixo língua: *“Vou dar um exemplo, que para mim é a reflexão de linguista que trabalha, que teoriza, que estuda, que reflete o próprio trabalho, mas que as vezes está aprisionado no trabalho do dia a dia”* (linhas 322-325, excerto 5) como também em *“Depois dessa viagem para os EUA eu parei para refletir. Por exemplo, porque nós corrigimos os alunos [...]”* (linhas 329-330, excerto 5). Refletir sobre as situações que emergiram durante seu período de estudos também o fez revisitar seu *“sistema de pesos e medidas”* sobre o que corrigir ou não: *“Eu já não corrigia traços supra segmentais em sala de aula, sotaque, entonação, só acentuação, porque isso gera um traço distintivo que gera um problema de comunicação, mas os segmentares eu não tinha parado para refletir”* (linhas 325-328, excerto 5) Sobre *“traço distintivo que gera um problema de comunicação”* nos lembra a mesma constatação feita por Bruno sobre a questão de inteligibilidade e o que é corrigido por ele em sala de aula.

Sobre questões de pronúncia, ele exemplifica mais especificamente: *“Por exemplo, porque nós corrigimos os alunos a dizer ‘Sorry’ /'sɔ:r.i/ e não ‘Sorry’ /'sp:.i.i/ (pronúncia semelhante a “sari”). Por que não é ‘Sorry’? (pronúncia sary). ‘Ah, porque eu fiz o curso de língua inglesa e ensinaram /'sɔ:r.i/’, mas em vários países do mundo se fala ‘Sorry’ /'sp:.i.i/, não ‘Sorry’ /'sɔ:r.i/. Ou seja, em*

proporção de países, tem mais países que vão trazer uma vibrante de traço segmental do que a vibrante retroflexa. Então nossa cabeça colonial ela precisa descolonizar a maneira como nós ensinamos, porque a gente pode ensinar com essa pronúncia 'Sorry' /'sɔ:r.i/ (pronúncia retroflexa), mas a gente não precisa corrigir". (linhas 329-339, excerto 5). Pedro aponta uma questão fonética, que, em sua opinião, não deve ser corrigida em sala de aula, pois não compromete a inteligibilidade de comunicação entre os interlocutores. Não sabemos ao certo se, de fato, *"em proporção de países, tem mais países que vão trazer uma vibrante de traço segmental do que a vibrante retroflexa"* (linhas 334-336, excerto 5), mas o princípio de que existem diferentes formas de pronúncia, ajuda professores e alunos no processo de aprendizado do inglês.

Por fim, ele conclui a entrevista falando de iniciativas interculturais, se posiciona (primeira lâmina) não mais interessado em promover *"um café intercultural entre os alunos de universidade americana X e da universidade brasileira Y e hoje eu não faço mais isso, em fazer qualquer ensino de língua inglesa com o Norte global. É uma coisa que eu não sei se contribui tanto para a nossa agentividade estudantil"* (linhas 340-344, excerto 5). Embora ele não especifique o porquê de tal posicionamento, podemos deduzir pelas explicações apontadas ao longo dessa entrevista, como também nos apontamentos feitos Mignolo (2003) e Veronelli (2015).

Fazer o doutorado sanduíche o fez repensar a própria identidade como falante de inglês, seu papel como docente e sobre com o que ele gostaria que seus alunos interagissem, talvez quando ele diz que não tem mais interesse em participar de reuniões e cafés "mais orientados ao Norte", seja por não querer continuar reproduzindo um modelo que a séculos vem sendo imposto como "o modelo", cabe então propor soluções que envolvem formas mais pluridiversas de aprender e interagir em língua inglesa.

Para concluirmos esta discussão apresentamos um quadro comparativo, em que as narrativas dos entrevistados são sumarizadas. As categorias foram elaboradas a partir de eixos importantes identificados na análise e nosso objetivo é apontar as semelhanças e diferenças entre os participantes. Os excertos apresentados no quadro foram selecionados visando elucidar os objetivos apresentados na seção 1.4.

Quadro 1: comparação entre as narrativas dos entrevistados.

