



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-Graduação em Linguística

**ASPECTOS DA TERMINOLOGIA NA CPLP: UM ESTUDO
SOBRE OS TERMOS PARA O ACESSO AO ENSINO
SUPERIOR**

ANA LUIZA NOVENTA DALLAPICULA

Brasília

2025

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Ana Luiza Noventa Dallapicula

**ASPECTOS DA TERMINOLOGIA NA CPLP: UM ESTUDO
SOBRE OS TERMOS PARA O ACESSO AO ENSINO
SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística, do Instituto de Letras,
da Universidade de Brasília, para a obtenção de título
de mestre.

Área de concentração: Teoria e Análise Linguística

Linha de pesquisa: Léxico e Terminologia

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Flávia de Oliveira Maia-Pires
(UnB)

Brasília

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

NN939aa Noventa Dallapicula, Ana Luiza
ASPECTOS DA TERMINOLOGIA NA CPLP: UM ESTUDO SOBRE OS
TERMOS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR / Ana Luiza Noventa
Dallapicula; orientador Flávia de Oliveira Maia-Pires.
Brasília, 2025.
159 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística) Universidade de
Brasília, 2025.

1. Terminologia baseada em Frames. 2. CPLP. 3. Educação
Superior. 4. Vocabulário. I. de Oliveira Maia-Pires, Flávia,
orient. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Flávia de Oliveira Maia-Pires - Universidade de Brasília
(Presidente)

Professora Doutora Maria José Bocorny Finatto - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(Membro efetivo)

Professora Doutora Michelle Machado de Oliveira Vilarinho - Universidade de Brasília
(Membro efetivo)

Professor Doutor Marcus Vinicius da Silva Lunguinho - Universidade de Brasília
(Suplente)

RESUMO

Esta pesquisa estuda a variação terminológica da língua portuguesa presente em três países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP): Brasil, Moçambique e Portugal, a partir da aplicação de teorias da terminologia cognitiva. Com isso, investigam-se termos usados na linguagem de especialidade relacionada ao ingresso na Educação Superior e busca-se compreender possíveis lacunas na comunicação formal e escrita entre as instituições dos países por meio dos documentos exigidos. Dessa forma, o estudo favorecerá a comunicação dentro da CPLP por meio da entrega do Vocabulário Terminológico do português do Brasil, de Moçambique e de Portugal para o ingresso ao Ensino Superior. Para alcançar os objetivos, tem-se como pressupostos teóricos fundamentais a Terminologia baseada em *Frames* de Faber (2005, 2006, 2007), alinhados à Linguística de Corpus. Nesse contexto, destaca-se, na Terminologia, a função ligada à comunicação e à transferência de conhecimentos e informações e que é avaliada e comparada ao trabalhar com a terminologia da educação dos países relacionados a este estudo. Ressalta-se a identificação de termos a partir de quadros semânticos, os *frames*. Os fundamentos da Linguística de *Corpus* contribuem, em termos gerais, na investigação e na comparação léxico-sintático-semântico dos termos coletados dos documentos de base para os *corpora* utilizados na pesquisa. Assim, os dados foram coletados a partir de leis, decretos e portarias, disponíveis em sites governamentais, que legislam e regulamentam a Educação Básica e Superior no Brasil, em Moçambique e em Portugal, além de editais das instituições de ensino superior desses países. A partir dessa coleta, foram construídos três *corpora*, cada um contendo os documentos referentes aos estados-membros. A criação de mapas conceituais auxiliou no processo de identificação de termos a partir dos *frames*. Tais construções apontaram o uso de termos diferentes para nomear etapas e graus de ensino semelhantes, que foram organizados no vocabulário desenvolvido e estruturado a partir dos conceitos principais encontrados. O vocabulário é composto pelos termos de entrada e suas remissivas encontradas nos *corpora* dos três países e oferece um recurso prático de consulta para instituições e estudantes, representando uma contribuição para a integração linguística e educacional no espaço lusófono.

Palavras-chave: Terminologia baseada em *Frames*; Educação Superior; CPLP.

ABSTRACT

This research studies the terminological variation of the Portuguese language in three countries of the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP): Brazil, Mozambique and Portugal, based on the application of cognitive terminology theories. This will investigate terms used in specialised language related to admission to higher education and seek to understand possible gaps in formal and written communication between the countries' institutions through the required documents. In this way, the study will favour communication within the CPLP through the delivery of the Terminological Vocabulary of Brazilian, Mozambican and Portuguese for entry to Higher Education. To achieve the objectives, the fundamental theoretical assumptions are Faber's Frame-based Terminology (2005, 2006, 2007), aligned with Corpus Linguistics. In this context, Terminology emphasises the function linked to communication and the transfer of knowledge and information, which is assessed and compared when working with the terminology of education in the countries related to this study. The identification of terms based on semantic frames is emphasised. The fundamentals of Corpus Linguistics contribute, in general terms, to the investigation and lexical-syntactic-semantic comparison of the terms collected from the base documents for the corpora used in the research. The data was collected from laws, decrees and ordinances, available on government websites, which legislate and regulate Basic and Higher Education in Brazil, Mozambique and Portugal, as well as notices from higher education institutions in these countries. From this collection, three corpora were built, each containing the documents relating to the member states. The creation of concept maps helped in the process of identifying terms from the frames. These constructions pointed to the use of different terms to name similar stages and levels of education, which were organised in the vocabulary developed and structured on the basis of the main concepts found. The vocabulary is made up of the entry terms and their remixes found in the corpora of the three countries and offers a practical reference resource for institutions and students, representing a contribution to linguistic and educational integration in the Portuguese-speaking countries.

Keywords: Frame-based Terminology; Higher Education; CPLP.

SUMÁRIO

Resumo

Abstract

INTRODUÇÃO.....9

DELIMITAÇÃO DA PESQUISA12

CAPÍTULO 1 - UMA LEITURA SOBRE O PROCESSO MIGRATÓRIO E OS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO.....15

1.1 PANORAMA DA HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA CPLP.....15

1.1.1 Uma breve história da língua portuguesa.....15

1.1.2 Alguns contraste entre o português do Brasil, o de Moçambique e o de Portugal...18

1.1.3 Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e os seus objetivos.....22

1.1.4 O papel da língua portuguesa no âmbito do Acordo sobre a Mobilidade entre os Estados-Membros da CPLP.....24

1.2 FLUXOS DE MIGRAÇÃO ENTRE BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL...27

1.2.1 A motivação para o número de brasileiros e moçambicanos em Portugal.....27

1.2.2 A migração de portugueses e de moçambicanos para o Brasil.....36

1.2.3 As relações migratórias de brasileiros e portugueses para Moçambique.....42

1.3 SISTEMAS DE EDUCAÇÃO.....45

1.3.1 História e funcionamento da educação no Brasil.....46

1.3.2 História e funcionamento da educação em Moçambique.....51

1.3.3 História e funcionamento da educação em Portugal.....56

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS.....62

2.1 FUNDAMENTOS BÁSICOS DA TERMINOLOGIA.....62

2.1.1 Diferenças entre a Lexicologia e a Terminologia.....66

2.1.2 A terminologia do texto escrito.....69

2.1.3 O termo e o conceito.....71

2.2 DA TEORIA SOCIOCOGNITIVA DA TERMINOLOGIA À TERMINOLOGIA BASEADA EM *FRAMES*.....73

2.3 VARIAÇÃO TERMINOLÓGICA.....	77
2.3.1 A Terminologia baseada em <i>Frames</i> no estudo de variação terminológica.....	80
2.4 CONCEPÇÕES DA LINGUÍSTICA DE <i>CORPUS</i>.....	82
2.4.1 A Linguística de <i>Corpus</i> e a Terminologia.....	86
2.4.2 As Ferramentas computacionais de análise de <i>corpus</i>	87
 CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA.....	90
3.1 ELABORAÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS.....	91
3.1.1 Mapa conceitual do Sistema de Educação do Brasil.....	92
3.1.2 Mapa conceitual do Sistema de Educação de Moçambique.....	95
3.1.3 Mapa conceitual do Sistema de Educação de Portugal.....	98
3.2 <i>CORPORA</i> DE ESTUDO.....	102
3.2.1 Por que o uso de <i>corpora</i> ?.....	103
3.2.2 Critérios de seleção de textos.....	103
3.2.3 Critérios para criação dos <i>corpora</i>	109
3.2.3.1 Tipologia.....	109
3.2.3.2 Compilação, manipulação e nomeação dos arquivos.....	112
3.2.4 <i>Corpora</i> elaborados para a pesquisa.....	113
3.3 SELEÇÃO DOS <i>FRAMES</i> PARA IDENTIFICAÇÃO DOS TERMOS.....	117
3.3.1 <i>Frame</i> 1: níveis de educação.....	120
3.3.2 <i>Frame</i> 2: etapas de seleção.....	124
3.3.3 <i>Frame</i> 3: requisitos.....	127
3.3.4 <i>Frame</i> 4: resultados.....	131
 CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....	135
4.1 ANÁLISE POR <i>FRAMES</i>.....	135
4.1.1 Análise dos termos relacionados aos níveis de educação.....	135
4.1.2 Análise dos termos relacionados às etapas de seleção.....	137
4.1.3 Análise dos termos relacionados aos requisitos.....	140
4.1.4 Análise dos termos relacionados aos resultados.....	141

4.2 RESULTADOS.....	143
4.2.1 Proposta do vocabulário.....	143
4.2.2 O Vocabulário Terminológico do português do Brasil, de Moçambique e de Portugal para o ingresso ao Ensino Superior.....	146
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 150
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 152

Este trabalho dedica-se ao estudo da variação terminológica no domínio estabelecido pela linguagem em uso em processos e documentos associados ao ingresso à Educação Superior no cenário lusófono da CPLP. O estudo é de natureza qualitativa e, ao apoiar-se na Teoria Sociocognitiva da Terminologia e na Terminologia baseada em *Frames*, trabalha com a linguagem especializada relacionada aos processos de ingresso à Educação Superior.

Sabe-se que a língua portuguesa é a oficial de nove países, em três continentes do mundo. Entretanto, a língua portuguesa falada nesses lugares apresenta particularidades, com variações de acordo com os falantes e os contextos em que estão inseridos, desde diferenças na pronúncia e no vocabulário às diferenças sintáticas e semânticas de palavras e termos. Com isso, no âmbito da Terminologia, ressalta-se que as linguagens especializadas acompanham o meio e a sociedade em que estão inseridas, e, assim como no léxico, possuem termos que podem se assemelhar em níveis linguísticos.

