

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DECOLONIALIDADE E INTERCÂMBIO NO BRASIL

Hiago Lima¹

RESUMO

Neste trabalho, analisam-se aspectos relacionados às vivências, experiências e identidades de um intercambista em dois momentos: antes e depois de sua chegada ao Brasil. Por meio da análise de narrativas de vida (Machado, 2016; Carvalho, 2016), utilizando dados gerados via formulário do Google e uma entrevista semiestruturada, conjecturam-se aspectos coloniais, bem como aspectos identitários acerca da recepção e acolhimento de alunos oriundos de outros países nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. Como arcabouço teórico, pondera-se acerca de estudos concernentes à decolonialidade (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, 2010) e identidades (Hall, 2007; Weiss, Bessa e Candian, 2020). Por meio da análise, considera-se ímpar que as mudanças no que se refere ao processo de imersão operam como molas propulsoras para a instabilidade e constituição das identidades dos intercambistas. A experimentação de práticas coloniais, contudo, leva à iminência da decolonialidade, sobretudo nas instituições de ensino. Sob a ótica decolonial, situações equânimes podem ser vivenciadas, alterando o cenário atual de vozes do Sul.

Palavras-chave: Decolonialidade. Identidade. Interculturalidade. Português Língua Adicional.

ABSTRACT

In this paper, aspects related to the experiences, lived realities, and identities of an exchange student are analyzed in two moments: before and after their arrival in Brazil. Through the analysis of life narratives (Machado, 2016), using data generated via a Google form and a semi-structured interview, colonial aspects as well as identity-related aspects regarding the reception and welcoming of students from other countries in Brazilian Higher Education Institutions (IHE) are conjectured. The theoretical framework ponders on studies concerning decoloniality (Maldonado-Torres, 2018; Walsh, 2010) and identities (Hall, 2007; Weiss, Bessa, and Candian, 2020). Through the analysis, it is considered unique that changes in regard to the immersion process act as driving forces for the instability and constitution of the exchange students' identities. The experimentation of colonial practices, however, leads to the imminence of decoloniality, especially in educational institutions. From a decolonial perspective, equitable situations can be experienced, altering the current scenario of voices from the Global South.

Keywords: Decoloniality. Identity. Interculturality. Portuguese Additional Language

1. INTRODUÇÃO

Lima e Lima (2017) investigam narrativas de aprendizagem de português de intercambistas em caráter de imersão no Brasil, ponderando que, ao refletir sobre sua aprendizagem, os estudantes tomam consciência e interpretam seus conhecimentos, sentimentos e concepções sobre os eventos em sala de aula, desenvolvendo sua autonomia enquanto aprendizes. Porém, por vezes, os

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora.

estudantes têm suas vozes relegadas em detrimento de interesses do entorno, inculcando-lhes o silenciamento.

A abertura de espaço para que essas vozes do Sul (MOITA LOPES, 2006) sejam ouvidas, portanto, é de suma importância. Sob a égide das pesquisas na área das ciências humanas, como é de sói acontecer, a supracitada abertura para as vozes do Sul engendra questionamentos acerca de práticas que carecem ser revistas e obliteradas.

Afunilando para as práticas coloniais, que ainda vigoram nos mais diversos âmbitos do globo terrestre, nota-se a premência de pesquisas que visem analisar discursos e práticas coloniais encobertas sob a pretensa de ideais de modernidade e civilização (Mignolo, 2017). Para tanto, a decolonialidade (Maldonado-Torres, 2018; Mignolo, 2017), como movimento de oposição a essa dominação (Mignolo, 2007).

É contraditório, pois, buscar a decolonialidade sem ouvir as vozes daqueles que sofrem a colonialidade. Estudantes de intercâmbio que vêm ao Brasil, a depender do país de onde vêm, passam por situações em que processos coloniais operam. A imersão, então, é considerada ímpar aos estudos decoloniais. Não obstante, as identidades (Hall, 2007) - mais especificamente as identidades de estrangeiros (Weiss; Bessa; Candian, 2020) - são tomadas em consideração nesse ínterim, por serem construídas e desconstruídas ao longo desse processo.

Por outro lado, a educação em direitos humanos é fundamental para promover uma sociedade justa e equitativa, capacitando indivíduos a reconhecer e combater injustiças sociais. A abordagem decolonial oferece uma perspectiva crítica, desafiando as estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo que perpetuam desigualdades. Teóricos como Aníbal Quijano (2000) e Walter Mignolo (2011) discutem a colonialidade do poder e do saber, destacando a necessidade de valorizar epistemologias locais e indígenas para enfrentar os desafios contemporâneos.

Boaventura de Sousa Santos (2000) contribui para o debate com os conceitos de ecologia de saberes e tradução intercultural, promovendo o diálogo entre diferentes formas de conhecimento e reconhecendo a legitimidade dos saberes subalternos. A implementação de uma educação decolonial em direitos humanos exige currículos que reflitam a diversidade cultural e histórica dos estudantes, utilizando metodologias participativas que valorizem suas vozes e

promovam uma aprendizagem contextualizada e relevante.