| | Sara (Bélgica) | Tiago (EUA) | Bruno (EUA) | Pedro (EUA) |
|---|---|---|---|---|
| Percurso anterior ao doutorado: marcador social de classe | Estudou em escola pública | Acesso à universidade pelo PROUNI | Não mencionou nenhum programa de incentivo ao acesso à educação superior. | Acesso à universidade pela política de cotas |
| Acesso a curso de inglês durante o período de formação escolar | Não mencionou | Não mencionou | Estudou dos 12 aos 17 anos | Não mencionou |
| Papel do inglês na socialização com colegas, orientador(a) e demais pessoas daquela localidade | Nível de fluência que propiciava timidez ao se comunicar com os colegas | Fluente | Fluente | Fluente |
| Desenvoltura em inglês | Não comentou | Mencionou não ser percebido como estrangeiro pelo sotaque | Mencionou episódio que por aspectos segmentais de pronúncia propiciou atrito comunicativo | Fluente no âmbito universitário, mas não compreendia o “inglês negro” |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| <p>Aspecto político da língua</p> | <p>Apontamento sobre a necessidade de se produzir em inglês para visibilidade na academia</p> | <p>Por ter um fenótipo de pessoa branca e não apresentar sotaque identificado como estrangeiro</p> | <p>Ao falar sobre aspectos fonéticos e fonológicos da língua, mencionou sobre “soar americano”</p> | <p>Apontou disparidades na forma como o Sul e o Norte global colaboram entre si.</p> <p>Alertou para formas coloniais de ensino de língua inglesa, em especial na pronúncia.</p> |
| <p>Episódios de preconceito (racismo, xenofobia) oriundos da língua, do sotaque e da nacionalidade/raça/ etnia</p> | <p>Na universidade foi elogiada por parecer europeia</p> <p>Foi questionada por uma portuguesa acerca do Brasil de forma estereotipada</p> | <p>Mencionou não ter passado por situações de racismo por causa de seu fenótipo de pessoa branca</p> | <p>Não mencionou.</p> | <p>Mencionou racismo linguístico por questões sociais estruturais mais amplas e não um episódio isolado</p> |
| <p>Aprendizado no período de doutorado sanduíche sobre a língua e seus usos em contexto de sala de aula</p> | <p>Mencionou conversa com o orientador expressando vontade melhorar sua habilidade de escrita em inglês</p> | <p>Afirma ser um falante melhor depois da viagem, dando-lhe maior segurança em sala de aula, principalmente com alunos mais avançados.</p> | <p>Ter passado um tempo nos EUA lhe deu “muito mais respaldo” para não saber tudo sobre a língua e não sentir constrangimento por isso.</p> | <p>O período do doutorado sanduíche fez com ele não quisesse reproduzir “<i>um ensino automatizado dentro das nossas regras do que é ser um bom professor, do que ensinar, do que corrigir, de como idealizar a língua inglesa</i>” (linhas 320-322, excerto 5)</p> |

Fonte: elaboração nossa.

A pergunta inicial variou na forma, mas predominantemente ficou “eu queria saber um pouquinho qual foi a sua trajetória antes de chegar no doutorado, a trajetória acadêmica e alguns também aspectos pessoais”, os participantes trouxeram elementos principalmente de sua origem social, em sua grande maioria de classe social de camadas populares, ao evidenciarem “estudei sempre em escola pública” (Sara), o uso da nota do PROUNI para ingressar na universidade (Tiago) e o uso da política de cotas (Pedro). Bruno é o único que menciona ter tido acesso a um curso de inglês durante sua adolescência, e sua escolha pelo curso de Letras se deu por ao visitar uma feira de profissões, “Eu vejo lá a profissão de tradutor e aí parecia um sonho assim” (linhas 3-7, excerto 1). Por questões éticas e de privacidade, o nome da universidade não foi divulgado, mas a universidade em que Bruno realizou toda sua formação ocupa lugar de destaque no ranking nacional de universidades, evidenciando acesso a uma formação escolar que possibilitou passar em um vestibular concorrido.

Ao avançarmos para as questões de língua, vemos que o domínio do idioma possibilitou maior ou menor mobilidade linguística e de interação com seus colegas, orientadores e demais pessoas daquela localidade: “*Aí eu estava ali naquele ambiente universitário, assistia, conversava, blábláblá, trocava ideia, falava sobre as coisas e tal, andava, caminhava.*” (Pedro, linhas 288-293, excerto 3) e “*Acredito que eu tenha ficado um pouco calada, tenha evitado essas interações por medo de falar um inglês errado, com medo de não conseguir fluir, que às vezes não é somente falar errado, mas é ficar ‘ahã, ahã, ahã’, pensando nas palavras, eu tinha vergonha disso.*” (Sara, linhas 302-308, excerto 7).

Ao falarem sobre sua desenvoltura e fluência no idioma, Sara é a única que não se apresenta como fluente, os outros entrevistados salientam: “*E falando inglês há tanto tempo, né? Assim, sendo professor de inglês, tudo mais*” (Tiago, linhas 220-222, excerto 3), “[...] *já estou dando aula de inglês há bastante tempo, então já eu falo inglês fluente.*” (Bruno, linhas 313-316, excerto 2) e “*Então eu vou para os Estados Unidos e me encontro com aquele inglês branco universitário, que a gente aprende, sabe e domina.*” (Pedro, linhas 288-296, excerto 3).

Embora tenham se posicionado como fluentes no idioma, é no contexto estrangeiro que dois entrevistados se deparam com dificuldades, um em

entender “Quando eu resolvi sair daquele espaço, para conhecer o inglês negro eu entendi que eu não sabia falar inglês. Pela primeira vez na vida, eu não entendi nada em inglês.” (Pedro, linhas 288-296, excerto 3) e outro em ser compreendido “É muito difícil separar o /pæn/ de /pen/” (linha 317, excerto 3, e demais trechos que relatam o episódio que gerou atrito comunicativo).

Falar sobre sua desenvoltura no idioma evoca um tópico trazido por três entrevistados (Tiago, Bruno e Pedro) referentes a questões de sotaque e pronúncia. Bruno menciona sua dificuldade em diferenciar a pronúncia de certos traços segmentais (linha 317, excerto 3), Tiago menciona que sua aparência física, com fenótipo de homem branco, atrelado ao seu sotaque, identificado como não dissonante ao dos nativos daquela região, o colocava em “uma camada de privilégio que me fazia não passar por certas situações que talvez outras pessoas do Brasil passariam, sabe? E que ele (seu colega), por exemplo, por ser de um país da América Latina e ter uma aparência diferente, passava.” (Tiago, linhas 202-210, excerto 2) e Pedro fala dos cuidados que toma em sua prática docente ao ensinar aspectos de pronúncia (linhas 325-329 e 335-345, excerto 5).