Logo, com essas possibilidades de variações¹, procura-se, nesta pesquisa, compreender e situar as terminologias relacionadas aos processos de ingresso ao Ensino Superior pelo estudo dos conceitos que se associam às estruturas educacionais dos países em estudo. Busca-se, então, analisar os trâmites relacionados a esse processo por meio da comunicação realizada de forma documental, por exemplo, a solicitação e a validação de documentos, as equivalências entre os documentos dos países envolvidos no acolhimento dos estudantes estrangeiros nas instituições, bem como o próprio esclarecimento dos diferentes processos e etapas de ingressos na educação superior.

Para compreender esses processos, este trabalho organiza-se a partir da delimitação de pesquisa - que contém a contextualização do tema, a motivação e a justificativa - seguida dos capítulos que dão corpo a esta dissertação.

O primeiro capítulo apresenta um breve resumo sobre a história da língua portuguesa, a partir das influências do latim e do galego-português à formação do português do Brasil

¹ Entende-se aqui, que **variação** é diferente de **variante**, uma vez que a variação linguística descreve a existência de diferenças linguísticas em uma língua, enquanto a variante se refere a uma forma específica que faz parte dessa variação, representando uma das várias possibilidades de realização de um elemento linguístico. Assim, a variação é a existência de diferentes formas ou estruturas linguísticas dentro de uma língua e pode ocorrer em vários níveis linguísticos, como fonético, fonológico, morfológico, sintático, lexical e semântico. (Faustich, 2001, p.17-23).

com as influências das línguas africanas e das línguas dos povos indígenas, e o português de Moçambique, com as influências crioulas. O capítulo apresenta ainda um panorama da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, com destaque na sua história e nos seus principais objetivos para os cidadãos da comunidade. No terceiro tópico, há uma abordagem sobre o Acordo de Mobilidade entre os Estados-Membros da CPLP e os fluxos de migração internacional entre os membros desses países. Tal item destaca-se em importância, uma vez que cresce o número de brasileiros migrantes nos países do grupo. Assim, esse estudo objetiva auxiliar no processo de comunicação entre os cidadãos que usam da livre circulação entre os membros da CPLP. No último tópico do capítulo, descrevem-se os sistemas de educação dos três países selecionados para esta pesquisa terminológica, relacionada aos processos de ingresso à Educação Superior. Isso porque se faz necessário compreender as diferenças e as semelhanças entre os sistemas de ingresso às instituições desses países, bem como os aspectos linguísticos, para realizar a análise das variações terminológicas presentes no processo de ingresso e para favorecer a comunicação entre esses Estados-Membros da CPLP por meio do Vocabulário Terminológico do português do Brasil, de Moçambique e de Portugal para o ingresso ao Ensino Superior resultado apresentado neste estudo.

No segundo capítulo, apresenta-se a base teórica de desenvolvimento desta pesquisa, no qual o primeiro tópico traz a história e os fundamentos da Terminologia Geral e discorre sobre as principais diferenças entre a Lexicologia e a Terminologia, relevantes para a compreensão do estudo. O segundo situa o leitor sobre os conceitos relacionados à Teoria Sociocognitiva da Terminologia, com base em Temmerman (2000), e à Terminologia baseada em *Frames*, proposta por Faber (2005), essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, e em paralelo com a variação terminológica. O último tópico trata da Linguística de *Corpus* (LC), com base em Biber, Conrad & Reppen (1998), McEnery & Wilson (2001) e McEnery & Hardie (2012), apresentando parte da história e da relevância dessa disciplina para os estudos linguísticos, além de esclarecer a LC nos conceitos de disciplina e metodologia.

No terceiro capítulo, descreve-se a metodologia deste trabalho para o desenvolvimento das análises que proporcionaram os resultados alcançados, bem como os objetivos de pesquisa. A metodologia foi aplicada desde a coleta, o armazenamento e o processamento dos dados, aos critérios de seleção dos termos e aos critérios para a elaboração do vocabulário: frequência de uso e relevância conceitual dos termos. Ressalta-se que a

metodologia foi desenvolvida para pesquisas em variação terminológica e pode ser aplicada para buscar resultados em outras áreas de especialidade.

No quarto capítulo, o estudo expõe a análise dos dados coletados a partir da metodologia aplicada. Aqui, são demonstradas as árvores de domínio com os termos mais frequentes de acordo com os padrões semânticos e relações conceituais encontradas nos termos em uso nas variações da língua portuguesa em documentos utilizados no processo de ingresso ao Ensino Superior dos três países.

Por último, é no quinto capítulo que são expostos os resultados alcançados a partir da elaboração do Vocabulário Terminológico do português do Brasil, de Moçambique e de Portugal para o ingresso ao Ensino Superior (VoctermIES-BMP) e as considerações finais. Além disso, as obras, teorias, autores e *sites* citados ao longo desta dissertação encontram-se nas referências bibliográficas ao final do estudo.

DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Ao redor do mundo, estima-se que atualmente são faladas aproximadamente 7 mil línguas, de acordo com dados fornecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação - Unesco, que define língua como aquela “falada ou reconhecida, documentada por governos, instituições públicas e comunidades acadêmicas” (Tradução própria)², usada em uma sociedade, e que possui suas próprias regras sintáticas, morfológicas, ortográficas etc.

Com isso, ressalta-se que a língua é dinâmica e mutável, uma vez que desempenha papel fundamental nas interações comunicativas da sociedade em que está inserida, e, por isso, adequa-se ao contexto social e geográfico de cada lugar, com a sua própria história de formação e as suas influências culturais. Assim, existem-se línguas como a inglesa, que possui suas variações de acordo com os países em que é falada, como nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, na Irlanda e na Índia; a língua francesa, falada na França, que é diferente da língua francesa falada na Guiné Francesa, por exemplo; e demais outras que ilustram esse fenômeno.

Na língua portuguesa, esse fato se repete, uma vez que, conforme a própria história da língua e a influência da colonização portuguesa, essa língua foi difundida por vários continentes do mundo, dentre esses, o continente Sul-Americano e o continente Africano. Por sua vez, a língua portuguesa possui as suas variações linguísticas conforme o país em que está inserida, principalmente como língua oficial.

No Brasil, a língua desenvolveu-se com influência de outras línguas - além das línguas indígenas e africanas - como o alemão, o árabe, o chinês, o coreano, o espanhol, o holandês, o inglês, o italiano, o japonês, o leto e o pomerano, provenientes de imigrantes que vieram para as terras brasileiras, principalmente da Europa e da Ásia (Bolognini & Payer, 2005). Ainda, hoje, há influência dos estrangeirismos, como os da língua inglesa, oriunda do processo de globalização e do avanço das tecnologias e dos meios digitais.

Já em Moçambique, a língua portuguesa é uma das línguas oficiais do país, junto com as línguas bantu, o gujarati e o urdu, além de que o país também apresenta fortes influências do árabe, inglês, francês, entre outras várias línguas. Destaca-se que o número de falantes de

² “spoken or signed, documented by governments, public institutions and academic communities” (Unesco, 2021)

língua portuguesa como língua materna no país não é muito alto, mesmo sendo a língua usada nos contextos oficiais e formais de serviços públicos. Neste contexto, o desenvolvimento do português de Moçambique, principalmente devido aos aspectos geográficos e históricos de formação do país, que teve sua independência no final do século XX, ocorreu de forma diferente do português do Brasil e de Portugal.

Essas diferentes influências linguísticas e culturais no português de Portugal, no português do Brasil e no português de Moçambique causaram, atualmente, lacunas na comunicação entre essas três nações. Essas divergências são notadas em mudanças no uso de vocabulários, nos sotaques diversos, nas alterações semânticas, inclusive no âmbito da terminologia relacionada aos processos de ingresso ao Ensino Superior.

Por se tratar de um estudo da língua escrita e formal, esse trabalho identifica e ressalta a importância dos estudos terminológicos e delimita a pesquisa na terminologia documental utilizada para o ingresso em instituições de Ensino Superior no Brasil, em Moçambique e em Portugal. Verifica-se que nesses processos de ingressos, estudantes brasileiros, moçambicanos e portugueses encontram desafios de natureza terminológica que dificultam a mobilidade entre os cidadãos dos Estados-Membros da CPLP, pois diferenças de nomenclaturas como “ensino médio” e “ensino secundário”, e “licenciatura” e “graduação”, causam problemas na comunicação documental entre as instituições e os estudantes que pretendem estudar nesses países.

Esses acontecimentos práticos motivaram a presente pesquisa fundamentada na *Teoria Comunicativa da Terminologia* (TCT) de Cabré (1993), na Teoria Sociocognitiva da Terminologia de Temmerman (2000), na Semântica de *Frames* de Filmore (1977) e, principalmente, na Terminologia baseada em *Frames* desenvolvida por Faber (2005, 2006, 2007) e na variação terminológica com base em Faultich (1998, 2001). Essas teorias juntas tratam das três variações da língua portuguesa, dentro do recorte terminológico descrito, que foram analisadas no âmbito dos aspectos cognitivos ao realizar agrupamentos e identificação de termos por grupos semânticos e relações conceituais. Isso, com o objetivo de amenizar os ruídos da comunicação entre os países da CPLP e, conseqüentemente, cumprir com os objetivos e acordos de cooperação do grupo.

Portanto, junto principalmente dos fundamentos teóricos da Terminologia baseada em *Frames*, alinhados à Linguística de *Corpus* para a metodologia de investigação, esse estudo

visa: i) apresentar as diferenças e semelhanças conceituais, por meio dos termos, entre os sistemas de educação do Brasil, de Moçambique e de Portugal; ii) estabelecer as árvores de domínio a partir das relações conceituais; iii) identificar os termos mais frequentes em uso de cada árvore de domínio de cada país; iv) comparar os termos semelhantes conceitualmente; e v) elaborar um vocabulário com os termos equivalentes conceitualmente de cada país que possa ser consultado por estudantes e professores.

A partir desses objetivos, propõe-se o Vocabulário Terminológico do português do Brasil, de Moçambique e de Portugal para o ingresso ao Ensino Superior (VoctermIES-BMP) com as variações terminológicas utilizadas nos três países envolvidos neste estudo para facilitar a comunicação entre os membros da CPLP relacionada à linguagem especializada utilizada nos documentos para o ingresso nas instituições de Ensino Superior.

