UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

TATIANA MARTINS GABAS

TRAJETÓRIAS MERCANTILIZADAS: IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM EM METADISCURSOS DE ADOLESCENTES MIGRANTES SUL-COREANOS

CAMPINAS,
2023

TATIANA MARTINS GABAS

TRAJETÓRIAS MERCANTILIZADAS: IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM EM METADISCURSOS DE ADOLESCENTES MIGRANTES SUL-COREANOS

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cecília Cossi Bizon

Este exemplar corresponde à versão final da Tese defendida pela aluna Tatiana Martins Gabas, e orientada pela Profa. Dra. Ana Cecília Cossi Bizon.

CAMPINAS,
2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Ana Lúcia Siqueira Silva - CRB 8/7956

G11t

Gabas, Tatiana Martins, 1986-
Trajetórias mercantilizadas : ideologias de linguagem em metadiscursos de adolescentes migrantes sul-coreanos / Tatiana Martins Gabas. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Ana Cecília Cossi Bizon.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Filhos de trabalhadores migrantes. 2. Ideologia linguística. 3. Mercantilização de linguagem. 4. Distinção social. 5. Celpe-Bras. I. Bizon, Ana Cecília Cossi, 1966-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Commodified trajectories : language ideologies in metadiscourses of South-Korean teenagers
Palavras-chave em inglês:
Children of migrant laborers
Linguistic ideology
Language commodification
Social distinction
Celpe-Bras
Área de concentração: Linguagem e Educação
Titulação: Doutora em Linguística Aplicada
Banca examinadora:
Ana Cecília Cossi Bizon [Orientador]
Pedro de Moraes Garcez
Neiva Maria Jung
Leandro Rodrigues Alvez Diniz
Terezinha de Jesus Machado Maher
Data de defesa: 13-12-2023
Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0001-7464-021X
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/7972592653939068

BANCA EXAMINADORA

Ana Cecília Cossi Bizon

Pedro de Moraes Garcez

Neiva Maria Jung

Leandro Rodrigues Alves Diniz

Terezinha de Jesus Machado Maher

IEL/UNICAMP
2023

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós-Graduação do IEL

“Fenômenos de linguagem não são ilimitados e estão publicamente disponíveis, como frutas nas árvores de algum Éden linguístico.” (IRVINE, 1989, p. 262)

“De um jeito ou de outro, nossas perguntas de pesquisa emergem das histórias de nossas vidas e das vidas das pessoas com quem cruzamos nossos caminhos.” (HELLER, PIETIKÄINEN & PUJOLAR, 2018, p.24)

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes participantes da pesquisa, pelo aprendizado proporcionado, pela interlocução aberta e por me concederem parte de seu precioso tempo.

Aos professores que cruzaram minha trajetória acadêmica, da Educação Básica ao Ensino Superior, por me ensinarem, cada um à sua maneira, a compreender o papel da educação na sociedade e por me construírem como professora e pesquisadora.

Aos meus alunos de PLA ao longo dos anos, por também me construírem como professora e pesquisadora.

À minha orientadora, Ana Cecília Cossi Bizon, por, além de me orientar e incentivar na condução da pesquisa de modo sensível, oportunizar meu amadurecimento como professora de PLA.

À Teca Maher, pela generosidade, sensibilidade e pelo incentivo acadêmico ao longo dos anos.

À Neiva Jung, pela interlocução continuada e pelo comprometimento em, no primeiro dia de graduação, mostrar, a mim e aos meus colegas, o caminho da pesquisa acadêmica como atuação.

Aos membros da Banca de Exame de Qualificação, Teca Maher e Pedro Garcez, pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores que compuseram a Banca de Defesa, Teca Maher, Pedro Garcez, Neiva Jung e Leandro Diniz, e aos professores que prontamente aceitaram a suplência, Laura Amato, Elias Ribeiro da Silva e Bruna Frazatto.

Aos organizadores do Dossiê Mercantilização de linguagem no capitalismo recente, Pedro Garcez e Neiva Jung, pela interlocução durante a etapa de revisão do artigo que se refletiu nesta tese.

Ao Rodrigo Belli, pelas leituras guiadas na reta final da pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação do IEL, pelo suporte.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento à pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À Kênia Kemp, por me ajudar a manter o equilíbrio mente-corpo por meio dos ásanas nos momentos mais desafiadores.

Aos irmãos de orientação da família Bizon, pelas interlocuções e companhias digitais.

Ao Victor, pelos cafés, almoços e pelas trocas ielinas.

À Helena, pela presença geminiana e carinhosa durante os anos de pesquisa.

À Bruna, minha *co-complainer* e leitora, pelo companheirismo na caminhada acadêmica, pelos almoços na feirinha da Unicamp e por, pacientemente, ouvir meus longos áudios.

À Lívia e à Lis, pelo suporte, incentivo e pelos nossos choppinhos.

À Roberta e à Carolina, pela nossa amizade em diferentes espaços-tempos e por estarem presentes.

Ao Ramón, meu companheiro nesta aventura chamada vida, especialmente, por dividir as alegrias e as angústias de fazermos doutorado ao mesmo tempo.

Aos meus pais, Nino e Sara, por, sempre e incondicionalmente, acreditarem em mim.

RESUMO

No cenário educacional contemporâneo, a acentuação de discursos que tratam linguagem e cultura em termos econômicos (HELLER; DUCHÊNE, 2012), a expansão do acesso ao Ensino Superior e as mudanças nas condições de empregabilidade vêm reconfigurando o peso de capitais econômicos e culturais na disputa acadêmica (NOGUEIRA, 2021). Considerando particularidades da educação na Coreia do Sul e o interesse de famílias em projetos de migração estudantil pré-universitária, a pesquisa teve como objetivo investigar as percepções de adolescentes sul-coreanos(as) sobre visões e práticas de linguagem em contexto de migração transnacional e como essas percepções impactam suas trajetórias acadêmicas. A pesquisa em pauta é de natureza qualitativa- interpretativista (FLICK, 2009) e se insere na área da Linguística Aplicada, em sua vertente transdisciplinar. O principal instrumento adotado para a geração de dados foi a entrevista semiestruturada. Pautadas pela abordagem biográfica (BUSCH, 2006; 2016), as entrevistas foram realizadas com cinco adolescentes sul-coreanos estudantes pertencentes a uma comunidade sul-coreana no interior de São Paulo. A análise se orientou pela abordagem semiótica para o estudo de ideologias de linguagem (GAL; IRVINE, 2019), particularmente pelos processos de rematização e recursividade fractal, sendo também mobilizados os conceitos de habitus, campo social e de capital cultural de Bourdieu (1979/2006; 1983). Os resultados mostram que, na condução dos projetos de mobilidade para o Brasil, os estudantes estão (pre)ocupados com investimento em capitais cultural, social e simbólico que possam ser reconvertidos no retorno à Coreia do Sul. Em seus metadiscursos, os estudantes revelam se engajarem em práticas de competição acadêmica, o que aponta para disputas e práticas de distinção da sociedade sul-coreana. Nesse sentido, a avaliação que os participantes fazem do espaço transnacional orienta o modo como conduzem suas trajetórias com vistas à aquisição de recursos com valor de distinção. Com relação aos valores atribuídos à educação internacional e ao certificado Celpe-Bras, ambos são compreendidos como itens acadêmicos com alto potencial de distinção social capazes de colocar os estudantes em posição de vantagem no competitivo mercado sociolinguístico e educacional sul-coreano. Particularmente, o aprendizado de português para obtenção do Celpe-Bras é compreendido como recurso desejável sendo um diferencial avançado que tanto incrementa o currículo acadêmico como indicia dedicação ao projeto de mobilidade. Adicionalmente, os resultados evidenciam a existência de práticas de competição entre estudantes da comunidade, organizadas por meio de atitudes cooperativas e competitivas. Com a tese, busca-se desvelar como, em face da mercantilização de repertórios, as disputas por acesso a recursos linguísticos e simbólicos são desiguais e dependem de diferenciação social.

Palavras-chave: migração pré-universitária sul-coreana; ideologia de linguagem; mercantilização de linguagem; distinção social; educação internacional; Celpe-Bras.

ABSTRACT

In the contemporary educational context, the emphasis on discourses that treat language and culture in economic terms (HELLER; DUCHÊNE, 2012), the growth of access to Higher Education and instabilities in employability conditions have reshaped the weight of economic and cultural capital in the academic competition (NOGUEIRA, 2021). Considering specifities of education in South Korea and the interest of families in projects of educational migration, the aim of the research was to investigate the perceptions of South Korean teenagers about their views on language and linguistic practices in the context of transnational migration and how these perceptions impact their academic trajectories. The study here described was a qualitative interpretative based research (FLICK, 2009) done in the field of Applied Linguistics, in its transdisciplinary approach. The main data was generated through out individual semi-structured interviews, guided by a biographical approach (BUSCH, 2006; 2016), and conducted with five students from a South Korean community in São Paulo state between 2019 and 2020. The analysis was guided by the semiotic approach to the study of language ideologies (GAL; IRVINE, 2019), particularly through the process of rhematization and fractal recursivity, and also based on the concepts of habitus, social field and cultural capital (BOURDIEU, 1979/2006; 1983). Results indicate that, by conducting mobility projects to Brazil, students are (pre)occupied with investiment in cultural, social and symbolic capital that can be reconverted on the return to South Korea. In their metadiscourses, students reveal that they engage in competitive practices which points to disputes and practices of distinction in South Korean society. In this sense, participants' evaluation of the transnational space guides the way they conduct their trajectories with the purpose of obtaining resources with distinctive value. Regarding the values attributed to international education and the Celpe-Bras certificate, both are understood as academic items with a high potential for social distinction capable of placing students in an advantageous position in the competitive South Korean sociolinguistic and educational market. Notably, learning Portuguese in order to obtain Celpe-Bras certificate is understood as a desirable resource and an high advantage that both enhances academic curriculum and index dedication to the mobility project. In addition, the analysis points to the existence of competitive practices among students from the community, organized through cooperative and competitive attitudes. Concerning the commodification of repertoires, the work aimed to reveal how competition over access to linguistic and symbolic resources is unequal and depend on social differentiation.

Keywords: South-Korean pre-college migration; language ideology; language

commodification; social distinction; international education; Celpe-Bras.

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 – “Tem mais academia do que casas” 115

Excerto 2 – “Nós temos esse palavra 인서울 ((inseoul))”” 120

Excerto 3 – “Coreia é um país muito homogêneo” 122

Excerto 4 – “Como um rich people como assim” 124

Excerto 5 – “Eu tinha mais experiência do que eles” 127

Excerto 6 – “É muito pequeno e não é reconhecido” 130

Excerto 7 – “Eu estou experimentando a vida dos ricos” 134

Excerto 8 – “Eles são logo de brand” 138

Excerto 9 – “Elas sempre envy me” 142

Excerto 10 – “Normalmente os estudantes de ensino médio não fazem” 144

Excerto 11 – “É waste of opportunity” 147

Excerto 12 – “Geralmente pessoas não têm esse certificação” 151

Excerto 13 – “Eu queria falar que eu falo três línguas” 154

Excerto 14 – “Like notify me que eu fiz português” 158

Excerto 15 – “Esse teste é uma coisa especial” 161

Excerto 16 – “Só tem um pouco que conseguem ganhar Celpe-Bras” 164

Excerto 17 – “Eu fiquei muito orgulhoso” 168

Excerto 18 – “Ela geralmente decidiu a habilidade de outra pessoa” 170

Excerto 19 – “Eu vi umas vezes coreanos fazendo uma competition” 173

Excerto 20 – “Eu acho que é implicit” 175

Excerto 21 – “Eu não sou muito bem com esse ambiente de competição” ... 177

SUMÁRIO

PARA (RE)COMEÇO DE CONVERSA 13
INTRODUÇÃO 16
MAPA DA TESE 24
1. FLUXOS MIGRATÓRIOS SUL-COREANOS RECENTES 26
1.1. INTERNACIONALIZAÇÃO DA ECONOMIA SUL-COREANA 27
1.2. EXPANSÃO PARA NOVOS MERCADOS: O CASO DO BRASIL 29
1.3. COMUNIDADE SUL-COREANA DE CAMPINAS 34
2. NEOLIBERALISMO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO 39
2.1. MERCANTILIZAÇÃO DE LINGUAGEM NO CAPITALISMO RECENTE 40
2.2. AGENDA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO SUL-COREANA 47
2.3. MIGRAÇÃO PRÉ-UNIVERSITÁRIA SUL-COREANA 50
3. DISTINÇÃO SOCIAL E IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM 60
3.1. OS CONCEITOS DE *CAMPO SOCIAL, HABITUS* E *CAPITAL CULTURAL* 61
3.1.1. Distinção social no campo educacional 67
3.1.2. Considerações sobre escolas internacionais e o diploma *International Baccaulaureatte* (IB).....72
3.1.3. Considerações sobre o certificado Celpe-Bras ..... .79
3.2. TRABALHO IDEOLÓGICO DE LINGUAGEM 81
3.2.1. Processos de rematização 89
3.2.2. Processos de recursividade fractal 91
3.2.3. Processos de apagamento 93
4. PERCURSOS METODOLÓGICOS 96
4.1. PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS 98
4.2. PERFIL DOS PARTICIPANTES E TRABALHO DE CAMPO 101
4.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA 104
4.3.1. Migrantes de primeira viagem 107
4.3.2. Migrantes de algumas viagens 108
4.4. PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO DOS DADOS 110
5. TRAJETÓRIAS MERCANTILIZADAS 113
5.1. VISÕES SOBRE ESPAÇOS TRANSNACIONAIS 115

5.2. VISÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E CERTIFICAÇÃO 138
5.3. VISÕES SOBRE PRÁTICAS DA COMUNIDADE 167
CONSIDERAÇÕES FINAIS 180
REFERÊNCIAS 187
ANEXOS 197

PARA (RE)COMEÇO DE CONVERSA

Com esta tese, continuo uma reflexão iniciada em 2014 com o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado. A continuidade da empreitada de fazer pesquisa, tendo a comunidade sul-coreana localizada na cidade de Campinas como contexto de investigação, se deve ao desejo de responder inquietações que perduram, em função de minha convivência com famílias migrantes na condição de professora particular de português como língua adicional.

Ao longo de doze anos de atuação como professora particular, conheci muitas pessoas, colecionei variadas experiências, e pude observar que a linguagem desempenha papel central em práticas da comunidade em questão. Se, por um lado, o contato intenso com alguns membros da comunidade me possibilitou familiaridade com práticas sociais, por outro, durante o desenvolvimento da pesquisa, tive que suspender algumas certezas construídas no esforço de *ver coisas que não enxergava* (PIRES-SANTOS et al., 2015) a respeito de aspectos do funcionamento de linguagem nesse contexto.

A pesquisa de mestrado resultou na compreensão de que o projeto migratório de famílias sul-coreanas dependia de ações de gerenciamento de mães sobre o repertório linguístico de seus filhos, e de que essas decisões estavam orientadas por ideologias de linguagem. Ciente da centralidade dos filhos na dinâmica de famílias sul-coreanas, na pesquisa de doutorado, voltei meu foco para adolescentes, membros da mesma comunidade, e para suas *experiências vividas* como estudantes migrantes imersos em um cenário academicamente competitivo e extenuante regulado por ideologias educacionais neoliberais.

Em etapa de reescrita da tese, após exame de qualificação, rememorei minhas *experiências vividas* como estudante pré-universitária, dando-me conta de que, assim como na família dos adolescentes migrantes participantes da pesquisa, em minha família também havia um plano traçado em termos de adoção de estratégias para fortalecer meu currículo acadêmico, entre elas o aprendizado da língua inglesa. Porém, minhas experiências se desenrolaram no interior de São Paulo, em Araçatuba, algumas décadas antes.

Na cabeça de meu pai, aprender inglês era uma oportunidade para nosso futuro, e essa não era uma ideia exclusiva dele. Foi uma percepção que tomou conta das aspirações de tantas famílias de classe média, principalmente, a partir dos anos de 1990. Como fazer intercâmbio era algo economicamente distante, em meados daquela década, em minha casa, tiveram início algumas ações para garantir contato com a língua inglesa e com o universo cultural estadunidense, como a instalação da TV a cabo, uma então novidade no Noroeste Paulista, e a assinatura da revista *Reader's Digest*. Precisávamos também de aulas de inglês, e os colegas de Banco do Brasil tinham recomendado a meu pai a melhor professora da cidade, formada em Letras na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Para tudo se encaixar na matemática financeira de nossa família, a escola particular ficava reservada à Educação Infantil e ao Ensino Médio. Assim, quando comecei o primeiro dos quatro anos do curso de língua inglesa, estava no último ano do Ensino Fundamental II e estudava em escola pública.

Gal e Irvine (2019) afirmam que o processo de comparação é inevitável nas práticas sociais mediadas pela linguagem, pois atores sociais estão constantemente construindo seus entendimentos com base em diferenciação. Seguramente, minhas percepções sobre a experiência como aluna no curso de inglês estavam permeadas por comparações. No primeiro ano do curso, eu intercalava a convivência com os amigos de escola pública com os colegas da turma de inglês. A escola ficava entre três bairros próximos ao centro da cidade, majoritariamente residenciais e pacatos. Para a imensa maioria dos estudantes naquela realidade escolar, a universidade era algo distante e políticas afirmativas para democratização do acesso ao Ensino Superior só começariam a ser implementadas nos anos seguintes. Por isso, de minha turma de Ensino Fundamental II, poucos ingressaram no Ensino Superior, uma quantidade menor ainda em universidades públicas, e o fizeram às custas de investimentos de suas famílias, entre eles, a transferência para a escola privada no Ensino Médio. Hoje, reconheço esses investimentos como modos de acumulação de capital cultural por parte de um subgrupo de famílias, cujos pais, que não puderam ir para a universidade, depositavam investimento financeiro e muita esperança na educação dos filhos com vistas à mobilidade social.

No curso de inglês, o contexto era outro. Minha professora ministrava as aulas em sua casa em um bairro de alta renda da cidade, trajando *tailleur*, meia calça e colar de pérolas. Lá, não era incomum que os avós dos meus colegas tivessem diploma universitário, ou que fossem figuras importantes da cidade. Além disso, também observava nos alunos da turma diferença nas roupas, nas referências culturais e em toda a sorte daquilo que sutilmente diferenciava os colegas do curso de inglês dos colegas de escola. Igualmente, reconheço variados investimentos por parte das famílias dos alunos daquele grupo na busca por capital cultural que viesse a contribuir para o futuro acadêmico e profissional de seus filhos. Nesse caso, visando à reprodução social; por exemplo, a transferência para escolas privadas mais prestigiadas da cidade no Ensino Médio ou para colégios de elite na distante cidade de São Paulo.

Em ambos os contextos, são os conjuntos de valores, percepções e gostos incorporados que, associados às condições materiais, orientaram as tomadas de decisões e as ações das famílias, o que, anos mais tarde, aprendi se tratar de *habitus,* segundo Bourdieu (1979/2006). O fato de o investimento em escolarização e no aprendizado de línguas figurar entre as aspirações de pais e filhos não é exclusividade de famílias araçatubenses, tampouco foi algo característico apenas da década de 1990. Seguramente, no estágio atual do neoliberalismo, a educação tem ocupado cada vez mais as aspirações de famílias em busca de mobilidade social em diversos contextos mundo afora.

No cenário educacional contemporâneo, a acentuação de discursos que tratam linguagem e cultura em termos econômicos (HELLER; DUCHÊNE, 2012), a expansão do acesso ao Ensino Superior e as mudanças nas condições de empregabilidade vêm reconfigurando o peso de capitais econômicos e culturais na disputa acadêmica (NOGUEIRA, 2021). Assim, considerando particularidades da educação na Coreia do Sul e o engajamento de famílias no investimento de acúmulo de capitais culturais para seus filhos, focalizei as percepções de adolescentes migrantes sul-coreanos sobre educação e aprendizado de línguas no contexto de migração transnacional. Meu interesse se concentrou nas visões de estudantes migrantes, por serem, eles mesmos, os mais afetados pelas lógicas de competição que conformam o mercado sociolinguístico e educacional sul-coreano. A seguir, apresento os caminhos que percorri para construir entendimento sobre suas visões.

INTRODUÇÃO

Para além da recente popularização de produtos culturais sul-coreanos como filmes, séries e músicas de *k-pop* consumidos por pessoas de diferentes idades e em diferentes localidades do mundo, a excelência da educação básica sul-coreana e a dedicação máxima de estudantes à rotina acadêmica se tornaram parte de representações do senso comum sobre a Coreia do Sul e sobre sul-coreanos. A imagem positiva da educação no país é reforçada por altas posições que a Coreia do Sul tem obtido em avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes[1] (PISA), supervisionado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia estudantes de Ensino Médio de países membros e associados. No último relatório publicado, de 2018, a Coreia do Sul ficou na 7ª posição nas áreas de matemática e ciências, e na 9ª, na área de leitura entre 75 países[2].

A educação é uma prioridade e mobiliza diversos segmentos da sociedade sul-coreana. Na mídia, a área tem centralidade em notícias sobre agendas de governo que envolvem temas como o exame de entrada de universidades[3] ou despesas com educação extracurricular privada[4]. Também é notório o envolvimento de famílias na gestão educacional de seus filhos (cf. PARK; ABELMANN, 2004; KIM, 2009; KIM, 2015; PARK; LIM; CHOI, 2015). Seguramente, todo o conjunto de investimentos na formação de crianças e jovens resultou em altas taxas de alfabetização (de 100% entre a população de 15 a 24 anos[5]) e em um número expressivo de jovens adultos, entre 25 e 35 anos, com diploma universitário[6]. Esse prestígio está colado a uma ideologia prevalente de que a educação foi um forte pilar para a reestruturação do país no

---

[1] Em inglês, *Programme for International Student Assessment*.
[2] Disponível em: https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=KOR&treshold=10&topic=PI Acesso em: jun. 2023.
[3] Disponível em: https://www.nytimes.com/2023/06/21/world/asia/south-korea-csat-questions.html Acesso em: jun. 2023.
[4] Disponível em: https://www.reuters.com/world/asia-pacific/south-korea-overhaul-costly-private-education-amid-debate-over-killer-questions-2023-06-26/ Acesso em: jun. 2023.
[5] De acordo com dados disponíveis em: https://uis.unesco.org/en/country/kr. Acesso em: jun. 2023.
[6] Segundo indicadores do relatório da OCDE, *Education at a Glance* (EAG) de 2022, 69% de sul-coreanos com idade de 25-34 anos tem diploma de Ensino Superior. Disponível em: https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=KOR&treshold=10&topic=EO Acesso em: jun. 2023.

período subsequente à desocupação japonesa (1945) e à Guerra da Coreia (1950-1953), resultando em estabilidade social e econômica.

Porém, com a adoção de uma agenda neoliberal agressiva no final da década de 1990, a educação passou a orientar uma sociedade hipercompetitiva, processo que colaborou para o aprofundamento de desigualdades sociais (cf. PARK; ABELMANN, 2004; PILLER; CHO, 2013). Em resposta à competitividade, foi fortalecido um mercado privado de ensino extracurricular, as escolas de reforço, chamadas *hagwons*[7]. O investimento desmedido em educação se aprofundou com a obsessão por credenciais acadêmicas por parte das famílias[8]. O cenário de competição vem gerando sobrecarga de trabalho com efeitos severos para a saúde mental de estudantes, como estresse e insegurança vivenciados desde séries iniciais da Educação Básica (cf. PARK, 2021), o que afeta a convivência escolar, provocando altos índices de *bullying* e assédios praticados por estudantes no ambiente escolar[9].

Os esforços para o alto rendimento acadêmico dos estudantes estão majoritariamente voltados para o ingresso no Ensino Superior. Em particular, são esforços que visam à excelência nos resultados do exame nacional de entrada nas universidades, *College Scholastic Abilitiy Test* (CSAT), mais conhecido como *suneung*[10]. O exame "(...) sempre foi competitivo porque determina significativamente as chances de vida dos estudantes. Como tal, o exame de entrada ditou o ensino aprendizagem em todas as séries da Educação Básica"[11] (LEE, BYUN, MO, 2022, p.3). As contínuas reformas na educação sul-coreana e no exame de entrada das universidades atestam, na leitura de Lee, Byun e Mo (2022), o reconhecimento da situação e a ineficiência por parte do poder público

---

[7] Em coreano, 학원. São escolas de ensino complementar, extremamente populares na Coreia do Sul que atualmente concorrem com o ensino regular. Os alunos, geralmente a partir do Ensino Fundamental, frequentam essas escolas em busca de revisão e antecipação de conteúdo escolar. Os alunos passam em média seis horas por dia nessas escolas, em alguns casos, sete dias por semana, o que é um fator de sobrecarga na rotina escolar.

[8] Segundo indicadores do relatório da OCDE, *Education at a Glance* (EAG) de 2022, o gasto de famílias sul-coreanas com educação representa 5.3% do PIB. Disponível em: https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=KOR&treshold=10&topic=EO Acesso em: jun. 2023.

[9] Disponível em: https://www.theguardian.com/world/2023/jun/07/we-torment-others-the-dark-side-of-south-korean-school-life-bullying-school-violence Acesso em: jun. 2023.

[10] Em coreano, 수능.

[11] No original, "(the exam) system has always been hypercompetitive because it determines the life chances of students significantly. As such, the university entrance exam has dictated teaching and learning throughout the K-12 system".

em resolver um problema duradouro relacionado ao sistema de avaliação e, consequentemente, ao ensino e à aprendizagem.

Na dinâmica de competitividade, não é por acidente que se configura um contexto que resulta na hegemonia da língua inglesa. Após a crise asiática de 1997, o projeto neoliberal na economia é fortalecido e é colocada em prática uma promoção ostensiva de inglês na Coreia do Sul. A instabilidade econômica e o desemprego resultantes da crise impactaram diretamente o mercado de trabalho, e houve uma consequente busca pelo aprendizado de língua inglesa por parte de estudantes universitários e jovens egressos de cursos de graduação.

Nesse período, particularidades na cultura de recrutamento de trabalhadores e na política de contratação de empresas que exigiam testes de proficiência como indicadores de competências específicas desejadas fortaleceram o mercado de ensino e avaliação de línguas. A utilização de certificados como requisitos para candidaturas impactou as práticas de ensino e aprendizagem e a popularização de cursos de preparação para o exame. Inicialmente, o certificado de proficiência *Test of English for International Communication* (TOEIC) tinha alto prestígio, mas, posteriormente, teve seu valor rebaixado no mercado de trabalho (JANG, 2015; PARK, 2021). A esse respeito, Jang (2015) afirma que a perda de prestígio do exame TOEIC ocorreu por causa da saturação do certificado como item de seleção. Em função disso, passou-se a atribuir um peso maior à competência de produção oral, à época não avaliada pelo exame. A oscilação no prestígio de certificados de proficiência de língua inglesa é um exemplo de capital que, como item no mercado sociolinguístico e educacional, tem seu valor reconfigurado ou reduzido à medida que se torna amplamente acessível e perde sua característica de distinção, sendo substituído por outro capital mais desejável (JANG, 2015).

À época, a saturação do certificado TOEIC demandou recálculo de decisões e investimentos por parte de jovens adultos. Conforme Jang (2015), é nesse período que se populariza, entre alunos de graduação ou estudantes recém-formados no Ensino Superior, a busca por aprendizado de língua inglesa fora da Coreia do Sul. A mudança temporária para o exterior visando ao fortalecimento da compreensão e produção orais ocorria em um momento em que essas habilidades alcançavam *status* de valor adicional em detrimento de

alta pontuação nos testes de proficiência. Alguns fatores demonstram particularidades nos intercâmbios realizados por universitários sul-coreanos nesse período: busca por aprendizado fora do contexto acadêmico, envolvimento das famílias no custeio e tomadas de decisões e preferência por intercâmbios de curta-duração (JANG, 2015).

Rapidamente, as condições do mercado de trabalho no que diz respeito à proficiência linguística provocaram um efeito dominó na Educação Básica, fortalecendo um mercado acadêmico competitivo entre adolescentes. Atualmente, as habilidades oral e escrita em língua inglesa compõem o exame nacional de entrada nas universidades e, consequentemente, o aprendizado da língua é foco de investimentos por parte das famílias. Como muitos autores insistem em afirmar (PARK; ABELMANN, 2004; PILLER; CHO, 2013; PARK, 2021), o alto valor atribuído ao inglês transformou a língua em um pré-requisito importante na trajetória acadêmica de estudantes em decorrência de seu alto valor simbólico.

O recrudescimento da competitividade nos últimos anos, associado a altas taxas de desemprego de jovens adultos[12], tornou mais intensa a disputa por acúmulo de capital linguístico e educacional, implicando o engajamento precoce de estudantes sul-coreanos em atividades acadêmicas. O peso atribuído a recursos específicos, como inglês, evidencia que a linguagem é entendida como recurso econômico (HELLER; DUCHÊNE, 2012) e passa a figurar em trocas econômicas (HELLER, 2011). Nesse cenário em que a distribuição e a circulação de recursos são desiguais entre estudantes, o acesso a escolas extracurriculares e a universidades prestigiadas colabora fortemente para posicionar os estudantes em termos de vantagem na disputa por melhores vagas de trabalho.

A centralidade do inglês na sociedade sul-coreana passou a orientar políticas migratórias, especialmente de mobilidade estudantil (PARK; LO, 2012). Nesse cenário, popularizou-se um tipo específico de migração estudantil pré-universitária, chamada *jogi yuhak*[13], organizado por famílias cujo objetivo era

[12] Em 2018, o desemprego atingiu 9,5% da população de jovens adultos na faixa de 25 a 34 anos. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/sites/63797b4a-en/index.html?itemId=/content/component/63797b4a-en#figure-d1e931 Acesso em: jun. 2023.

[13] Em coreano, 조기유학.

proporcionar o aprendizado de inglês para seus filhos por meio de intercâmbios em escolas regulares. Trata-se de um deslocamento absolutamente orientado para o acúmulo de capital a ser empregado no retorno ao país, mas que não é um fluxo isolado, pois compõe um projeto amplo de internacionalização da Coreia do Sul que também envolveu: a diversificação dos espaços de produção (empresas sul-coreanas atuando em parques industriais em diferentes países), a circulação de bens materiais (dispositivos eletrônicos, automóveis e cosméticos), e a difusão de produtos culturais (k-pop, k-drama e k-beauty).

Com o alto número de estudantes engajados nesse tipo de migração durante a primeira década dos anos 2000, o aprendizado de língua inglesa no exterior, ainda que vantajoso em termos competitivos, tornou-se insuficiente no mercado sociolinguístico sul-coreano na década seguinte (SONG, 2018). Assim, a migração pré-universitária passou também a se orientar para a obtenção de competência internacional, isto é, de aquisição de diferentes capitais linguísticos e sociais, como diplomas e certificações, capazes de posicionar os estudantes como cidadãos globais preparados para atender as demandas dos diferentes mercados e para pertencer a diversas comunidades no espaço global (SONG, 2017).

Trabalhos realizados por Park e Bae (2009), Kang e Abelmann (2011), Song (2018) e Kang (2018) ajudaram a compreender a centralidade do aprendizado de língua inglesa nas trajetórias acadêmicas e migratórias de estudantes pré-universitários, e as ideologias neoliberais que orientaram os projetos migratórios de famílias sul-coreanas nas primeiras duas décadas dos anos 2000. Observa-se, contudo, a carência de estudos que deem conta de percepções sobre aprendizado de línguas de estudantes sul-coreanos que migraram para países cuja língua oficial não é a língua inglesa.

Como venho defendendo (cf. GABAS, 2018; 2021), a migração recente de sul-coreanos para o Brasil, especificamente para o interior do estado de São Paulo, sobrepõe duas modalidades migratórias: a migração de mão de obra qualificada e a migração estudantil pré-universitária. Com a transferência de mão de obra qualificada, em razão da instalação de multinacionais sul-coreanas no Brasil, funcionários se mudam para o país acompanhados de suas famílias e, por meio de subsídios das empresas, seus filhos estudam em escolas internacionais e, com isso, têm a oportunidade de escolarização cosmopolita em

inglês. Além do Brasil, países como Rússia, Turquia e Índia também são destino para funcionários sul-coreanos acompanhados de suas famílias, em razão da presença de empresas multinacionais sul-coreanas em seus parques industriais em condições de instalação bastante semelhantes ao quadro brasileiro.

Escolas internacionais “materializam o conceito de internacionalização na formação de estudantes no nível da Educação Básica e (...) vêm atraindo parte significativa das famílias das camadas sociais mais favorecidas em vários cantos do mundo” (THIESEN, 2018, p. 7). A presença de escolas internacionais no Brasil acompanha um movimento global de internacionalização da Educação Básica que, embora aconteça no âmbito da iniciativa privada, impacta e influencia sistemas e currículos nacionais de educação. Para Thiesen (2018), as racionalidades neoliberais que orientam movimentos de internacionalização do Ensino Superior são as mesmas que “vêm orientando estados nacionais a alinharem seus sistemas de ensino preparando-os para responderem a essa demanda hegemonicamente anunciada ao mundo como fundamental e absolutamente necessária” (p. 14).

Em comparação com escolas internacionais de outros países que absorvem a mão de obra qualificada sul-coreana, o caso do Brasil se mostra particular no que diz respeito ao perfil de seu alunado, visto que são escolas que contam com número de alunos brasileiros superior ao número de estudantes estrangeiros. Este fato tem relação com a busca por educação internacional por parte de famílias brasileiras de classe alta, um tipo de ensino praticamente inacessível para o restante da população.

A inserção de estudantes sul-coreanos em escolas internacionais da região de Campinas se articula com o contexto brasileiro em que a expansão da demanda de educação internacional por parte de grupos sociais favorecidos está relacionada ao potencial desse tipo de escolarização como “oportunidade de reconversão/atualização de seu patrimônio cultural” e, com isso, de “boas chances de manutenção ou incremento da posição social de relativo privilégio que ocupam” (NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008, p. 371).

Soma-se à experiência internacional a possibilidade de aquisição de uma língua adicional, sendo particular entre parte dos estudantes adolescentes da comunidade, o aumento de interesse na aquisição do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) nos últimos anos. Em

consonância com a centralidade da proficiência linguística do mercado acadêmico e de trabalho sul-coreano, algumas famílias migrantes têm integrado a obtenção do certificado entre as estratégias acadêmicas, resultando em esforços complementares para o aprendizado da língua durante o período de residência no Brasil. O certificado, como um atestado de proficiência e do esforço dos estudantes, torna-se um item desejável. Colabora para o prestígio do Celpe-Bras o fato de ser um certificado outorgado pelo Ministério da Educação e de Campinas contar com um centro aplicador na Unicamp.

Considerando o peso de capitais culturais na disputa acadêmica, concordo com a constatação de Nogueira (2004) e de Macedo e Araújo (2020) quando defendem a insuficiência de estudos acerca da escolarização de elites e de seu papel para a reprodução de desigualdades. Tendo em vista que, no mercado sociolinguístico e educacional sul-coreano, as credenciais acadêmicas consideradas vantajosas em termos de competição são constantemente reatualizadas, o estudo visou contribuir com a questão, oportunizando a discussão de como a linguagem é compreendida como recurso (HELLER; DUCHÊNE, 2012) e como prática de distinção social (BOURDIEU, 1979/ 2006) no contexto de migração.

Com o propósito de “compreender linguagem e sua articulação com o que se passa na economia política como campo de ação na vida vivida de atores sociais contemporâneos” (GARCEZ; JUNG, 2021, p. 339), e alinhada à abordagem semiótica para o estudo de ideologias de linguagem (GAL; IRVINE, 2019), focalizei ideologias de linguagem de adolescentes migrantes sul-coreanos, evidenciando como “se situam em relação aos repertórios linguísticos próprios e das suas comunidades” (GARCEZ, 2018, p. 746) e dão sentido as suas trajetórias acadêmicas que parcialmente se desenrolam em escolas internacionais da região de Campinas.

Foram analisados excertos de entrevistas semiestruturadas realizadas em 2019 e 2020 com cinco adolescentes sul-coreanos estudantes do penúltimo e último ano do *High School,* que residiram no Brasil entre quatro e cinco anos. Foram realizadas duas entrevistas com cada um dos adolescentes, totalizando 12 horas e 17 minutos de gravação em áudio.

Especificamente, o desenvolvimento da pesquisa teve como **objetivo** investigar as percepções de adolescentes sul-coreanos(as) sobre visões e

práticas de linguagem em contexto de migração transnacional e como essas percepções impactam suas trajetórias acadêmicas e migratórias.

Mais detidamente, busquei:

a) registrar biografias de adolescentes sul-coreanos(as) entrevistados(as) no que diz respeito às experiências de aprendizado de línguas nos países onde moram ou moraram;
b) compreender o valor que os(as) adolescentes atribuem à linguagem nas práticas sociais dos diferentes mercados sociolinguísticos e educacionais em que estão ou estiveram inseridos;
c) compreender o papel do Brasil e da língua portuguesa nas trajetórias acadêmicas desses adolescentes;
d) refletir como os valores que atribuem aos itens do repertório linguístico se conectam a agendas neoliberais da educação.

Para tanto, procurei responder as seguintes **perguntas de pesquisa**:

1. Quais ideologias de linguagem estão salientes nos metadiscursos dos(as) adolescentes entrevistados(as)? De que modos essas ideologias afetam suas trajetórias acadêmicas?
2. Que valores os(as) participantes atribuem à educação internacional e ao certificado Celpe-Bras?

Para a tese, meu argumento é demonstrar que o aprendizado de português e a educação internacional adquiridos no período de migração são práticas de distinção. Para além disso, meu ponto é desvelar como as disputas por acesso a recursos são desiguais e a adesão por parte dos estudantes sul-coreanos às lógicas de competição estão atravessadas por linguagem e dependem de processos de hierarquização. Adicionalmente, argumento que, com o recrudescimento do neoliberalismo, as instituições de ensino orientam-se por modelos corporativos que promovem a competição e põem em constante sofrimento e ansiedade social os principais atores envolvidos: os estudantes.

MAPA DA TESE

A tese está organizada em cinco capítulos. Neste capítulo introdutório, tracei um panorama sobre educação linguística na Coreia do Sul e sobre a adesão de famílias à migração pré-universitária como resposta à intensa competitividade do mercado sociolinguístico e educacional. Além disso, discorri sobre o papel do aprendizado de português com vistas à obtenção do Celpe-Bras no mercado acadêmico. Em seguida, apresentei o problema, os objetivos e as perguntas que orientaram a realização da pesquisa.

O primeiro capítulo trata do fluxo migratório sul-coreano recente, tendo em vista que a internacionalização da economia da Coreia do Sul e a expansão de empresas multinacionais resultaram no deslocamento de profissionais sul-coreanos para outros países. Na seção final do capítulo, descrevo a comunidade focalizada na tese, evidenciando traços do perfil das famílias de modo a situar o leitor nos capítulos seguintes.

No capítulo 2, explicito a compreensão de neoliberalismo que fundamenta teoricamente a tese e reflito sobre discursos de mercantilização de linguagem no capitalismo recente, de modo a compreender algumas das ideologias educacionais e de linguagem em circulação na sociedade sul-coreana e as implicações dessas ideologias para o mercado sociolinguístico e educacional, bem como para os projetos de migração estudantil.

No capítulo 3, na primeira seção, apresento os conceitos bourdieusianos de *habitus*, *campo social* e *capital cultural*. Nas duas seções seguintes, 3.2. e 3.3., descrevo um panorama sobre a internacionalização da Educação Básica e o currículo *International Baccalaureate* (IB) e sobre o certificado Celpe-Bras. Na última seção, 3.4., discorro sobre a abordagem semiótica para o estudo de ideologias de linguagem, apresentando os processos de rematização, recursividade fractal e apagamento. Dado que o conhecimento sobre funcionamento dos sistemas de ensino e dos itens de valor no campo social têm impacto na disputa acadêmica, a articulação entre os conceitos de *habitus, campo social e capital cultural* e a abordagem semiótica para o estudo de ideologias de linguagem parece útil para compreender como os estudantes constroem entendimentos sobre os capitais culturais relevantes na disputa acadêmica e como são empregados para distinção social.

O capítulo 4 é dedicado a apresentar o percurso metodológico que orientou a condução da pesquisa. Primeiramente, discorro sobre o processo de geração de dados, bem como o perfil geral dos participantes e o trabalho de campo. Em seguida, apresento os participantes da pesquisa de modo detalhado. Ao final do capítulo, discuto questões que permearam as transcrições dos excertos analisados.

No capítulo 5, são analisados excertos de entrevistas. O capítulo se divide em três seções: *Visões sobre espaços transnacionais*, *Visões sobre escolarização e certificação e Visões sobre práticas da comunidade.* Na primeira seção, busco destacar como os estudantes se valem de interpretações ativas para hierarquizar os espaços de migração, e como estão construídas com base em diferenciação, orientando os investimentos em capitais culturais no período de migração. Na segunda seção, focalizo excertos em que os participantes avaliam o currículo IB e o certificado Celpe-Bras e a convertibilidade desses capitais culturais no retorno para a Coreia do Sul. Saliento que, nas visões dos estudantes, são projetados contrastes qualitativos para conferir característica de exclusividade a itens de seus currículos acadêmicos e o comprometimento dos estudantes com uma trajetória voltada para qualificação acadêmica. Na última seção, focalizo como os estudantes avaliam a competição entre os pares na comunidade e como as visões posicionadas dos participantes jogam luz sobre as disputas acadêmicas que se desenrolam no campo transnacional. Busco demonstrar que não apenas os pais, como também os filhos se engajam na troca de trunfos informacionais relevantes.

Por fim, teço considerações finais sobre a investigação, reafirmando os impactos da internacionalização da Educação Básica para o acirramento da disputa acadêmica na Coreia do Sul às custas da juventude. Reflito sobre a importância de estudos sobre os chamados “contextos de elite”, bem como sobre a relevância do aprofundamento da dimensão de classe social para o campo aplicado de estudos da linguagem.

1. FLUXOS MIGRATÓRIOS SUL-COREANOS RECENTES

Quando iniciei minha atuação como professora de português para algumas famílias da comunidade sul-coreana, a *hallyu*, ou onda coreana, no geral, era um movimento praticamente desconhecido do público brasileiro. Por essa razão, nos espaços por onde circulava como professora ou como pesquisadora, meu contexto de atuação profissional e de pesquisa demandava, quase sempre, uma breve explicação sobre a expansão da Coreia do Sul e sobre o processo de internacionalização de empresas multinacionais sul-coreanas. Quase dez anos depois, quando esse tópico vem à tona, as conversas, frequentemente, tomam outros rumos: pesquisadores mencionam trabalhos sobre cultura pop coreana que leram; colegas professores se lembram de alunos fãs de *k-pop* nas escolas brasileiras onde atuam. Uma passagem tornou evidente para mim a presença consolidada de produtos culturais sul-coreanos no país. No final de 2019, em um sábado à noite, fui ao cinema de um shopping conhecido da cidade de Campinas para assistir à sessão do filme *Parasita*, de Bong Joo Ho. Poucos minutos antes do início do filme, observei a sala cheia, dando-me conta da quantidade de espectadores que se dirigiram ao cinema naquele fim de semana para assistir ao filme de um diretor coreano, falado em coreano, que meses depois ganharia duas estatuetas no Oscar, de melhor filme estrangeiro e de melhor filme[14].

Explicar a expansão de produtos culturais apenas como consequência da consolidação da economia globalizada simplifica a complexidade do fenômeno. Seria igualmente simplista atribuir à globalização a expansão de empresas multinacionais para diferentes países, como é o caso do Brasil, dado que são processos sócio-históricos que se materializaram no amplo projeto de internacionalização da Coreia do Sul.

Em função do cenário de transformação galopante da imagem e da presença da Coreia do Sul no mundo e, sobretudo, no Brasil, apresento alguns fatores econômico-políticos importantes na história da Coreia do Sul ao longo do século XX, que favoreceram tanto a circulação de produtos culturais coreanos quanto o deslocamento de migrantes para outros países.

[14] Foi a primeira vez que um filme falado em uma língua que não seja o inglês ganha esta última categoria.

1.1. INTERNACIONALIZAÇÃO DA ECONOMIA SUL-COREANA

Nesta seção, descrevo o processo de internacionalização da economia sul-coreana que, por meio da abertura de empresas filiais em outros países, buscou a diversificação da produção e o fortalecimento de multinacionais. Com base em trabalhos da área da Geografia, da Economia e das Relações Internacionais, evidencio os estágios da expansão, primeiro em mercados na Ásia, e depois em mercados geograficamente mais distantes, atrelando este movimento ao contexto brasileiro ao final.

Após 26 anos de ditaduras militares (de 1961 a 1987) na Coreia do Sul, é inegável a contribuição da reabertura democrática para o estágio de internacionalização da economia sul-coreana. Porém, a busca por mercados externos ocorre ainda durante o período de regimes autoritários, sendo expediente no projeto econômico de ditadores que promoveram industrialização e exportação na década de 1960. Nesse período:

> (...) o governo de Park Chung Hee (1961-1979), identificando que era essencial a presença de uma indústria competitiva e exportadora para independência externa e desenvolvimento econômico do país, promoveu, de forma coordenada, uma série de políticas macroeconômicas (controle de preços, câmbio e crédito), comerciais (proteção do mercado doméstico por meio de tarifas de importações), financeiras (controle do mercado de capitais) e, especialmente, industriais para alcançar esse objetivo (RUPPERT; BERTELLA, 2018, p. 11).

Dada a estrutura promovida pelo Estado sul-coreano, Ruppert e Bertella (2018) enfatizam o argumento de que a consolidação do processo de internacionalização das empresas sul-coreanas não está atrelada ao livre mercado, protagonista nas décadas seguintes, mas ao planejamento sistemático por parte do governo por meio de subsídios, dos quais destacam-se os chamados *chaebols* e as ações diretas de investimento em infraestrutura, em capacitação de trabalhadores, na educação e no desenvolvimento de pesquisas (CHANG, 2003 apud RUPPERT; BERTELLA, 2018). Os autores, com base no que afirma Lall (2004), explicam que os *chaebols* foram empresas selecionadas pelo governo para receberem diferentes subsídios e privilégios, como é o caso

de empresas hoje mundialmente conhecidas como Hyundai e Samsung (RUPPERT; BERTELLA, 2018).

Após o fortalecimento inicial fomentado pelo Estado, a busca por mercados externos se deveu à tentativa de reduzir o custo da produção, à superação da saturação do mercado doméstico e da competição interna, à procura por países com recursos nacionais. Inicialmente, buscou-se o mercado asiático, para, em seguida, investir em mercados geograficamente mais distantes. A *Hyundai Motor Company* é um exemplo dessa trajetória, iniciando seu projeto de expansão internacional em 1965, com a instalação de uma empresa na Tailândia e a exportação de carros e caminhões fabricados nesse país para outras regiões, como o Extremo Oriente (LEE, 2021).

Após relativa presença no mercado asiático, as empresas sul-coreanas, em um primeiro momento, buscaram mercados de países desenvolvidos, e, posteriormente, mercados emergentes. Assim, “primeiramente, as empresas coreanas investiram maciçamente em países desenvolvidos. Contudo, com o tempo, as decisões de localização do IDE (Investimento Direto Estrangeiro) modificaram-se, e a Coreia passou a investir mais em países em desenvolvimento” (RUPPERT; BERTELLA, 2018, p. 13).

Conforme Lee (2021), a estratégia de internacionalização de multinacionais sul-coreanas aconteceu – resguardadas as diferenças de cada companhia e os mercados que buscaram para a sua instalação – a partir de um plano sequencial envolvendo estudo de mercados estrangeiros, coleta de dados, formulação de estratégias e cálculo de investimento. Com isso,

> empresas coreanas, como Samsung, LG e Hyundai, tornaram-se empresas multinacionais de grande destaque. Muitas firmas coreanas passaram rapidamente da condição de competidores apenas domésticos para importantes *players* globais. Para aumentar sua competitividade, a partir do final dos anos 1980 essas firmas dirigiram-se para o exterior em busca de expansão dos seus negócios, conhecimentos tecnológicos e, posteriormente, redução de custos de produção (RUPPERT; BERTELLA, 2018, p. 13).

Com base nesse panorama, é possível afirmar que o reconhecido processo de liberalização da economia coreana, ocorrido durante a década de 1990, intensificou um mercado que já vinha se estruturando pela mão do Estado

desde os anos de 1960. A intervenção do Estado foi fundamental para o fortalecimento da indústria coreana e da facilitação da internacionalização (LEE; 2021).

Na próxima seção, detalho a expansão de multinacionais para países em desenvolvimento, mirando, especificamente, o caso brasileiro.

1.2. EXPANSÃO PARA NOVOS MERCADOS: O CASO DO BRASIL

Com o amadurecimento do projeto de internacionalização, passou-se a observar uma presença consistente de multinacionais sul-coreanas em países com economia emergente. Retomando o caso da Hyundai, a distribuição de suas filiais pelo mundo é um retrato desse percurso. A corporação tem 10 fábricas em operação, das quais três na Coreia do Sul, uma nos Estados Unidos, uma na China; as demais estão instaladas no Brasil, na República Tcheca, na Índia, na Rússia e na Turquia (LEE, 2021). As razões para a escolha de mercados emergentes se devem, no geral, à localização geográfica estratégica e ao custo da produção. Conforme apontam Ruppert e Bertella (2018, p. 7):

> [o] Brasil, em especial, atraiu capitais produtivos coreanos em função do acordo de integração regional (Mercosul), de seu amplo e crescente mercado interno, de seus abundantes recursos naturais e da maior abertura e facilitação ao capital internacional. Em 2010, o país chegou a capturar 4,3% do IDE coreano, caindo nos anos seguintes.

Em estudo que investiga a entrada de multinacionais sul-coreanas no mercado brasileiro, Lee (2021) descreve padrões de similaridade e diferença adotados por empresas para investimento de capital e instalação no país. A partir de entrevistas realizadas com funcionários, intermediários, consultores e pesquisadores que atuam (in)diretamente em multinacionais sul-coreanas, o autor aponta a imagem do Brasil como mercado atrativo para expansão na América Latina. Lee descreve o planejamento de investimentos realizados no mercado nacional, pautados em estudos prévios e, posteriormente, em formulações de estratégias que minimizem diferenças com relação à gestão administrativa, aspectos geográficos, econômicos e culturais.

Alguns fatores foram determinantes para a escolha do Brasil como local de investimento, entre eles, a baixa competição com outras empresas, oferta de mão de obra qualificada, boa infraestrutura, zona industrial local já desenvolvida (LEE, 2021). Fatores adicionais como localização e acesso a rodovias e aeroportos que tenham efeito direto no transporte no mercado local são igualmente citados pelo autor.

Adicionalmente, no início da década de 2000, foram manifestados gestos de aproximação entre a Coreia do Sul e o Brasil, resultando no estreitamento de relações entre os dois países. Em 2001, ocorreu a primeira visita oficial de um Chefe de Estado brasileiro à Coreia do Sul, o então presidente Fernando Henrique Cardoso à Seul, conforme descrito em Costa (2010); posteriormente, em 2005, Luiz Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato como presidente do Brasil, se reuniu com representantes das maiores corporações sul-coreanas na capital Seul para discutir alianças comerciais[15].

Embora haja maior concentração de empresas no Estado de São Paulo, multinacionais sul-coreanas estão operando em outros Estados brasileiros, como é o caso dos estados do Amazonas (Samsung em Manaus), do Ceará (Dongkuk Steel e Posco Engineering em São Gonçalo do Amarante), do Rio de Janeiro (Hyundai Heavy Industry em Itatiaia), de Goiás (Hyundai Motor Company em Anápolis), do Rio Grande do Sul (HT Micron em São Leopoldo) e de Santa Catarina (Hyosung em Araquari).

Com relação às multinacionais sul-coreanas presentes no interior de São Paulo, observa-se alta concentração de empresas em cidades próximas ou vizinhas do município de Campinas e em alguns casos, no próprio município (Samsung e LG). Nesse sentido, ter o segundo maior parque industrial do país, contar com o Aeroporto Internacional de Viracopos e ser polo nacional na área de TI (Tecnologia da Informação) são fatores determinantes para que Campinas funcione como suporte para a concentração das multinacionais em seu entorno.

Contudo, é relevante considerar fatores sócio-históricos que tornam Campinas e sua região atraentes para investimentos externos. Um motivo

[15] Segundo informes publicados no site da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), disponível em: http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2005-05-24/lula-se-encontra-com-representantes-de-grandes-empresas-coreanas, e no portal da BBC Brasil em: https://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2005/05/050523_lulaadrianars. Acesso em: out. 2023.

central se deve ao que Baeninger, Demétrio e Domeniconi (2019) compreendem como a ampliação do complexo metropolitano da cidade de São Paulo, impulsionado pela presença de multinacionais no tecido urbano da região. Para as autoras, a ampliação da metrópole de São Paulo conformou a consolidação do que nomeiam por *macrometrópole paulista*, o que contribui para o papel da migração internacional na região.

Mobilizando outros autores, Baeninger, Demétrio e Domeniconi (2019) argumentam que dois processos foram fundamentais para a constituição da macrometrópole paulista: a desconcentração industrial de São Paulo na década de 1980, com a transferência de indústrias para o interior do Estado (CANO, 2011), e a incorporação de espaços urbanos do interior que, beneficiados pelo mercado cafeeiro, passam a figurar na reestruturação produtiva (LENCIONI, 2003).

Dito isso, considero importante descrever brevemente o histórico de inserção de duas multinacionais sul-coreanas no mercado brasileiro. Dentre as empresas que têm plantas industriais na macrometrópole paulista, especificamente em cidades que compõem a Região Administrativa de Campinas (RAC), a Samsung e a Hyundai se destacam como empresas líderes nos segmentos de eletrônicos e automóveis, respectivamente. Ambas ocupam posição de destaque nos cenários brasileiro, sul-coreano e global, e são responsáveis pelo maior número de transferências de funcionários para a região de Campinas.

