



Trajetórias de produção de significados sobre o português e o inglês em experiências de migração estudantil no Brasil

Meaning-making trajectories about Portuguese and English in experiences of student migration in Brazil

Ana Luiza Krüger DIAS*

RESUMO: Este artigo objetiva discutir práticas de recuperação, projeção, avaliação e recontextualização de significados sobre usos linguísticos em português e inglês ao longo de trajetórias de mobilidade de estudantes migrantes no Brasil. Considerando que os processos de globalização contemporânea diversificam a internacionalização acadêmica e, conseqüentemente, as políticas de ensino de línguas estrangeiras a ela relacionadas, esta proposta focaliza as experiências multilíngues de duas estudantes do convênio internacional PEC-G em uma universidade no Centro-Oeste brasileiro, a partir de dados oriundos de entrevistas realizadas em pesquisa etnográfica multissituada entre 2019 e 2022. Os resultados mostram uma trajetória no ensino superior brasileiro para estudantes do PEC-G altamente ancorada na necessidade de aprendizagem de língua portuguesa durante a graduação, articulada com políticas linguísticas ligadas à necessidade do inglês como porta de entrada na pós-graduação, em práticas que encapsulam a aprendizagem de línguas estrangeiras a partir de noções reificadas de língua, nação e cultura. Ao mesmo tempo, as estudantes também recontextualizam esses significados e recalibram metapragmaticamente seus usos, levando a novas rotas migratórias, de modo a construir espaços de pertencimento em comunidades linguísticas complexas e fragmentadas. Diante disso, propõe-se a necessidade de compreender a internacionalização das IES a partir dos atravessamentos político-ideológicos que orientam as exigências institucionais a estudantes em mobilidade, apontando, ao mesmo tempo, para as negociações e rupturas possíveis em práticas linguístico-educacionais complexas desde o Sul Global.

PALAVRAS-CHAVE: Internacionalização acadêmica. Migração estudantil. PEC-G. Recontextualização. Metapragmáticas.

ABSTRACT: This article discusses practices of recovery, projection, evaluation and recontextualization of meanings about language uses in Portuguese and English along trajectories of mobility among international students in Brazil. Considering that contemporary globalization processes diversify academic internationalization and, consequently, the policies regarding foreign language teaching, this proposal focuses on multilingual experiences of two students from the international academic program called PEC-G, at a university in Midwestern Brazil, with data drawn from interviews carried out during a multi-sited

* Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professora substituta da Faculdade de Letras da UFG. kruger.analuiza@gmail.com

ethnography between 2019 and 2022. The results show migrant students' trajectories in Brazilian higher education as highly anchored in the need to learn Portuguese during their undergraduate years, articulated with language policies linked to the need of English use as a gateway to postgraduate studies. Such practices encapsulate the learning of foreign languages on reified notions of language, nation, and culture. At the same time, students also recontextualize those meanings by metapragmatic recalibrations, leading to new migratory routes and building spaces of belonging to complex and fragmented linguistic communities. Therefore, this article shows the need to understand academic internationalization through the political-ideological crossings that guide institutional demands on migrant students, but also points to possibilities of negotiating complex linguistic-educational practices from a Global South perspective.

KEYWORDS: Internationalization. Student migration. PEC-G. Recontextualization. Metapragmatics.

Artigo recebido em: 23.07.2024

Artigo aprovado em: 23.12.2024

1 Introdução

As migrações internacionais configuram-se como importante eixo para a compreensão da globalização contemporânea. Apesar de não ser um fenômeno recente – representando uma fase histórica entendida como etapa no projeto moderno hegemônico de colonialidade do poder (Mignolo, 2003) ou “ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (Santos, 2000, p. 12) – é preciso reconhecer que a globalização experimentada desde fins do século XX é nova em intensidade, escopo e escala (Blommaert, 2010). Ela é caracterizada por um intenso fluxo de pessoas, bens e capitais simbólicos ao redor do globo, associado às mudanças produzidas pelo advento da internet e sua possibilidade de compressão espaciotemporal e troca de informações em velocidade acelerada (Blommaert, 2010).

Como característica desse mundo globalizado, a mobilidade crescente de pessoas e seus recursos comunicativos aumenta não apenas a diversidade de nacionalidades e línguas nos espaços geográficos, mas também multiplica as variáveis que afetam tais fluxos (Vertovec, 2007) e as formas que olhamos para eles. Vertovec nomeia a interação desses fatores como “superdiversidade”. Evidentemente, essa ênfase merece um olhar crítico capaz de problematizar seu atravessamento por

relações de poder assimétricas e seus efeitos perversos, desde a produção de desemprego em massa, precarização do trabalho e pauperização das populações periféricas, até o aumento da fome, da violência e da mortalidade infantil (Santos, 2000).

Jacquemet (2016) também chama a atenção para o acentuado eurocentrismo dos estudos da superdiversidade, que tendem a desconsiderar as histórias coloniais que levaram ao fenômeno de mobilidade contemporâneo, ou não reconhecem as possibilidades de experiências de globalização entre espaços do Sul Global. Além disso, quando observamos a atuação dos Estados Nacionais enquanto instâncias reguladoras das novas dinâmicas de circulação de pessoas e línguas, especialmente em relação aos fluxos migratórios, percebe-se que as forças de estabilização atuam fortemente sobre essas dinâmicas de mobilidade e migração, na tentativa de manutenção de determinadas relações de poder.

O que se percebe, portanto, é que as dinâmicas globalizadas são caracterizadas pela heterogeneidade de práticas linguísticas e culturais, tensionadas, por sua vez, por forças de estabilização, homogeneização e autoritarismo. Assim, olhar para as “zonas de contato” (Pratt, 1991) em que os corpos e suas práticas linguísticas e culturais circulam, se chocam e negociam sentidos pressupõe o reconhecimento, de um lado, das complexas transformações e simultaneidades de um mundo “confuso e confusamente percebido” (Santos, 2000, p. 9) e, de outro, dos ordenamentos historicamente sedimentados que as enquadram e as organizam.

Como parte desse quadro, o Brasil vem experimentando mudanças nas dinâmicas de mobilidade transnacional, especialmente no âmbito das relações estabelecidas com outros países emergentes. Nesse sentido, entre 2011 e 2022, estima-se que estavam residindo no país aproximadamente 1,2 milhão de imigrantes (OBMigra, 2023), o que representa um aumento significativo do número de residentes internacionais na última década. Fatores econômicos e geopolíticos, como o desenvolvimento econômico e social do Brasil nas últimas duas décadas – que o

posicionou enquanto potência emergente no cenário dos BRICS –, associado a crises humanitárias de países vizinhos, foram determinantes para o aumento e consolidação da imigração para o país no início do século XXI. Boa parte desses fluxos migratórios é oriunda do próprio Sul Global:

Assim, imigrantes de diferentes partes do hemisfério sul no primeiro quinquênio da década e, especialmente, latino-americanos nos últimos anos caracterizaram o curto, porém intenso período de chegada de novos fluxos migratórios ao país. De 2011 a 2019 foram registrados no Brasil 1.085.673 imigrantes, considerando todos os amparos legais. Deste total, destacam-se mais de 660 mil imigrantes de longo termo (cujo tempo de residência é superior a um ano), população composta principalmente por pessoas oriundas da América Latina, com destaque para haitianos e venezuelanos (Cavalcanti; Oliveira, 2020, p. 9).