Assim sendo, o próximo capítulo apresentará breve contextualização histórica sobre a língua portuguesa e a Comunidade de Países de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 1 - UMA LEITURA SOBRE O PROCESSO MIGRATÓRIO E OS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO

1.1 PANORAMA DA HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA E DA CPLP

O objetivo deste capítulo é apresentar, de modo breve, o processo histórico de formação da língua portuguesa, com destaque para a relevância da identidade de uma sociedade que gera o sentimento de pertencimento e a necessidade de organização de estado-nação, em que a língua é fundamental.

Apresenta-se a relação entre os países que possuem a língua portuguesa como língua oficial e a importância social, cultural, política e econômica que esses possuem, dado que a língua portuguesa desempenha um papel fundamental de integração, cooperação e desenvolvimento da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, por ser parte fundamental no processo de comunicação entre os países membros, representando o elo cultural e identitário que os une. A língua portuguesa é um elemento essencial na preservação e promoção da diversidade cultural dos países da CPLP, pois desempenha um papel central na comunidade e difunde as expressões culturais, literárias e artísticas que são compartilhadas e difundidas, o que enriquece o patrimônio cultural comum dos Estados-membros.

1.1.1 Uma breve história da língua portuguesa

Para apresentar um panorama sobre a origem de uma língua, deve-se compreender que essa não pode ser desvinculada da história e da política do povo, pois a língua reflete os seus falantes e a sociedade em que esses vivem. Segundo Bassos & Gonçalves (2010, p. 7), a história de uma língua pode ser estudada em duas vertentes, a **história interna** e a **história externa**. Por **história interna**, o autor define como as características ligadas às alterações estruturais que uma língua sofreu ao passar de sua história. Na **história externa**, refere-se aos eventos externos à língua, como políticos e econômicos, que exerceram influência sobre uma língua específica. Ainda, Farraco (2019) completa essas definições ao afirmar que a história interna percebe a língua como um sistema, enquanto a história externa percebe a língua dentro da sociedade em que é falada, completando ainda que:

Quando aplicamos o segundo corte à história da língua, vamos distinguir nela duas dimensões: a história interna e a história externa. A primeira estuda as sucessivas mudanças pelas quais passou ou está passando a organização sistêmica no eixo do

tempo. Já a chamada história externa foca sua atenção nas mudanças que ocorreram ou estão ocorrendo na sociedade ou nas sociedades em que a língua é falada. (Farraco, 2019, p. 47)

Assim, para compreender a história linguística da língua portuguesa, faz-se essencial entender a história das origens dos falantes dessa língua.

A língua portuguesa faz parte das *línguas latinas*, oriundas do grupo nomeado como *línguas românicas*, resultantes do *latim vulgar* e de diversos processos políticos, econômicos e sociais ocorridos desde o período do Império Romano, que teve início no século VIII ou IX a.C. (Ilari, 2018, p. 49). Toda a expansão territorial e grandiosidade do Império romano trouxe contribuições e aspectos notáveis para as sociedades atuais, destacando-se a formação e a influência nas línguas romanas.

Com a decadência do Império Romano, a partir do século II d.C., o poder romano enfraqueceu, o que permitiu uma constante invasão dos bárbaros (na época definidos como os não romanos, estrangeiros), em sua maioria guerreiros de origem asiática em processo de conquista de terras. Além dos bárbaros, algumas regiões do Império foram invadidas por outros povos, como os francos, alamanos, godos, ostrogodos, érulos, ânglios e saxões. Em certo período, o império conquistou povos que falavam línguas indo-europeias e não indo-europeias que eram submetidos a uma política que respeitava as religiosidades e permitia que esses povos continuassem a usar suas línguas maternas, pelo menos ao comunicarem-se entre si (Ilari, 2018, p. 54-55).

Com isso, **substratos**, **superstratos** e **adstratos** foram acrescentados ao latim e passaram a ser encontrados em diversas características das línguas românicas. Segundo Ilari (2018, p. 145-156), estes fizeram permanecer no latim e, conseqüentemente, nas línguas românicas, hábitos linguísticos como vocábulos, preferências sintáticas e pronúncia de palavras natural dos povos vencidos. Como exemplo, o superstrato germânico, com léxicos como *werra*, no português *guerra*; o superstrato árabe, com palavras com sílaba inicial *al-* (*álcool*, *alfândega* e *almoxarifado*); e os adstratos (hoje *estrangeirismo*).

O fim do Império Romano resultou em uma nova unidade oriunda do contato do latim com as línguas diferentes, de famílias linguísticas distintas, o chamado *romance*, definido na origem como qualquer material escrito em uma língua vulgar derivada do latim. Também, modificou o mapa linguístico da România em um mosaico com pequenos dialetos, praticados

somente na oralidade e livres de escolaridade (Ilari, 2018, p. 161). Posteriormente, esses dialetos formariam as línguas nacionais, as línguas latinas.

Dentre as **línguas latinas**, enquadra-se a língua portuguesa, espanhola, francesa, italiana, romena e catalã. Afirmar que uma língua é latina é alegar que nessas encontram-se palavras do léxico e algumas características sintático-morfo-fonológicas específicas de uma língua que tiveram suas origens no latim (Bassos & Gonçalves, 2010, p. 11).

O nascimento da língua portuguesa pode ser datado, segundo Bassos & Gonçalves (2010, p. 78), no século XII. Até o século XIII, com o início das grandes navegações portuguesas, a língua portuguesa insere-se no período chamado de português arcaico. Em seguida, após 1415 até 1572, há o período do português clássico, consolidado pela famosa obra de Camões, *Os Lusíadas*, e com transformações importantes para a língua que a aproximaram bastante da língua portuguesa atual. Já o português moderno iniciou-se após 1572 até os dias de hoje, com diferentes cursos e novas mudanças, principalmente por conta das localidades geográficas em que a língua era falada, como no Brasil, em Portugal, na África e na Ásia.

Todos esses períodos do português possuíram características linguísticas que contribuíram para o desenvolvimento de características da língua e permaneceram como peculiaridades da língua portuguesa. Assim, Bassos & Gonçalves (2010, p. 77-86), com base nas características que Teyssier (2014, p. 21-30), trazem colaborações linguísticas do **português arcaico**, apresentadas aqui de maneira resumida.

O galego-português trouxe tradições gráficas para a língua portuguesa: o uso de *ch* para a africada [tʃ] (ex.: Sancho, *chus*); uso de *nh* e *lh* para, respectivamente, “n palatal” e “l palatal” (ex.: gaanhar, velha); e o sinal gráfico til (~), que tem função de abreviação e serve para indicar a nasalidade das vogais, podendo também ser representada por uma consoante nasal (ex.: razõ, razom ou razon).

Na morfologia e na sintaxe, o dialeto apresenta pontos de destaque que o diferencia dos dialetos hispânicos, como, por exemplo, a queda do *-l-* e do *-n-* intervocálicos, que teve importância no processo de formação do plural dos nomes e dos adjetivos terminados por *-l-* (ex.: *sinal* - *sinaes*; *cruel* - *cruees*), e que explica algumas formas vocálicas provindas do latim, como *-anus*, *-anis* e *-onis* que foram alteradas (ex.: *manus* - mão, *canis* - cão, *leonis* - leão). Os modos e os tempos verbais usados também já eram os usados no português

moderno, como o pretérito mais-que-perfeito simples (ex.: amara - amaram) empregado no sentido de temporal (tinha amado) e o futuro do subjuntivo (amar, fazer). Nota-se, também, presenças vocabulares como empréstimos do francês e do provençal, como “dama” - do francês “dame” - e “rouxinol” - do provençal “rossinhol”.

O **português clássico** foi um período para a consolidação de uma língua literária de forte expressão. Fatores como a fundação da Universidade de Coimbra, em 1290, que produziu e disseminou as letras, a gramática, a dialética e a retórica, e o crescimento da prosa historiográfica com Fernão Lopes, durante o século XV, contribuíram para o estabelecimento do português clássico e contribuiu com a grafia e o desenvolvimento de gramáticas e textos dedicados a língua portuguesa (Bassos & Gonçalves, 2010, p. 97-102).

Ao longo desse período, por influência da forma de gênero feminino “senhora” incluída no léxico, iniciou-se um movimento de regularização de gêneros, tendo em vista que, com a queda do gênero neutro, muitas palavras sofreram oscilações de gênero. Assim, nomes terminados em consoantes passaram a receber a forma feminina marcada pelo acréscimo final em *-a*, que se expandiu para outras formas que passaram a ser femininas, como as terminadas em *-agem* (ex.: “linguagem”) (Bassos & Gonçalves, 2010, p. 99).

A data de publicação de *Os Lusíadas*, 1572, é tida como marco da passagem do português clássico para o moderno. A partir disso, surge o denominado **português moderno**, no qual ocorreram mudanças no português falado em Portugal e que, com o sucesso das navegações portuguesas pelo mundo, promove-se a expansão da cultura portuguesa, bem como da língua, que contribuíram com certas diferenças existentes hoje entre o português falado no continente europeu, no português falado no Brasil e no português dos países da África. Dado isso, faz-se necessário apresentar o contraste entre o português do Brasil, de Moçambique e o português de Portugal.

1.1.2 Alguns contraste entre o português do Brasil, de Moçambique e de Portugal

A língua portuguesa chegou ao Brasil em 1500 como resultado de mais uma das grandes navegações realizadas na época por Portugal. Entretanto, a ocupação efetiva do território brasileiro pelos portugueses só se iniciou por volta de 1532. Já em Moçambique, a língua portuguesa chegou com Vasco da Gama, o primeiro colonizador português a chegar no

país africano, em 1497, e, em 1530, fundou-se na região central do país a primeira povoação portuguesa (Timbane, 2014, p. 4).

Nesse período, a língua levada de Portugal ainda não possuía uma ortografia solidificada e apresentava várias oscilações de escrita. Tais fatos indicam que a língua portuguesa se distanciava em características da língua que se conhece hoje, possibilitando e justificando o desenvolvimento que essa língua obteve em terras brasileiras, moçambicanas e portuguesas, junto a outros fatores ligados a influência cultural, a outras línguas e a aspectos geográficos.