A experiência do doutorado sanduíche parece ter reforçado a importância em preferir a inteligibilidade ao invés de reproduzir sotaques “nativos” em contexto de sala de aula nas falas de Bruno (linhas 351-353, excerto 5) e Daniel (linhas 325-330, excerto 5). Tiago vai apontar uma menor correção de erros que ele julga não serem relevantes: “Ninguém tá nem aí se você fala desse jeito, as pessoas não se importam com isso” (linhas 400-401, excerto 4). Na análise de Bruno, também apontamos alguns impasses que surgiram em sua narrativa sobre fonética, fonologia e posturas que corroboram a um aprendizado melhor.

Nas narrativas, ficou evidente o aspecto político que a língua inglesa ocupa no mundo acadêmico. Sua inevitabilidade foi expressa em uma conversa entre Sara e seu orientador (linhas 313-317, excerto 8), o sotaque não identificado como de estrangeiro atrelado a uma aparência física (fenótipo branco) concederam a Tiago um lugar de privilégio (excerto 3), evidenciando como o sotaque continua sendo um sinal de distinção e dotado de poder simbólico (BOURDIEU, 1983, BERNARDO JÚNIOR e DIAS, 2022) tornando a experiência de estudantes mais ou menos agradáveis (sobre a aparência, Tiago menciona que seus outros colegas, com fenótipo latino-americano, não podiam

sair de casa sem seus passaportes), Bruno menciona que só intervém com correções quando percebe que a pronúncia pode gerar atritos comunicativos, mas não é a favor de correções apenas para “soar como americano” (linhas 351-353, excerto 5) e por fim, Pedro que sinaliza o fluxo desproporcional de estudantes do Sul para o Norte global (excerto 2), evidenciando a geopolítica do conhecimento e dos lugares geohistóricos (MIGNOLO, 2003), Pedro também aponta a falta de reciprocidade nas citações de acadêmicos situados no Norte global e em atividades de parceria e colaboração com instituições no Sul global (excerto 2) e por fim, alerta para os perigos de um ensino e aprendizagem idealizados da língua (linhas 320-322, excerto 5).

Portanto, os resultados obtidos pelas narrativas aqui apresentadas nos ajudaram a compreender os objetivos estabelecidos por esta pesquisa: a) analisar como os/as participantes acreditam que a experiência do doutorado sanduíche reverbera em sala de aula quando ensinam conteúdos de língua inglesa (correção de erros, pronúncia, aspectos fonéticos); b) verificar o uso e valor atribuído ao uso do idioma usado na universidade escolhida pelos participantes durante a experiência do intercâmbio (dificuldades, desafios e transformações ocorridas durante esse período) e c) entender o processo de internacionalização em contexto brasileiro, já que o PDSE é uma das iniciativas para tal, a partir de um viés crítico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemo-nos a escutar a voz de linguistas aplicados sobre suas experiências acerca do doutorado sanduíche e xxxx uma série de embates discursivos que emergem nas narrativas sobre o período de estudos fora do país.

Abrimos a discussão com a frase de Paulo Freire “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1991, p.4) pois ela enseja muitas reflexões sobre a forma como atuamos no mundo. Leitura do mundo e leitura da palavra são dois componentes familiares da linguística aplicada em seu empreendimento de criar inteligibilidade acerca de diferentes âmbitos “em que a linguagem tem um papel central.” (MOITA LOPES, 2006, p. 15), e de fato tem, como evidencia esta pesquisa.

A linguagem ocupa um papel central no avanço da globalização dos dias atuais, e a língua inglesa se faz imperativa, por uma série de razões as quais apontamos ao longo deste trabalho. Muito do que se tem discutido sobre a globalização e o processo de internacionalização tem sido apresentado de forma triunfalista (LEAL, 2021). Ao trazermos as ideias de Santos (2021) vimos que a globalização é apresentada como fábula, e que a tecnologia encurtou a distância entre os indivíduos e acelerou os processos do cotidiano, fazendo com que os que têm acesso aos bens de consumo acreditem viver em uma “aldeia global” (SANTOS, 2021, p. 24). Entretanto, o acesso aos bens e serviços oferecidos pelo capitalismo fomentam uma competitividade e um consumo desenfreados que se mantêm às custas da geração de desigualdades econômicas e sociais e diferentes formas de violência (SANTOS, 2021).

Um dos desdobramentos da globalização é a internacionalização que, por sua vez, refere-se à relação entre os países, culturas, instituições e sistemas (KNIGHT, 2014, p. 85). A educação, no sistema capitalista, é uma *commodity*, e as universidades são as fornecedoras desse bem (KNIGHT, 2004), logo, a educação superior encontra-se em um emaranhado complexo, marcado pela competitividade violenta apontada por Santos (2021) em que os que detêm o domínio “das técnicas mais avançadas” se concentram em alguns países geoistóricos. (MIGNOLO, 2003).

No decorrer das últimas três décadas, o conceito de internacionalização na educação foi redefinido diversas vezes como resposta às constantes mudanças no cenário econômico, cultural e social. A definição utilizada neste trabalho é trazida por Knight, que afirma que a internacionalização é “o processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural ou global no objetivo, nas funções (principalmente ensino/aprendizagem, investigação, serviço) ou na prestação de ensino superior”. (KNIGHT, 2014, p. 77. Tradução nossa).

A definição acima traz componentes importantes para entender as dinâmicas imbuídas do processo de internacionalização nas universidades, em cujo escopo está o doutorado sanduíche. O componente intercultural, por exemplo, foi discutido aqui pelo viés da língua e como esta desencadeia uma série de embates discursivos relatados por entrevistados durante seu período de doutorado sanduíche.