No Brasil, a educação em direitos humanos é apoiada por marcos legais como a Constituição de 1988 e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Para ser verdadeiramente inclusiva e decolonial, a Educação deve enfrentar desafios como valorizar as narrativas de estudantes estrangeiros e incorporar práticas que promovam o direito à memória e à verdade. Essa abordagem crítica e transformadora é essencial para enfrentar as desigualdades, promovendo a igualdade, justiça social e respeito à diversidade.

Para fins de delineamento da pesquisa, além da presente introdução, este artigo apresenta quatro seções, a saber: a fundamentação teórica, em que são apresentados aspectos teóricos que guiaram a análise; a metodologia, na qual são pormenorizadas as ferramentas da coleta de dados e informações sobre o participante; a análise, que conta com a elaboração de um quadro comparativo entre processos identitários vivenciados antes e depois do processo de imersão no Brasil, além de pontos da narrativa do participante correlacionados à formação de identidades e decolonialidade e considerações finais sobre o estudo empreendido com nuances para pesquisas futuras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, serão apresentados os eixos teóricos que sustentam este trabalho, os quais são: 2.1. Educação decolonial e Direitos Humanos; 2.2. Decolonialidade e Identidades.

2.1. Educação decolonial e Direitos Humanos

A Educação em Direitos Humanos (EDH) é um campo essencial para a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos os indivíduos possam usufruir plenamente de seus direitos e dignidade. Este campo educacional se dedica a fornecer ferramentas e conhecimentos que capacitem os indivíduos a reconhecerem e combaterem as injustiças sociais. Dentro desse escopo, a abordagem decolonial oferece uma perspectiva crítica e transformadora, desafiando as estruturas de poder e conhecimento que perpetuam a desigualdade e a discriminação.

A decolonialidade, como proposta teórica e prática, busca dismantelar as estruturas de poder e conhecimento herdadas do colonialismo, que ainda influenciam profundamente as sociedades contemporâneas. Aníbal Quijano (2000) e Walter Mignolo (2011) são dois dos principais teóricos dessa abordagem. Quijano (2000) introduziu o conceito de colonialidade do poder, que se refere à persistência das hierarquias sociais e raciais estabelecidas durante a era colonial. Segundo Quijano (2000), essas hierarquias continuam a moldar as relações sociais, econômicas e políticas atuais, perpetuando a marginalização de determinados grupos.

Mignolo (2011), por sua vez, expande essa análise ao discutir a "colonialidade do saber", que examina como as epistemologias eurocêntricas dominam o campo do conhecimento e marginalizam outras formas de saber (Mignolo, 2011). Para Mignolo, é fundamental reconhecer e valorizar as epistemologias locais e indígenas, que oferecem perspectivas alternativas e muitas vezes mais adequadas para lidar com os desafios sociais e ambientais contemporâneos.

Boaventura de Sousa Santos (2000), outro renomado autor na área, contribui significativamente para essa discussão ao introduzir os conceitos de ecologia de saberes e tradução intercultural. Em seu texto relacionado às epistemologias do Sul, Sousa Santos (2007) argumenta que a educação deve promover um diálogo entre diferentes formas de conhecimento, reconhecendo a legitimidade dos saberes subalternos e criando espaços para a cocriação de novas epistemologias. Esse processo de tradução intercultural é essencial para superar a hegemonia do conhecimento ocidental e construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva e democrática.

A implementação de uma EDH envolve a adoção de práticas pedagógicas que vão além da sala de aula tradicional. É necessário criar currículos que reflitam a diversidade cultural e histórica dos estudantes, incorporando textos, histórias e perspectivas de autores e comunidades marginalizadas. Catherine Walsh (2008) enfatiza a importância de metodologias que valorizem a voz dos estudantes e promovam uma aprendizagem contextualizada e relevante para suas vidas.

A EDH no Brasil está fundamentada em marcos legais e políticos que visam promover a igualdade e a justiça social. A Constituição Federal de 1988 e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) são exemplos de documentos

que estabelecem os direitos fundamentais dos cidadãos e a importância da educação em direitos humanos (Brasil, 1988; BRASIL, 2010). Além disso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) oferece diretrizes específicas para a implementação dessa educação no país (Brasil, 2007).

Barbosa (2007) enfatiza a importância da memória e da verdade na educação em direitos humanos, argumentando que o reconhecimento das histórias de resistência e luta contra a opressão é essencial para a construção de uma sociedade mais justa (Barbosa, 2007). No contexto do intercâmbio, isso significa valorizar e incorporar as narrativas dos estudantes estrangeiros, reconhecendo suas experiências e contribuições como partes importantes do tecido social e acadêmico.

