

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação em Educação e Direitos Humanos

Hiago Higor de Lima

**INTERCÂMBIO ACADÊMICO: DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS**

Diamantina

2024

Hiago Higor de Lima

**INTERCÂMBIO ACADÊMICO: DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS**

Monografia apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação e Direitos Humanos da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Profa. Dra. Mayara Mayumi Sataka

Diamantina

2024

Hiago Higor de Lima

**INTERCÂMBIO ACADÊMICO: DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO EM
DIREITOS HUMANOS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como parte dos requisitos
exigidos para a obtenção título de
Especialista em Educação em Direitos
Humanos, na Universidade Federal dos
Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Orientadora: Profa. Dra. Mayara Mayumi
Sataka

Data de aprovação: 18/09/2024

Documento assinado digitalmente
 **MAYARA MAYUMI SATAKA**
Data: 16/10/2024 09:29:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Mayara Mayumi Sataka
Diretoria de Educação Aberta e a Distância – UFVJM – Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **MATHEUS FELIPE SILVA**
Data: 16/10/2024 09:33:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Matheus Felipe Silva
Diretoria de Educação Aberta e a Distância – UFVJM

Documento assinado digitalmente
 **VIVIAN NADIA RIBEIRO DE MORAES CARUZZO**
Data: 16/10/2024 10:57:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo
Departamento de Letras Modernas – UNESP/Araraquara

Diamantina

Àqueles que buscam por uma sociedade igualitária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente à Dra. Mayara Mayumi Sataka, minha orientadora, pelo apoio, paciência e orientação inestimáveis durante todo o desenvolvimento desta monografia. Sua expertise e conselhos foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Agradeço à Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri por proporcionar um ambiente acadêmico rico e todos os recursos necessários para a realização desta pesquisa. Sinto-me honrado por fazer parte desta instituição.

Expresso meus sinceros agradecimentos aos membros da banca examinadora pelo tempo e dedicação na avaliação deste trabalho. Suas críticas e sugestões serão fundamentais para o aprimoramento desta monografia.

“We hold these truths to be self-evident, that all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness” (Thomas Jefferson, 1776)

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.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
EDH	Educação em Direitos Humanos
PLE	Português Língua Estrangeira
PLA	Português Língua Adicional
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 Educação decolonial e(m) Direitos Humanos.....	13
2.2 Decolonialidade e Identidades	15
3 METODOLOGIA E PARTICIPANTE DE PESQUISA	19
3.1 Natureza de pesquisa.....	19
3.2 Narrativas.....	20
3.3 Entrevista	21
3.4 PARTICIPANTE.....	22
4 DISCUSSÕES E ANÁLISES	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	32

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 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 D. 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 delineamento da pesquisa, além da presente introdução, este artigo apresenta quatro seções, a saber: (1) a fundamentação teórica, em que são apresentados aspectos teóricos que guiaram a análise; (2) a metodologia, na qual são pormenorizadas as ferramentas da coleta de dados e informações sobre o participante; (3) 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 (4) 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: a) Educação decolonial e(m) Direitos Humanos; b) Decolonialidade e Identidades.

2.1 Educação decolonial e(m) 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 Dignolo (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.

Dignolo (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 Dignolo, 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).

Marco Antônio Rodrigues 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.

Lúcia de Fátima Guerra 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), entendo-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, encobrindo-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 (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)¹

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

¹ 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, in all-inclusive sameness, seamless, without internal differentiation)* (HALL, 2007, p.04)

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 DE PESQUISA

Nesta seção, serão descritas a natureza de pesquisa, a metodologia utilizada e informações sobre o participante.

3.1 Natureza de pesquisa

Nesta pesquisa, foram utilizadas narrativas de vida (CARVALHO, 2016; MACHADO, 2016), obtidas por meio de uma narrativa via Formulário do Google com perguntas direcionadas às expectativas do aluno em relação ao intercâmbio que estava por acontecer, seus pensamentos sobre o Brasil e si mesmo antes dessa vivência no país.

A narrativa é coletada a partir de uma entrevista semiestruturada, cujas perguntas foram elaboradas a partir das respostas obtidas no referido formulário, tendo como objetivo verificar as mudanças de posicionamento do participante em relação à imersão no Brasil, assim como a compreensão de aspectos relacionados à sua recepção na instituição de ensino.