No Brasil, o processo de internacionalização das universidades é recente, como apontam os vários trabalhos acadêmicos que se debruçaram sobre o tema. Nossa seleção contemplou os seguintes: Cunha (2016), Vale (2017), Vargas (2017), Vilaça (2017), Flores (2019), Leal (2019) e Guth (2020). Esses trabalhos, de cunho quanti-qualitativos e documentais trouxeram diferentes contextos universitários e diferentes programas, especificamente dois: o Ciência sem Fronteiras e o PDSE. Os trabalhos foram sintetizados na seção 2.5. Todos eles, exceto Leal (2019) e Guth (2020), adotam uma perspectiva triunfalista acerca dos programas estudados e enfatizam principalmente as benesses advindas da implementação de tais práticas de internacionalização. Leal (2019) e Guth (2020), ao analisarem os documentos e editais sobre as iniciativas de internacionalização, identificam Discursos (GEE, 2008) que fomentam uma lógica de dependência e assimilação por instituições do Sul global em relação às do Norte hegemônico, reforçando os ideais impostos pela colonialidade. (QUIJANO, 2005).

Ao fazermos esse levantamento bibliográfico, pudemos identificar que nenhum trabalho havia sido feito na área da linguística aplicada, o que tornou esta pesquisa propícia para investigar o tema da internacionalização, especificamente o PSDE, entre linguistas aplicados. O papel da língua durante o doutorado sanduíche, evidenciou como a língua, em sua concepção como

prática social e espaço de disputa política (MOITA LOPES, 2006) proporcionou reflexões discutidas em nossa seção de Análise de Dados (3.0).

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, fez uso dos estudos interpretativistas, especificamente da análise de narrativas (GLESNE, 1999). Essa escolha foi pautada pelas ideias apresentadas por Cadilhe (2021), que reflete sobre como as narrativas são dispositivos epistêmicos que mobilizam e “produzem diferentes saberes, crenças e posicionamentos” (CADILHE, 2021, p. 122) daqueles que narram e que, no nosso caso específico, ao tematizar questões de sua experiência no doutorado sanduíche, linguistas aplicados problematizam as diferentes dimensões e implicações do uso da língua, por exemplo.

Nossa abordagem para analisar as narrativas se deu pelas lâminas de análise propostas por Biar, Orton e Bastos (2021), que levam em consideração elementos de ordem micro (primeira e segunda lâmina) e macro (terceira lâmina) das narrativas contadas.

A primeira lâmina foca sua lente sobre elementos formais da estrutura das narrativas propostos por Labov (1972) como também ajuda a situar aspectos de posicionamento propostos por Davies e Harré (1990). Nesta pesquisa, analisamos como os entrevistados posicionaram a si e aos demais atores sociais nos episódios narrados por eles sobre seu período de pesquisa no doutorado sanduíche. Através de suas práticas discursivas, eles significam sua experiência, como também a dos outros envolvidos na narrativa.

A segunda lâmina contempla elementos de performance durante o ato narrativo. Entendemos que as narrativas são atos de coconstrução (BASTOS, 2005) entre os narradores e o interlocutor. Vários são os elementos performativos que entram em cena para que a narrativa aconteça, ocasionando mais ou menos engajamento, desconfortos e constrangimentos e como estes são negociados durante o narrar. Todas essas performances estão circunscritas dentro de convenções culturais e sociais, um conceito-chave nos estudos de Bauman: “a performance oral [...], da mesma forma que toda atividade humana

é situada, sua forma, significado e funções estão enraizadas em cenas e eventos definidos culturalmente”. (BAUMAN, 1986, p. 3. Tradução nossa).¹⁸

A terceira lâmina se propõe a mapear os discursos que emergem das narrativas, focando os aspectos do “macro”, ou seja, a leitura de mundo que os narradores fazem e que “extrapolam o local específico de enunciação e o sujeito que as enuncia, e que habitam o contexto da pesquisa.” (BIAR, ORTON e BASTOS, 2021, p. 242). Ao longo do capítulo 3, em que fazemos a análise das narrativas, pudemos “dar um *zoom*” nos Discursos (GEE, 2008) que emergem dos relatos dos entrevistados, o que Biar, Orton e Bastos (2021) chamam de embates discursivos.

As universidades estrangeiras escolhidas por nossos entrevistados possuíam uma enorme variedade de estudantes internacionais, pesquisadores e pesquisadoras que, assim como nossos entrevistados, se mobilizaram para realizar seu período de estudos e pesquisa fora de seus países. A língua usada na universidade nem sempre era a língua falada naquele país, como foi o caso de Sara, nossa entrevistada que realizou seu doutorado sanduíche na Bélgica.

Jenkins (2009) destaca que o inglês é a “língua comum de escolha, entre falantes que vêm de diferentes origens linguísticas” (JENKINS, 2009, p. 200). Para aprofundarmos a discussão, trouxemos, na seção 2.6.1 os círculos de Kachru (1985), que ilustram a distribuição dos falantes de inglês ao redor do mundo. O círculo interno é referente aos países que têm o inglês como idioma oficial, o círculo externo, aos países que têm o inglês como segunda língua, e o círculo em expansão, aos países em que seus habitantes aprendem o inglês como língua franca (ILF). O número de falantes dos círculos externo e em expansão superam o número de falantes do círculo interno (PEREIRA, 2005).