Ferreira (2007) também destaca a importância de práticas educativas que promovam o direito à memória e à verdade, permitindo que vozes historicamente marginalizadas sejam ouvidas e valorizadas (Ferreira, 2007). Isso é particularmente relevante para estudantes de intercâmbio, cujas histórias e perspectivas podem enriquecer significativamente o debate acadêmico e a compreensão dos direitos humanos.

A EDH sob uma perspectiva decolonial não apenas ensina sobre os Direitos Humanos, mas também questiona as narrativas eurocêntricas e promove práticas pedagógicas que empoderam os grupos marginalizados. Ao fazê-lo, contribui para a construção de uma sociedade onde todos os indivíduos possam gozar de seus direitos e dignidade plena. Esta abordagem crítica e transformadora é essencial para enfrentar as desigualdades e injustiças que ainda permeiam nossas sociedades, promovendo a igualdade, a justiça social e o respeito à diversidade.

2.2. Decolonialidade e Identidades

O sujeito narra uma experiência a partir de seu contexto sócio-histórico, sendo a narrativa, portanto, uma prática social (DE FINA, 2017) que, ao ser encarada como tal, significa “tentar discernir as ferramentas e estratégias específicas que os narradores usam para atingir seus objetivos comunicativos e sociais”. Tomando-se os estudos das narrativas de vida (Machado, 2016;

Carvalho, 2016) como novas materialidades discursivas (Machado, 2016), entendendo-as como “todo processo discursivo assumido por um sujeito que tenha como objetivo contar a vida de um ser que existe ou existiu, seja ele próprio ou outro (Carvalho, 2016, p. 39).

As narrativas, aqui, entendidas sob a ótica da perspectiva performativa da linguagem (De fina; Georgakopoulou, 2015) constituem ferramenta importante para campos diversos, sobretudo aqueles cujo foco seja o trabalho com grupos minoritarizados, uma vez que abre espaço para compartilharem suas vivências e experiências. Nesse sentido, ouvir as vozes desses agentes configura-se como ponto fulcral para pesquisas com engajamento em teorias linguísticas e sociais as quais visam à construção de uma sociedade mais equânime.

À vista disso, cruciais se fazem as pesquisas pautadas na compreensão dessas histórias, sobretudo nas vozes do Sul, isto é, vozes daqueles que “foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista” (Moita Lopes, 2006, p. 100) cujo objetivo seja o de “compreender nossos tempos e abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (Moita Lopes, 2006, p. 23). Tais pesquisas coadunam com os pressupostos dos estudos decoloniais, os quais visam derrubar práticas muitas vezes arraigadas e sedimentadas pela colonialidade.

A colonialidade é uma matriz de poder que se oculta na narrativa da modernidade, encobrendo-se pelos mitos de progresso, civilização e salvação. Essa narrativa moderna atua justificando atos de violência que ocorrem em nome desse avanço em direção à modernidade e civilização (Mignolo, 2017, p.13). Em contrapartida, a decolonialidade é a reação/resposta a essas referidas promessas de desenvolvimento e progresso (Mignolo, 2017, p. 13). Ela é, então, o movimento de oposição que se constitui concomitantemente à modernidade e à colonialidade como reação à referida dominação (Mignolo, 2007, p. 26).

Para Maldonado-Torres (2018), a decolonialidade precisa de uma abordagem diferente, uma vez que é uma luta viva no meio de visões e maneiras competitivas de experienciar o tempo, o espaço e outras coordenadas básicas de subjetividade e sociabilidade humana. O autor apregoa sobre a teoria decolonial, a qual permite “identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas

conceituais para avançar a descolonização” (Maldonado-Torres, 2018, p. 33).

Práticas coloniais e decoloniais estão intrinsecamente ligadas à constituição das identidades dos agentes que coexistem nessas relações. É impossível, pela perspectiva aqui adotada, que um ser humano esteja em contato com outros sem que suas identidades sejam alteradas. Machado (2016), embora utilize o termo representações sociais em vez de identidades, corrobora a asserção feita, atribuindo a elas determinada instabilidade

O ser humano, de modo geral, se equilibra entre as representações sociais que lhe foram mais ou menos impostas e as que vai adquirindo vida afora. No entanto, temos que convir que, por vezes, torna-se difícil separar as representações que pertencem ao racional e as que pertencem ao simbólico, pois este engendra aquele, com frequência (Machado, 2016, p. 124).