No Brasil, os portugueses trouxeram sua cultura, conforme a exploração das terras se ampliava, o que resultou em forte influência das línguas indígenas na língua portuguesa em desenvolvimento no Brasil. Com isso, inicialmente os portugueses tentaram usar a chamada “língua geral” para lidar com a quantidade de línguas diferentes que encontraram ao chegar na América, definida como uma:

(...) língua franca, ou seja, uma língua de contato usada em contextos específicos e com funções também específicas, como o comércio. Como ocorre com os pidgins³, quando uma geração mais nova nasce no seio de uma comunidade perpassada por uma língua geral, essa geração acaba tendo como língua materna justamente a língua geral, dando origem a línguas crioulas. (Bassos & Gonçalves, 2010, p. 129)

Estima-se que a língua geral foi usada como língua veicular⁴ até o século XVIII, quando, segundo Biderman (2001, p. 963-964), Marquês de Pombal proibiu o uso da língua geral em 1754 e ordenou que somente a língua portuguesa fosse falada, o que a instituiu como língua oficial no Brasil.

Além das línguas indígenas e da língua geral, a língua portuguesa, no Brasil, teve um forte contato com as línguas africanas que chegaram à América, com as pessoas trazidas do continente africano pelo tráfico-negreiro, a partir do século XVI, e que durou até metade do século XIX. Também, no final do século XIX e ao longo do século XX, ocorreram imigrações de espanhóis, italianos, alemães, poloneses, húngaros, russos, japoneses, chineses,

³ São línguas simplificadas e adaptadas que surgem como resultado do contato entre grupos linguísticos diferentes, geralmente em situações de comércio, colonização ou migração. São caracterizadas por uma estrutura gramatical simplificada e vocabulário limitado, sendo utilizadas principalmente para comunicação básica entre pessoas que não compartilham uma língua comum. Geralmente não são línguas nativas de nenhum grupo étnico, mas sim aprendidas como segunda língua por meio do contato entre diferentes grupos linguísticos.

⁴ Aquela utilizada como meio de comunicação entre pessoas que falam línguas diferentes e não é necessariamente a língua nativa de nenhum dos falantes envolvidos na comunicação, mas é utilizada como um meio neutro para garantir a compreensão mútua. Um exemplo de língua veicular do mundo contemporâneo é o inglês, já que é frequentemente utilizado em contextos internacionais, como negócios, ciência, aviação e diplomacia.

coreanos e outros povos no Brasil, em sua maioria na região Sudeste, que trouxeram consigo culturas e línguas que também contribuíram para transformações no português brasileiro (Biderman, 2001, p. 964).

Em Moçambique, antes da chegada dos colonizadores portugueses, os moçambicanos originalmente já falavam línguas bantu, pertencente à família linguística Níger-congo (Timbane, 2014, p. 3-4). Antes da chegada dos portugueses, “os árabes já estabeleciam relações comerciais com africanos, em particular com os moçambicanos da região norte, divulgando (...) a língua árabe utilizada de forma obrigatória na prática da fé” (Timbane, 2014, p. 4). No país também há forte influência de línguas asiáticas como o hindi e o gujarati⁵, motivada pelas relações comerciais e pela proximidade geográfica com a Índia (Maciel, 2018, p.172). Além disso, Moçambique faz parte da *Commonwealth*⁶ e faz fronteira com países francófonos e anglófonos, o que resulta na grande presença das línguas francesa e inglesa no país (Timbane, 2017, p. 21).

A língua portuguesa em Moçambique foi muito utilizada pelos colonizadores portugueses, bem como pela igreja católica levada para o país, objetivando o empreendimento e expansão colonial. Assim, a língua portuguesa era valorizada e usada nos centros urbanos para controlar a colônia e realizar missões católicas, realizando um movimento de “exclusão” das línguas bantu já faladas pelos moçambicanos (Timbane, 2014, p. 5-6). Esse processo foi parecido com o processo de colonização do Brasil e implantação da língua portuguesa pela igreja católica por meio da catequese (Timbane, 2014, p. 7). Ainda, as línguas bantu eram consideradas como dialetos⁷ pela colônia e a língua portuguesa foi adotada por alguns líderes políticos no movimento de independência de Moçambique:

O objetivo foi de evitar conflitos étnicos, usando assim a “arma [língua] capturada ao inimigo que serviria para lutar contra esse inimigo, identificado como o colonialismo, o sistema colonial e não o povo português” (SILVA, 2003, p. 30-39). Significa que a LP passou a ser instrumento de comunicação entre os militares durante a luta contra o colonialismo uma vez que os militares eram provenientes de várias etnias e falavam várias LB. (Timbane, 2014, p. 7)

⁵ É uma língua indo-ariana falada no oeste da Índia no Paquistão.

⁶ Associação voluntária composta por 56 países independentes que concordaram em trabalhar juntos em objetivos comuns, como desenvolvimento, democracia e paz. A *Commonwealth* foi formada a partir da história do Império Britânico, que governava diversos países, principalmente no continente africano (The Commonwealth, 2024).

⁷ “As línguas dos povos americanos e africanos foram designadas como ‘dialetos’ porque eram consideradas ‘primitivas’ e ‘deficientes’ em comparação às línguas dos europeus, brancos, ‘civilizados’” (Bagno, 2014).

Destaca-se que atualmente as línguas oficiais de Moçambique são as línguas bantu, a língua portuguesa, e as línguas gujarati e urdu⁸ (Maciel, 2018, p. 170). Entretanto, o país possui uma grande variedade linguística desde sua independência de Portugal em 1975. Segundo a Unesco, o país possui mais de 20 línguas e apenas 17% da população fala português como primeira língua, sendo que muitos aprendem a língua apenas quando entram na escola, visto “que o conhecimento da língua portuguesa é vital para acessar os serviços públicos, mas a proficiência em línguas locais é crucial para a inclusão comunitária” (Nações Unidas, 2020-1).

O povo brasileiro criou sua própria identidade linguística e cultural que desenvolveu um léxico diferente do que é usado em Moçambique e em Portugal, com características marcantes da cultura brasileira, da mesma forma que os léxicos de Moçambique e de Portugal possuem peculiaridades provenientes do meio ambiente e da cultura dos seus povos. Todavia, mesmo com suas singularidades, grande parte do léxico do português do Brasil foi herdado do português de Portugal e continua vigente na língua (Biderman, 2001, p. 969).

Três exemplos morfológicos de mudanças entre o Português do Brasil e de Portugal são: 1) o uso de ênclise dos pronomes oblíquos no português do Brasil, enquanto no português de Portugal usa-se a próclise (mesmo que na língua escrita do português do Brasil usa-se próclise devido a estipulação de normas gramaticais); 2) o uso da expressão “a gente” no português do Brasil como pronome de uso semântico igual ao pronome “nós”; e 3) o uso frequente da forma verbal gerúndio no português do Brasil (ex.: *estou fazendo*), que no português de Portugal é relativo ao uso do infinitivo antecedido por preposição (ex.: *estou a fazer*) (Biderman, 2001, p. 968-969).

No caso de Moçambique, com os fatores histórico-sociais apontados, o português falado no país é distante do falado no Brasil e em Portugal, assim como em outros países lusófonos como Angola e Cabo Verde, por exemplo. Desse modo, a cultura e a língua bantu, principalmente, formam a identidade cultural dos moçambicanos e são características marcantes no português falado no país, sendo expressas em variações lexicais, fonéticas e semânticas (Timbane, 2014, p. 12).

Alguns exemplos de diferenças entre o português de Moçambique em contraste com o do Brasil e de Portugal são: 1) o uso da expressão “matar o bicho” para dizer “café da

⁸ Língua que se formou no sul da Ásia de influência persa, turca e árabe, também da família indo-ariana.

manhã” (Brasil) e “pequeno almoço” (Portugal), que vem da forma da língua xichangana para referir-se a refeições que são feitas no período da manhã; 2) ausência de concordância verbal e nominal, como em “muitos já não respeita a tradição”; e 3) diferenças semânticas do uso de alguns verbos, como em “Tu também podes nascer um filho saudável”, em que o verbo “nascer” aqui tem o significado de “dar a luz”.

Apresentado o panorama das mudanças histórico-sociais-linguísticas que acarretaram em contrastes entre a língua portuguesa do Brasil, de Moçambique e de Portugal, assim como ocorreu a colonização portuguesa no Brasil e em Moçambique, as navegações também levaram os portugueses para outros países e continentes, difundindo a sua língua e a colocando em contato com outros povos. Esse contato linguístico, social, cultural e político influenciou a história de outros países, que, atualmente, se identificam por possuírem uma língua oficial em comum, a língua portuguesa, e buscam unir-se a partir de uma comunidade. Expõe-se, então, em sequência, um pouco sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

1.1.3 Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e os seus objetivos

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP foi criada em 17 de julho de 1996 e é composta por nove Estados-Membros, sendo eles Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste. Além desses países, são, também, membros efetivos da comunidade os territórios de Goa (pertencente à Índia) e Macau (pertencente à China).

A história da CPLP começou antes de sua data de fundação, pois, segundo as informações e dados fornecidos pelo *site* oficial da comunidade (CPLP, 2024-2), por muito tempo desejou-se criar uma comunidade de países e povos que tenham em comum uma língua, uma vez que esses povos não possuem somente a língua em comum, mas também dividem uma herança histórica e compartilham uma visão de desenvolvimento e de democracia. Então, o processo de criação dessa comunidade ganhou impulso nos anos 90, com a criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa - IILP⁹ em uma reunião do

⁹ “O Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) é a instituição da CPLP vocacionada para a gestão comum da língua portuguesa e promoção e execução de uma política linguística consensualizada. O IILP é composto por todos os EM da CPLP e é dotado de autonomia científica, administrativa e patrimonial. As suas atividades são planeadas conforme orientações gerais do seu Conselho Científico, formado por representantes

primeiro encontro dos chefes de Estado e de Governo dos países de Língua Portuguesa em novembro de 1989, em São Luís do Maranhão, no Brasil.

Em fevereiro de 1994, reuniram-se, pela segunda vez em Brasília, os sete ministros dos Negócios Estrangeiros e das Relações Exteriores e decidiram recomendar a realização de uma cimeira de chefes de Estado e de Governo para adotar a construção da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Foram abordadas as áreas político-diplomática, cooperação econômica e empresarial, cooperação com organismos não governamentais e o funcionamento do IILP, que resultaram em dois documentos importantes para a institucionalização da CPLP, a Declaração Constitutiva e Estatutos da Comunidade.