Um eixo fundamental de compreensão dessas novas e complexas dinâmicas migratórias se dá no âmbito da migração estudantil. A mobilidade acadêmica é uma das principais responsáveis por esse fenômeno, e caracteriza uma importante ação de internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) ao redor do mundo. Conforme Clarissa Menezes Jordão *et al.* (2021) destacam, tem sido cada vez mais comum nos depararmos com notícias sobre a classificação de universidades e índices de qualidade que destacam o “grau” de internacionalização de cada instituição classificada. A projeção internacional das universidades tem sido, assim, um eixo essencial de construção de políticas públicas voltadas ao ensino superior, no âmbito das quais ações de política linguística ganham cada vez mais importância.

A internacionalização das IES brasileiras abarca, entre outras, ações estratégicas voltadas à maior visibilidade de suas pesquisas, tanto por meio de programas de mobilidade e/ou cooperação internacional quanto por meio da adoção da língua inglesa como meio de instrução em diversas áreas do conhecimento (Gimenez *et al.*, 2021). Destaca-se aqui o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), criado a partir do Ciência sem Fronteiras (CsF) para atender à necessidade de desenvolvimento de

proficiência de estudantes brasileiras/os em idiomas estrangeiros, abarcando também o ensino de português como língua estrangeira (PLE) para a comunidade internacional. O programa vem se expandindo consideravelmente desde 2014 e, segundo Finardi e Guimarães (2017), é possivelmente o programa de internacionalização mais importante do governo brasileiro nos últimos tempos.

Conforme dados do ObMigra (2020), um total de 173.734 de migrantes estiveram matriculadas/os em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil de 2010 a 2019, vindos/as de diversas regiões do globo, especialmente de países como Angola, Guiné-Bissau, Paraguai, Argentina e Bolívia, além de expressiva representação de Japão, Portugal e Estados Unidos. Conforme aponta o estudo, a diversidade de origens nessa modalidade de ensino “é influenciada por programas de mobilidade estudantil ou convênios bilaterais entre Instituições de Ensino Superior” (Oliveira *et al.*, 2020, p. 237), como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará, focada na integração entre países lusófonos, e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), em Foz do Iguaçu, cujo foco é a integração com a América Latina e o Caribe. É o caso também do Programa Federal de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G), um importante instrumento de internacionalização voltado à mobilidade de estudantes do eixo sul-sul, consolidando relações econômicas e culturais com os países conveniados, e que será o foco de análise do presente artigo.

Assim como se observa no cenário migratório geral, há uma tendência cada vez maior de crescimento da mobilidade acadêmica do Sul Global para o Brasil. O aumento das políticas públicas voltadas à internacionalização das universidades brasileiras a partir da vinda de estudantes de países latino-americanos, asiáticos e africanos configura-se como forma tanto de consolidação do Brasil enquanto potência econômico-científica regional quanto de uma posição de autonomia estatal “não apenas em relação à produção de um saber metalinguístico sobre o português, mas

também em relação à gestão dessa língua no cenário geopolítico internacional” (Diniz, 2012, p. 452-453).

Ao mesmo tempo em que notamos tendências semelhantes com a mobilidade para fins de trabalho e família, percebemos que a mobilidade acadêmica guarda algumas características próprias. Com relação à distribuição de estudantes migrantes pelas unidades da Federação, por exemplo, a diversidade de matrículas guarda forte relação com os convênios, programas de cooperação e ações bilaterais existentes. O relatório da ObMigra (2020) mostra que São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Ceará, Santa Catarina, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, juntos, reuniram 66,7% das/os matriculadas/os entre 2010 a 2019. Para Oliveira *et al.* (2020), “a matrícula dos discentes nas UFs de destino, explica-se mais pela mobilidade estudantil que por imigrantes e refugiados residentes no país” (p. 239). É o caso, por exemplo, da discrepância de dados relativos ao estado de Roraima, que apresenta atualmente o maior número de registros anuais de migrantes internacionais do país em virtude da fronteira com a Venezuela (ObMigra, 2023), ao mesmo tempo em que registra baixo número de estudantes migrantes matriculadas/os em Instituições de Ensino Superior localizadas no estado. É necessário, pois, lançar um olhar específico para as dinâmicas migratórias voltadas ao fluxo de estudantes no Ensino Superior, entendendo suas singularidades e sua capacidade de apontar para ações glotopolíticas em perspectiva multilíngue.

Certamente, as características da migração estudantil internacional são bastante variáveis, englobando desde migrantes que se movem de forma autônoma, contando com aporte financeiro próprio ou de sua família para financiar seus estudos no exterior; estudantes que recebem bolsa de estudos e contam com convênios de cooperação educacional entre os países e suas respectivas instituições; estudantes que migram por razões de vulnerabilidade econômica e acabam iniciando novos projetos acadêmicos de forma não planejada; ou ainda pessoas refugiadas que precisaram deixar seus países e eventualmente encontraram uma oportunidade de recomeço no acesso à universidade (Ferreira *et al.*, 2019).

Por essa razão, neste artigo, parto da perspectiva de De Wit (2013), segundo o qual é preciso reconsiderar o conceito de internacionalização do ensino superior, deslocando a sua suposta correspondência com um fenômeno ocidental e voltado ao Norte Global, no âmbito do qual os países em desenvolvimento teriam um papel meramente responsivo às tendências lançadas pelos países desenvolvidos. Para o autor, as “economias emergentes e a comunidade acadêmica em outras partes do mundo estão alterando o panorama da internacionalização” (DeWitt, 2013, p. 3), afastando-a de um conceito ocidental e neocolonial, de modo a incorporar perspectivas produzidas nos espaços periféricos do capitalismo tardio.

A migração decorrente de processos de globalização deve ser entendida, pois, a partir de novas conjunturas e quadros referenciais relativos a disjunções entre processos políticos, econômicos e culturais, requerendo novas imaginações teóricas e novas posturas metodológicas que não apenas focalizem os dados estatísticos relativos à internacionalização e ao ensino de línguas estrangeiras, mas que levem em conta a experiência localizada de pessoas e grupos. Sendo assim, o objetivo deste artigo é discutir como estudantes migrantes, em contexto de internacionalização acadêmica no Brasil, produzem significados sobre práticas multilíngues ao longo de suas trajetórias de mobilidade, projetando-os através das múltiplas escalas que organizam nossas vidas sociais.

Essa proposta procura subsidiar a construção de políticas de ensino de línguas estrangeiras que incorporem as experimentações, tensionamentos e rupturas em práticas linguísticas complexas, as quais apontam para um mundo organizado de maneiras imprevisíveis e instáveis, reconhecendo, ao mesmo tempo, seu atravessamento por tentativas de manutenção de uma ordem moderno-colonial hierarquizante.

Considerando que, em determinados contextos interacionais globalizados, saber uma língua importa menos do que a capacidade de se fazer entender e de ser visto como um sujeito social “normal” (Jacquemet, 2016), análises sobre o contexto de

internacionalização devem levar em conta a relação indexical entre linguagem e categorias sociais, já que ela aponta para a dialética entre a pressuposição de adequação a normas linguísticas estabelecidas e o acarretamento de efeitos pragmáticos na semiose social. Estruturas implícitas ou explícitas da língua adquirem, portanto, funções avaliativas e de codificação do contexto por meio de inferências ideológicas, condicionando como devem ser interpretados os usos na interação e projetando usos futuros (Silverstein, 2003).