Para Hall (2007), quem também se desvencilha da ideia de identidade estabilizada, afirma que elas refletem questões de uso de recursos da história, língua e cultura no processo de ‘se tornar’ e não de ‘ser’. O autor assevera que as identidades são, portanto, constituídas dentro, não fora da representação, uma vez que reflexões como ‘quem nós somos’ e ‘de onde viemos’ dão lugar a ‘o que nós podemos nos tornar’, como temos sido representados’ e ‘em que se sustenta a maneira como temos nos representado’. Ainda de acordo com Hall (2007, p. 4, tradução nossa)

Precisamente porque as identidades são construídas dentro, não fora do discurso, nós temos que as entender como produzidas em lugares históricos e institucionais específicos dentro de práticas e formações discursivas específicas, por estratégias enunciativas específicas. Além disso, elas emergem dentro de um jogo de modalidade de poder específico, e, portanto, são mais produto de fazer diferença e exclusão do que sinal de uma unidade idêntica, naturalmente constituída – uma ‘identidade’ em seu sentido tradicional (que é, totalmente similar, inconsútil, sem a diferenciação interna)²

² No original: Precisely because identities are constructed within, not outside, discourse, we need to understand them as produce in specific historical and institutional sites within specific discursive formations and practices, by specific enunciative strategies. Moreover, they emerge within the play of specific modalities of power, and thus are more the product of the marking of difference and exclusion, than they are sign of an identical, naturally-constituted unity – an ‘identity’ in its traditional meaning (that is, na all-inclusive sameness, seamless, without internal differentiation) (Hall, 2007, p.04)

Direcionando a constituição de identidades para estrangeiros, foco desse estudo, Weiss, Bessa e Candian (2020), tal qual Hall (2007) e Machado (2016), compreendem a imersão e trocas culturais como propiciadores de mudanças identitárias, dado que as identidades podem sofrer forte influência ao mudar de país pois,

o indivíduo lida não só com novos aspectos linguísticos, mas com aspectos culturais e identitários do seu “eu” de que só se tem consciência ao chocar-se com aspectos culturais e identitários dos “outros”, e nesse contato acaba por adquirir um conjunto de novas identidades eivadas das características daqueles com quem passa a conviver e das situações pelas quais passa durante esse tempo (Weiss; Bessa; Candian, 2020, p. 307).

Em consonância às autoras, assim como Já mencionado por Hall (2007), não se pode desvincular a identidade do sujeito do contexto em que ele está. Reitera-se tal pensamento em Deppermann (2015), para quem “é inadequado isolar as identidades dos sujeitos do contexto dos discursos nos quais essas estão incorporadas” (p. 369, tradução nossa). É também em Deppermann (2015, p. 369) que se busca o conceito de posicionamento, de suma importância para estudos narrativos, uma vez que tal termo “tornou-se um conceito estabelecido para elucidar as identidades que são mobilizadas e negociadas em narrativas”. É por meio do posicionamento que o sujeito revela suas identidades e se insere enquanto ser social.

3. METODOLOGIA E PARTICIPANTE DA PESQUISA

Esta pesquisa utiliza narrativas de vida (CARVALHO, 2016; MACHADO, 2016) para analisar as expectativas e percepções de um estudante de intercâmbio antes e depois de sua imersão no Brasil. Inicialmente, um formulário do Google foi aplicado, seguido de uma entrevista semiestruturada baseada nas respostas obtidas. A abordagem adotada é narrativa e qualitativa. A pesquisa narrativa permite compreender como indivíduos interpretam suas experiências (Lima; Lima, 2017), sendo útil para explorar identidade, cultura e contexto social (De Fina, 2015). Já a pesquisa qualitativa investiga fenômenos sociais por meio de dados não numéricos, proporcionando uma compreensão aprofundada dos significados e processos

humanos (Glaser; Strauss, 1967)

A análise das narrativas de vida permite compreender os sentidos produzidos no discurso do intercambista. Esse conceito abrange relatos sobre experiências vividas, memórias e percepções pessoais (Carvalho, 2016). Como nova materialidade linguística (Machado, 2016), as narrativas contribuem para os estudos da linguagem e identidade cultural, especialmente no contexto de ensino de Português como língua estrangeira. Costa e Fernandes (2020) ressaltam que as narrativas autênticas auxiliam na análise de perspectivas culturais e comunidades no Brasil. Dada sua relevância interdisciplinar, as narrativas são estudadas à luz da Análise do Discurso, com base na semiolinguística de Patrick Charaudeau e no *Récit de Vie* de Daniel Bertaux (2010). A entrevista desempenha papel central na obtenção dessas narrativas, pois permite a interação direta entre pesquisador e participante (Kyale, 2008).

As entrevistas são fundamentais na pesquisa qualitativa para captar experiências individuais e contextos sociais complexos (Bogdan; Biklen, 1994). A entrevista semiestruturada combina estrutura e flexibilidade, permitindo explorar temas com profundidade (Kyale, 2008). Esse método facilita a obtenção de dados contextuais ricos, promovendo uma melhor compreensão dos fenômenos estudados (Patton, 2002; Gaskell, 2000).

No estudo, uma entrevista foi realizada com um participante, identificado como Miguel (nome fictício), é um jovem mexicano de 22 anos que nunca havia saído de seu país antes do intercâmbio. Ele estudava português há dois anos e cursa arquitetura de paisagem no México, estando em intercâmbio em uma instituição federal brasileira. Miguel aprendeu português em uma escola particular e na universidade de origem. No Brasil, continuou seus estudos tanto na instituição anfitriã quanto em aulas específicas para estrangeiros. Ele foi escolhido por atender aos critérios da pesquisa: ser estrangeiro, estudante de português como língua estrangeira e não ter experiência prévia de intercâmbio no Brasil. A participação foi facilitada pelo fato de que o pesquisador já conhecia Miguel, pois havia sido seu professor de Português para Estrangeiros em um curso online oferecido por uma instituição mexicana. Antes da entrevista, foi obtida autorização institucional e Miguel assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após essa apresentação, passa-se à análise dos registros de pesquisa.