Essa constatação é relevante, pois também abordamos como esse grupo menor de falantes, situados em países do Norte global, detém o poder de produção de conhecimento na academia e estabelecem os critérios de como o mundo acadêmico deve transmitir conhecimento. Embora o ILF seja uma ideia democrática, uma vez que falantes do mundo todo usam a mesma língua como meio de comunicação; na prática, todavia, os modelos vigentes na academia são

¹⁸ “Oral performance, like all human activity, is situated, its form, meaning, and functions rooted in culturally defined scenes or events - bounded segments of the flow of behavior and experience that constitute meaningful contexts for action, interpretation, and evaluation”.

de teor anglo-americano e pesquisadores de todas as partes do globo se veem submetidos a produzir em língua inglesa, sob regras muito específicas e nem sempre possíveis de serem atingidas (SEIDLHOFER, 2012).

Os apontamentos de Seidlhofer convergem com o que Mignolo (2003) chama de geopolítica da língua e do conhecimento, em que certos lugares geográficos e suas línguas são concebidos como superiores. Atualmente o inglês ocupa o topo dessa hierarquia.

Apontamos que, embora os países colonizadores não possuam oficialmente suas colônias, nós que vivemos em um continente marcado por esse processo violento de colonização, nos encontramos nesse lugar ambíguo em que somos produtos de dispositivos criados que definem formas de ser, saber e poder, entendida por colonialidade. Essa forma de controle eurocêntrica foi a maneira pela qual “a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”. (QUIJANO, 2005, p.121).

A colonialidade se expressa de muitas formas e, neste trabalho, falamos sobre como a colonialidade da linguagem está presente na forma como aprendemos e ensinamos o inglês. Por colonialidade da linguagem, apresentamos a definição de Veronelli (2015), que afirma que o ideal eurocêntrico de linguagem “conecta a língua, a gramática, a civilização e a escrita alfabética com conhecimento, e naturaliza essas características e atributos como linguagem ‘em seu sentido pleno’” (VERONELLI, 2015, p. 48) e aponta que a língua do colonizado é marcada pela falta, pela não elaboração.

Pelas narrativas compartilhadas, os entrevistados puderam vivenciar *in loco*, a questão da falta atribuída a eles: se Sara quisesse ter sua produção lida e publicada, “*tu não podes escrever em português, tem que melhorar seu inglês, tem que melhorar sua escrita em inglês*” (linhas 314-317, excerto 8) como foi exortada por seu orientador na Bélgica. O aperfeiçoamento de uma língua não é problemático, o que é problemático é que talvez, Sara seja posicionada juntamente com outros acadêmicos que não são/ estão no Norte global e “aos acadêmicos chineses que tentam publicar – com taxas de sucesso muito baixas” (SEIDLHOFER, 2012, p. 395). Este grupo constantemente tem seus artigos recusados nos *journals* mais prestigiados, por não atender às exigências de uma

academia anglo-americana. Pedro confirma isso quando menciona "*Você pode até escrever em inglês, em holandês, em russo, em tcheco, não importa. Uma das coisas que a gente levantou durante um dos congressos lá, eu e um colombiano, foi justamente isso. A política de citações deles é bem restrita a eles, não é? [...] Então há muitas poucas portas para a colaboração, digamos assim, acadêmica real, há muito espaço de recepção de um visitante que chega no seu lugar que vai apresentar, mas você não quer colaborar com ele, com sua instituição quando ele voltar, você não quer ir pra lá. É como se todo mundo tivesse que ir aos EUA, mas não existe o fluxo contrário, entendeu?*" (linhas 202-215, excerto 2) .

Também vimos que o domínio do idioma possibilitou maior ou menor mobilidade linguística e de interação com seus colegas, orientadores, como também acesso a lugares e pessoas fora do convívio universitário. Várias dessas interações dentro e fora do âmbito da universidade propiciaram aos entrevistados reflexões sobre sua identidade, seu sotaque e seu local de (des)privilégio por sua aparência física naquela sociedade.

Embora todos atendessem aos critérios exigidos pelas universidades em relação ao nível de fluência para realizarem suas atividades acadêmicas, os entrevistados se depararam com situações que, de certa forma, desafiaram seu conhecimento de língua o que fez com que eles refletissem sobre seu próprio objeto de estudo, a língua e suas dimensões.

A questão do sotaque e pronúncia ganhou notoriedade em vários episódios trazidos pelos entrevistados. Em sua maioria, foram episódios relacionados a dificuldades em compreender e serem compreendidos, o que evidencia que a experiência do doutorado sanduíche oportuniza aprendizados, mas também desafia profissionais que atuam como professores a se posicionarem como aprendizes. Mas também houve quem se sentiu em situação privilegiada por não ter sido reconhecido como estrangeiro, seja pelo sotaque ou pela aparência física, o que evidencia a dimensão política da língua atrelada a questões raciais.

Sotaque, pronúncia, desenvoltura no idioma, nacionalidade e fenótipos foram marcadores identitários e sociais relatados nas narrativas aqui presentes e demonstraram ser artefatos que facilitaram ou dificultaram o período de estudos fora do país.

A opção metodológica pelas narrativas se mostrou como solo fértil para “mobilizar diferentes ferramentas conceituais, teóricas e científicas que permitam construir compreensão informada acerca do que é narrado” (CADILHE, 2021, p. 129), pois, pelas narrativas aqui presentes, os entrevistados puderam se posicionar como professores e refletir sobre sua própria prática docente quando ensinam a língua inglesa. Como afirma Pedro, ao falar sobre como a experiência do doutorado sanduíche foi um período de reflexão e como isso reverbera em suas aulas: “[...] *para mim é a reflexão de linguista que trabalha, que teoriza, que estuda, que reflete o próprio trabalho, mas que às vezes está aprisionado no trabalho do dia a dia. [...] Depois dessa viagem para os EUA eu parei para refletir...*” (linhas 322-325, excerto 5).