Nesse contexto, um aspecto importante da análise aqui apresentada é a atenção aos recursos metapragmáticos acionados nas interações com estudantes migrantes, haja vista seu papel de evidenciar estruturas e orientar os usos da língua e os juízos sobre esses usos em práticas específicas (Signorini, 2008). Para tanto, a análise está centrada na articulação entre: 1) as *metapragmáticas* enquanto avaliações explícitas e implícitas sobre o português (Pinto, 2018) e o inglês (Pennycook, 2017) em narrativas de mulheres estudantes migrantes no Brasil e; 2) a *recontextualização* (Kell, 2009, 2015) enquanto o conjunto de movimentos escalares que constroem trajetórias de produção de significados para eventos materiais ao longo do tempo-espço. Essa proposta procura compreender como determinadas avaliações sobre usos linguísticos complexos informam movimentos no mundo material e impactam a maneira como construímos trajetórias de mobilidade e como ensinamos línguas estrangeiras.

2 Internacionalização no Sul Global: o caso do PEC-G e seu impacto nas políticas de ensino de língua portuguesa para estrangeiros/as

Como salientado, um importante eixo de reflexão sobre a internacionalização acadêmica no Brasil no âmbito se dá a partir do Programa Estudantes Convênio (PEC). Trata-se de um programa interministerial (Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Educação) criado em 1965 e atualmente regulamentado pelo Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013. O PEC conta com modalidades de internacionalização voltadas à graduação (PEC-G) e à pós-graduação (PEC-PG), a partir de parcerias estabelecidas entre universidades públicas e privadas brasileiras com países em

desenvolvimento, oferecendo oportunidades de formação superior para estudantes internacionais no Brasil.

O PEC-G, programa que este artigo focaliza, oferece a estudantes estrangeiros/as vagas gratuitas para graduação completa no Brasil. Elas são ofertadas para cursos em todas as áreas do conhecimento, sem custos nem exames de admissão, conforme informa o site do Ministério das Relações Exteriores (MRE)¹. A página do programa fornece dados históricos e estatísticos, países participantes, listas das instituições de ensino vinculadas ao PEC-G, e informações sobre processo seletivo². Segundo o site, a criação do PEC-G adveio do incremento do número de migrantes no Brasil na década de 1960, especialmente das Américas e da África, havendo a necessidade de “unificar as condições de acesso ao ensino superior no Brasil para os estrangeiros”. Atualmente, participam do programa: 29 países africanos; 28 países da América Latina e Caribe; 9 países asiáticos e, mais recentemente, 7 países europeus³. Segundo informa o antigo Manual do Estudante elaborado pelo MRE (2013), mais de 6 mil alunos foram selecionados para o programa na primeira década do século XXI.

Há também uma página dedicada ao programa no site do Ministério da Educação com informações mais detalhadas sobre o perfil dos/as estudantes estrangeiros/as e os critérios para sua seleção:

[...] o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país. O aluno estrangeiro selecionado cursa gratuitamente a graduação. Em contrapartida, deve atender a alguns critérios; entre eles, *provar que é capaz de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa. São selecionadas preferencialmente pessoas inseridas em*

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g>. Acesso em: 15 jun. 2024.

² Até 2023, o site do MRE também continha um “Manual do Estudante” em PDF, disponível para download em português, francês, espanhol e inglês. Contudo, até o momento do fechamento deste texto, o manual estava “em atualização” no site e não se encontrava disponível online.

³ Os países europeus conveniados são: Armênia, Bulgária, França, Hungria, Macedônia do Norte, Polônia e Turquia.

programas de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e seus países de origem. Os acordos determinam a adoção pelo aluno do compromisso de regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou⁴ (grifou-se).

Como se nota, o PEC-G prevê que o/a aluno/a curse toda a graduação no Brasil, devendo regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou – exigência que se mostrará relevante ao longo da presente análise. Aliado a isso, o perfil socioeconômico da/os estudante pretendido pelo programa (“pessoas inseridas em programas de desenvolvimento socioeconômico”) e sua contrapartida (ser “capaz de custear suas despesas no Brasil”) engendram complexidades e desafios, evidenciados nas narrativas das estudantes. Sobre isso, em sua análise sobre socializações de estudantes do PEC-G no Brasil, Pinto (2018, p. 754) destaca:

Com sentidos contraditórios nas narrativas, a gratuidade do ensino superior é um atrativo para a migração em direção ao Brasil, enquanto a ‘capacidade de custear despesas no Brasil’ é mencionada como exigência não realista e incompatível com os objetivos do convênio.

Paralelamente a isso, Bizon (2013) defende que, na verdade, o grande diferencial do PEC-G em relação a outros programas de mobilidade e intercâmbio estudantil é a sua política linguística voltada à internacionalização do português. Ela foi fixada a partir da obrigatoriedade do exame Celpe-Bras (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) como instrumento regulador da entrada dos estudantes na universidade. O Celpe-Bras é aplicado semestralmente no Brasil e no exterior pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com apoio do MEC e em parceria com o MRE.

Os/As candidatos/as do PEC-G vindos/as de países que não possuem postos aplicadores do teste são submetidos/as a um curso de português para estrangeiros

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>. Acesso em: 15 jun. 2024

(Português como Língua Estrangeira – PLE) e fazem o exame no Brasil após a sua seleção para o programa. Sua aprovação se torna, assim, condição para o ingresso efetivo em alguma universidade brasileira, numa experiência de mobilidade acadêmica diretamente dependente dessa política linguística, que, como veremos a seguir, é experimentada de maneiras muito diversas por estudantes com repertórios multilíngues.

O site do Inep informa que “o Celpe-Bras fundamenta-se na ideia de proficiência como uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo”⁵, numa avaliação centrada no desempenho do/a candidato/a em tarefas escritas e orais baseadas em interações cotidianas em língua portuguesa – ainda que pesquisas apontem que o teste não necessariamente prepare as/os estudantes para a realidade linguística que encontram no Brasil (Cruz; Pinto, 2018).

É preciso enfatizar, contudo, que o aspecto essencial desse exame não reside no conteúdo cobrado no teste, mas na sua ênfase na promoção e difusão da língua portuguesa, a ponto de seus resultados pautarem decisões importantes de política educacional e linguística no país (Diniz, 2008, 2012). Para Bizon (2013), “nota-se, por parte do governo brasileiro, o claro objetivo de marcar, de modo devidamente documentado e, portanto, definitivo, seu investimento nesses países”. Conforme apontam Cruz e Pinto (2018, p. 159), o Celpe-Brasil visa muito mais à “padronização do uso ‘correto’ da língua como estratégia de mercado, por meio da comodificação do português em cursos preparatórios, e ‘vitrine’ da cultura brasileira pelo globo”, muitas vezes reduzindo o português brasileiro a práticas linguísticas específicas.

Diante disso, pode-se afirmar que o PEC-G vem se atualizando nas últimas décadas como integrante do recente crescimento de políticas voltadas à internacionalização das universidades brasileiras e de afirmação de autonomia do Estado Brasileiro na gestão e mercantilização da língua portuguesa no cenário

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>. Acesso em: 15 jun. 2024.

geopolítico internacional contemporâneo (Dias; Pinto, 2017). Na seção seguinte, traço alguns detalhamentos sobre o campo realizado com estudantes internacionais ingressantes numa universidade brasileira via PEC-G, de modo a apresentar algumas características específicas de sua experiência de internacionalização, especialmente a partir dos significados projetados para o português e o inglês.