4. DISCUSSÕES E ANÁLISES

Para dar início às narrativas de vida, foi solicitado, tanto no formulário quanto na entrevista, que Miguel se apresentasse e falasse/escrevesse sobre si, conforme se pode ler a seguir:

Excerto 1: Meu nome é (Miguel³), eu tenho 22 anos, sou uma pessoa criativa, com muita imaginação por que gosto de ler e assistir filmes, essas coisas são as coisas que ajudam a minha mente criar e imaginar coisas. Um jeito de fazer uso de minha imaginação é o desenho, por isso eu escolhi o curso de graduação de Arquitetura da Paisagem, o curso fiz que eu aprendesse muitas coisa, uma delas foi ser uma pessoa sensível, agora eu vejo o mundo de uma forma diferente, eu aprecio as pequenas coisas que acontecem cada momento (Formulário do Google).

Excerto 2: Não eu não sei é uma pergunta muito difícil agora mesmo mas porque no início do ano eu estava perdido com essa pergunta quem? e ainda não sei estou em processo de me encontrar me procurar mas não sei é difícil mas quem é Miguel. Miguel é uma pessoa estudante da arquitetura da paisagem, um bom filho, eu acho, não sei. Talvez meus pais discordam eu acredito que sou um bom filho, um bom amigo que gosta de a natureza a paisagem de ler livros assistir filmes que sempre está mudando de ideia, ideia? É porque questiona tudo então não gosta de ficar em um lugar sempre gosta de câmbio (Entrevista).

O pressuposto de que as identidades podem sofrer influências ao mudar de país pode ser levado em questão se se consideram as apresentações que Miguel faz de si em momentos diferentes da pesquisa, notadamente antes e depois da vinda ao Brasil. Embora o tempo de estadia dele no Brasil tenha sido pouco ao realizar a entrevista, considera-se que sua chegada possa ter impactado suas posições identitárias. Antes da vinda ao Brasil, Miguel projeta sua identidade com posições mais assertivas, se comparadas ao momento de sua chegada.

Discursivamente, obtém-se projeções mais estáveis neste momento que no outro, o que resvala na asserção de Weiss, Bessa e Candian (2020) de que um conjunto de novas identidades é adquirido pelo agente, o que, não só concretiza a instabilidade das identidades propostas por Hall (2007) como também demonstram

³ Nome modificado para cumprir critérios éticos de pesquisa.

o conflito do qual o autor trata. No Quadro 1, a seguir, dispõem-se os pontos de divergência entre as identidades em ambas as formas de registro.

Quadro 1 - Análise de identidades de Miguel antes e depois da vinda ao Brasil

	Antes da vinda ao Brasil (Formulário do Google)	Depois da vinda ao Brasil (Entrevista)
1	Meu nome é Miguel	<i>Não eu não sei é uma pergunta muito difícil (...) quem?</i>
2	<i>sou uma pessoa criativa, com muita imaginação por que gosto de ler e assistir filmes</i>	<i>Miguel é uma pessoa estudante da arquitetura da paisagem, um bom filho, eu acho, não sei.</i>
3	<i>eu escolhi o curso eu vejo o mundo de forma diferente eu aprecio as pequenas coisas</i>	<i>eu acredito que sou um bom filho um bom filho, eu acho, não sei ainda não sei estou em processo de me encontrar me procurar mas não sei é difícil mas quem é Miguel? É um menino que gosta de a natureza, a paisagem de ler livros, assistir filmes que sempre está mudando de ideia, ideia?</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 1, na linha 1, há a primeira frase de apresentação de Miguel. Tanto no Formulário do Google quanto na entrevista, foi solicitado que o participante respondesse a pergunta *Quem sou eu/quem é você?*. Assim, nota-se uma divergência no posicionamento identitário de Miguel. Na narrativa, há um posicionamento mais assertivo acerca de sua identidade, meu *nome é Miguel*, ao passo que na entrevista o participante se apresenta confrontado com a pergunta *Quem é Miguel?* deixando obscura sua identidade *Não eu não sei é uma pergunta muito difícil (...) quem?*

Além disso, o participante pondera acerca da questão sem dar resposta, utilizando o pronome interrogativo *quem* para modalizar seu discurso. Em suma, pode-se notar que há uma posição de estabilidade da identidade antes da vinda ao Brasil, ao passo que, após sua chegada ao país, essa estabilidade é

problematizada pelo participante.