A metodologia da pesquisa inclui uma abordagem narrativa e qualitativa. A pesquisa narrativa foca na coleta e análise de histórias de vida ou experiências pessoais, buscando entender como os indivíduos interpretam e dão sentido a suas vivências (LIMA; LIMA, 2017). Este método é particularmente útil para explorar questões de identidade, cultura e contexto social, proporcionando uma perspectiva rica e detalhada sobre os fenômenos estudados (DE FINA, 2015).

A pesquisa qualitativa, por sua vez, investiga fenômenos sociais e comportamentais a partir de dados não numéricos, como entrevistas, observações e documentos. Este método permite uma compreensão profunda e contextualizada dos fenômenos, sendo valioso para explorar significados, processos e experiências humanas (GLASER; STRAUSS, 1967).

Haja vista a importância da investigação de fenômenos sociais, os quais podem desvelar questões caras à EDH, compreende-se as narrativas como fulcrais para o entendimento de alguns fenômenos. Para tanto, passa-se a estudar tal conceito de forma mais detalhada.

3.2 Narrativas

Com o intuito de analisar os efeitos de sentido produzidos no discurso de um intercambista, julga-se pertinente o levantamento de narrativas de vida, esse conceito é entendido 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. Assim, consideramos que o objeto do gênero narrativa de vida sejam os percursos vividos por um sujeito ao longo de sua existência, os momentos trazidos pelas próprias lembranças ou por acesso a documentos e escritos pessoais do personagem, um todo que envolve não só acontecimentos, mas também sentimentos, relações interpessoais, ideologias, crenças, valores (CARVALHO, 2016, p. 40).

Nesse sentido, a análise de narrativas de vida como “nova materialidade linguística” (MACHADO, 2016), concretiza-se como uma possibilidade de análise do cotidiano de alunos que aprendem a Língua Portuguesa de maneiras múltiplas que destoam daqueles que a estudam como língua materna, em contexto formal de ensino. Costa e Fernandes (2020) também afirmam que há poucas investigações que utilizam narrativas autênticas como materialidade de análise, justificando seu uso por acreditarem que as narrativas podem “por sua qualidade potencial de apontar discursividades subjetivas e coletivas, contribuir com outros elementos de análise à categoria ‘perspectivas culturais’ e ‘comunidades no Brasil’” (COSTA; FERNANDES, 2020, p.171).

Ouvir o outro é o primeiro passo para engendrar mudanças, ainda mais quando se pretende uma pesquisa que seja de responsividade social. Nesse sentido, narrativas de vida como objeto de análise (MACHADO, 2016) podem ajudar a alcançar essas mudanças. As narrativas de vida, vistas sob o viés discursivo como nova materialidade linguística (MACHADO, 2016) são caras aos estudos da linguagem, sobretudo por seu caráter interdisciplinar.

Por se tratar de uma área relativamente nova, nesse trabalho partilha-se da mesma inquietação da supracitada autora em relação ao uso das narrativas de vida sob o viés da Análise do Discurso: “Como abordá-las para que este estudo tenha um caráter científico?” (MACHADO, 2016, p.88). A pesquisadora cunha o sintagma ‘narrativa de vida’ a partir dos estudos por ela realizados, em específico os

pressupostos da semiolinguística de Patrick Charaudeau na década de 1980 e das leituras sobre *Récit de Vie*, que corresponde a um campo metodológico de pesquisa etnossociológica desenvolvido na França por Daniel Bertaux (2010). A autora considera a narrativa de vida como uma nova materialidade discursiva que é “interpretativa e consiste mais especificamente, em reunir conceitos e referentes teóricos, vindos de uma disciplina-base – a análise do discurso com a qual trabalhamos – e de disciplinas que com ela mantêm uma interface” (MACHADO, 2016, p. 87-88).

Uma das formas de se apreender narrativas de vida é por meio de entrevistas. Elas cumprem função especial nas tratativas de narrativas por serem, via de regra, uma ferramenta que permite a interação direta entre os participantes (KYALE, 2008). Assim, passa-se a detalhar a respeito de tal ferramenta de registro de pesquisa.