Com base em Lee (2021), sabe-se que a *Samsung Corporation* é um conglomerado de empresas de comunicações que produz um quinto do total de exportações da Coreia do Sul. A companhia nasceu como uma pequena empresa de exportação em 1938 e, na década de 1960, destacou-se com a produção de televisores. Entre o final da década de 1970 e 1980, a Samsung passou a buscar a diversificação dos negócios para diferentes países e continentes. Em 2014, “os ativos estrangeiros da corporação representavam 27% do total, as vendas no exterior 90% do total e 69% dos funcionários da empresa encontravam-se fora do país” (RUPPERT; BERTELLA, 2018, p. 8). No Brasil, a primeira empresa do grupo foi inaugurada em 1987. Atualmente, a multinacional tem duas fábricas no Brasil, uma em Campinas e outra em Manaus, e conta ainda com três centros de pesquisa e desenvolvimento no país.

A *Hyundai Motor Company* é parte do *Hyundai Group*, conglomerado que começou a atuar no mercado sul-coreano em 1947 em diferentes setores, mas que se destacou com a fabricação de um carro muito popular na Coreia do Sul, o *Hyundai Pony* (produzido pela empresa de 1975 a 1988). De acordo com Lee (2021), a multinacional começou a exportar carros fabricados na Coreia na década de 1970 e expandiu sua atuação para mercados internacionais no final da década de 1980. Embora já exportasse carros para o Brasil desde o fim dos anos 1990, tendo o Grupo CAOA[16] como intermediário, a instalação de uma planta industrial no Brasil se deu via *joint venture*, a partir de uma operação conjunta entre a *Hyundai Motor Company* e o próprio Grupo CAOA. A planta da montadora começou a operar no país em 2011, oferecendo, aproximadamente, 5.000 empregos diretos e 20.000 empregos indiretos na cidade de Piracicaba (LEE, 2021). Desde então, a multinacional vem ocupando posições de expressão no mercado de automotivos, contando, em 2022, com dois modelos entre os 10 mais vendidos no Brasil[17].

Sobre a escolha da cidade por parte da empresa, Lee (2021, p. 48) explica que:

> A razão para escolha da cidade de Piracicaba se deve à oferta de mão-de-obra qualificada, boa infraestrutura e um parque já existente de fornecedores com competência tecnológica alta anteriormente instalados[18].

Assim, a instalação da fábrica da Hyundai na cidade se deveu à presença de fornecedores já existentes no município, bem como resultou na chegada de uma nova cadeia de fornecedores especificamente de peças de automóveis. Com base nos trabalhos de Lee (2021) e Takami (2017), é possível afirmar que a Hyundai foi uma das maiores responsáveis, na cidade de Piracicaba, pela

---

[16] O Grupo é uma abreviação do nome do importador brasileiro, Carlos Alberto de Oliveira Andrade, empresário responsável pela importação de carros da Hyundai, Subaru e Chery no Brasil.

[17] Os modelos HB20 (na 4ª posição) e Hyundai Creta (na 7ª posição), segundo dados da Federação Nacional Distribuição de Veículos Automotores (FENABRAVE). Disponível em: http://www.fenabrave.org.br/relatorios/rel_MaisVendidos.asp#Relatorio. Acesso em: out. 2023.

[18] No original, “the reason for selecting Piracicaba city was due the offering of quality labor, good infrastructure, and a park of local suppliers with high technical competence, which were installed before their arrival”.

transferência de outras 19 empresas sul-coreanas que atuam como fornecedoras diretas de peças de automóveis.

Esse cenário consolidado de empresas multinacionais internacionais atuando no interior de São Paulo remete à questão da ampliação do tecido metropolitano, confirmada pelos registros levantados por Baeninger, Demétrio e Domeniconi (2019) e aos investimentos diretos no Brasil por corporações japonesas, coreanas e chinesas a partir do final do século XX motivados pelo tamanho e crescimento do país (cf. OGASAVARA; MASIERO, 2013). Como descrito em Oliveira e Masiero (2005), a ampliação de relações econômicas entre o Brasil e os países do Leste Asiático se intensificou, primeiramente, com a instalação de empresas do setor de eletroeletrônico, e, posteriormente, com o fortalecimento do setor automotivo. A posição de liderança de montadoras de carros asiáticas no mercado de automóveis brasileiro oferece indícios para considerar esse um dos ramos de maior atuação dessas multinacionais no país.

Além de Piracicaba, outras cidades do interior de São Paulo passaram a contar com multinacionais asiáticas em seu parque industrial. Com uma série de políticas de incentivos fiscais (TAKAMI, 2017), essas cidades atraíram empresas e garantiram a instalação dos parques industriais principalmente em municípios da Região Administrativa de Campinas e de Sorocaba, constituindo o que Takami (2017) nomeia por Corredor Asiático das Indústrias Automotivas (CAIA). Além da Hyundai, em Piracicaba, há a Honda, instalada em Sumaré em 1997, e a Toyota, instalada em Indaiatuba em 1998, e em Sorocaba em 2012, ambas japonesas. As fábricas, na análise de Takami, usam o território de modo corporativo a partir de círculos de cooperação, utilizando mão de obra local e nacional, bem como importando mão de obra qualificada dos países de origem.

Outro fator não mencionado pelos autores supracitados que pode ter contribuído para a escolha da região e da cidade para instalação das empresas é a proximidade a instituições de ensino superior (IES) de destaque no contexto nacional e internacional. Isso se verifica por meio das parcerias e projetos posteriormente firmados entre algumas das multinacionais e as instituições,

como é o caso da Hyundai e a Unimep[19], da Samsung e a Unicamp[20], da Samsung e a USP[21], da Samsung e a Unisal (Campinas)[22] para citar alguns.

Embora a produção acadêmica que aborda especificamente a presença de multinacionais sul-coreanas no mercado brasileiro seja incipiente, conforme aponta Lee (2021)[23], busquei, nesta seção, apresentar um panorama breve da instalação dessas empresas no interior de São Paulo. Na próxima seção, passo a contextualizar a formação da comunidade sul-coreana na cidade de Campinas.

1.3. COMUNIDADE SUL-COREANA DE CAMPINAS

Os migrantes que compõem a comunidade sul-coreana aqui focalizada estabelecem intenso vínculo com a Coreia do Sul, fator que impacta diretamente no projeto migratório planejado pelas famílias. Assim, apresento o perfil da comunidade considerando as conexões estabelecidas por migrantes a partir de suas redes transnacionais, uma vez que migrantes estabelecem relações com os diferentes e concomitantes espaços materiais e simbólicos por onde habitam/circulam via redes e práticas sociais (LEVITT; GLICK SCHILLER, 2004; GLICK SCHILLER, 2007).

Nesse sentido, ao longo da tese, uso o termo *transnacional* em referência à perspectiva transnacional para o estudo de migrações. A partir de Levitt e Glick Schiller (2004), entendo que migrantes combinam modos de ser e pertencer a diferentes contextos e estão atrelados a múltiplos espaços, isto é, a múltiplos poderes regulatórios que determinam acesso a recursos que, por sua vez, organizam a vida social dos migrantes e dos não migrantes.

---

[19] Conforme noticiado em: http://unimep.edu.br/noticias/unimep-e-hyundai-definem-novas-acoes-em-parceria. Acesso em: out. 2023.

[20] Um exemplo dessa relação é noticiado em: https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/12/01/samsung-anuncia-nova-sede-do-programa-ocean-na-unicamp Acesso em: out. 2023.

[21] Mais detalhes podem ser consultado na notícia: https://jornal.usp.br/universidade/acoes-para-comunidade/educadores-receberao-capacitacao-gratuita-em-internet-das-coisas/. Acesso em: out. 2023.

[22] Segundo noticiado em: https://campinas.com.br/eventos/2014/09/samsung-inaugura-1o-tech-institute-no-brasil-em-parceria-com-o-unisal-campinas/. Acesso em: out. 2023.

[23] Após buscas em bases de dados em diferentes períodos ao longo do desenvolvimento da pesquisa, não encontrei pesquisas que abordassem pontos mais específicos como experiência ou atuação de trabalho por parte dos funcionários sul-coreanos transferidos.

É a partir da instalação de empresas sul-coreanas no Brasil, em decorrência dos motivos apresentados na seção anterior, que o país é incluído na rota de migração recente sul-coreana e passa a registar aumento nas solicitações de vistos de trabalho. Conforme dados apresentados por Baeninger et al. (2018), entre os anos de 2000 e 2016, houve um crescimento expressivo no volume de vínculos de trabalho de asiáticos na cidade de Campinas, com migrantes de nacionalidade sul-coreana ocupando a terceira posição, atrás das nacionalidades chinesa e japonesa.

No último Atlas Temático publicado pelo NEPO (Núcleos de Estudos de População - Unicamp), Baeninger *et al*. (2020) apontam que, em 2019, 674 sul-coreanos com registro de trabalho ativo residiam em municípios que compõem a macrometrópole paulista. Entre as regiões com maior número de registros estão: a Região Metropolitana de São Paulo (290 residentes), a Aglomeração Urbana de Piracicaba (272 residentes) e a Região Metropolitana de Campinas (81 residentes).

Os funcionários sul-coreanos, oriundos de filiais sul-coreanas ou de outras localidades, são transferidos para o Brasil como diretores e gerentes. Lee (2021, p. 58) explica que,

> [c]omo a empresa tem uma política de enviar Diretores Regionais a cada 4 ou 5 anos para alternar o ciclo de gerenciamento, compreender a cultura brasileira, hábitos e leis de trabalho foram um desafio central no processo. Com todas essas diferenças culturais, a empresa estabeleceu medidas, fazendo grande investimento na preparação e no treinamento de funcionários coreanos para aprenderem a língua e a se adaptar a cultura nesse ambiente organizacional de cultura global[24].

Em geral, os funcionários se mudam para o Brasil acompanhados de esposa e filhos[25]. Sendo famílias cujos filhos estão em idade escolar, a oportunidade de cursar parte da educação básica em escolas internacionais

[24] No original, “As the company has a policy of sending the Regional Director every 4-5 years to alter the cycle of management, to gasp the Brazilian culture, habits and labor law was a key challenge factor to present and understand. With all these cultural differences, the company took a counter action, making a huge investment in preparing and training Korean employees to learn the language and adapt the culture to where they would be relocated to manage the region according to the foreign culture and mixed global organizational environment”.

[25] É possível afirmar que a imensa maioria de funcionários transferidos para o Brasil são homens, por isso, durante a condução da pesquisa, não há relatos de funcionárias casadas que ocupem cargos de liderança e que tenham sido transferidas para o Brasil acompanhadas de seus maridos.

(cuja língua de instrução é o inglês) durante o período de residência é um fator preponderante que recai sobre a decisão de deslocamento. Nota-se que a preferência de famílias pela residência na cidade de Campinas ocorre em razão da presença de escolas internacionais no munícipio[26].

Assim, o deslocamento de sul-coreanos para o interior de São Paulo constitui-se como um caso específico de migração de mão de obra qualificada associada à migração estudantil, uma vez que os funcionários têm a possibilidade de ascensão em suas carreiras e podem garantir que seus filhos tenham acesso à educação internacional em função do subsídio parcial das empresas para os custos com a educação dos filhos. Ainda que a experiência de escolarização em língua inglesa seja o objetivo maior do projeto familiar relacionado aos filhos, a possibilidade de adicionar uma língua (no caso, a portuguesa) ao repertório linguístico dos estudantes é vista como um benefício extra, que exploro nos capítulos subsequentes.

Em função do panorama acima exposto, é possível afirmar que o perfil das famílias na comunidade de Campinas é muito semelhante, tendo em vista os seguintes critérios: as condições materiais; o *status* migratório (permanência no Brasil assegurada pelo visto de trabalho concedido aos pais-funcionários); a duração do projeto migratório; e os projetos educacionais similares (filhos inseridos quase sempre nas mesmas instituições de ensino).

À luz das noções de repertório linguístico e comunicativo (BUSCH, 2012; RYMES, 2014), friso a diversidade das práticas e repertórios linguísticos dos adolescentes participantes da pesquisa, mas, ao longo da tese, me refiro especificamente às línguas nomeadas – coreano, inglês e português –, pois são essas construções de língua que estão em jogo em suas trajetórias educacionais e em seus projetos migratórios. Dito de outro modo, as línguas nomeadas são as línguas prestigiadas nos espaços aos quais se vinculam, e às quais orientam suas ações no período de residência no Brasil.

Considero relevante descrever sobre o que parece haver se alterado na comunidade nos últimos anos. Primeiro, destaco o fato de que o perfil das famílias, no que se refere a experiências de migração, parece haver, em certa medida, se modificado. O período de finalização de minha pesquisa de Mestrado,

[26] No momento, há três escolas internacionais em funcionamento na cidade de Campinas: Escola Americana de Campinas*, Sant'Anna International School* e *Sabis International School*.

em 2016, coincidiu com o período de retorno de algumas famílias para a Coreia ou nova migração dessas famílias para outros países. Como dito anteriormente, os anos de 2010 e de 2011 marcam um período em que mais funcionários, ao lado de suas famílias, foram transferidos para empresas sul-coreanas do interior de São Paulo. Assim, entre 2015 e 2016, se encerra o ciclo de quatro ou cinco anos de permanência para algumas dessas famílias que aqui residiam. Como pude observar, um número razoável de famílias que as substituíram já havia residido em outros países antes de virem ao Brasil, o que difere do perfil majoritário de famílias que migraram entre 2010 e 2015. Entendo que isso parece ter implicações para as dinâmicas sociais da comunidade.

A chegada na comunidade de mais famílias com experiência de migração prévia à mudança para o Brasil explicitou algumas diferenças entre estudantes já habituados ao trânsito internacional e estudantes que residiram e estudaram boa parte de suas vidas escolares na Coreia, muitas vezes na mesma escola e com os mesmos colegas. De saída, a dificuldade da primeira adaptação a uma escola em um país diferente é acentuada em função de o inglês ser a língua de instrução das escolas, e de a exigência de compreensão e produção nessa língua estar em descompasso com o conhecimento dos estudantes recém-chegados. Somam-se a isso as diferenças de currículo e de práticas de letramento escolar, como exploro em algumas passagens da análise dos dados.

Nesse sentido, é notável que algumas das famílias que estão pela primeira vez residindo fora da Coreia invistam no aprendizado de português, algo que não é recorrente entre as famílias da comunidade. Em termos práticos, os desafios impostos no início da residência, sobretudo com relação ao fortalecimento urgente da língua inglesa para responder às demandas da escola, adia ou, em alguns casos, desconsidera o fortalecimento da língua portuguesa, para além das aulas de português como língua adicional incluídas no currículo escolar (em média 5 aulas semanais).

Outro fator que se alterou está relacionado a um possível fortalecimento de práticas da comunidade voltadas para a educação dos filhos. A mim, esse fortalecimento se tornou ainda mais evidente durante o processo de geração de dados, pois, durante as entrevistas, os participantes fizeram referência a práticas de monitoramento entre os membros da comunidade. São muitas as recomendações que compõem as redes de informações compartilhadas entre as

mães sul-coreanas da comunidade, e, em Gabas (2018), busquei argumentar que isso é parte da dinâmica de um comportamento informacional adotado por mães sul-coreanas, tendo implicações particulares para a promoção do português entre algumas famílias da comunidade. Por isso, não somente estratégias educacionais, atividades, recomendações, instituições de ensino figuram como informação difundida nessa rede, mas também professores.

Neste capítulo, apresentei aspectos históricos, econômicos e sociais que compuseram a internacionalização de empresas sul-coreanas, descrevendo como se deu o processo de mobilidade da mão de obra qualificada. No próximo capítulo, examino relações entre neoliberalismo, linguagem e educação com o intuito de demonstrar que é a articulação entre essas três esferas que resulta no interesse de tantas famílias sul-coreanas em buscar a mobilidade geográfica como estratégia de mobilidade social.

2. NEOLIBERALISMO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

Dado que “as condições históricas que emergem moldam tanto como pensamos sobre linguagem e o que fazemos com isso”[27] (HELLER, 2010, p. 349), neste capítulo, tenho como objetivo discutir como condições históricas, econômicas e educacionais estruturam o mercado sociolinguístico e educacional sul-coreano, conformam ideologias educacionais e de linguagem e se manifestam nas visões de estudantes.

Assim, na seção 2.1, discuto o valor da linguagem e dos recursos comunicativos na nova economia globalizada, destacando como práticas de mercantilização de linguagem impactam o contexto educacional sul-coreano. Na seção 2.2, apresento o cenário de fortalecimento da agenda neoliberal da educação após a década de 1990. Na seção 2.3, discorro sobre a migração pré-universitária como consequência da consolidação da agenda neoliberal. Articulo questões sobre neoliberalismo, linguagem e educação de modo a compreender como ideologias educacionais e de linguagem em circulação na sociedade sul-coreana têm implicações particulares para práticas de competição acadêmica e para os projetos de migração estudantil, orientando as percepções dos participantes entrevistados.

Há uma multiplicidade de definições e interpretações em torno do termo *neoliberalismo*, oriundas de diferentes campos e disciplinas. Conforme La Berge e Slobodian (2017), neoliberalismo pode ser tomado como: (i) um período, compreendido entre 1970 até o momento atual, que reconfigurou o mercado global, resultando, centralmente, na desregulação do setor financeiro no Norte e na transferência do mercado de manufaturados para o Sul; (ii) uma doutrina de governança, cujo principal objetivo é a proteção de direitos do capital privado, resultando em competitividade e desigualdade; (iii) um movimento de intelectuais, encabeçado pelo economista Friedrich Hayek em 1947.

Alinho-me à compreensão de autores como Harvey (2005) e Chun (2017), que consideram o neoliberalismo um estágio do capitalismo, um projeto político e discursivo que resulta em doutrina econômica. Segundo Harvey (2005), o neoliberalismo consiste, especificamente, em uma doutrina econômica em que

[27] No original, “historically emerging conditions shape both how we think about language and what we do with it”.

o Estado divide o controle de mercado com o setor privado e, a partir de uma estrutura institucional, promove descentralização, privatização, sólida proteção à propriedade privada e livre comércio, retirando do Estado a responsabilidade por áreas de bem-estar social. Para o autor, o fim da década de 1970 e início da década de 1980 é um período de virada no cenário econômico e mundial, em que quatro atores tiveram papel crucial: Margareth Thatcher, no Reino Unido, Ronald Reagan, no Estados Unidos, Deng Xiaoping, na China, e Augusto Pinochet, no Chile. Em resposta à estagnação inflacionária e ao desemprego, os quatro líderes impuseram medidas econômicas associadas a ideologias políticas conservadoras pouco comprometidas com a dignidade humana, visando à proteção das elites e classes dirigentes em seus respectivos países.

Além de vinculada à Friedrich Hayek, a teoria neoliberal esteve amplamente associada à Escola de Chicago, liderada pelo economista Milton Friedman. Na direção contrária da teoria keynesiana, Thatcher, Reagan, Xiaoping e Pinochet advogavam em favor do equilíbrio da inflação a partir da redução de investimentos do Estado na economia e na autorregulação do mercado. Apresentado no *Institute for International Economics* em 1989, o Consenso de Washington foi um importante documento que reunia um conjunto de medidas voltadas para o afrouxamento econômico e para a redução de restrições econômicas. O fortalecimento e a disseminação do neoliberalismo se deram por meio de instituições e organizações intergovernamentais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, presentes no evento de 1989.

Enquanto doutrina assentada na liberdade individual e de mercado, o neoliberalismo, extrapolando a esfera econômica, “se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (HARVEY, 2005, p. 3). Em função da penetração das práticas econômicas na vida cotidiana, Chun (2017) argumenta que, para compreender a conformação do capitalismo, a economia não pode ser entendida como algo monolítico e abstrato, que ignora a participação das pessoas no complexo processo de produção, apropriação e distribuição da força de trabalho. É precisamente porque os regimes econômicos

não estão dissociados de regimes discursivos, que o exame dos discursos hegemônicos se torna relevante, sobretudo a partir do modo como são

> (...) interpretados, mediados e dialogicamente co-construídos pelas pessoas em seus papéis como economistas do cotidiano e os modos pelos quais esses discursos são reproduzidos e aceitos como 'senso comum' (GRAMSCI, 1971) ou desafiados e contestados em visões contra-hegemônicas do capitalismo[28] (CHUN, 2017, p. 21).

2.1. MERCANTILIZAÇÃO DE LINGUAGEM NO CAPITALISMO RECENTE

No final da década de 1980, Irvine (1989) advogou em favor da natureza socialmente situada da linguagem e da inseparabilidade da linguagem dos contextos histórico, sociocultural e econômico. Em seu texto, Irvine propunha uma atualizada e original discussão sobre concepção de linguagem, superando interpretações de fenômenos linguísticos ainda vinculadas ao legado saussuriano. Em seu argumento, Irvine (1989, p. 249) defende que compreender a linguagem como atividade social implica reconhecer a função econômica dos fenômenos linguísticos, assim como incluir o fenômeno linguístico no domínio econômico. Para a autora, a dicotomia entre economia política e linguagem não se sustenta, uma vez que a esfera econômica está envolta por instituições, práticas e produtos em que valores são regidos e estão marcados por processos políticos, além de dependerem de relações de mercado que não são autônomas.

Especificamente com relação à interlocução entre Linguística Aplicada e Economia Política, Block (2017) compreende que, a partir dos anos 2000, há um aumento de trabalhos em resposta ao período marcado pela era neoliberal, e pelo reconhecimento de que o mundo contemporâneo se encontra em uma crítica realidade desigual. Interessados na relação entre linguagem e economia política, diferentes autores, como é o caso de Heller (2003), Heller e Boutet (2006), Duchêne e Heller (2012), Shin e Park (2016), Block (2017), dentre outros, vêm examinando fenômenos de linguagem no contexto do capitalismo recente.

[28] No original, "mediated, and dialogically co-constructed by people in their role as everyday economists, and the ways in which these discourses are reproduced and accepted as "common sense" (Gramsci, 1971), or challenged and contested in counter-hegemonic views of capitalism".

No caso do Brasil, são relativamente recentes produções que se ocuparam com o exame de ideologias de linguagem e de poder na intersecção entre capitalismo, nacionalismo e colonialismo. Como destacam Garcez e Jung (2021, p. 339):

> [n]a trajetória interdisciplinar da Linguística Aplicada, a atenção a valores nomeadamente econômicos tem sido pouco comum. Com efeito, mesmo em propostas indisciplinares, é raro que a busca por "criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento" sobre linguagem (MOITA-LOPES, 2006, p. 85) trate expressamente de dinâmicas econômicas no eixo da *distribuição* de recursos e bens (FRASER, 1996).

O conjunto de artigos que compõem o dossiê organizado por Garcez e Jung (2021) examinam casos de mercantilização de linguagem, gerando "inteligibilidades sobre a vida contemporânea e sobre a linguagem como terreno de disputas e de produção de desigualdades a compreender e desafiar" (GARCEZ; JUNG, 2021, p. 344). Trata-se de trabalhos que se debruçaram sobre o papel de recursos linguísticos, instrumentais e simbólicos, em disputas econômicas entre grupos e agentes sociais a partir da análise situada de contextos específicos.

Se, nas diferentes fases do capitalismo, a linguagem sempre esteve inerentemente articulada às práticas sociais e econômico-políticas, sendo mobilizada para reproduzir desigualdades (HELLER; MCELHINNY, 2017), em que termos a linguagem ocupa papel central no capitalismo recente?

Para responder à pergunta, é preciso retomar as mudanças na ordem global e na produção e circulação de capitais que resultaram da nova economia globalizada e do neoliberalismo. À lógica protecionista foi se sobrepondo a desregulação do mercado, a suspensão de taxas e a não intervenção do Estado, o que, por meio de cooperação entre alguns países, resultou no movimento de capitais. O forte impacto desses novos modos de operacionalização do mercado econômico global foi a diversificação dos parques industriais, com empresas buscando espaços alternativos para a instalação de empresas multinacionais que contassem com infraestrutura e mão de obra barata. Essa nova ordem econômica resultou na circulação de capitais e produtos, bem como na circulação de capital humano, isto é, de mobilidade de contingentes laborais (SASSEN, 1988).

O cenário imposto pela nova economia globalizada e pelo neoliberalismo "tem, dentre suas consequências, novas condições para a produção de práticas de linguagem e novos desafios para os modos atuais de pensar sobre linguagem"[29] (HELLER, 2010, p. 349). Com isso, compreendemos que dessas consequências resultam duas reacomodações: (i) alterações no regime de trabalho e na implicação da linguagem para a execução das atividades laborais; (ii) reconfiguração dos valores atribuídos à linguagem. Assim, principalmente dos anos 1990 em diante, face à intensificação dos fluxos de capitais e à reconfiguração das dinâmicas de trabalho, "testemunhamos a emergência ampla de elementos de discurso que tratam linguagem e cultura essencialmente em termos econômicos"[30] (HELLER; DUCHÊNE, 2012, p. 3).

Com relação ao primeiro ponto, as vinhetas etnográficas apresentadas por Heller (2010) são exemplos das dinâmicas de trabalho em dois momentos distintos. Heller, de um lado, retoma o cenário de uma fábrica canadense que visitou nos anos 1980, e o modo como a linguagem desempenhava papel muito pequeno na execução do trabalho, estando reservada somente para momentos de intervalo entre os trabalhadores. De outro, descreve o que observou em um *call center*, nos anos 2000, e como o trabalho naquele ambiente dependia essencialmente de recursos comunicativos para acontecer.

Regimes de trabalho que marcaram o período industrial estiveram comprometidos com práticas de repetição em linha de produção que dependiam de "atividades de trabalho braçal rigidamente controladas e uniformizadas" que persistiram "mesmo quando o trabalho passou de menos braçal para mais verbal"[31] (HELLER, 2010, p. 350). Com a reorganização dos modos de gestão do trabalho e da expansão do setor de serviços, discursos sobre competência comunicativa, cada vez mais, se articulam às atividades econômicas (HELLER; BOUTET, 2006). Em razão disso, "no trabalho contemporâneo, a linguagem não

[29] No original, "the globalized new economy, has, among its consequences, new conditions for the production of language practices and forms and new challenges to current ways of thinking about language".
[30] No original, "we are witnessing the widespread emergence of discursive elements that treat language and culture primarily in economic terms".
[31] No original, "which uses rigidly controlled and uniformized acts of physical labor; and the general preference for Taylorism has persisted even when labor became less physical and more verbal".

é somente parte integral, se não a única parte no processo de trabalho; é também, frequentemente, o produto do trabalho"[32] (HELLER, 2010, p. 350).

Na mesma linha, Irvine (1989, p. 249) enfatiza que "a alocação de recursos, a coordenação da produção, a distribuição de bens e serviços, vista (como deve ser) a partir da perspectiva política, envolve, de muitas maneiras, formas linguísticas e práticas verbais"[33]. Em função de fenômenos linguísticos não serem apenas sintomas das atividades econômicas que as línguas passam a ser produtos simbólicos e materialmente lucrativos porque "têm valor diferencial traduzido em valor econômico"[34] (IRVINE, 1989, p. 255).

A respeito desse cenário, Heller e Duchêne (2012) refletem sobre o papel desempenhado pela linguagem como terreno de disputas e de sua relevância nas dinâmicas de inclusão e exclusão na nova economia globalizada, tornando-se produto do terceiro setor. O que ocorre é uma reinscrição de novas relações de poder, em função da mudança na ordem econômica, que transitou da fase industrial para a fase pós-industrial e vem sendo fortemente orientada por projetos e políticas econômicas neoliberais. As práticas linguísticas não apenas denotam e indiciam grupos, mas colaboram fortemente para a divisão do trabalho *per se*, já que a linguagem "tem valor porque está relacionada a como todos os tipos de recursos são produzidos, circulados e consumidos, incluindo o modo como são identificados como recursos, antes de tudo"[35] (HELLER; MCELHINNY, 2017, p. 3).

A linguagem, compreendida como prática social, compõe "um conjunto complexo de atividades sociais e econômicas, nas quais atores sociais utilizam recursos linguísticos para agenciar outros recursos, algumas vezes mínimos, e alcançar propósitos específicos em condições específicas" (JUNG; SILVA, 2021, p. 366). Nesse ponto, a grande questão é que são recursos que não estão disponíveis de modo igual para todos, ou nas palavras de Irvine (1989, p. 255), não estão "equitativamente, aleatoriamente ou fortuitamente distribuídos em

[32] No original, "more importantly, in much contemporary work, language is not only an integral, if not the only, part of the work process; it is also frequently the work product".
[33] No original, "the allocation of resources, the coordination of production, and the distribution of goods and services, seen (as they must be) in political perspective, involve linguistic forms and verbal practices".
[34] No original, "acquire differential value that translates into economic value".
[35] No original, "and it has value because it is tied to how all kinds of resources are produced, circulated, and consumed, including how they are identified as resources at all".

uma comunidade (...) [e] o fato da distribuição desigual é, em si mesmo, relevante economicamente”[36].

Com relação ao papel da linguagem nas diferentes fases do capitalismo, Heller e Duchêne (2012) examinam e comparam os valores atribuídos à linguagem no capitalismo industrial e no capitalismo recente. Durante o capitalismo industrial, os modos de legitimação do Estado-nação moderno se organizavam com base no controle (de recursos naturais, de mão de obra, de fronteiras), e a linguagem desempenhava papel central como elemento de homogeneidade, conectando território e etnicidade, e legitimando o par de oposição cidadão/não-cidadão. É especialmente nesse período que a narrativa moderna, assentada na relação identitária entre sujeito e “língua”, em termos de “uma nação, uma língua”, esteve na base de discursos de pertencimento e de orgulho nacional, no quais a linguagem tinha valor de orgulho (*pride*). No capitalismo recente, o recrudescimento do neoliberalismo colaborou para a reconfiguração do valor da linguagem, incorporando também um valor de recurso ou valor agregado (*profit*). O reposicionamento do valor da linguagem resulta em uma relação econômica entre sujeito e linguagem que se articula à relação identitária.

Os diferentes papéis da linguagem nos estágios do capitalismo não resultam em ruptura entre os discursos de orgulho e discursos de lucro. Como examinam Heller e Duchêne (2012), no estágio atual do capitalismo, acontece a continuidade dos discursos de orgulho e lucro, resultante de um esgarçamento da ideia de mercado nacional e das fronteiras de Estado-nação em função dos novos modos de produção do capital. Discursos que reforçam o potencial econômico da linguagem se articulam complexamente aos discursos de fortalecimento do Estado-Nação e de poder político da linguagem que marcaram períodos anteriores (DUCHÊNE; HELLER, 2012). A respeito do reposicionamento tanto da visão de linguagem quanto do papel do Estado, Garcez e Jung (2021, p. 341) afirmam que:

> “orgulho” já não funciona mais tão bem como o principal tropo da legitimação para as desigualdades que o capitalismo cria e recria e que o Estado-nação gerencia; em vez disso, a

[36] No original, “evenly, randomly, or fortuitously distributed in a community (...) the fact of uneven distribution is itself economically relevant”.

> capacidade de o Estado de facilitar o crescimento da “nova economia globalizada” depende de sua capacidade de legitimar discursos de “lucro”.

Além da reconfiguração do valor da linguagem no capitalismo, observa-se a reconfiguração da subjetividade. Na nova divisão do trabalho, a força de trabalho se torna mercantilizável, uma vez que os próprios trabalhadores passam a ser entendidos como produto (URCIUOLI, 2008). Como todas as práticas socioculturais se articulam às leis de mercado, o valor das habilidades dos sujeitos está igualmente regulado por um conjunto de práticas, conhecimentos e modos de agir que indicam como os trabalhadores devem ser, devem trabalhar, e devem ser avaliados no contexto social. Dada a centralidade da linguagem no capitalismo recente, as habilidades de comunicação são fundamentais na composição do que Urciuoli (2008) nomeia como *feixe de habilidades*.

Em face da mercantilização de repertórios, na contemporaneidade, o multilinguismo “valorado em termos de ‘expansão de mercado’, ‘produtividade’ ou ‘criatividade’ é enquadrado como um recurso potencial que pode ser transformado em várias formas de capital”[37] (DUCHÊNE, 2020, p. 93). É frente à centralidade da linguagem e das práticas de mercantilização de linguagem profundamente conectadas às políticas educacionais em diferentes países que se assiste à intensificação do projeto de internacionalização da economia e da educação. No bojo da flexibilização e da precarização do mercado de trabalho, famílias se engajam em migração pré-universitária no afã de marcar diferença social. Nesse cenário, uma pequena e favorecida parcela de “famílias de classe média busca solucionar as ansiedades provocadas pelas recentes condições financeiras instáveis com migração educacional”[38] (ALLAN; MCELHINNY, 2017).

No caso particular da Coreia do Sul, contexto em tela nesta tese, este é um exemplo de que a internacionalização motivada por projetos neoliberais parece estar contaminando em ritmo acelerado a Educação Básica. O vínculo entre Estado e setor privado, por meio de políticas educacionais, posicionou os recursos linguísticos, sobretudo de línguas adicionais, como capitais relevantes

[37] No original, “multilingualism is simultaneously valued in terms of “market expansion,” “productivity,” or “creativity,” and it is framed as a potential resource that can be transformed into various forms of capital”.
[38] No original, “Middle-class families seek to address the anxieties of newly uncertain financial positions with educational migration”.

do mercado acadêmico. Assim, para compreender os impactos da agenda neoliberal no contexto da Coreia do Sul e suas implicações para a trajetória de estudantes, na próxima seção, procedo a uma historicização das políticas educacionais colocadas em prática no país nas últimas décadas.

2.2. AGENDA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO SUL-COREANA

Nesta seção, descrevo processos econômicos centrais que alteraram profundamente o papel da educação na sociedade impulsionando, entre outros, a busca por migração educacional por parte de algumas classes sociais.

A fim de fazer frente aos chamados Tigres Asiáticos, composto por Coreia do Sul, Hong Kong, Singapura e Taiwan, que, no início da década de 1990, haviam conquistado soberania de suas economias e fortalecimento regional, empresas estadunidenses injetaram remessas de investimentos no mercado asiático entre 1996 e 1997, inflando a bolsa de Tóquio. Isso resultou na desestruturação do protagonismo e da independência financeira desses países com relação ao próprio desenvolvimento econômico. O efeito prático e imediato dessa medida foi a dissolução de diversas empresas e, no caso particular da Coreia do Sul, o país recorreu a empréstimos oferecidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), por meio de adoção das medidas do Pacote de Washington, firmado entre Coreia do Sul e Estados Unidos (PILLER; CHO, 2013).

Sob a narrativa de uma economia de livre mercado e de competição equilibrada, esse processo provocou mudanças sociais na Coreia do Sul, pois acentuou desigualdades, aumentou a insegurança econômica, e resultou em uma transformação cultural significativa no período pós-1997 (PILLER; CHO, 2013). Compreendido, no início, como “presente de grego”, o comprometimento com o FMI rapidamente passou a circular na sociedade sul-coreana como a melhor receita econômica, que possibilitaria o fortalecimento da economia interna em um novo momento e, complementarmente, a projeção da Coreia do Sul no mercado internacional. A alta regulamentação econômica rapidamente transbordou para as esferas educacionais, e a competição, que se materializou no mercado de ensino de língua inglesa, passou a dar o tom das políticas educacionais, e a ser o centro dos currículos educacionais.

A associação entre neoliberalismo e globalização projetou o inglês como língua global (nas entrelinhas, como língua do neoliberalismo), sendo este um exemplo da associação entre globalização financeira e globalização linguística descrita por Signorini (2013). O papel substancial do inglês no currículo acadêmico dos estudantes foi resultado das interdependentes políticas econômicas, educacionais e linguísticas, tornando a língua inglesa "o terreno principal onde a competição acontece"[39] (PILLER; CHO, 2013, p. 26).

A centralidade da língua inglesa na lógica neoliberal e a consequente mercantilização linguística não é um fenômeno exclusivo da Coreia do Sul. O que está subjacente ao projeto sul-coreano é o fato de o processo de mercantilização da língua inglesa ter penetrado múltiplas camadas socioeconômicas e, em decorrência disso, a língua ocupar diferentes etapas da trajetória de estudantes desde os anos iniciais da Educação Básica, com efeitos pontuais para a produção de desigualdades.

Nos termos de Park e Abelmann (2004), diferentes valores simbólicos e práticos atribuídos à língua inglesa pelos sul-coreanos são indicativos de que "o projeto de inglês na Coreia do Sul remete, simultaneamente, ao crescente poder do inglês no mundo, ao valor de classe (i.e. mobilidade social), e à aspiração cosmopolita"[40] (PARK; ABELMANN, 2004, p. 646). Na análise das autoras, o valor atribuído à língua inglesa é chave importante para compreensão do cenário sul-coreano atual, porque o aprendizado da língua é, ao mesmo tempo, buscado por diferentes classes sociais com vistas à mobilidade social e ao atributo das classes, acentuando desigualdades.

Desse modo, em função da conjunção de modelo neoliberal de educação e ensino de língua, o planejamento público para as Políticas Educacionais, estabelecido de meados dos anos 1980 até meados dos anos 1990, foi lentamente substituído pelas forças de mercado, transformando a educação igualitária em uma educação competitiva (KIM, 2002), altamente influenciada pelos mercados editorial, de ensino extracurricular, e de certificação linguística.

Como balizadora do desempenho acadêmico dos estudantes, a língua inglesa se tornou um marcador simbólico e material de competitividade, que

[39] No original, "key terrain where competition is played out".
[40] No original, "the project of English in South Korea today speaks simultaneously to the escalating global power of English; to its class value (i.e., mobility); and to cosmopolitan striving".

possibilita a manutenção ou ascensão social via diferentes mecanismos. Um deles é o valor da língua inglesa na seleção de estudantes para universidades coreanas[41]. Os dois modos mais tradicionais de ingresso de estudantes nas universidades sul-coreanas são o vestibular sul-coreano, *suneung,* e a análise de desempenho acadêmico. Em ambos os casos, a língua inglesa é fundamental, quer seja no desempenho nas seções de língua estrangeira do exame, quer seja no desempenho em provas de proficiência, como o *Test of English as Foreign Language* (TOEFL), cujo *score* é contabilizado na pontuação dos candidatos. A fim de garantir boas posições no mercado de trabalho, a universidade se tornou mais importante do que o próprio curso pretendido (PILLER; CHO, 2013). O prestígio das universidades e o consequente prestígio dos diplomas dos formandos têm direta relação com os *rankings* universitários o que, igualmente, colabora para o acirramento da competição já em estágios pré-universitários.

A competência e a competição, especialmente em língua inglesa, como avaliam Piller e Cho (2013), extrapolaram os termos educacionais, isto é, o aprendizado da língua inglesa, e modificaram o *status* e a função da educação, que se tornou um objeto de consumo *per se*. Diferentes indicadores sinalizam a posição central da língua inglesa na Coreia do Sul na primeira década dos anos 2000: (i) forte presença de *hagwons* (escolas de reforço) e consolidação de políticas de *After School Programs* e de educação extracurricular privada (LEE, 2011); (ii) sólidas políticas de recrutamento de professores nativos de língua inglesa para atuar em diferentes setores educacionais (WANG; LIN, 2013); (iii) política de internacionalização das universidades, principalmente com a adoção da língua inglesa como principal língua de instrução e o incentivo para mobilidade de alunos estrangeiros (PILLER; CHO, 2013); e (iv) influência de currículos internacionais, como o IB (*International Baccalaureate*) nos currículos nacionais de Ensino Médio (SHIN, 2012).

Nesse cenário de competição, os discursos dominantes estão orientados pela quantificação de habilidades (URCIUOLI, 2008), e, como já dito, por uma

[41] O país conta com universidades públicas e privadas, sendo necessário o pagamento de taxas em ambos os casos. Embora haja particularidades no processo de admissão de estudantes, as instituições se valem centralmente das notas no exame nacional unificado, o *suneung*, para a classificação dos candidatos.

visão de linguagem que passa a considerar recursos linguísticos em termos econômicos (DUCHÊNE; HELLER, 2012). Nesse sentido, a competição se estrutura por meio de um conjunto de mecanismos de avaliações, nivelamentos e ranqueamentos.

Visando atingir excelentes resultados no vestibular, as famílias passaram a se envolver exaustivamente na busca de sofisticadas estratégias capazes de garantir o êxito dos filhos em pelo menos um dos modos de ingresso na universidade. Essas estratégias marcam o alinhamento das famílias às ideologias econômicas, educacionais e linguísticas, endossando o sistema competitivo.

Na esteira dos processos de internacionalização agressiva da educação superior sul-coreana (PILLER; CHO, 2013), os estudantes começaram a investir na migração pré-universitária como estratégia acadêmica, ou, nos termos de Park e Bae (2009), como estratégia de acumulação de capital. De modo a agregar valor diferencial em seus currículos, os estudantes, acompanhados ou não por suas famílias, buscam residência temporária em outros países com vistas à aquisição da língua inglesa, um tipo de migração estudantil pré-universitária específica conhecida na Coreia do Sul como *jogi yuhak*.

2.3. MIGRAÇÃO PRÉ-UNIVERSITÁRIA SUL-COREANA

Em linhas gerais, a migração *jogi yuhak*[42] pode ser descrita como um êxodo educacional específico de estudantes pré-universitários que frequentam, durante um a dois anos, instituições regulares em países que têm o inglês como língua oficial e/ou escolas que têm o inglês como língua de instrução. Adicionalmente, trata-se da

> (...) mudança de crianças de famílias de classe média para outros países para estudar e conquistar fluência em língua inglesa, a fim de garantir uma posição de vantagem nos mercados educacional e profissional altamente competitivos da

[42] Autores têm optado por diferentes termos para se referir a essa modalidade migratória, como *Pre-College Study Abroad* (KANG; ABELMANN, 2011) e *Early Study Abroad* (PARK; GAO, 2015), por exemplo. Neste trabalho, eu opto pelo uso de '*jogi yuhak'*, porque é o termo utilizado tanto na mídia sul-coreana quanto pelos participantes da pesquisa.

> Coreia do Sul, profundamente afetados pelo neoliberalismo[43] (GAO; PARK, 2015, p. 82).

É certo que as famílias que migram possuem diferentes configurações, e, em alguns casos, os estudantes migram sozinhos. Porém, uma configuração bastante comum da migração *jogi yuhak* é a de famílias desmembradas, cujas mães acompanham os filhos, mas cujos pais permanecem na Coreia do Sul exercendo suas profissões. Essa figura materna é conhecida como *kirogi mom*[44]*.* O trabalho de Lee (2010) é relevante por focalizar especificamente esse grupo de mães e a complexidade desse período em suas vidas, especialmente com relação ao caráter conflitivo do que significa deixar a Coreia do Sul temporariamente na condição de mentoras ou gestoras do projeto migratório-educacional.

A migração *jogi yuhak* teve início na década de 1990, consolidando-se na década seguinte. Kang e Abelmann (2011) explicam o surgimento e o fortalecimento desse tipo de migração pré-universitária como resultado de dois principais discursos dominantes e complementares entre si. De meados de 1990 a início dos anos 2000, a migração *jogi yuhak* foi, inicialmente, disseminada como uma experiência internacional alternativa à formação dos estudantes. No período de reconstrução social do país, a educação operava com bases igualitárias. Esses princípios mais universais começaram, a partir da era FMI, a ser lidos pelo discurso neoliberal como sinônimos de uma educação padronizada, uniformizadora, que não incitava nos alunos seu potencial criativo, inovador, assertivo. Assim, passou a se fortalecer o discurso de que outra experiência de escolarização poderia contribuir para o enriquecimento da formação do estudante, uma formação mais diversa.

Na leitura de Kang e Abelmann (2011), a mídia teve fundamental importância para a circulação e fortalecimento de ideologias pró-êxodo de estudantes pré-universitários e para a promoção da "educação global", utilizando, em suas notícias, relatos/depoimentos quase sempre positivos de famílias da alta elite com experiência internacional. Os discursos promoviam os

[43] No original, "Young children from middle class Korean families are sent overseas to study and acquire fluency in English, so that they may secure na advantageous position in the harsh competition of the Korean educational and job market deeply affected by neoliberalism".

[44] Em coreano 기러기, o termo faz referência a *ganso*, e remete à ideia de uma mãe que superprotege seus filhotes.

benefícios de uma educação voltada para o desenvolvimento de sensibilidade cultural e crítica dos estudantes.

A partir dos anos 2000, o deslocamento de estudantes pré-universitários se popularizou, tornando-se uma efetiva estratégia de famílias de classe média alta, e se fortalecendo como parte do mercado educacional (SONG, 2018). O discurso midiático assumiu um tom mais instrucional e, paulatinamente, a migração *jogi yuhak* começou a ser entendida como caminho mais efetivo para o sucesso acadêmico. Nesse segundo momento, já circulavam nas notícias um discurso vinculando a migração estudantil à questão da estratégia e da competição, isto é,

> embora a noção de desenvolvimento alternativo advindo da experiência internacional ainda seja sustentada na sua fase amadurecida, ela está revestida de um discurso mais prático de sucesso na ordem social sul-coreana[45] (KANG; ABELMANN, 2011, p.90).

Importa destacar que a mídia é relevante para validação do mercado educacional, atuando não só na difusão da migração de estudantes pré-universitários, a migração *jogi yuhak,* e na promoção de aprendizado de língua inglesa, mas também destacando seu potencial para construção de um sujeito que seja capaz de atuar em um mundo globalizado. Os *rankings* das melhores universidades sul-coreanas, conforme descrito em Piller e Cho (2013), são publicados e promovidos por três jornais da grande mídia conservadora sul-coreana, *Joongang Ilbo*, *Chosun Ilbo* e *Donga Ilbo*[46], que endossam a neoliberalização da educação e, ao lado de algumas universidades, já encabeçaram campanhas para tornar o inglês língua oficial na Coreia do Sul. A mídia tradicional, portanto, popularizou e ainda continua a ter bastante peso na disseminação da migração *jogi yuhak* como complemento para o projeto educacional.

Com relação às implicações legais envolvidas no processo migratório, conforme detalhado em Kang e Abelmann (2011), até 1998, estudar fora da

---

[45] No original, “although the notion of alternative human development is sustained into PSA’s maturity in the millennium, it is overshadowed by a more practical discourse of success in South Korea’s social order”.

[46] Em coreano, 중앙일보, 조선일보, 동아일보 respectivamente.

Coreia do Sul era economicamente possível e autorizado apenas para algumas famílias de elite sul-coreana, que enviavam seus filhos para universidades estrangeiras. Com a popularização do envio de estudantes pré-universitários para experiências de curta/média duração, a flexibilização aumentou a tal ponto, que, em 1999, o então Ministro da Educação suspendeu as restrições, concedendo liberação integral. O resultado foi um número absurdo de pedidos e, rapidamente, o governo instituiu algumas limitações aos benefícios educacionais para conter a saída de tantos estudantes.

Assim, atualmente, estão legalmente autorizados a estudar fora da Coreia do Sul e se beneficiar dos critérios especiais do vestibular: estudantes que tenham concluído o *Middle School*[47]; estudantes que ainda não tenham concluído o *Middle School*, mas que receberam algum tipo de distinção ou mérito especial em artes, ciências ou esportes; estudantes cujos pais sejam funcionários de empresas transnacionais e ocupem cargos fora da Coreia do Sul.

A migração estudantil continua a ser incentivada por diversos setores e dispositivos da sociedade, ainda que, em alguns casos, os deslocamentos não se enquadrem nas regras estabelecidas pelo governo sul-coreano. Mesmo havendo três situações claras para concessão do benefício, muitas famílias sul-coreanas encontram brechas[48] e/ou enviam os filhos sem autorização prévia para outros países.

Nos últimos anos, houve um alargamento significativo no número de saída de estudantes: em 1998, foram registradas 1.560 saídas; em 2008, 27.349[49]. Dados da *Korean Educational Statistic Service* (KESS) apontam que, em 2018, 19.047 estudantes pré-universitários residiam temporariamente no exterior[50]. Nesse cenário, nota-se que as famílias estão buscando a migração cada vez mais cedo como estratégia para a trajetória acadêmica dos filhos. Segundo Park e Bae (2009), estudantes do equivalente ao Ensino Fundamental II constituem a maior parcela entre os migrantes.

---

[47] Equivalente ao Ensino Fundamental II no Brasil.
[48] Uma delas se refere a entrega de filhos para adoção para membros familiares distantes que residem nos Estados Unidos, sobretudo que se mudaram para o país no período do pós-guerra.
[49] Dados retirados de Kang e Abelmann (2011).
[50] Segundo dados da Korean Educational Statistic Service (KESS), disponíveis em: https://kess.kedi.re.kr/eng/index. Acesso em: out. 2023.

Para Gao e Park (2015, p. 89), este cenário é resultado da precarização e da instabilidade do mercado de trabalho na Coreia do Sul, que “introduziu grande ansiedade entre a classe média, a qual temia não ser capaz de passar sua posição de classe para a próxima geração”, levando as famílias a “prepararem seus filhos para competição para entrar em boas escolas e ajudá-los a garantir credenciais valiosas que possam ser traduzidas em empregos melhores e mais estáveis no futuro”[51]. Assim, é possível entender esse projeto migratório como consequência da agenda econômica neoliberal que conforma uma ideologia prevalente sobre a importância da educação e da língua inglesa como fatores relevantes na disputa no mercado educacional e profissional.

Esse tipo de mobilidade, portanto, não está inscrito em um campo social e educacional discreto ou neutro, sendo uma extensão do mercado altamente estratificado e competitivo sul-coreano. Em termos práticos, basicamente, a experiência internacional é convertida em certificados, prêmios e diplomas de programas internacionais cursados pelos alunos, que serão somados às notas do exame nacional, e, posteriormente, utilizados durante a carreira universitária. Assim, a experiência de migração pré-universitária funciona como um adicional às notas obtidas nos exames e, além disso, facilita a entrada em universidades nacionais por meio de um exame especial, *teugnae*[52], ofertado a alunos que residiram fora da Coreia do Sul. Nessa lógica, ambos, sistema de avaliação (aproveitamento de exames de proficiência e processos de admissão diferenciados) e migração voltada para educação, funcionam como facilitadores educacionais para famílias que têm acesso à migração.

Para Kang e Abelmann (2011), há uma acentuação no processo de estratificação social promovida pela migração estudantil, favorecendo a reprodução de interesses de classe e expandindo relações de poder que já eram

[51] No original, “introduced great anxiety among the middle class, who feared that they may not be able to pass their class position onto the next generation”; “prepare their children for competition in getting into better schools and helping them secure valuable credentials that can translate into better and more stable jobs in the future”

[52] Em coreano, 특내, é um processo de seleção para universidades destinado a alunos que residiram fora da Coreia do Sul até o equivalente ao 1º ano do Ensino Médio e que se enquadram nas condições exigidas pelo Governo sul-coreano. Há três modalidades, para alunos com experiência de residência de dois e três anos, e outro para alunos com experiência de residência de 12 anos. É entendido como um benefício especial, pois diminui a concorrência entre os candidatos.

articuladas pela disseminação da língua inglesa. Na mesma direção, Gao e Park (2015, p. 89) argumentam que

> o capital simbólico do inglês adquirido no exterior, a experiência cultural ampla que transcende o sistema educacional sul-coreano e o conforto cosmopolita no mundo resultante do período vivido fora podem ser compreendidos como índices que distinguiriam a criança de *jogi yuhak* como um sujeito neoliberal, bem preparada para a máxima realização de seu potencial no cenário global[53].

Como já dito, com a mobilidade, são fixados regimes de desigualdades, uma vez que os projetos migratórios afetam não só aqueles que migram como também os que, por restrições econômicas, não migram, ou seja, a mobilidade impacta desigual e injustamente a organização social em diferentes níveis (PARK, 2014).

O destino da migração é um fator de peso na trajetória do estudante, e o *status* econômico político do país, das línguas e variedades têm determinado sua escolha. O deslocamento de estudantes em idade escolar decorre basicamente da ligação entre formas prestigiadas da língua inglesa e localização geográfica (PARK; BAE, 2009; GAO; PARK, 2015). Enquanto estratégia educacional, a mobilidade, portanto, não pode ser descrita como uma expansão do repertório linguístico que resulta de um deslocamento, mas de um deslocamento que é orientado para o aprendizado de uma língua em uma variedade particular, e mais além, para o desempenho acadêmico. Nesse sentido, o que está em jogo não é efetivamente a mobilidade baseada em uma noção de garantia ou autenticidade de aprendizado, e sim, a ideia de mobilidade baseada na aquisição de um recurso/capital linguístico. Assim, conforme Gao e Park (2015), não se pode depositar especificamente no inglês o objetivo maior desse tipo de migração, mas o valor que o aprendizado linguístico tem no retorno para o país.

Durante o período de consolidação da migração *jogi yuhak*, a América do Norte foi, nas palavras de Kang e Abelmann (2011, p. 91), o “centro

[53] No original, “the symbolic capital of English acquired abroad, the broader cultural experience that transcends the Korean education system, and the cosmopolitan comfort in the world that comes from time spent overseas were all understood as indexes that would distinguish the jogi yuhak child as a neoliberal subject, well-poised for the maximal realization of his or her potential in the global stage”.

gravitacional”[54] desse fluxo migratório, mas, ao longo dos anos, o destino tradicional foi sendo substituído por outras opções, principalmente, no sudeste asiático (PARK; BAE, 2009; KANG; ABELMANN, 2011, entre outros). A busca por destinos alternativos se deu em função do alto custo envolvido no deslocamento para países de maior prestígio, uma vez que a mobilidade depende do investimento de capital econômico e cultural e do engajamento das famílias em redes de contato transnacionais (PARK; GAO, 2015). Além disso, Kang e Abelmann, (2011) pontuam que migrar para um destino asiático implica menos investimentos culturais e emocionais por parte dos estudantes, e garantias da manutenção da disciplina acadêmica rígida praticada tanto na Coreia do Sul quanto em alguns países asiáticos.

Gao e Park (2015) descrevem que, em alguns casos, um período de residência em destinos alternativos pode funcionar como um estágio de experiência para uma migração posterior para destinos mais prestigiados. Além disso, “a valorização da individualidade sob o neoliberalismo também leva as famílias a buscarem destinos alternativos que possam adicionar um senso de distinção ao caráter da criança”[55] (GAO; PARK, 2015, p. 90). A possibilidade de adição de outras competências, como aquisição de uma terceira língua, igualmente se mostra como um atrativo, mas depende do potencial que podem ter no retorno à Coreia do Sul.