Na linha 2, também se observa uma divergência em relação aos excertos. No Formulário, Miguel se posiciona em primeira pessoa. Já na entrevista, seu posicionamento se dá em terceira pessoa. Ambas as frases seguem um padrão de sujeito + verbo de ligação + artigo + predicativo do sujeito: *eu sou uma pessoa criativa e Miguel é uma pessoa estudante*. O verbo ser, relativamente permanente, traz uma característica de estabilidade nos dois posicionamentos. Contudo, o pronome pessoa *eu*, como é de sói acontecer, deixa entrever maior veracidade acerca do participante, quando contraposto com o substantivo próprio Miguel, pois há, consoante se crê, um afastamento do participante ao narrar sobre si.

Já na linha 3, há projeções que também destoam em relação à assertividade dos posicionamentos identitários de Miguel. Se antes da vinda ao Brasil as posições são mais assertivas, menos elas são após a vinda ao país. Os verbos utilizados na coluna da esquerda expressam segurança das ações empreendidas pelo agente *eu escolhi, eu vejo, eu aprecio*. Tal firmeza não é exteriorizada na coluna da direita *eu acredito, eu acho, (ainda) não sei*.

Essas análises, organizadas anteriormente no Quadro 1, permitem a compreensão de que as identidades são sim instáveis, mas podem ser mascaradas ou protegidas por algumas camadas pseudo-estáveis. Tal instabilidade parece ser aflorada ao “chocar-se com aspectos culturais e identitários dos ‘outros’” (Weiss; Bessa; Candian, 2020, p. 307). Nesse sentido, a análise das narrativas de intercambistas cumpre-se como primaz para estudos linguísticos e discursivos com foco em identidades.

Seguindo com as análises, em se tratando de análise identitária em narrativas de vida, a ocorrência de pronomes se torna importante para que se possa compreender quais são as identidades que (não) são movimentadas pelo sujeito que participa com sua narrativa de vida. A seguir, faz-se uma análise dos pronomes demarcados por Miguel. Assim, ao mencionar os alunos intercambistas, Miguel demonstra um distanciamento do grupo, ainda que, legitimamente, dele fizesse parte. Seu posicionamento linguístico é por estabelecer a distinção entre ‘eu’ x ‘eles’:

Excerto 3: os estudantes queriam comer (ele também era parte do grupo discente), os estrangeiros ficavam zangados e eu falei com os estrangeiros (ele também é estrangeiro) (Entrevista).

Miguel movimentava identidades que, talvez por ser o único dentre os intercambistas que fala português – e também tem o espanhol como língua materna, que é uma língua próxima – permitem-no se afastar do grupo de intercambistas/estrangeiros e estabelecer uma relação mais próxima com os brasileiros.

Em interações sociais, como é o caso das entrevistas, é comum que sujeitos apresentem defesa de face (Goffman, 1978), isto é, tentativas do sujeito de preservar sua face, de modo a manter o ciclo interacional. Assim, por meio dos trabalhos de face empreendidos, Miguel realça suas identidades de membro da interação como alguém mais próximo do brasileiro que os demais, sustentando o discurso de brasilidade, isto é, uma “complexa região de sentidos que configura um processo de identificação para a cultura, a língua e o povo brasileiros” (DINIZ, 2010, p. 112). Esse trabalho de face de Miguel, o qual é apresentado e sustentado discursivamente ao longo da interação, se dá por meio do discurso de brasilidade, isto é, sendo recrudescido em momentos outros:

Excerto 4: eu disse estamos no Brasil, porque a gente tem que falar inglês?, chateado porque eu queria falar português, o encarregado do intercâmbio foi pessoalmente com cada um e aí eu pude falar português com ele né? Então, ah, foi um pouco mais agradável, Aqui no Brasil tem muitas matérias e aulas, Eu acho que o Brasil era muito interessante pela cultura, pela história também e seus movimentos sociais. (Entrevista).

Nesse sentido, fazendo-se uso dos trabalhos de face empreendidos por Carvalho e Ladeira (2012), observa-se o realce das identidades de Miguel como membro da interação com/como brasileiro, mas diminui e ameaça suas identidades como intercambista/estrangeiro. Dito de outro modo, a língua portuguesa opera como um fator que estabelece a diferença dele com os intercambistas e, de certa forma, a aproximação/identificação maior com os brasileiros. A identidade de intercambista/estrangeiro aqui é relativizada, isto é, a identidade é relacional.

Em se tratando da aproximação/identificação com os brasileiros, há outras

passagens na narrativa de Miguel que permitem analisar sua identidade como relacional. Nesse sentido, ainda em relação à língua, outro ponto em que se percebe a divergência entre os intercambistas, na perspectiva de Miguel, é a conduta da primeira reunião feita pelos representantes do intercâmbio da universidade anfitriã com os intercambistas recém-chegados ao Brasil. A reunião foi conduzida em língua inglesa por um entrave situacional, como explica Miguel, porque os demais intercambistas, todos europeus, não falavam nem espanhol nem português. Essa recepção deixa Miguel com sentimentos contrários às suas expectativas ressaltadas antes de vir ao país, como se pode ler no Excerto 5:

Excerto 5: eu penso que o Brasil está cheio de novas experiências, eu espero que sejam boas experiências, onde eu possa conhecer as coisas todas que meus professores falaram para mim. Abruptamente, seus sentimentos são transformados, deixando-o triste e chateado, pois, segundo ele, eu queria falar português eu queria tentar falar e por a prova meus aulas mas eu tive que lembrar minhas aulas de inglês porque realmente se eu queria falar com os outros alunos eu tinha que falar inglês porque eles não entendiam nem o espanhol nem o português então foi bem eu não sei. (Entrevista).