3.3 Entrevista

As entrevistas são amplamente reconhecidas na pesquisa qualitativa como uma ferramenta indispensável para explorar experiências individuais e contextos sociais complexos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Autores como Bogdan e Biklen (1994) destacam que as entrevistas permitem aos participantes compartilharem suas histórias de vida de maneira profunda e reflexiva, enriquecendo assim a compreensão dos fenômenos estudados. Segundo Flick (2018), as entrevistas não apenas capturam narrativas pessoais detalhadas, mas também facilitam um diálogo interativo que pode revelar insights significativos e perspectivas multifacetadas. A interação dinâmica entre pesquisador e participante, conforme observado por Kvale (1996), não só promove a coleta de dados ricos, mas também fortalece a validade e a interpretação contextual dos resultados.

Sendo assim, a entrevista semiestruturada é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas devido à sua capacidade de equilibrar a estrutura com a flexibilidade, permitindo uma exploração profunda dos tópicos de interesse. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador segue um roteiro de perguntas previamente elaborado, mas tem a liberdade de fazer perguntas adicionais com base nas

respostas do entrevistado, o que pode revelar informações mais ricas e contextualmente relevantes (KYALE, 2008).

Essa metodologia é eficaz para capturar a complexidade das experiências e perspectivas dos participantes, fornecendo dados detalhados e contextuais que podem ser analisados qualitativamente. Segundo Patton (2002), a entrevista semiestruturada permite uma interação dinâmica entre o entrevistador e o entrevistado, facilitando uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados. Além disso, Gaskell (2000) argumenta que essa abordagem é ideal para estudos que buscam entender processos subjetivos e fenômenos sociais complexos, pois combina a sistematicidade da estrutura com a capacidade de adaptação às particularidades de cada entrevista.

Neste trabalho, uma entrevista foi realizada. O estudo de caso se deu com um participante, sobre quem se debruça a próxima seção.

3.4 Participante

O participante da pesquisa atuou de forma voluntária até o fim dos registros necessários para a escrita deste trabalho. Nesta seção, apresentam-se algumas informações sobre o participante obtidas no registro de pesquisa. O participante em questão, cujo nome foi modificado para Miguel a fim de cumprir questões éticas, é um jovem mexicano de 22 anos que nunca havia saído de seu país. Ele estudava português há dois anos antes da vinda ao Brasil. Miguel cursa arquitetura de paisagem em uma instituição de ensino mexicana, estando, no momento do registro de pesquisa, cursando o sétimo período do curso, mas fazendo intercâmbio em uma instituição federal brasileira.

Miguel estudou português onde faz o curso superior e também em uma escola particular de ensino mexicana (aulas online). Já no Brasil, continuou estudando nessa instituição a fim de terminar o curso e também iniciou aulas de português para estrangeiros na universidade anfitriã, além das aulas no curso de arquitetura delineadas para seu intercâmbio.

A escolha de Miguel como participante se deu devido ao fato de que ele, durante o prazo estabelecido para o convite aos participantes, foi o único que se

encaixava nos quesitos, isto é, ser oriundo de outro país, estudante de português como língua estrangeira e não ter tido experiência prévia de intercâmbio no Brasil.

A participação de Miguel aconteceu de forma facilitada também pelo fato de que o pesquisador já o conhecia, uma vez que Miguel era seu aluno de Português para Estrangeiros. Assim, participante de pesquisa e investigador conheceram-se um ano antes do início da pesquisa. A relação professor-aluno aconteceu por meio das disciplinas de *Português Brasileiro: Culturas*, *Português Básico* e *Português Intermediário*, ofertadas por Hiago, de modo online, em uma instituição mexicana de ensino de língua portuguesa. O pesquisador, à época, era professor dessa instituição e Miguel foi seu aluno durante dois semestres, onde cursou as três disciplinas com Hiago.

Antes de conversar com Miguel, o investigador solicitou o consentimento da direção da instituição, via e-mail, para convidar o aluno em questão, assim como outros que se encaixassem nos quesitos estabelecidos, a participarem da pesquisa. Como Miguel foi o único que atendia os requisitos e também aceitou participar e assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), foi feito o registro de pesquisa com ele.

Tendo explicado sobre o participante, 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 (Miguel)², 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 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

² Nome modificado para cumprir critérios éticos de pesquisa.