3 Algumas considerações metodológicas

Os dados analisados neste artigo derivam de minha pesquisa de doutorado (2019-2023) sobre a relação entre as práticas linguísticas e a formação de redes na mobilidade contemporânea, vinculada ao projeto *Corpos em trânsito, metapragmáticas e ideologias linguísticas na migração estudantil para o Brasil*⁶. Desde 2015, ele vem desenvolvendo diversas atividades de perspectiva etnográfica em equipe, incluindo convivência e observação de campo online e offline, entrevistas individuais, grupos de discussão e oficinas, que resultaram em análises mostrando como recursos metapragmáticos acionados em repertórios multilíngues por estudantes em contexto de migração estudantil transnacional evidenciam ideologias linguísticas que circulam no cenário brasileiro a respeito da migração, e seu impacto no acesso a direitos linguísticos e educacionais nas interações cotidianas.

A perspectiva etnográfica multissituada (Blommaert; Jie, 2010; Keating, 2015) adotada nesta pesquisa procura refletir sobre como o funcionamento de estruturas sociais emerge em situações de interação específica, numa costura indexical de aspectos micro e macrocontextuais de práticas comunicativas, num “movimento analítico para explicar fenômenos maiores e mais abstratos a partir de dados de instâncias únicas de comunicação (Kell, 2015, p. 74). Além disso, procura evidenciar como as relações de poder constituem nossas imaginações teóricas, numa produção de conhecimentos parciais e situados (Haraway, 1995) que, ao mesmo tempo, possibilita

⁶ Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG (CAAE 50768715.7.0000.5083, Parecer n. 1.369.610, de 15/12/2015, emendado pelo Parecer n. 2.721.020, de 19 de junho de 2018).

a construção de um espaço de encontro dos afetos, solidariedade e ação política por meio da pesquisa.

Neste artigo, serão analisados dados produzidos entre 2019 e 2022 em interações com duas estudantes migrantes que cursavam, à época dos dados, graduação numa universidade pública localizada na região Centro-Oeste do Brasil: *Milu*, estudante da América do Sul de um curso vinculado à área de Letras, Linguística e Artes; e *Arry*, estudante do Sudeste Asiático de um curso vinculado à área das Ciências da Saúde⁷. Milu apresenta práticas linguísticas relacionadas ao espanhol de seu país de origem, associadas ao português que aprendeu em curso preparatório antes de chegar ao Brasil. Já as práticas linguísticas de Arry envolvem usos vernaculares e oficiais de línguas locais faladas em seu país, articuladas com a língua portuguesa que aprendeu num curso de PLE oferecido a estrangeiros/as pela universidade no Brasil.

Os dados gerados incluem entrevistas presenciais e remotas, que foram gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas, além de interações via aplicativos de mensagens e plataformas de mídia digital. A transcrição das entrevistas é concebida como processo teórico e como integrante da análise (Ochs, 1979), e segue como parâmetro uma adaptação das convenções de Gail Jefferson (2004), Mary Bucholtz (2000) e Rodrigo Borba (2014), com atenção a aspectos entonacionais, temporais e de velocidade da produção da fala⁸. A apresentação do material será feita através de excertos significativos.

⁷ Os nomes fictícios foram escolhidos pelas participantes conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Considerando que o detalhamento de sua descrição (como o país de origem e o curso de graduação) levaria facilmente à identificação delas na universidade, diante do reduzido número de alunas/os PEC-G na instituição, optou-se pela descrição de maneira aproximativa, de modo a preservar seu anonimato.

⁸ As convenções de transcrição adotadas são as seguintes:

- . entonação descendente
- ? entonação ascendente
- : alongamento de som
- , entonação contínua

4 Recontextualizando práticas multilíngues em trajetórias migratórias

Catherine Kell (2009) utiliza a noção de recontextualização para entender como as práticas de letramento de sujeitos sociais são distribuídas ao longo de sequências de eventos no tempo e no espaço, e como elas “fazem coisas” no mundo. Para a autora, cada vez que o processo de produção de significado desloca-se através do quadro de participantes e/ou do espaço-tempo, um novo contexto emerge, inserindo novos sistemas de atividades nessa cadeia e formando “trajetórias de produção de significado” (Kell, 2009). Cada vez que uma trajetória é submetida a uma mudança do quadro contextual, ela sofre deslocamentos que levam a novos eventos no mundo material.

Em análise realizada a partir desse conceito, Kell (2015) acompanha a trajetória de uma participante de pesquisa ao longo de vários meses para conseguir a reconstrução de sua casa num bairro periférico numa localidade que ela nomeia de Khayaletu, na África do Sul. A autora mostra uma sequência de eventos comunicativos e seus efeitos materiais – só possíveis graças aos deslocamentos textuais em várias línguas e modalidades realizados pela participante, a partir da criação e/ou projeção de novos significados para sua experiência a cada vez que a estrutura participante mudava. Conforme a autora argumenta, à medida que trajetórias de vida atravessam o tempo e o espaço, em diferentes velocidades e com diferentes graus de tração, “elas se cruzam e interagem, formando redes, num trânsito de pessoas e textos

@	risada
X	fala inaudível
#	tosse
-	interrupção abrupta da fala
=	turnos contínuos
[]	fala sobreposta
<>	fala acelerada
><	fala desacelerada
° °	volume mais baixo
*	sons não falados percussivos
(n.n)	medida de silêncio em segundos e décimo de segundos
(.)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo
[ʃc]	fricativa retroflexa surda

fazendo as coisas acontecerem ao mesmo tempo em que fazem e refazem seus mundos” (Kell, 2015, p. 90).

Uma atenção ao cruzamento de diversas cadeias contextuais quando pensamos políticas educacionais plurilíngues nos leva a considerar a relação entre a inteligibilidade das interações locais e outros eventos semióticos organizados em níveis diversos (Silverstein, 2016), nomeados de escalas. James Collins, Stef Slembrouck e Mike Baynham (2009), ao discutirem a relação entre escala, migração e práticas comunicativas, chamam a atenção para como a noção de escala, que encontra raízes nos estudos de geografia, pode ser utilizada nos estudos da Sociolinguística da Globalização (Blommaert, 2010), em virtude de seu potencial de mostrar como atores sociais traçam estratégias para se movimentar ao longo de contextos atravessados por relações assimétricas de poder.

O conceito de escala nos oferece, pois, um potencial teórico-analítico para discutir como a estrutura social está embutida em diferentes níveis da prática cotidiana local e pode ser útil para o desenho de políticas linguísticas voltadas à internacionalização de modo a considerar as dinâmicas entre dimensões micro e macro envolvidas nas experiências de mobilidade. Blommaert (2010) e Jie e Blommaert (2009) salientam que as escalas são “metáforas verticais do espaço”, na medida em que demonstram a estratificação hierárquica da distribuição do poder nas relações globalizadas. Assim, “um movimento escalar para cima nos espaços é frequentemente um movimento de poder, porque tal movimento implica acesso a recursos semióticos que estão sujeitos à desigualdade” (Jie; Blommaert, 2009, p. 58).

Entretanto, Kell (2009, p. 256) chama a atenção para a importância de “não fazermos julgamentos de valor *a priori* sobre o não-local como representando uma ‘escala maior’ com uma associação automática com mais poder”. Por isso, ao discutir como práticas linguísticas se distribuem de formas múltiplas e diversas ao longo tempo e do espaço, formando trajetórias de produção de significados, a autora propõe

a noção de “recontextualização” como conceito para entendermos a escala numa dimensão horizontal.