Em junho de 1995, os sete ministros reuniram-se novamente, desta vez em Lisboa, para validar os trabalhos realizados pelo Comité de Concertação Permanente e marcar a Cimeira e, em 1996, também em Lisboa, a CPLP é criada. Inicialmente, a comunidade reunia Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe como membros. Em 2002, Timor-Leste foi acolhido pelo grupo após conquistar a sua independência da Indonésia, tornando-se o oitavo Estado-membro. Guiné Equatorial tornou-se o nono membro da comunidade em 2014, após longo processo de adesão.

A institucionalização da CPLP significou a junção de propósitos em comum dos países que compartilham a língua portuguesa como língua oficial, além de:

(...) projectar e consolidar, no plano externo, os especiais laços de amizade entre os países de língua portuguesa, dando a essas nações maior capacidade para defender seus valores e interesses, calcados sobretudo na defesa da democracia, na promoção do desenvolvimento e na criação de um ambiente internacional mais equilibrado e pacífico. (CPLP, 2024-2)

A língua portuguesa contribui com o objetivo de estabelecer amizade mútua e cooperação entre os países lusófonos que a compõem, mantendo a pluralidade. Portanto, essa comunidade promove a interação entre os países a partir de trocas de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos, por meio de relações que perpassam pela língua portuguesa. Dessa forma, a comunidade reforça a preservação e difusão da língua portuguesa, mantendo a pluralidade de povos falantes dessa língua, respeitando suas diferenças culturais e regionais.

governamentais e/ou pelos representantes das Comissões Nacionais de cada um dos EM.” (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, 2021, p. 15)

O crescente papel desempenhado pelo IILP, com sede localizada em Cabo Verde, e pelo Secretariado Executivo da CPLP, destaca-se pela valorização e disseminação da língua em comum, pois essas entidades estabelecem uma rede de parcerias voltadas para o lançamento de novas iniciativas destinadas à promoção e à difusão da língua portuguesa. Em relação a esses movimentos, a CPLP institui os seguintes princípios:

1) Promoção e difusão da Língua Portuguesa; 2) Implementação de cooperação comunitária estratégica assente em Planos Estratégicos de Cooperação Sectoriais, que obedeçam à lógica de multilateralização e à lógica de compartimentação por áreas de atuação; 3) Adoção de metodologias e procedimentos que promovam a eficácia, coordenação e harmonização das ações de cooperação a desenvolver pelos Estados Membros da CPLP, de acordo com a identificação local e partilhada dessas ações; 4) Harmonização, alinhamento, apropriação e afinamento de áreas de intervenção com base em escolhas estratégicas definidas pelos Órgãos de Direção e Execução da CPLP; 5) Considerar a evolução da própria organização e do contexto internacional no desenho, identificação e implementação de projetos e ações de cooperação multilateral, orientando a atuação da CPLP para uma estratégia baseada em resultados; 6) Alinhamento de projetos setoriais (coordenação, concertação e monitorização) pelos Estados membros e impulsionar a sua apropriação, sustentabilidade e impacto junto dos cidadãos dos Estados Membros. (CPLP, 2024-4)

De acordo com informações fornecidas no *site* da CPLP (CPLP, 2024-5), para a promoção e a difusão da língua portuguesa, foi adotado o Plano de Ação de Brasília, em 2010, que estabeleceu um instrumento que orienta essas atividades. Este identificou prioridades, como a promoção do ensino da língua portuguesa em organizações internacionais, o fortalecimento do ensino como língua estrangeira, a implementação do Acordo Ortográfico para garantir terminologias harmonizadas, a produção de conteúdos audiovisuais em língua portuguesa, o reconhecimento do papel das diásporas como divulgadoras do idioma e o envolvimento da sociedade civil na concretização dessas metas políticas. Portanto, apresenta-se, a seguir, o Acordo sobre a Mobilidade entre os Estados-Membros da CPLP e o papel que a língua portuguesa executa sobre esse.

1.1.4 O papel da língua portuguesa no âmbito do Acordo sobre a Mobilidade entre os Estados-Membros da CPLP

Um dos objetivos da organização da CPLP é promover a cidadania e a circulação entre os membros da comunidade. Por isso, o Grupo de Trabalho Alargado sobre Cidadania e Circulação no Espaço da CPLP tem contribuído para avançar nos processos de cooperação dos países membros nessa área, mesmo que enfrente desafios para conceder direitos políticos, econômicos e sociais que devem estar conforme as ordens internas de cada Estado-membro,

integrados a outras organizações regionais e sub-regionais que impõem regras estritas (CPLP, 2024-3).

A comunidade já conseguiu implementar legislações que contribuem com a circulação de pessoas, com instrumentos facilitadores, aos exemplos dos seguintes acordos: i) Acordo de Cooperação entre Instituições de Ensino Superior dos Países-Membros da CPLP, em 17 de julho de 1998; ii) Acordo sobre a Concessão de Vistos de múltiplas entradas para determinadas categorias de pessoas, em 30 de julho de 2002; iii) Acordo sobre a Concessão de Visto Temporário para tratamento médico a cidadãos da CPLP, em 30 de julho de 2002; iv) Acordo sobre a isenção de Taxas e Emolumentos devidos à emissão e à renovação de autorizações de residência para os cidadãos da CPLP, em 30 de julho de 2002; v) Acordo sobre o Estabelecimento de requisitos comuns para a Instrução de Processos de Visto de curta duração, em 30 de julho de 2002; e vi) Acordo sobre a Concessão de Visto para Estudantes Nacionais dos Estados-membros da CPLP, em 2 de novembro de 2007. Esse último é o mais relevante para esse estudo, uma vez que, ao considerar que a mobilidade estudantil contribui para a integração dos povos e o dinamismo da comunidade, o reconhecimento da necessidade de regular os cidadãos estudantes é de suma importância. Sendo assim, esse acordo tem o objetivo de adotar normas comuns para a concessão de Visto a estudantes nacionais dos Estados-membros, o que contribui para o intercâmbio e a residência desses estudantes dentro da CPLP.

Atualmente, o Decreto n.º 11.156, de 29 de julho de 2022, no Brasil, promulga o Acordo sobre a Mobilidade entre os Estados-Membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, firmado em Luanda em 17 de julho de 2021. Esse acordo objetiva oferecer aos países membros opções para lidar de forma gradual e progressiva com os compromissos resultantes da mobilidade, por meio de níveis variados de integração e permitindo ajustar os impactos de acordo com as particularidades internas e respeitando as dimensões política, social e administrativa de cada país (Brasil, 2022).

Com isso, o objetivo principal desse acordo é criar um modelo que facilite a mobilidade dos cidadãos dos Estados-membros da CPLP, bem como entre esses Estados, mediante um sistema que compreende três tipos de mobilidade: Visto de Estada de Curta Duração, Visto de Estada Temporária e Visto de Residência (conforme estipulado no artigo

6º)¹⁰, segundo o *site* da Secretaria-Geral do Governo Brasileiro (GOV.BR, 2022-2), que ainda completa sobre o acordo que:

Formalmente, o Acordo de mobilidade (regime de entrada e permanência de cidadão de um País no território de outro), é composto por cinco capítulos que se subdividem em 39 artigos e permitem classificar os titulares de passaportes ordinários em grupos – em função de atividades que exerçam ou da situação em que se encontrem, ou de qualquer outro critério relevante – em: docentes de estabelecimentos de ensino; estudantes no âmbito de programas de intercâmbio; empresários e agentes culturais. (GOV.BR, 2022-2)

O preâmbulo deste acordo destaca que a circulação de pessoas é um dos principais instrumentos para reforçar os laços entre os membros de uma comunidade, portanto, “mobilidade dos cidadãos nos territórios que a compõem deve ser tão livre quanto possível” (Brasil, 2022) e facilitada ao máximo, com exceção de motivos de interesse público que justifiquem restrições razoáveis.

Os princípios estruturais deste acordo são os seguintes apresentados no art. 4:

a) Isenção de vistos a favor dos titulares de passaportes diplomáticos, oficiais, especiais e de serviço, para estadas de duração até 90 dias; b) Mobilidade de cidadãos de uma Parte, detentores de passaporte ordinário, no território das demais Partes, sem prejuízo da aplicação do disposto no presente Acordo em matéria de credibilidade e autenticidade dos documentos, de acordo com o grau de compromisso assumido pelas Partes, no âmbito do princípio da flexibilidade variável; c) Liberdade das Partes na escolha das modalidades de mobilidade, das categorias de pessoas abrangidas e das Partes com os quais estabelece parcerias para além do limite mínimo, em conformidade com o disposto nos artigos 6º e 7º e os demais termos e condições previstos no presente Acordo; d) Salvaguarda dos compromissos internacionais das Partes em matéria de mobilidade decorrentes dos Acordos regionais de integração nos quais sejam Partes. (Brasil, 2022)

Diante disso, destaca-se a relação e o papel que a língua portuguesa possui no âmbito da prática desses acordos, dado que a língua portuguesa é um elo responsável pela difusão cultural entre os povos dos Estados-membros da comunidade e pela projeção internacional da língua e dos elementos político-econômico-sociais dessa comunidade. Entende-se, então, que, para implementar na prática esse acordo de mobilidade, a união que a língua portuguesa traz é crucial para facilitar a implementação e a execução dos objetivos da CPLP.

¹⁰ i) O Visto de Estada de Curta Duração não depende de autorização administrativa, é destinado à todos os cidadãos membros da CPLP com passaportes ordinários, diplomáticos, oficiais, especiais e de serviço, e sua duração é estipulada pelo país de acolhimento. ii) O Visto de Estada Temporária depende de autorização administrativa do país de acolhimento, é destinado à todos os cidadãos com passaportes ordinários, não deve ser superior ao período de dois meses, permite múltiplas entradas e pode ser prorrogado se aceito pelo país de acolhimento. iii) O Visto de Residência depende de autorização prévia do país de acolhimento que permite a entrada no novo território para obter a autorização de residência, que confere o direito de morar no país de acolhimento, e é destinado à todos os cidadãos membros da CPLP. (Brasil, 2022)

Apresentados as definições, os objetivos e os acordos essenciais da CPLP, para fins desse estudo e adentrando na área de especialidade do Ensino Superior, expõe-se, a seguir, sobre a motivação e justificativa deste estudo, o fluxo migratório entre Brasil e Portugal.