Analisar as narrativas aqui presentes confirmou a constatação feita por Cadilhe (2021) quando afirma “vale a pena ressaltar como essas narrativas, tão potentes em afetar crenças, ações e saberes, podem desempenhar o papel de dispositivo epistêmico na formação de professores de línguas”. (CADILHE, 2021, p. 117).

Escutar a experiência desses linguistas aplicados evidenciou “*um divisor de águas dentro desse período do doutorado, que foi quando eu fui para o doutorado sanduíche*” (Sara, linhas 61-62, excerto 4). Esse período mostrou ser uma oportunidade para os pesquisadores não somente se dedicarem exclusivamente às suas pesquisas, mas também para que tivessem uma experiência intercultural e acadêmica em contextos distintos e se defrontarem com desafios mencionados neste trabalho, corroborando para que eles ampliassem seus horizontes.

Em nossa introdução trouxemos Ifemelu, personagem do romance de Adichie (2015), uma moça nigeriana que se depara, pela primeira vez, com a questão racial: imigrante, mulher e negra, ela narra como é ser vista pelos olhos dos americanos e se surpreende com as coisas que eles dizem e fazem a seu respeito. Esses marcadores identitários e sociais também moldaram a experiência de nossos narradores. No intuito de apresentar suas narrativas por um viés não triunfalista, tivemos o cuidado e a atenção de mantermos uma “atitude decolonial” (PESSOA, 2019) e refletimos sobre como esses marcadores podem ser pensados e analisados.

As narrativas geradas contêm uma série de outros tópicos como racismo, questões identitárias, aspectos de interculturalidade, impactos do doutorado sanduíche na pesquisa de cada participante, abrindo possibilidades para futuros estudos.

Por fim, afirmamos que uma atitude decolonial (PESSOA, 2019), não nos impede de estabelecer parcerias e diálogos com o Norte global, mas nos convida a ter um olhar mais aguçado sobre as disputas políticas que estruturam a realidade social, seja na aula como professores e aprendizes, quanto na academia como pesquisadores e que a língua não é apenas um sistema de signos, mas um campo complexo, o qual temos a possibilidade de criar discursos que promovam conhecimento transformador e mudança social.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **Americanah**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza** San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- AZEREDO, Flávia Cristina Silva. **Contribuições da Fonética e da Fonologia ao Ensino de Língua Estrangeira: o caso das vogais altas frontais e do glide /j/ no inglês e no português brasileiro**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – FALE, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8574079-Flavia-christina-azeredo-silva.html> . Acesso em: 11/02/2023.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11/02/2023
- BAMBERG, M. Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção de identidade aos 15 anos. *In*: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades**. Recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- BAPTISTA, L. M. T. R. (De)colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa: uma “New Mestiza”. **Polifonia**, v. 26, n. 44, p. 123-145, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/mandr/Downloads/8974-Texto%20do%20Artigo-33534-1-10-20191130.pdf>. Acesso em: 11/02/2023
- BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**. v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BASTOS, L. C. Narrativa e vida cotidiana. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12548>. Acesso em: 11/02/2023
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. Análise narrativa e práticas de entendimento da vida social. **Delta**, São Paulo, v. 31, p. 97-126, 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Y8HLKnQRjQs8ZpdHjQY4fqH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11/02/2023
- BAUMAN, Richard. **Story, Performance and Event: Contextual Studies of Oral Narrative**. Cambridge: CuP, 1986.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BIAR, Liana de Andrade; ORTON, Naomi; BASTOS, Liliana Cabral. A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de “pós-verdade”. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 21, n. 2, p. 231-251, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/q9Dd3hzKnMCTTQfxRGsZ9Dd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11/02/2023

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BORDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2012.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. **Decreto n. 7642, de 13 de dezembro de 2011**. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 14 dez. 2011. Seção 1, p. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7642.htm . Acesso em: 11/02/2023

BREITENEDER, A. The naturalness of English as a European lingua franca: the case of third person -s. **Vienna English Working Papers**, n. 14, p. 3-26, 2005. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/english-as-a-lingua-franca-in-europe-challenges-for-applied-linguistics/526EEA5A63799B5C023AFD896655E2B0>. Acesso em: 11/02/2023.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BURCH, S. Sociedade da informação/ sociedade do conhecimento. *In*: AMBROSI, A.; PEUGEOT, V.; PIMENTA, D. **Desafios das palavras**. Ed. VECAM, 2005. Disponível em: <http://vecam.orgqarticle699.html> . Acesso em: 11/02/2023.

BUSETTO, A. A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola *In*: CARVALHO, A. (Org.). **Sociologia e Educação**. São Paulo: Avercamp. 2006.

CADILHE, A. J. Narrativas e reflexão epistêmica. *In*: CORRÊA Jr., Ronaldo (Org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. 1ª. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 26, p. 197-218. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231788017_Negotiating_the_local_in_English_as_a_lingua_franca. Acesso em: 11/02/2023.

CANAGARAJAH, S. From critical research practice to Critical research reporting. *In*: TESOL QUARTERLY, v. 30, n. 2, 1996.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 5-12, 1986.

CRUZ, Claudia Almada Gavina da; BASTOS, Liliana Cabral. Histórias de uma obesa: a teoria dos posicionamentos e a (re)construção discursiva das identidades. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 3, p. 367-384, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/mrNtms4j6JntfdDQ6w9MdzD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11/02/2023.