Na esteira dessa diversificação, Singapura e China estão se tornando centros gravitacionais, porque têm presença forte no mercado asiático e mundial e conseguem oferecer um complemento acadêmico em função (i) das altas posições que universidades da China[56] e de Singapura[57] têm ocupado em rankings universitários asiáticos; (ii) da possibilidade de adicionar mandarim, língua oficial nos dois países, ao repertório dos estudantes.

A respeito da adição de outras línguas ao repertório de estudantes migrantes, Park e Bae (2009) descrevem os investimentos que famílias sul-coreanas residentes em Singapura fazem no aprendizado de mandarim, em complementariedade ao inglês. Em outros trabalhos, também discorri sobre o

[54] No original, “center of gravity”.
[55] No original, “the valorization of individuality under neoliberalismo also leads families to seek alternative destinations that can add a sense of distinction to the character of the child”.
[56] Especialmente a HKU – *Hong Kong University.*
[57] Especialmente a NUS – *National University of Singapore*.

assunto (GABAS, 2016; 2018), demonstrando os investimentos de famílias sul-coreanas no aprendizado de português concomitantemente aos investimentos no aprendizado da língua inglesa. No entanto, vale ressaltar que nem sempre a diversidade linguística é determinante para a escolha da localidade de expatriação, e nem sempre as línguas locais são alvo de investimentos por parte das famílias. Nesse sentido, relembro, conforme apresentado no capítulo anterior, o fato de os estudantes em tela nesta tese estudarem em escolas internacionais nas quais a língua de instrução é o inglês, sendo o português menos presente na rotina escolar.

Fato é que as línguas são importantes recursos semióticos para a refinada avaliação que migrantes fazem do cenário espacial e social a partir do valor que conferem às línguas e as suas variedades e sobre como essa avaliação orienta a escolha de destinos potenciais. No processo de mapear os espaços, os migrantes traçam suas cartografias, isto é: "entende[m] o espaço por meio da mediação de concepções metalinguísticas de língua e comunicação"[58] (PARK, 2014, p. 85), e, através da mediação língua e mobilidade, empreendem "a arte e prática de mapeamento (...) como as pessoas em trânsito ativamente constroem o espaço transnacional por meio da mediação de ideologias de linguagem"[59] (op. cit., p.84).

Como as ideias que se tem sobre línguas nomeadas são construídas de forma situada (WOOLARD, 1998), é baseado no valor que os migrantes conferem às línguas e na avaliação do seu potencial econômico que realizam a interpretação da mobilidade e estabelecem rotas de deslocamento. Ideologias de linguagem têm papel central nesse tipo específico de migração transnacional sul-coreana, uma vez que estabelecem a conexão entre "língua e espaço geográfico, fundamental para a imagem que o migrante constrói do mundo"[60] (PARK; BAE, 2009, p. 367). O mundo, nesse sentido,

> não representa um lugar tranquilo nos quais as escolhas de imigrantes resultam em movimento irrestrito pelo espaço sem nenhum tipo de fricção, mas sim um terreno complicado em que

[58] No original, "acts of understanding space through the mediation of metalinguistic conceptions of language and communication".
[59] No original, "art and practice of map-making (...) people on the move actively construct transnational space through the mediation of language ideologies"
[60] No original, "language and geographical space serve as fundamental basis for a migrant's imagination of the world".

> migrantes precisam estudar e aprender a percorrer[61] (PARK, 2014, p. 85).

A migração *jogi yuhak* está intimamente relacionada a um processo informado por ideologias e profundamente fundamentado em noções espaciais (GAO; PARK, 2015), sendo a língua um recurso apto a interpretar o espaço, isto é, indiciar tanto o valor das variedades quanto o de atribuir sentidos, que é capaz, nas palavras de Park (2014, p. 83), de "gerar uma imagem ideologicamente carregada dos espaços"[62].

Em uma leitura mais atenta, é possível compreender que, além da expansão do repertório linguístico, o deslocamento sul-coreano objetiva a aquisição de habilidades que referendem o engajamento dos que migram na lógica neoliberal. Conforme argumentam Gao e Park (2015, p. 81), o investimento em aprendizado de línguas envolve a avaliação sobre espaço em que a "mobilidade geográfica para alguns destinos se torna ela mesma um indiciador de um sujeito neoliberal ideal"[63] (GAO; PARK, 2015, p. 87). Isso ocorre em função da intersecção entre recurso comunicativo e espaço, em que o próprio deslocamento motivado pelo aprendizado de uma variedade prestigiada de capital linguístico é, por si só, uma "evidência do alinhamento moral do sujeito com os ideais neoliberais de autodesenvolvimento contínuo" (*op. cit.* p.81).

O engajamento profundo de mães sul-coreanas na vida acadêmica dos filhos acontece por meio de gerenciamento educacional e da adoção de estratégias para organizar tanto a vida escolar quanto o repertório linguístico (cf. PARK; ABELMANN, 2004; KIM, 2009; PARK, LIM; CHOI, 2015). As experiências de mobilidade vivenciadas por famílias sul-coreanas ressignificam o papel da família – sobretudo na figura das mães – na organização do projeto migratório e acadêmico de seus filhos (GABAS, 2016).

As famílias, especialmente as mães, enquanto gerenciadoras acadêmica e linguística de seus filhos, realizam um refinado cálculo em termos de ações

---

[61] No original, "does not represent a smooth space in which rational choices of migrants lead to unrestricted movement in space with no friction, but a complicated terrain which migrants must study and learn to travel".
[62] No original, "generate an ideologized image of space for the migrants".
[63] No original, "geographical mobility itself can in some contexts become indexical of na ideal neoliberal subject".

que podem tomar a despeito das condições materiais e do contexto de migração. As famílias

> ativamente redesenham seus itinerários e trajetórias à medida que novos elementos do território são descobertos, constantemente reavaliando a viabilidade dos seus planos atuais e potenciais para o sucesso, baseado na projeção da convertibilidade do capital linguístico nos mercados linguísticos - isto é, que tipo de competência será considerada legítima e valiosa em diferentes espaços futuros[64] (PARK, 2014, p.89).

Tendo em vista que o aumento do desempenho de estudantes em exames e avaliações de língua inglesa diminui o privilégio associado à competência em língua inglesa que adquiriram fora da Coreia, Song (2018) descreve novas estratégias por parte de famílias sul-coreanas, com vistas à valorização das experiências internacionais de seus filhos no retorno para a Coreia, nesse cenário em que apenas o inglês não é suficiente.

A experiência de migração *jogi yuhak*, "em vez de ajudar as famílias a se sentirem mais preparadas para a competição neoliberal, introduz muita ansiedade" em função da alta demanda em "reavaliar e recalcular o valor e a convertibilidade do capital linguístico que os filhos adquirem por meio do estudo no exterior"[65] (GAO; PARK; 2015, p. 91/92). No próximo capítulo, discuto noções da Sociologia da Educação e da Antropologia da Linguagem que embasaram a análise sobre as visões de estudantes sobre suas experiências de migração.

[64] No original, "actively redraw their paths and trajectories as new elements of the terrain are discovered, constantly reevaluating the viability of their current plans and potential for success, based on their projection of the convertibility of linguistic capital across linguistic markets - i.e., what kind of competence will be considered legitimate and valuable in different future spaces".

[65] No original, "instead of helping the families feel more prepared for neoliberal competition, introduces greater anxiety"; "constantly reevaluate and reassess the value and convertibility of the linguistic capital the children are acquiring through their study abroad".

3. DISTINÇÃO SOCIAL E IDEOLOGIAS DE LINGUAGEM

Nos capítulos 1 e 2, respectivamente, busquei mapear o amplo projeto de internacionalização da economia sul-coreana e os impactos da agenda neoliberal na conformação do mercado sociolinguístico e educacional da Coreia do Sul. Neste capítulo, discorro sobre algumas noções da Sociologia da Educação e da Antropologia da Linguagem respectivamente.

Conceitos centrais de Bourdieu, *habitus*, *campo social e capital cultural*, importantes para compreensão de distinção social, são apresentados na seção 3.1. Considerando as diferentes estratégias adotadas em resposta à competitividade pré-universitária, interessa, para esta tese, discutir a educação internacional e o certificado Celpe-Bras, visto que são estratégias salientes nos metadiscursos dos estudantes ao longo das entrevistas analisadas (subseções 3.1.2 e 3.1.3). No que se refere à Antropologia da Linguagem, na seção 3.2, discuto os enquadramentos sobre ideologias de linguagem formulados por Gal e Irvine (2019), explorando como as concepções de linguagem dependem de diferenciação entre signos e posições sociais dos sujeitos. Apresento, particularmente, os processos de *rematização*, *recursividade fractal* e *apagamento*, os quais são parte da constituição das ideologias de linguagem.

A exposição dos conceitos no capítulo tem o objetivo de fundamentar teoricamente a análise, no Capítulo 5. Busco evidenciar como a educação internacional e o certificado Celpe-Bras são compreendidos, pelos participantes da pesquisa, por meio de diferenciação, como capitais culturais com alto valor distintivo e se articulam às ideologias de linguagem dominantes na Coreia do Sul.

Compreendo que a aproximação das noções aqui mobilizadas colabora para uma análise de que não apenas os pais como os próprios estudantes migrantes sul-coreanos têm papel agentivo na condução de suas trajetórias acadêmicas e no modo como a condução dessas trajetórias está comprometido com avaliações e hierarquizações.

3.1. OS CONCEITOS DE *CAMPO SOCIAL, HABITUS* E *CAPITAL CULTURAL*

Ao se debruçar sobre a questão das desigualdades, no que se refere ao âmbito da educação, Bourdieu focou na escola e no papel da escolarização, formulando um conjunto de pressupostos teóricos e analíticos que sublinhavam seu olhar menos otimista e mais atento às limitações da escola como instituição inclusiva (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Em seu percurso, Bourdieu se ocupou em compreender quais ideias norteiam as condutas dos sujeitos e como são incorporadas às estruturas sociais, com particular interesse em como se constituem os mecanismos de dominação na relação entre indivíduo e sociedade. Está na base de sua teoria da prática a "relação dialética entre condutas individuais propelidas por disposições socialmente adquiridas do *habitus*, de um lado, e estruturas objetivas, ou campo de relações entre agentes do outro" (ALVES, 2016, p.296).

Segundo Thiry-Cherques (2006), a obra de Bourdieu é uma extensa teorização sobre estruturas sociais, construída a partir da formulação de dois conceitos-chave, *habitus* e *campo social*, que revisam e rearticulam noções da sociologia sobre a relação entre disposições subjetivas e objetivas. Ao afastar-se de uma visão economicista, isto é, materialista, para formular seu modelo analítico, o autor contempla a dimensão individual e amplia a compreensão de capital cultural, social e simbólico. Assim,

> "o pensamento de Bourdieu se insere numa perspectiva teórico-metodológica que considera as estruturas de personalidade dos agentes individuais como sendo moldadas simultaneamente pela sua trajetória experiencial no interior de contextos sócio-históricos específicos." (PETERS, 2010, p.9).

Considerando que a perspectiva objetivista "procura explicar a vida social não pela concepção de seus participantes, mas pelas causas profundas que escapam à consciência" (ALVES, 2016, p. 298), e que a posição subjetivista "concebe o mundo social a partir das representações que dele fazem os agentes" (ALVES, 2016, p.298), Bourdieu estava interessado em superar as dicotomias clássicas da disciplina da sociologia: objetivismo e subjetivismo; sociedade e

indivíduo; estrutura e agência. Em sua proposta, o sociólogo argumenta em favor de um “caráter duplo de realidade, que inclui tanto propriedades materiais quanto propriedades simbólicas – e essas nada mais são do que propriedades materiais quando percebidas como propriedades distintivas” (ALVES, 2016, p. 300). Nessa perspectiva, o mundo social está atravessado pelas estruturas sociais e pelas práticas dos indivíduos, sendo privilegiados não só “a constituição histórica e social dos indivíduos, mas também o papel fundamental destes na própria constituição da sociedade” (ALVES, 2016, p. 300).

De modo a dar conta das dimensões individuais que constituem a gênese social, Bourdieu define *habitus* como o conjunto de percepções herdadas do passado e articuladas no presente, que se constroem em um espaço social, e que refletem os gostos e as práticas de um determinado grupo. Trata-se, em suas palavras, de

> um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas” (BOURDIEU, 1983, p.65).

Enquanto conjunto de disposições, *habitus* são esquemas de percepções adquiridos no seio das histórias particulares e coletivas que guiam as ações dos sujeitos, isto é, são modos de pensar que resultam em ação, ou condutas regulares, em uma dada circunstância, mas cujo conjunto de regularidades objetivas não orienta as condutas dos sujeitos numa relação de determinação. É um processo de internalização de estruturas adquiridas na interação social e, como tal, é também “o classificador e organizador desta interação” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.33). Nesse sentido, é um processo de estruturas apreendidas “que implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade” (ORTIZ, 1983, p. 17).

Sendo um conjunto de disposições resultantes da socialização, da experiência biográfica, e histórica e da relação entre ambas, *habitus* inclui a interiorização de estruturas estruturadas, isto é, de esquemas de percepções transponíveis, e de estruturas estruturantes, geradoras de novas práticas e representações. Com relação à incorporação de *habitus* ser produto da

socialização que varia no tempo e no espaço (BOURDIEU, 1983), entende-se que os sujeitos, ou agentes, incorporam disposições precocemente na dimensão familiar e, posteriormente, são incorporadas outras disposições durante a experiência escolar. Assim, o "*habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela escola, ele mesmo diversificado, está por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores" (BOURDIEU, 1983, p. 81).

Os conceitos de *habitus* e de *campo social* são indissociáveis, porque as disposições interiorizadas engendram e são engendradas pela lógica do campo (THIRY-CHERQUES, 2006). Ortiz (1983, p. 21) define *campo social* no pensamento bourdieusiano como sendo

> um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social que determina a posição que um agente específico ocupa em seu seio.

Campo social é um mundo composto por interesses específicos e determinado pela regularidade das condutas dos indivíduos dotados de esquemas e modos de percepções e ações adquiridas. *Campo social* é um domínio regulado pelo reconhecimento dos agentes acerca "do que está em jogo e da espécie de capital necessário para participar do mesmo"; esta lógica "comanda as propriedades através das quais se estabelece a relação entre a classe e a prática" (BOURDIEU, 1979/2006, p. 106). Por esta razão, campo social é um lugar eminente de batalha em que os "interesses postos em jogo" (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 36), isto é, os capitais (econômicos, culturais, sociais, simbólicos) "são recursos úteis na determinação e na reprodução das posições sociais" (BOURDIEU, 1983, p. 114).

Uma das relevantes contribuições de Bourdieu foi expandir a compreensão de capital. Além de capital econômico, compreendido como a riqueza material acumulada das mais diversas maneiras, Bourdieu considerou a relevância e a interdependência do capital econômico com os capitais cultural, social e simbólico. A seguir, apresento a síntese sobre esses capitais explorados por Bourdieu, elaborada por Thiry-Cherques (2006, p. 38):

- o capital cultural, que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado (como a forma de se apresentar em público); o estado objetivo (como a posse de bens culturais); o estado institucionalizado, sancionado pelas instituições (como os títulos acadêmicos);
- o capital social, correspondente ao conjunto de acessos sociais, que compreende o relacionamento e a rede de contatos;
- o capital simbólico, correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc. O capital simbólico é uma síntese dos demais (cultural, econômico e social).

Por ser um espaço de disputa de capitais, o campo social é permeado por conflito e concorrência, uma vez que a distribuição e o acesso aos capitais são desiguais e monopolizados por alguns agentes. Dado que as relações sociais são mediadas por trocas econômicas e simbólicas, o capital que um agente detém em determinado campo indica, de modo relacional, sua posição no mesmo e marca pertencimento a uma determinada classe. Nas palavras de Bourdieu (1979/2006, p. 107):

> é a forma assumida, no campo, pelo capital objetivado (propriedades) e incorporado (habitus) que define propriamente falando a classe social e constitui o princípio de produção de práticas distintivas, ou seja, classificadas e classificantes.

Assim, o campo social é constituído por *hierarquia* e está marcado por disputa e por processos de diferenciação entre os sujeitos, isto é, por práticas distintivas que resultam em distinção social, na distância de uma classe para outra. Nesse sentido, os capitais são princípios de força de dominação que permeiam o campo cuja “dinâmica (...) é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.31).

Considerando as diferentes formas de capital, a perspectiva bourdieusiana compreende a estratificação social a partir das práticas sociais e de estilos de vida, ou seja, notadamente por meio dos hábitos de consumo, o que significa uma compreensão distanciada das perspectivas marxistas e

weberianas sobre classe (MORIS et al, 2022). A concepção de *classe* em Bourdieu (1979/2006) não se limita à variável econômica ou às categorias socioprofissionais, estando relacionada a propriedades secundárias.

É em razão dessa compreensão que a divisão da sociedade em classes sociais não pode ser caracterizada somente pelos bens materiais que indivíduos possuem em um dado momento ou que estão na origem de suas famílias, por exemplo. Os estilos de vida e gostos conformados pela articulação entre *habitus*, *campo social* e posição na cadeia produtiva, são variáveis secundárias que trazem nuances para a distribuição de capital e que indicam pertencimento a uma classe social ou a uma fração de classe. Assim, o *status* social de um indivíduo está fortemente vinculado ao que ele pode consumir, ou seja, a maneira como utilizamos os bens materiais. A esse respeito, Thiry-Cherques (2006) pontua que, nessa perspectiva, a "nossa posição em um campo determina a forma como consumimos não só as coisas, mas também o ensino, a política e as artes" (p. 37).

Para Bourdieu (1979/2006), a classe social se configura em um campo específico, resultante das propriedades objetivadas (bens econômicos e culturais), de esquemas classificatórios e de disposições incorporadas (*habitus*). As classes sociais se distinguem pelo volume global de capitais acumulados enquanto "conjunto de recursos e poderes efetivamente utilizáveis" (BOURDIEU, 1979/2006, p.107). No pensamento bourdieusiano, classe tem a ver com disputa, e a ideia de classes se organiza em torno de uma contínua competição para aquisição de capitais e de práticas de distinção simbólica. Sendo classe entendida de modo relacional, a luta entre classes e frações de classe "pode, dessa forma, ser 'lida' através do estilo de vida das diferentes classes ou grupos sociais" (ORTIZ, 1983, p. 17).

A contribuição de Bourdieu para a compreensão de classes sociais está justamente no peso conferido à relação entre classe social e as práticas características de um grupo. As classes se constituem mediante os capitais acumulados e pelo reconhecimento dos capitais acumulados por parte dos agentes, ou seja, pela representação que fazem da distribuição dos capitais e da materialização dessas representações nos estilos de vida e nos gostos de classe. O gosto está conectado às representações dos agentes, desse modo, "é um sistema de classificação constituído pelos condicionamentos associados a

uma condição situada em determinada posição no espaço das condições diferentes" (BOURDIEU, 1979/2006, p. 216).

Como lugar de disputas, o campo está atravessado por práticas de distinção social acionadas pelos agentes sociais. Por distinção, compreende-se um conjunto de mecanismos sociais e culturais regulados por lógicas que classificam os esquemas de disposições adquiridos pelos sujeitos em práticas sociais. É o acesso aos capitais (econômico, cultural e social) que conforma as classes sociais e constitui o sistema de classificação das práticas de distinção social. Para Bourdieu (1979/2006, p. 212), os traços distintivos funcionam como "um sistema de diferença, de distâncias diferenciais, que permitem exprimir as mais fundamentais diferenças sociais". Desse modo,

> [a] vida social é governada pelos interesses específicos do campo (...) sobre o que vale, tanto no sentido do que tem valor, isto é, o que constitui o capital específico do campo, como no sentido do que é validado, o que vale nos termos da regra do jogo no campo (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 38).

Os gostos de classe (compostos por uma infinidade de preferências culturais, mobiliárias, alimentares, para citar alguns) funcionam como mecanismos para marcar distância ou distinguir-se. Bourdieu (1979/2006) ressalta que os capitais, especialmente os culturais, são distintivos em função das disputas pelo controle de quem detém tais capitais e por quais lucros são deles advindos. São distinções especificamente relacionadas "à posse de bens culturais considerados 'legítimos', porque válidos na escala da sociedade como um todo, embora sejam produtos intelectuais das classes dominantes, mas com o poder de se impor e de se fazer reconhecer por todos (NOGUEIRA. 2021, p. 3).

Traços distintivos são compreendidos como estratégias, considerando-se que "a conotação que Bourdieu dá ao termo 'estratégia' não é a mesma de um cálculo único pela maximização de utilidades, mas a da relação entre um *habitus* e um campo" (THIRY-CHERQUES, 2006, p.39). Assim, como agente em um campo social, o indivíduo:

> tenderia, dessa forma, a 'investir' em determinado tipo de capital, procurando sempre um meio de acumulá-lo o mais rapidamente possível. Tal investimento depende evidentemente de sua

> posição atual e potencial no interior do campo (ORTIZ, 1983, p. 22).

De modo a observar as práticas de distinção entre as classes e as frações de uma mesma classe, Bourdieu se debruçou sobre uma infinidade de preferências e consumos de capitais culturais adquiridos de três modos: *incorporados* (esquemas mentais, posturas corporais, etc); *objetivados* (objetos concretos da cultura dominante; etc); e *institucionalizados* (diplomas, que são reconhecimentos institucionais de acúmulo de capitais culturais). Para esta tese, interessa, particularmente, os capitais culturais relativos ao terceiro tipo, notadamente, de diplomas e determinadas competências certificadas, empregados para marcar distância social, uma vez que, no cenário educacional sul-coreano, são os conhecimentos institucionalizados a contar nos processos seletivos para entrada no ensino superior.

3.1.1. Distinção social no campo educacional

O sistema de ensino “é visto por Bourdieu como empreendimento da cultura de classes” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 38). Com a democratização do acesso à escolarização, a partir da segunda metade do século XX, as famílias precisaram rearticular o papel da escola para manutenção social. O contexto escolar francês das décadas de 1960 e 1970 foi analisado por Bourdieu no esforço de apontar que o desempenho escolar não dependia simplesmente de talentos individuais, visto que a origem social dos alunos tinha peso relevante nesse processo. O acesso à Educação Básica, por parte de filhos das classes populares, levou as classes dominantes “a intensificarem fortemente a utilização que faziam do sistema de ensino” (BOURDIEU, 1979/2006, p. 124). De modo a garantir a manutenção social, as famílias francesas detentoras de capital econômico realizaram um “investimento racional tanto no domínio econômico quanto no domínio da educação” (BOURDIEU, 1979/2006, p. 112).

Mesmo a escola sendo reconhecida como uma instituição promotora de inserção social e como espaço para o exercício da cidadania, enquanto campo regulado pelas dinâmicas de disputas em que são validados os conjuntos de disposições de *habitus*, continua a acentuar desigualdades sociais. Isso

acontece porque, como instituições centrais no capitalismo, escola e universidades são fundamentalmente instituições certificadoras que regulam a força de trabalho. Considerando que as classes médias e altas estão permanentemente comprometidas em marcar sua distância em relação às classes populares, há interesse em “intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas” (BOURDIEU, 1979/2006, p. 124).

Nessa lógica, os diplomas são usados como modos de distinção social, pois marcam a distância de uma classe a outra e reforçam a competição entre frações de uma mesma classe. A disputa entre as classes “engendra um aumento geral e contínuo da demanda de educação, assim como uma inflação de diplomas” (BOURDIEU, 1979/2006, p. 124). A inflação de diplomas continuamente reconfigura o que conta como traço distintivo mais ou menos potencial em um dado campo social.

As diferentes condições de existência e, consequentemente, de acúmulo de capitais culturais têm impacto para reprodução social e para as práticas de ensino e aprendizado de línguas. Como exemplo disso, Jang (2015) examina como adultos sul-coreanos percebem suas trajetórias de aprendizado de inglês no exterior empreendidas como estratégias para o fortalecimento do currículo profissional. Em função de a competência em língua inglesa ser uma habilidade supervalorizada no mercado de trabalho, e de a cultura corporativa constantemente reatualizar o valor de certificados e diplomas, os trabalhadores entrevistados demonstram estar atentos à inflação dos diplomas no cenário de recrutamento. Com a popularização de escolas de línguas voltadas para a preparação para o TOEIC, em razão de o exame ter se tornado um item desejável no mercado de recrutamento, mais pessoas passaram a adquirir o certificado o que, em contrapartida, diminuiu o valor do TOEIC nos processos de seleção. Para Jang (2015), o aprendizado de inglês no exterior é uma prática de distinção por parte dos aprendizes em resposta às dinâmicas de recrutamento das empresas sul-coreanas.

Outro exemplo se refere à questão do acesso ao Ensino Superior no Brasil e ao efeito que as políticas afirmativas, implantadas na primeira década dos anos 2000, provocou na reavaliação e no emprego de novas estratégias, por parte de famílias de classe média e alta, para garantir sua posição de privilégio (MORIS et al., 2022). Ao analisar os questionários socioeconômicos respondidos pelos

participantes no momento da inscrição no ENEM, Moris et al. (2022) observam que variáveis relacionadas aos capitais econômicos e culturais das famílias ainda têm peso para o ingresso em universidades públicas brasileiras. A análise que os autores fazem dos questionários oferece pistas de que candidatos pertencentes a classes mais altas, portanto com elevado volume de capitais econômicos e culturais, podem ter mais chances de sucesso no ingresso ao Ensino Superior e chances substanciais de ingressar nos cursos de maior prestígio. Mesmo as ações políticas afirmativas tendo papel relevante na redução de desigualdades sociais e na democratização do acesso ao Ensino Superior, a universidade ainda é um campo social que reproduz algumas condições de estrutura do espaço social nacional.

Os exemplos evidenciam que os diplomas se desvalorizam quanto mais pessoas têm acesso a eles, pois perdem seu valor distintivo. Por isso, o descompasso entre diploma e oferta de postos de trabalho ocasiona uma trajetória interrompida em que agentes de uma fração de classe inferior são impedidos de participar de novas posições. A respeito disso, Bourdieu (1979/2006, p. 127) afirma que “as principais vítimas da desvalorização dos diplomas são aquelas que, desprovidas deles, entram no mercado de trabalho”. Assim, há uma relação estreita entre capital econômico e capital cultural, pois quem tem mais recursos materiais e culturais para resistir à desvalorização ascende na hierarquia. Há, sobretudo nas classes intermediárias, um sentimento de insegurança, uma ansiedade permanente relativa às propriedades e aos capitais.

Com relação à produção de desigualdades sociais contemporâneas, Nogueira (2021, p. 3) entende como necessário o alargamento da noção de capital cultural em função das “profundas transformações pelas quais vêm passando, a um só tempo, o cenário sociocultural e educacional contemporâneo e as condições de empregabilidades das novas gerações”. No contexto francês das décadas de 1960 e 1970, em que Bourdieu desenvolveu o conceito de capital cultural, os bens culturais herdados dos pais tinham mais força do que as posses econômicas das famílias para a reprodução social. A partir de diferentes autores da Sociologia da Educação que revisitam o conceito de capital cultural, Nogueira (2021) defende a necessidade de se levarem em conta novas formas

de capital cultural empregadas pelas classes médias e superiores que figuram como disposições culturais distintivas no mundo acadêmico contemporâneo.

Conforme constata Nogueira (2021), nas sociedades contemporâneas, novas formas de produção cultural e novas maneiras de gerenciar a escolaridade dos filhos, a partir de investimentos que dependem de recursos econômicos têm impacto no êxito escolar. O aumento dos níveis de escolaridade, sobretudo a partir de 1980 e 1990, intensificou a competição escolar e levou famílias, de diferentes meios sociais, a buscar estratégias que reconhecessem como eficazes. Para Nogueira (2021, p. 10), há, atualmente, da parte das famílias, uma diversificação e sofisticação de estratégias empregadas dentre as quais: a) conduta de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos; b) estratégias de intensivo monitoramento da vida escolar dos filhos; c) recurso a um arsenal de dispositivos de suporte à escola; d) crescente apelo a estratégias de internacionalização da trajetória escolar dos filhos.

Acerca do último ponto, Nogueira (2021, p.10) afirma que:

> o crescente apelo a estratégias de internacionalização da trajetória escolar dos filhos, geralmente por meio dos intercâmbios no exterior que hoje abrangem todos os graus do ensino. Embora o ensino superior continue sendo o nível de ensino mais internacionalizado, verificam-se atualmente estratégias familiares muito precoces de internacionalização que implicam em escolha de pré-escolas e escolas primárias e secundárias bilíngues ou multilíngues.

Esse é o caso de famílias sul-coreanas das classes média e alta que, sensíveis às mudanças do cenário educacional e às lógicas de competição acadêmica, têm se engajado em projetos de migração estudantil pré-universitária, *jogi yuhak*, como práticas de distinção. Adicionalmente, conforme Lee (2021), há o interesse da parte de algumas famílias sul-coreanas, detentoras de capitais econômicos, em matricular seus filhos em escolas internacionais em território sul-coreano, em razão de os programas bilíngues e o ensino de língua inglesa ofertados nessas escolas serem entendidos pelos pais como um capital significativo para ganhos de distinção de classe. Para Lee (2021), o cenário de valorização da educação bilíngue aponta para a conformação de um *habitus* linguístico. Conforme o autor, no contexto sul-coreano, o *habitus* linguístico é uma subcategoria do *habitus* de classe que se estabelece em decorrência da

valorização do capital de língua inglesa no mercado sociolinguístico. Desse modo, “os julgamentos das pessoas sobre sua própria classe social e a classe de outras pessoas se origina no *habitus*, que se desenvolve a partir de arranjos de favorecimento ou desfavorecimento sociais combinados a diferentes formas de capital”[66] (LEE, 2021, p. 223).

Assim, o investimento econômico (oneroso, é preciso frisar) não é, por si só, suficiente para garantir sucesso no campo escolar, sendo necessários conhecimentos adquiridos que, bem empregados, auxiliem na compreensão do funcionamento dos sistemas de ensino e das propriedades relevantes para a disputa acadêmica. A esse respeito, Nogueira (2021, p. 9) defende que:

> as elites escolares são cada vez menos compostas por ‘herdeiros’, no sentido bourdieusiano do termo, e cada vez mais constituídas por ‘iniciados’, no sentido da tese defendida por Draelants (2014), que afirma que nos tempos atuais o pódio escolar é ocupado menos por sujeitos altamente cultivados e eruditos, e mais por indivíduos que detém trunfos informacionais estratégicos relativos ao mundo da escola que permitem que eles se orientem particularmente bem no labirinto dos sistemas de ensino contemporâneos.

Trata-se de um alargamento do conceito de capital sensível às relações contemporâneas estreitas entre capital econômico e capital cultural, ou, nas palavras de Nogueira (2021, p. 12), na lógica de conversão de recursos econômicos em vantagens escolares. Como destaca a autora (2021), apenas o investimento econômico não é suficiente para o sucesso escolar, as capacidades estratégicas dos pais, que, por sua vez, estão relacionadas aos capitais culturais acumulados, igualmente importam. Somo ao argumento da autora as capacidades estratégicas dos filhos para a dinâmica.

No caso do atual cenário acadêmico sul-coreano, o engajamento de famílias em redes de contato são estratégias importantes das famílias para a troca de informações (PARK; LIM; CHOI, 2015). As informações trocadas, ou *trunfos informacionais* nas palavras de Nogueira (2021), constituem parte importante do *habitus* das famílias sul-coreanas. Nesse caso, o conjunto de disposições duráveis que organizam as representações das famílias e orientam

[66] No original, “people’s judgments of their own and others’ class stem from linguistic habitus, which is developed by organizations of social advantage and disadvantage combined with various forms of capital”.

as ações dos sujeitos com relação às escolhas mais eficazes para o êxito escolar dependem da circulação do que conta ou não como capitais culturais desejáveis e os meios para adquiri-los. Parte desse ponto o argumento de Nogueira (2021, p. 12) de que “o simples investimento econômico não parece ser o bastante, é preciso que o investidor tenha as condições (culturais) necessárias para que consiga tirar dele o proveito almejado”. No contexto sul-coreano, as condições culturais parecem depender fortemente da socialização e da troca de trunfos informacionais.

Tendo em vista o alargamento do conceito de capital cultural, nas próximas duas subseções, apresento duas formas de capitais culturais que têm se mostrado relevantes na trajetória dos estudantes migrantes focalizados na pesquisa: o diploma IB e o certificado Celpe-Bras.

3.1.2. Considerações sobre escolas internacionais e o diploma *International Baccalaureatte* (IB)

Apresento um panorama sobre educação e currículo internacional no Brasil, tendo em vista que as práticas de aprendizado no circuito da educação internacional atendem às demandas da competição acadêmica na Coreia do Sul[67]. Posto que apenas uma parcela reduzida da juventude pré-universitária sul-coreana tem acesso à educação internacional em escolas localizadas na Coreia do Sul e/ou em outros países, entendo que a busca por esse tipo de ensino é uma estratégia, no sentido bourdieusiano, empregada pelas famílias para se distinguirem socialmente.

Com a opção de transferência para filiais presentes em cidades fora da Coreia, funcionários de empresas multinacionais sul-coreanas têm a possibilidade de oferecer aos filhos a experiência de frequentar escolas internacionais, uma vez que o custeio da educação no período migratório é subsidiado pelas empresas como parte dos benefícios trabalhistas concedidos

[67] Durante a seção, com a utilização de currículo internacional, refiro-me àqueles acreditados por agências e organismos internacionais ofertados em escolas internacionais que, por sua vez, diferem-se de escolas bilíngues, com relação, entre outros, ao currículo, ao calendário letivo e à língua de instrução. No caso das escolas internacionais, a língua principal de instrução é a estrangeira, muito frequentemente, a inglesa. Além do currículo IB, outros currículos, como o *Advanced Placement* (AP), também são ofertados em escolas internacionais no Brasil.

aos funcionários transferidos. Ressalta-se que, com a mudança da família para outros países, crianças e adolescentes podem estudar em instituições diferentes daquelas que cursariam caso estivessem residindo na Coreia do Sul. A experiência de frequentar escolas internacionais possibilita aos estudantes cursarem parte de sua vida escolar em um currículo estadunidense – visto ser este o subgrupo de escolas internacionais geralmente escolhido pelas famílias de funcionários – e resulta na obtenção de um capital cultural específico que colabora para o acesso a outros capitais culturais no retorno para o país.

Dado que os estudantes estão matriculados em instituições internacionais na região de Campinas, recupero discussões empreendidas por Cantuária (2005), que, em sua tese de doutorado, mapeou a expansão da oferta de escolas internacionais na cidade de São Paulo. Em seu estudo, a autora retomou o processo de criação dessas instituições por migrantes, no final do século XIX e início do século XX, e o posterior interesse de parte das famílias da elite paulistana nesse tipo de escolarização como mecanismo de distinção social, sobretudo a partir da metade do século XX.

Embora as escolas internacionais da região de Campinas careçam de um mapeamento detalhado, a exemplo do trabalho de Cantuária (2005), podem-se observar semelhanças entre as escolas internacionais paulistanas e campineiras no que se refere ao perfil do alunado e à motivação das famílias pela busca deste tipo de escolarização.

Sobre a questão da utilização da educação internacional como distinção social, Cantuária (2005, p. 3) afirma que:

> [a] internacionalização da experiência escolar manteve-se tradicionalmente como trunfo das camadas privilegiadas nas lutas por diferenciação, principalmente nos momentos em que sua posição foi ameaçada por grupos médios ou ascendentes, nacionais ou migrantes.

Essas escolas internacionais, como reforça Cantuária (2005), devem ser tomadas como domínios determinados por categorias espacial e temporal que dialogam com a imaginação das famílias brasileiras. No que diz respeito à localização, as escolas estão localizadas em regiões de alta renda da cidade de São Paulo. Situando historicamente, a criação das instituições aconteceu no

período em que São Paulo se tornou um centro financeiro em função do ciclo cafeeiro e um consequente destino de interesse para migrantes a partir do final do século XIX. As escolas internacionais mapeadas por Cantuária foram instituições criadas e, durante certo tempo, majoritariamente frequentadas por migrantes e expatriados em um período fortemente marcado por movimentos nacionalistas no Brasil. Assim, antes de serem objeto de desejo de grupos dominantes, essas escolas sofreram perseguição e foram alvo de críticas públicas por parte de políticos e intelectuais.

Na metade do século XX, com a democratização da educação no Brasil, essas escolas começaram a despertar o interesse de classes dominantes paulistas em busca de capitais culturais. A partir desse momento, as escolas internacionais se constituem como um subgrupo de “escolas de elite” da capital, valorizadas pelo selo internacional e de exclusividade. Com a Europa devastada no período do pós-guerra, a escolarização internacional de longa duração e, em território brasileiro, foi potencializada como fator de distinção social, pois era – e continua sendo – inacessível para a maioria da população.

As famílias dominantes sempre estiveram envolvidas na mudança de prestígio conferido às estratégias educacionais, isto é, ao que conta como traço distintivo na disputa de classes (BOURDIEU, 1979/2006). Como exemplo mais recente, Cantuária (2005) retoma Prado (2000) para explicar a perda de interesse em viagens e intercâmbios acadêmicos de curta duração por parte de famílias de classe alta nos anos 1980 e 1990, quando estes se tornaram razoavelmente acessíveis para grupos de classe média.

Como consequência disso, a partir dos anos 1990, observa-se uma estratégia educacional que passa a ser objeto de interesse de famílias de elite brasileiras – e globais – o currículo *International Baccalaureate* (IB), ofertado em algumas escolas internacionais. Trata-se de um currículo que pode ser cursado por estudantes de 3 a 19 anos matriculados em escolas regulares que são credenciadas pela rede *International Baccalaureate Organization* (IBO). O programa surgiu em Genebra, em 1968, no contexto do pós-guerra, suprindo a demanda de educação a estudantes expatriados.

Recupero, centralmente, os trabalhos realizados por Sunyol e Codó (2019) e Thiessen (2018) sobre o IB. Concordo com a constatação dos autores a respeito da escassa produção acadêmica sobre o tema, sobretudo tendo em

vista trabalhos que se propõem a discutir o programa com o objetivo de jogar luz sobre a mercantilização e a internacionalização de programas e pedagogias educacionais e o impacto do prestígio conferido ao currículo para os contextos escolares nacionais.

Idealizado por um educador britânico, o currículo IB esteve desde o início fortemente orientado por uma filosofia pedagógica articulada aos discursos da UNESCO, tendo como missão o conhecimento intercultural e o pensamento cosmopolita. O programa se firmou como uma escola "sem fronteiras" facilitando o trânsito de estudantes globais em função de o diploma ter reconhecimento global. Sunyol e Codó (2019) entendem que, em seus 54 anos de existência, o programa passou por uma mudança em sua filosofia marcadamente progressista e orientada por discursos de tolerância e paz do pós-guerra. Nos dias atuais, com forte estratégia de *branding*, o programa se apresenta como tipo ideal de educação para elites globais.

Assim, para se firmar como tipo de educação ideal para famílias de classes altas, além da língua inglesa, o programa conta com um currículo muito flexível para se adaptar a diferentes contextos educacionais. O principal currículo do IB resulta em uma certificação recebida pelos estudantes que cursam o *Diplom Program* (DP), um programa específico ofertado nos últimos dois anos do *High School*. Além do DP, há também o *Primary Years Program* (PYP), para o nível *Elementary*, e o *Middle Years Program* (MYP), para o *Middle Schoo*l.

No caso do DP, todos os estudantes cursam nove disciplinas nesses dois anos que precedem a entrada na universidade e, ao final, realizam um teste individual para cada uma das disciplinas cursadas no período. Dentre as nove disciplinas a serem cursadas, três são obrigatórias (*Theory of Knowledge, Extended Essay e Creativity, Activity and Service*) e seis são optativas, sendo que duas devem ser de línguas. Entre as disciplinas optativas, três devem ser de *higher level* e três de *stardard level*. Matriculados em um currículo centrado em uma relativa autonomia acadêmica, os estudantes são orientados pela equipe da escola a escolherem as disciplinas optativas com base em suas inclinações para o curso de graduação e para a carreira que desejam seguir.

Embora o inglês seja língua de instrução, a oferta de diferentes línguas personalizadas para o contexto local das escolas também é exemplo da adaptação promovida pela organização. No caso da escola internacional em

Barcelona, focalizada na etnografia realizada por Sunyol e Codó (2019), o espanhol, o catalão e o mandarim figuram entre as disciplinas de línguas adicionais ofertadas pela instituição. Outros ajustes, como adaptação do calendário para acomodar os mercados latino-americanos e asiáticos, podem ser observados, além de haver a opção de os alunos, em algumas escolas, poderem cursar o currículo do IB paralelamente ao currículo nacional.

No caso da cidade de Campinas, os estudantes coreanos que cursam o currículo IB e estão matriculados no DP, portanto nos dois últimos anos do *High School*, têm a oferta de três disciplinas de línguas *IB English*, *IB Portuguese* e *IB Korean*, devendo obrigatoriamente escolher duas, uma na modalidade *high level* e outra na *standard level*. Observo que a disciplina de *IB Portuguese* recebe poucas matrículas de estudantes sul-coreanos em razão do alto investimento que precisam empregar para o aprendizado mais avançado de português, de modo a receber boas notas no exame final. Tendo em vista que os processos seletivos para entrada nas universidades igualmente contam com análise de currículo e desempenho dos estudantes, com maior peso para os 2 últimos anos do *High School*, entendo haver certa cautela para a escolha das 9 disciplinas que compõem o DP, entre elas a de Português. Ainda que seja uma opção que requer dedicação de estudos por parte dos alunos, português ser uma língua menos procurada por outros estudantes aumenta o alto valor distintivo da disciplina de *IB Portuguese*.

Verifica-se, então, uma mudança, tanto na filosofia, quanto na presença do currículo do IB em escolas pelo mundo. Os dados apresentados por Sunyol e Codó indicam um salto de 504 escolas em 1994 para 3.104 em 2016 distribuídas em 147 países. Observa-se a continuidade do crescimento da rede de escolas, conforme registros da IBO, havendo, atualmente, 5.600 escolas distribuídas em 159 países.

Como um projeto que “pretende representar o que há de mais internacional na formação de estudantes neste nível de ensino” (THIESEN, 2018, p. 9), a oferta majoritária do currículo IB em escolas internacionais garante um ambiente acadêmico que estreita o acesso de estudantes ao currículo e ao diploma. Nesse sentido, Thiesen (2018) chama atenção para as convergências entre o que propõe o IB em seus programas e as formulações de organismos transnacionais como a OCDE e a UNESCO.

Sobre os parâmetros utilizados para classificação do que se entende por escolas internacionais, Thiesen (2018) aponta a importância da acreditação internacional (AI) como “processo que tem sido altamente valorizado por escolas e redes quando apresentam sua distinção em relação às demais instituições educativas dos sistemas oficiais de ensino” (p.12). Para o autor, no Brasil e no mundo, o aumento da presença de escolas internacionalmente acreditadas e que oferecem o IB sublinham a dimensão da internacionalização da Educação Básica em alinhamento com os movimentos de internacionalização do Ensino Superior.

Sunyol e Codó (2019) atribuem as mudanças na filosofia, no marketing, e na expansão do programa à crescente racionalidade neoliberal que igualmente passou a subsidiar as pedagogias educacionais. Com base em Desnik (2015), Sunyol e Codó (2019) compreendem que o sucesso do IB nos últimos anos acontece em função de sua “aura internacional”, de seu foco no fortalecimento da língua inglesa como língua única de instrução, e da promessa de um acesso mais facilitado ao mercado educacional (universitário) e ao mercado de trabalho de elite.

Tanto no Brasil como na Coreia do Sul é expressivo o número de escolas que ofertam o currículo IB e, em ambos os contextos, há uma presença majoritária de alunado local em comparação com o número de estrangeiros matriculados. De acordo com os dados registrados na plataforma da Organização IB[68], no Brasil, há 56 escolas credenciadas, que contam com pelo menos uma das modalidades de programa do IB. Na Coreia do Sul, há 32 escolas credenciadas que incluem pelo menos uma das modalidades de programa, dentre as quais 14 são privadas e 17 públicas.

O número de escolas públicas credenciadas à rede IB está relacionado ao recente e crescente destaque que o IB tem recebido na Coreia do Sul. Lee, Byun e Mo (2022) apontam o aumento de interesse pelo currículo IB no país e o fortalecimento de um debate em torno da adoção do currículo IB por escolas públicas sul-coreanas. O currículo IB que “tem sido aclamado na crescente cobertura da mídia e nos textos voltados para políticas educacionais que

[68] Disponível em: www.ibo.org. Acesso em: jun. 23.

majoritariamente destacam as vantagens do programa IB"[69] (op. cit. 14) está tendo sua implementação testada nessas 17 escolas públicas. Os autores destacam o potencial do currículo IB (e de outras medidas) para a reforma do sistema escolar sul-coreano, especificamente para o que compreendem (equivocadamente, devo dizer) como consequente redução da competitividade entre os estudantes e para os efeitos retroativos negativos do atual exame nacional no sistema escolar. Os autores defendem, a meu ver, uma pretensa e problemática solução para uma questão complexa. São discussões que se somam às sucessivas tentativas, por parte de determinados grupos de formadores de opiniões e de atores institucionais, para internacionalizar a educação. A reforma do sistema escolar nesses termos, sem dúvida, favoreceria, uma vez mais, as classes sociais que têm acesso a capitais econômicos e culturais.

Entre as escolas situadas em países de língua oficial portuguesa com currículo IB, além das 56 situadas no Brasil, há 14 escolas em Portugal, 4 em Moçambique, 1 em Angola e 1 em Timor-Leste. Especificamente com relação à oferta de português no programa IB, após pesquisas avançadas em bases de produções acadêmicas, como Scielo e Google Acadêmico, não foram encontrados trabalhos que examinem o programa do currículo de português do DP/IB, ofertado nas modalidades de *high level* e *stardard level*. Tampouco foram encontrados trabalhos que examinem o perfil do exame de português aplicado ao final do programa[70]. Estudos sobre a oferta e avaliação de português no IB poderiam ser relevantes para discutir que concepções de linguagem e ensino e aprendizagem subsidiam o currículo e a avaliação.

Ainda que famílias da alta elite global continuem buscando esse tipo de escolarização, Sunyol e Codó (2019) indicam que a maioria das famílias com filhos cursando o programa não são de classes super ricas, mas de famílias de elites com possibilidades financeiras de oferecer aos filhos educação internacionalmente orientada e valorizada, capaz de responder à competitividade de diversos cenários escolares na contemporaneidade.

---

[69] No original: "has been acclaimed in the growing media coverage and policy-oriented texts that mostly highlight the strengths of IB programs"

[70] Em uma leitura preliminar do exame de compreensão escrita, constata-se que não há distinção entre as variedades de português examinadas, a despeito dos diferentes contextos onde os alunos estão matriculados e, consequentemente, das diferentes variedades neles usadas.

Na mesma direção, o investimento no aprendizado de português com vistas à obtenção do certificado Celpe-Bras também se torna um item distintivo no currículo dos estudantes.

3.1.3. Considerações sobre o certificado Celpe-Bras

Com relação à promoção do português brasileiro no cenário mundial, especificamente no final do século XX e começo do século XXI, há um papel relevante do Estado brasileiro e das ações macro de políticas linguísticas. Na esteira do que defendem alguns autores a respeito do tema, tais como Zoppi-Fontana (2009), Costa Carvalho e Schlatter (2011) e Diniz (2012), as ações de difusão do português brasileiro empreendidas pelo Estado brasileiro podem ser compreendidas como itens da política externa e de mercado. Schlatter e Garcez (2018) igualmente destacam motivações para o aumento da procura pelo aprendizado da língua, como os variados fluxos de migrantes no país e os movimentos de internacionalização de universidades brasileiras. Trata-se, portanto, de gestos institucionais que acontecem no âmbito de contextos históricos e sociais específicos.

Com relação à particular presença do português na Coreia do Sul, Frazatto (2023), com base na escassa bibliografia sobre o tema, descreve aspectos do ensino da língua no país. A autora aponta a presença majoritária da língua no Ensino Superior, especificamente nas três universidades sul-coreanas que contam com curso de graduação em português: Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros (HUFS), Universidade Busan de Estudos Estrangeiros (BUFS) e Universidade de Dankook (DKU), tendo sido criados, respectivamente nos anos de 1966, 1986 e 2014. Atualmente, há dois postos aplicadores do Celpe-Bras na Coreia do Sul, na HUFS e na BUFS, e um posto de Leitorado na HUFS.

A criação do exame Celpe-Bras, no final da década de 1990, esteve diretamente relacionada à demanda de certificação de português brasileiro em decorrência do ingresso de estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação brasileiros, bem como à efetivação do plano de integração do MERCOSUL (BIZON, 2013). Vale destacar que a criação do exame se deu no

mesmo período de criação de licenciaturas de português como língua estrangeira/adicional[71] (SCARAMUCCI; BIZON, 2020)

Além de se tornar obrigatório para a revalidação de diplomas e para a manutenção de bolsas de graduação e pós-graduação, como o PEC-G, o exame contribuiu para “a difusão de políticas de ensino de Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil e fora dele” (BIZON, 2013, p. 55). Desde 2009, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é o órgão responsável pela elaboração e aplicação do exame que acontece duas vezes por ano, no Brasil e no exterior, com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE).

Com isso, é possível afirmar que o certificado tem diferentes usos que escapam de sua finalidade primeira. Um exemplo disso, é a adoção do Celpe-Bras como comprovação de proficiência de português para fins de naturalização. Ainda que a comprovação de proficiência não seja uma exigência do governo brasileiro para concessão de autorização de residência ou para entrada no país, é, desde 2018, requerida como parte do processo para algumas modalidades de naturalização (ANUNCIAÇÃO; CAMARGO, 2019; SCARAMUCCI; DINIZ, 2022). Se, anteriormente a 2018, havia falta de padronização nos testes aplicados nos processos de naturalização, a utilização do Celpe-Bras por ser um instrumento padronizado e oficial, é compreendida como equivocada e geradora de impactos negativos para migrantes de crise, a maior parcela entre os solicitantes de naturalização. Scaramucci e Diniz (2022) argumentam que, além de a comprovação de proficiência estar assentada em uma ideologia monolíngue, os instrumentos avaliativos do Celpe-Bras não condizem com as especificidades e necessidades de uso de português dos solicitantes de naturalização. Anunciação e Camargo (2019) defendem que a utilização do Celpe-Bras para fins de naturalização se configura como uma política linguística que funciona como instrumento de *gatekeeping*, dificultando o acesso de migrantes de crise ao exercício da cidadania.

Além dos diferentes usos do Celpe-Bras, igualmente destaco a diferença de significados atribuídos ao exame por examinandos, a despeito de seus

[71] As licenciaturas são ofertadas em quatro IES brasileiras: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

contextos sociais particulares e pelo valor que o exame desempenha em suas trajetórias acadêmicas. É o que mostram, por exemplo, as narrativas de bolsistas PEC-G congoleses matriculados na Unicamp analisadas por Bizon (2013). No estudo, o exame é narrado como instrumento de relevância para a inserção dos estudantes congoleses em diferentes práticas sociais e acadêmicas.

Ainda que o exame seja voltado para estudantes do Ensino Superior e profissionais que necessitem da certificação para atuar no Brasil, observo, na comunidade coreana em foco, um interesse crescente pela certificação por parte de adolescentes. Considerando que o investimento sistemático na língua portuguesa visando a um aprendizado mais avançado não se estende a todas as famílias da comunidade – como procurei demonstrar em Gabas (2016; 2018) –, há, por parte de algumas famílias, o interesse na obtenção do Celpe-Bras com vistas ao fortalecimento do currículo acadêmico. O investimento no aprendizado mais avançado de língua portuguesa é diretamente proporcional ao rendimento do estudante em língua inglesa. Em outras palavras, famílias cujos filhos demonstram bom desempenho no uso de inglês para as atividades escolares, tendem a investir no aprofundamento do aprendizado de português objetivando adicionar uma habilidade ao repertório, algo que, durante a análise, busco destacar como percebido pelos estudantes entrevistados como um item de distinção.

Com relação a itens de distinção empregados no mercado acadêmico sul-coreano, Jang (2015) argumenta que as práticas de distinção operadas por adultos sul-coreanos aprendizes de inglês têm em sua base lógicas de oposição e adição. A autora compreende oposição como as diferenças investidas "entre o 'vulgar' e o 'nobre' ou entre 'o mais baixo' e 'o mais alto'", e adição como "a prática de intensificar o valor distintivo de uma forma já existente de capital adicionando-lhe um novo valor"[72] (JANG, 2015, p. 59).

Compreendo que no caso do mercado acadêmico pré-universitário, e particularmente no contexto da migração *joji yuhak*, o conhecimento, o julgamento e as avaliações das famílias engajadas nos projetos migratórios transnacionais têm relevância para as suas ações, afetando diretamente a

[72] No original, "the opposition between the 'vulgar' and the 'noble' or the 'lower' and the "higher (...) the practice of intensifying the distinctive value of an existing form of capital by adding a new meaning".

disputa de classes. Dado que as lógicas de oposição e adição são continuamente reforçadas por meio de discursos e ideologias dominantes (JANG, 2015), processos de diferenciação que estão na base da abordagem semiótica para o estudo de ideologias de linguagem (GAL; IRVINE, 2019) parecem úteis para a compreensão de ideologias de linguagem em circulação na comunidade sul-coreana em tela. A articulação entre os conceitos de *habitus, campo social e capital simbólico* e a abordagem semiótica para o estudo de ideologias de linguagem parece útil para compreender como os estudantes constroem entendimentos sobre suas trajetórias acadêmicas no período de migração e sobre como esses entendimentos resultam em projetos sociais. Dito isso, na próxima seção, exploro a abordagem semiótica para o estudo de ideologias de linguagem.