Nesta pesquisa, a noção de recontextualização se torna muito útil, pois “permite fazer distinções temporais e espaciais sutis e isso pode ter uma relevância mais ampla em estudos de prática comunicativa, contato linguístico e globalização” (Kell, 2009, p. 252). Além disso, a proposta teórico-metodológica de Kell (2009) leva em consideração como a língua está intrinsecamente imbricada com processos de ordem material, os quais são cruciais para a análise de trajetórias de mobilidade acadêmica e experiências de aprendizagem linguística. A metáfora da horizontalidade também nos permite olhar para as (re)calibrações metapragmáticas que orientam movimentos escalares ao longo do espaço-tempo, com mudanças de direção conforme novas estruturas participantes entram em jogo.

4.1 “Já que eu aprendi o português”: dinâmicas do Português como Língua Estrangeira em contexto de internacionalização

Em 20 de agosto de 2019, realizei uma entrevista presencial com Arry, na qual ela me narrou o seu processo seletivo de mestrado. Na ocasião, ela havia se graduado recentemente e tinha sido aprovada para cursar mestrado na área de ciências da saúde numa universidade pública brasileira localizada na região sul do país. O caminho entre a finalização da graduação e a aprovação no mestrado contém muitos movimentos escalares interessantes possibilitados por práticas linguísticas diversas, instanciando elementos que indiciam uma trajetória de produção escalar de significados sobre o aprendizado do Português como Língua Estrangeira (PLE). O excerto a seguir é relativo ao início de sua trajetória neste processo:

Ana Luiza: Que que era mesmo que cê tava me falando sobre o:: (1.3) *t̃sc*
(.) sobre o processo do mestrado, como é que foi?

Arry: Ah:: (1.5) o processo? É que o:: (1.0) período de fins de dezembro quando:: já arrumei as minhas- os meus (.) *t̃sc* grades de formatura, eu tava vendo que eu ia formar no agosto de 2019=

Ana Luiza: =Uhum.

Arry: Aí:: (1.2) e::u (.) tenho essa vontade de (.) falar assim ‘**já que eu aprendi o português, já sofri muito de a- na graduação (1.0) por que que eu não continuo o mestrado aqui?**’

Na narrativa, Arry indicia sua vontade de permanecer no Brasil após a graduação, e o mestrado surge então como uma possibilidade de permanência no país. Quero chamar a atenção para o fator que leva a essa vontade de ficar no Brasil: o fato de ter aprendido o português (“*já que eu aprendi o português*”). Nessa trajetória, o português, projetado de maneira escalar como um bem derivado de sua experiência de internacionalização que exigiu que ela cursasse aulas de língua portuguesa para estrangeiros na universidade é uma força importante capaz de informar sua trajetória permanência no Brasil para cursar a pós-graduação.

É importante salientar que, ao longo da experiência etnográfica com Arry, sua relação com o português nem sempre foi significada dessa maneira. No início de sua participação na pesquisa, ela avaliava negativamente sua competência em língua portuguesa, indiciando uma relação conflituosa com o repertório multilíngue:

Arry é a participante cuja avaliação do próprio português é a mais frágil do grupo, uma constante ‘luta’ com a língua que ela considera ‘muito difícil’, levando-a a avaliar muito negativamente sua performance em língua portuguesa, numa percepção da incompletude de seu repertório. Ela narra que chegou ao Brasil sem falar português – ‘((No começo)) *não sei português*’ –, o que impactou significativamente sua socialização no país e na universidade (Dias, 2021, p. 54-55).

Mesmo depois de a estudante estar no Brasil há alguns anos, ela ainda utilizava formas temporais específicas do presente para indicar sua metapragmática enquanto falante “incompetente” do português. Nessa entrevista específica, realizada 3 anos depois, é curioso notar como Arry opera uma mudança do tempo verbal para narrar o seu aprendizado em português como algo finalizado: “já que eu aprendi”. Em sua narrativa, Arry abre a possibilidade de reconciliação com seu eu do passado,

projetando a si mesma num futuro em que ela se autoavalia como uma falante “competente” o suficiente em português para ingressar num contexto de mestrado.

Além disso, há uma correspondência entre a metapragmática de realização do aprendizado do português com o sofrimento experimentado ao longo da graduação: “já *sofri muito*”. Nos dados gerados, é possível perceber o indiciamento de uma ideologia comum entre Arry e Milu que pressupõe o sofrimento como inerente à experiência da mobilidade, associada a um sacrifício que pessoas migrantes fazem como forma de “melhorarem de vida”. Esse sofrimento é agudizado pela ideologia da “barreira linguística”, significada largamente na literatura enquanto uma “vulnerabilidade inata de muitos imigrantes” (Alanen, 2009, p. 93).

Essa mesma percepção do aprendizado da língua como um efeito de um caminho árduo também aparece na narrativa de Milu, em entrevista virtual realizada em 02 de março de 2021:

Milu: Entã:o (.) eu vou trabalhar no atendimento ao cliente da Amazon (3.0)

Ana Luiza: H[u::m

Milu: [Se supõe (1.0) que é a Amazon Brasil, mas acho que vai mudar, não sei, isso tá me deixando meio incomodada hh (1.2) porque eu **me candidatei nesse emprego por conta da possibilidade de continuar praticando o português** né (1.5) que eu iria atender só em português as pessoas do mercado do Brasil (.) então eu queria muito isso por conta de:ssa possibilidade né (1.3)

[...]

Ana Luiza: Então cê tava procurando pra fa- pra ser em (.) português mesmo=

Milu: =É (1.0) essa era minha: (1.4) tudo (1.0) assim, tudo que eu for fazer aqui (.) já mesmo depois que (2.0) eu saia desse trabalho assim, eu pretendo em português, assim (.) se eu conseguir entrar num instituto pra dar aulas de português, eu vou fazer (2.5) porque (1.7) é:: é isso assim (1.3) **pra mim isso é uma ferramenta que eu- @ que trabalhei muito pra ter e eu pretendo usá-la o máximo que eu puder né @**

No momento dessa entrevista, ela havia se graduado no Brasil e retornado ao seu país de origem, onde iria iniciar em breve um trabalho na empresa de e-commerce

e logística *Amazon*, destinado ao atendimento remoto ao cliente do mercado brasileiro. Assim como Arry, Milu indicia que o português “é uma ferramenta que eu- @ que trabalhei muito pra ter”. Aqui também há a combinação de um esforço empreendido neste processo (“*trabalhei muito*”) e o seu resultado: agora ela “tem” uma “ferramenta” que pretende usar ao “máximo”. Milu insere, em sua narrativa, a noção explícita de que o português é uma “ferramenta” que ela possui e que foi responsável por ela conseguir um emprego. Assim, as práticas linguísticas em língua portuguesa, associadas ao seu conhecimento de espanhol, puderam lhe garantir circulação num espaço de trabalho bilíngue.

Esse movimento realizado por Milu indicia o português num mercado linguístico desigual e comodificado (Diniz, 2012; Cruz; Pinto, 2018), experimentado por estudantes do PEC-G a partir de sua experiência conflituosa com cursos preparatórios de PLE voltados ao Celpe-Bras, significada tanto como “difícil”, mas também enquanto algo pouco conectado com a realidade linguística cotidiana que encontraram na universidade. Nesse contexto, a língua se torna um objeto de consumo para o fim específico do teste linguístico, atuando como um dispositivo de padronização (Cruz; Pinto, 2018).

O que se observa nessa narrativa é, ao mesmo tempo, o reconhecimento por Milu de uma experiência conflituosa com o PLE e uma mobilização consciente desse repertório enquanto uma commodity que lhe garante um emprego numa empresa multinacional. Neste caso, vemos como a língua portuguesa é tanto apropriada criticamente como recontextualizada, passando de uma ferramenta de estudo para uma ferramenta de trabalho – o qual não depende necessariamente da formação técnica de seu curso de graduação no Brasil, mas é diretamente dependente de uma política linguística do PEC-G. O Celpe-Bras, aliás, é indiciado diretamente por ela no próximo excerto:

Milu: Fiz umas entrevistas. Eles fazem umas provas de português. Tipo o Celpe-Bras, sabe?