	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 que gosta de a natureza a paisagem de ler livros assistir filmes que sempre está mudando de ideia, ideia?</i>

Fonte: Elaborado pelos autores

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 afluída 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 movimenta 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, ahh 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, a seguir:

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 português*. 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 movimientos Sociales. Então eu acho que foi uma ideia que aí depois quando saiu convocatória do intercâmbio eu vi Brasil pra fazer o intercâmbio essa ideia pareceu e se concretou (Entrevista – destaques dos autores).

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 *Grounded Theory* em conjunto com a análise de narrativas de vida, foi possível não apenas construir uma teoria fundamentada em dados empíricos, mas também explorar de maneira aprofundada as nuances subjetivas que permeiam o 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 Miguel, permitindo uma análise rica e detalhada das transformações em sua identidade e percepções ao longo da experiência. Este trabalho contribui significativamente para o campo da pesquisa qualitativa ao destacar a relevância das narrativas pessoais como meio de elucidar fenômenos sociais e culturais, particularmente em cenários de internacionalização e ensino de línguas estrangeiras.

As identidades de Miguel foram marcadamente influenciadas pela experiência de mudança para o Brasil. Ao comparar as duas instâncias discursivas — uma anterior à sua vinda ao Brasil e outra após sua chegada — percebe-se uma transformação na forma como ele se percebe e se expressa. Inicialmente, Miguel apresenta-se de maneira assertiva e confiante, com uma visão clara de si mesmo e de suas escolhas. No entanto, essa confiança é abalada após sua chegada ao Brasil, quando ele passa a demonstrar incerteza e um processo de autodescoberta. Essa mudança evidencia a instabilidade das identidades, conforme discutido por teóricos como Hall (2007), onde as identidades não são fixas, mas fluídas e suscetíveis a novas influências culturais e sociais.

A análise também mostra que Miguel passa a utilizar uma linguagem mais introspectiva e questionadora, refletindo um deslocamento identitário e uma tentativa de se posicionar em relação ao novo contexto cultural em que se encontra. Além disso, a troca de pronomes e a alternância entre falar de si em primeira e terceira pessoa indicam um distanciamento do próprio eu, sugerindo uma busca por redefinir sua identidade em um ambiente que lhe é desconhecido. Essa instabilidade identitária é ainda mais evidente quando Miguel se posiciona em relação aos outros

intercambistas, estabelecendo uma distância linguística e cultural, mas ao mesmo tempo, tentando se aproximar dos brasileiros através da língua portuguesa.

Os processos identitários analisados evidenciam não somente a instabilidade das identidades do sujeito, mas também a relevância do contexto em que o agente se encontra, bem como dos processos de mudança pelos quais ele passa, para a constituição delas. A imersão, então, desponta como propulsor que (des)ativa e (re)constrói identidades de intercambistas, carecendo, portanto, de maiores investigações.

Práticas coloniais existem nas esferas do globo terrestre. Suas insurgências fazem com que sejam preconizadas teorias decoloniais a fim de dirimi-las e dizimá-las, mesmo não sendo essa uma tarefa tão fácil, pois, como se observou, até mesmo no berço dessas teorias - instituições de ensino - tais práticas ocorrem. Ainda assim, acusar ou acoimar os envolvidos no processo institucional de ensino parece demasiadamente simplista, visto que há questões que subjazem às práticas efetuadas pelos servidores, as quais carecem de estudos mais aprofundados na área.

A decolonialidade surge, pois, como uma possibilidade de, sob novo viés, observar as ações de sujeitos sociais e sua implicação durante processos interacionais. Por essa ótica, permite-se analisar ações passadas e presentes a fim de compreender determinados aspectos, os quais revelam-se frutíferos para erradicar situações onde prosperam a iniquidade, injustiça, intolerância entre diversos outros. Ditados populares afirmam a importância de aprender com os erros. Indistintamente, aqui, conclui-se que o viés decolonial constitui uma excelente ferramenta para obliterar pensamentos e práticas coloniais, por vezes incrustados sobre discursos de modernidade ou indiferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. A. R. Memória, verdade e educação em direitos humanos. *In*: SILVEIRA, R. M. g. *et al. 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. 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. 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. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. 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. 228 p. 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 (UFMG), 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, 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.; GERGAPOULOU, A. (orgs.). *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. 194 p. il. (Coleção Direitos Humanos). 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.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldeline Transaction, 1967.

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

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

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 and 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, Edgardo (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.