3.2. TRABALHO IDEOLÓGICO DE LINGUAGEM

Ideologias de linguagem são modos de racionalização que organizam a vida social. Concepções sobre linguagem e sobre práticas de linguagem estão revestidas de "cargas de interesses morais e políticos" (IRVINE, 1989, p. 255) e, por isso, "não são neutras (...) [já que] acreditamos no que acreditamos por razões associadas às diferentes maneiras pelas quais atribuímos sentidos às outras coisas do mundo[73]" (HELLER, 2007, p.15).

Considerando que não há compreensão única sobre ideologias de linguagem (WOOLARD, 1998), e que cada área ou campo de conhecimento direciona suas próprias discussões, enquadrando aspectos que lhes são relevantes (GAL, 1998), passo a apresentar a concepção de ideologia de linguagem que fundamenta esta tese.

Centralmente, apoio-me nas formulações de Gal e Irvine (2019) para compreender concepções e práticas de linguagem dos estudantes migrantes sul-coreanos participantes da pesquisa. A perspectiva de Susan Gal e Judith Irvine para o estudo de ideologias de linguagem me permitiu examinar não somente as posições ideológicas envolvidas nas visões dos participantes, mas as

[73] No original, "Our ideas about language(s) are, in others words, not neutral; we believe what we believe for reasons which have to do with the many other ways in which we make sense of the world".

consequências de tais visões para o mundo material, isto é, para as práticas sociais, e, mais precisamente, para suas trajetórias acadêmicas no contexto de migração. Nesse sentido, a perspectiva igualmente colabora para uma análise que não ignora que os membros das famílias sul-coreanas engajadas "no circuito educacional global são agentes ativos que não apenas participam na reprodução de ideologias, como também criam espaços para a rearticulação dessas ideologias"[74] (PARK; BAE, 2009, p. 376).

Desde o final da década de 1980, Gal e Irvine estiveram comprometidas em investigar as relações de poder implicadas em concepções de linguagem e de práticas de linguagem e na centralidade dessas concepções para a constituição de hierarquia e dominação. Afiliadas ao campo da Antropologia da Linguagem estadunidense, as autoras se ocuparam em tratar de questões relacionadas à linguagem, às ideologias e à diferenciação, tendo como objeto primordial de estudo etnografias realizadas em uma comunidade rural wolof[75] no Senegal, no caso de Irvine, e em Bóly, cidade húngara cuja metade da população é falante de alemão, no caso de Gal.

Nesse percurso, Gal e Irvine se alinham a Silverstein (1979) e a outros autores que investigaram ideologias de linguagem em seus trabalhos com enfoque na conexão com relações de poder e ação social. São estudos assentados em uma concepção de que ideologias de linguagem não estão relacionadas estritamente à linguagem, mas apontam para representações que refletem quadros sociais mais amplos (WOOLARD, 1998). Mesmo compartilhando com estes autores uma "família de conceitos" (GAL; IRVINE, 2019, p. 13) desenvolvida principalmente durante a década de 1990, em obra de 2019, Gal e Irvine atualizam e aprofundam a discussão sobre questões relativas à diferenciação e à base semiótica para compreensão de ideologias, algo com o qual já se ocupavam em trabalhos anteriores (cf. GAL; IRVINE, 1995; GAL, 1998; IRVINE; GAL, 2000).

Com relação à atualização da discussão, entendo haver correspondência entre a obra de Gal e Irvine (2019) e a obra de Heller e McElhinny (2017), no que

[74] No original, "global educational circuit are active agents; they do not simply participate in the reproduction of those ideologies, but create spaces for their rearticulation as well".
[75] É uma comunidade rural localizada no oeste do Senegal. Sendo predominantemente agrícola, há diversas comunidades rurais no país.

se refere, especialmente, a um aprofundamento da teorização sobre ideologias de linguagem em resposta ao que as autoras identificam como um excesso de abrangência nas discussões e a perda de capacidade analítica. Em ambas as obras, a materialidade é indissociável das práticas de significação, e as proposições analíticas reforçam que ideologia é processo. Além disso, partem do propósito de investigar não somente o que as pessoas falam, pensam e fazem com linguagem, mas as implicações dessas ações para a produção, reprodução ou contestação da desigualdade social.

Em sua obra, Heller e McElhinny (2017) retomam a discussão de Raymond Williams (1976), valendo-se do conceito de palavras-chave (*keywords)* para compreender o papel da construção de sentidos na legitimação da hegemonia em narrativas históricas do colonialismo e capitalismo. Gal e Irvine (2019) retomam o conjunto de trabalhos de Charles Peirce e sua teoria semiótica para compreender o papel do signo na construção da diferenciação e relações de hierarquia. Ao focalizarem visões ideologizadas dos sujeitos como práticas situadas, Gal e Irvine (2019) exploram detalhadamente a questão da diferenciação entre signos, examinando ideologias a partir da abordagem semiótica. As autoras estão interessadas no modo como os regimes de valor igualmente operam na vida cotidiana, nas práticas ordinárias, e na relação das visões com domínios mais amplos. Na perspectiva das autoras, as relações dos signos são relevantes de serem estudadas “porque são elas que sustentam ideologias, mostrando como as ideologias estão deste modo organizadas”[76] (GAL; IRVINE, 2019, p. 110).

Para Gal e Irvine (2019), concepções de linguagem e de práticas de linguagem dependem de *diferenciação*, quer dizer, há detalhes nos metadiscursos dos sujeitos que se estruturam por meio de diferença e contraste e que organizam o modo como aspectos da vida social e das experiências são representados. Tomada como processo, a diferenciação é compreendida pelas autoras “como parte das interpretações criativas das pessoas sobre suas situações e como parte de suas ações sociais, (...) [sendo] a construção ativa da

[76] No original, “because they undergird ideologies, showing how the ideologies are thereby organized”.

vida social"[77] (GAL; IRVINE, 2019, p.14). Por isso mesmo, Gal e Irvine preferem falar em *trabalho ideológico de linguagem,* de modo a reforçar que ideologia é uma atividade permeada pela contínua atribuição de sentidos ancorados em relações de poder.

Para o enquadramento que propõem, as autoras se amparam em duas noções: a de *perspectiva* e a de *comparação*. Conforme explicam, *perspectiva* diz respeito ao ponto de vista que o sujeito tem dos acontecimentos, estando relacionada à posição social e sendo acionada em determinadas situações. *Comparação,* por sua vez, consiste no exercício de avaliação baseado em qualidades reconhecidas pelos sujeitos, que são sempre situadas, e que reproduzem hierarquias.

Para proposição de uma abordagem semiótica para o estudo de ideologias de linguagem, Gal e Irvine partem da concepção peirceana de signo na qual as noções de *atenção* e *contraste* são fundamentais para o modo pelo qual os signos são percebidos como tal pelos sujeitos. Em qualquer tipo de signo, indicial ou icônico, "o sujeito mobiliza pressupostos sobre o que é possível de ser um signo no mundo"[78] (GAL; IRVINE, 2019, p. 18). Em trabalho anterior, Gal (2016, p.121) descreve que ambos, índice e ícone são "parte de uma tricotomia que distingue os signos de acordo com o modo como são relacionados aos objetos que representam, sempre a partir de um enquadramento"[79]. Os signos indiciais, ou índices, são aqueles "apreendidos como contíguos a seus objetos, representando-os por indicação ou evocação"[80] (GAL, 2016, p.121). Já os signos icônicos, ou ícones, "por outro lado, são signos que representam ao serem tomados como, de algum modo, similares aos seus objetos"[81] (GAL, 2016, p. 121).

O signo tem centralidade para o modo como a diferenciação é construída, pois é por meio de atos de atenção que sujeitos percebem fenômenos como

---

[77] No original, "as part of people's creative interpretations of their situation and part of their consequent social action (...) the active making of social life".
[78] No original, "One recruits ideologized assumptions about what might conceivably be a sign in the world".
[79] No original, "part of the trichotomy that distinguishes signs in accordance with how they are related to the objects they represent, always within some framework".
[80] No original, "indexes are those signs apprehended as contiguous with their objects, representing them by pointing as evocation".
[81] No original, "icons, on the other hand, are signs that represent by being taken as in some way similar to their objects".

signos e lhes atribuem sentido em contraste a outros. Sendo a atribuição de signos uma atividade humana ancorada em referência, a partir das discussões de Peirce, Gal e Irvine (2019, p. 89) compreendem que

> nada é um signo por si só, mas qualquer fenômeno reconhecido por participantes pode (potencialmente) ser tomado como signo, pode ser conjecturado e, talvez, acionado. Não só palavras ou gestos, também atos de todo tipo, eventos, imagens, qualidades, sentimentos, configurações abstratas, até pensamentos[82].

Mesmo apoiando-se na semiótica proposta por Peirce, as autoras não se restringem às discussões do autor, cujo foco residia na lógica da semiose, estando interessadas nas implicações dos signos para a organização social. Em suas palavras, "assim como as cores em um tecido xadrez, as relações entre signos constituem os padrões da vida social (...) [quer dizer,] um aparato adequado para explicar os ingredientes das ideologias"[83] (GAL; IRVINE, 2019, p. 87).

Os arranjos de signos são orientações para o mundo e orientam as práticas de sujeitos, uma vez que o reconhecimento de fenômenos como signos são atividades humanas. Nesse sentido, durante a análise, busco não apenas compreender as percepções construídas pelos participantes a respeito de suas experiências como migrantes, bem como destacar que são orientadoras de suas práticas. Os arranjos de signos "têm múltiplas capacidades para representar aspectos das nossas vidas e experiências, não apenas etiquetando-as"[84] (GAL; IRVINE, 2019, p. 2). Essas orientações se configuram como ideologias porque (i) são posicionadas, ou seja, apontam para os pontos de vistas e as posições de mundo dos falantes; (ii) estão organizadas em metadiscursos e são atravessadas por regimes de valor.

---

[82] No original, "Nothing is a sign in itself, but any phenomenon recognizable by participants can (potentially) be taken as a sign, guessed about, and perhaps acted on. Not only words or gestures, also acts of all kinds, events, pictures, qualities, feelings, abstract configurations, even thoughts".

[83] No original, "Like the colors of thread in a tartan cloth, sign relations constitute the patterns of social life (…) an apt phrase for explicating the ingredients of ideologies".

[84] No original, "have multiple capacities to represent aspects of our social lives and experiences, not only by labeling them".

Sobre o primeiro ponto, de acordo com Gal e Irvine (2019, p. 12), ideologias não são doutrinas ou discursos cristalizados, são produções de sentido historicamente situadas, são visões de mundo que são sempre incompletas e parciais. Incompletas porque os sujeitos, por verem o mundo a partir de diferentes pontos, veem diferentes cenários; e parciais porque são visões interessadas, são posições políticas. Assim, "falar de uma certa 'ideologia' sempre implica uma ideologia alternativa que outro alguém, posicionado diferentemente, pode sustentar"[85] (GAL; IRVINE, 2019, p. 13).

Com relação ao segundo ponto, metadiscursos são atividades reflexivas que são, ao mesmo tempo, uma prática e um comentário sobre uma prática (GAL; IRVINE, 2019). Os sujeitos estão constantemente engajados em metadiscursos ao comentarem sobre linguagem, ao descreverem práticas de linguagem e/ou ao decidirem sobre linguagem. Para esta tese, interessou-me particularmente as reflexões de estudantes migrantes no que se refere a comentários sobre linguagem e sobre recursos linguísticos específicos de seus repertórios. Assim, com base na abordagem, compreendo que os estudantes migrantes se valem de signos indiciais e icônicos para construir seus metadiscursos, mobilizando, para tanto, conhecimentos prévios sobre a vida social. Com relação à análise dos dados, busco demonstrar que os signos não só organizam os metadiscursos, mas são mobilizados pelos sujeitos para sinalizar diferenças.

Ao argumentarem que "comentários sobre linguagem nunca são apenas sobre linguagem – e nunca são apenas comentários"[86] (GAL; IRVINE, 2019, p. 2), as autoras distanciam-se de uma visão cartesiana de linguagem, na qual pensar é uma atividade relacionada à introspecção. Gal e Irvine (2019, p. 89) entendem que "pensar requer algum tipo de forma expressiva – signos – para expressar os objetos de pensamento"[87], dada a relação estreita entre pensar e sinalizar. Nesse sentido, "os signos são produtos e ferramentas" (op. cit., p. 89) que não existem por si só, pois são resultado da ação humana e das relações

[85] No original, "To speak of an "ideology" always implies that there is an alternative one that somebody else, differently positioned, might hold".
[86] No original, "statements about language are never only about language – and they are never only statements".
[87] No original, "our view is that thinking requires some sort of expressive form – signs – to convey the objects of thought".

sociais. As relações entre os signos não são espontâneas, elas resultam de uma "atenção seletiva"[88] (GAL; IRVINE, 2019, p. 89) na qual qualidades são identificadas e, por conjecturas, estabelecem a relação entre signo-objeto.

O processo de diferenciação parte de uma atividade de fazer hipóteses a partir de signos. Perceber um signo como tal envolve reconhecimento e resgate, visto que "conhecimento prévio sugere o que pode provavelmente ser um signo, em contraste com seu entorno"[89] (GAL; IRVINE, 2019, p. 88). Na perspectiva semiótica peirceana, o ato de fazer hipóteses, ou abduções, é tanto uma produção de sentido em um momento específico quanto um guia para futuras hipóteses, algo como ecos de hipóteses.

Ao tomarem um objeto como signo, em contraste a outros, sujeitos fazem avaliações baseadas em comparações qualitativas, organizadas em eixos de diferenciação. A partir de comparações qualitativas os sujeitos conjecturam, isto é, estabelecem a conexão entre signo e objeto, valendo-se de enquadramentos e práticas de conhecimento sociohistoricamente construídos. É o conhecimento prévio que orienta quais fenômenos são tomados como signos e são conjecturados pelos sujeitos, organizando suas perspectivas. O conhecimento prévio é, por sua vez, também "construído por meio de conjecturas repetidas que mutuamente se apoiam"[90] (GAL; IRVINE, 2019, p. 16). Assim, nas palavras de Gal e Irvine (2019, p. 88), "conjecturas são a armadura semiótica das perspectivas"[91].

Conjecturar, portanto, é um trabalho ideológico, pois "conjecturas não são observações, nem conclusões baseadas em evidência"[92] (GAL; IRVINE, 2019, p. 19). Conjecturar é uma atividade de notar e fazer suposições, que depende de cadeias de perspectivas prévias, de experiências, de interesses, e que resultam em visões posicionadas. Gal e Irvine (2019, p. 96) explicam que "há diversos modos pelos quais signos podem ser conectados por conjecturas a objetos semióticos"[93] e que as "conjecturas apagam seu próprio 'trabalho' de

[88] No original, "selective attention".
[89] No original: "Existing knowledge suggests what could conceivably be a sign, as contrasted against its surround."
[90] No original, "(knowledge) is constructed through repeated conjectures that build on each other".
[91] No original, "how conjectures are the semiotic armature of perspectives".
[92] No original, "conjectures are not observations, nor are they conclusions based on evidence".
[93] No original, "there are several ways that signs can be linked by conjectures to semiotic objects".

criar relações entre os signos, parecendo que conjecturas apenas notam signos que, supostamente, já existem no mundo”[94].

Gal e Irvine (2000; 2019) subdividem o processo de diferenciação em três processos – *rematização*, *recursividade fractal* e *apagamento* –, os quais se constituem em esquemas de comparações e contrastes que estruturam a conformação de ideologias de linguagem. Embora tais processos sejam apresentados separadamente nas próximas subseções, devo advertir que não são processos inteiramente independentes.

3.2.1. Processos de rematização

Rematização é um dos processos de comparação qualitativa. De acordo com Gal e Irvine (2019), trata-se da atividade de contraste entre signos, que resulta em uma representação essencializada. Por meio de conjecturas e eixos de diferenciação, “qualidades contrastantes são percebidas nos signos e tomadas para parecer, para se assemelhar aos contrastes qualitativos daquilo que os signos são tomados para indiciar”[95] (GAL; IRVINE, 2019, p. 19).

Trata-se de uma comparação qualitativa em que os contrastes não apenas indiciam, mas essencializam as qualidades representadas pelos índices, uma vez que “o contraste de índices (referência) é interpretado como um contraste de representações (ícones)”[96] (GAL, 2021, p. 137). Gal e Irvine (2019) apresentam um exemplo útil desse esquema, examinando como imagens associadas à identidade francesa, notadamente as que se referem à arrogância, são imagens amparadas em contrastes de signos indiciais e icônicos organizados por processos de rematização. Em um guia para viajantes e aprendizes de francês, *Wicked French*, a pronúncia de /ü/ é associada a estereótipos nacionais. A particularidade do fonema é percebida a partir do contraste com outros fonemas da língua inglesa e as qualidades do som passam a representar as qualidades dos falantes, nesse caso, dos franceses. Desse modo, “a relação de contraste entre signos (fonemas) representa as relações de

[94] No original, “conjectures erase their own “work” of creating sign-relations by seeming merely to notice signs presumed to already exist”.
[95] No original: “contrasting qualities perceived in the signs are taken to be like, to resemble, qualitative contrasts in what the signs are taken to index.”
[96] No original, “a contrast of indexes (pointings) is interpreted as a contrast in depictions (icons).”

contraste das qualidades daquilo que os signos representam (estereótipos nacionais)"[97] (GAL; IRVINE, 2019, p. 18).

Rematização envolve trabalho ideológico, porque o contraste e a comparação qualitativa que dele resulta depende de ideologias, ou seja, está ancorado em conhecimento prévio que sustenta a comparação. São representações "interpretadas e justificadas por meio de narrativas acerca da 'essência' causal ou 'natureza' inerente dos objetos e pessoas comparadas"[98] (GAL; 2021, p. 137). Traços linguísticos se tornam representações icônicas e indiciam grupos sociais de acordo com ideias dominantes estabilizadas em torno da imagem social. Nesse sentido, "frequentemente o contraste é apagado da atenção, fazendo parecer que as qualidades são inerentes às entidades"[99] (GAL; IRVINE, 2019, p. 19).

Com relação ao contexto wolof do Senegal, Gal e Irvine (2019) examinam como a diferenciação estrutura a configuração social. São observados processos semióticos de rematização no modo como hierarquias sociais são estabelecidas entre nobres e contadores de histórias, os chamados *griots*. As diferenças entre registros de nobres e de griots ideologicamente se constroem de modo que as identidades sociais estão estreitamente conectadas às condutas verbais. Eixos de diferenciação que mobilizam contrastes prosódicos, fonético-fonológicos e morfossintáticos colaboram para o contraste das imagens sociais de ambos os grupos. Gal e Irvine (2019, p. 39) compreendem que "a conduta verbal é compreendida como se as qualidades particulares iconicamente expressassem determinada qualidade social"[100]. Assim, a diferenciação do comportamento verbal serve como um modelo cultural, um guia tanto para a interação quanto para a organização social, orientando, por exemplo, padrões alimentares ou profissões no contexto wolof.

Desse modo, os registros de nobres e griots são, ideologicamente, estabelecidos por categorias opostas que sustentam comparações qualitativas

---

[97] No original, "the relation of contrast between qualities of the signs (the sounds) depicts the relations of contrast in qualities of what the signs represent (national stereotypes)."
[98] No original, "are interpreted and justified by narratives about causal "essence" or inherent "nature" of the objects and people compared."
[99] No original, "often the contrast itself is erased from attention, making it seem as though the qualities in here in each entity by itself".
[100] No original,"verbal conduct is understood as if its particular qualities iconically displayed some underlying social quality".

e, por sua vez, constroem diferenças sociais. Gal e Irvine (2019, p. 43) reforçam a não-arbitrariedade dos contrastes que diferenciam os registros, pois trata-se de uma diferenciação “motivada por uma ideologia de linguagem que contrasta [registro] lacônico e austero com impulsivo e elaborado, que toma essas qualidades como resultantes dos temperamentos supostamente diferenciados de seus falantes”[101].

Na mesma direção, Su (2023) examina processos de rematização no modo de falar de taiwaneses residentes na China, os quais, segundo a autora, constroem polidez como traço de seu comportamento em oposição a uma alegada indelicadeza na fala de chineses. De acordo com a autora, em discussões espontâneas por ela analisadas, taiwaneses residentes na China estabelecem, semioticamente, contrastes qualitativos em torno de um eixo de diferenciação central nomeado *suave* versus *austero.* Nessa análise, determinadas qualidades apontadas nas práticas de taiwaneses relacionadas ao eixo central, como *sutileza, gentileza, tom comedido, cordialidade*, são contrastadas com qualidades apontadas nas práticas de chineses, como *assertividade, grosseria* e *ignorância*. A partir da diferenciação, via processo de rematização, essas qualidades contrastadas organizam contrastes de outras naturezas, colaborando para a construção de identidades dos dois grupos, assim como para construções de imagens e narrativas nacionais.

Durante a análise dos dados, busco destacar como os estudantes migrantes se valem de contraste entre qualidades para construir entendimento sobre os capitais culturais adquiridos no período de migração, de modo a maximizar seus esforços e reconhecê-los como vantajosos no mercado sociolinguístico e educacional.

3.2.2. Processos de recursividade fractal

Outro processo de diferenciação é o de *recursividade fractal* que envolve a projeção de oposições ou dicotomizações salientes em um determinado nível que são reproduzidas em outros níveis. Nesse processo, ideologias são

[101] No original, “are motivated by a language ideology contrasting the laconic and austere with the impulsive and elaborated, and deriving these qualities from the supposedly differentiated temperaments of their speakers.”

conformadas a partir de reiteração de eixos de diferenciação, em que “a estrutura recursiva organiza muitas situações”[102] (GAL; IRVINE, 2019, p.46). Contrastes qualitativos semioticamente elaborados via rematização são reprojetados em um domínio diferente, ou, nas palavras de Oliveira e Fabrício (2022), são “diferenciações perceptíveis em determinadas relações que podem ressoar, de forma espelhada, em outras magnitudes” (p. 406).

Por analogia, o processo de recursividade fractal estabelece uma sucessão de conjecturas em que a projeção de contrastes em outras magnitudes produz categorias maiores ou menores. Para exemplificar, Gal e Irvine (2019, p. 46) descrevem uma cena da qual Irvine participa no contexto wolof. Trata-se de uma reunião entre nobres em que um deles, por ter uma posição inferior na linhagem, emprega registros característicos de *griots* ao narrar uma situação para os demais. Para as autoras, esse é um exemplo de que os registros contrastam qualitativamente os grupos sociais e os correlacionam de forma estável. Assim, os processos que diferenciam “são esquemas de diferenciação sociolinguística que semioticamente organizam relações em muitos níveis de abrangência”[103] (GAL; IRVINE, 2019, p. 46).

Em outro contexto etnográfico explorado por Gal e Irvine, Bóly, uma cidade húngara cuja metade da população é falante de alemão em decorrência da migração de famílias alemãs para a região no século XVIII, esquemas de rematização e de recursividade fractal organizam as percepções de atores sociais e as relações sociais da comunidade. Ainda que o alemão e o húngaro componham o cenário bilíngue da cidade, sendo o alemão uma língua falada em interações familiares, duas variações são destacadas pelos mais velhos quando comentam sobre as línguas faladas de Bóly: as práticas em alemão de artesãos e fazendeiros.

Sociolinguisticamente, artesãos e fazendeiros organizam os dois grupos em torno da oposição entre o alemão mais refinado ou bonito, falado por artesãos, e um alemão mais autêntico e direto, falado por fazendeiros. As diferenças nos registros reconhecidas pelos membros da cidade – de ordem lexical, fonético-fonológica, prosódica, dentre outras –, não diziam respeito a

[102] No original, “the recursive structure organizes many situations”.
[103] No original, “a scheme of sociolinguistic differentiation that semiotically organizes relationships at many degrees of encompassment”.

extensões da identidade dos falantes apenas, mas “indiciavam tipos sociais (...) que organizavam a vida social a partir de um eixo de diferenciação”[104] (GAL; IRVINE, 2019, p. 59). A partir de diferenciação, artesãos e fazendeiros estabeleciam comparações qualitativas. Como resultado de um trabalho ideológico, signos da vida cotidiana se desdobravam do eixo de diferenciação central – artesãos *versus* fazendeiros –, dentre os quais, decoração, vestuário, atividades de lazer, padrões alimentares.

Via processos de rematização, as qualidades contrastadas dos registros não só indiciavam os tipos sociais, mas artesãos e fazendeiros se definiam com base nas qualidades dos registros, isto é, as categorias dos registros tornavam-se categorias de definição dos atores sociais. Dado que “recursividade fractal depende de eixos de diferenciação e rematização” o que torna “os eixos de diferenciação iterativos”[105] (GAL; IRVINE, 2019, p.20), um exemplo de recursividade fractal nesse contexto é a utilização de registros de artesãos por fazendeiros, e, vice-versa, para diferentes propósitos. Em casamento entre membros de famílias de artesãos e de fazendeiros, as filhas de fazendeiros deveriam ajustar seus registros para práticas na nova família de artesãos, e se valiam do conjunto de qualidades contrastantes para tal conduta.

Em momentos específicos da análise, observo como os estudantes migrantes se valem do processo de recursividade fractal para construir avaliações sobre os valores dos espaços de migração transnacional. Além disso, identifico nos excertos analisados, pontos nos quais os estudantes reempregam eixos de diferenciação para avaliar escolarização.

3.2.3. Processos de apagamento

Para Gal e Irvine (2019), o processo de apagamento é um trabalho ideológico de linguagem por meio do qual uma característica ou fenômeno é tornado invisível. Nesse processo, contrastes são acionados de modo a destacar

[104] No original, “they indexed the social types (...) that organized social life along an axis of differentiation”.
[105] No original, “Fractal recursivity depends on axes of differentiation and rhematization (...) [which] makes axes of differentiation iterative.

determinadas diferenças e invisibilizar as demais, por isso, se trata de uma atividade que ocorre em associação aos processos de rematização e de recursividade fractal.

Em função da relação entre os três processos ideológicos, o apagamento também está amparado em oposição binária, e é justamente pelo processo de apagamento que as relações e categorias que não se encaixam no modelo binário são ignoradas ou transformadas. Isso acontece porque notar algo como signo, contrastar esse signo a outros, e organizar contrastes qualitativamente em eixos de diferenciação implica seleção de determinadas qualidades e descarte de outras, isto é, uma atenção seletiva (GAL; IRVINE, 2019). Esse é o caso do contexto wolof. O eixo central de diferenciação está construído em torno da oposição entre o registro de nobres e *griots*, desencadeando outros eixos de diferenciação, que organizam socialmente as relações e condutas sociais. Ainda que a sociedade wolof não seja composta apenas de nobres e *griots*, é por meio de "uma visão totalizadora que determinados grupos (ou atividades, ou variedades) se tornam invisíveis e inaudíveis"[106] (GAL; IRVINE, 2019, p. 49).

Gal e Irvine (2019, p. 107) compreendem que o processo de apagamento se configura de variados modos, sendo um elemento central tanto na própria identificação de algo como signo, como nas práticas de apagamento sistemático que têm como consequência a invisibilização de grupos sociais em dinâmicas de dominação. A esse respeito, Moita Lopes (2013) afirma que, por meio do apagamento, "é possível criar/inventar homogeneidade e uma visão essencialista no uso de uma língua ou na construção de um grupo social" (p. 26). De variadas maneiras, o apagamento é produtivo justamente porque é tomado como uma característica do mundo, quando, na verdade, é uma consequência de conjectura (GAL; IRVINE, 2019).

Gal e Irvine buscam, com a abordagem semiótica para o estudo de ideologias de linguagem, destacar que (i) a produção ideológica de sentido está historicamente situada, (ii) as ideologias, como regimes de valor, estão envolvidas em produção de conhecimento, e (iii) o funcionamento de poder ideológico é significativo tanto no plano cotidiano quanto em domínios mais amplos.

---

[106] No original, "a totalizing vision in which some groups (or activities, or varieties) become invisible and inaudible".

Com relação ao segundo ponto, não perco de vista a dimensão ideológica de meu próprio trabalho, uma vez que o enquadramento desta pesquisa está igualmente atravessado por valores e ideologias de linguagem (IRVINE; GAL, 2000; MOITA LOPES, 2013; GAL; IRVINE, 2019). Nas palavras de Oliveira e Fabrício (2022), “estamos todos/as, inescapavelmente, construindo sentidos do mundo – assim como produzindo a vida social – com base em um enquadre interpretativo parcial” (p.404). Assim, mesmo focalizando o trabalho ideológico de linguagem de alguns estudantes migrantes sul-coreanos, esta pesquisa “é, contudo, por si mesma, uma prática similar de trabalho ideológico”[107] (GAL; IRVINE, 2019, p. 21). Dito isso, no capítulo seguinte, apresento os percursos metodológicos que guiaram o desenvolvimento da pesquisa.

[107] No original, “yet, research is itself a similar kind of practice”.

4. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Continuo meu percurso de pesquisa afiliada ao campo da Linguística Aplicada (LA), em sua vertente (trans/in)disciplinar (SIGNORINI; CAVALCANTI, 2004; MOITA LOPES, 2006; SILVA, 2015). O campo oferece subsídios teórico-metodológicos para compreender fenômenos de linguagem de modo situado a partir da perspectiva de personagens locais e do exercício de examinar as "condições contextuais que conformam e regulam os usos da língua" (SIGNORINI, 2018, p. 668). Para a tese em questão, a natureza transdisciplinar que constitui o campo aplicado dos estudos de linguagem ofereceu bases muito produtivas para (i) refletir sobre a intersecção de temas relativos à linguagem, economia política, migração, educação e práticas de distinção; e (ii) focalizar as perspectivas dos estudantes entrevistados.

Sobre esse último aspecto, ainda que alguns pesquisadores venham se interessando pela migração estudantil sul-coreana, como apresentado nos capítulos iniciais deste trabalho, de um modo geral, as vozes da juventude e particularmente dos adolescentes/estudantes migrantes não me parecem ser contempladas nas investigações. O que quero dizer com isso é que, embora, em alguns casos, os adolescentes figurem como participantes de pesquisas, há um distanciamento de suas perspectivas, com os discursos analisados funcionando mais como exemplos do que como pontos de partida para as reflexões. No desenvolvimento da pesquisa e elaboração da tese, objetivei encurtar esse distanciamento.

Por esse motivo, esta tese vincula-se a uma abordagem crítica. Por *crítico* compreendo, amparada em Heller, Pietikäinen e Pujolar (2018, p. 2), o ato deliberadamente político de colocar questões de poder e desigualdade no centro da investigação. Oriento-me por essa agenda, compreendendo a educação como espaço de reprodução social e focalizando o valor que os participantes atribuem aos recursos comunicativos adquiridos no período de migração. Em outras palavras, ao analisar como os participantes discursivamente estão mobilizando capitais culturais para se distinguirem uns dos outros, também estou atenta a "quem perde, quem ganha, quem tem benefícios, quem sofre com essas associações entre linguagem e recursos, tem oportunidades ou, por outro lado, obstáculos ou interdições à participação e às oportunidades sociais" (GARCEZ;

LUCENA; JUNG, 2023, p. 126). Desse modo, alio-me à compreensão dos autores sobre conhecimento construtivista, ou seja, conhecimento como prática social, histórica e política.

De natureza qualitativa-interpretativista, o estudo está interessado em investigar fenômenos de linguagem e sociais que não se pretendem replicáveis, que não buscam determinar relações de causa/efeito ou prescrever modelos. Este tipo de pesquisa tem como uma de suas principais características não testar ou confirmar hipóteses, bem como não realizar generalizações de resultados em termos quantificáveis (FLICK, 2009). Como linguista aplicada, busquei "produzir conhecimento sobre as ações dos membros de uma espécie social que atuam em grupos sociais e em comunidades de práticas situadas" (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 260). Assim, propus-me a empreender um estudo detalhado sobre como adolescentes migrantes sul-coreanos constroem entendimentos sobre suas trajetórias acadêmicas em contexto de migração sem objetivar uma uniformização de suas vivências.

A respeito da definição do problema de pesquisa e, especialmente, da(s) pergunta(s) de pesquisa, Heller, Pietikäinen e Pujolar (2018) concordam sobre sua importância para a escolha do método. Os autores esclarecem que se o objeto não é neutro, também não são neutras as perguntas que formulamos, ou seja, as perguntas não surgem no vácuo para o pesquisador, porque o próprio processo de investigação, desde sua base, é uma prática situada histórica e socialmente que está permeada por temporalidades e espacialidades específicas. Para a elaboração do projeto e para a condução desta pesquisa, entendi que "(...) precisamos estar cientes do significado das perguntas de pesquisa no contexto das nossas vidas e no contexto de como aprendemos a compreender o mundo a nossa volta"[108] (HELLER; PIETIKÄINEN; PUJOLAR, 2018, p.25).

Na próxima seção, descrevo o processo de geração de dados.

[108] No original, "we need to be aware of what research questions mean in the contexto o four own live, and in the context of how we have learned to understand the world around us".

4.1. PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

O processo de geração dos dados se orientou, principalmente, pela abordagem biográfica, conforme discutida em Busch (2006; 2016), que consiste basicamente no estudo de “questões tais quais posição dos sujeitos e construções de identidade, língua e emoção, medos e desejos associados a modos de falar e atitudes linguísticas relacionadas a ideologias de linguagem ou discursos sobre línguas” (BUSCH, 2016, p. 47).

A abordagem biográfica tem sido adotada em trabalhos que focalizam práticas de linguagem em contextos multilíngues (FARMER, 2012; MEGALE, 2018; NASCIMENTO, 2019; STORTO, 2022, para citar alguns), com intuito de traçar retratos linguísticos de sujeitos oriundos ou inseridos em contextos sociolinguisticamente complexos a partir do estudo de histórias pessoais e experiências sobre letramento e aprendizado de línguas.

O objetivo da abordagem não é esgotar a vida dos participantes e nem pretender que através de suas falas seja resgatada toda a sua trajetória linguística. É uma abordagem bastante produtiva, porque possibilita explorar as múltiplas experiências de participantes e seus posicionamentos acerca de seus repertórios, de suas práticas de linguagem, do modo como experienciam o contexto social mais amplo, e do modo como regimes linguísticos atravessam as experiências dos participantes.

Pavlenko (2007) enumera três correntes teóricas mais gerais empregadas na análise de materiais biográficos, segundo critério de como concebem ou tematizam os conteúdos biográficos ou as realidades: (i) realidade subjetiva, (ii) realidade de vida e (iii) realidade textual. Para a autora, as duas primeiras falham no tratamento analítico, respectivamente, porque tematizam apenas o conteúdo do que emerge na interação, essencializando a leitura por falta de uma teoria mais clara; ou porque, no anseio de conferir mais cientificidade ao estudo, lidam com o material narrado enquanto fato. A terceira corrente, à qual adere Pavlenko e com a qual me alinho, privilegia uma variedade de quadros analíticos com o objetivo de compreender como materialidades linguísticas são empregadas para desempenhar funções narrativas e interacionais específicas. Uma perspectiva na qual se considera a natureza discursiva do material biográfico, na qual os sujeitos se posicionam em termos de identidades, de classe, de gênero, de etnia.

Estudos na abordagem biográfica geralmente usam como instrumentos retratos linguísticos, diários e memórias livres (BUSCH, 2006; 2016; PAVLENKO, 2007) articulados a entrevistas. Para esta pesquisa, utilizei entrevista semiestruturada como instrumento para geração de dados, mais especificamente, a entrevista narrativa. Segundo Heller, Pietkäinen e Pujolar (2018, p. 86), entrevistas narrativas "enfatizam os relatos das pessoas sobre suas histórias de vida e trajetórias" com o intuito de "fazer questões que suscitem experiências e compreensões das pessoas as quais entrevistamos"[109].

Para a realização das entrevistas, o processo de geração foi dividido em duas etapas conforme apresentado a seguir:

Etapa 1: Levantamento Biográfico

Condução de entrevistas audiogravadas, possibilitando a narração de eventos e experiências mais gerais da biografia do participante e também eventos relativos a sua trajetória migratória e linguística.

Instrumentos: diário retrospectivo, diário de campo, comunicação via Kakao Talk[110].

A entrevista referente a Etapa 1 se orientou por 5 eixos temáticos visando oportunizar o levantamento de dados biográficos referentes à trajetória migratória e linguística dos entrevistados, conforme listado abaixo:

1. **Aquecimento**
2. **Contexto(s) de origem**
3. **Transição e Migração**
4. **Contexto de Recepção**
5. **Retorno para a Coreia do Sul**

[109] No original, "interviews that emphasize people's own accounts of their life histories and trajectories" e "try to ask questions that elicit experiences and understandings of the people we are interviewing".

[110] Aplicativo de comunicação semelhante ao Whatsapp amplamente utilizado por sul-coreanos e utilizado por mim para comunicação com famílias da comunidade.

Etapa 2: Diálogo Focal[111]

Condução de entrevistas audiogravadas, possibilitando a exploração mais detalhada da trajetória dos estudantes a partir do uso de disparadores.

Instrumentos: diário retrospectivo, diário de campo, comunicação via Kakao Talk.

A convivência prévia com os participantes orientou a definição do roteiro previsto na Etapa 1, colaborando para eventuais adaptações durante a condução das entrevistas. A partir de notas do diário retrospectivo, pude, no momento da entrevista, recuperar alguns fatos e algumas vivências dos estudantes que me foram relatados anteriormente. Adicionalmente, as notas do diário retrospectivo orientaram a escolha dos disparadores da entrevista. Foram utilizados: fotos (do período de residência na Coreia e/ou outros países), mapas, imagens e logos. Os disparadores se encontram na Seção de Anexos. Em razão do uso de disparadores para o segundo encontro, entendo que esta etapa é uma entrevista amparada em um diálogo focal[112], ainda que não exclusivamente.

Mesmo considerando que a entrevista é "uma atividade situada e co-construída"[113] (HELLER; PIETIKÄINEN; PUJOLAR, 2018, p. 87) e que "a fala-em-interação é um fenômeno multimodal" (GARCEZ; BULLA, LODER, 2014, p. 275), optei por não realizar o registro audiovisual das entrevistas. Conforme descrevem Garcez, Bulla e Loder (2014), é recomendado que antes da gravação audiovisual sejam realizadas práticas de ambientação deste tipo de gravação com os participantes, algo que previ não ser possível realizar devido à escassez de tempo na agenda dos participantes. Ainda que ciente da perda de elementos multimodais não vocais, priorizei o conforto dos participantes adotando o registro apenas em áudio, algo que já era utilizado durante as nossas aulas como ferramenta de ensino e aprendizagem.

[111] Agradeço à Profa. Marilda do Couto Cavalcanti pela sugestão do termo.
[112] Por esta razão, o termo diálogo focal é adotado em razão da referência a grupo focal.
[113] No original, "it is a situated and co-constructed activity".

4.2. PERFIL DOS PARTICIPANTES E TRABALHO DE CAMPO

Condizente com as normas da Unicamp, a pesquisa obteve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa[114], cumprindo todos os requisitos para sua realização[115].

Foram definidos dois grupos de participantes:

Grupo 1: 4 a 5 adolescentes sul-coreanos, residentes no Brasil (no período de realização da geração dos dados), sendo a mudança para o país a primeira experiência de migração.

Grupo 2: de 4 a 5 adolescentes sul-coreanos residentes no Brasil (no período de realização da geração dos dados) com experiência(s) de migração anterior(es) a do Brasil[116].

A escolha dos participantes para realização da entrevista se orientou pelos seguintes critérios:

- serem estudantes do *High School*;
- estarem do meio para o fim do período de residência no Brasil no momento da geração dos dados;
- terem sido meus alunos particulares de português por pelo menos 2 anos.

Esses critérios foram levados em conta para a seleção dos participantes em articulação com os objetivos e as perguntas de pesquisa. Em primeiro lugar, foram selecionados estudantes que estivessem cursando o *High School* no momento da entrevista. Isso foi determinante para a escolha de estudantes que

[114] Protocolo CAAE: 00801818.6.0000.8142, em fevereiro de 2019.
[115] Os modelos dos termos assinados pelos participantes e por seus responsáveis encontram-se na seção de anexo. O título provisório da tese utilizado nos termos foi posteriormente modificado após Exame de Qualificação.
[116] Além dos dois grupos, havia, inicialmente, um terceiro grupo, composto por jovens adultos sul-coreanos, residentes na Coreia do Sul, com experiência de migração no Brasil durante o período escolar. Com este grupo, foram realizadas entrevistas com 4 participantes. O foco seria explorar a experiência dos estudantes no retorno para a Coreia do Sul. Posteriormente, em função do reajuste dos objetivos e perguntas de pesquisas, o terceiro grupo foi excluído de modo a melhorar o desenho da pesquisa.

já estivessem no período pré-universitário, portanto, envolvidos com a questão dos processos seletivos de entrada nas universidades. Como busquei demonstrar nos capítulos 2 e 3, este é o período crucial na vida dos estudantes sul-coreanos e, por essa razão, interessava-me entrevistar estudantes desse nível. Estabeleci o tempo de residência como segundo critério para a seleção dos participantes, priorizando estudantes que estivessem do meio para o fim do período de migração. O critério foi adotado com o intuito de que os jovens pudessem compartilhar as experiências vividas como estudantes migrantes no Brasil, avaliando de maneira retrospectiva eventos de sua trajetória no contexto de mobilidade. Como terceiro critério, selecionei como participantes estudantes com os quais já tivesse contato prévio à pesquisa. Assim, levei em consideração o tempo mínimo de dois anos, estimando que fosse um período que conferisse intimidade e confiança necessária para que os estudantes (além de suas famílias) compartilhassem eventos de suas biografias. Ademais, porque também estava interessada no papel do português nas trajetórias acadêmicas dos estudantes, não perdi de vista que, durante minha atuação como professora, estudantes que tinham interesse em investir no aprendizado de português de modo mais aprofundado, geralmente faziam aula de português particular durante mais tempo. Visto que o tempo médio de residência no Brasil varia de quatro a cinco anos, considerei a metade do período.

Inicialmente, foram selecionados um total de oito estudantes sul-coreanos, sendo três pertencentes ao Grupo 1 e cinco pertencentes ao Grupo 2. Em conformidade com os preceitos éticos de pesquisa, os participantes foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa, sem que a recusa interferisse na continuidade das aulas. A geração de dados foi realizada entre abril de 2019 e novembro de 2020. Os encontros aconteceram na casa dos adolescentes em horários previamente agendados. Parte das últimas entrevistas foram geradas via Skype, em função da pandemia de covid-19. As entrevistas têm duração média de 1 hora cada, totalizando 16h13 de registro gravado.

Mesmo orientando os participantes sobre não haver necessidade de escolherem uma língua específica para a realização das entrevistas, estando livres para transitarem entre português e inglês, pude observar que a maioria dos participantes se ateve, majoritariamente, à língua portuguesa. Logicamente, é possível identificar marcas de outras línguas de seus repertórios ou trocas

pontuais de uma língua para outra. Ainda assim, baseada em Busch (2006) e Canagarajah (2013), supunha que, por sermos falantes multilíngues, práticas translíngues aconteceriam com maior frequência do que aconteceram, como, por exemplo, era o caso nas aulas de português. Atribuo a predominância do uso de uma língua não só ao fato de eu ser professora de português dos participantes, como também às circunstâncias da pesquisa (gravação em áudio, posterior análise) que favoreceram um monitoramento maior de suas produções, uma eventual estratégia de proteção de reputação.

Não ignoro as implicações de minha baixa produção em coreano para o processo de geração de dados. É importante ressaltar que não estou entendendo que usar a língua coreana tornaria a entrevista de algum modo mais completa ou ainda mais fácil, porque é essa a língua materna ou "de conforto" dos participantes. Porém, sem dúvida, por ser uma língua importante no repertório da maioria dos participantes, se pudesse lhes oferecer a possibilidade de conversarmos também em coreano, diferentes sentidos poderiam ter emergido na interação.

No que se refere às línguas do processo de geração de registros, tanto Pavlenko (2007) quanto Busch (2016) ressaltam que a escolha da língua usada na interação com os participantes pode influenciar os modos como as trajetórias são narradas. É válido lembrar que não há uma forma padrão de narrativa em função dos padrões culturais que orientam como os sujeitos narram suas histórias, isto é, "o que é considerado como uma narrativa pessoal ou autobiográfica 'normativa' varia de comunidade para comunidade em diferentes dimensões, incluindo organização, estrutura e voz autoral"[117] (PAVLENKO, 2007, p. 177).

É impossível desvincular a discussão sobre sobrecarga acadêmica enfrentada pela juventude sul-coreana do processo de geração de dados para a tese. Estar ciente das rotinas sobrecarregadas dos estudantes, exigiu-me certa diplomacia para conseguir agendar e realizar as entrevistas de modo a não os incomodar. Por serem estudantes do *High School*, os estudantes tinham rotinas muito atarefadas, mesmo residindo fora da Coreia do Sul. Embora fisicamente

[117] No original, "what is considered to be a 'normative' personal narrative or autobiography varies across speech communities along several dimensions, including organization, structure, and authorial voice".

distantes de espaços que gerem alta dedicação, como é o caso das escolas de ensino complementar, na Coreia do Sul, por serem estudantes de *High School* no Brasil, os estudantes tinham rotinas muito atarefadas. Nesse sentido, durante o processo de geração dos dados, sentia-me “roubando” tempo dos adolescentes para realizar as entrevistas. A limitação para a duração das entrevistas demandou um gerenciamento de tempo e de condução da entrevista para conseguir abordar os temas do eixo que havia planejado.

Desafios se impuseram a partir do período de geração de dados, pois, nesse momento, se tornou mais concreto o fato de que eu não estava apenas refletindo sobre trajetórias de migração de adolescentes, e sim de alunos ou ex-alunos, pessoas do meu convívio semanal, jovens que vi amadurecer, por quem me afeiçoei e que teria que colocar sob minha lupa. Não descarto também certa preocupação com minha reputação na comunidade. Com as discussões de Heller, Pietikäinen e Pujolar (2018) sobre a não existência de um pesquisador neutro e apagado, de um “eu” opaco que conduz a pesquisa, ficou clara a multiplicidade de papéis envolvidos na condução da pesquisa: eu, professora, pesquisadora, conhecida na comunidade, aluna de uma universidade de prestígio reconhecido pelas famílias, brasileira, e eles, alunos, participantes de pesquisa, migrantes, membros de uma comunidade de migrantes, membros de uma comunidade escolar, amigos entre si, sul-coreanos.

Isso posto, apresento os participantes da pesquisa.

4.3. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após a etapa de geração de dados e transcrição preliminar das entrevistas, realizei uma leitura inicial dos dados. Posteriormente a etapa de transcrição preliminar, retomei os objetivos e as perguntas de pesquisa e adotei uma etapa adicional de seleção dos participantes. Considerei, para tanto, os seguintes critérios adicionais:

- estudantes com experiência escolar em diferentes países;
- estudantes que estavam cursando o penúltimo ou último ano do *High School* no Brasil;
- estudantes com experiência como examinandos do Celpe-Bras;

- estudantes que fossem meus alunos no momento da entrevista.

Com base nos critérios acima listados, foram selecionados cinco dos oito participantes iniciais. O primeiro critério levou em conta a experiência de estudantes que tiveram experiência escolar em mais de um país. Estabeleci este critério, pois estava particularmente interessada no relato de estudantes que tendo estudado em escolas de diferentes países, comparassem suas experiências escolares. Assim, não incluí as entrevistas de uma das participantes, porque, tendo se mudado para o Brasil com quatro anos de idade, não tinha experiência de escolarização anterior à do Brasil. Para o segundo critério, considerei participantes que estavam no penúltimo e último ano do *High School,* em função de poderem compartilhar suas experiências como estudantes do IB, período de maior engajamento acadêmico dos estudantes. Com relação ao terceiro critério, identifiquei nas entrevistas que, entre aqueles que já tinham experiência como examinandos, havia maior compreensão a respeito da importância do exame em suas trajetórias do que entre os participantes que apenas tinham interesse em realizar o exame futuramente. Em razão do segundo e terceiro critérios, não incluí as entrevistas realizadas com um dos participantes que, à época da entrevista, cursava o 9º ano e, devido à idade, só realizaria o Celpe-Bras dois anos mais tarde. Estabeleci como último critério que os participantes fossem meus alunos no momento da entrevista. Após familiarização com os dados transcritos de modo preliminar, observei que as entrevistas geradas com um dos participantes não apresentavam o mesmo grau de aprofundamento no compartilhamento de informações e fatos relativos à sua trajetória em comparação com as demais. Mesmo o estudante em questão tendo sido meu aluno durante dois anos e meio, no momento da entrevista já não era mais sua professora há um ano[118]. Atribuo à nossa falta de convivência o distanciamento demonstrado na interação.

As entrevistas realizadas com os cinco participantes selecionados com base em etapa adicional totalizaram 12h17 de registro audiogravado.

Sintetizo, nos Quadros 1 e 2 a seguir, os participantes selecionados.

[118] Após realizar o exame Celpe-Bras, e a consequente obtenção do certificado, o estudante interrompeu as aulas para se dedicar às outras atividades acadêmicas.

Quadro 1 – Grupo 1 de Participantes

Nome Fictício	**Idade[119]**	**Chegada no Brasil**	**Saída do Brasil**
Julia	18	2016	06/2020
Victor	18	2015	06/2019

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 2 – Grupo 2 de Participantes

Nome Fictício	Idade	Continente de residência anterior ao Brasil	Tempo de residência no país anterior	Chegada no Brasil	Saída do Brasil
Amy	17	Ásia	7 anos	2015	06/2019
Mariana	18	Europa	6 anos	2014	06/2020
Estêvão	17	Ásia	5 anos	2015	06/2020

Fonte: elaborado pela autora

Respeitando as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa, os nomes e informações que pudessem identificar os participantes foram substituídos. Com relação à substituição dos nomes, solicitei que os participantes sugerissem nomes alternativos, salientando que poderiam ser nomes em qualquer língua. Fiz isso visando, principalmente, diminuir o desconforto de ter de me referir a pessoas que foram do meu convívio por nomes diferentes, um modo de individualizar esse processo. Além disso, foram substituídos nomes de terceiros mencionados nas entrevistas, que pudessem identificar os participantes ou pessoas de seu círculo social.

[119] Em todas as tabelas, é indicada a idade dos participantes no momento da geração de dados.

4.3.1. Migrantes de primeira viagem

Nesta seção, descrevo brevemente traços da vida dos participantes e aspectos de nossa convivência.

Júlia

Ao final da segunda entrevista, pedi que Júlia me sugerisse um nome com que pudesse me referir a ela na pesquisa. Quando lhe perguntei a razão de ter escolhido “Júlia”, me disse que na aula de Artes da escola havia uma estudante brasileira com este nome. Também me contou que de algum modo *Júlia* se assemelhava ao seu nome coreano. Rimos de sua explicação, talvez porque fizesse pouco sentido, talvez porque, de fato, se assemelhava ao seu nome. Rir foi algo que fizemos inúmeras vezes nos três anos de convivência semanal em nossas aulas de português. Mesmo nos momentos difíceis de adaptação, Júlia ria das situações que me relatava no fim do dia. Ela cursou parte considerável de sua vida escolar na Coreia, e, quando se mudou para o Brasil, com 15 anos, precisou equilibrar as dificuldades de se inserir em uma escola nova, fazer amigos, e conciliar duas novas línguas, inglês e português. Nos últimos seis meses de residência no Brasil, fizemos aulas por Skype em função da pandemia de COVID-19 e, infelizmente, não pudemos nos despedir da maneira que gostaríamos. Prometi levá-la para comermos uma moqueca quando visitasse o Brasil no futuro.

Victor

Victor chegou ao Brasil com 14 anos e aqui residiu até os 19. Nos conhecemos antes de ser sua professora, pois ele frequentava a casa de dois amigos, meus alunos durante muito tempo. A relação estreita dele e de sua mãe com uma família que eu já conhecia colaborou para nossa aproximação e convivência nos 3 anos e meio em que fui sua professora. Nesse período, acompanhei muitas versões de Victor. Algumas dessas versões são narradas por ele nas duas entrevistas geradas para a pesquisa. Em junho de 2019, no último dia em que fui a sua casa para nos despedirmos, comemos um karê[120] suculento e

[120] Um ensopado comumente consumido em países como a Coreia do Sul e o Japão de inspiração indiana, que leva *curry*.

conversamos sobre seu futuro. Após seu retorno, nos falamos eventualmente. Foi em uma dessas conversas que ele me avisou de sua aprovação no vestibular. A memória fixa daquele jovenzinho de 14 para 15 anos que conheci anos antes quase me impediu de imaginá-lo um estudante universitário. Também foi em um desses contatos que pedi que me enviasse um nome alternativo para a pesquisa. Ele sugeriu Victor, o nome que adotou em suas aulas de espanhol da faculdade.

4.3.2. Migrantes de algumas viagens

Amy

Quando conheci Amy, imaginei que não manteríamos contato após o término de nossas aulas. Depois de muito tempo atuando neste contexto, refinei certa habilidade em prever a continuidade no contato com meus alunos no retorno para a Coreia. Entendo ser um certo “clique” que dispara nas primeiras interações. Em seu caso, me enganei no palpite, e, ainda hoje, nos falamos vez ou outra. Amy, que escolheu este nome para a pesquisa porque achava bonito, tinha 14 anos e já morava no Brasil há 2 anos quando nos conhecemos para sua primeira aula de português comigo. Foi justamente nessa época em que comecei a constatar a chegada de mais famílias com experiências de migração anteriores à vinda para o Brasil, algo menos frequente nos anos anteriores àquele 2016. E foi a nossa convivência que despertou meu olhar para traços distintos que havia entre adolescentes experienciando a vida fora da Coreia pela primeira vez e adolescentes que, como ela, já estavam acostumados à experiência de morar no exterior. Antes de se mudar para o Brasil, Amy morou por 7 anos em um país asiático que tinha o inglês como uma de suas línguas oficiais. Amy se mostrava uma estudante segura, com a postura quase imune aos desafios do período de adaptação às etapas que vivenciava na escola. De modo diferente era sua postura com as interações e atividades em português. Por isso nos falávamos sempre entre nossas aulas semanais, o que reforçava o papel de tutora que eu desempenhava com alguns alunos. Durante os três anos em que fui professora de Amy, acompanhei intensamente suas atividades escolares de língua portuguesa.