1.2 FLUXOS DE MIGRAÇÃO ENTRE BRASIL, MOÇAMBIQUE E PORTUGAL

O fluxo migratório entre Brasil, Moçambique e Portugal é constante ao longo da história, moldando as relações entre esses três países lusófonos. Nas últimas décadas, observa-se uma mudança significativa no padrão migratório, que no século XVI era caracterizado pela ida dos portugueses à Moçambique e ao Brasil em razão da colonização, e, hoje, dados, como os que serão mostrados neste tópico, apresentam um fluxo maior de brasileiros e moçambicanos que vão para Portugal.

O intercâmbio acadêmico e cultural entre os três países tem se intensificado, com um número crescente de estudantes brasileiros e moçambicanos optando por realizar estudos de ensino superior em universidades portuguesas, bem como estudantes portugueses em instituições de ensino superior brasileiras e moçambicanas e ainda estudantes moçambicanos no Brasil. Esses acontecimentos enriquecem a experiência educacional dos estudantes e promovem a troca de conhecimentos e a colaboração em diversos campos, como pesquisa científica, tecnologia e inovação.

Por esses fatores, o fluxo migratório entre Brasil, Moçambique e Portugal é parte da motivação dessa pesquisa, não somente porque reflete nas economias, nas sociedades e nas políticas dos países, mas também influencia nas trocas linguísticas, visto que o português falado nos três países se diferenciam em certos aspectos. Assim, faz-se necessário apresentar os fatores e as razões, bem como números, que indicam e esclarecem as trocas migratórias entre os países na atualidade.

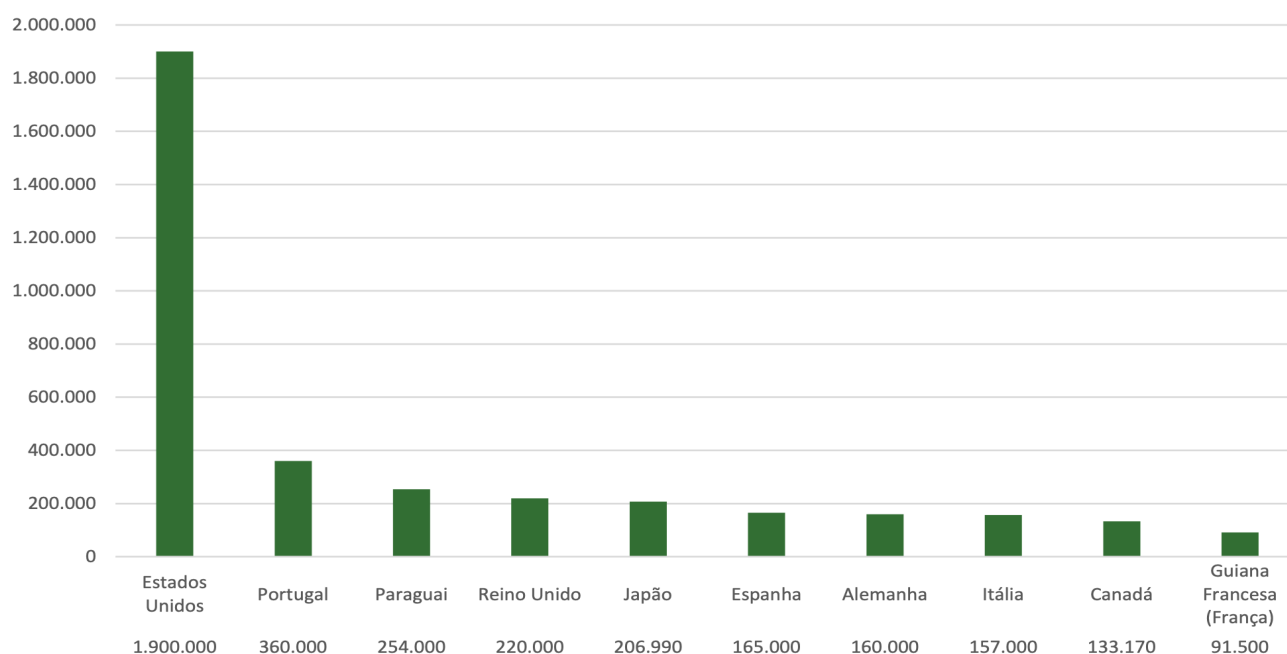
1.2.1 A motivação para o número de brasileiros e moçambicanos em Portugal

Nos últimos anos, Portugal é destino de um número significativo de brasileiros e moçambicanos em busca de novas oportunidades de vida, trabalho e estudo. Os últimos dados fornecidos pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil (GOV.BR, 2022-1) indicam que, em 2022, o número de brasileiros no exterior ultrapassou 4,5 milhões e com

maior concentração nos Estados Unidos e Portugal. Já o número de moçambicanos que moram no exterior é estimado pela ONU por 11 milhões de pessoas (Nações Unidas, 2020-2).

Para apresentar um pouco sobre o fluxo migratório de brasileiros para Portugal, dados foram coletados de uma pesquisa realizada pela Secretaria de Comunidades Brasileiras e Assuntos Consulares e Jurídicos (2023), que tem o objetivo de apresentar estatísticas atuais sobre a quantidade e os locais em que vivem os brasileiros no exterior, baseados em estimativas enviadas pelos postos do Itamaraty em outros países. O seguinte gráfico mostra os números nos países onde residem mais brasileiros:

Gráfico 1 - Maiores comunidades brasileiras por país ou território



Fonte: Secretaria Geral de Comunidades Brasileiras e Assuntos Consulares e Jurídicos, 2023.

Aqui, nota-se que Portugal é o segundo país do mundo com o maior número de cidadãos brasileiros residentes, sendo esse número de 360.000 pessoas. Diante dos dados numéricos e estatísticos, é notável que Portugal é um dos principais destinos dos brasileiros para novas moradias. O documento produzido por Barbosa & Lima (2020) aponta como motivação para esse fluxo migratório problemas internos do Brasil, como a crise econômica, social e política:

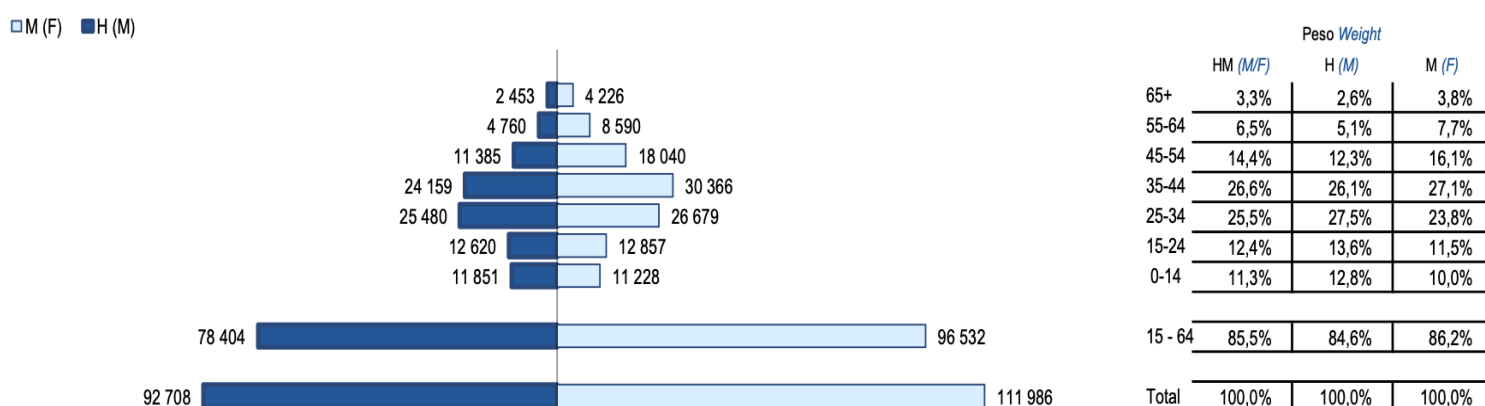
Em 2010, o Brasil conheceu um crescimento de 7,5%, seguido de uma redução da mesma magnitude no final da década (2018-19). Como resultado dessa redução, o desemprego aumentou a níveis quase recordes e o PIB *per capita* caiu para os níveis de 2009. Com a situação econômica agravada por *déficits* orçamentários de cerca de

10% do PIB, pela situação política durante anos seguidos e pela violência urbana que assolara praticamente todo o país, não se apresentavam sinais de que o Brasil reencontraria saída para a crise. (Barbosa & Lima, 2020, p. 67)

Outro ponto que também influencia nessa movimentação de brasileiros é a língua em comum entre os dois países, uma vez que, por mais que possuam as diferenças de variações linguísticas, Brasil e Portugal utilizam a língua portuguesa como língua oficial. A ideia de tentar melhorar a vida ao se mudar para um país de mesma língua, facilita o processo de adaptação no novo local, pois diminui as dificuldades para executar tarefas do dia a dia e para realizar estudos e entrar no mercado de trabalho.

Dados de 2021 fornecidos pela República Portuguesa (2023-2) mostram que os brasileiros lideraram o *ranking* na comunidades de imigrantes de 2021 em Portugal, com o perfil constituído por uma maioria de mulheres na faixa etária de 35 a 44 anos, como informa o gráfico:

Gráfico 2 - População do Brasil residente em Portugal por grupo etário e género em 2021