CRYSTAL, D. Inglês global com David Crystal. 2009. Disponível em: [Inglês Global com David Crystal](#) . Acesso em: 03/01/2023.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUNHA, D. A. **Ciência sem fronteiras**: perspectivas da internacionalização e a experiência australiana. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2016.

DAVIES, B.; HARRÉ. Positioning: The Discursive Production of Selves. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 20, n.1, p. 43-63, 1990. DOI:10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227980244_Positioning_The_Discursive_Production_of_Selves. Acesso em: 11/02/2023.

FINARDI, K. R.; FURTADO GUIMARÃES, F. Internacionalização, rankings e publicações em inglês: a situação do Brasil na atualidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600-626, 2021. DOI: 10.18222/eae.v28i68.4564. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4564>. Acesso em: 11/02/2023.

FLANNERY, M. R. S. **Uma introdução à análise da narrativa oral**. São Paulo: Pontes, 2015.

FLANNERY, M. R. S. Reflexões sobre as abordagens linguísticas para o estudo da narrativa oral. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 112-119, jan./mar. 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, A. B. **Doutorado sanduíche**: a experiência da engenharia da UNICAMP na década de 2010. 2019. Dissertação (Mestrado em política científica e tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/teses/todas-as-teses?field_resumo_da_tese_value=ANDRESSA+BONES+FLORES. Acesso em: 11/04/2022.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, L. F. R. Posicionamentos interacionais em pequenas histórias contadas por um universitário migrante – performances de masculinidade heterossexual. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 2116-2127, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n2p2116>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n2p2116/34347>. Acesso em: 11/02/2023.

GEE, J. P. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. 3ª. ed. Taylor and Fancis: New York, 2008.

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis: Theory and method**. London: Routledge, 1999.

GLESNE, C. **Becoming Qualitative Researchers: An Introduction**. London: Longman, 1999.

GUMPERZ, J. J. Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. *In*: TANNEN, D.; HAMILTON, H. E.; SCHIFFRIN, D. **The handbook of discourse analysis**. Reino Unido: Wiley Blackwell, 2001.

GUTH, A. **O PrInt /UFPR em uma encruzilhada de discursos em políticas linguísticas, internacionalização e decolonialidade**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69741>. Acesso em: 11/02/2023.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 200-207, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227663650_English_as_a_Lingua_Franca_interpretations_and_attitudes. Acesso em: 11/02/2023.

JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p.157-181, 2006. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/40264515>. Acesso em: 11/02/2023.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Eds.). **English in the world: teaching and learning the language and literatures** Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KNIGHT, J. Is internationalisation of higher education having an identity crisis? *In*: MALDONADO-MALDONADO, R.; MALEE BASSETT, A. (Eds.). **The Forefront of International Higher Education** Springer, 2014.. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-94-007-7085-0_2Knight. Acesso em: 11/02/2023.

KNIGHT, Jane. Five myths about internationalization. **International higher education**, Boston, [S.l.], n. 6, p.1-5, 2011. Disponível em: <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8532>. Acesso em: 11/02/2023.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: Definitions, rationales, and approaches. **Journal for Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. DOI: 10.1177/1028315303260832. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 11/02/2023.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in Second Language Acquisition**. Oxford, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. *In*: LABOV, W. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. *In*: HELM, J. (Org.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LANGELLIER, Kristin m. 'You're marked'. Breast Cancer, Tattoo, and the Narrative Performance of Identity. *In*: BROCKMEIER, Jens; CARBAUGH, Donald (Eds.). **Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2001.

LEAL, F. **As bases epistemológicas dos discursos dominantes de internacionalização da educação superior no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Administração). Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/339710394_As_bases_epistemologicas_dos_discursos_dominantes_de_internacionalizacao_da_educacao_superior_no_Brasil. Acesso em: 11/02/2023.

LEVIS, J. M. Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, 2005, p. 369–77. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588485>. Acesso em: 11/02/2023

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue. *In*: LINDE, C. **Life stories: the creation of coherence**. Oxford: OUP, 1993.

MACEDO, M. do S. A. N. Internacionalização do ensino superior: uma perspectiva decolonial. **Laplage Em Revista**, v. 6, n. 1, p. 91-103, 2020. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/495>. Acesso em: 11/02/2023.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, n. 9, p. 61-72, 2008. Disponível em: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1502>. Acesso em: 11/02/2023.

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v. 27, n. 2, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol27n22011.24770>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24770>. Acesso em: 11/02/2023.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online], n.14, p.131-150, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjbNJRqbdCvKtqLrFskfxLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11/02/2023.

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

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/ Projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MISHLER, E. **Research interviewing**: context and narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Os espaçotempos da narrativa como constructo teórico-metodológico na investigação em linguística aplicada. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 40, p. 11- 33, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/21413>. Acesso em: 05/10/2021.

MOITA LOPES, L. P. A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística**, Brasília, n. 27, v. 2, p. 128-157, 2009. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v2i27.146>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/146>. Acesso em: 11/02/2023.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. 2ª. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2011.

NOGUEIRA, M.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, T. Educação e ascensão social: performances narrativas de alunos da rede pública federal na Baixada Fluminense. **Revista Indisciplina em Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rila/article/view/27264>. Acesso em: 11/02/2023.

PEREIRA, P. G. Reflexões críticas sobre o ensino-aprendizagem de Inglês como fator de inclusão ou exclusão social. **Belt**, Porto Alegre, v. 6, n.1, p.12-28, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/20197>. Acesso em: 11/02/2023.