Mariana

Arrisco dizer que sou capaz de fazer inúmeros comentários pessoais sobre os participantes da pesquisa, que músicas gostam de ouvir, o que não gostam de comer, as matérias preferidas na escola. Mas isso não se aplica à Mariana, minha aluna nos últimos 3 dos quase 7 anos que residiu no Brasil. Antes disso, fez aulas comigo em períodos de férias. Ainda que durante as aulas conversássemos muito sobre diferentes tópicos, sobre os quais ela nunca se furtou a se posicionar, era muito reservada com relação a sua vida pessoal. Para minha surpresa, é nas duas entrevistas que ela compartilha memórias da infância dividindo impressões sobre sua experiência como migrante. Nesses dois momentos, tive acesso às experiências de Mariana quando residiu em um país europeu por 6 anos antes da mudança para o Brasil. Ela escolheu seu nome para a pesquisa a partir da sugestão de uma amiga brasileira da escola.

Estêvão

Estêvão era um aluno de infinitas histórias. O encanto de ouvir suas histórias contadas nos mínimos detalhes dividia espaço com a necessidade de seguir o planejamento que elaborava para as aulas. Ao final da gravação, quando lhe pedi que pensasse em um nome alternativo para ser usado no relatório de pesquisa, ele teceu uma longa explicação justificando que apenas um nome que terminasse com um ditongo nasal exemplificaria como o ritmo de português lhe soava. Assim era Estêvão. Embora as entrevistas geradas para a pesquisa não contassem com um roteiro de perguntas pré-definido, havia um conjunto de temas a serem abordados que, dada a personalidade do interlocutor, demandaram atenção particular de minha parte. Nas duas horas e meia de entrevista, divididas em dois encontros, Estêvão narrou o período de 3 anos e meio em que morou em um país da Ásia durante os primeiros anos de sua vida escolar. Ele também narrou suas experiências e impressões do período de 5 anos e meio em que morou no Brasil, onde concluiu o *High School.* Fui sua professora durante quase quatro anos e seu caso foi o oposto do que imaginei acontecer com Amy. Supunha que manteríamos intenso contato após seu retorno para a Coreia, mas Estêvão e eu trocamos apenas eventuais felicitações de ano novo no início dos dois primeiros anos posteriores a sua partida.

4.4. PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO DOS DADOS

Após transcrição preliminar dos dados e etapa adicional de seleção dos participantes, realizei a segmentação simplificada dos dados. Para tanto, estabeleci as seguintes categorias gerais: processo de mudança, espaços transnacionais, educação internacional, aprendizado de línguas e comunidade sul-coreana de Campinas. Posteriormente, foi realizada a transcrição simplificada dos trechos selecionados a partir de convenções complementares adicionadas à proposta de Marcuschi (2003).

Quadro 3 - Convenções utilizadas para a transcrição simplificada

?	(ponto de interrogação)	entoação ascendente
pal<u>a</u>vra	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
pala::vra	(dois pontos)	prolongamento de som (maior duração)
h h h	(série de h's)	aspiração ou riso
[ ]	(colchetes)	início e fim de falas ou risos[121] simultâneos/sobreposição de fala
((olha para baixo))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal
( )	(parênteses vazios)	transliteração de palavras coreanas
(...)	(parênteses com reticências)	supressão de trecho
{ }	(chaves vazias)	omissão de informações pessoais

Fonte: adaptado de Marcuschi (2003) pela autora

Foram realizadas supressões de trechos com o intuito de sintetizar o segmento ou proteger informações muito pessoais que pudessem de algum modo constranger ou expor os participantes. Adicionalmente, trechos nos quais os participantes citam discurso direto de terceiros aparecem entre aspas. Representei atividade vocais não lexicais usando *ah*, *hum*, *uhum*. Por fim, o

[121] Embora o riso seja incluído na transcrição, optei por não focalizar os diferentes sentidos de risos que ocorreram durante a entrevista. Dado que o riso está atravessado por questões culturais, para além do humor, explorar os sentidos de riso demandaria uma consulta com os participantes.

emprego de vírgulas e pontos nas transcrições objetivou facilitar e acomodar a compreensão das entrevistas por parte de leitores pouco familiarizados com transcrição de fala, entre os quais, os próprios participantes da pesquisa.

Alinhada às discussões de Cavalcanti (2006), Garcez, Bulla e Loder (2014) e Cavanaugh (2021), compreendo as questões políticas e éticas implicadas no processo de transcrição. Assim, tomei a transcrição dos dados como um processo interdiscursivo sobre o qual incidem diversas estruturas de poder, visto ser este um processo marcado por decisões e seleções. Portanto, não perdi de vista que as "transcrições são ferramentas que tomam forma de acordo com os objetivos de quem as transcreve"[122] (CAVANAUGH, 2021, p.155).

Por processo interdiscursivo, compreende-se a conexão entre diferentes instâncias de linguagens que podem estar separadas temporal e espacialmente, mas aproximadas via reutilização e recuperação, por exemplo, uma mensagem de texto ou uma conversa. Desse modo, transcrever uma entrevista envolve a atividade de reconhecer os sentidos acionados na interação. Ademais, as transcrições revelam os modos escolhidos para empreender a tarefa de transpor registros orais em registros escritos.

Reconhecendo esta natureza processual e interdiscursiva da transcrição, todos os dados analisados na tese foram transcritos por mim de forma manual. E essa empreitada tanto colaborou para que eu pudesse reconhecer discursos, ideias, representações e outros enunciados acionados pelos participantes a partir do histórico de trocas anteriores com os participantes, quanto gerou desconfortos sobre o modo como eu, pesquisadora e professora de português desses participantes, representaria suas produções orais em português. Em decorrência desses desconfortos, optei por não destacar a presença de diferentes línguas nos excertos analisados, com o habitual uso de itálico recorrente em transcrições. Tratando-se de um processo, as transcrições também estão ideologicamente informadas, conforme destaca Cavanaugh (2021, p.156):

> Como processo, a transcrição é uma série de episódios de entextualização em andamento que não é neutra (...). É também um processo situado, embodied, e potencialmente político de

[122] No original, "transcripts, then, are tools that take shape according to the transcriber's needs and goals".

> seleção e representação (Bucholtz 2000, Duranti 2006, Jones e Schieffelin 2016, Park e Bucholtz 2009, Vigouroux 2009), que sempre envolve escolhas sobre como representar o discurso que, por sua vez, reflete os próprios falantes, suas comunidades de prática, assim como os projetos analíticos daqueles que produzem e usam esses discursos[123].

Assim como processo, transcrição também é produto, pois tornou-se uma evidência que serve a um conjunto de afirmações e argumentos resultantes de análise e que é confiável na medida em que se coloca como representação parcial do resultado de uma interação entre falante e quem transcreve (CAVANAUGH, 2021).

A esse respeito, Cavanaugh (2021, p.176) afirma que contextualizar e conferir sentido aos textos transcritos pode "equilibrar as tensões inerentes à transcrição como um processo de produção de conhecimento atravessado por poder"[124]. Assim, nesta seção, busquei contextualizar o processo de geração de dados de modo a atenuar algumas tensões.

[123] No original, "As a process, transcription is an ongoing, non-neutral series of episodes of entextualization (...) It is also a located, embodied, and potentially political process of selection and representation (Bucholtz 2000, Duranti 2006, Jones and Schieffelin 2016, Park and Bucholtz 2009, Vigouroux 2009), which always involves choices about how to represent speech that in turn reflect on the speakers themselves, their communities of practice, as well as the analytical projects of those who produce and use them".

[124] No original, "can help to balance the tensions inherent to transcription as a process of knowledge production inflected with power".

5. TRAJETÓRIAS MERCANTILIZADAS

Abro este capítulo retomando as perguntas de pesquisa, que reproduzo a seguir:

1. **Quais ideologias de linguagem estão salientes nos metadiscursos dos(as) adolescentes entrevistados(as)? De que modos essas ideologias afetam suas trajetórias acadêmicas?**
2. **Que valores os(as) participantes atribuem à educação internacional e ao certificado Celpe-Bras?**

Para responder às perguntas, categorizei os excertos ancorada em termos empregados pelos participantes que faziam referência:

i) aos espaços transnacionais, a fim de entender que valores os estudantes atribuíam a estes espaços e seu peso nas trajetórias acadêmicas;
ii) aos testes e diplomas adquiridos no período de migração, a fim de entender que peso eram a eles atribuídos em seus currículos acadêmicos;
iii) aos membros e à própria comunidade, a fim de compreender como se construía as relações e práticas locais.

Assim, o capítulo de análise está dividido em três eixos: *Visões sobre espaços transnacionais*; *Visões sobre escolarização e certificação* e, por fim, *Visões sobre práticas da comunidade*.

Em *Visões sobre espaços transnacionais*, são apresentados excertos de entrevistas em que sobressaem valores sobre os espaços relevantes nas trajetórias dos estudantes. Nos trechos analisados, os estudantes se valem de signos para construir visões posicionadas sobre cidades, países e ambientes que são relevantes em suas trajetórias acadêmicas passadas, presentes e futuras. Durante a análise, busco destacar como os participantes se valem de interpretações ativas sobre os espaços de migração, partindo da compreensão

de que “a mobilidade pressupõe um cenário espacial e social para acontecer”[125] (PARK, 2014, p. 83). Na esteira da discussão de Gal e Irvine (2019), entendo que os índices contrastados nos excertos não são apenas etiquetas, são como orientações para as práticas sociais e marcam como a perspectiva dos estudantes estão ancoradas em ideologias dominantes que valoram determinados espaços como mais ou menos positivos em função de capitais culturais e sociais que nele podem acessar. Assim, entendo que os espaços destacados nas entrevistas são hierarquizados por meio de processos de diferenciação.

Na seção *Visões sobre escolarização e certificação*, exploro como os estudantes chamam a atenção para determinados signos de modo a construir avaliações sobre itens de suas trajetórias educacionais. Busco destacar que, nos atos de conjectura que estabelecem, os estudantes projetam contrastes qualitativos para conferir característica de exclusividade a itens de seus currículos. Nesse sentido, as qualidades atribuídas tanto à educação internacional quanto à competência linguística em português certificada remetem a discursos de lucro, nos termos de Heller e Duchêne (2012), apontando para o teor distintivo dos diplomas. Nas passagens, por meio de diferenciação, os estudantes compreendem que a experiência como estudantes do programa IB e a obtenção do Celpe-Bras coloca-os em posição de vantagem no competitivo mercado acadêmico sul-coreano.

Em *Visões sobre práticas da comunidade,* são analisados excertos de entrevistas em que os estudantes se posicionam sobre a competição entre os pares na comunidade. Ao descreverem a relação com outros estudantes migrantes, os participantes evidenciam que a competição, recorrente no mercado sociolinguístico sul-coreano, é transposta para a comunidade, reconfigurando-se localmente no espaço da migração. Saliento, nos excertos de entrevistas analisados, que as relações entre os signos construídas pelos estudantes apontam para a importância do comportamento informacional (PARK; LIM; CHOI, 2015) nas práticas de socialização entre os estudantes da comunidade. Compreendo que as visões posicionadas dos participantes jogam

[125] No original, “mobility (...) presumes a spatial and social landscape through which it can take place”.

luz sobre disputas entre frações de uma mesma classe que estão em jogo no campo transnacional.

5.1 VISÕES SOBRE ESPAÇOS TRANSNACIONAIS

Para a seção, apresento excertos em que os estudantes discorrem sobre local de origem, imagem da Coreia no mundo, migração para diferentes continentes, imagem do Brasil e, por fim, da cidade de Campinas. Por meio de conjecturas, os estudantes depositam atenção nas diferentes localidades, ou as notam como signos, atribuindo-lhes qualidades que são contrastadas. Ao longo dos excertos, os estudantes se valem de eixos de diferenciação para construírem suas visões.

Primeiramente, analiso dois excertos nos quais Estêvão e Júlia descrevem as cidades sul-coreanas onde residiam antes da mudança para o Brasil, focalizando particularmente a hierarquização de localidades nacionais acionadas na interação.

Estêvão nasceu na Coreia do Sul, mas na primeira infância residia em uma cidade diferente de sua cidade natal. Sua família migrou para um país asiático onde residiu por 4 anos e, quando retornou para seu país, se estabeleceu em uma terceira cidade. Após um curto período de residência na Coreia do Sul, o pai de Estêvão foi novamente transferido e a família se mudou para o Brasil. No Excerto 1, o estudante descreve as duas cidades coreanas de residência.

Excerto 1 – "Tem mais academia do que casas"

Tatiana: A sua família, você nasceu em Seul?
Estêvão: Não, eu nasceu em {nome da cidade omitido}, que **é um pouco mais countryside**[126], mas eu morava no {nome da cidade omitido}, **que é countryside também**, mas **quando eu voltei pra Coreia**, eu morava em {nome da cidade omitido}, que **é pouco perto de Seul**, **mas não era Seul**
T.: E isso **faz uma diferença**, vir pra cá e ser de Seul?
E.: Eu acho que sim, porque **a ideia aberta** eu peguei na Coreia também, **porque era perto do Seul**, mas o lugar, a cidade não era
(...)
T.: Mas por exemplo agora, você tá indo pra Coreia **pra passar férias**
E.: Sim, **eu vai trabalhar**, eu vai estudar em ponto do Seul, **do lugar que é ma::is Seul** h h h

[126] Em português, interior.

12 **T.**: E o que que é ser mais Seul?
13 **E.**: **Tem mais educação, tem mais academia[127] do que casas**
14 **T.**: Que é?
15 **E.**: 대치동 (daechi-dong)
16 **T.**: Eu sempre esqueço
17 **E.**: Uma**, uma inferno**
18 **T.**: Por que é o dia todo?
19 **E.**: Sim
20 **T.**: Das 9h às 22h?
21 **E.**: Sim, **12 horas por dia**

Na passagem, Estêvão conjectura, isto é, faz suposições a partir de conhecimento prévio que lhe possibilita chamar atenção para signos – Seul e interior – que fazem referência, ou indiciam, a maior ou menor oferta de educação ("*tem mais educação*", linha 12). Em sua fala, amparando-se em construções ideológicas, Estêvão estabelece uma comparação qualitativa entre as diferentes localidades, no qual os termos *Seul* e *interior* não fazem referência a características geográficas, mas a características acadêmicas. Assim, nesse primeiro passo, contrastes qualitativos são atribuídos às diferentes cidades, sendo as cidades onde morou caracterizadas como *"mais countryside*" (linhas 02 e 03) ou "*countryside*" (linha 04) em oposição a Seul.

Em um segundo passo, observa-se que, por meio de rematização, o contraste das qualidades dos índices – ter mais escolas e maior oferta de escolarização – é interpretado como contraste daquilo que os signos são tomados para representar. O índice é tomado como ícone, assim, o fato de Seul ter mais escolas, regulares e não regulares, lhe confere a propriedade de ser uma localidade mais acadêmica, isto é, uma cidade que oferece mais capital cultural, uma cidade cujos moradores podem ter "*ideia mais aberta*" (linha 07), em oposição ao interior, que é avaliado como sendo menos acadêmico e mais limitado. A capital Seul, tomada como sendo mais acadêmica, em oposição a lugares menos acadêmicos, consolida-se como um lugar onde o estudante pode fortalecer seu currículo. A partir desse processo de rematização, as qualidades associadas às cidades – ser mais ou menos acadêmicas –, tornam-se ideologicamente inerentes a elas. Essa não é uma característica natural da

[127] Aqui, ao empregar "academia", o estudante se refere às *hagwons*, escolas de ensino complementar não regulares. Frequentemente, os sul-coreanos usam *academy* como tradução para *hagwon*. Nesse caso, Estêvão opta por academia como tradução do termo equivalente em inglês.

cidade apenas por ser a capital e oferecer mais serviços e oportunidades de trabalho.

Trata-se de uma construção ideológica em que Estêvão identifica qualidades contrastantes entre a capital e as demais cidades do interior a partir dos capitais culturais que as localidades têm a oferecer, a partir do eixo de diferenciação *mais acadêmico versus menos acadêmico*. A conjectura estabelecida por Estêvão está ancorada em ideologias que tomam Seul como epicentro acadêmico. Portanto, Estêvão faz uma cartografia que hierarquiza as cidades, tendo como referência a capital Seul. Com base nessa hierarquização, os espaços são compreendidos em uma gradação crescente de valores: "*mais countryside"* (linhas 02 e 03), "*countryside"* (linha 04)*, "pouco perto de Seul"* (linha 05)*, "Seul"* (linha 05)*, "mais Seul"* (linhas 10 e 11).

Observo que Estêvão reemprega o eixo de diferenciação *mais acadêmico e menos acadêmico* em outra escala. Por meio de recursividade fractal, o estudante hierarquiza bairros da cidade de Seul ao se referir a Daechi-dong (linha 14) a partir dos recursos que as localidades oferecem em termos acadêmicos ("*tem mais academias do que casas*", linha 14). Essa hierarquização deriva de uma construção social e distintiva que legitima a cidade e, mais especificamente, o distrito de Gangnam como um lugar de oportunidades acadêmicas (BAE; JOO, 2019). Assim, o eixo central se desdobra em outro par de oposição, *Daechi-dong e demais bairros*. Segundo Bae e Joo (2019, p. 22), Daechi-dong "se tornou um *hub* de escolas de reforço caras e representa a natureza competitiva da educação na Coreia do Sul"[128]. O bairro de alta renda de Daechi-dong está localizado em Gangnam[129], distrito que tem o metro quadrado mais caro de Seul, e cujos moradores representam 40% dos ingressantes da SKY, um acrônimo formado pelas iniciais das três universidades mais prestigiadas da Coreia do Sul (a Universidade Nacional de Seul, a Universidade da Coreia, e a Universidade de Yonsei), conforme dados de Kim (2013) recuperados por Bae e Joo (2019).

[128] No original, "has become the hub of expensive private tuition centers and represents the competitive nature of education in Korea".
[129] Gangnam ficou mundialmente conhecida em função do hit, Gangnam Style, do cantor pop Psy. Na canção, são ironizados os estilos de vida luxuosos dos moradores do bairro.

Com o excerto da entrevista com Estêvão, exploro duas questões complementares entre si: a) como as construções ideológicas têm implicações para as ações do estudante b) e como os projetos de migração indiciam mobilidade geográfica e social da família.

Em função do prestígio reconhecido das *hagwons*, escolas de ensino complementar não regulares, de Daechi-dong, Estêvão e sua família se organizam para que o estudante se matricule em cursos de férias. A avaliação que faz desse bairro, do lugar que é "*mai::s Seul*" (linhas 10 e 11), está na base de uma ação concreta que é tomada pela família. Destaco que o fato de Estêvão estudar em *hagwons* de Daechi-dong durante as férias não é uma decisão isolada da família. Recorrentemente, na comunidade, estudantes em séries finais do *High School* passam as férias escolares em Seul para frequentar diariamente escolas preparatórias com foco em diferentes testes ou disciplinas. Identifico, neste ponto, um exemplo de *habitus* das famílias transnacionais, isto é, as famílias costumam contar com auxílio de consultores educacionais da Coreia do Sul e com informações que circulam na comunidade de Campinas, identificando as escolas de reforço em Gangnam, que oferecem os melhores recursos para os estudantes transnacionais. Além de se prepararem para os exames *Scholastic Aptitude Test* (SAT)[130] e *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL)[131], algo recorrente entre alunos sul-coreanos não-migrantes, os estudantes migrantes têm a possibilidade de se preparar para matérias de IB que serão cursadas no semestre letivo seguinte no Brasil, quando retornam para o Brasil após as férias, adiantando, assim, parte dos conteúdos que serão estudados. A imagem de Gangnam é uma construção social baseada no reconhecimento dos moradores e dos não-moradores sobre as características socioeconômicas distintivas que tornam o distrito um lugar desejável (BAE; JOO, 2019). Nesse sentido, entendo que estudar em Daechi-dong se constitui como uma prática de distinção, em função do *status* da localidade, especificamente, de seu teor de exclusividade.

O deslocamento para Seul durante as férias possibilita acesso a espaços acadêmicos mais prestigiados em termos competitivos. Com isso entendo que se trata tanto de um capital cultural convertível em capital econômico, quanto

[130] Exame de entrada para universidades estadunidenses.
[131] Exame de proficiência amplamente aceito no contexto acadêmico.

indicia a classe social da família de Estêvão (e de outras famílias da comunidade), uma vez que investimentos nas credenciais acadêmicas revelam desejos de mobilidade social – assim como também são eles mesmos marcadores de classe (PARK; ABELMANN, 2004) que se articulam à compreensão do espaço. O acesso que a família tem em termos de capital econômico e capital cultural lhe possibilita avaliar como é vantajoso que o estudante passe a temporada de férias em Daechi-dong estudando em tempo integral ("*12 horas por dia*", linha 21). A avaliação negativa de Estêvão sobre o curso de férias em Daechi-dong ("*eu vai trabalhar*", linha 10, e "*uma inferno*", linha 18), evidencia o teor de dedicação exaustiva a que são submetidos os estudantes e como o mercado educacional neoliberal se vale do engajamento exaustivo dos estudantes para lucrar.

Com relação à mobilidade geográfica e social, tanto as migrações internas quanto as duas migrações para outros países são pistas de uma mobilidade social da família de Estêvão, que acontece à medida que o pai ascende em sua carreira profissional. Retomando a trajetória descrita na entrevista, o estudante nasce em uma cidade "*um pouco mais contryside*" (linhas 02 e 03), muda-se para outra cidade, ainda distante de Seul e, no retorno para a Coreia, a família consegue se aproximar mais da capital ("*quando eu voltei para a Coreia*", linha 04, e "*pouco perto de Seul*", linha 05). Pela familiaridade com o estudante e com o percurso da família, sei que se mudam da cidade natal para a segunda cidade de residência, quando o pai é contratado pela empresa. Posteriormente, quando se muda de Campinas para a Coreia do Sul, a família se estabelece em Seul. Desse modo, se antes "*não Era Seul*" (linha 05), no retorno para o país é.

Para aprofundar o argumento de que a hierarquização dos espaços, em termos distintivos, se articula à trajetória acadêmica dos estudantes, trago um excerto em que a estudante Júlia tece considerações a esse respeito, focalizando o prestígio de universidades e construindo semioticamente a centralidade da capital.

Excerto 2 – "Nós temos esse palavra 인서울 (inseoul)"

01 **Júlia**: Quando meu pai formou {nome da universidade omitido}, universidade
02 era melhor do que outras universidades no Seul (...) porque é muito antigo e
03 porque **nesse tempo** pessoas não querem ir pra Seul**,** porque não é uma cidade
04 muito melhor do que outras cidades, **mas agora**, {nome da universidade
05 omitido} **é muito ruim**, não é muito ruim, mas **mais ruim do que outras**
06 **universidade no Seul**. Porque **muitos estudantes querem ir para**
07 **universidade em Seul**, **nós temos esse palavra** 인서울 (inseoul), você já ouviu?
08 **Tatiana**: Não
09 **J.**: In, dentro, então In Seul. Então **pais sempre falam** "ah você precisa fazer
10 인서울 (inseoul)" e isso significa que **você precisa** entrar universidade no Seul

Por meio de conjectura, Júlia chama atenção para os signos universidade de Seul e universidade de outras localidades. A partir disso, a estudante compara qualitativamente o valor das universidades nacionais com base na hierarquização dos espaços. Os trechos "*é muito ruim*" (linha 05) e "*mais ruim do que outras universidades no Seul*" (linhas 05 e 06) evidenciam que são atribuídas qualidades às universidades de Seul como sendo melhores, em oposição às demais universidades do país, como sendo piores. Observamos haver em sua fala um esquema de rematização, no qual o contraste entre os índices – *ser uma universidade boa* ou *ruim* – resulta no contraste das qualidades do que os índices são tomados para representar. Nesse caso, os índices são tomados para representar iconicamente as universidades, retratando seu valor positivo ("*muitos estudantes querem ir para universidade em Seul*", linhas 06 e 07). O processo de rematização estabelece semioticamente a conexão entre a localização da universidade e seu valor, colaborando para a naturalização do prestígio de universidades em Seul e reforçando a ideia de que são instituições mais competitivas e que oferecem mais oportunidades para seus egressos no mercado de trabalho.

Nas passagens "*nesse tempo*" (linha 03) e "*mas agora*" (linha 04), Júlia evoca uma oposição temporal entre passado e presente ao explicar, que antigamente, universidades de outras localidades tinham prestígio. A força de Seul, como epicentro acadêmico, tem correspondência com as reformas educacionais que aconteceram pós-crise de 1997 (KIM, 2002). Entendo como particular esse contraste, pois aponta para uma mudança de prestígio das universidades ao longo dos anos e evidencia que a avaliação da estudante está pautada pelas mudanças dos valores do que conta como valioso no mercado

acadêmico. Isso guarda relação com o fato de as ideologias não serem estáveis, pois, conforme afirma Irvine (2022, p. 230), “construções ideológicas não são estáticas (...), mas em vez disso, são formulações que começam a partir de suposições, acionam processos semióticos, e mobilizam projetos sociais”[132].

A avaliação construída pela estudante resulta no estabelecimento de um eixo central de diferenciação *capital versus interior*. No excerto, compreendo que as afirmações “*muitos estudantes querem ir para universidade em Seul*” (linha 06), “*nós temos esse palavra 인서울 (inseoul)*” (linha 07) e “*pais sempre falam*” (linha 10) evidenciam a força das ideologias dominantes para os projetos sociais dos estudantes e de suas famílias. É com base nessas ideologias que Júlia se alinha à ideia de que a alta posição hierárquica conferida à cidade de Seul tem relação com os capitais culturais por ela oferecidos. Nesse caso, a hierarquização dos próprios capitais culturais está ancorada na hierarquização dos espaços e gera camadas de distinção tanto no mercado de Educação Básica, quanto no de Ensino Superior. Em ambos os mercados, a desigualdade no acesso aos capitais culturais, a um só tempo, resulta na reprodução de desigualdades sociais e acentua a competição entre estudantes da mesma fração de classe. A esse respeito, Bourdieu (1979/2006) afirma que “a distância social de um grupo a determinados bens deve integrar a distância geográfica que, por sua vez, depende da distribuição do grupo no espaço e, mais precisamente, de sua distribuição em relação ao ‘núcleo de valores’ econômicos e culturais”.

As visões de Estêvão e Júlia dão pistas para compreender a configuração de uma cartografia mercantilizada, em que os espaços são valorados a partir do prestígio acadêmico e do potencial de distinção que podem conferir aos seus currículos. Com base em processos de diferenciação, as projeções de contrastes qualitativos organizam as relações entre as cidades, os valores das diferentes instituições de ensino e as relações sociais entre os diferentes estudantes.

O mapeamento dos espaços não está restrito ao território nacional. Vejamos como Amy avalia os fluxos de migração recente de sul-coreanos, atribuindo-lhes um valor positivo.

---

[132] No original, “Ideological constructs are not static, (...) but instead, are formulations that start from assumptions, engage semiotic processes, and mobilize social projects”.

Excerto 3 – "Coreia é um país muito homogêneo"

T.: Durante muito tempo, a divisão das Coreias, muitos coreanos migraram para outros países, e daí ficou um tempo sem ter muita migração, e agora nos últimos anos tem muitos coreanos saindo
A.: Sim
T.: Que cê acha disso? De muitos coreanos de novo saindo da Coreia assim
A.: Acho que isso é uma coisa muito **interessante e bom**, porque **Coreia é um país muito homogêneo** e **maioria da população é coreano, com origem coreana**, comparado com Estados Unidos que **é muito misturado** e Brasil também, **acho que migração**, ainda que pessoas não tá entrando em Coreia, **coreanos que morar em outros países**, **pode ajudar a situação**, **porque a Coreia tem um mindset[133] que é um pouco mais globally open minded[134]**, porque muitas pessoas **estão experienciando outras culturas** e as coreanos também estão **appreciating[135] outras culturas** do mundo e acho que esse **é um começo boa** para **being a country que é mais open minded e globally engaged[136]**

Centralmente, na perspectiva de Amy, a Coreia do Sul é um país com pouca diversidade em função da origem compartilhada de sul-coreanos ("*maioria da população é coreano, com origem coreana*", linhas 07 e 08), o que torna a Coreia um "*país muito homogêneo*" (linhas 06 e 07). Primeiramente, observamos que Amy atribui qualidades aos países por meio de contrastes, sendo a Coreia um país "*homogêneo"* (linha 07), portanto culturalmente pouco diverso, e ambos, Estados Unidos e Brasil, culturalmente mais diversos ("*misturado*", linha 08).

Em seguida, a projeção de contraste entre as características atribuídas aos países se estende a outras qualidades relacionadas às pessoas, à cultura e à construção da imagem do país por meio do eixo de diferenciação *homogêneo versus diverso.* As oposições tornadas salientes em seu discurso colaboram para sustentar sua visão posicionada sobre migrações recentes. Por meio de rematização, o contraste dos índices é tomado como contraste daquilo que os índices são tomados para representar. Nesse caso, Amy constrói semioticamente uma relação positiva entre ser diverso e ser globalmente engajado ("*open minded e globally engaged*", linhas 14 e 15), o que colabora para uma certa essencialização da ideia de desenvolvimento e expansão de repertório resultante da migração. Além disso, observamos um processo de

[133] Em português, mentalidade.
[134] Em português, mentalidade aberta para o mundo.
[135] Em português, apreciando.
[136] Em português, ser um país que tem mentalidade mais aberta e é globalmente engajado.

apagamento, em que Amy, para construir positivamente a globalização, torna invisível a diversidade cultural presente na Coreia do Sul.

Destaco que, entendendo a migração recente de sul-coreanos como "*muito e interessante e bom*" (linha 06), Amy avalia positivamente aqueles que migram a partir do contraste das qualidades atribuídas a coreanos migrantes e coreanos não-migrantes. Assim, coreanos migrantes são posicionados como pessoas que estão "*experienciando*" (linha 12) e "*appreciating outras culturas*" (linha 13), ou seja, como pessoas que são culturalmente mais diversas e, portanto, menos limitadas. A partir das hipóteses que constrói, Amy entende que a diversidade, que para ela resulta da vivência dos coreanos migrantes com outras culturas, torna o país mais aberto ("*being a country que é mais open minded e globally engaged*", linha 14), isto é, mais conectado a outros países. A comparação qualitativa que a estudante faz ao contrastar as duas categorias de pessoas colabora para avaliar a contribuição positiva daqueles que migram para a imagem igualmente positiva do país ("*coreanos que morar em outros países, pode ajudar a situação*", linha 10).

A estudante constrói a visão de que um "*mindset*" (linha 11) mais diverso é favorável ("*globally open minded*" e "*open minded* e *globally engaged*", linhas 11 e 14, respectivamente). Entendo que o valor positivo atribuído à diversidade se relaciona aos discursos de valorização da multiculturalidade e do multilinguismo que passaram a circular com mais intensidade na nova economia globalizada (HELLER, 2006). Nesse sentido, Amy parece se alinhar a discursos prevalentes na Coreia do Sul que promoveram a migração internacional a partir de uma associação entre educação internacional e o que circulou na mídia como aquisição de sensibilidade cultural (KANG; ABELMANN, 2011). Esse quadro reforça o engajamento da Coreia e dos coreanos em um projeto de internacionalização em que "adquirir diversidade" é um capital cultural que se converte em capital econômico e social para os migrantes e para o próprio país. Por isso, em sua visão, observamos uma sequência de diferenciações que representam positivamente os fluxos migratórios.

Nos excertos 4 e 5, busco evidenciar que as visões dos estudantes Mariana e Victor sobre destinos migratórios estão assentadas em ideologias atravessadas por regimes de valor que, igualmente, hierarquizam os espaços. No excerto 4, Mariana, uma estudante que residiu em outros dois países

anteriormente à mudança para o Brasil, contrasta os valores de países e regiões onde morou.

Excerto 4 – "Como um rich people como assim"

Mariana: Quando eu era criança e falava que eu moro na {nome do país omitido}, na Europa, todas as pessoas falam "Ah, é muito ((expressa surpresa))" não sei, **como um rich people[137] como assim**
Tatiana: Chique
M.: **Chique, privilégio como assim**. E minha família foi, foi um, uma coisa que minha família falou para outras amigas, outras famílias e amigas, como para, ah, não sei como fala, para brag para outras pessoas que mora no Europa. **É uma coisa que pode brag[138] para outras pessoas**, mas acho que **América do Sul tem menos esse sentimento**, porque muitas pessoas não sabem sobre América do Sul na Coreia, e também a imagem que os coreanos tem é que a América do Sul **está em desenvolvimento**, ah, desenvolvendo e é um país que **só tem natureza**
(...)
T.: E que que sua família achou da mudança pro Brasil, Mariana? Sua mãe
M.: Eu, ah, eu, **foi tá bom**, porque foi cinco anos na {nome do país omitido}, e muitas vezes tem limitação de morar, porque a empresa, sim, a empresa na Coreia fala, você vai ficar por cinco, quatro anos não sei o que, as empresas fazem e nós sabemos que nós vamos mudar, e as opções antes de Brasil foi **como Venezuela**, então foi, **as opções foi muito perigosos**, **então Brasil foi bom**
T.: Dentro das opções
M.: Sim

Park (2014, p. 84) compreende que a linguagem é um recurso semiótico útil para a hierarquização dos espaços, pois "as pessoas em trânsito ativamente constroem o espaço transnacional por meio de ideologias de linguagem"[139]. É o que Mariana, uma migrante com diferentes experiências de migração, realiza ao mapear os diferentes países onde morou, valendo-se da relação entre signos. Entendo que a cartografia é construída pela estudante em articulação com ideologias dominantes sobre diferentes localidades que circulam na Coreia do Sul. O peso relativo dos países onde morou é estabelecido em associação aos respectivos continentes dos quais os países são parte, Europa e América do Sul.

No excerto, Mariana mobiliza qualidades atribuídas por coreanos à América do Sul em oposição àquelas atribuídas à Europa, continente onde

[137] Em português, pessoa rica.
[138] Em português, gabar-se.
[139] No original, "people on the move actively construct transnational space through the mediation of language ideologies."

residiu antes da mudança para o Brasil. Assim, é estabelecido um contraste qualitativo em que a América do Sul é avaliada como sendo menos moderno ("*está em desenvolvimento*", linha 11, "*só tem natureza*", linha 12) em oposição às qualidades atribuídas implicitamente à Europa, como sendo desenvolvida e industrial.

Na fala de Mariana, uma localidade ser desenvolvida ou em desenvolvimento aponta para a maior ou menor reputação que tem. Por meio de rematização, os índices são tomados como ícones para representar o destino migratório como sendo melhor ou pior para as trajetórias daqueles que migram em função dos capitais culturais que podem ser incorporados pelos migrantes como resultado da experiência de migração. Em outras palavras, entendo que as características atribuídas aos continentes se conectam à reputação que esses países têm na Coreia do Sul, isto é, aos valores de superioridade desses destinos migratórios ("*é uma coisa que pode brag para outras pessoas*", linhas 07 e 08, "*chique, privilégio como assim*", linha 05, e "*América do Sul tem menos esse sentimento*", linha 09) no retorno para a Coreia do Sul. Quando menciona a reação diferente com relação a sua residência na América do Sul, "*tem menos esse sentimento*" (linha 09), a estudante, uma vez mais, sinaliza que a experiência de residência em um país sul-americano não tem o mesmo capital do que a experiência na Europa, dado que as imagens que circulam sobre ambos em seu país natal diferem. Mariana repete uma conexão aparentemente natural entre uma localidade e seu prestígio.

Por meio de um eixo central de diferenciação – *país mais prestigiado versus país menos prestigiado* –, são organizados outros esquemas de contrastes qualitativos. É possível identificar que o contraste das qualidades dos espaços identificados por Mariana é estendido aos migrantes, ou seja, em paralelo, aqueles que migram para estes espaços também são avaliados. Os atributos do continente europeu, como lugar desenvolvido e com boa reputação, colam-se aos sul-coreanos que para lá migram ("*como um rich people como assim*", "*chique, privilégio*", linha 05). São atributos que constroem e opõem categorias de pessoas, nesse caso, migrantes com maior reputação em contraposição a migrantes com menor reputação.

Se nesse contexto migratório o projeto de mobilidade está orientado para o acúmulo de capitais culturais que serão convertidos no retorno para o país, um

determinado itinerário tem maior ou menor peso na trajetória de um migrante em função da imagem do destino migratório na Coreia do Sul e à imagem que o destino confere ao migrante. Nesse sentido, entendo que "as condições materiais nunca podem ter efeito na vida das pessoas sem a mediação de ideologias que moldam o significado da mobilidade transnacional"[140] (PARK, 2014, p. 90). Ao realizar essas interpretações do espaço a partir de processos de diferenciação, Mariana, na condição de estudante migrante, demonstra conhecimento acerca das regras do jogo nesse campo social, isto é, demonstra estar ciente do que tem valor e do que é validado no campo (THIRY-CHERQUES, 2006).

As qualidades atribuídas aos países sul-americanos são características estabelecidas a partir de uma subdivisão. Por meio de recursividade fractal, Mariana reemprega o eixo de diferenciação *país mais prestigiado versus em país menos prestigiado* em outra magnitude, assim, subdivide *país menos prestigiado* em outro par *mais prestigiado* e *menos prestigiado*. Quando compara os valores associados ao Brasil e outros país da América do Sul ("*as opções foi muito perigosos*", linha 18), a estudante avalia a possibilidade de mudança para o Brasil como sendo positiva ("*eu foi tá bom*", linha 15, "*então Brasil foi bom*", linhas 18 e 19) em contraposição a outros países "*como Venezuela*" (linha 18), isto é, países que não são compreendidos como espaços desenvolvidos e que gozam de reputação na Coreia do Sul. Como Mariana descreve, dada as limitações de escolha, a opção de mudança para o Brasil foi a mais vantajosa.

Com isso, busco demonstrar que a estudante faz uma interpretação agentiva dos espaços de residência que considera uma compreensão de espaço "em termos vetoriais (isto é, possuindo magnitude e direção), em termos de caminhos, itinerários, projeções, e potencial de movimento"[141] (PARK, 2014, p. 85). Sua percepção tem base material (PARK, 2014) e depende de cadeias de perspectivas prévias e de interesses (GAL; IRVINE, 2019).

[140] No original, "such material conditions can never have a real effect on people's lives without the mediation of ideologies that shape the meaning of transnational mobility for people".
[141] No original, "space is understood in vectored terms (that is, having both magnitude and direction) – terms of paths, itineraries, projections, and potential for movement".

Victor, um estudante da comunidade em sua primeira experiência de migração, se vale de outros signos para atribuir valores à sua experiência como migrante no Brasil. Observemos que, diferentemente de Mariana, sua comparação qualitativa visa à maximização dos capitais culturais aqui adquiridos.

Excerto 5 – "Eu tinha mais experiência do que eles"

01 **Victor**: **Ah, no Brasil, são menos coreanos** eu acho, porque **muitos**
02 **coreanos ficam nos Estados Unidos**, e muitas pessoas falam que na escola
03 americana, nos Estados Unidos, tinha como 50 coreanos, na Índia também, sei
04 lá, na, na China, tinha Hong Kong
05 **Tatiana**: Singapura também?
06 V.: Singapura, também. Tinha muitos coreanos e as pessoas falam que **preciso**
07 **aprender inglês**, mas os brasileiros, **no Brasil, você pode aprender inglês e**
08 **português**. E **essas línguas são muito importantes**. **Isso mostra que você**
09 **é um risk taker**, que, porque as pessoas que moram na Coreia, acham que o
10 **Brasil é muito diferente da Coreia**, porque é **muito longe, 25 horas com**
11 **avião**, assim, isso mostra que **eu sou diferente do que os coreanos na Coreia**
12 **também**. **E eu tinha mais experiência do que eles**, que **eles não vão ter mais**

No excerto, Victor destaca a quantidade menor de estudantes coreanos que buscam o Brasil como destino migratório. Ele faz menção aos destinos desejáveis (GAO; PARK, 2015), Estados Unidos ("*muitos estudantes ficam nos Estados Unidos*", linhas 01 e 02), além de Índia, China, Hong Kong e Singapura (linhas 03, 04 e 06, respectivamente), que nos últimos anos foram incluídas na rota de migração pré-universitária. Compreendo que Victor compara não apenas a diferença de interesse por essas localidades, mas se vale de contraste qualitativo para avaliar os destinos migratórios e seu próprio itinerário. No excerto, esquemas de contrastes estão organizados em um eixo de diferenciação *repertório mais diverso versus repertório menos diverso* que, por sua vez, organiza o valor dos destinos migratórios, do currículo dos estudantes e dos estudantes em termos competitivos.

O processo é similar ao de Mariana no Excerto 4, em termos de serem empregados esquemas de rematização para, semioticamente, atribuir valores aos destinos migratórios. Porém, Victor, um estudante em sua primeira e (única) experiência de migração antes do ingresso na universidade, busca maximizar sua trajetória migratória para o Brasil. Nesse caso, o estudante contrasta o Brasil a outras localidades de maior prestígio entre sul-coreanos de modo a salientar

itens distintivos que a residência no país sul-americano pode oferecer. Observemos a diferenciação construída pelo estudante.

Inicialmente, Victor salienta *a maior presença* de coreanos em destinos convencionais da migração pré-universitária, *jogi yuhak,* (“*muitos coreanos ficam nos Estados Unidos*”, linhas 01 e 02) em oposição à *menor presença* de sul-coreanos no Brasil (“*no Brasil, são menos coreanos*”, linha 01). A partir disso, o estudante atribui qualidades aos países, compreendendo os destinos mais tradicionais como sendo linguisticamente menos diversos, pois são localidades em que apenas a língua inglesa é aprendida (“*preciso aprender inglês*”, linhas 06 e 07), em oposição a destinos menos tradicionais, no caso o Brasil, como sendo linguisticamente mais diversos (“*você pode aprender inglês e português*, linhas 07 e 08). São qualidades que apontam para a maior diversidade linguística e cultural do Brasil em oposição a uma suposta menor diversidade dos destinos desejáveis. Com isso, o estudante minimiza a diversidade de países sociolinguisticamente diversos, para acentuar o valor distintivo associado à língua portuguesa, um item linguístico adicional que, em sua visão, os estudantes que migram para as localidades tradicionalmente prestigiadas não têm.

A respeito do aprendizado de português, destaco que não se tratava de um plano estabelecido pela família de Victor anteriormente à mudança para o Brasil. Em diferentes situações, Victor relatou o desconhecimento da família antes da mudança com relação a informações básicas sobre o Brasil, entre elas a língua oficial. Assim como muitos estudantes na comunidade em sua primeira experiência de migração, no início de sua residência no Brasil, Victor precisou empregar dedicação sistemática no aprendizado de língua inglesa para acompanhar as aulas na escola internacional, sobretudo porque estava matriculado no último ano do *Middle School*. Victor teve que aprofundar habilidades de compreensão e produção orais e escritas para acompanhar o currículo escolar, como realizar atividades e avaliações. Desse modo, o aprendizado sistemático de português (como aulas particulares, leitura de livros, engajamento em atividades de socialização com brasileiros, entre outros) foi uma decisão tomada no curso de sua residência no Brasil. Trata-se de uma estratégia, nos termos bourdieusianos, pois o investimento no capital linguístico do português baseou-se na avaliação das condições do campo social. Isso

evidencia a intensa reavaliação das decisões linguísticas e educacionais durante o projeto migratório (PARK; BAE, 2009) e o modo como essas reavaliações estão assentadas em ideologias de linguagem.

Retomando o excerto, são atribuídas outras qualidades a respeito da distância ("*é muito longe, 25 horas com avião*", linhas 10 e 11) e da familiaridade cultural entre a Coreia do Sul e o destino migratório ("*Brasil é muito diferente da Coreia*", linha 10). São qualidades coladas ao Brasil que implicam contrapartes, como, por exemplo, ser um país próximo, ser um país parecido com a Coreia ou um pouco diferente da Coreia. Com isso, Victor salienta as oposições perto e longe, mais familiar e menos familiar para estrategicamente conferir valor à sua experiência como estudante migrante.

As qualidades contrastadas atribuídas aos destinos migratórios são, por meio de rematização, tomadas para representar os migrantes. Assim, as qualidades atribuídas ao Brasil – um país com menor presença de coreanos, mais longe, menos familiar, falante de português – se conectam à imagem dos estudantes que migram para o país. São "qualidades particulares [que] iconicamente manifestam alguma qualidade social subjacente"[142] (GAL; IRVINE, 2019, p. 39). Isso é evidenciado no trecho em que Victor afirma que aprender mais de uma língua no período migratório "*mostra que você é um risk taker*" (linhas 08 e 09). Portanto, ele é tomado (no caso, se toma) como um estudante migrante mais ousado em contraste a estudantes menos ousados que, por migrarem para destinos migratórios convencionais, seguem uma trajetória acadêmica "mais segura". Entendo que o uso de "*risk taker"* é um valor que, semioticamente, remete à ideia de cálculo de investimentos em capitais culturais. Com isso, chamo atenção para o fato de o capital cultural em si não ter valor absoluto, mas ter valor mediante uma avaliação de seu potencial distintivo.

A qualidade de ser um estudante ousado, um *risk taker*, cola-se à ideia de ser um estudante mais experiente. Assim, Victor entende que sua residência o torna um estudante "*que tinha <u>mais</u> experiência*" (linha 12) em contraste a estudantes que "*não vão ter mais*" (linhas 12 e 13). Nesse ponto, Victor explicita que a competição acadêmica se orienta tanto para a relação que ele estabelece

[142] No original, "particular qualities iconically displayed some underlying social quality".

com outros estudantes migrantes, quanto para outros estudantes não-migrantes ("*eu sou diferente do que os coreanos na Coreia também*", linhas 11 e 12).

Nos últimos dois excertos desta seção, são analisadas as visões posicionadas das estudantes Júlia e Amy sobre os espaços migratórios no Brasil. Nas passagens, as participantes, respectivamente, avaliam a escola internacional e a residência no Brasil com base em diferenciação que resulta em hierarquização. No excerto 6, Amy salienta signos que colaboram para avaliar semioticamente a escola internacional brasileira onde estuda. Com base em processos de diferenciação, a estudante se posiciona a respeito do caráter internacional da instituição onde estudou, em uma experiência migratória anterior, e da instituição onde estava estudando no momento da entrevista. Vejamos a passagem.

Excerto 6– "É muito pequeno e não é reconhecido"

01 **Tatiana**: Como que era a escola na {nome de país omitido} em termos de
02 amigos assim, por exemplo aqui **tem bastante coreano na escola**
03 **Amy**: Tem mais coreanos
04 **T.**: Tem mais coreanos? Tinha mais coreanos?
05 **A.**: Na {nome de país omitido}, mas eu não, eu não, ah, h h h eu não tive amigos
06 coreanos, eu não tive muitos amigos coreanos, eu não sei porque, eu tive
07 amigos americanos, coreanos também, mas não todos e **muitos países**
08 **diferentes**, porque nossa escola teve um **comunidade mais internacional do**
09 **que a escola aqui**, tem **pessoas dos muitos países diferentes,** porque, por
10 exemplo, na {nome da escola omitido} **só tem pessoas brasileiras e**
11 **coreanas**, não tem
12 **T.**: Não tem muitas pessoas de outros lugares?
13 **A.**: Eu **só posso ver pessoas coreanas e brasileiras, é muito difícil para ver**
14 **pessoas da Europa ou Estados Unidos** não tem pessoas dos Estados Unidos
15 agora
16 **T.**: Sério?
17 **A.**: Uhum, não tem muitos, tem 5%
18 **T.**: O que que você acha disso?
19 **A.**: Não sei porquê, mas **nossa escola é muito pequeno e não é muito**
20 **reconhecido e Campinas não é uma cidade tão grande como São Paulo**,
21 porque no Graded, **o Graded é escola muito mais internacional do que**
22 {nome da escola omitido} mas **ainda tem mais brasileiros do que pessoas**
23 **estrangeiros**

Amy descreve as escolas tomando como base o perfil do alunado que eu menciono em minha pergunta inicial ("*por exemplo aqui tem bastante coreano*", linha 02). A partir disso, em sua conjectura, a estudante chama atenção para a presença de estudantes coreanos ("*tem mais coreanos*", linha 03) e de estudantes de diferentes nacionalidades em ambas as escolas ("*pessoas de*

muitos países diferentes", linha 09). Ciente da premissa de que a migração pré-universitária "é imaginada para equipar o estudante com recurso extremamente valioso para competição com outros estudantes"[143] (GAO; PARK, 2015, p.88), os contrastes qualitativos que estabelece estão organizados pelo eixo de diferenciação *mais internacional versus menos internacional* que arranja projeções de contrastes complementares, colaborando para a avaliação que faz dos espaços escolares onde estudou. Compreendo que entre os recursos ambicionados pela estudante em seu projeto migratório pré-universitário, capital social desempenha papel importante.

Vê-se que a estudante avalia que a escola internacional de seu primeiro país de migração, no continente asiático, se caracterizava como uma escola mais diversa em função da presença de estudantes de "*muitos países diferentes*" (linhas 07 e 08) em oposição à escola brasileira, entendida como menos internacional ("*comunidade mais internacional do que a escola daqui*" (linha 08 e 09). Compreendemos que, para Amy, ser mais ou menos internacional não se refere à maior ou menor presença de coreanos, mas às implicações da pouca presença de estudantes de outras nacionalidades na escola, algo que posiciona negativamente a escola brasileira, em função da pouca diversidade de estudantes ("*só tem pessoas coreanas e brasileiras*", linhas 10 e 11). O uso de "só" em outra passagem ("*eu só posso ver pessoas coreanas e brasileiras*", linha 13) reforça sua avaliação negativa sobre a escola brasileira onde estuda.

Assim, primeiramente, Amy destaca a variedade de estudantes estrangeiros de diferentes nacionalidades, contrastando qualidades (ser mais ou menos diversa) entre as escolas. Em seguida, compreendemos que ser mais ou menos diverso aponta para, ou indicia o caráter mais ou menos internacional das escolas. O trecho "*muito pequeno e não é muito reconhecido*" (linhas 19 e 20) evidencia que a estudante associa ser mais internacional a ser uma escola mais prestigiada. Com base em processo de rematização, a estudante contrasta as qualidades que atribui às escolas, isto é, contrasta os índices *mais* e *menos internacional*, e os toma como o contraste das qualidades para as quais esses índices apontam, nesse caso, *ser mais ou menos prestigiado.*

[143] No original, "is supposed to equip the child with an extremely valuable resource for competition with other students".

Ao descrever a escola brasileira como sendo um espaço em que é "*muito difícil para ver pessoas da Europa ou Estados Unidos*" (linhas 13 e 14) ou que "*tem 5%*" (linha 18) de estudantes estadunidenses, Amy destaca que a maior diversidade do alunado é mais internacional a depender da variedade de estudantes estrangeiros e da nacionalidade dos colegas. Nesse ponto, entendo que o comentário de Amy pode indicar que o capital social que resulta da convivência com estudantes internacionais tem peso diferente, pois está vinculado ao prestígio do país de origem dos estudantes na Coreia do Sul. A visão da estudante a respeito do teor internacional da escola está ancorada em avaliação que faz dos espaços, evidenciando que os espaços por ela percorridos como estudante migrante não são neutros, mas "terrenos com gradientes e fronteiras nos quais diferentes localidades carregam diferentes significados para aqueles que se deslocam"[144] (GAO; PARK, 2015, p. 79).

Observo ainda, na fala de Amy, um processo de recursividade fractal, em que o eixo de diferenciação é reiterado para, qualitativamente, contrastar a escola brasileira onde estuda com outras escolas internacionais brasileiras – no caso, da cidade de São Paulo. Pode-se observar que a estudante investe esse tipo de comparação com base na convivência que manteve com estudantes de outras escolas internacionais brasileiros em eventos esportivos, como campeonatos de futebol ou voleibol entre escolas internacionais, e eventos acadêmicos voltados para alunos de *High School*, como o *São Paulo Model United Nations* (SPMUN) e o *Brazil Model United Nations* (BRAMUN), que, anualmente, reúnem estudantes de escolas internacionais do país em conferências que simulam reuniões das Nações Unidas[145]. Após a participação nesses eventos, não era raro que os estudantes coreanos, Amy inclusa, comentassem, durante nossas aulas, sobre as interações que tinham com estudantes de outras escolas, relatando tanto trocas enriquecedoras quanto casos em que eram subestimados por estudantes brasileiros e estrangeiros de outras escolas por serem alunos de uma escola internacional do interior.

---

[144] No original, "a field with gradientes and boundaries in which different locations carry different meanings for those on the move".

[145] Mesmo o MUN sendo uma atividade presente em currículos nacionais de algumas escolas brasileiras, as conferências SPMUN e BRAMUN acontecem integralmente em língua inglesa. São eventos organizados por escolas internacionais e voltados para estudantes dessas escolas, conforme informações disponibilizadas em: www.bramun.orgn.br Acesso em: set. 2023.

A meu ver, ao reempregar o esquema de contrastes, Amy tanto explica as razões para sua escola ser menos internacional quanto atribui valor para a cidade de Campinas. Quando caracteriza sua escola como "*muito pequeno e não é muito reconhecido*" (linhas 19 e 20), a estudante a compara com outras escolas internacionais que, em contrapartida, são grandes e têm reconhecimento na comunidade brasileira de estudantes internacionais. Nesse ponto, há qualidades complementares organizadas em oposições, como *pequeno* e *grande* e *pouco* ou *muito reconhecida*. Mesmo havendo muitos estudantes brasileiros na escola paulistana mencionada pela estudante ("*ainda tem mais brasileiros do que pessoas estrangeiros*", linhas 22 e 23), o fator preponderante é, igualmente, a diversidade entre o alunado estrangeiro, o que resulta na percepção de que "*o Graded é uma escola muito mais internacional*" (linha 21). Assim, qualidades que dizem respeito a tamanho atribuídas a Campinas e São Paulo ("*Campinas não é uma cidade tão grande como São Paulo*", linha 20), por rematização, novamente apontam para a diferença do teor internacional das escolas de ambas as cidades.