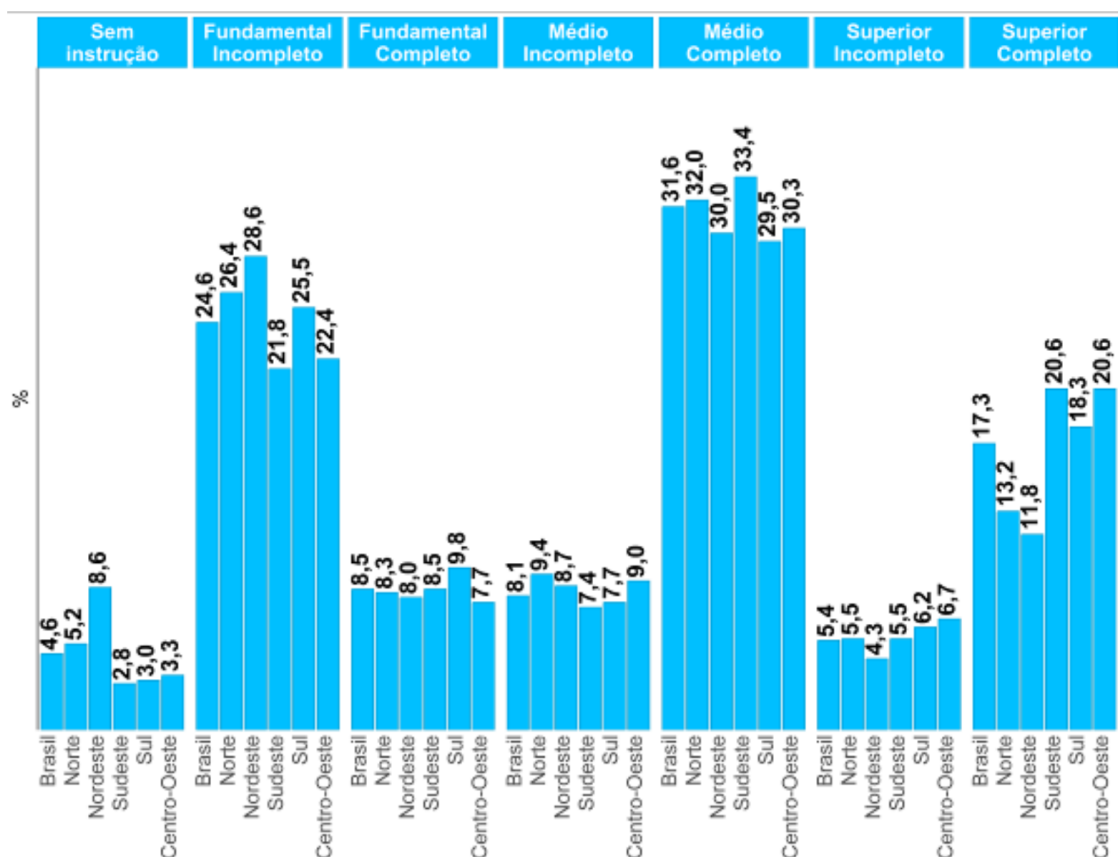


Fonte: República Portuguesa, 2023-2.

Isso indica que, provavelmente, a maioria dos brasileiros que vão para Portugal buscam entrar no mercado de trabalho, uma vez que essa faixa etária é, normalmente, constituída por adultos que já concluíram os estudos básicos e, também, superiores. Entretanto, a faixa etária de 25 a 34 anos de homens e mulheres se destaca por ser a de maior número (27,5%), pois indica a possibilidade de alto número de brasileiros que procuram realizar estudos de ensino superior (a maioria de pós-graduação), como também entrar no mercado de trabalho em Portugal. Além disso, a porcentagem de jovens adultos, homens e mulheres, na faixa etária de 15 a 24 anos também indica um número alto de brasileiros que podem ingressar em estudos de ensino superior no nível de graduação em Portugal.

Ainda, a análise do gráfico abaixo permitiu mostrar que, no país, 17,3% da população em idade de trabalhar havia concluído o nível superior :

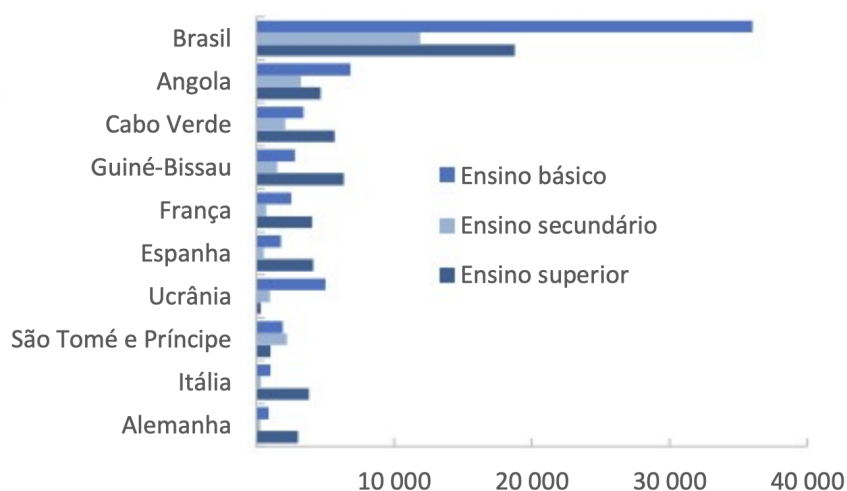
Gráfico 3 - Distribuição percentual das pessoas de 14 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo as Grandes Regiões - 2º trimestre de 2024



Fonte: IBGE, 2024.

O Boletim Informativo trimestral da Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) fornecido pela República Portuguesa (2023-1) apresenta dados que indicam o número de alunos estrangeiros das 10 nacionalidades mais frequentes matriculados e/ou inscritos nos níveis de educação em Portugal para o período letivo de 2021/2022:

Gráfico 4 - Alunos estrangeiros inscritos na educação em Portugal por nível de ensino e nacionalidade em 2021/2022



Fonte: República Portuguesa, 2023-1.

A leitura do gráfico mostra que os alunos brasileiros estão em maior número, com quase 40.000 estudantes matriculados na educação básica, seguidos de cerca de 20.000 estudantes inscritos no ensino superior, o que, junto com os dados do gráfico 4, indica um número alto de brasileiros que migram para Portugal para realizar estudos de ensino superior.

O boletim também faz a seguinte observação sobre o número de cidadãos brasileiros: “Independentemente do nível de ensino, os alunos brasileiros são os alunos de nacionalidade estrangeira mais representados no sistema de educação e formação. Verifica-se também que as 4 nacionalidades mais representadas são de países da CPLP” (República Portuguesa, 2023-2), o que sustenta o argumento da motivação do fluxo migratório pelas facilidades da língua comum e da CPLP.

Em complemento, as instituições de ensino superior de Portugal, em sua maioria, atualmente, aceitam a nota do ENEM, exame realizado no Brasil para ingresso no ensino superior, como forma de acesso ao ensino superior português. Isso facilita o processo de aplicação dos estudantes brasileiros, uma vez que esses não precisam se deslocar para realizar provas em Portugal.

O fluxo migratório de moçambicanos para Portugal não é o maior, visto que, desde antes da independência de Moçambique, existia um fluxo migratório muito grande para trabalho na África do Sul por conta da proximidade geográfica, já que os dois países fazem

fronteira, e porque “o trabalho migratório para a África do Sul foi o resultado da mistura das forças de trabalho e das economias tribais subdesenvolvidas, que conduziram os homens a migrarem para a busca de meios alternativos de subsistência” (Henrique, 2022, p. 101). Mas números atuais indicam uma diminuição desse fluxo migratório para África do Sul e destaca-se que esse fluxo migratório é com objetivos principais de busca de trabalho e não para estudos:

Dados do Ministério do Trabalho e Segurança Social indicam que, em 2015, havia 29 760 moçambicanos a trabalhar na África do Sul. Em 2016, o número de trabalhadores moçambicanos na África do Sul baixou para 23 081. O número continuou a baixar em 2017 e 2018 para 21 735 e 18 589. Entretanto, em 2019, a cifra subiu ligeiramente para 20 441 trabalhadores. (Instituto Nacional de Estatística, 2023, p. 52)

De uma forma geral, Moçambique enfrenta atualmente problemas internos que são causa da saída de parte da população para procurar melhores condições de vida em outros lugares. Como alguns desses problemas, têm-se a vulnerabilidade climática do país, que o torna vítima de catástrofes naturais pela:

localização geográfica do país, com uma longa linha costeira, extensas terras baixas onde se localizam os deltas de 13 grandes rios regionais (...) [e] elevadas taxas de urbanização, aliadas a um planeamento urbano deficiente que conduz a assentamentos em áreas propensas a riscos, deficiências nos serviços públicos e infra-estruturas. (United Nations Human, 2023, p. 3).

Moçambique também não possui uma qualidade de vida adequada aos Índices de desenvolvimento Humano para a população, tendo dados que apontam condições de habitações precárias com uma percentagem aproximada de 70% de habitantes que vivem em condições de aglomerados informais muito povoados em zonas urbanas deficientes de serviços básicos (United Nations Human, 2023, p. 5). Com isso, o:

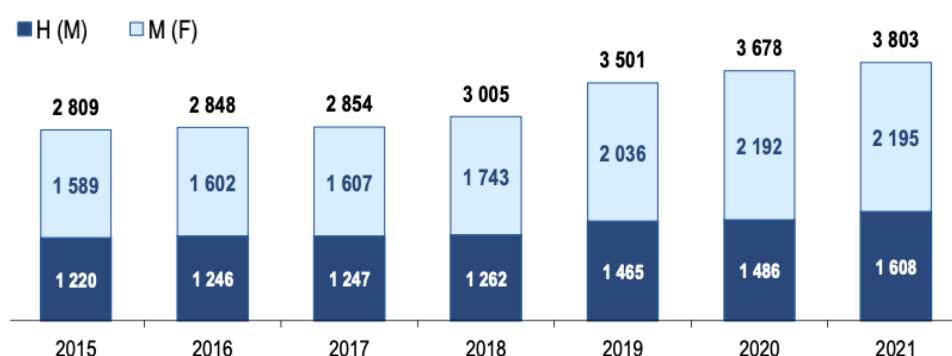
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Moçambique, que mede a expectativa de uma pessoa viver uma vida longa e saudável, o acesso ao conhecimento e um nível de vida decente, ocupa o 181º lugar entre 189 países, com um valor de 0,456 (sendo 1 o valor mais elevado) em 2020. (United Nations Human, 2023, p. 5)

Além dessas questões, Moçambique ainda passa pelo conflito interno na Província de Cabo Delgado, o que faz com que cerca de 950.000 pessoas se desloquem para o norte do país em busca de um lugar mais seguro, o que também resulta em aumento dessas áreas urbanas rapidamente e sem planeamento, criando novos aglomerados informais deficientes (United Nations Human, 2023, p. 5).

Esses problemas impulsionam a saída de moçambicanos em busca de melhores condições de vida e mais oportunidades, sendo Portugal também um país de destino. Isso é justificado com dados que registram a posição de Portugal no relatório de 2023/2024 do IDH em 42º lugar (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2024, p. 13), destacando que o país “o único no grupo [de países lusófonos] com desenvolvimento humano considerado muito alto, na posição 42” (Nações Unidas, 2024).