PESSOA, R. R. Formação de professores/as em tempos críticos: reflexões sobre colonialidade e busca por um pensar decolonial. *In*: SILVA, Walkyria; SILVA, Wagner; CAMPOS, Diego. **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005.

RIESSMAN, C. K. **Narrative analysis**. Newbury Park, London e New Delhi: Sage, 1993.

SANTOS, B. de S. **Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. de S. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP** [online], n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc>. Acesso em: 06/01/2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2021.

SEIDLHOFER, B. Anglophone-centric attitudes and the globalization of English. **Journal of English as a Lingua Franca**, v. 1, n. 2, p. 393-407, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1515/jelf-2012-0026>. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/jelf-2012-0026/html>. Acesso em: 11/02/2023.

STALLIVIERI, L. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

STEIN, S. Internationalization for an uncertain future: Tensions, paradoxes, and possibilities. **The Review of Higher Education**, v. 41, n. 1, p. 3-32, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319435578_Internationalization_for_a_n_Uncertain_Future_Tensions_Paradoxes_and_Possibilities. Acesso em: 11/02/2023.

THORNBORROW, Joanne; COATES, Jennifer. The Sociolinguistics of Narrative, Identity, Performance, Culture. *In*: THORNBORROW, Joanne; COATES, Jennifer (Eds.). **The Sociolinguistics of Narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

THREADGOLD, Terry. Performing Theories of Narrative: Theorizing Narrative Performance. *In*: THORNBORROW, Joanne; COATES, Jennifer (Eds.). **The Sociolinguistics of Narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

VALE, L. R. N. **Internacionalização da educação superior**: um estudo sobre o programa doutorado sanduíche no exterior (PDSE) na Universidade Federal da Paraíba. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9365/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 11/02/2023.

VARGAS, V. F. **Análise dos programas da CAPES de concessão de bolsas de estudos para a formação doutoral no exterior**: estudos de egressos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Programa de Pós-Graduação em Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/159518>. Acesso em: 11/02/2023.

VERONELLI, G. A. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Revista Javeriana. Universitas Humanística**, n. 1, p. 33-58, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=528750>. Acesso em: 11/02/2023.

VILAÇA, S. **Os intercambistas do programa Minas Mundi**: perfil, motivações, e experiências. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AQQQMB>. Acesso em: 11/02/2023.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, Vera M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

ANEXO 1

Roteiro de perguntas

1. Tu poderias falar um pouco sobre tua trajetória antes do doutorado?
2. Qual teu tema de pesquisa?
3. Por que optastes em fazer o doutorado sanduíche?
4. Quais eram tuas expectativas?
5. Como foi essa experiência?
6. Houve alguma frustração?
7. Quais foram os desdobramentos dessa experiência na tua pesquisa?
8. Como descreverias esse período na tua atuação como pesquisador atualmente? e como docente?
9. Como ficou a questão da língua no âmbito linguístico e acadêmico durante esse período ? Quais as dificuldades? Percebestes algum avanço?
10. Durante o período de intercambio, como tu avalias a interação com teu orientador/a? e teus colegas?

ANEXO 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo "DOUTORADO SANDUÍCHE: Análise linguística-discursiva a partir das narrativas". A pesquisa será realizada por mim, Cesar Barbato, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, sob a orientação da professora doutora Dorotea Frank Kersch. A pesquisa tem por objetivo analisar sob um viés decolonial as narrativas de professores de língua adicional doutores/as e doutorandos/as que participaram do programa de doutorado sanduíche no exterior e identificar os desdobramentos que essa experiência proporcionou a eles/elas em sua atuação como pesquisador e docente.

As entrevistas ocorrerão pela plataforma digital Teams, esta mesma sendo oferecida pela universidade. A participação não requer qualquer produção de material extra, apenas as entrevistas que poderão ser gravadas para fins exclusivos de análise de dados. As informações obtidas serão rigorosamente confidenciais, e os nomes reais serão substituídos por um fictício ou ocultos em qualquer apresentação ou publicação que eu possa vir a realizar a fim de divulgação dos dados da pesquisa.

A participação nesta pesquisa é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento sem nenhuma penalidade. Você pode obter informações sobre o andamento da pesquisa sempre que julgar necessário, e os resultados estarão à disposição quando a pesquisa for finalizada.

Os riscos de participação na pesquisa são mínimos e, neste caso, se você se sentir desconfortável e decidir não participar ou ainda quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade para fazê-lo. Neste caso, precisa apenas indicar abaixo que "Não aceita participar da entrevista" ou ainda solicitar o cancelamento das respostas que já tenha fornecido.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, sendo omitidas informações que permitem identificá-lo (a). Os resultados obtidos serão utilizados somente para fins de pesquisa.

Você poderá obter informações relativas ao andamento da pesquisa e seus resultados, bem como obter cópia deste documento, através dos correios eletrônicos do mestrando cesarvincius187@gmail.com.

Ao confirmar seu aceite no presente termo, você autoriza sua participação na pesquisa e aceita que os dados gerados sejam utilizados para fins científicos. Também declara que foi informado sobre os objetivos e procedimentos desta pesquisa. Para dar continuidade ao experimento, identifique a opção desejada:

- Li, compreendi e aceito participar do experimento.
- Não aceito participar do experimento.

Agradeço sua colaboração neste projeto.

Atenciosamente,

Cesar Barbato
Pesquisador

Nome do Participante

Data