As qualidades contrastadas semioticamente classificam as escolas, colaborando para imprimir boas credenciais acadêmicas às instituições mais internacionais, uma vez que são qualidades que recaem diretamente sobre o *status* da escola, em termos de capitais mais ou menos vantajosos que podem oferecer aos estudantes sul-coreanos. O excerto demonstra que o capital social é relevante nesse jogo porque são os estudantes, com suas trajetórias e capitais culturais acumulados, que constroem a imagem da escola.

Na mesma direção, Júlia apresenta sua visão sobre o alunado da escola internacional de Campinas, nesse caso, focalizando os estudantes brasileiros. Diferentemente de Amy, Júlia focaliza aspectos vantajosos na forte presença de alunos brasileiros na escola, salientando outras qualidades a eles associadas.

Excerto 7 – "Eu estou experimentando a vida dos ricos"

01 **Tatiana**: **Você percebe diferença** por exemplo aqui no Brasil você tá numa
02 **cidade legal**, você estuda numa **escola legal**, você mora num **condomínio**
03 **legal**, é um **pouco diferente assim, né?** [sim] como você percebe isso, com a
04 sua vida que era em {nome da cidade omitido}
05 **Júlia**: Eu acho que eu estou **experimentando a vida dos ricos** h h h [h h h]
06 **T.**: Ah é? E por quê?
07 **J.**: **Casa é muito grande em primeiro**, na Coreia nós não temos muitos lugares
08 para criar um casa e **casa é muito pequeno** h h h e **todos os alunos na escola**
09 **eram ricos** [
10 **T.**: [os brasileiros?
11 **J.**: São ricos os brasileiros e eu **posso ter alguns bons relacionamentos com**
12 **eles**

No excerto, Júlia explicita a sua experiência no Brasil. Construo minha pergunta inicial explorando a diferença que ela percebe em sua residência no país ("*você percebe diferenças*" e "*é um pouco diferente assim*", linhas 01 e 03 respectivamente). Trago para a interação qualidades que, frequentemente, são destacadas pelos alunos durante nossas aulas, entre eles, por Júlia. Assim, menciono "*cidade legal*", "*escola legal*" e "*condomínio legal*" (linhas 02 e 03) com o intuito de que Júlia possa descrever suas visões a respeito de sua residência em Campinas.

Em resposta às qualidades que destaco em minha pergunta, Júlia, em sua conjectura, atribui outras qualidades à residência em Campinas. Inicialmente, a estudante chama atenção para a diferença de experiências que resulta da migração *jogi yuhak*. A partir do eixo de diferenciação *abastado versus limitado*, estabelece um esquema de contrastes qualitativos para descrever a moradia e o relacionamento com estudantes brasileiros da escola. Com relação ao primeiro, a estudante contrasta as qualidades *pequeno* e *grande* ao comparar as moradias da Coreia do Sul ("*casa é muito pequeno*", linha 08) em oposição às de Campinas ("*casa muito grande em primeiro*", linha 07). Quanto à questão da convivência com brasileiros, Júlia destaca que está "*experimentando a vida dos ricos*" (linha 05), pois pode desfrutar do estilo de vida de brasileiros ricos, compartilhando com pessoas dessa classe social espaços como condomínio de alto padrão, escolas internacionais, clube de golfe, festas, entre outros. Ao mencionar o capital econômico dos colegas de escola brasileiros, salientando a classe social a que pertencem ("*todos os alunos na escola eram ricos*", linhas 08

e 09), Júlia sinaliza que a convivência com esses colegas pode resultar em "*bons relacionamentos com eles*" (linhas 11 e 12).

Desse modo, a visão construída semioticamente por Júlia a partir de contrastes qualitativos colabora para avaliar a experiência de migração como representativa de um contato com estilos de classe social mais alta. Por meio de rematização, a relação entre as qualidades salientadas e o que elas indiciam, torna-se ícones dos benefícios da migração *jogi yuhak,* em função de um conjunto ampliado de capitais culturais e sociais que resultam de migração.

Compreendo que, assim como Amy, a estudante faz referência à importância de ambos, capital cultural e social, nas experiências como estudante migrante. No caso de Júlia, é ressaltado o valor alto de capitais quando associados a capitais econômicos de estudantes de uma classe social mais alta do que a sua. Por meio de diferenciação, Júlia evidencia a oportunidade que tem de se familiarizar com práticas de uma classe social mais alta do que a sua. Nesse caso, é particular o uso do verbo "*experimentando*" no gerúndio (linha 05), de modo a frisar a condição temporária dessa experiência. São experiências como essas que "levam os pais de classe média a verem a migração *jogi yuhak* como um modo de oferecer aos seus filhos um forte senso de distinção" (GAO; PARK, 2015, p. 89).

Nesse sentido, não apenas recursos como o fortalecimento da língua inglesa e a escolarização em escolas internacionais são consideradas pelas famílias, mas o "conforto cosmopolita no mundo que resulta do período vivido no exterior são todos compreendidos como índices que distinguem o estudante de *jogi yuhak*"[146] (GAO; PARK, 2015, p. 89). Júlia, assim como os demais estudantes, pode se familiarizar, e, parcialmente, incorporar, capitais culturais e sociais de uma classe mais alta que podem ser reconvertidos em outros capitais no retorno para o país. Com relação aos capitais culturais e sociais incorporados e objetivados, refiro-me tanto à aquisição de bens culturais (itens de vestuário, de culinária, de bem-estar, hábitos desportivos como a prática de golfe e tênis, acesso a viagens) quanto à aquisição e manejo de práticas de linguagem valorizadas em círculos sociais de prestígio (desenvoltura, modo de falar

[146] No original, "this led middle class parents to see *jogi yuhak* as a way of providing their children with a strong sense of distinction (...) the cosmopolitan comfort in the world that comes from time spent overseas were all understood as indexes that would distinguish the *jogi yuhak* child."

assertivo e habilidade para fazer apresentações em público). Estes capitais, além de colaborarem para o prestígio social da estudante no retorno ao país, tornam-na familiarizada com determinadas práticas valorizadas em instituições de ensino e, posteriormente, no mercado de trabalho. A este respeito, Bourdieu (1979/2006, p. 112) afirma que a garantia de "capitais de relações mundanas, podem, se for o caso, fornecer 'apoios' úteis (...) que, muitas vezes, é indispensável para atrair ou assegurar a confiança da alta sociedade (...), além de servir de moeda de troca".

Com relação ao contato com pessoas de classes sociais mais altas, destaco duas questões. A primeira, se refere a uma certa preocupação de alguns pais coreanos, sobretudo de crianças, com a convivência intensa de seus filhos com crianças brasileiras das escolas onde estudam. Se, por um lado, valorizam positivamente esse tipo de experiência que resulta da migração, por outro, temem que seus filhos, por serem mais novos, não percebam as diferenças entre os estilos de vida de suas famílias e das famílias brasileiras com as quais convivem sobretudo no espaço escolar. No geral, é recorrente, nas falas de algumas mães, a preocupação de que seus filhos não consigam compreender que as práticas e estilos de vida de alto padrão (como a moradia mencionada por Júlia) sejam experiências temporárias. O temor reside no fato de as crianças só de fato perceberem essas diferenças no retorno para a Coreia, portanto, na volta para o estilo de vida anterior, algo que pode resultar em dificuldade de adaptação. Também é recorrente a comparação de famílias que anteriormente residiram em outros países, como Rússia, China e Índia, com relação à moradia no Brasil, destacando a oferta de casas em condomínios de alta renda em cidades brasileiras. A meu ver, mesmo os subsídios para moradia e educação sendo benefícios padrões oferecidos aos funcionários das multinacionais em quaisquer que sejam os países de transferência, particularmente, o contexto socioeconômico desigual brasileiro intensifica o contato de famílias sul-coreanas com famílias de classes sociais mais altas e de estilos de vida inacessíveis para a imensa maioria dos coreanos.

A segunda questão diz respeito ao recorte de experiências que a convivência com integrantes de classes sociais mais altas proporciona. É notável a surpresa de uma família que, durante a pandemia de COVID-19, precisou percorrer uma área de baixa renda da cidade de Campinas para tomar a primeira

dose da vacina de COVID-19 em uma UBS localizada em um bairro distante. Para a mãe, tratava-se de uma região que destoava dos habituais locais de alta renda que a família costumava frequentar (nos eixos escola, condomínio, shoppings, restaurantes e supermercados de alta renda da cidade). Em aula, a mãe me relatou um certo mal-estar em desconhecer uma parte da realidade social da cidade onde morava já há três anos. Para ela, Campinas tinha a imagem de ser uma cidade rica, sem as desigualdades que observava quando visitava a cidade de São Paulo.

Essa passagem torna evidente que, os projetos migratórios estão atravessados por recortes de classe tanto no que se refere às condições materiais e simbólicas que permitem o deslocamento, quanto às condições materiais e simbólicas que orientam suas residências e suas experiências no destino migratório. Na visão de Júlia, os capitais culturais e sociais incorporados nessa experiência podem incrementar sua trajetória acadêmica.

Ao longo desta seção, busquei salientar que os projetos de mobilidade de estudantes pré-universitários, a *jogi yuhak,* estão organizados em torno da associação entre ideologias de linguagem e espaço geográfico (PARK; BAE, 2009; PARK, 2014) e que a interpretação do espaço é ferramenta importante para o desenvolvimento das trajetórias dos estudantes migrantes. Concordo com Gao e Park (2015, p. 89) quando afirmam que "a privilegiada classe média coreana, valendo-se de sua mobilidade geográfica baseada em capital econômico e cultural (...) maximiza o valor do capital humano de seus filhos"[147]. Duplamente, por processos de diferenciação (GAL; IRVINE, 2019) e de distinção social (BOURDIEU, 1979/2006), os estudantes constroem suas trajetórias acadêmicas durante o período de migração ancorados em ideologias que "mediam o valor das línguas e as imagens de seus falantes em termos espaciais" e "desempenham papel significativo em delinear a motivação dos transmigrantes para mudar assim como o desenho específico de seus itinerários"[148] (PARK, 2014, p.84).

[147] No original, "the privileged Korean middle class, using its geographical mobility based on economic and cultural capital (...) maximize the value of their children's human capital".
[148] No original, "language ideologies that mediate the value of languages and images of their speakers in spatial terms play a major role in shaping the transmigrants' motivation to move as well as the specific form of their itinerary".

Na próxima seção, exploro aspectos das trajetórias acadêmicas dos participantes no período de residência no Brasil, analisando suas visões sobre educação internacional e certificado de proficiência.

5.2 VISÕES SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

Nesta seção, são analisados excertos em que os estudantes avaliam dois itens de seus currículos acadêmicos, notadamente o diploma de IB e o certificado Celpe-Bras. Busco destacar como os participantes compreendem os capitais culturais relevantes nos mercados educacionais e linguísticos nos quais estão inseridos, atribuindo um valor distintivo ao diploma de IB e ao Celpe-Bras.

Nos três primeiros excertos, analiso visões a respeito do mercado educacional, recuperando trechos de entrevistas em que Victor, Mariana e Júlia discorrem sobre universidades sul-coreanas, o deslocamento de estudantes pré-universitários (migração *jogi yuhak*)*, e* diploma IB. No primeiro dos três excertos, Victor faz comentários a respeito das três universidades mais bem conceituadas, posicionando-se sobre o prestígio das instituições em seu país.

Excerto 8 – "Eles são logo de brand"

Tatiana: ((mostro outro elemento disparador))
Victor: Uhum **as universidades são muito importantes** na sociedade coreana e, como eu mencionou, **as pessoas que estudam são respeitadas**, isso representa **que as pessoas das boas universidades são be::m respeitadas**, assim, **isso é uma força**, **a educação e ter inteligência é uma força da sociedade** e como eu falei **você pode ser desrespeitado**, isso mudou um pouco na Coreia, mas tem um pouco disso, essa atmosfera, mood
T.: E o que essas três universidades representam pra você? O que você sente? O que você pensa quando você olha pra esses três símbolos?
V.: Eles são os símbolos de universidades, mas pra mim, **eles são logo de brand, como Nike, Adidas**
T.: Ah, é? h h h
V.: É, porque **eles são conectados com seu sucesso na Coreia**, porque as **companhias também acham sobre as universidades**, ah, sim, **importantes**
T.: As companhias? Você fala as empresas quando vão contratar?
V.: Sim, contratar, e, ah, e **os estudantes dessas universidades entram nas empresas boas** e, agora, não tenho, não entendo muito, mas muitas pessoas, como **mais pessoas querem entrar** nas universidades como assim, eles são os melhores, **as melhores universidades**, e mais pessoas querem entrar, porque eles sabem que **entrar nesses tipos de universidade é uma força**, assim

O trecho da entrevista se inicia com a leitura de um elemento disparador (Anexo I) em que são exibidos os logos das três universidades de maior reputação na Coreia do Sul, conhecidas como SKY. O acrônimo, formado pelas iniciais das instituições, é amplamente utilizado na Coreia do Sul e as universidades são constantemente retratadas em filmes e séries[149].

Na passagem, Victor lança mão da relação entre signos para sustentar suas percepções sobre o sistema educacional sul-coreano e a centralidade das universidades nesse campo. Sua construção ideológica se subdivide em duas etapas. Primeiramente, em sua conjectura, o estudante destaca o peso do diploma universitário, salientando, em diferentes pontos do trecho, que a educação é uma "*força*" (linhas 05, 06 e 22). A partir do eixo de diferenciação *ter diploma versus não ter diploma*, diferentes contrastes qualitativos são empregados.

Ter diploma aponta para a inteligência das pessoas graduadas e para o tratamento que recebem, isto é, para o *status* social positivo em associação ao diploma universitário. Desse modo, as pessoas com diploma têm *status* social alto ("*as pessoas que estudam são respeitadas*", linha 03) em contraposição ao baixo *status* social de pessoas sem diploma ("*pode ser desrespeitado*", linha 06). Nota-se que o contraste de qualidades atribuídas às pessoas graduadas e às pessoas não graduadas é rematizado para representar iconicamente o valor social que as pessoas têm. Nesse processo, Victor contrasta as representações sociais que os signos graduado e não graduado indiciam, salientando que o diploma de educação superior é um balizador relevante para a organização social e para as relações sociais, pois interfere na imagem que as pessoas têm e na posição que socialmente ocupam.

É significativo observar como, em seguida, e a partir do mesmo eixo de diferenciação, o estudante organiza uma sequência de características em torno das três universidades que pressupõe características opostas atribuídas às demais universidades, bem como aos estudantes nela matriculados. Ao descrever o prestígio das três universidades SKY, Victor lhes atribui qualidades positivas ("*boas universidades"*, linha 04, "*importantes*", linha 15). Em sua

[149] Um exemplo de uma série com altos índices de audiência é SKY Castle, lançada em 2018.

diferenciação, ele destaca que "*as pessoas das boas universidades são be::m respeitadas*" (linhas 04 e 05), evidenciando os graus de reputação entre os graduados, isto é, a diferença de valor dos diplomas. Na continuidade, Victor salienta a base material implicada no valor simbólico das instituições, assim, descreve que as universidades SKY "*são conectados com seu sucesso na Coreia*" (linha 13) em função do peso dessas instituições para a contratação de mão de obra. Assim, o estudante descreve o prestígio das universidades para as empresas ("*as companhias também acham sobre as universidades*", linha 14) e o efeito dos diplomas para as práticas de contratação ("*os estudantes dessas universidades entram nas empresas boas*", linhas 16 e 17).

Vale ainda pontuar que a conjectura colabora para compreendermos que ter diploma universitário, ou ser graduado, não é suficiente no mercado acadêmico e no mercado de trabalho. É particular a associação que Victor faz entre os logos das três universidades e de empresas ("*eles são logo de brand, como Nike, Adidas"*, linhas 10 e 11). Como defendem Gal e Irvine (2019, p. 96), "é importante notar que similaridade e contiguidade são possibilidades pressupostas atribuídas por conjectura e não características auto evidentes dos signos"[150], assim, a relação entre signos e objetos semióticos não é involuntária, mas depende do ato de realizar conjecturas. Dito isso, entendo que Victor não escolhe qualquer empresa para construir seu entendimento sobre as universidades de SKY, como se houvesse uma relação inerente entre as universidades e as empresas as quais ele toma como referência. Destaco que o estudante faz referência a Nike e Adidas empresas de vestuário prestigiadas pela juventude, cujos logos costumam estampar tênis e camisetas de modo chamativo, indiciando seus consumidores. A meu ver, o estudante constrói uma relação de similaridade na qual o logo das universidades se conecta ao logo das empresas, com base na ideia de que as universidades são empresas que estabelecem uma relação de consumo entre os produtos que oferecem e seus consumidores.

Em sua construção, Victor demonstra que os logos das três universidades não apenas indiciam seus estudantes, mas os levam a serem socialmente representados pelo que estes índices apontam, ou seja, sucesso. Em seu

[150] No original, "it is important to note that similarity and contiguity are presupposed possibilities attributed by conjecture and not self evident features of signs".

discurso, ele reforça que, em função das relações entre diploma e boa colocação no mercado de trabalho, "*mais pessoas querem entrar*" (linha 18) nas universidades SKY. Nesse sentido, a convertibilidade de capitais culturais em capitais econômicos não é apenas uma expectativa; para Victor, é uma certeza de sucesso na carreira profissional.

Para compreender as dinâmicas de desigualdades que permeiam o mercado acadêmico, é importante destacar que as instituições de Ensino Superior na Coreia do Sul de alto prestígio, como as universidades SKY, são privadas e têm um custo alto. Assim, ingressar nessas universidades demanda acesso a capitais culturais e capitais econômicos por parte dos candidatos que, caso ingressem, serão reconvertidos em acesso a novos capitais culturais e econômicos. Com isso, evidencia-se que o ingresso nessas universidades tanto está atravessado por um recorte de classe, como também funciona como um marcador de classe que posiciona os estudantes.

A partir da conjectura que Victor constrói, compreendemos que diferentes camadas colaboram para os processos de estratificação social na sociedade sul-coreana, e o *ranking* das universidades é um dos mecanismos que colabora para estratificação e para competição (PILLER; CHO, 2013). No contexto do neoliberalismo, "a competição criou demanda para rankings de universidades, o que, por sua vez, se tornou um combustível para a competição"[151] (PILLER; CHO, 2013, p. 35). Paralelamente, quanto mais a educação superior se torna acessível para classes mais inferiores, mais são adotados mecanismos distintivos para garantir privilégio para camadas superiores na disputa de classes. A expansão de capitais culturais incorporados é diretamente proporcional à inflação dos diplomas (BOURDIEU, 2006). Como consequência, a competição entre as universidades acentua a competição entre os estudantes, o que é altamente benéfico para o lucrativo mercado educacional pré-universitário sul-coreano, mas não para a subjetividade e para a saúde mental dos estudantes.

É em resposta à competitividade que muitas famílias se engajam em projetos de migração visando à aquisição de capitais culturais. No Excerto 9, Júlia explicita o teor estratégico do projeto migratório, focalizando a relação com

[151] No original, "Competition has thus created a demand for university rankings, which, in turn, fuel further competition".

as amigas que, diferentemente dela, não migraram e ainda residem na Coreia do Sul. Busco demonstrar que, assim como Amy, no Excerto 3, Júlia também recorre a discursos de promoção da globalização para sustentar suas percepções. Em seu caso, são ideologias reiteradas com o propósito de justificar os benefícios de que goza como estudante migrante. Vejamos a passagem.

Excerto 9 – "Elas sempre envy me"

Tatiana: E como suas amigas na Coreia veem sua vida? **Elas acham que você é lucky**[152]?
Júlia: Sim, **elas sempre envy me**[153]
T.: O que elas falam pra você, Júlia?
J.: Ah, muitas delas sempre me falou que **"ah eu quero estudar no exterior também"**
T.: Porque elas vão fazer 수능 (suneung)[154] e você vai fazer 특내 (teugnae)[155]?
J.: Sim
T.: Como é, e como você vê essa ideia do jogi yuhak? O que você pensa disso?
J.: Eu acho que **é uma boa oportunidade** e **alguns coreanos está falando que** 특내 (**teugnae) precisa desaparecer porque é não, it's not fair**[156]**,** mas eu acho que é importante importante para aceptar algumas **estudantes com diferentes backgrounds e diferentes perspectives** to Korean university **in order to be globally engaged**[157]
T.: Uhum, e por que que você acha que being globally engaged é positivo? O que você acha disso?
J.: Porque no mundo, agora o **mundo é muito globalized**, então muitas veio para Coreia e muitos coreanos vão para outros países e nós temos esse **interaction between countries** mais more actively, ah então in this period we really, we really need to have more **people with intelligence in language and cultures in order to be better country,** to deal with other country better[158]

A passagem se inicia com minha pergunta "*Elas acham que você é lucky*?" (linhas 01 e 02). Para realizar a pergunta, recuperei relatos que tinha ouvido de muitos alunos e ex-alunos que, ao manterem contato com os amigos sul-coreanos não-migrantes, eram lembrados de sua condição de privilégio. Na entrevista, Júlia descreve a posição de suas amigas ("*elas sempre envy me*",

[152] Em português, sortuda.
[153] Em português, têm inveja de mim.
[154] Como explicado anteriormente, *suneung* é o exame nacional de seleção para universidades, algo semelhante ao ENEM.
[155] *Teugnae* é o processo de seleção para universidades destinado a estudantes migrantes retornados para a Coreia.
[156] Em português, não é justo.
[157] Em português, perspectivas para a universidade coreana a fim de ser globalmente engajada.
[158] Em português, interação entre países mais ativamente, ah então nesse período nós realmente, nós realmente precisamos ter mais pessoas com inteligência em línguas e culturas para sermos um país melhor, para lidar melhor com outros países.

linha 03, e "*ah, eu quero estudar no exterior também*", linhas 05 e 06). Por meu turno, tomo sua reprodução sobre a opinião das amigas como exemplo de que migrar para estudar no exterior é um desejo de muitos estudantes, mas uma oportunidade para poucos. Não é demais lembrar que se trata de um desejo fomentado por discursos que, majoritariamente, circulam em notícias que promovem as vantagens da migração *jogi yuhak* para estudantes em idade escolar (KANG; ABELMANN, 2011; PILLER; CHO, 2013) ou histórias de sucesso de aprendizado de inglês dentro e fora da Coreia do Sul (PARK, 2010).

Em sua conjectura, a estudante chama atenção para duas categorias: estudantes não-migrantes e estudantes de *jogi yuhak*. Em seguida, atribui qualidades contrastivas a ambas as categorias de estudantes a partir do eixo de diferenciação *diversificado versus restrito*. Em sua fala, os estudantes de *jogi yuhak*, isto é, estudantes migrantes, são entendidos como bem-preparados, inteligentes e com repertório cultural amplo ("*estudantes com diferentes backgrounds e diferentes perspectivas*", linhas 12 e 13, "*people with intelligence in language and cultures*", linhas 21 e 22). São qualidades atribuídas aos estudantes migrantes em oposição às qualidades dos estudantes que não migram. Assim, os estudantes não-migrantes são entendidos como estudantes com repertório mais limitado, com perspectivas menos diversas e com menor *expertise* em diferentes línguas e culturas. Em seguida, por meio de rematização, o contraste de índices é tomado como o contraste das representações para as quais esses índices apontam. Desse modo, os estudantes de *jogi yuhak* são iconicamente representados como sendo benéficos para a sociedade sul-coreana, uma vez que, tendo repertórios amplos, podem contribuir para o engajamento das universidades no cenário global ("*in order to be globally engaged*", linha 16), consequentemente, colaborando para o desenvolvimento do país. Na visão de Júlia, os estudantes de *jogi yuhak* são essencialmente retratados como sendo agentes úteis capazes de melhorar a integração da Coreia do Sul com outros países ("*interaction between countries*", linha 19).

Vale notar que, afirmando que "*o mundo é muito globalized*" (linha 17), Júlia avalia positivamente os projetos de migração pré-universitária, *jogi yuhak*, sustentando as contribuições deste tipo de migração para a sociedade sul-coreana. Entendo que Júlia reverte ganhos de distinção individuais ("*é uma boa oportunidade*", linha 10) como sendo ganhos coletivos, de modo a contra-

argumentar sobre os discursos de insatisfação por parte de estudantes coreanos não-migrantes que, nos últimos anos, têm demonstrado resistência aos fluxos migratórios estudantis. Fica evidente, ainda, que a estudante retoma em seu discurso a insatisfação de estudantes não migrantes com relação ao sistema educacional e de avaliação que favorece um grupo reduzido de estudantes sul-coreanos que podem migrar com um processo seletivo alternativo ("*alguns coreanos está falando que* 특내 (*teugnae) precisa desaparecer porque é não, it´s not fair*", linha 11), com o intuito de amenizar a condição de privilégio da fração de classe à qual pertence.

No excerto seguinte, Mariana e eu abordamos o programa IB e o papel do diploma para seu currículo e sua trajetória acadêmica. No excerto, focalizo a compreensão da estudante sobre capitais culturais incorporados na trajetória de migração.

Excerto 10 – "Normalmente os estudantes de ensino médio não fazem"

Tatiana: E você acha que agora, que você conseguiu terminar isso que foi tão diferente, né, o IB, você acha que foi uma boa preparação para ir para universidade assim?
Mariana: Hum, sim, **IB é muito difícil**, mas eu acho que **é para preparar para a universidade**, porque eu sei que muitas pessoas, muitos estudantes na Coreia, **eles não têm oportunidades para preparar**, **eles só estudam e memorizar** o que o professor fala e **eles não tem muitas oportunidades de fazer projetos e apresentações**, mas para o IB, **eu tinha <u>mui</u>tos projetos** e **muitos essays** e esse é as coisas que **normalmente os estudantes de ensino médio não fazem**
T.: Mas é uma coisa que os estudantes da universidade na Coreia precisam fazer?
M.: Ah, sim, porque na universidade, muitos, eu não, esse é o que eu ouvi, mas muitos professores dão, dão projetos que nós precisamos fazer com colegas, mas é muito difícil fazer um projeto com muitas pessoas e algumas pessoas não participam, **algumas pessoas não tem esse, ah::: como habilidade de comunicar**, mas, sim, **com o IB eu estudei como fazer os projetos** com muitas pessoas, **eu sei realmente como falar, como comunicar com os colegas**, e como perguntar para eles o que eles precisam fazer, então esse, **essa é uma experiência que é muito útil** e **eu vou usar na universidade**, sim, com certeza

No excerto, Mariana apresenta o diferencial do programa IB, traçando comparações entre as qualidades do currículo internacional de Ensino Médio e do currículo nacional sul-coreano. No excerto, com base no eixo de diferenciação *qualificado versus desqualificado*, a estudante contrasta qualidades, avaliando

ambos os currículos e os estudantes. Com relação ao currículo, Mariana entende que o programa IB é "*muito difícil*" (linha 04) e que o currículo internacional contava com diferentes práticas acadêmicas ("*tinha muitos projetos e muitos essays*", linhas 08 e 09). Vê-se que essas qualidades são dispostas em oposição àquelas que atribui ao currículo nacional como sendo um programa do tipo conteudista, focado em memorização ("*eles só estudam e memorizar*", linha 06).

É por meio de um encadeamento de ideologias dominantes que Mariana reforça o vínculo entre diploma IB e melhor preparação para as atividades acadêmicas universitárias. Com base em Kang e Abelmann (2011), entendo que são ideologias assentadas em discursos positivos associadas à globalização e à ampliação do repertório cultural possibilitada pela migração. Adicionalmente, são ideologias assentadas em discursos mais pragmáticos que, explicitamente, identificam a migração pré-universitária como mecanismo de sucesso acadêmico, portanto, de distinção. A sobreposição dos discursos é uma fonte de tensão (PARK; ABELMANN, 2004; PARK; LO, 2012) que se reproduz no metadiscurso de Mariana.

Complementarmente, parece-me que ao enfatizar que os estudantes "*só estudam e memorizar*" (linha 06), Mariana se vale de discursos que reproduzem uma interpretação estigmatizada sobre práticas de ensino e aprendizagem em contextos asiáticos (cf. FRAZATTO; GABAS, 2022) para subavaliar o currículo nacional coreano e superestimar o currículo internacional. São discursos apoiados em representações e em avaliações que tendem a diminuir as práticas de ensino-aprendizagem das escolas sul-coreanas, de modo a revestir simbolicamente a escolarização internacional como sendo mais eficiente.

A partir da construção de diferenciação que estabelece entre os currículos, com base no mesmo eixo, Mariana, qualitativamente, contrasta o desempenho dos estudantes que cursam ambos os currículos. Nesse caso, os estudantes que cursaram o Ensino Médio na Coreia são apontados como alunos que "*não têm oportunidade para preparar*" (linha 07) e como "*pessoas que não têm esse ah::: habilidade de comunicar*" (linhas 17 e 18). Em contrapartida, Mariana entende que, ao cursarem o IB durante o período de migração, os estudantes estão mais bem qualificados. Assim, os índices são rematizados para representar positivamente os estudantes de IB em função da formação mais eficiente que recebem. Desse modo, a qualificação ideal é associada ao

programa do IB de modo inerente, essencializando a capacidade dos estudantes de escolas internacionais.

Nesse processo, a estudante maximiza suas próprias qualidades como estudante migrante que, estando matriculada em uma escola internacional, tem as credenciais necessárias para o êxito no ensino superior. Assim, ela sinaliza que está preparada para as práticas acadêmicas que entende como sendo aquelas privilegiadas pelas universidades sul-coreanas ("*com o IB eu estudei como fazer os projetos*", linha 18, "*eu sei realmente como falar, como comunicar com os colegas*", linha 19). Em sua construção, Mariana constrói semioticamente sua formação como sendo qualificada, e, portanto, mais atraente na disputa acadêmica.

Acrescento que Mariana evidencia sua consciência a respeito do potencial que o diploma IB confere à sua trajetória futura na universidade, ou seja, ela constrói seu entendimento sobre traços distintivos do diploma em sua trajetória. Sendo a migração pré-universitária um projeto com intuito de instrumentalizar os estudantes com recursos desejáveis (GAO; PARK, 2015), o diploma IB propicia à estudante acessar diferentes recursos que tanto colaboram para o ingresso no ensino superior, no mercado pré-universitário altamente competitivo, quanto para sua trajetória futura como estudante universitária, possivelmente aceita nas universidades de prestígio.

Entendo que Mariana passa por uma preparação refinada ainda em estágio pré-universitário, que é avaliada positivamente pela estudante ("*essa é uma experiência que é muito útil* e *eu vou usar na universidade*", linha 20). Isso aponta para a consciência que tem sobre o êxito das estratégias planejadas pela família em resposta às dinâmicas do mercado sociolinguístico e acadêmico. Desse modo, o diploma IB é um recurso duplamente vantajoso. Primeiro, porque a coloca em posição de vantagem na disputa pelo ingresso em universidades prestigiadas. Segundo, porque igualmente coloca a jovem em potencial posição de vantagem como estudante universitária familiarizada e equipada com práticas acadêmicas prestigiadas no ensino superior. Em ambos os níveis, os capitais culturais adquiridos durante o período de migração se mostram como recursos

valiosos, “possibilitando assim que a estudante e sua família mantenham ou ascendam sua posição de classe"[159] (PARK; LO, 2012, p. 154).

Nos próximos excertos, de 11 a 16, examino os valores que os estudantes atribuem ao português e ao certificado de proficiência do Celpe-Bras no mercado linguístico e educacional, valendo-se da relação entre signos. Em suas visões, por meio de contrastes que se organizam com base no eixo de diferenciação *especial versus ordinário*, os estudantes constroem semioticamente suas visões sobre português evidenciando o lugar que a língua ocupa em suas trajetórias. De modo mais pontual, nos excertos de 12 a 16, focalizo o papel do exame Celpe-Bras.

No excerto 11, abordo o fortalecimento da língua portuguesa, perguntando à Júlia sobre suas decisões – e de sua família – com relação ao aprendizado de português. Como professora na comunidade, observava que as decisões sobre investimento no aprendizado da língua portuguesa variavam entre os estudantes e suas famílias. Por esta razão, inicio o trecho da entrevista mencionando essas diferenças.

Excerto 11 – “É waste of opportunity”

Tatiana: (...) e por exemplo algumas pessoas que estão no Brasil, eles optam, **eles escolhem não estudar muito português**, né? Foca mais no inglês e um pouquinho no coreano. Como foi pra você? Como sua família decidiu?
Júlia: Eu acho que **é waste of opportunity**[160]
T.: Por quê?
J.: Porque para aprender um língua **é muito bom para vai, para ir para o país** e **we can learn a new language better** and when we’re **interacting and communicating with the natives** and by really being engage in the culture **we can learn language faster and better**, however even though they have this kind of **opportunity** of learning Portuguese and being very proficient, it depends on, ah, but there are some people who does not try to learn Portuguese[161]
T.: E tem muitos?
J.: É:: acho que muitos
T.: Muitos não querem aprender português?
J.: Sim

[159] No original, “thereby allowing the student and her family to maintain and advance their class position”.
[160] Em português, desperdício de oportunidade.
[161] Em português, nós podemos aprender uma nova língua melhor e quando nós estamos interagindo e nos comunicando com nativos e realmente nos engajando na cultura, nós podemos aprender a língua mais rápido e melhor. Porém mesmo tendo esse tipo de oportunidade de aprender português e ser muito proficiente, depende, ah, mas têm algumas pessoas que não tentam aprender português.

16 **T.**: E por que você quis aprender português?
17 **J.**: Porque eu queria falar português
18 **T.**: Você tá aqui no Brasil etc
19 **J.**: Sim porque é **it's going to be one of my ability**, **my opportunity**, **one of**
20 **my spec**, e eu acho que é **muito muito muito importante**[162]

Em minha pergunta, no início do trecho, comparo estudantes que investem no aprendizado de português ("*eles escolhem não estudar muito português*", linha 02) com vistas a identificar o grupo do qual Júlia faz parte, pois, como dito, me interessava justamente ouvi-la sobre os motivos que a levaram a se dedicar ao aprendizado de português de modo mais intenso, por exemplo, tendo aulas particulares com vistas à realização do Celpe-Bras (algo que exploro de modo mais aprofundado no Excerto 12). Júlia não responde diretamente à pergunta que lhe faço (linha 3), optando, primeiro, por avaliar e discordar (d)o comportamento dos colegas residentes em Campinas, que buscaram uma estratégia diferente da sua. Sua percepção sobre a (não) opção em investir no aprendizado de português é organizada por meio de projeção de contrastes e construída segundo o eixo de diferenciação *exclusivo versus ordinário*.

Primeiramente, Júlia pontua que aprender português é uma oportunidade para os estudantes migrantes, contrastando as qualidades de aprender uma língua quando se está no país onde essa língua é oficial. Assim, ela atribui algumas características a essa opção, avaliando que, ao migrar para o Brasil, os estudantes podem desenvolver melhor seu aprendizado de português ("*we can learn a new language better*", linha 07) em função da socialização com brasileiros ("*interacting and communicating with natives*", linhas 07 e 08). Em outro momento da passagem, Júlia reforça o benefício da experiência de migração para o aprendizado de português ("*we can learn faster and better*", linhas 08 e 09). Entendo que as qualidades atribuídas pela estudante à possibilidade de aprender a língua oficial do país de migração se conectam à respectiva contraposição. Assim, para a estudante, aprender uma língua fora de seu contexto de uso é mais devagar e nem tão eficaz.

Em seguida, compreendemos melhor que a oportunidade a que Júlia faz referência ao longo da passagem tem dois sentidos. O primeiro, está relacionado

[162] Em português, vai ser uma das minhas habilidades, minha oportunidade, uma das minhas especialidades.

ao aprendizado mais efetivo, o segundo, se trata de uma oportunidade com relação ao potencial do português no currículo acadêmico. Ao descrever o aprendizado de português como sendo uma de suas habilidades ("*it's going to be one of my ability, my opportunity, one of my spec*", linhas 19 e 20), algo que ela avalia como sendo "*muito muito muito importante*" (linha 20), Júlia sinaliza e reforça a avaliação que faz da distinção que a língua confere a sua trajetória. Nesse sentido, a boa oportunidade de aprender português é tomada como um ícone de uma habilidade distintiva que a língua confere ao currículo, uma vez que, na interpretação que faz do campo social, entende o alto valor desse capital cultural.

A esse respeito, destaco dois pontos sobre a diferenciação construída pela estudante. O primeiro diz respeito ao reconhecimento (e desaprovação) de Júlia com relação ao que entende como sendo um desperdício por parte de seus colegas que não investem no aprendizado de português. A meu ver, Júlia explicita uma compreensão de português como recurso (HELLER; DUCHÊNE, 2012), e sua visão se articula aos discursos de lucro, nos termos de Heller e Duchêne. Vale observar que a estudante usa três vezes a palavra "*opportunity*" (linhas 04, 10 e 19), evidenciando, na condição de estudante migrante, o valor dos capitais culturais à disposição e o que entende como mais lucrativo para investir na construção do currículo acadêmico.

De modo complementar, o segundo ponto diz respeito ao fato de a estudante explicitar o cálculo de investimentos em habilidades específicas que podem favorecê-la na disputa no mercado acadêmico. A visão da estudante sobre o valor do português no seu repertório e sobre si mesma como uma estudante distinta por investir no aprendizado dessa língua guarda relação com a ideia de indivíduo como *feixe de habilidades*, nos termos de Urciuoli (2008). É significativo como Júlia reconhece o português como recurso importante na composição de seu repertório, articulando a habilidade de aprender a língua a outras habilidades que, estrategicamente, adiciona ao seu currículo. Por exemplo, Júlia realizou um estágio na filial de uma empresa sul-coreana de uma área de seu interesse acadêmico nas férias de verão que antecederam o último ano de *High School*, bem como coordenou um clube[163] em sua escola,

[163] Clubes são os assim chamados projetos extracurriculares conduzidos por alunos com interesses em comum, nos quais são realizadas atividades em determinada área de

relacionado à mesma área de interesse, no qual realizou e liderou atividades com alunos sul-coreanos de outros anos.

Nesse sentido, os investimentos de Júlia visando diferentes competências podem ser vistos como um exemplo de que “distinção por meio de adição funciona na configuração neoliberal de habilidades que incluem a linguagem” (JANG, 2015, p. 70), porque o conhecimento adicional tem alto valor no mercado acadêmico. São conhecimentos adicionados que favorecem estudantes com competências e experiências diversificadas no momento da candidatura às vagas nas universidades.

Nesse ponto, a jovem se posiciona de modo contrário à decisão de alguns membros da comunidade, avaliando a situação como “*waste of opportunity*” (linha 4). Em sua fala, a estudante estabelece uma associação entre estar no país e ter a oportunidade de aprender a língua mais rapidamente e melhor, dada a possibilidade de praticar com nativos, conforme ela reforça nas linhas 7 e 8. Na sequência, Júlia explicita como a certificação de proficiência de português, o Celpe-Bras tem importância para referendar seu aprendizado de português.

Nos Excertos de 12 a 16, Júlia, Victor, Estêvão, Amy e Mariana, respectivamente, avaliam o exame Celpe-Bras. Relembro o fato de que todos os participantes da pesquisa tiveram experiência como examinandos, tendo realizado o exame uma ou duas vezes. A análise dos excertos está organizada em torno de dois eixos principais: a decisão de fazer o exame e a importância do certificado no currículo acadêmico dos estudantes. Ainda que ciente de que os participantes tiveram trajetórias biográficas particulares como estudantes e migrantes, durante a análise, busco destacar como essas particularidades currículos colaboraram para relações específicas que cada um deles estabeleceu com o português, além de pontos em comum no modo de se posicionarem sobre o exame como item distintivo de seus currículos. E o faço salientando as comparações qualitativas estabelecidas pelos estudantes nos trechos analisados, focalizando semelhanças entre as qualidades positivas por eles atribuídas ao Celpe-Bras e no modo como constroem seus entendimentos sobre o certificado com base em processos de diferenciação (GAL; IRVINE, 2019) e em práticas de distinção (BOURDIEU, 1979/2006).

---

conhecimento, como ensino de línguas adicionais, práticas artísticas, elaboração de jornal, entre outros, sendo recorrentes em escolas e universidades estadunidenses e europeias.

Excerto 12 – "Geralmente pessoas não têm esse certificação"

01 **Tatiana**: E você me contou da última vez que a gente conversou e nas aulas
02 também que é uma possibilidade muito importante para entrar na universidade
03 ter o Celpe-Bras e isso te trouxe um alívio [sim:::] você percebeu que tinha
04 conseguido, alguma coisa boa ((ela sinaliza que sim)) é? Por que exatamente?
05 **Júlia**: Porque **Celpe-Bras e outros testes de linguagem não é um**
06 **requirement**[164] para entrar na universidade, então eu acho que é **mais ah::**
07 **importante para ganhar**, porque **geralmente pessoas não têm esse**
08 **certificação** e porque eu quero estudar reportagem ou língua coreana no futuro
09 no universidade, eu acho que **faz muito beneficial para mim**, para ter o
10 certificação que **eu posso mostrar** como **eu posso estudar línguas** e **eu**
11 **posso prove** that **I am good at English and Portuguese**[165]
12 **T.**: Uhum então é uma chance real?
13 **J.**: Sim, **<u>mui</u>to importante** para mim

Na passagem, Júlia atribui qualidades ao Celpe-Bras por meio da projeção de contrastes entre esse exame e demais testes. Ao afirmar que o certificado não é um requisito no processo seletivo de entrada das universidades ("*Celpe-Bras e outros testes de linguagem não é um requirement*", linhas 05 e 06), a estudante indicia o valor distintivo do exame, isto é, o teor de exclusividade do certificado em contraposição a outros certificados que são mais populares entre os estudantes pré-universitários sul-coreanos. Júlia reforça o valor distintivo ao explicar que "*geralmente pessoas não têm esse certificação*" (linhas 07 e 08), e, por meio de rematização, o valor distintivo é tomado como um ícone da vantagem que o certificado tem no currículo acadêmico da estudante. Os trechos "*então é mais importante para ganhar*" (06 e 07) e "*faz muito beneficial para mim*" (linha 09) evidenciam que é a raridade do certificado que o torna vantajoso neste campo específico. Dito de outro modo, é o fato de ser um certificado pouco acessado que o torna mais valioso para Júlia na disputa com membros de sua mesma fração de classe.

Entendo que o valor distintivo associado ao exame a partir de sua raridade incorpora um capital cultural atraente para sua trajetória justamente por ser um conhecimento adicional. Nesse sentido, para Júlia, não apenas aprender português (a exemplo de seu entendimento no Excerto 11) como, e mais especialmente, ter o certificado, referendam o lugar do português como parte de seu feixe de habilidades (URCIUOLI, 2008). O aprendizado de português é

[164] Em português, requisito.
[165] Em português, provar que eu sou boa em português e inglês.

validado pela certificação e empregado como uma competência que tem valor no mercado acadêmico e que, portanto, é uma habilidade que a qualifica como estudante competitiva. Como uma *soft skill*, o aprendizado de português demanda um processo de quantificação, fazendo com que essa habilidade seja "tomada para ser segmentável, testável e classificável"[166] (URCIUOLI, 2008, p. 212).

Assim, a certificação tem a função de comprovar sua competência em língua portuguesa. Naturalmente, é essa a função de um certificado de proficiência, mas é possível observar que Júlia avalia a importância da comprovação em detrimento do conhecimento de português ao empregar reiteradamente o verbo poder ("*eu posso mostrar"*, "*eu posso estudar línguas"* e "*eu posso prove"*, linhas 10 e 11), um verbo cujo sentido reforça a ideia de capacidade. Note-se, contudo, que ela não perde de vista a importância do inglês em seu repertório ("*eu posso prove that I am good at English and Portuguese*", linha 12). Sua visão posicionada sobre a importância que atribui ao exame evidencia sua compreensão refinada acerca do funcionamento das formas de ingresso em universidades sul-coreanas e das competências com maior e menor peso nos processos de seleção. Para Júlia, o exame é "*muito importante"*, (linha 14) justamente porque, como já dito, com ele, a estudante pode, comprovadamente, adicionar uma competência ao seu currículo.

A esse respeito, faço duas observações acerca do investimento no aprendizado de português com vistas à obtenção do certificado. A primeira observação se refere ao investimento calculado, uma vez que se preparar para o exame requer uma dedicação adicional, como aulas particulares extras para familiarização com as práticas privilegiadas pelo exame. "De fato, a maior parte dos consumos culturais implicam, também, um custo econômico" (BOURDIEU, 1979/2006, p. 111), mas os estudantes precisam avaliar o capital simbólico desse investimento. Os estudantes que optam por investir no aprendizado mais avançado de português (como observa Júlia no Excerto 11, esta não é uma opção unânime) o fazem tendo em vista o valor desse recurso em seus repertórios e currículos, nesse caso, reconhecendo o valor distintivo do Celpe-Bras. Como argumenta Park (2014, p. 89), "o valor dos recursos linguísticos é

[166] No original, "Skills are assumed to be segmentable, testable, and rankable".

sempre entendido em termos relativos, [assim o] deslocamento para diferentes lugares ou mudanças para diferentes ambientes resultam em novas avaliações dos valores e dos recursos"[167]. Visto que são recursos, ou capitais culturais objetivados, esses valores não são determinados individualmente, mas pelos agentes no campo social. Assim, Júlia e outros colegas da comunidade investem na obtenção do Celpe-Bras, pois têm garantias de que, no mercado sociolinguístico sul-coreano, mais precisamente no mercado acadêmico pré-universitário, é um capital útil. Em outras palavras, o movimento não é se engajar no aprendizado de português para, posteriormente, averiguar o potencial de convertibilidade deste capital. Trata-se justamente do contrário: investe-se no aprendizado mais intenso da língua precisamente porque há garantias de sua utilização no retorno à Coreia. Nesse caso, não da língua per se, mas do certificado. Obviamente, não perco de vista a condição cambiante do mercado acadêmico sul-coreano que sempre reatualiza os valores relativos dos certificados (JANG, 2015), mas o que busco enfatizar é o cálculo realizado pelos estudantes com base na avaliação situada do campo social onde estão inseridos em um determinado momento. O investimento calculado, ou estratégia, é sempre a relação entre *habitus* e campo social.

Como segunda observação, vale lembrar que, como descrevi no Capítulo 3, o Celpe-Bras é voltado a estudantes universitários e trabalhadores que necessitem de comprovação de sua proficiência e que, por essa razão, são privilegiadas habilidades de compreensão e produção oral e escrita inscritas no universo acadêmico. Na esteira do que defendem Vecchia e Jung (2023), há um atravessamento de questões de classe social implicadas na aprendizagem de línguas. Ao analisarem construções sobre entendimentos de língua alemã por estudantes pertencentes a uma colônia suábia no Sul do Brasil, as autoras ressaltam o peso da gestão econômica e cultural para o aprendizado de alemão padrão e a necessidade de familiarização com as práticas que compõem o exame de alemão. De modo semelhante, compreendo que, no caso dos estudantes sul-coreanos participantes da pesquisa, a gestão de capitais cultural

[167] No original, "the value of linguistic resources are always understood in relative terms, movement to different locations or shifts into different environments lead to new assessments of the value of those resources".

e econômico é fundamental para investir na familiarização dos estudantes com as práticas que compõem o Celpe-Bras e torná-los aptos a obter uma pontuação que lhes confira o certificado. Entendo que o manejo desses capitais não só é um benefício em potencial para os estudantes na candidatura das universidades, como é, por si só, um marcador de classe que lhes posiciona socialmente e lhes confere prestígio social, isto é, investe os estudantes de poder simbólico.

A seguir, destaco, no excerto da entrevista com Victor, a construção de uma imagem positiva sobre o exame, que passa a circular na comunidade de Campinas, compreendendo que o interesse pelo fortalecimento do português por parte de determinados estudantes e famílias pode apontar para uma ideologia local.

Excerto 13 – "Eu queria falar que eu falo três línguas"

Tatiana: Como você ficou sabendo do Celpe-Bras?
Victor: **Ah, meu amigo {nome omitido} e a irmã dele {nome omitido}**
T.: Hum, eles contaram um pouquinho do teste
V.: Uhum
T.: E aí você ficou interessado especificamente?
V.: Porque, ah, **eu queria falar que eu falo três línguas**
T.: h h h
V.: E h h h e as pessoas **não vão me acreditar se eu não tenho nada para prove o meu português**, então **eu queria uma coisa pra mostrar** que eu falei português
T.: Também
V.: É só isso
T.: Mas muita gente usa, a gente tava até falando disso na semana passada, muita gente usa o Celpe-Bras também pra entrar na universidade
V.: Isso também é o que eu queria falar quando eu falo três línguas
T.: **Ah, era pra provar pra eles**
V.: **Sim, para eles**, e **eu tenho certeza que isso vai me ajudar muito**

Em sua fala, Victor salienta a relação entre o certificado e a expansão de seu repertório linguístico comunicativo. Primeiramente, ele associa o certificado a sua habilidade de falar uma terceira língua ("*eu queria falar que eu falo três línguas*", linha 06). Tomado como índice, o certificado aponta para a diversificação de seu repertório. No esquema de contraste qualitativo, ser trilíngue se opõe a ser bilíngue. Na fala do estudante, a oposição se constrói entre repertórios ordinários de estudantes que são apenas bilíngues e repertórios diferenciados de estudantes que são trilíngues. Com isso, o

estudante reforça o valor positivo do português e do certificado para a construção de um repertório mais diversificado que é prestigiado. Victor, em seguida, estabelece outra relação entre signos, na qual o índice (ter a certificação) é rematizado, e assim, ter comprovação de proficiência em uma terceira língua, é tomado como uma representação icônica da alta competência como estudante migrante. Desse modo, o Celpe-bras é ícone de uma dedicação mais avançada por parte do estudante e de seu engajamento comprometido no aprendizado de línguas adicionais.

A meu ver, não é propriamente a língua portuguesa a contar no mercado acadêmico, mas a adição de mais uma língua ao repertório. Note-se que, ao avaliar como vantajoso o fato de ter três línguas em seu repertório, o estudante indica que o valor atribuído ao português está associado à ideia positiva de falar muitas línguas, o que aponta para a valorização do multilinguismo no mercado acadêmico e de trabalho. Em outras palavras, em sua construção semiótica, o Celpe-Bras é item distintivo.

Note-se que um valor positivo é atribuído à língua portuguesa, destacando-a como recurso relevante nas disputas acadêmicas. A utilidade conferida por Victor ao Celpe-Bras reforça algo já explicitado por ele no Excerto 5, em que afirma que aprender português "*mostra que você é risk taker*" (linhas 08 e 09). Seu entendimento sobre o português ser compreendido como mercadoria de troca e venda, uma habilidade mercantilizável, aproxima-se do discurso de lucro (HELLER; DUCHÊNE, 2012). Nesse sentido, conscientes do peso que o certificado pode ter no mercado sociolinguístico e acadêmico, alguns estudantes migrantes da comunidade parecem se valer da estratégia de aprendizado de português como item a ser somado a seus currículos, em função de seu traço distintivo. Nesse caso, concluo que o investimento no aprendizado da língua com vistas à obtenção do certificado é também uma prática de distinção por parte de alguns estudantes.

Vemos que, assim como Júlia, no Excerto 12, Victor lança mão de determinadas asserções ("*não vão me acreditar se eu não tenho nada para prove o meu português*" e "*eu queria uma coisa para mostrar*", linhas 08 e 09) que reforçam a importância de obter um certificado que ateste sua proficiência. Nesse ponto, parece significativo que, por ser um certificado outorgado pelo governo brasileiro, o Celpe-Bras tem um caráter de oficialidade necessário no

processo de avaliação de currículo nas etapas de seleção para vagas nas universidades.

Assim, apenas ser falante de português não é suficiente para a convertibilidade desse capital cultural no retorno para a Coreia. Há, portanto, uma correspondência direta entre aspirar ser falante de português e ações concretas postas em prática – como preparar-se e fazer o exame –, com vistas à obtenção do certificado. Quando esclarecemos a quem diretamente a certificação atende ("*ah era pra provar pra eles*", linha 16, e "*sim, para eles*", linha 17), torna-se evidente sua compreensão a respeito da utilidade do exame para o ingresso em universidades. Victor reforça sua consciência sobre a importância do exame. Ao afirmar "*eu tenho certeza que isso vai me ajudar muito*" (linha 17), o estudante evidencia sua certeza, posicionando-se como um estudante que está ciente das dinâmicas de competição do mercado acadêmico sul-coreano. Victor demonstra que sabe agir na competição com outros estudantes.

Ressalto um ponto importante da passagem a respeito do valor do Celpe-Bras ser compartilhado pelos membros da comunidade, algo que entendo resultar de uma ideologia de linguagem local. No início do trecho, pergunto a Victor como ele soube do Celpe-Bras, ao que ele responde que foram outros dois adolescentes ("*meu amigo {nome omitido} e a irmã dele {nome omitido}*", linha 02) que lhe explicaram sobre o exame. A meu ver, as informações indicam que o exame figura entre as informações compartilhadas pelos estudantes da comunidade como boas estratégias acadêmicas.

A promoção do Celpe-Bras na comunidade é um exemplo de um engajamento em redes de contato para buscar e compartilhar informações e estratégias que visam ao sucesso acadêmico. Park, Lim e Choi (2015) entendem esse engajamento como uma dinâmica de administração da vida acadêmica, sobretudo por parte de mães, nomeando-o como comportamento informacional. Em trabalho anterior (GABAS, 2018), demonstrei como esse tipo engajamento ocorre entre algumas mães sul-coreanas da comunidade, colaborando para a promoção do português. Na passagem em tela, a partir do que Victor me descreve, observamos que essa também é uma dinâmica que acontece entre estudantes.

O engajamento em redes de contato voltadas para o compartilhamento de informações é algo que demanda intensa socialização entre os membros que a

ele se propõem. Desse modo, são redes estruturadas por confiança e por trocas. Tenho observado que, nos últimos anos, estudantes pré-universitários têm formado suas próprias redes de contato, que se complementam às redes das mães, o que parece resultar em um cruzamento de informações. Ademais, infelizmente, o engajamento de estudantes em redes de contato objetivando o compartilhamento de informações é indício que remete ao meu argumento de que a competição acadêmica, cada vez mais precocemente, engaja os estudantes em práticas de competição – algo sobre o qual discorro de modo mais aprofundado na próxima seção.