Ana Luiza: Ah é?

Milu: É um pouco parecido (1.0) porque eles têm que ver que as pessoas realmente elas- (2.0) têm um nível do idioma pra:: atender ligação né, pra escrever email (2.5)

Ana Luiza: H[uum

Milu: [pra (1.2) conversar com a pessoa né. (2.3) Então eles fazem provas (.) **e quem não passa (2.1) não entra né** (1.4) na va[ga

Ana Luiza: [Mas aí tod- todas online (.) você tem que responder assim umas provinhas online?=
Milu: =Teve uma que foi (1.0) tipo o google forms? Aqueles que são perguntas ass[im

Ana Luiza: [Uhum.

Milu: **E a outra parte foi oral, que foi praticamente um Celpe-Bras, a prova oral do Celpe-Bras, então pra mim foi assim 'eu já sei o quê que eu tenho que fazer hh'**

Aqui, Milu conta que, como a vaga de emprego era voltada ao público brasileiro, ela precisou fazer provas de português, para checagem do “nível do idioma”, numa política linguística que correlaciona conhecimento linguístico ao desempenho em situações hipotéticas no trabalho, como “atender ligação” e “escrever email”. Milu interpreta esse processo seletivo como sendo semelhante ao Celpe-Bras, indicando a característica desse teste como uma *performance* específica para a qual ela já foi socializada, razão pela qual, quando foi entrevistada para a vaga de emprego, narra que “*eu já sei o quê que eu tenho que fazer*”.

Essa recontextualização, que nos permite identificar o movimento de recuperação de significados sobre o português a partir da experiência anterior de Milu com o Celpe-Bras, também leva a projeções e transformações de tais significados ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, é possível perceber que, ao longo do tempo, o português passa de uma força centrífuga (Scollon; Scollon, 2003) que afastava Milu de determinadas redes com pessoas brasileiras em razão de não “dominar” esse repertório ao longo de sua graduação para se tornar uma força centrípeta que a aproxima de outros lugares sociais a partir de recalibrações metapragmáticas. Isso pode ser observado quando, a partir de 2023, Milu passa a dar aulas online de

português para suas irmãs hispanofalantes, fazendo seu conhecimento circular transnacionalmente e produzindo novos significados para o que é a língua portuguesa.

4.2 “Se precisa de inglês é cancelado”: repertórios multilíngues na pós-graduação

Na seção anterior, discuti algumas dinâmicas de funcionamento do português enquanto língua estrangeira para estudantes migrantes no Brasil. Aqui, pretendo comparar e confrontar algumas metapragmáticas dos repertórios multilíngues acionadas na narrativa de Arry a partir de sua experiência com a língua inglesa no contexto universitário brasileiro, de maneira a compreender como determinadas práticas linguísticas são avaliadas, utilizadas e desafiadas, orientando movimentos e efetivando ações no mundo material.

É importante enfatizar que a discussão sobre os usos e práticas do inglês por Arry no Brasil perpassa sua relação com a língua portuguesa – elemento que organiza centralmente sua experiência de internacionalização na graduação. Vimos, na narrativa de Arry, que ela avalia sua trajetória de aprendizado do português como sofrida, mas seu efeito foi uma apropriação dessa ferramenta pela estudante para estabelecer novos vínculos institucionais. No excerto a seguir, vemos como a mobilização de seu repertório em língua portuguesa foi útil durante o primeiro momento da seleção para o mestrado:

Ana Luiza: Uhum (1.5). Aí você foi lá, fez a prova: (1.9), como que foi essa prova?

Arry.: A prova foi uma prova de:: (1.6) como fala? (2.0) de:: desenvolver o projeto.

Ana Luiza: Aham.

Arry: É: (1.2) igua:l a iniciação que a gente fez (.) pelo menos tem metodo- (1.5) tipo, é a prova pra eles conhece se você tem uma: (2.4) conhece mesmo a área, se tem um propo- mesmo que a sua pro- pré-projeto nã:o tá certo, mas (.) você tem uma noção (1.3) e o meu:: (1.0) **iniciação científica me ajudou e muito.**

Ana Luiza: É?

Arry: **Eu aprendi lá e coloquei tudo**

[...]

Ana Luiza: Aham (2.3). E tudo em português=

Arry: =**Tudo em português.**

Neste trecho, Arry recupera sua experiência com a iniciação científica, em que construiu e aprimorou um repertório acadêmico, projetando-o num outro contexto, utilizando sua experiência anterior para aprimorar sua performance linguística num contexto avaliativo. A possibilidade de recontextualização de práticas linguísticas em português fez com que Arry avaliasse metapragmáticamente o uso do português para prestar a prova do mestrado como “fácil não fácil”. Para ela, a parte “fácil” era decorrente justamente do seu conhecimento prévio da estrutura de um projeto de pesquisa e da performance linguística adequada para a escrita da metodologia.

A avaliação positiva desse processo em língua portuguesa contrasta, contudo, com a parte “não fácil” dessa experiência, relacionada com as metapragmáticas sobre o inglês no âmbito desse mesmo processo seletivo. Arry conta que sua primeira opção era prestar o mestrado na mesma universidade em que se graduou, mas, como ele exigia uma prova de proficiência em inglês (única língua estrangeira aceita), Arry viu-se diante de um desafio: “não sei nada de inglês”.

Além de servir como porta de entrada aos programas, a presença do inglês na pós-graduação *stricto sensu* como parte das estratégias de internacionalização do ensino superior no país também se observa em aulas ministradas em inglês e na exigência de produção em inglês em periódicos nacionais e internacionais. Levantamentos recentes nos documentos de área (Gimenez *et al.*, 2021) mostram que tais estratégias estão diretamente ligadas à melhoria de posição das universidades em *rankings* internacionais, especialmente na área das ciências da saúde – à qual pertence Arry. Trata-se de uma política linguística que se conecta com a ideologia do inglês como língua internacional relacionada ao processo de globalização, cujas práticas supostamente garantiriam acesso a determinados espaços da escala social (Pennycook,

2017), ligadas às premissas modernas de universalidade, mesmo quando elas se materializam em culturas acadêmicas muito diferentes entre si.

Tais rankings trabalham com indicativos globais, buscando identificar características comuns a universidades no mundo todo, e assim partem do pressuposto de que existiria – ou se deveria buscar – algo que permitisse a comparação entre instituições distribuídas por todo o planeta. Essa suposição parece encontrar-se embasada nos ideais da modernidade, ligados ao desejo de controle que se materializa na construção de uma homogeneidade a ser alcançada, mesmo que a altos custos (Jordão *et al.*, 2020, p. 31).

No caso específico de Arry, estamos diante de uma trajetória de internacionalização possibilitada e articulada por experiências específicas do Sul Global, mas que é atravessada por práticas de educação e pesquisa pensadas e orientadas por experiências moderno-coloniais do Norte Global, entendido e articulado ideologicamente como o padrão inteligível universal (Rajagopalan, 2010). No caso da experiência dessa estudante, a proficiência em inglês é mediada ainda pelo seu conhecimento em português, já que as provas de língua estrangeira aplicadas em programas de pós-graduação brasileiros muitas vezes exigem práticas de tradução.