Estendendo os momentos em que o uso da língua inglesa foi alvo de problemas, Miguel elucida uma passagem por um restaurante em que também se sentiu desconfortável com a elitização da língua inglesa, como é perceptível no Excerto 6, a seguir.

Excerto 6: eu acredito que as pessoas acham que todo mundo fala inglês porque eu escutei algumas coisas dos estrangeiros que eles ficavam zangados porque ninguém dos restaurantes ou as lojas falavam inglês e não sei, eu disse estamos no Brasil porque a gente tem que falar inglês?. (Formulário do Google).

Tanto nesse momento quanto no anterior, o discurso de Miguel aponta como uma *voz do Sul* (Moita Lopes, 2006). Indubitavelmente, a língua inglesa ocupa papel crucial nas práticas conversacionais, sobretudo no que tange às interações entre pessoas cujas línguas maternas são diferentes, aí operando o inglês como língua de apoio. Miguel, no início de sua entrevista, evidencia essa importância ao deixar entrever que tentou por um longo período se matricular nas aulas de língua inglesa ofertadas pela universidade onde estuda, e, por não ser contemplado, decidiu se inscrever nas aulas de português:

Excerto 7: cada semestre a ENAL oferece alguns cursos algumas aulas então até o sexto período eu tentei entrar mas tentei entrar no inglês e não fiquei na aula porque são poucos lugares (Formulário do Google).

Todos os excertos até então analisados apontam para a anglo-normatividade (Mckinney, 2017, p. 80), ou seja, “expectativa que as pessoas serão ou devem ser proficientes em inglês, considerando-as deficientes, ou até mesmo desviantes, se não forem”. Nesses casos, há resquícios da língua inglesa como língua dominante, língua do colonizador. Urge que estudos decoloniais sejam levados a cabo, a fim de que os intercambistas possam ter experiências diferentes das vivenciadas por Miguel, não somente ao ser acolhido no país em que escolheu fazer intercâmbio, mas também para a questão da escolha de uma segunda língua, para que a espera longa para acesso à aprendizagem de uma língua não se dê jamais por motivos de prestígio, tão somente.

Os dizeres de Miguel permitem apontar problemas de cunho acadêmico, social e individual acerca do colonialismo, fazendo com que ações decoloniais careçam ser implantadas. Mais especificamente no que tange ao processo de intercâmbio, nota-se que há, por vezes, a errônea interpretação desse processo de modo unilateral por parte do estudante, que considera sua participação como mera absorção, em nada contribuindo com as pessoas com quem convive. Tanto antes quanto após sua chegada ao Brasil, Miguel projeta essa visão unilateral:

Excerto 8: “ainda não sei muito bem qual foi a coisa que me atraiu ao Brasil, pode ser que eu encontrei uma *possibilidade de aprender coisas novas* com o desafio de *provar minhas habilidades no idioma portugues*. Também acho que foi a *oportunidade de entender uma nova visão da paisagem*, e é que a paisagem brasileira é um texto social, que é muito diferente da paisagem mexicana, então Tive a *oportunidade de ir e descobrir como é aquela paisagem*” (Formulário do Google - destaques do autor”).

Excerto 9: É isso, eu estava em minha zona de conforto e eu *queria fazer algo diferente* eu *queria algo novo* então quando eu estava com minhas aulas de português eu *acho que Brasil era muito interessante* pela cultura pela história também e seus movimentos Sociais. Então eu acho que foi uma ideia que ai depois quando saiu convocatória do intercâmbio eu vi Brasil pra

fazer o intercâmbio essa ideia pareceu e se concretou (Entrevista – destaques do autor).

O intercâmbio é tomado, por Miguel, como uma possibilidade de sair da zona de conforto, de fazer algo diferente e novo, oportunidade de aprender coisas novas, provar habilidades na língua-alvo, entender uma nova visão da paisagem e descobri-la. É inegável que, em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, essa integre a premissa de um intercâmbio. Sem embargo, não pode ser entendida como única, já que essa visão tem fortes raízes coloniais.