Retomo, neste ponto, duas experiências em sala de aula que ilustram que o comportamento informacional é uma prática social que igualmente demanda cálculo, e que tem implicações para as relações entre os membros da comunidade. Durante uma aula, uma de minhas alunas particulares, adolescente, corrigiu-me rapidamente quando fiz referência a outra aluna como sendo sua melhor amiga. Supunha que assim o fosse, pois, como professora das duas, constantemente observava que estavam juntas em atividades de lazer e escolares. Durante a entrevista, pude entender meu equívoco. A aluna me explicou que não eram exatamente melhores amigas, e sim, uma espécie de "*co-workers*", em suas palavras. Lembro-me do impacto que isso me causou, pois me dei conta de como o desempenho acadêmico atravessa as relações interpessoais dos estudantes, mesmo entre estudantes de apenas 16 anos.

Em outra situação, outra aluna prestes a ingressar no penúltimo ano do *High School*, o primeiro do programa de IB, relatou-me, sem cerimônia, que, a partir dali, deveria reajustar seu círculo de amigos em função da importância que os dois últimos anos tinham em sua trajetória acadêmica. A estudante que, em seus primeiros três anos residindo no Brasil, tinha se aproximado de amigos brasileiros, ficando distante de amigos sul-coreanos nesse período, entendia como necessária uma reaproximação de estudantes sul-coreanos para iniciar um processo de compartilhamento de informações e estratégias com seus pares. Recorrentemente, mães e estudantes posicionam jovens brasileiros como sendo menos dedicados e engajados na construção de uma trajetória acadêmica competitiva. Ainda que não seja objetivo desta tese abordar a relação entre estudantes sul-coreanos e brasileiros, relatos como esses colaboram para elucidar o recorte de classe que atravessa as experiências de ambas as

categorias dos alunos. As famílias de *jogi yuhak*, por serem pertencentes a frações de classe média (GAO; PARK, 2015), demonstram estar altamente engajadas em obter o máximo de proveito dos capitais culturais e sociais que a escola internacional tem a oferecer, em virtude do comprometimento com o projeto de mobilidade social. Tomo esta questão como tendo relação com o que Bourdieu (1979/2006, p. 120) argumenta sobre os estilos de vida entre as diferentes classes: "pelo fato de que os estilos de vida são essencialmente distintivos, numerosos traços só adquirem verdadeiro sentido se forem colocados em relação com as posições sociais que exprimem". É possível que, como nos conta Júlia no Excerto 07, seus colegas brasileiros, pertencentes a uma classe superior, em geral, não compartilhem desse mesmo afã, estando, possivelmente, engajados em outros projetos acadêmicos e profissionais.

Na continuidade, no excerto 14, Estêvão atribui qualidades ao exame Celpe-Bras, apoiando-se em contrastes que estão em consonância com o entendimento que Júlia e Victor têm do exame. Porém, destaco alguns pontos complementares, construídos no metadiscurso de Estêvão, que colaboram para compreender um pouco mais sobre ideologias de linguagem que circulam na comunidade e que se conectam com ideologias prevalentes no mercado sociolinguístico sul-coreano. Vejamos o excerto.

Excerto 14 – "Like notify me que eu fiz português"

Tatiana: ((mostro elemento disparador)) **Por que tanta gente quer fazer Celpe-bras**? Conta pra mim
Estêvão: Então, esse era uma pergunta para mim no Celpe-Bras também o professora perguntei "por que você está aplicando para Celpe-Bras?" e eu estava um pouco surpreso com essa pergunta, então eu falei, o que eu queria falar, que era:: **eu queria ter uma certificate que eu posso falar português**, (...) então, eu queria ter Celpe-Bras vai um pouco notícia, **like notify[168] me que eu fiz português**, e pouco dá mais confidence[169], e depois eu posso estudar português, posso continuar. Eu acho que Celpe-Bras era like, **um pouco bookmark[170] para mim em um livro escrito vida** e também acho que para outro pessoas, eu acho que é uma coisa, pessoas acham **"ah se você morava no Brasil, at least[171], você precisa tirar o certificado do Celpe-Bras**" então **esse eu acho que é um pouco triste**. Algumas vezes eu vi meus amigos, que **eu não sei porque eles tá aplicando para isso**, porque ele não quero ser um, like, **national translator**, ele é só química, só física, só biologia, só matemática,

[168] Em português, tipo notificar.
[169] Em português, confiança.
[170] Em português, marcador de páginas.
[171] Em português, pelo menos.

16 ele não falava inglês também, então para ele era melhor ir para Mathcounts[172]
17 essa coisa então sim.

Inicialmente, em minha pergunta, sinalizo a popularidade do exame de proficiência entre os membros da comunidade questionando Estêvão sobre isso ("*Por que tanta gente quer fazer o Celpe-Bras*?", linhas 01 e 02). Essa não é uma percepção individual. Estêvão assim como os demais participantes são testemunha do crescente interesse dos estudantes, e de suas famílias, pelo exame. Observo que, desde 2014 e 2015, mais estudantes passaram a conhecer e a se interessar pelo Celpe-Bras, demonstrando incluírem-no no rol de recursos no qual poderiam investir.

É certo que nem todos os estudantes se engajam no aprendizado de português com vistas à obtenção do certificado (Júlia no Excerto 9 nos dá pistas disso), mas o que observo na comunidade é o conhecimento razoável sobre o exame, sua estrutura, bem como a percepção de sua utilidade no retorno para a Coreia do Sul. Particularmente, no período posterior ao regresso dos participantes desta pesquisa para a Coreia do Sul, entre 2019 e 2020, mais famílias recém-chegadas a Campinas demonstram estarem cientes da existência do exame, e, mais do que isso, estarem cientes de que o emprego do certificado pode, em conjunção com outros capitais culturais quantificáveis, ter peso no processo seletivo de ingresso nas universidades. No caso dos participantes desta pesquisa, três foram aceitos em universidades de alto prestígio e a utilização do Celpe-Bras no processo seletivo é de conhecimento de outros membros da comunidade. Com isso, entendo que o comportamento informacional (PARK; LIM; CHOI, 2015) não está baseado apenas em compartilhamento de informações e estratégias, como também em exemplos de trajetórias reconhecidamente exitosas de estudantes (aprovação em testes, obtenção de certificados, aceite em universidades prestigiadas, entre outros). Essas trajetórias funcionam como modelo para a adoção de práticas entre os membros recém-chegados.

Dito isso, a partir da visão construída por Estêvão, observamos que o certificado brasileiro indicia um aprendizado desejável da língua portuguesa com

[172] Mathcounts é uma competição de matemática destinada a alunos do equivalente ao Ensino Médio realizada nos Estados Unidos e escolas internacionais.

o qual o estudante pode comprovar sua proficiência (“*ter uma certificate que eu posso falar português*”, linhas 06 e 07). Note-se que o uso do verbo *poder* é também empregado por Estêvão. O contraste entre ter um nível desejável de português, o que quer dizer ter um nível suficiente para a aquisição do certificado, e sua contrapartida, ter um nível insuficiente de aprendizado, é rematizado para representar iconicamente a imagem do estudante que recebe o certificado (“*like notify de que eu fiz português*”, linhas 07 e 08). Assim, no processo de diferenciação estabelecido por Estêvão, ter o certificado é tomado como índice de boa dedicação no aprendizado de português, que, por sua vez, é tomado para retratar, como ícone, uma trajetória migratória ideal. De modo semelhante ao de Victor no excerto anterior, para Estêvão, o certificado é ícone de seu engajamento na aquisição de capitais culturais vantajosos que a residência no Brasil confere (“*Celpe-Bras era um pouco bookmark para mim em um livro chamado vida*”, linhas 09 e 10). Em lógica semelhante à construída por Júlia no Excerto 9, Estêvão e Victor demonstram, com o Celpe-Bras, que são estudantes ideais, que não desperdiçam a oportunidade de adquirir um capital institucionalizado.

O trecho “*ah se você morava no Brasil, at least, você precisa ter o certificado do Celpe-Bras*” (linhas 11 e 12) dá pistas sobre o que socialmente se entende por uma trajetória migratória ideal e revela ideologias de linguagem que atravessam essas expectativas. A partir disso, Estêvão toma o certificado como uma obrigação no projeto migratório, posicionando-se sobre a situação “*esse eu acho que é um pouco triste*” (linhas 12 e 13). Ao avaliar os pares (“*eu não sei porque eles tá aplicando para isso*”, linhas 13 e 14), Estêvão se posiciona negativamente sobre o interesse de seus colegas em obter a certificação, uma vez que, em sua visão, são estudantes que não têm pretensão de seguir carreira na área de linguagens. Isso se mostra uma contradição, porque, ainda que tenha ele próprio investido na aquisição do certificado, Estêvão igualmente não tem essa pretensão.

De modo complementar, na reprodução que o estudante faz de uma fala do senso comum (“*ah se você morava no Brasil, at least, você precisa ter o certificado do Celpe-Bras*”, linhas 11 e 12), parece estar implicada a mobilização de um discurso de autenticidade que vem da relação entre destinos migratórios e repertórios linguísticos específicos. O trecho parece evidenciar que as

expectativas acadêmicas estão assentadas em uma correspondência entre morar em um país estrangeiro e aprender a(s) língua(s) desta localidade. Nesse sentido, o aprendizado de português tanto potencializa seu currículo como comprova o sucesso na condução de seu projeto migratório, dado que o estudante "aproveita a oportunidade" de aprender português, assim como a possibilidade de obtenção do certificado de proficiência linguística, em função de sua residência temporária no Brasil. Como exemplo das práticas de mercantilização de linguagem que se intensificaram no capitalismo recente (HELLER; DUCHÊNE, 2012), o Celpe-Bras é compreendido pelo estudante como um produto revestido de autenticidade, que é empregado como item distintivo. Concluo que o certificado de proficiência de português brasileiro tanto reforça o esforço positivo de um estudante que residiu no Brasil e se engajou em práticas de aprendizado da língua, quanto representa um estudante que tem acesso à migração pré-universitária e tira bom proveito dela.

A exemplo dos outros participantes, Amy descreve a utilidade do certificado Celpe-Bras no projeto migratório, avaliando-o como algo importante e valioso. No Excerto 15, busco salientar dois pontos que emergem em seu metadiscurso: a pressão pela obtenção do certificado e o valor distintivo a ele associado.

Excerto 15 – "Esse teste é uma coisa especial"

Tatiana: E isso? ((mostro elemento disparador))
Amy: h h h **era um exame oficial**, **que eu precisei passar**
T.: Precisou passar por quê, Amy?
A.: h h h teve muitas razões que eu precisei passar, **primeiro eu não teve tempo para fazer outro exame**, segundo **é uma coisa que mostra que eu realmente pode falar português**, eu **posso falar em português**, e (...) depois de todos os anos que eu estudei português, acho que **era um persona**l **goal para prove**[173] **que eu realmente posso falar português**
(...)
T.: E o que os seus pais achavam de você passar? Era importante?
A.: **Eles eram muito felizes** e, hum, porque nas universidades coreanas e outras universidades também, **esse teste é uma coisa especial**, que **não muitas pessoas têm no mundo**. Sim, **pessoas falam inglês**, **pessoas falam mandarim**, pessoas falam outras línguas, **mas português não é uma língua que muitas pessoas falam nos Estados Unidos ou na Coreia**, acho que é **uma coisa que é especial** que **ajuda em aplicações nas universidades**

[173] Em português, um objetivo pessoal para provar.

Em resposta ao elemento disparador que utilizo para abordarmos a questão de português durante a entrevista, em que é exibido o logo do Celpe-Bras, Amy inicia o trecho sinalizando a obtenção do certificado como um item indispensável para seu currículo ("*era um exame oficial que eu precisei passar*", linha 02), justificando haver duas razões para isso. A primeira, diz respeito a uma urgência de tempo que se impôs no momento que se inscreveu para realizar o exame ("*primeiro eu não teve tempo para fazer outro exame*" linha 04 e 05). Tendo realizado o Celpe-Bras no último ano escolar, Amy esteve, no período, envolvida em diversas outras atividades acadêmicas que também visavam ao fortalecimento de seu currículo acadêmico. Ao pontuar a falta de tempo para fazer o exame no semestre seguinte, seu último semestre no Brasil, a estudante evidencia que o investimento na realização do exame concorre com outros compromissos escolares. No trecho "*eles eram muito felizes*" (linha 10), Amy também expõe a expectativa dos pais com relação à obtenção do certificado. Ambos os fatores, tempo e expectativa são aspectos que caracterizam certa pressão sobre o certificado.

Como segunda razão, Amy, assim como os demais participantes, frisa a importância do certificado como comprovação de sua proficiência ("*é uma coisa que mostra que eu realmente pode falar português*", linhas 05 e 06, "*eu posso falar português*", linha 06). Observamos, uma vez mais, o emprego do verbo *poder,* reforçando a utilidade do certificado. Ademais, depois de anos de investimento no aprendizado, Amy reconhece que o exame se tornou "*um personal goal para prove que eu realmente posso falar português*" (linhas 07 e 08), indiciando que o certificado também tem a função de atestar seu comprometimento no aprendizado de uma língua que passou a estudar apenas na mudança para o Brasil. Destaco que o emprego do advérbio "*realmente*", em duas passagens (linhas 06 e 08), ajuda a referenciar a hierarquia existente entre saber português e ter certificação de proficiência na língua. Para Amy, assim como para os outros participantes, saber português não é suficiente, sendo preciso um lastro material que comprove a incorporação desse capital cultural.

Observe-se que o certificado não aponta para a competência em si, mas é mobilizado como signo que colabora para que a estudante organize sua visão sobre a utilidade do certificado no mercado acadêmico pré-universitário. Amy avalia o aprendizado de inglês e mandarim como sendo habilidades comuns

(“*pessoas falam inglês, pessoas falam mandarim*”, linhas 12 e 13) em contraposição à singularidade associada ao aprendizado da língua portuguesa, “*mas português não é uma língua que muitas pessoas falam nos Estados Unidos ou na Coreia*” (linhas 14 e 15). A partir desse contraste, vê-se que o certificado indicia uma habilidade especial que Amy entende ter em seu repertório, uma habilidade que não é comum (“*esse teste é uma coisa especial que não muitas pessoas têm no mundo*”, linha 11 e 12, e “*uma coisa especial*”, linha 15). Essa habilidade é rematizada, isto é, tomada como representação do valor distintivo e da alta convertibilidade do certificado no mercado acadêmico. Algo que ela explicitamente indica que “*ajuda nas aplicações das universidades*” (linha 15). Note-se que, mesmo o inglês tendo um peso grande nas dinâmicas sociais, especificamente colaborando para a estratificação social na Coreia do Sul, os certificados de proficiência desta língua passam a ser habilidades comuns, pré-requisito básico na disputa por mobilidade social. A esse respeito, Bourdieu (2006, p. 125) afirma que a desvalorização dos diplomas ocorre “sempre que o crescimento do número dos titulares de diplomas é mais rápido que o crescimento do número de posições, cujo acesso, no início do período era garantido por esses diplomas”. Assim, há, por parte dos estudantes migrantes sul-coreanos, a “entrada na corrida e na concorrência” para “intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura das classes” (BOURDIEU, 1979/2006, p. 124). Para Amy, e para os demais participantes, o Celpe-Bras é um item distintivo que colabora para a manutenção da raridade relativa de seus diplomas e currículos.

Contudo, é preciso saber avaliar o que conta ou não como investimentos. É notável o fato de que Amy, antes da residência no Brasil, tenha morado em um país asiático e não tenha investido no aprendizado de uma de suas línguas oficiais, apenas investido no aprendizado de inglês. Ao longo desta seção, tenho buscado defender que no entendimento que os participantes fazem do investimento, sobressai-se o valor distintivo associado ao português. Porém, é importante destacar que os estudantes investem em uma língua que, mesmo não tendo penetração na Coreia do Sul (Amy reforça isso na linha 16), tem relevância devido à posição do Brasil no cenário geopolítico global. Essa questão remete à noção bourdieusiana de estratégia voltada para a acumulação de

capitais culturais vantajosos, assentada na relação entre um *habitus* e um campo social. Igualmente, aponta para o que Park e Lo (2012, p. 155) salientam a respeito do papel agentivo dos estudantes migrantes sul-coreanos e da habilidade que têm de "atravessar e circular pelas fronteiras dos mercados linguísticos" e de "entender como essas estratégias transnacionais estão altamente entrelaçadas e contribuem para as relações de classe e de poder"[174].

Por fim, no Excerto 16, que encerra esta seção, Mariana apresenta o valor que atribui ao exame.

Excerto 16 – "Só tem um pouco que conseguem ganhar o Celpe-Bras"

Tatiana: Por que é bom se você sabe português, Mariana?
Mariana: Porque **é uma habilidade que muitas pessoas na Coreia não sabem**, eles não aprendem português, então se eu falo para a universidade e para o work course?
T.: Trabalho?
M.: Sim, trabalho, sim, ah, **eles vão entender que nós realmente tentaram falar português**, e **é um merit**, e também **se nós temos Celpe-Bras**, nós podemos entrar na universidade como Foreign Language, a universidade que é só para language, é muito fácil de entrar se nós temos Celpe-Bras, **nós recebemos o dinheiro**, não sei
T.: Tipo uma bolsa (de estudos) assim? Scholarship?
M.: Sim, scholarship, então **é bom que nós temos Celpe-Bras ou só português**, sabemos português
(...)
T.: Mas você acha que vai te ajudar na entrada da universidade, lá no, você é 특내 (teugnae)[175] também?
M.: Sim, porque **as universidades querem estudantes mais únicos**, e eu sei que, ah, **só tem um pouco que conseguem ganhar o Celpe-Bras** e eu sou como, **mostrando para a universidade que eu sou única**, então é bom, ajuda

Na passagem, Mariana atribui um valor distintivo ao Celpe-Bras, descrevendo que saber português e obter o certificado de proficiência na língua é "*uma habilidade que muitas pessoas na Coreia não sabem*" (linhas 01 e 02). Assim como Amy, no excerto anterior, Mariana demonstra que os investimentos empregados para obtenção do certificado visam à manutenção da raridade relativa dos diplomas (BOURDIEU, 1979/2006).

[174] No original, "the agentive role that transmigrants play in traversing boundaries of linguistic markets (...) how such transnational strategies are rooted in and contribute to relations of class and social power".
[175] Processo seletivo para universidades destinando a estudantes migrantes retornados para a Coreia do Sul.

Nesse sentido, engajar-se no aprendizado de uma língua com pouca presença na Coreia do Sul, por isso aprendida por poucos, demanda esforço. É possível observar que, assim como os demais participantes, Mariana percebe o Celpe-Bras como um atestado do investimento no aprendizado da língua. Ao destacar que "*eles vão entender que nós realmente tentaram falar português*" (linhas 06 e 07), a estudante toma o certificado como um prêmio para sua dedicação ("*é um merit*", linha 07). A utilidade do exame também reside no fato de reforçar a imagem da estudante como "sujeito neoliberal ideal que entende seu potencial no cenário global"[176] (PARK, 2014, p. 84).

O reconhecimento de sua dedicação não lhe confere apenas poder simbólico no mercado acadêmico, mas tem efeito prático em sua trajetória presente, como estudante pré-universitária, e futura, como estudante universitária. Em outras palavras, a estudante explicita que o certificado é um facilitador em potencial para obtenção de benefícios, como recebimento de bolsas de estudos caso ingresse em cursos de graduação na área de Letras e afins ("*se nós temos Celpe-Bras*", linha 07, "*nós recebemos o dinheiro*", linhas 09 e 10). Nesse ponto, Mariana nos esclarece sobre uma parte do desigual sistema educacional em que se encontra a Coreia do Sul. Na esteira do argumento de Vecchia e Jung (2023), entendo que os estudantes sul-coreanos com acesso a capitais cultural e econômico, que fazem uma boa gestão da incorporação de recursos, são gratificados com mais capitais cultural e econômico. Vejamos um pouco mais sobre isso.

Na construção de sua interpretação, Mariana destaca o papel do certificado, evidenciando seu valor na relação com outros certificados representativos de habilidades mais comumente incorporadas pelos estudantes. Com base na projeção de contrastes, a estudante constrói um processo de diferenciação no qual o certificado aponta para o caráter único dos estudantes que obtêm a certificação ("*só tem um pouco que conseguem ganhar o Celpe-Bras*", linha 17). Isso quer dizer que o certificado colabora para indiciar a estudante como singular, em oposição a estudantes com trajetórias e itens mais ordinários em seus currículos. Por meio de rematização, o contraste dos índices é tomado para representar o traço distintivo do perfil dos discentes privilegiados

[176] No original, "ideal neoliberal subject who realizes one's true potential in the global stage".

pelas universidades sul-coreanas (“*universidades querem estudantes mais únicos*”, linha 15). Certificada também com o Celpe-Bras, Mariana acredita estar “*mostrando para universidades*” (linha 18) que ela tem esse perfil, por ser “*única*” (linha 18).

A seleção de estudantes para o ingresso em universidades é uma prática fortemente atravessada por mercantilização de linguagem, por meio da qual os itens das trajetórias acadêmicas são valorizados enquanto mercadorias de troca. É em razão disso que Piller e Cho (2013 p. 33) afirmam que as formas tradicionais de avaliação para seleção de candidatos nos últimos anos passaram a incluir “outras formas de medir o potencial dos estudantes”, entre elas, estão a análise de currículos[177] e as “entrevistas individuais em que os alunos são convidados a fazerem apresentações ou a se engajar em discussões com o propósito de serem identificados ‘futuros Einsteins ou Bill Gates’”[178]. Como aponta Chun (2017, p. 35), “o ideal cultural neoliberal adotado por muitas instituições políticas, sociais e culturais na sociedade agora inclui universidades que têm se esforçado para operar de acordo com um modelo corporativo”[179].

Um exemplo deste *modus operandi* das universidades sul-coreanas é uma passagem relatada por Victor, um dos participantes desta pesquisa. Em uma troca de mensagens após seu regresso para a Coreia do Sul, o estudante me relatou sua experiência na etapa de entrevistas no processo seletivo de uma das universidades SKY. Ao lhe perguntar se o Celpe-Bras havia sido mencionado na entrevista, ele descreveu que os aplicadores “ficaram muito curiosos” (reproduzo aqui suas palavras) sobre sua residência no Brasil. Assim, Victor relatou “as experiências boas”, incluindo “as pessoas diferentes, os lugares diferentes e língua diferente”, destacando que “eles gostaram” de sua experiência.

Com relação ao Celpe-Bras, fica evidente, nos excertos de entrevistas, que o fortalecimento do aprendizado de português com vistas à obtenção do

---

[177] Nos moldes de Provas de Títulos que frequentemente compõem etapas de concursos públicos para seleção de professores universitários.

[178] No original, “include other measures of student potential (...) personal interviews, asked to give presentations, and to engage in discussions with the purported aim to identify ‘future Einsteins and future Bill Gateses’”

[179] No original, “neoliberal cultural ideal adopted by many political, social, and cultural institutions across society now includes universities that have attempted to operate according to a corporate model.”

certificado é uma estratégia traçada com base em uma avaliação refinada, e que acontece durante o período de residência no Brasil. Nesse sentido, busquei demonstrar que o certificado é um item distintivo na disputa ampla com outros estudantes sul-coreanos no retorno para o país, e que o aprendizado de português com vistas à obtenção da certificação é uma prática de distinção. Além disso, no entendimento dos estudantes, o Celpe-Bras mostra-se, particularmente, como uma estratégia pontual que os coloca em posição de vantagem na disputa com outros estudantes migrantes, residindo no Brasil ou em outras localidades, pertencentes à mesma fração de classe social.

5.3 VISÕES SOBRE PRÁTICAS DA COMUNIDADE

Nos excertos que compõem esta seção, busco iluminar questões referentes às relações que os participantes estabelecem com outros membros da comunidade sul-coreana. A partir dos excertos que compõem as Seções 1 e 2, compreendo que há um *habitus* da comunidade transnacional que conforma o mercado sociolinguístico local. Sobretudo na Seção 2, busquei analisar os valores associados aos diplomas e às certificações que, empregados como mecanismos de distinção, circulam entre os membros da comunidade como estratégia.

Desse modo, os cinco excertos que compõem a Seção 3 apontam para os efeitos que os itens distintivos que os estudantes adicionam em seus currículos têm em suas relações com outros membros da comunidade. Os entendimentos dos estudantes entrevistados sobre as disputas acadêmicas dão pistas para a compreensão de que a lógica de competição se reproduz localmente, e de modos sofisticados. Devido à comunidade ser um contexto no qual os estudantes fazem parte da mesma fração de classe, estando, portanto, em condição de igualdade do ponto de vista de acesso a capitais econômicos e culturais, os excertos apontam para a intensa socialização entre os estudantes e as práticas de competição que dela resultam.

Nas visões dos participantes, não só o diploma de IB e o certificado Celpe-Bras têm utilidade no retorno para a Coreia do Sul, especificamente no processo seletivo de entrada para as universidades, como também demonstram ser itens

importantes (juntamente com outros itens) na construção da imagem dos alunos na própria comunidade.

Se, no Excerto 13, o foco de Victor estava nos benefícios do certificado para o seu currículo, no Excerto 17, Victor apresenta sua visão sobre o certificado ressaltando seu valor local, isto é, seus ganhos de distinção na própria comunidade.

Excerto 17 – "Eu fiquei muito orgulhoso"

Tatiana: Mas por exemplo, quando você passou no Celpe como é que foi na escola ou com as outras mães?
Victor: Ah, **eu fiquei muito orgulhoso**! h h h porque eu sempre ficava "ah **eles acham que sou um estudante ruim**", porque quando eu cheguei, as pessoas não sabiam sobre mim e eu acho, **eu não tinha uma nota boa** e eu ouvi que as pessoas, **as mães falam ruim de mim**, que eu jogo só os videogames e "ele não estuda"
T.: Tipo, **você tinha uma imagem ruim**
V.: Sim, porque eu não tinha o contato com os coreanos mais ou menos, só {nome omitido} e eles não tinha a informação sobre mim
(...)
V.: Minha mãe me falou, "ah, **jogue menos videogames porque as pessoas** ((sinaliza indicando continuidade)) h h h e eu falei "Ah, ok" h h h, mas eles não sabem de mim **e eu fiquei chocado que as pessoas sabem de mim**, **conhecem de mim**, porque **isso não acontece, não acontecia na minha cidade** que todos ficavam muito bons e falando tudo, mas não sei, agora não

Durante a entrevista, Victor descreve sua satisfação em receber o certificado ("*eu fiquei muito orgulhoso"*, linha 03) e, ao longo da passagem, compreendemos suas razões. Inicialmente, o estudante relata que, no período inicial de residência na cidade de Campinas, não tinha boa reputação na comunidade. Ele demonstra que estava ciente de sua imagem perante as mães e os estudantes ("*eles acham que sou um estudante ruim*", linha 04, "*as mães falam ruim de mim*", linha 06) em razão de seu rendimento escolar ("*eu não tinha uma boa nota*", linha 05). Seu desempenho não era apenas uma constatação e tópico de conversa entre as mães da comunidade, mas objeto de avaliação.

Em sua avaliação, o estudante destaca a obtenção do Celpe-Bras como um item de seu currículo e, segundo o eixo de diferenciação *especial versus ordinário*, projeta contrastes. Primeiramente, receber o certificado aponta para sua boa dedicação acadêmica, em oposição à dedicação insuficiente. Assim, receber o Celpe-Bras indiciaria seu esforço como estudante comprometido em

obter credenciais competitivas o bastante para serem utilizadas no retorno para o país. Por meio de rematização, a dedicação acadêmica é tomada para representar positivamente a imagem do estudante, isto é, o certificado é um ícone de excelência acadêmica que colabora para sua reputação entre os membros da comunidade. Nesse sentido, com a obtenção do certificado, Victor é avaliado positivamente na comunidade pois demonstra ser um estudante esforçado que está, potencialmente, em posição de vantagem na disputa por uma vaga em uma universidade.

No entendimento de Victor, a obtenção do Celpe-Bras colabora para a mudança de seu *status* social na comunidade, pois faz referência à dedicação e ao esforço empregado para o aprendizado de português durante os anos de residência no Brasil. Com isso, Victor sinaliza para os pares que não apenas esteve comprometido com as atividades básicas de sua vida acadêmica – como tirar ótimas notas na escola –, mas também com atividades complementares que lhe renderam certificados, atestando seu esforço e fortalecendo seu currículo.

Na passagem, Victor se posiciona a respeito do intenso monitoramento da comunidade. O estudante se mostra surpreso com o fato de que outros estudantes e mães conheciam sua rotina ("*eu fiquei chocado que as pessoas sabem de mim, conhecem de mim*", linhas 13 e 14), contrastando essa realidade com as relações que estabelecia anteriormente à mudança para o Brasil ("*isso não acontecia na minha cidade*", linhas 14 e 15). O intenso engajamento dos membros da comunidade na avaliação do desempenho de outros estudantes tem efeitos para as práticas da família. É em razão disso que Victor descreve a recomendação de sua mãe para que se concentrasse mais nas atividades acadêmicas a fim de evitar críticas ("*jogue menos videogame porque as pessoas estão* ((sinaliza continuidade))", linhas 11 e 12).

Assim como Victor, os demais participantes descrevem a questão da vigilância na comunidade e de como a constante avaliação da conduta dos estudantes se constitui como um assunto central entre as famílias. A educação não é apenas uma preocupação em termos de anseios e de decisões a serem tomadas visando bons resultados futuros, como também é um aspecto importante na socialização dos membros, organizando o relacionamento que constroem com os pares. A meu ver, o monitoramento se intensifica, pois, no

espaço transnacional, as práticas de socialização estão encerradas a círculos menores de pessoas.

Conforme descrevem Park, Lim e Choi (2015), o engajamento das mães no compartilhamento de informações acadêmicas está pautado pelo filtro de informações recebidas de diferentes fontes, pela formação de grupos e redes para comparar e classificar informações úteis, e pela avaliação do desempenho de outros estudantes, buscando identificar bons e maus exemplos de rendimentos e estratégias. Pela passagem, notamos que as famílias transnacionais estão constantemente avaliando os estudantes, de modo a selecionar informações e estratégias, assim como tomar decisões sobre o que os filhos devem ou não fazer. Nesse sentido, as famílias igualmente demonstram estarem sensíveis à opinião dos pares sobre seus próprios filhos.

No Excerto 18, o trecho em que Júlia apresenta sua visão sobre a competição entre os estudantes da comunidade soma-se aos demais excertos que compõem a seção no que se refere à conformação de ideologias locais.

Excerto 18 – "Ela geralmente decidiu a habilidade de outra pessoa"

Tatiana: ((mostro elemento provocador)) Que que esses três símbolos significam pra você?
Júlia: SKY, é SKY
T.: O que você sente quando você olha pra esse tipo de imagem? O que que
J.: **Pouco triste**
T.: Por quê?
J.: Porque agora eu tenho só dois meses, e esse dois meses pode decidir se eu pode entrar essa universidade ou não e, hum, eu acho que é muito difícil para mim, porque esse, **essa comunidade coreana no Brasil, ela geralmente decidiu a habilidade de outra pessoa outras alunas com o nome do Universidade**. Então **se eu não entrar esse três universidade**, **eles vai pensar** "Ah, **she's dumb, she doesn't have ability, she didn't study**"[180] e esse sempre fazer alguns rumor, que é muito ruim
T.: Mesmo você já tendo voltado pra Coreia?
J.: Sim
T.: A conversa continua aqui?
J.: **Nós ainda estamos conversando sobre os seniors[181] há quatro anos**
T.: Há quatro anos?
J.: Como o senior que eu vi o primeira vez
T.: Eles já estão quase terminando a universidade
J.: Mas ainda todos os pessoas conhecem dele e, ah, está falando sobre deles
T.: Vocês ainda continuam recebendo informações dessas pessoas?

[180] Em português, ela é idiota, ela não tem habilidade, ela não estudou.
[181] Em português, alunos do último ano do Ensino Médio.

J.: Não muito, mas geralmente **se uma menina entrou Yonsei Universidade**, **nós falamos** "**ah, ela é muito smart**[182]**"** e ela estuda muito quando ela morou aqui. E **se uma menina não encontrou uma boa universidade, falamos que "ah, what a shame**[183]**"**
T.: Vocês comentam?
J.: Sim, ah, **não eu, mas outras pessoas** "What a shame!" e "Ela não estudou muito" "**Ela é dumb**". Então **é muito triste** que **outras pessoas decidem as habilidades dos estudantes com nome da universidade**

O excerto não apenas apresenta a construção ideológica de Júlia sobre o papel do diploma universitário, como reforça o fato de a educação superior ser um *status* social que desempenha papel relevante na sociedade, resultando no envolvimento de todas as classes sociais em educação (SHIN; LEE, 2010). Na comunidade transnacional, a associação entre credenciais acadêmicas e *status* social engaja os membros da comunidade na avaliação contínua da trajetória dos pares. Conforme nos descreve Júlia, ainda que tenham encerrado seu período de residência no Brasil, os estudantes continuam a ser objeto de escrutínio por parte de novos membros ("*nós ainda estamos conversando sobre os seniors há quatro anos*", linha 17). Para Júlia, reconhecer o peso de seu futuro diploma como ícone de sua habilidade é motivo de ansiedade com relação à aprovação no processo seletivo e à consequente avaliação dos membros remanescentes ou dos que ainda nem se mudaram para o Brasil ("*essa comunidade coreana no Brasil, ela geralmente decidiu a habilidade de outra pessoa outras alunas com o nome do Universidade*", linhas de 09 a 11). Vejamos como sua visão se constrói em seu metadiscurso.

A meu ver, a visão de Júlia ocorre a partir de dois processos de diferenciação, rematização e recursividade fractal, organizados pelo eixo de diferenciação *especial versus ordinário*. O processo de rematização se organiza em duas etapas. Em sua conjectura, chama a atenção para o ingresso nas universidades de SKY ("*se eu não entrar esse três universidade*", linha 11, "*se uma menina entrou Yonsei universidade*", linha 23, "*se uma menina não encontrou uma boa universidade*", linha 25). Em seguida, Júlia contrasta qualidades associadas ao ingresso de um estudante em universidades de prestígio. A aprovação indicia a competência de um estudante, isto é, sinaliza

[182] Em português, inteligente.
[183] Em português, ah, que vergonha.

que o estudante é inteligente e dedicado (“*ah, ela é muito smart*”, linha 24). Em contraposição, a reprovação sinaliza que um estudante é incompetente (“*she’s dumb, she doesn’t have hability, she didn’t study*”, linha 12, “*what a shame*”, linha 26, “*ela é dumb*”, linha 29). Pode-se ver que os índices são rematizados e tomados para representar iconicamente a imagem social positiva dos estudantes aprovados nas universidades prestigiadas (“*outras pessoas decidem habilidades dos outros estudantes com nome da universidade*”, linha 29 e 30). Nesse sentido, a aprovação é um signo icônico que confere capital simbólico aos estudantes aprovados tanto na sociedade sul-coreana e na comunidade.

Vale ressaltar que Júlia reemprega o eixo de diferenciação, por meio de recursividade fractal, evidenciando que na comunidade há uma forte associação entre universidade e *status* social. O esquema de contrastes construído pela estudante remete à construção de Victor no Excerto 8, em que o diploma universitário é entendido como um fator determinante para a imagem social e “*a educação e ter inteligência é uma força da sociedade*” (linhas 05 e 06). Porém, vê-se que a visão de Júlia aponta para a intensificação da associação entre educação e *status* social, pois a avaliação e o monitoramento dos membros da comunidade são reconfigurados em razão da intensa convivência e socialização no espaço transnacional: os pais trabalham nas mesmas empresas, as famílias moram geograficamente muito próximas umas das outras, os filhos estudam nas mesmas escolas, os hábitos de lazer são semelhantes. Todos esses fatores somados ao comportamento informacional, que já é culturalmente característico, colaboram para um forte monitoramento dos membros entre si.

Assim, na visão de Júlia, sua residência na comunidade é temporária, mas sua reputação continua a ser avaliada. Os trechos “*pouco triste*” (linha 05) e “*é muito triste*” (linha 29) ajudam a evidenciar o posicionamento da estudante sobre o ambiente de avaliação e sobre a recorrente comparação dos desempenhos dos estudantes.

Não foram raras as vezes em que algumas mães da comunidade me relataram que se consultavam com mães retornadas para receber conselhos e recomendações acadêmicas. Nesse caso, mães residentes em Campinas, cujos filhos alcançaram bons resultados acadêmicos, tendem a ter capital social e, por essa razão, são mais procuradas. Esse movimento indica um prolongamento da influência de determinadas mães da comunidade de Campinas quando retornam

para a Coreia do Sul. A atualização do que conta como capital cultural valioso também impacta o capital social das mães retornadas, na medida em que, se seus investimentos e estratégias ainda forem valorados pelos pares, serão consultadas.

No excerto 19, Estêvão expõe ambiguidades a respeito da presença expressiva de sul-coreanos na cidade de Campinas. No trecho de nossa entrevista a seguir, busco destacar que, na visão de Estêvão, a intensa socialização não só resulta em monitoramento, como se constitui em práticas de competição.

Excerto 19 – "Eu vi umas vezes coreanos fazendo uma competition"

Estêvão.: (...) no condomínio, **eu algumas vezes pensa que "Aqui é Coreia ou Brasil?"** h h h
T.: [h h h por que aqui tem muitos?
E.: Sim
T.: E isso é confortável, ter muitos?
E.: **É confortável em lugares tipo "eu sou muito doente, qual remédio são boa?"** então alguns coreanos podem falar "esse remédio é bom", mas **in privacy[184] algumas vezes são ruins**, por exemplo, ah, se, porque algumas vezes, between houses[185], **nós não temos muito paz de som**, porque nós podemos ouvir o que está acontecendo, quando nós só temos coreanos, **eles vai ouvir o que está acontecendo**
(...)
T.: E nessa coisa de competição assim?
E.: Ah, porque **coreanos tem um, like, behavior do isso, uma competition[186]**, **eu acho que isso é triste**, porque **eu vi umas vezes coreanos fazendo uma competition**, eles não são amigos quando eles voltam pra Coreia, algumas vezes assim
T.: Tipo, começou sendo amigo aí começou a competir aí volta pra Coreia e
E.: Sim, **não são amigos**

Estêvão salienta a alta concentração de famílias sul-coreanas no condomínio onde mora ("*eu algumas vezes pensa que 'Aqui é Coreia ou Brasil?*'", linhas 01 e 02) em sua conjectura. Enquanto um estudante em sua segunda experiência de migração, Estêvão constantemente mencionava, durante as aulas, a presença expressiva de sul-coreanos em Campinas em comparação com a comunidade no país anterior de residência. Por um lado, o

[184] Em português, na intimidade.
[185] Em português, entre as casas.
[186] Em português, tipo, um comportamento (...) uma competição.

estudante descreve a alta presença de sul-coreanos como sendo positiva do ponto de vista da conformação de uma rede solidariedade entre famílias, para compartilhamento de informações cotidianas ou informações sobre saúde ("*é confortável em lugares tipo 'eu sou muito doente, qual remédio são boas*?'", linhas 06 e 07). Por outro lado, descreve como sendo negativa a falta de privacidade que resulta da convivência próxima entre as famílias ("*in privacy algumas vezes são ruins*", linhas 07 e 08). Ao mencionar "*nós não temos paz de som*" (linha 09) e "*eles vai ouvir o que está acontecendo*" (linhas 10 e 11), Estêvão demonstra preocupação com essa proximidade.

Na comparação qualitativa que constrói sobre tal proximidade, Estêvão contrasta qualidades a partir do eixo de diferenciação *solidário versus competitivo.* Primeiro, destaca a alta concentração de sul-coreanos e a relação entre a presença de famílias e a forte socialização que dela resulta, em oposição à pouca socialização. Em seguida, compreendemos que a alta socialização das famílias é tomada para representar a falta de privacidade e o consequente intenso monitoramento entre os membros da comunidade.

A esse respeito, Estêvão, em resposta a minha pergunta, descreve a competição entre os estudantes como parte de um comportamento ("*coreanos tem um, like, behaviour do isso, uma competition*", linha 13) e se posiciona sobre isso ("*eu acho que isso é triste*", linha 14). Compreendo que, por estarem geograficamente próximos, o monitoramento e a competição entre as famílias são intensificados no período de migração. Dado que, entre famílias com filhos estudantes, a informação é um poder socialmente reconhecido que depende majoritariamente da habilidade das mães em estabelecer e manter suas redes de contato (KIM, 2015), saber intimidades de uma família pode ser um capital social importante na relação com as demais famílias. Por esta razão, nos últimos anos, não é incomum observar que algumas famílias da comunidade têm buscado residir em condomínios com menor presença de coreanos, ainda que optem por permanecer na mesma região. O engajamento na rede de contatos visando ao compartilhamento de informações é reconhecido pelas famílias como tendo impacto no desempenho acadêmico dos filhos (KIM, 2015; PARK, LIM, CHOI, 2015). Assim, as famílias parecem não prescindir da intensa socialização com outras famílias, tampouco podem escapar das práticas de competição específicas no contexto de migração.

Nos Excertos 20 e 21, Mariana e Amy, respectivamente, posicionam o certificado Celpe-Bras como item central nas práticas de competição locais. Em ambos os excertos, busco destacar que é um item distintivo e, por isso, um item de disputa entre os estudantes e suas famílias.

Excerto 20 – "Eu acho que é implicit"

Tatiana: Sobre Celpe-bras as pessoas comentam alguma coisa?
Mariana: Sim h h h [h h h] **nós falamos sobre o Celpe-bras**, **nós falamos sobre o que precisamos fazer**, **o que é mais importante**, nós falamos sobre nossa experiência, o que foi na prova, o que eu preciso escrever, e, sim, eu acho que **muitas pessoas falaram esse, como tip**
T.: Pra você?
M.: Sim, para mim e eu também para outros, **nós compartilhamos muitos, ah, ideias e informações**
T.: Nossa, isso é muito legal eu já escutei, isso que você tá me falando é muito legal, porque é um aspecto positivo, de compartilhar, de trocar informações, porque eu já escutei de outros anos, de outros alunos, **um tipo de competição**, assim, **de quem tem ou não tem Celpe-bras**
M.: Entre os coreanos sim, **eu acho que é implicit**, sim, as pessoas como falam, ah, quando elas estão falando com outras pessoas elas são "ah, congratulations", mas, ah, com outras pessoas eles estão como falando sobre, não coisas ruins, mas "ah, eu não entendi porque conseguiu ganhar o Celpe-bras" e essas coisas, **e é muito ruim, mas agora eu acho que eu não**

Assim como Estêvão, a visão de Mariana sobre a comunidade se constrói a partir de comparação qualitativa e apresenta tensões. Mariana reconhece a rede de contatos que se fortalece entre os estudantes como sendo ao mesmo tempo uma prática de cooperação e uma prática de competição. Tendo a informação um poder valioso na comunidade, engajar-se nas redes de contato é parte do *habitus* das famílias. Como venho demonstrando, se a migração está orientada para a incorporação de capitais culturais valiosos no retorno para a Coreia do Sul, por conta de seus traços distintivos, o compartilhamento de informações no período de migração é importante, pois as famílias e os estudantes passam a conhecer credenciais acadêmicas e estratégias anteriormente desconhecidas por estarem residindo na Coreia do Sul. Nesse sentido, concluo que as trocas são intensificadas objetivando informações e estratégias que permeiam a disputa silenciosa por credenciais.

Com o crescente fortalecimento do Celpe-Bras como um capital cultural valioso, o certificado passa a fazer parte das trocas de informações. Na passagem, Mariana destaca a socialização de informações entre os estudantes

e descreve variadas trocas a respeito do exame (“*nós falamos sobre o Celpe-Bras, nós falamos sobre o que precisamos fazer, o que é mais importante*”, linhas 02 e 03, “*muitas pessoas falaram esse como tip*” linha 05, “*nós compartilhamos muitos ah, ideias e informações*”, linhas 07 e 08). As trocas de informações indiciam uma rede de cooperação que se conforma, bem como a atitude cooperativa entre os estudantes, em oposição a uma atitude individualista. O índice, nesse caso, a atitude cooperativa, é rematizado e, nesse processo, tomado para retratar a competição implícita (“*eu acho que é implicit*”, linha 13) que permeia a relação entre os estudantes. A projeção de oposições estabelecida por Mariana, a partir do eixo de diferenciação, *solidário versus competitivo*, organiza os signos indiciais e os signos icônicos.

Assim, entendo que as práticas de cooperação são um paradoxo, pois elas engajam os estudantes em uma rede de trocas que envolve atitude cooperativa de compartilhar seus conhecimentos e informações, mas são trocas voltadas para ganhos individuais. O teor velado de competição que permeia as relações entre os estudantes é o que parece equilibrar esse paradoxo. Possivelmente, sendo a competição explícita, o compartilhamento de informações não aconteceria e cada estudante investiria de modo independente nos capitais culturais.

Desse modo, ao evidenciar não ser competitiva (“*mas agora eu acho que eu não*”, linha 17), Mariana manifesta certa preocupação em expor uma possível atitude sua que, anteriormente, havia reconhecido como negativa (“*é muito ruim*”, linha 17). O trecho final parece demonstrar que, para engajar-se nas redes de contatos, os estudantes precisam demonstrar ambas as atitudes cooperativa e competitiva, sinalizando confiança aos pares. Esta parece ser uma atitude subentendida por parte dos adolescentes que evidencia que os capitais sociais de um estudante são relativamente proporcionais aos capitais culturais aos quais têm acesso e os quais compartilham. Para além da exaustiva rotina de estudos, a intensa socialização se mostra uma tarefa incômoda que recai sobre a trajetória dos estudantes. Mariana se vale de comparação para construir sua visão sobre a comunidade, mas, ao mesmo tempo, revela as constantes avaliação e comparação que os estudantes fazem do desempenho dos colegas como práticas sociais da comunidade.

Passemos para o último excerto do capítulo de análise. No excerto, Amy igualmente descreve a disputa velada entre os estudantes da escola onde estuda. Focalizo no excerto o modo como avalia a avaliação dos pares.

Excerto 21 – "Eu não sou muito bem com esse ambiente com competição"

01 **Amy**: A comunidade coreana na {nome da escola omitido} tem **muita**
02 **competição indirect** e **eu não sou muito bem com esse ambiente com**
03 **competição** ou ( )
04 **Tatiana**: **Você se sentiu pressionada** por conta de, por exemplo, nesses últimos
05 semestres que **você tinha que apresentar resultados**, tipo SAT, TOEFL, Celpe-
06 Bras, você ficava com medo desse ambiente na escola?
07 A.: **Antes sim, mas agora não**
(...)
08 T.: E as pessoas se importam com você ter conseguido essas coisas assim?
09 A.: Eu não sei o que elas pensam because I don't read their minds, but I have had
10 some events with **this toxic environment**[187]
11 T.: Ah é? Tipo o quê?
12 A.: Hum, não sei, como, **é o ambiente**, não é os eventos, mas **os sentimentos**
13 **indiretos que tem**
(...)
14 A.: **Eu não posso sobreviver nesse ambiente**

Paralelamente à constante pressão por excelência acadêmica que, infelizmente, permeia a trajetória dos estudantes, os excertos desta seção apontam para a existência de uma construção local de imposição do que é considerado um percurso de êxito, isto é, de uma trajetória migratória desejável. Na passagem, Amy descreve com mais detalhes as dificuldades advindas da experiência de viver no ambiente que compreende como insalubre.

No trecho da entrevista, observamos que Amy se vale de contrastes para construir sua visão sobre o ambiente acadêmico. Inicialmente, a estudante destaca a competição indireta que acontece entre os alunos coreanos da escola onde estuda ("*a comunidade coreana na {nome da escola omitido} tem muita competição indirect*", linha 01). Ao chamar atenção para a competição velada entre os estudantes coreanos, Amy evidencia que os brasileiros não participam da disputa que se estabelece no contexto escolar, pois não são concorrentes nos processos seletivos para entradas nas mesmas universidades.

[187] Em português, eu não leio o pensamento deles, mas eu tive algumas situações com esse ambiente tóxico.

As associações que Amy faz sobre a competição típica da comunidade coreana no cenário escolar partem de um processo ideológico composto por duas partes e estruturado com base no eixo de diferenciação *solidário versus competitivo*. Primeiro, a competição indireta e velada aponta para o teor tóxico que permeia o contexto acadêmico, em contraposição ao que seria um clima solidário ("*this toxic environment*", linha 10, "*é o ambiente*", linha 12, "*os sentimentos indiretos que tem*", linha 12 e 13). Segundo, o teor tóxico é tomado como ícone da pressão dos pares advinda do constante monitoramento do desempenho acadêmico dos pares, algo que resulta em um constante senso de compromisso ("*você se sentiu pressionada*", linha 04, "*você tinha que apresentar resultados*", linha 05). Nesse caso, a estudante não está apenas descrevendo um comportamento dos estudantes coreanos que compõem o cenário escolar, mas projetando imagens sobre os pares, e sobre si, que contrastam com outros tipos de estudantes.

Em sua perspectiva, Amy sublinha os desafios que resultam da convivência entre os alunos coreanos da escola e a complexidade em adequar-se às práticas acadêmicas locais ("*eu não sou muito bem com esse ambiente com competição*", linhas 02 e 03, "*eu não posso sobreviver nesse ambiente*", linha 14). Noto que o fato de Amy se sentir menos pressionada justamente no período final de sua residência ("*antes sim, mas agora não*", linha 07), momento em que obtém a maioria, se não todas, as credenciais localmente desejadas. Em outras palavras, não se sente pressionada quando demonstra para os pares que cumpriu as expectativas. Leio isso como pistas de que os certificados tanto atestam seu esforço e sua dedicação quanto sua habilidade em manejar a convivência no ambiente escolar, algo que aponta para sua resiliência e é compreendido como positivo.

Nesta seção, busquei examinar como, na comunidade, parece haver uma concorrência organizada por meio de tensão entre os estudantes. Por um lado, por serem estudantes migrantes colocam-se em posição de vantagem no cenário pré-universitário, pela oportunidade que têm de construir trajetórias "únicas", para usar um termo empregado por Mariana no Excerto 15. São trajetórias que os distinguem de estudantes não migrantes, que têm trajetórias mais "comuns". Por outro lado, arriscam reduzir o traço distintivo de seus currículos uma vez que, inseridos na mesma comunidade, compartilham do mesmo *habitus*, e adquirem

capitais culturais semelhantes, tornando seus currículos menos “*únicos*” para o ingresso em universidades de elite. A tensão que resulta das práticas de distinção parece intensificar ainda mais a disputa entre os estudantes da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei a pesquisa visando responder essencialmente à inquietação sobre o que estudantes migrantes, imersos em um contexto no qual educação é um tópico tão presente, percebem sobre suas próprias trajetórias acadêmicas. Desde o início, tinha como uma suposição que os estudantes enquadrassem seus repertórios linguísticos em termos econômicos. Bem, era isso que vinha compreendendo a partir de meus trabalhos como pesquisadora. Além disso, era uma suposição que, igualmente, resultava de minha convivência com diferentes famílias da comunidade, mais especificamente, de minha posição como professora de português adicional.

Após a análise dos excertos das entrevistas, considero que os participantes estão bem (pre)ocupados em construir trajetórias acadêmicas "únicas". Nesse sentido, a meu ver, as ideologias de mercantilização, de maximização de recursos linguísticos e educacionais, afetam as trajetórias dos estudantes e direcionam suas vivências durante o período de migração. Entendo que os estudantes constroem suas trajetórias em termos econômicos, por isso as nomeio por trajetórias mercantilizadas. Os participantes demonstram estar muito engajados na busca por aquisição de capitais que têm valor de convertibilidade no mercado sociolinguístico e educacional sul-coreano. E sinalizam que não estão sozinhos nessa empreitada, pois é um anseio compartilhado com outros membros da comunidade. E, nesse ponto, há algo que noto depois de ir a campo para a geração de dados. Todos os participantes, sem exceção, relataram práticas de competição entre os estudantes na comunidade. Naquela altura, o relato dessas práticas de competição entre os estudantes começou a me dar pistas a respeito de disputa e de práticas de distinção, uma compreensão que só tomaria contornos e se iluminaria com algumas das discussões de Bourdieu.

No avanço do desenvolvimento da pesquisa, fui compreendendo de modo mais palpável, ao revisitar os excertos das entrevistas, que o papel dos filhos é muito importante no processo de avaliar os próprios investimentos que fazem em credenciais acadêmicas. O engajamento dos participantes em refletir sobre investimento oferece pistas para pensar que o êxito dos estudantes, para além

de um exaustivo comprometimento em práticas de estudo, pode estar relacionado diretamente a como se envolvem no processo de avaliar e calcular estratégias de acúmulo de capital cultural. Nesse sentido, os processos de diferenciação são instrumentais importantes, pois os estudantes migrantes se amparam em comparações e contrastes para avaliar o valor dos capitais culturais em suas trajetórias e isso impacta diretamente suas ações.

Em alguma medida, eu tinha uma suposição de que, de certo modo, os estudantes investissem seu tempo precioso nesse frenesi de educação e aprendizado de línguas com vistas à ampliação do repertório, em função das estratégias e decisões de suas famílias, particularmente, de suas mães. E nesse ponto, não afirmo pensar que eles fossem somente filhos obedientes ou passivos. Apenas compreendia que “sabiam jogar o jogo da competição”, porque enquanto sujeitos, estavam atravessados por ideologias de mercantilização. Assim, meu processo de *ver coisas que eu não enxergava*, sobre o qual falo no preâmbulo desta tese, tem muita relação com o reconhecimento, que resultou de minha análise, de que “saber jogar o jogo” envolve a construção de visão. Por isso, o processo de conjecturar, de sinalizar, conforme propõem Gal e Irvine (2019) em sua abordagem semiótica, foi tanto uma ferramenta para analisar as ideologias como para reconhecer que as visões que os estudantes têm sobre aspectos de suas experiências como migrantes não vêm prontas. Nesse processo, fui compreendendo que as associações que os estudantes fazem entre determinado item ou recurso ser vantajoso para seus currículos não são associações automáticas. Trata-se de conexões e relações que se constroem e são sinalizadas por meio de signos.