Arry realizou um curso rápido de inglês ofertado para falantes de português no centro de línguas da universidade. Contudo, na sua narrativa, Arry indicia a dificuldade com esse repertório multilíngue no momento da prova: “mesmo usando o dicionário (1.3) tava:: (1.0) é que pra traduzir pra:: (3.1) português (1.5) pra mim é muito difícil”. Aqui, a relação conflituosa com a aprendizagem em português e a avaliação negativa de seu repertório atravessaram centralmente sua performance. Arry não foi aprovada neste primeiro exame, sendo então eliminada do processo seletivo. Há aqui o que Jacquemet (2016) discute acerca das práticas comunicativas globalizadas e seus possíveis “desentendimentos interculturais”: ao invés de demarcar um ponto de origem, indexalizam o itinerário (ou trajetória) do sujeito falante ao

longo de comunidades linguísticas diversas, e servem como canais de acesso ou exclusão a determinados níveis da escala social.

A uniformização que informa a exigência do inglês em processos como esse se encontra, contudo, com a possibilidade de torções, deslocamentos e recombinações de repertórios, haja vista que “as trajetórias de aprendizagem do sujeito fornecem ao repertório mais do que material linguístico; fornecem potencial para desempenhar certos papéis sociais, produzindo certas identidades e inibindo outras” (Assis-Peterson; Cox, 2013, p. 164). Foi esse potencial que permitiu que Arry traçasse outras estratégias diante de sua reprovação na prova de inglês para o mestrado na primeira universidade: “Se eu quero ficar no Brasil, por que eu não fico em outro- em qualquer universidade do Brasil? (1.0) Tem que ser aqui?”.

Arry passou então a considerar a possibilidade de prestar mestrado em alguma outra universidade brasileira, fazendo uso de ferramentas digitais de pesquisa. Entre as informações encontradas, Arry descobriu que havia programas de pós-graduação na sua área que não exigiam a prova de inglês como requisito de entrada para estudantes estrangeiros, bastando a comprovação de proficiência em português como segunda língua. Diante disso, Arry rearranjou sua rota:

Arry: Aí eu falei assim (.) então eu vou procurar o edital (1.0) aí comecei (1.7) assim, sentei dois- acho que quase um mês (1.2) pra procurar o edital (1.8) coloquei universidade pós-graduação, universidade federal do Brasil (1.0) aí aparece lá: (1.3) aí embaixo tem um- coloco só universidade (1.2) aí olhei cada universidade (.) cada universidade eu olhei uma por uma, uma por uma (1.2) aí quando eu entrei num (.) que é o:: a área que eu gosto, eu entrei, às vezes eles não abrem o edital (.) aí eu li o edital anterior (.) se precisa inglês já tá- já tão X tipo “universidade federal do-”, **cancelou porque precisa de inglês (1.0) aí quando vi outro também (.) se precisa de inglês é cancelado.**

A participante realizou uma vasta pesquisa, através da leitura de editais, utilizando como critério a exigência do inglês para alunos estrangeiros: “se precisa de

inglês é cancelado”. Ao final dessa busca, ela selecionou algumas universidades que não tinham essa exigência e acabou optando por prestar o processo seletivo numa universidade localizada na região Sul do Brasil, em decorrência do entrelaçamento de circunstâncias envolvendo um possível orientador, o calendário das provas e a presença de uma colega da mesma nacionalidade na cidade. Arry foi aprovada em primeiro lugar na seleção de mestrado naquela universidade, iniciando o curso poucas semanas depois da nossa entrevista. Hoje, ela cursa o doutorado na mesma instituição.

Curiosamente, no caso de Arry, sua experiência de internacionalização na pós-graduação no Brasil foi garantida justamente pela dispensa do inglês como requisito de entrada no programa de mestrado por ela selecionado, fazendo com que o português se tornasse uma importante ferramenta de comprovação de proficiência em língua estrangeira. Trata-se de uma recalibragem metapragmática produzida por diversos movimentos escalares ao longo de sua experiência, que alteraram de forma determinante sua trajetória de vida. A fé depositada no inglês internacional “como a língua a ser ensinada sob a pressão do ‘ter’ o melhor emprego e a sonhada ascensão social e do ‘entrar’ e ‘ganhar’ visibilidade no mercado global” (Assis-Peterson; Cox 2013, p. 13) é desafiada pela trajetória aqui narrada, abrindo horizontes para experiências de internacionalização a partir de outros loci enunciativos.

5 Considerações finais

Este artigo buscou realizar uma discussão sobre a produção escalar de significados em/de experiências multilíngues de internacionalização por estudantes migrantes no Brasil, desde uma perspectiva de internacionalização voltada ao Sul Global. Para tanto, utilizei o conceito de Catherine Kell (2009, 2015) de recontextualização enquanto escala horizontal que nos permite identificar como avaliações e calibrações metapragmáticas permitem a recuperação e projeção de significados ao longo de trajetórias no espaço-tempo. O foco na produção escalar de significados sobre o português e o inglês em experiências migratórias de duas

estudantes vinculadas a uma universidade brasileira via PEC-G permite evidenciar, assim, as manobras e negociações envolvidas no manejo de um repertório comunicativo altamente fragmentado, ideologicamente configurado e indexicalmente ordenado (Blommaert, 2010; Blommaert; Backus, 2011).

As experiências multilíngues de Arry e Milu ao longo da graduação e após se formarem mostram uma trajetória no ensino superior brasileiro, por um lado, altamente ancorada na necessidade de aprendizagem de língua portuguesa, em razão da vinculação do convênio com o teste de proficiência em português (Celpe-Bras). Quando observamos a experiência de internacionalização de Arry na pós-graduação, vemos, por outro lado, como esta é altamente dependente de políticas linguísticas ligadas ao inglês como métrica de qualidade dos programas de pós-graduação, levando a estudante à reprovação num processo seletivo, mas à construção de novas rotas que recuperam seu repertório em português como elemento essencial para a aprovação em outro programa cuja política linguística não prioriza unicamente o inglês como língua estrangeira. A experiência de aprendizagem do português, significada durante boa parte de sua trajetória na graduação enquanto “sofrida”, ganha então novos contornos quando é recontextualizada em eventos futuros.

De qualquer maneira, suas experiências de internacionalização, sejam durante a graduação, no processo seletivo para a pós-graduação, ou no mundo do trabalho, são atravessadas por políticas linguísticas que encapsulam a aprendizagem de línguas estrangeiras a partir de noções reificadas de língua, nação e cultura, numa aparente correspondência entre a qualidade do ensino superior e determinadas práticas linguísticas consideradas mais “legítimas”. Ao mesmo tempo, ao moverem palavras entre contextos, as estudantes também recontextualizam esses significados, num esforço “para fazer as coisas acontecerem (...) que então o conduzem a novas estruturas de participação” (Kell, 2015, p. 78).

É, pois, na articulação de práticas linguísticas diversas e complexas que se produzem os sentidos sobre a experiência migratória, tanto para os corpos migrantes

em mobilidade quanto para a circulação e sedimentação discursiva de significados sobre tais corpos. Isso significa que o debate sobre o acesso a direitos linguísticos e educacionais de estudantes migrantes na periferia do capitalismo precisa incorporar tanto os atravessamentos político-ideológicos que orientam as exigências institucionais a estudantes em mobilidade quanto as potencialidades advindas das manobras e negociações realizadas por eles/as, de modo a construir espaços de pertencimento em comunidades linguísticas complexas e fragmentadas.