Visto desse modo, o intercambista é colocado/se coloca no lugar daquele que nada tem a acrescentar, ensinar, contribuir e mudar no país onde está, algo que é prejudicial para todos os envolvidos e, inclusive, põe em risco o próprio conceito de intercâmbio, já que as trocas não são mútuas ou pior, sequer há troca. Tal fato aponta para a premente necessidade de as universidades repensarem a forma como o intercâmbio ocorre, fazendo com que os envolvidos no intercâmbio se tornem mais críticos e responsáveis no processo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou uma compreensão abrangente das experiências de imersão cultural e linguística vivenciadas por um estudante estrangeiro durante seu intercâmbio no Brasil. Ao empregar a análise de narrativas de vida, foi possível construir uma teoria fundamentada em dados empíricos e explorar as nuances subjetivas do processo de adaptação e aprendizagem em um novo contexto cultural. A entrevista semiestruturada se revelou uma ferramenta valiosa para captar as complexidades das perspectivas do participante, permitindo uma análise detalhada das transformações em sua identidade e percepções ao longo da experiência.

Os resultados evidenciam que a identidade de Miguel foi significativamente impactada pela mudança para o Brasil. A comparação entre suas narrativas antes e depois da chegada ao país demonstra uma transformação em sua autopercepção e expressão. Inicialmente, ele se apresenta com confiança e clareza sobre si mesmo, mas, após a imersão, passa a demonstrar incerteza e um processo de

autodescoberta. Essa mudança reforça a ideia de identidades fluidas e em constante reconstrução, como discutido por Hall (2007), sendo influenciadas pelas interações culturais e sociais vivenciadas.

A análise linguística do discurso de Miguel revela um deslocamento identitário marcado por uma linguagem introspectiva e questionadora. A alternância entre pronomes e entre a primeira e terceira pessoa sugere um distanciamento do próprio eu, indicando uma busca por redefinição identitária. Além disso, a forma como ele se posiciona, em relação a outros intercambistas e brasileiros, aponta para um processo dinâmico de pertencimento e diferenciação cultural. A imersão linguística, portanto, emerge como um fator determinante na reconfiguração de sua identidade.

Ao mesmo tempo, os achados desta pesquisa ressaltam a presença de práticas coloniais nas instituições de ensino, mesmo naquelas que se propõem a fomentar teorias decoloniais. Ainda que seja simplista responsabilizar exclusivamente os agentes institucionais, é inegável que as estruturas acadêmicas reproduzem mecanismos que impactam a experiência de sujeitos em contextos de internacionalização. Essa constatação reforça a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre como esses processos operam e afetam a constituição identitária dos intercambistas.

A decolonialidade, nesse sentido, se apresenta como uma abordagem relevante para analisar e transformar essas práticas, permitindo uma reflexão crítica sobre os discursos e estruturas que perpetuam desigualdades. A partir desse olhar, torna-se possível compreender as interações sociais de forma mais ampla e identificar caminhos para minimizar iniquidades, injustiças e intolerâncias. Como afirmam os ditados populares, aprender com os erros é fundamental; da mesma forma, o viés decolonial se configura como uma ferramenta potente para desconstruir pensamentos e práticas coloniais, muitas vezes mascarados sob o discurso da modernidade ou da indiferença.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. A. R. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (org.). Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2007. p. 157-168.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/ProgrammaNacionalDireitosHumanos2010.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

CARVALHO, A. S. T. O discurso da “santidade” em narrativas de vida de São Francisco de Assis e de Francisco Cândido Xavier. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

COSTA, E. J.; FERNANDES, D. M. Experiências vivenciadas por refugiados sírios em seu processo de integração cultural na cidade de São Paulo. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, v. 13, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/download/1034/pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

DE FINA, A. Narrative and identities. In: DE FINA, A.; GERGAKOPOULOU, A. (org.). The handbook of narrative analysis. Oxford: John Wiley & Sons, 2015.

DINIZ, L. R. A. Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: Editora RG, 2010.

FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; MELO, V. L. B. Direito à memória e à verdade: saberes e práticas docentes. 2. ed. João Pessoa: CCTA, 2017. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/Direito_Mem%C3%B3ria_Verdade.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

GASKELL, G. Individual and group interviewing. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). *Qualitative researching with text, image and sound: a practical handbook*. London: Sage Publications, 2000. p. 38-56.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 103-133.

KVALE, S. *Doing interviews*. London: Sage Publications, 2008.

KVALE, S. *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage, 1996.

MACHADO, I. L. *Reflexões sobre uma corrente de análise do discurso e sua aplicação em narrativas de vida*. 1. ed. Portugal: Grácio Editor, 2016.

MCKINNEY, C. *Language and power in postcolonial schooling: ideologies in practice*. London; New York: Routledge, 2017.

MIGNOLO, W. D. *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.

PATTON, M. Q. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2007.

WALSH, C. E. Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: en busca de los saberes otros. *Revista Liminar: Estudios Sociales y Humanísticos*, v. 6, n. 1, p. 56-69, 2008.

WEISS, D. B.; BESSA, M. C.; CANDIAN, M. Identidades e lealdades: a experiência de intercâmbio na voz de L. ReVEL, v. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/061d08c66a98d627cbd63c13688dde96.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.