Particularmente, o valor que atribuem ao português e ao Celpe-Bras é um exemplo de que os itens de seus currículos vão sendo valorados com base nas estruturas que compõem o campo social. Para os participantes, aprender português tem um valor bem delineado em seus metadiscursos. Observamos que é um valor que se constrói ao longo do projeto de migração: mudam-se para o Brasil, examinam suas condições de aprendizado, calculam suas estratégias, investem no aprendizado do português, fazem o Celpe-Bras. O português é recurso desejável não por ser uma língua com alguma penetração na Coreia do Sul, mas por ser entendido e avaliado como um item de distinção devido a seu potencial de distinguir os falantes, um potencial que pode ser comprovado. Para

os estudantes entrevistados, esse é um recurso mobilizado que visa à distinção, justamente porque faz referência e representa um repertório diverso, que como tal, é diferenciado.

O *International Baccalaureate*, enquanto currículo internacional, tem igualmente esse traço distintivo salientado pelos participantes. A possibilidade de cursar o programa oferecido pela escola é, de saída, um atrativo para a migração. Se a mobilidade estudantil pré-universitária, *jogi yuhak,* tem sido de interesse crescente por parte de famílias de classe média e classe média alta, os funcionários das multinacionais, pais de adolescentes, reconhecem a transferência para o Brasil como uma oportunidade para que seus filhos (i) possam estudar fora da Coreia do Sul dentro das possibilidades legais enquadradas pelo Ministério da Educação sul-coreano e (ii) possam oferecer um diploma de IB para seus filhos. É importante relembrar que, estudantes de *jogi yuhak* se matriculam em escolas públicas ou privadas dos países que buscam para migração, mas que, em geral, não são escolas internacionais, com currículos internacionais. Essa é uma opção pouco acessada por famílias migrantes, mas é uma opção entre as famílias de funcionários, pois é um benefício subsidiado pelas empresas. Contudo, noto que, nas entrevistas, os participantes salientam que o diploma em si, de fato, incrementa seus currículos, mas as práticas de linguagem aprendidas, ou incorporadas, como estudantes de uma escola internacional, são vantajosas por serem aquelas valorizadas pelas universidades. Ou seja, são recursos educacionais e de linguagem sendo mobilizados pelos estudantes objetivando ganhos de distinção. Os valores que os participantes atribuem a ambos, educação internacional e Celpe-Bras, são exemplos de capitais culturais ampliados, conforme Nogueira (2021).

A questão da educação como espaço de promoção de desigualdades se impõe a diferentes países, pois, como, ironicamente, afirma Bong Joo Ho, diretor do filme Parasita, “vivemos todos em um país chamado capitalismo”[188]. No caso particular da Coreia do Sul, a internacionalização da Educação Básica, em estágio galopante, parece aprofundar ainda mais a questão da competição que permeia o sistema educacional.

[188] Disponível em: www.youtube.com/watch?v=dXuXfgquwkM&ab_channel=Birth.Movies.Death. Acesso em: out. 2023.

O mercado sociolinguístico e educacional sul-coreano é um mercado em função da distribuição desigual dos recursos e do consequente acesso desigual a esses recursos por diferentes atores sociais. Contudo, é um mercado também nos termos de geração de lucros para universidades, escolas de reforço, editoras envolvidas na produção de materiais didáticos e toda a cadeia produtiva e lucrativa que se constrói o sistema educacional. É um mercado lucrativo para alguns e dispendioso para outros. E, aqui, me refiro ao alto custo social para os envolvidos e afetados por essas condições: professores, famílias e, centralmente, alunos. Como reforçam Piller e Cho (2013, p. 26), "o sofrimento social é o resultado do alto estado de competição onde vidas individuais e coletivas, segurança, desenvolvimento e bem-estar estão continuamente à prova"[189].

O sacrifício da juventude e a dedicação incondicional me põe a pensar sobre o que mobilizaria tamanha adesão por parte dos envolvidos, professores, famílias e alunos. A meu ver, o "fardo linguístico (...) simultaneamente aceito como natural e incontestável"[190] (PILLER; CHO, 2013, p. 24) está na base desse pacto social voltado para uma disputa da qual ninguém parece poder abrir mão. Imersos em um contexto atravessado por uma agenda neoliberal agressiva, os estudantes estão inescapavelmente enredados em dinâmicas de competição nas quais "o imperativo para competir é continuamente incitado como uma responsabilidade individual" quando, na verdade, não parece ser o caso de que os estudantes "possam escolher em qual terreno gostariam de competir"[191] (PILLER; CHO, p.29).

Com o fortalecimento da internacionalização estudantil pré-universitária sul-coreana, o deslocamento para países nos quais a língua inglesa não é oficial, ainda que seu aprendizado seja garantido em escolas internacionais, torna a aquisição de línguas adicionais um capital vantajoso. Em face da mercantilização de repertórios, a diversidade dos destinos migratórios muito mais do que rearticular ou desafiar ideologias dominantes – como argumentaram Park e Bae

[189] No original, "Social suffering is the result of a heightened state of competition where individual and collective livelihoods, security, development and well-being are continuously at stake".
[190] No original, "linguistic burden (...) simultaneously embraced as natural and incontestable.
[191] No original, "the imperative to compete is continuously exhorted as an individual responsibility, it is not the case that individuals can choose on which terrain they wish to compete".

(2009) ainda no período inicial do fenômeno da migração *jogi yuhak* –, parece, no estágio atual, reacomodar ideologias dominantes. Desse modo, a expectativa é que a tese possa contribuir com estudos sobre migração sul-coreana, ao focalizar um destino alternativo e valores atribuídos por estudantes a novos recursos linguísticos e educacionais.

Nesse ponto, talvez pudéssemos, como linguistas aplicados, rever o enquadramento tradicional sobre o chamado bi/multilinguismo de elite como sendo uma matéria de escolha. Reconhecer o caráter bi/multilíngue de diferentes contextos de minorias brasileiras foi uma agenda relevante da vertente indisciplinar da Linguística Aplicada. Sobretudo em momento em que o mito do monolinguismo ainda persistia de modo perverso, dar visibilidade a contextos de minorias bi/multilíngues invisibilizados pela relação entre bi/multilinguismo e línguas de prestígio foi, além de tudo, uma agenda política necessária para o reconhecimento de práticas e de repertórios de grupos minoritarizados (CAVALCANTI, 1999). Nesse sentido, a revisão de compreensões sobre bilinguismo, identidade cultural e educação linguística foram relevantes para o reconhecimento da heterogeneidade em sala de aula e para a formação de professores (MAHER, 2007; CAVALCANTI, 2013, entre outros), contribuindo para a superação moderna e estanque de língua e cultura.

Porém, no atual cenário, no qual o multilinguismo passa a ser compreendido como vantajoso, torna-se relevante mirarmos práticas e ideologias de linguagem em que o multilinguismo tem sido usado como estratégia para “produzir e reproduzir exploração e dominação” (DUCHÊNE, 2020, p. 95). Como argumentam Jung e Garcez (2022, p. 15), “para além do repertório linguístico precisamos olhar para a *distribuição*, para o modo como tensões e disputas ocorrem no terreno da linguagem de pessoas socialmente posicionadas”. Em razão disso, compreendo que pesquisas nos assim chamados “contextos de elite” podem trazer contribuições para o campo aplicado de estudos da linguagem. O que o exame de mais práticas situadas nesses contextos poderia nos contar sobre reprodução de desigualdades? Parece-me imperioso o aprofundamento da dimensão de classe em articulação com economia política em pesquisas no campo da Linguística Aplicada, particularmente, em estudos sobre multilinguismo e português como língua adicional. Nesse movimento, contextos de privilégio, em termos de

favorecimento no acesso a recursos, dentre os quais linguísticos, também precisam ser reconhecidos como diversos e heterogêneos, como sendo atravessados por contradições. Algo para o qual Teca Maher já chamava atenção durante as aulas da pós-graduação. Quanto mais buscamos compreensão sobre disputas e práticas sociais mediadas pela linguagem que acontecem entre membros de uma determinada classe e na disputa entre membros de diferentes classes, mais compreendemos o papel da linguagem nas dinâmicas de acesso e restrição a recursos simbólicos e materiais.

Concordo com Jung e Garcez (2022) sobre essa não ser uma conversa fácil. De minha parte, como pesquisadora, ainda estou em processo de compreensão de como enquadrar fenômenos e práticas de linguagem articulados à questão da economia política e como olhar para linguagem como terreno de disputas. Nesse sentido, a interlocução com áreas da Sociologia e da Economia pode ser útil. Discussões recentes de Savage (2021) sobre o retorno da desigualdade e de Piketty (2014) sobre distribuição de renda ventilam reflexões sobre classe e desigualdade econômica no mundo contemporâneo. Embora não tenham sido exploradas neste trabalho, são discussões que podem colaborar para compreensão sobre o papel da linguagem em disputas de classes em contextos educacionais, já que escolaridade é um fator relevante para regulação do valor da mão de obra no mercado de trabalho.

As percepções dos participantes sobre suas trajetórias acadêmicas analisadas nos fazem compreender que, infelizmente, no estágio atual do capitalismo, os estudantes não são apenas estudantes, são trabalhadores que têm nas práticas de linguagem suas “ferramentas” de ofício mais importantes.

Semanas antes de finalizar esta tese, envio votos de parabéns para Amy, uma das participantes. Ela me responde alguns dias depois de seu aniversário, atualizando-me sobre sua vida, que já acompanho superficialmente pelas redes sociais. Cursando o terceiro ano de faculdade, Amy segue em ritmo frenético. Aquela já distante adolescente preocupada com a aprovação em uma universidade (que enfim, obteve) é, hoje, uma migrante ainda mais experiente, tendo acabado de retornar de um estágio em uma prestigiada universidade nos Estados Unidos. Além desse, realizou outros estágios na Coreia do Sul. Porém, conforme me conta, está cansada e atravessando questões severas de saúde mental. Fico sensibilizada, mas, honestamente, sua condição não me

surpreende. Desde que ingressou no *High School*, assisti Amy se engajar em uma ininterrupta sucessão de atividades e conquistas, e, ainda assim, seu esforço nunca parece ser bastante o suficiente. Como argumentam Park e Lo (2012, p. 159), “é, em última instância, a valorização sem limites da competição neoliberal que torna o ‘sucesso’ neoliberal inalcançável, mesmo para a relativamente privilegiada classe média”[192].

Por fim, reforço que a saturação do mercado acadêmico sul-coreano impele os estudantes a, continuamente, buscarem atualizadas formas de se diferenciarem socialmente. A diversidade de repertórios demonstra, no estágio atual, ser um diferencial avançado. Dado que os regimes econômicos não estão dissociados de regimes discursivos, os grupos que se beneficiam com o capitalismo recente são aqueles que conseguem reconhecer, acessar e se apropriar dessas atualizadas formas de capitais culturais.

[192] No original, “it is ultimately the valorization of unconstrained neoliberal competition that makes neoliberal ‘success’ unattainable, even for the relatively privileged middle class”.

REFERÊNCIAS

ALLAN, K.; MCELHINNY, B. Neoliberalism, language and migration. In: CANAGARAJAH, S. (ed.). **The Routledge handbook of migration and language**, 2017. p. 79-101.

ALVES, A. R. C. Dos habitus de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. **Sociologias**, v. 18, p. 294-327, 2016.

ANUNCIAÇÃO, R.; CAMARGO, H. R. E. O exame Celpe-Bras como política gatekeeping para a naturalização no Brasil. **Muiraquitã** - Revista de Letras e Humanidades, v. 7, n. 2, p. 10–22, 2019.

BAE, Y.; JOO, Y. M. The making of Gangnam: Social construction and identity of urban place in South Korea. **Urban Affairs Review**, v. 56, n. 3, p. 726-757, 2019.

BAENINGER, R. A.; DEMÉTRIO, N. B.; DOMENICONI, J. O. S.; FOIADELLI, L. F. F. Novos espaços das migrações internacionais no estado de São Paulo: uma análise do período recente a partir do município de Campinas. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS ANAIS**. Poços de Caldas: Abep, 2018. p. 1–21.

BAENINGER, R. A.; DEMÉTRIO, N. B.; DOMENICONI, J. O. S. Imigração internacional na macrometrópole paulista: Novas e velhas questões. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 22, n. 47, p. 17–50, 2019.

BAENINGER, R.; DEMÉTRIO, N. B.; DOMENICONI, J. (Coord.). **Atlas Temático**: Observatório das Migrações em São Paulo e Observatório das Metrópoles – Migrações Internacionais, Macrometrópole Paulista, Regiões Metropolitanas e Regiões Administrativas. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2020.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G:** a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BLOCK, D. Political economy in applied linguistics research. **Language Teaching**, v. 50, n. 1, p. 32-64, 2017.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. **São Paulo: Ática**, 1983.

BOURDIEU, P. **A distinção:** crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2006. (Original publicado em 1979).

BUSCH, B. Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research /Brigitta Busch. In: BUSCH, B.; AZIZA, J.; TJOUTUKU, A. (Orgs). **Language biographies for multilingual learning**. PRAESA, 2006. p. 5 -19.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. **Applied linguistics,** v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

BUSCH, B. Biographical approaches to research in multilingual settings: exploring linguistic repertoires. In: MARTIN-JONES, M.; MARTIN, D. (org.) **Researching Multilingualism.** Routledge, 2016. p. 60-73.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual Practices** – Global Englishes and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge, 2013.

CANTUÁRIA, A. L. **Escola internacional, educação nacional**: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 15, n. 3, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org**.). Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211–226.

CAVANAUGH, J. R. Transcription as embodied entextualization: Process, transformation, authority. **Language, Culture and Society**, v. 3, n. 2, p. 154-179, 2021.

CHUN, C. W. **The discourses of capitalism:** Everyday economists and the production of common sense. Routledge, 2017.

COSTA, J. Brasil e Coreia: uma relação em construção. **Revista Liceu On-Line**, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: https://liceu.fecap.br/LICEU_ON-LINE/article/view/865. Acesso em: ago. 2021.

COSTA CARVALHO, S.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. **Cadernos do IL**, n. 42, p. 260-284, 2011.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade:** a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DUCHÊNE, A. Multilingualism: An insufficient answer to sociolinguistic inequalities. **International Journal of the Sociology of Language**, v. 2020, n. 263, p. 91-97, 2020.

DUCHÊNE, A.; HELLER, M. **Language in late capitalism***:* Pride and profit. New York: Routledge, 2012.

FARMER, D. Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada 1. **Revue internationale de l'éducation familiale**, n. 1, p. 73-94, 2012.

FRAZATTO, B. E. **"Ainda não entendo nada e por isso é muito difícil, mas vale a pena, eu acho":** internacionalização e políticas de inserção em narrativas de estudantes chineses, japoneses e sul-coreanos em uma universidade brasileira. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

FRAZATTO, B. E.; GABAS, T. M. Repensando necessidades e especificidades no ensino de português como língua adicional para grupos asiáticos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, p. 423-455, 2022.

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

GABAS, T. M. **O valor das línguas no mercado linguístico familiar:** políticas e ideologias linguísticas em famílias sul-coreanas transplantadas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

GABAS, T. M. Micropolíticas de expansão do português: mães gerenciadoras e difusoras de línguas. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 18, n. 3, p. 785-803, 2018.

GABAS, T. M. A língua coreana como recurso em famílias transnacionais: tensões entre ideologias de linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 395-409, 2021.

GAO, S.; PARK, J. S. Space and language learning under the neoliberal economy. **L2 Journal**, v. 7, n. 3, p. 78-96, 2015.

GAL, S. Multiplicity and contention among language ideologies: a commentary. In: SHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (org.) **Language ideologies**: Practice and theory. New York: Oxford Press, 1998. p. 3- 51.

GAL, S. Sociolinguistic differentiation. In: COUPLAND, N. (ed.). **Sociolinguistics**. Theoretical Debate. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 113-135.

GAL, S. How culture and society are communicatively constituted: A reflection on 40 years of linguistic anthropology. **Langage & société**, v. 172, n. 1, p. 125-148, 2021.

GAL, S.; IRVINE, J. T. The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. **Social Research**, v. 62, n. 4, p. 967–1001, 1995.

GAL, S.; IRVINE, J. T. **Signs of difference**: language and ideology in social life. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

GARCEZ, P. M. Quem é estudante falante de português em famílias de origem brasileira em Toronto, Canadá? questões de classe. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 18, p. 729-749, 2018.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 30, p. 257-288, 2014.

GARCEZ, P. M.; JUNG, N. M. Mercantilização da linguagem no capitalismo recente: diversidades e mobilidades. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 338-346, 2021.

GARCEZ, P. M.; JUNG, N. M. (org) Dossiê Mercantilização da linguagem no capitalismo recente. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, 2021.

GARCEZ, P. M.; LUCENA, M. I.; JUNG, N. M. Percursos e horizontes sobre linguagem, etnografia e formação de professores: entrevista com Pedro de Moraes Garcez. In: HASHIGUTI, S. T.; CADILHE, A. J.; SILVA, I. R. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**: diálogos e (re)começos. Campinas: Pontes Editores, 2023. p. 104-145.

GLICK SCHILLER, N**. Beyond the Nation-State and Its Units of Analysis**: Towards a New Research Agenda for Migration Studies - Essentials of Migration Theory. Center on Migration, Citizenship and Development, Arbeitspapiere - Working Papers, n. 33, 2007.

HARVEY, D. **Neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

HELLER, M. Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. **Journal of sociolinguistics**, v. 7, n. 4, p. 473-492, 2003.

HELLER, M. Bilingualism as ideology and practice. In: HELLER, M. (Ed.) (2007). **Bilingualism**: A Social Approach. London: Palgrave Macmillan.

HELLER, M. The commodification of language. **Annual review of Anthropology**, v. 39, p. 101-114, 2010.

HELLER, M. **Paths to post-nationalism:** A critical ethnography of language and identity. Oxford University Press, 2011.

HELLER, M.; BOUTET, J. Vers de nouvelles formes de pouvoir langagier? Langue (s) et identité dans la nouvelle économie. **Langage et société**, n. 4, p. 5-16, 2006.

HELLER, M.; DUCHÊNE, A. Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state. In: DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (org.), **Language in late capitalism***:* Pride and profit. New York: Routledge, 2012. p. 1-21.

HELLER, M.; MCELHINNY, B. **Language, capitalism, colonialism:** Toward a critical history**.** University of Toronto Press, 2017.

HELLER, M.; PIETIKÄINEN, S.; PUJOLAR, J. **Critical sociolinguistic research methods:** Studying language issues that matter. Routledge, 2018.

IRVINE, J. T. When talk isn't cheap: Language and political economy. **American ethnologist**, v. 16, n. 2, p. 248-267, 1989.

IRVINE, J. T. Revisiting theory and method in language ideology research. **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 32, n. 1, p. 222-236, 2022.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. In: P. V. Kroskrity, (org.), **Regimes of language:** Ideologies, polities, and identities. Santa Fe: School of American Research Press, 2000, p. 35-84.

JANG, I. C. Language learning as a struggle for distinction in today's corporate recruitment culture: An ethnographic study of English study abroad practices among South Korean undergraduates. **L2 Journal**, v. 7, n. 3, pp. 57-77, 2015.

JUNG, N. M.; SILVA, R. C.M. Deutsches fest: vergonha e orgulho em um evento de mobilizações simbólicas e econômicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 2, p. 365-378, 2021.

JUNG, N. M.; GARCEZ, P. M. Etnografia da linguagem no contexto sociolinguisticamente complexo de uma comunidade no Oeste do Paraná: de volta para o futuro de uma Linguística Aplicada interseccional. **DELTA:** Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 38, n. 4, p. 1 - 19, 2022.

KANG, Y. A pathway to 'constant becoming': time, temporalities and the construction of self among South Korean educational migrants in Singapore. **Discourse**: Studies in the Cultural Politics of Education, v. 39, n. 5, p. 798-813, 2018.

KANG, J.; ABELMANN, N. The domestication of South Korean pre-college study abroad in the first decade of the millennium. **Journal of Korean Studies**, v. 16, n. 1, p. 89-118, 2011.

KIM, G. Education policies and reform in South Korea. In: BREGMAN, J.; STALLMEISTER, S. (Org.). **Secondary education In Africa:** strategies for renewal. Washington, DC: Human Development Sector Africa Region, v. 15, p. 29-39, 2002.

KIM, K. Change and challenge of Korean family in the era of globalization: Centering transnational families. **Journal of Ritsumeikan Social Sciences and Humanities**, v. 1, p. 167-187, 2009.

KIM, M. Women's talk, mothers' work: Korean mothers' address terms, solidarity, and power. **Discourse studies**, v. 17, n. 5, p. 551-582, 2015.

LA BERGE, L. C.; SLOBODIAN, Q. Reading for Neoliberalism, Reading like Neoliberals. In: **American Literary History**, v. 29, n. 3, p. 1-13, 2017.

LEE, C. Hidden ideologies in elite English education in South Korea. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 42, n. 3, p. 221-233, 2021.

LEE, H. "I am a kirogi mother": Education exodus and life transformation among Korean transnational women. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 9, n. 4, p. 250-264, 2010.

LEE, J. The policies on supplemental education in Korea. **IIAS Newsletter**, v. 56, n. 2, p. 16-17, 2011.

LEE, S. H. Y. The **Internationalization of South Korean MNC to Brazil**. Dissertação (Mestrado profissional). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, FGV, 2021.

LEE, M., BYUN, S., MO, Y. Between Light and Shadow: The Contrasting Landscape and Contemporary Development of South Korea's School System. In: LEE, W.O., BROWN, P., Goodwin, A.L., Green, A. (ed.) **International Handbook on Education Development in Asia-Pacific**. Springer, Singapore, 2022.

LEVITT, P.; GLICK SCHILLER, N. Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society. **International migration review**, v. 38, n. 3, p. 1002-1039, 2004.

MACEDO, E.; ARAÚJO, H. C. Tirando o máximo partido da educação privada: construção de laços e significados em uma escola de elite em Portugal. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

MEGALE, A. H. O retrato linguístico de uma professora entre-línguas. **Revista Colombiana de Educación**, n. 75, p. 287-309, 2018.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-43.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **O português no século XXI**. Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.

MORIS, C. H. A. A.; CASELLATO, F.; NASCIMENTO, M. M.; AGOSTINI, G.; MASSI, L. Distinção e classe social no acesso ao ensino superior brasileiro. **Tempo Social**, v. 34, p. 69-91, 2022.

NASCIMENTO, A. M. Repertórios linguísticos como índices biográficos:(auto) representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, p. 1-37, 2019.

NOGUEIRA, M. A. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 133-144, 2004.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, pp. 1-13, 2021.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 355-376, 2008.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002.

OGASAVARA, M. H.; MASIERO, G. Internationalization of Asian companies in Brazil: Factors and motivations. **International Journal of Management**, Hoboken, v. 30, n. 3, p. 149–165, 2013.

OLIVEIRA, R. S.; FABRÍCIO, B. F. Resistência política sem fogo amigo: por uma ideologia linguística das misturas em nossa revolta. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, p. 401-418, 2022.

OLIVEIRA, H. A.; MASIERO, G. Estudos asiáticos no Brasil: contexto e desafios. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, DF, v. 48, n. 2, p. 5–28, 2005.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, p. 29, 1983.

PARK, J. S. Cartographies of language: Making sense of mobility among Korean transmigrants in Singapore. **Language & Communication**, v. 39, 2014, pp. 83-91.

PARK, J. S. **In Pursuit of English**: Language and Subjectivity in Neoliberal South Korea. Oxford: Oxford Press, 2021.

PARK, J. S.; ABELMANN, N. Class and cosmopolitan striving: Mother's management of English education in South Korea. **Anthropological Quarterly**, v. 77, n. 4, p. 645-672, 2004.

PARK, J. S.; BAE, S. Language ideologies in educational migration: Korean jogi yuhak families in Singapore. **Linguistics and Educatio**n, v. 20, n. 4, p. 366-377, 2009.

PARK, J. S.; LO, A. Transnational South Korea as a site for a sociolinguistics of globalization: Markets, timescales, neoliberalism. **Journal of Sociolinguistics**, v. 16, n. 2, p. 147-164, 2012.

PARK, S.; LIM, H.; CHOI, H. **Gangnam Mom**: A Qualitative Study on the Information Behaviors of Korean Helicopter Mothers. iConference 2015, Proceedings, 2015.

PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. **Applied linguistics**, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.

PETERS, G. Humano, demasiado mundano: a teoria do habitus em retrospecto. **Teoria & sociedade**, v. 18, n. 1, p. 8-37, 2010.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Editora Intrínseca, 2014.

PILLER, I.; CHO, J. Neoliberalism as language policy. **Language in Society***,* v. 42, n.1, p. 23-44, 2013.

PIRES-SANTOS, M. E., LUNARDELLI, M. G., JUNG, N. M., & SILVA, R. C. M. " Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de

conhecimento coletivo e reflexivo da língua (gem) em contexto escolar. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 35-65, 2015.

RUPPERT, L.; BERTELLA, M. A. A internacionalização das empresas sul-coreanas e o papel do estado. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 22, n.2, 2018.

RYMES, B. Communicative repertoire. In: B. STREET; C. LEUNG (org.). **Routledge companion to English language studies**. New York, NY and London, England: Rouledge, 2014. p. 287-301.

SASSEN, S. **The mobility of labor and capital:** a study in international investment and labor flow. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

SAVAGE, M. **The return of inequality:** Social change and the weight of the past. Harvard University Press, 2021.

SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. O PLE na Unicamp: da implantação da área à formação de professores. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil.** Araraquara: Letraria, 2020. p. 79–112.

SCARAMUCCI, M. VR; DINIZ, L. R. A. Avaliação de proficiência em português em processos de naturalização no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 38, n.4, p. 1-57, 2022.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Portuguese as an Additional Language: Global Trends in Local Actions. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (ed.). **Multilingual Brazil**: language resources, identities and ideologies in a globalized world. Nova Iorque: Routledge, 2018. p. 211–224.

SHIN, G. Y. **The International Baccalaureate (IB) influence on internationalizing the curriculum in South Korean secondary schools:** Mapping considerations for the future design of an integrated K-20 system. Tese de Doutorado. University of Pittsburgh, 2012.

SHIN, K. Y.; LEE, B. H. Social class and educational inequality in South Korea. In: ATTEWELL, P.: NEWMAN, K. (ed.). **Growing gaps:** Educational inequality around the world. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 105-123.

SHIN, H.; PARK, J. S. Researching language and neoliberalism. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 37, n. 5, p. 443-452, 2016.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **O Português no Século XXI:** cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013, p. 74-100.

SIGNORINI, I. Por que o estudo das interfaces do português contemporâneo é relevante para o campo aplicado dos estudos de língua(gem). **Linguagem em (Dis) curso**, v. 18, n. 3, p. 665-672, 2018.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, D. N. 'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **DELTA:** Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 31, n. SPE, p. 349-376, 2015.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. In CLYNE, P. R.; HANKS, F. W.; Hofbauer, C. L. (ed.). **The Elements:** A Parasession on Linguistic Units and Levels. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p. 193–247.

SONG, J. Language socialization in Korean transnational communities. In: DUFF, P.A; MAY, S. (eds.), **Language Socialization. Encyclopedia of Language and Education.** New York: Springer, 2017. p. 339-350.

SONG, J. English just is not enough!: Neoliberalism, class, and children's study abroad among Korean families. **System**, v. 73, p. 80-88, 2018.

STORTO, A. 'To be multilingual means…': exploring a participatory approach to multilingual identity with schoolchildren. **International Journal of Multilingualism**, p. 1-21, 2022.

SU, H. Y. Politeness as signs of difference: Semiotic differentiation and identity among Taiwanese in China. **Journal of Sociolinguistics**, v. 27, n. 1, p. 66-86, 2023.

SUNYOL, A.; CODÓ, E. Fabricating neoliberal subjects through the International Baccalaureate diploma programme. In: ROJO, L. M; DEL PERCIO, A. (ed.). **Language and neoliberal governmentality**. Routledge, 2019. p. 135-161.

TAKAMI, S. T. **A importância dos linkages e dos serviços para as indústrias automotivas no corredor asiático no estado de São Paulo.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Economia, Unesp/Rio Claro, 2017.

THIESEN, J. S. Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica?. **Educação em Revista**, v. 34, pp. 1 -20, 2018.

THIRY-CHERQUES, H. R.. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, p. 27-53, 2006.

URCIUOLI, B. Skills and selves in the new workplace. **American ethnologist**, v. 35, n. 2, p. 211-228, 2008.

VECCHIA, A. D.; JUNG, N. M.. Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão em um contexto de migração suábia no Brasil. **Pandaemonium Germanicum**, v. 26, p. 115-138, 2023.

WANG, L. Y.; LIN, T. B. The representation of professionalism in native English-speaking teachers recruitment policies: A comparative study of Hong Kong, Japan, Korea and Taiwan. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 12, n. 3, p. 5-22, 2013.

WILLIAMS, R. **Keywords**: A vocabular of culture and society. Oxford: Oxford University Press, 1976.

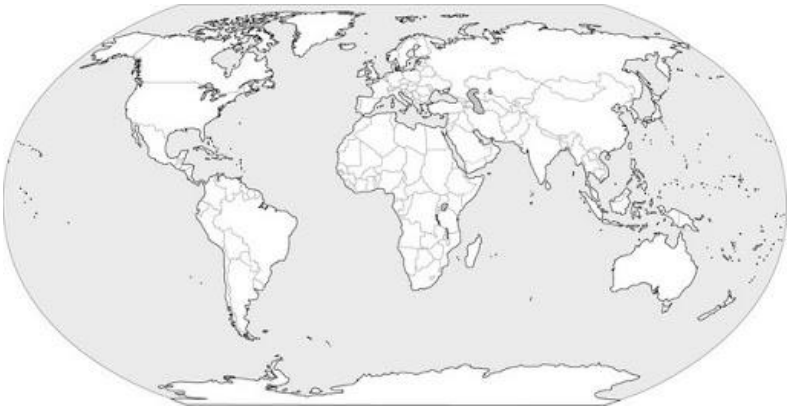
WOOLARD, K. A. Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In: SHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (Org.) **Language ideologies**: Practice and theory. New York: Oxford Press, 1998. p. 3- 51.

ZOPPI–FONTANA, M. G. Introdução. In: ZOPPI–FONTANA, M. G. **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG, 2009. p. 13–41.

ANEXOS

ANEXO 1

DISPARADORES UTILIZADOS NA GERAÇÃO DE DADOS



Celpe Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

VERI LUX TAS MEA

KOREA UNIVERSITY 1905

YONSEI UNIVERSITY 1885 연세대학교

DAE KWAN
미술학원
554-2855
수학교실
644-114
골프
3452-8067
국어학원
LG 25
글·사·랑

Gangnam-gu
Seocho-dong
Dogok-dong
Gaepo-dong
Seocho-gu
Guryongsan
Naegok-dong
Juam-dong
Sinwon-dong

BONG JOON HO
PARASITA

YUM JUNG AH
JEONG JUN HO
LEE TAE RAN
CHOI WON YOUNG
가장 높은 곳을 향한
그녀들의 이야기가 시작된다.
Sky castle
KIM SEO HYUNG
SKY캐슬
11월 23일(금) 밤 11시 첫방송
YOON SE A
KIM BYOUNG CHEOL
OH NA RA
JO JAE YUN

ANEXO II

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARTICIPANTE MENOR)

CARTOGRAFIAS LINGUÍSTICAS: NARRATIVAS SOBRE TRAJETÓRIAS TRANSNACIONAIS DE ADOLESCENTES SUL-COREANOS

Pesquisadora responsável: Tatiana Martins Gabas
Número CAAE: 00801818.6.0000.8142

Após o consentimento de seus responsáveis legais, você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa. Este documento, chamado *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido*, visa assegurar os seus direitos e deveres como participante desse estudo. Ele foi elaborado em duas vias: uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. É importante dizer que esse termo é somente para verificar se você deseja, ou não, participar da pesquisa. Se você aceitar este convite, você deve ler e assinar este Termo De Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que oficializa sua participação.

Por favor, leia esse documento com atenção e calma. Caso tenha qualquer dúvida, não hesite em pedir esclarecimentos à pesquisadora. Ainda que seus pais tenham autorizado sua participação neste estudo, você tem total liberdade para se recusar a participar da pesquisa em questão e, até mesmo, para retirar seu assentimento em qualquer etapa do desenvolvimento desse estudo. Se isso acontecer, você não será penalizado ou terá qualquer tipo de prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O objetivo da pesquisa é reunir informações que contribuam para que os membros da comunidade sul-coreana de Campinas, especialmente jovens em idade escolar, tenham mais clareza do modo como as línguas vêm sendo utilizadas e aprendidas em diferentes situações durante as experiências de migração. A expectativa é que esse conhecimento possa colaborar para entender como adolescentes sul-coreanos percebem sua trajetória de migração estudantil, o *jogi yuhak*. Além disso, a pesquisa busca contribuir para aprimorar o planejamento de estratégias para o ensino de língua, em especial o português, sobretudo nas instituições de ensino da Região de Campinas, bem como colaborar para elaboração de material didático.

Procedimentos:

Para conseguir atingir esses objetivos, a pesquisadora vai realizar entrevistas de modo a compreender sua(s) experiência(s) de migração e como

aprendeu diferentes línguas nesse(s) contexto(s). Se você decidir participar desse estudo, as entrevistas serão gravadas apenas em áudio, individualmente, com duração média de 1 hora, em sua casa em horário que sua família avaliar mais apropriado. Se você preferir, seus pais poderão estar presente durante as entrevistas.

A pesquisadora fará uma reunião com você e sua família para fornecer mais informações sobre os objetivos da pesquisa, para que todos entendam muito bem do que trata o estudo, bem como o autorizem.

Para análise das entrevistas realizadas, também serão utilizados notas de diário de campo, bem como registros das aulas.

Desconfortos e riscos:

Não há desconfortos ou riscos previsíveis, mas se durante a entrevista for abordado algum tema desonfortável para você, nós interromperemos a entrevista. Da mesma forma, se, ao final da entrevista, desejar que algo discutido não seja usado no estudo posteriormente, eu me comprometo a retirar essa parte. Assim como informado aos seus responsáveis, se seus pais ou você decidirem que você deve abandonar a pesquisa, poderá fazer isso, sem nenhum problema.

Benefícios:

Não há benefícios diretos.

Sigilo e privacidade:

Ao assinar este termo de assentimento, você terá a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e que nenhuma informação sobre você será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. O seu nome verdadeiro não aparecerá no relatório e nos resultados da pesquisa. Além disso, não aparecerão outras informações pessoais que possam identificá-lo(a) ou a sua família, como, por exemplo, o nome da cidade coreana de onde vocês vieram, o nome da empresa onde o seu pai trabalha ou o nome da escola onde você estuda ou já estudo. Além disso, o conteúdo gravado na entrevista será utilizado apenas para fins de análise por meio de transcrição, portanto sua voz não será divulgada. A pesquisadora fará isso para garantir que ninguém que leia os resultados da pesquisa consiga saber quem é você.

Armazenamento do material:

Os dados gravados pela pesquisadora serão guardados por 05 (cinco) anos e vão estar sob a responsabilidade da pesquisadora responsável como previsto pela Resolução 466/12 (item XI.6): a qual determina que o pesquisador deve “manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 05 anos após o término da pesquisa”.

Ressarcimento e Indenização:

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de custo para você ou sua família. Além disso, não vai ser oferecida nenhuma compensação financeira adicional, uma vez que as entrevistas vão ser realizadas em sua casa. Caso você se sentir lesado de alguma forma pela realização desta pesquisa, além de poder deixar de participar dela, você ainda tem o direito de solicitar uma indenização.

Assentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido(a) sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar do estudo:

Nome do(a) aluno(a) participante:_____.
Idade:_____.

Autorizo a gravação em áudio, a utilização dos dados coletados durante as entrevistas ( ) Sim ( ) Não

Data: __/ __/ ___

_____
(Assinatura do(a) participante ou nome)

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Tatiana Martins Gabas: **(19) 98122-8642/ (19) 3381-0668 / tatigabas@yahoo.com.br.** Além de poder entrar em contato comigo, você pode contatar a minha orientadora, professora doutora Ana Cecília Cossi Bizon pelo e-mail: **ceciliabizon@gmail.com** ou o próprio instituto da Universidade Estadual de Campinas, ao qual estou afiliada: **IEL/UNICAMP. Rua: Sérgio Buarque de Holanda, 571, Tel: (19) 3521-1506.**

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá também entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; **telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br**

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Acompanhamento e assistência:

A pesquisadora se responsabiliza pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa. Esta pendência se deve à Resolução CNS N° 466 de 2012 que define dano associado (ou decorrente) da pesquisa o “agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, ao indivíduo ou à coletividade, decorrente da pesquisa” (item II.6).

Ainda no item V.6, a citada Resolução define que “O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa”.

Data: ____/_____/_____.

_____
(Assinatura da pesquisadora)

ANEXO III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (permissão de pais/mães ou responsáveis legais de filhos(as) participantes na pesquisa)

CARTOGRAFIAS LINGUÍSTICAS: NARRATIVAS SOBRE TRAJETÓRIAS TRANSNACIONAIS DE ADOLESCENTES SUL-COREANOS

Pesquisadora responsável: Tatiana Martins Gabas
Número CAAE: 00801818.6.0000.8142

Seu(sua) filho(a), menor, que tem aulas particulares de português, ministradas em sua casa, está sendo convidado para participar como voluntário(a) de uma pesquisa, realizada por mim, sua professora de português. Este documento, chamado *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, foi feito para garantir que o(a) senhor(a) entenda seus direitos e deveres como representantes legais do(a) seu(sua) filho(a). Ele foi feito em duas vias; uma que deverá ficar com o(a) senhor(a) e outra que deverá, caso concorde com a sua participação e a de seu(sua) filho(a) na pesquisa, entregar assinada para a pesquisadora. É importante lembrar que seu(sua) filho(a) apenas será consultado(a) mediante seu consentimento.

Por favor, leia esse documento com atenção. Se tiver alguma dúvida sobre o que está dito nesse *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, antes, ou mesmo depois de assiná-lo, o(a) senhor(a) poderá pedir explicações à pesquisadora. Se preferir, o(a) senhor(a) pode levar este documento para casa e discutir o assunto com sua família, ou com outras pessoas, antes de decidir se que seu(sua) filho(a) participe dele. Se decidir que não quer que ele(a) participe, isso não é um problema e não vai prejudicá-lo em absolutamente nada. Se decidir agora que seu(sua) filho(a), vai poder participar da pesquisa, mas, depois decidir que não quer mais que isso aconteça, o(a) senhor(a) poderá retirar o seu consentimento a qualquer momento: isso também não vai prejudicar seu(sua) filho(a) de maneira alguma, bem como não vai ser motivo para interromper as aulas particulares de português.

Justificativa e objetivos:

O objetivo da pesquisa é reunir informações que contribuam para que os membros da comunidade sul-coreana de Campinas, especialmente jovens em idade escolar, tenham mais clareza do modo como as línguas vêm sendo utilizadas e aprendidas em diferentes situações durante as experiências de migração. A expectativa é que esse conhecimento possa colaborar para entender como adolescentes sul-coreanos percebem sua trajetória de migração estudantil, o *jogi yuhak*. Além disso, a pesquisa busca contribuir para aprimorar o planejamento de estratégias para o ensino de língua, em especial o português, sobretudo nas instituições de ensino da Região de Campinas, bem como colaborar para elaboração de material didático.

Procedimentos:

Para conseguir atingir esses objetivos, a pesquisadora vai realizar entrevistas com seu(sua) filho(a). Caso o(a) senhor(a) autorize, as entrevistas serão gravadas apenas em áudio, individualmente, com duração média de 1 hora, em sua casa em horário que sua família avaliar mais apropriado. Se o(a) senhor(a) preferir, poderá estar presente durante as entrevistas.

Para análise das entrevistas realizadas, também serão utilizados notas de diário de campo, bem como registros das aulas.

Desconfortos e riscos:

Não há desconfortos ou riscos previsíveis, mas se durante a entrevista for abordado algum tema desonfortável para seu(sua) filho(a), nós interromperemos a entrevista. Da mesma forma, se, ao final da entrevista, ele (ela) desejar que algo discutido não seja usado no estudo posteriormente, eu me comprometo a retirar essa parte. Como já dito, se o(a) senhor(a) decidir que seu(sua) filho(a) deve abandonar a pesquisa, poderá fazer isso, sem nenhum problema.

Benefícios:

Não há benefícios diretos.

Sigilo e privacidade:

Ao assinar este termo de consentimento, você vai ter a garantia de que a identidade do seu(a) filho(a) vai estar sob sigilo. Assim, o nome verdadeiro de seu(sua) filho(a) não vai aparecer no relatório e nos resultados da pesquisa. Também não vão aparecer outras informações pessoais que possam identificá-lo(a) ou a sua família, como, por exemplo, o nome da cidade coreana de onde vocês vieram, o nome da empresa onde o seu marido trabalha ou o nome da escola onde seu(sua) filho(a) estuda ou já estudou. Além disso, o conteúdo gravado na entrevista será utilizado apenas para fins de análise por meio de transcrição, portanto a voz do seu filho(a) não será divulgada. A pesquisadora vai fazer isso para garantir que ninguém que leia os resultados da pesquisa consiga saber quem é o(a) seu(sua) filho(a).

Material:

( ) Eu concordo com a participação do(a) meu(minha) filho(a) na entrevista, com gravação em *áudio,* desde que a identidade dele(a), em hipótese alguma seja revelada. Autorizo também a pesquisadora a utilizar o conteúdo gravado no relatório final de sua pesquisa, reservando o direito de meu(minha) filho(a) solicitar a retirada de qualquer trecho indesejável ao final da entrevista.

Armazenamento do material:

Os dados gravados pela pesquisadora serão guardados por 05 (cinco) anos e vão estar sob a responsabilidade da pesquisadora responsável como previsto pela Resolução 466/12 (item XI.6): a qual determina que o pesquisador deve “manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 05 anos após o término da pesquisa”.

Ressarcimento e Indenização:

A participação no estudo não vai acarretar em nenhum tipo de custo para o(a) senhor(a). Além disso, não vai ser oferecida nenhuma compensação

financeira adicional, uma vez que as entrevistas vão ser realizadas em sua casa. Caso o(a) senhor(a) se sentir lesado de alguma forma pela realização desta pesquisa, além de poder deixar de participar dela, ainda tem o direito de solicitar uma indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Tatiana Martins Gabas: **(19) 98122-8642/ (19) 3381-0668 / tatigabas@yahoo.com.br.** Além de poder entrar em contato comigo, você pode contatar a minha orientadora, professora doutora Ana Cecília Cossi Bizon pelo e-mail: **ceciliabizon@gmail.com** ou o próprio instituto da Universidade Estadual de Campinas, ao qual estou afiliada: **IEL/UNICAMP. Rua: Sérgio Buarque de Holanda, 571, Tel: (19) 3521-1506.**

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá também entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; **telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br**

Consentimento livre e esclarecido:

Depois de receber explicação e de ter entendido sobre a pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o desconforto que esta possa acarretar, aceito liberar a participação de meu(minha) filho(a): _____, _____ anos.

Nome do(a) pai (mãe) ou responsável legal:
_____.

Data: ____/_____/_____.

_____
(Assinatura do(a) responsável legal pelo adolescente)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Acompanhamento e assistência:

A pesquisadora se responsabiliza pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa. Esta pendência se deve à Resolução CNS N° 466 de 2012 que define dano associado (ou decorrente) da pesquisa o “agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, ao indivíduo ou à coletividade, decorrente da pesquisa” (item II.6).

Rubrica da Pesquisadora: _____ Rubrica do Responsável: _____

Ainda no item V.6, a citada Resolução define que “O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, nos termos do item II.3, bem como responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa”.

Data: ____/_____/_____.

_____
(Assinatura da pesquisadora)

ANEXO IV

FREE AND INFORMED ASSENT (underage participant)

Cartographies of language: transnational trajectories narratives of South Korean teenagers

Researcher: Tatiana Martins Gabas

CAAE: 00801818.6.0000.8142

After your parents consent, you are being invited to take part in a research as a volunteer. This document, called Free and Informed Consent, aims to ensure your rights and duties as volunteer in the research. It is written in two copies, one that shall be kept by you and the other one shall be kept by the researcher. It is important to underline that the aim of this document is to confirm if you are interested in take part in the study. In case you accept, you should carefully read and sign this Free and Informed Assent that formalizes your attendance.

Please, pay close attention while reading and make sure to clear out all your doubts. If you have any questions before or even after you sign this Consent, you can have them answered by the researcher. Even if you parents have consent your attendance, you are free to decline the assent, without any punishment or loss, even if you decide to interrupt your attendance in the middle of the research.

Justification and objectives:

This study aims to investigate and gather information that may contribute to members of South-Korean community, located in Campinas, specially teenagers, understand better how languages are being used and learned during migration experience. It is expected that this study may contribute for the comprehension of how young South-Korean perceive their migration and trajectory, the so called *jogi yuhak*. Furthermore, the study aims to give contribution for the language learning process and teaching material, specially of Portuguese, at regular schools, particularly in Campinas metropolitan area.

Procedures:

In order to reach out the above objectives the researcher will make interviews with you. In case you assent, you will be interviewed individually at

your house. It should last approximately 01 hour and it will be recorded. If you prefer, your parents can observe the interview. For the analyses, besides the interview data, it will also be used notes from researcher diary and class material.

Discomforts and risks:

There are not presumed discomforts or risks, but in case you get uncomfortable with any topic that come up, the interview will be interrupt. Equally, if, at the end of the interview, you decide that some part of it should not be used further on the study, I will make sure the excerpt will be taken off. As already mentioned, you can interrupt your attendance in the research for any reason at any time, causing no consequences.

Benefits:

There are no straight benefits.

Confidentiality and privacy:

After signing this assent, you have the guarantee that your identity will be protected. Therefore, your real name will not be used in any report or final version of the study. There will also not be used any personal information that may identify you or other member of your family, such us the hometown, the company your father works, either the name of the school you study. In addition, the content recorded in the interview will be used only in the analysis section on the final report as transcripted version. Therefore, your voice will not be released. The researcher will do it so in order to protect you from any eventual reader identification.

Material storage:

The material recorded will be kept under researcher responsibility for 5 (five) years as laid down in Resolution 466/12 (item XI.6): that establish that the researcher should “keep the research data filed physically or in digital way, under his/her responsibility, for a period of 5 years after the research conclusion.”

Refund:

The attendance in the research will not cost you anything. In addition, there will not be any financial gain, once the interviews will take place at your house at a suitable time for you. In case you feel prejudice somehow, besides the right to interrupt it you can claim a legal refund.

Free and informed assent:

After receiving proper explanation about the research, regarding its objectives, methods, benefits, and potential risks or discomforts, I accept to take part in the study:

Name of the volunteer: _____

Research rubric: _____ Volunteer rubric: _____

Age: _____

I authorize the record and use of data collected during the interviews ( ) yes ( ) no.

Date: __/ __/ ___

_____
(Signature of the participant)

Contact:

In case you have any questions about the study, you could contact the researcher Tatiana Martins Gabas: **(19) 98122-8642/ (19) 3381-0668 / tatigabas@yahoo.com.br.** Apart from me, you can contact my research advisor, Professor Ana Cecilia Cossi Bizon by e-mail **ceciliabizon@gmail.com** or at Unicamo: **IEL/UNICAMP. Rua: Sérgio Buarque de Holanda, 571, Tel: (19) 3521-1506.**

In case you wish to file a report or complain about your participation and about ethical issues of the study, you could also contact *secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)* of UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887, Campinas – SP; telephone: (19) 3521-8936; fax: (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

Researcher duties:

I ensure to thoroughly follow the Resolution 466/2012 CNS/MS and additional versions for the drafting of the present Free Informed Consent. I also ensure that I had provided all the information and copy of the consent. I inform that the Project was approved by the *Comitê de Ética em Pesquisa*. I make a compromise to use the material and data recorded exclusively for the aims of the reseach, described at this document.

Supervision and assistance:

The researcher is responsible for complete assistance to research volunteers concerning any prejudice resulting from the research. This compromise is in line with Resolution CNS N° 466 de 2012 that defines any prejudice related to any person involved in the research whether “serious or not, direct or indirect, individual or colective, caused by the research.” (item II.6).

Moreover, the referred item states that “The reseacher and the sponsors as well as the Institution or Organizations involved in the different steps of the research should provide immediate assistance, in line with item II.3, as well as full assistance in case of prejudice.

Data: ____/_____/_____.

(Researcher signature)

Research rubric: _____ Volunteer rubric: _____

ANEXO V

FREE AND INFORMED CONSENT (parents' permission for their children to be part in a research)

Cartographies of language: transnational trajectories narratives of South Korean teenagers

Researcher: Tatiana Martins Gabas

CAAE: 00801818.6.0000.8142

Your son/daughter, who has Portuguese tutoring classes, is being invited to take part in a research as a volunteer held by me, his/her Tutor. This document, called Free and Informed Consent, aims to ensure your rights and duties as a legal guardian of your son/daughter. It is written in two copies, one that shall be kept by you, in case you agree with your son/daughter participation, and the other one shall be kept by the researcher. It is important to underline that your son/daughter will be only invited after your permission.

Please, pay close attention while reading and make sure to clear out all your doubts. If you have any questions before or even after you sign this Consent, you can have them answered by the researcher. If you prefer, you can take this Consent home and consult with your family or other people before consenting your son/daughter participation. There will be no punishment nor loss of any kind if you refuse to participate. If for any reason you decide to interrupt his/her attendance in the research, even after you consented, you will be able to withdraw your authorization at any time. There will not be any punishment or loss for your son/daughter, and it will not be a reason for canceling the Portuguese classes as well.

Justification and objectives:

This study aims to investigate and gather information that may contribute to members of South-Korean community, located in Campinas, specially teenagers, understand better how languages are being used and learned during migration experience. It is expected that this study may contribute for the comprehension of how young South-Korean perceive their migration and trajectory, the so called *jogi yuhak*. Furthermore, the study aims to give contribution for the language learning process and teaching material, specially of Portuguese, at regular schools, particularly in Campinas metropolitan area.

Research rubric: _____ Guardian rubric: _____

Procedures:
In order to reach out the above objectives the researcher will make interviews with your son/daughter. In case you consent, the student will be interviewed individually at your house. It should last approximately 01 hour and it will be recorded. If you prefer, you can observe the interview. For the analyses, besides the interview data, it will also be used notes from researcher diary and class material.

Discomforts and risks:

There are not presumed discomforts or risks, but in case you son/daughter get uncomfortable with any topic that come up, the interview will be interrupt. Equally, if, at the end of the interview, your son/daughter decides that some part of it should not be used further on the study, I will make sure the excerpt will be taken off. As already mentioned, you can interrupt his/her attendance in the research for any reason at any time, causing no consequences.

Benefits:
There are no straight benefits.

Confidentiality and privacy:
After your consent, you have the guarantee that your son/daughter identity will be protected. Therefore, your son/daughter real name will not be used in any report or final version of the study. There will also not be used any personal information that may identify him/her or other member of your family, such us the hometown, the company your husband works, either the name of the school he studies. In addition, the content recorded in the interview will be used only in the analysis section on the final report as transcripted version. Therefore, your son/daughter's voice will not be released. The researcher will do it so in order to protect your son/daughter from any eventual reader identification.

Material:
( ) I agree that my son/daughter take part in the interview, audio recorded, as long as his identity is protected. I also consent the researcher to use the recorded material at the study report, provided that my son/daughter might request the withdraw of any part he/she is not comfortable with by the end of the interview.

Material storage:
The material recorded will be kept under researcher responsibility for 5 (five) years as laid down in Resolution 466/12 (item XI.6): that establish that the researcher should "keep the research data filed physically or in digital way, under his/her responsibility, for a period of 5 years after the research conclusion."
Refund:

Research rubric: _____ Guardian rubric: _____

The attendance in the research will not cost you anything. In addition, there will not be any financial gain, once the interviews will take place at your house at a suitable time for you. In case you feel prejudice somehow, besides the right to interrupt it you can claim a legal refund.

Contact:

In case you have any questions about the study, you could contact the researcher Tatiana Martins Gabas: **(19) 98122-8642/ (19) 3381-0668 / tatigabas@yahoo.com.br.** Apart from me, you can contact my research advisor, Professor Ana Cecilia Cossi Bizon by e-mail **ceciliabizon@gmail.com** or at Unicamo: **IEL/UNICAMP. Rua: Sérgio Buarque de Holanda, 571, Tel: (19) 3521-1506.**

In case you wish to file a report or complain about your participation and about ethical issues of the study, you could also contact *secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)* of UNICAMP: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887, Campinas – SP; telephone: (19) 3521-8936; fax: (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

Free informed consent:

After receiving proper explanation about the research, regarding its objectives, methods, benefits, and potential risks or discomforts, I consent my son/daughter _____, _____ years old, to take part in the study.

Name of the parent or legal guardian:

_____

Date: ____/_____/_____.

_____

(Signature of the teenager legal guardian)

Researcher duties:

I ensure to thoroughly follow the Resolution 466/2012 CNS/MS and additional versions for the drafting of the present Free Informed Consent. I also ensure that I had provided all the information and copy of the consent. I inform that the Project was approved by the *Comitê de Ética em Pesquisa*. I make a compromise to use the material and data recorded exclusively for the aims of the reseach, described at this document.

Research rubric: _____ Guardian rubric: _____

The researcher is responsible for complete assistance to research volunteers concerning any prejudice resulting from the research. This compromise is in line with Resolution CNS N° 466 de 2012 that defines any prejudice related to any person involved in the research whether “serious or not, direct or indirect, individual or colective, caused by the research.” (item II.6).

Moreover, the referred item states that “The reseacher and the sponsors as well as the Institution or Organizations involved in the different steps of the research should provide immediate assistance, in line with item II.3, as well as full assistance in case of prejudice.

Data: ____/_____/_____.

_____
(Researcher signature)

Research rubric: _____ Guardian rubric: _____