Referências

ALANEN, J. Language Access is an Empowerment Right: Deprivation of Plenary Language Access Engenders an Array of Grave Rights Violations. **ILSP Law Journal**, v. 1, n. 93, p. 93-118, 2009. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1578607. Acesso em: 20 fev. 2024.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Standard English & World English: entre o siso e o riso. **Calidoscópico**, São Leopoldo v. 11, n. 2, p. 153-166, 2013. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2013.112.05>

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. 445 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2013. DOI <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v23.n41.861>

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization**. Cambridge: University Press, 2010. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Repertoires revisited: ‘Knowing language’ in superdiversity. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, v. 67, p. 1-26, 2011. Disponível em: <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/67.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2023.

BLOMMAERT, J.; JIE, D. **Ethnographic fieldwork: a beginner’s guide**. Bristol: Multilingual Matters, 2010. DOI <https://doi.org/10.21832/9781847692962>

BORBA, R. **(Des)aprendendo a “ser”**: trajetórias de socialização e performances narrativas no Processo Transexualizador. 2014. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores – MRE. **Programa de Estudantes – Convênio Graduação**: Manual do Estudante. Brasília: MRE, 2013.

BUCHOLTZ, M. The Politics of Transcription. **Journal of Pragmatics**, v. 32, p. 1439-1465, 2000. DOI [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6)

CARR, E. S.; LEMPert, M. Introduction: Pragmatics of Scale. *In: Scale: Discourse and Dimensions of Social Life*. Oakland: University of California Press, 2016. p. 1-21. DOI <https://doi.org/10.1525/luminos.15>

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T. Um panorama da imigração e do refúgio no Brasil: Reflexões à guisa de Introdução. *In: OBMIGRA. Relatório Anual 2020: Dimensões da Migração Internacional – Desigualdades, Formalização no Mercado de Trabalho e Status Migratório*. Brasília: OBMigra, 2020. p. 8-16.

COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S.; BAYNHAM, M. Introduction: scale, migration and communicative practice. *In: Globalization and Language in Contact*. London: Continuum, 2009. p. 1-16.

CRUZ, L. L.; PINTO, J. P. Metapragmáticas de um teste linguístico e ideologias linguísticas em contextos migratórios. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 158-175, 2018. DOI <https://doi.org/10.5212/MuitasVozes.v.7i1.0009>

DE WIT, H. Reconsidering the Concept of Internationalization. **International Higher Education**, v. 70, n. 6-7, p. 1-5, 2013. DOI <https://doi.org/10.6017/ihe.2013.70.8703>

DINIZ, L. R. Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 51, n. 2, p. 435-458, jul./dez. 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000200009>

DIAS, A. L. K. “Como fala?”: Construindo repertórios linguísticos em contexto de mobilidade estudantil transnacional. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 45-67, 2021. DOI <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2021.v25.35927>

DIAS, A. L. K.; PINTO, J. P. Ideologias linguísticas e regimes de testes de língua para migrantes no Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 61-81, 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-6398201611006>

FERREIRA, A. V. S.; BORGES, L. M.; WILLECKE, T. G. Internacionalização do Ensino Superior e os impactos da imigração na saúde mental de estudantes internacionais. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 594-614, 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000300003>

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. 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, 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.18222/ae.v28i68.4564>

GIMENEZ, T. N.; OLIVEIRA, H. R.; CARNEIRO, L. A. Inglês como meio de instrução na pós-graduação stricto sensu no Brasil: análise dos documentos de áreas. **Entretextos**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 5-18, 2021. DOI <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2021v21n2p05>

HARAWAY, D. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Trad. M. Correa. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

JACQUEMET, M. Language in the Age of Globalization. *In*: BONVILLAIN, N. (ed.) **The Routledge Handbook of Linguistic Anthropology**. New York: Routledge, 2016. p. 329-347.

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. *In*: LERNER, G. H. (ed.). **Conversation Analysis: studies from the first generation**. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. 13-31. DOI <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>

JIE, D.; BLOMMAERT, J. Space, scale and accents: constructing migrant identity in Beijing. *In*: COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S.; BAYNHAM, M. (ed.). **Globalization and language in contact: Scale, migration, and communicative practices**. London: Continuum, 2009. p. 42-61.

JORDÃO, C. M.; FIGUEIREDO, E. H. D.; LAUFER, G. F.; FRANKIW, T. C. Internacionalização em inglês: sobre esse tal de *unstoppable train* e de como abordar a sua locomotiva. **Ñemitỹrã**, v. 1, n. 2, p. 30-43, 2020. DOI

KEATING, M. C. Desxenofobando: dinâmicas materiais e movimentos dos sentidos nas oficinas biográficas. *In*: LECHNER, E. (org.). **Rostos, vozes e silêncios da imigração**. Coimbra: Almedina, 2015. Cap. 5.

KELL, C. Ariadne's Thread: literacy, scale and meaning-making across space and time. *In*: STROUD, C.; PRINSLOO, M. (ed.). **Language, literacy and diversity: Moving words**. New York: Routledge, 2015. p. 72-91.

KELL, C. Weighing the scales: recontextualization as horizontal scaling. *In*: COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S.; BAYNHAM, M. (ed.). **Globalization and language in contact: Scale, migration, and communicative practices**. London: Continuum, 2009. p. 252-274.

MIGNOLO, W. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

OBMIGRA – OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS. **Relatório anual 2020: Dimensões da Migração Internacional – Desigualdades, Formalização no Mercado de Trabalho e Status Migratório**. Brasília: ObMigra, 2020.

OBMIGRA – OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS. **Relatório anual 2023: ObMigra 10 anos – Pesquisas, Dados e Contribuições para Políticas Públicas**. Brasília: ObMigra, 2023.

OCHS, E. Transcription as Theory. *In*: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. (org.). **Developmental pragmatics**. New York: Academic Press, 1979. p. 43-72.

OIM – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **World Migration Report 2024**. Genebra: OIM, 2024. Disponível em: <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/2024-05/world-migration-report-2024.pdf>. Acesso em: 31 maio 2024.

OLIVEIRA, A. T.; CAVALCANTI, L.; COSTA, L. F. O acesso dos imigrantes ao ensino regular. *In*: OBMIGRA. **Relatório Anual 2020: Dimensões da Migração Internacional – Desigualdades, Formalização no Mercado de Trabalho e Status Migratório**. Brasília: ObMigra, 2020. p. 213-246.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London/New York: Routledge, 2017. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315225593>

PINTO, J. P. Corpo como contexto-de-ocorrência de metapragmáticas sobre o português em socializações de estudantes migrantes para o Brasil. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 18, n. 3, p. 751-768, 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/1982-4017-180305-do0518>

PRATT, M. L. Arts of the contact zone. **Profession**, p. 33-40, 1991.

RAJAGOPALAN, K. The Soft Ideological Underbelly of the Notion of Intelligibility in Discussions about 'World Englishes'. **Applied Linguistics**, v. 31, n. 3, 465-470, 2010. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/amq014>

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

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. **Discourses in Place: Language in the material world**. London: Routledge, 2003. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203422724>

SIGNORINI, I. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. *In: Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 117-148.

SILVERSTEIN, M. Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. **Language & Communication**, n. 23, p. 193-229, 2003. DOI [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)

SILVERSTEIN, M. Semiotic Vinification and the Scaling of Taste. *In: CARR, E. S.; LEMPET, M. Scale: Discourse and Dimensions of Social Life*. Oakland: University of California Press, 2016. p. 185-212. DOI <https://doi.org/10.1515/9780520965430-011>

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, 1024-1054, 2007. DOI <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>