Em se tratando do número de moçambicanos, enquanto o Brasil é o país que lidera o ranking de imigrantes em Portugal, Moçambique ocupa o 26º lugar (República Portuguesa, 2023-2, 2023-3). Os dados coletados pela República Portuguesa em 2023, apontam gráficos interessantes sobre a população de moçambicanos que mora em Portugal, com os dados mais recentes sendo de 2021. Apresenta-se então o gráfico abaixo:

Gráfico 5 - População de Moçambique residente em Portugal, por género de 2015 a 2021

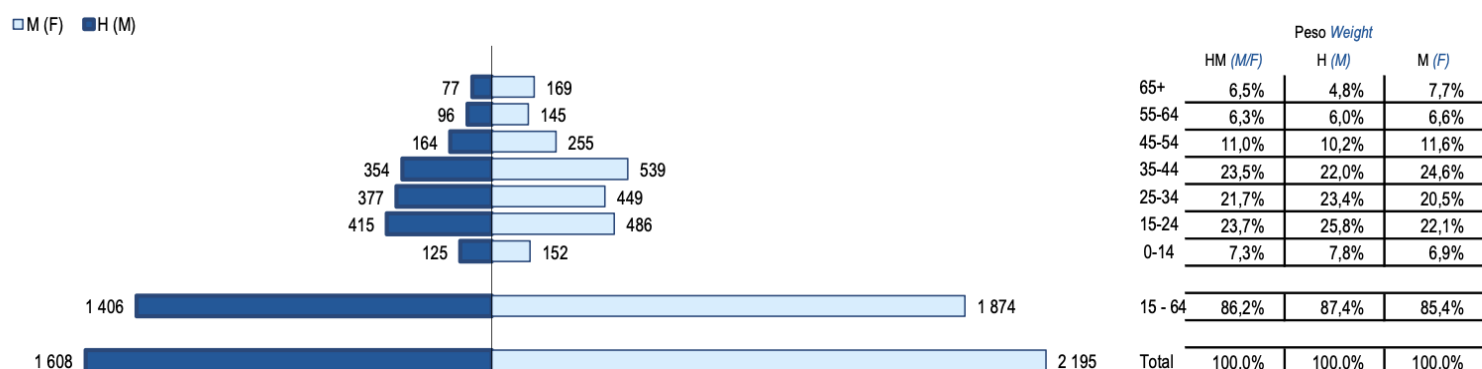


Fonte: República Portuguesa, 2023-3.

Nesse gráfico, é possível observar que o número de moçambicanos em Portugal cresceu de um total de 2809 para 3803 homens e mulheres. O gráfico também indica uma mudança de situação no cenário da migração de moçambicanos para Portugal que tem optado cada vez mais mudar-se para o país europeu, provavelmente em razão dos avanços da CPLP.

De acordo com o próximo gráfico, destacam-se alguns números referentes a faixa etária por gênero dos moçambicanos que residem em Portugal em 2021 (dados mais recentes encontrados):

Gráfico 6 - População de Moçambique residente em Portugal por grupo etário e género em 2021



Fonte: República Portuguesa, 2023-3.

Aqui, nota-se que o número de mulheres moçambicanas é um pouco maior do que o de homens, além de que a faixa etária com o maior número de pessoas está entre 35 e 44 anos. Esses dados justificam o que foi falado acima sobre o fluxo de migração de moçambicanos ser, em sua maioria, movido por busca de trabalhos e melhores condições de vida, visto que essa faixa etária compreende a idade adulta em que normalmente se procura trabalho.

Entretanto, percebe-se que as segundas faixas etárias com mais moçambicanos residentes em Portugal são de 15 a 24 e 25 a 34 anos. Isso mostra que muitos também são movidos por motivos de estudos e pode ser justificado tendo em vista que essas faixas etárias correspondem normalmente a adolescentes e jovens adultos que estão terminando seus estudos no ensino médio e irão entrar no ensino superior. Isso também justifica a ideia de buscar melhores condições de vida, uma vez que essa população busca por uma educação melhor que possa trazer melhores oportunidades de emprego e, consequentemente, qualidade de vida.

Ressalta-se que atualmente diversas instituições de ensino superior em Portugal possuem programas de bolsas para estudantes de nacionalidade moçambicana que desejam estudar no ensino superior de Portugal. Um exemplo é o Anúncio de bolsa de estudo para o ensino superior em Portugal, promovido pela Embaixada de Portugal em Maputo em conjunto com a República de Moçambique em 2024, que oferece 11 bolsas de licenciatura para moçambicanos com idade até 25 anos (Embaixada de Portugal em Maputo, 2024).

A Câmara de Comércio Portugal Moçambique- CCPM aponta que a maioria dos estudantes moçambicanos de licenciatura em Portugal estão concentrados em instituições na capital, Lisboa (Câmara de Comércio Portugal Moçambique, 2024). Também, a CCPM produziu um anuário de 2023 sobre esses estudantes em que encontram-se informações como a instituição de ensino em Portugal e o percurso acadêmico desses estudantes (Câmara de Comércio Portugal Moçambique, 2023), mostrando que existe um grande apoio para moçambicanos realizarem seus estudos superiores em Portugal.

O fato de Portugal ser um país lusófono corrobora para que os moçambicanos migrem para o país europeu, principalmente para realizarem os seus estudos, tendo domínio da língua. Entretanto, deve-se observar que o número de moçambicanos em Portugal é menor, comparado ao de brasileiros. Isso porque apenas uma pequena parcela da população de Moçambique fala o português como sua língua materna.

Além disso, tem-se o comparativo populacional entre Brasil e Moçambique. Nesse contexto, o Brasil possui uma população com cerca de 212.583.750 pessoas (Brasil, 2024), enquanto a população de Moçambique está em 33.897.354 pessoas, segundo o Banco Mundial (World Bank Group, 2024). Essa diferença populacional é expressiva, consequentemente, justifica-se o fato de o fluxo migratório apresentar mais brasileiros.

A CPLP também é um elemento que motiva a ida de brasileiros e moçambicanos para Portugal com objetivos de residência, pois essa entidade tem criado medidas que auxiliam e facilitam o deslocamento e a circulação dos cidadãos dos estados-membros que a compõem, como apresentado anteriormente.

Assim, verifica-se que o fluxo migratório de brasileiros e de moçambicanos para Portugal é crescente e esses optam por estudar no país europeu por conta da proximidade linguística que facilita a adaptação dos estudantes que querem estudar no exterior, por busca de melhores condições de vida, oferta de cursos de qualidade, reconhecidos internacionalmente, além de permitir ampliar os horizontes culturais, acadêmicos e profissionais e o entendimento dos termos utilizados nas documentações é relevante para o processo de mobilidade acadêmica e laboral. Observa-se que o número de portugueses que migram para o Brasil também tem crescido nos últimos anos, o que faz com que se questione, também, os motivos que influenciam tal fluxo migratório.

1.2.2 A migração de portugueses e de moçambicanos para o Brasil

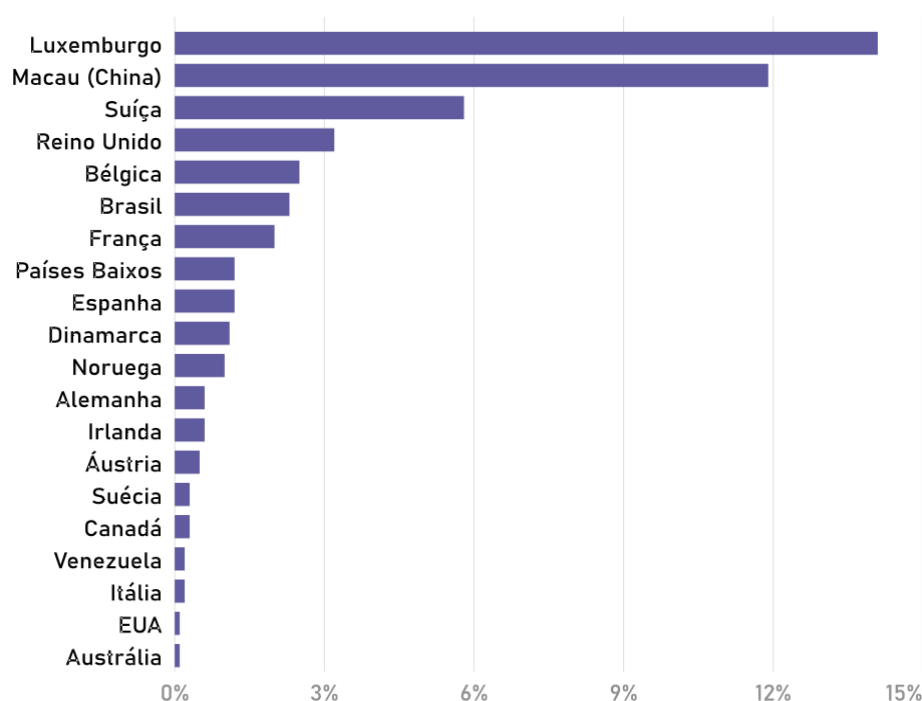
Nos séculos passados, principalmente durante os períodos de colonização e posteriormente de migração em massa para o Brasil, os portugueses foram um dos grupos étnicos mais significativos a se estabelecerem no país. Muitos portugueses migraram para o Brasil entre os séculos XVII e XX, movidos por razões como oportunidades econômicas, busca por novas terras, motivações políticas e condições desfavoráveis em Portugal, como a que o país passava no início do século XIX com o:

(...) Bloqueio Continental à Grã-Bretanha, decretado pelo Imperador Napoleão [Bonaparte, que] (...) Na estratégia napoleônica de domínio europeu, colocou-se (...) a rendição da potência que assegurava o domínio atlântico, para o que era necessária a neutralização dos países com costa europeia atlântica. Era o caso de Portugal, que devia, nessa lógica geopolítica, aceitar as condições do Bloqueio, salvaguardando a sua paz, ou então sujeitar-se a um confronto militar. (Leal, 2007, p. 2)

O maior número de imigrantes portugueses no Brasil foi na primeira metade do século XX, com uma média anual maior que 25 mil imigrantes e, depois desse período, o número de imigrantes portugueses no Brasil começou a cair, chegando a números baixos já em 1991 (Venâncio, 2000). Mesmo com esse declínio, que persiste até o século atual, ainda se percebe um fluxo migratório de portugueses para o Brasil. Novo movimento no fluxo migratório está ocorrendo, dado que na última década o número de portugueses no país vem aumentando, fato esse motivado por oportunidades de trabalho, estudos, vínculos familiares ou simplesmente em busca de novas experiências de vida.

Sabe-se que a maioria dos portugueses que migra vai para países europeus, mas boa parte também migra para a China (Macau) e para o Brasil, conforme o gráfico subsequente e pode ser justificado pelo uso da língua portuguesa nessas duas localidades:

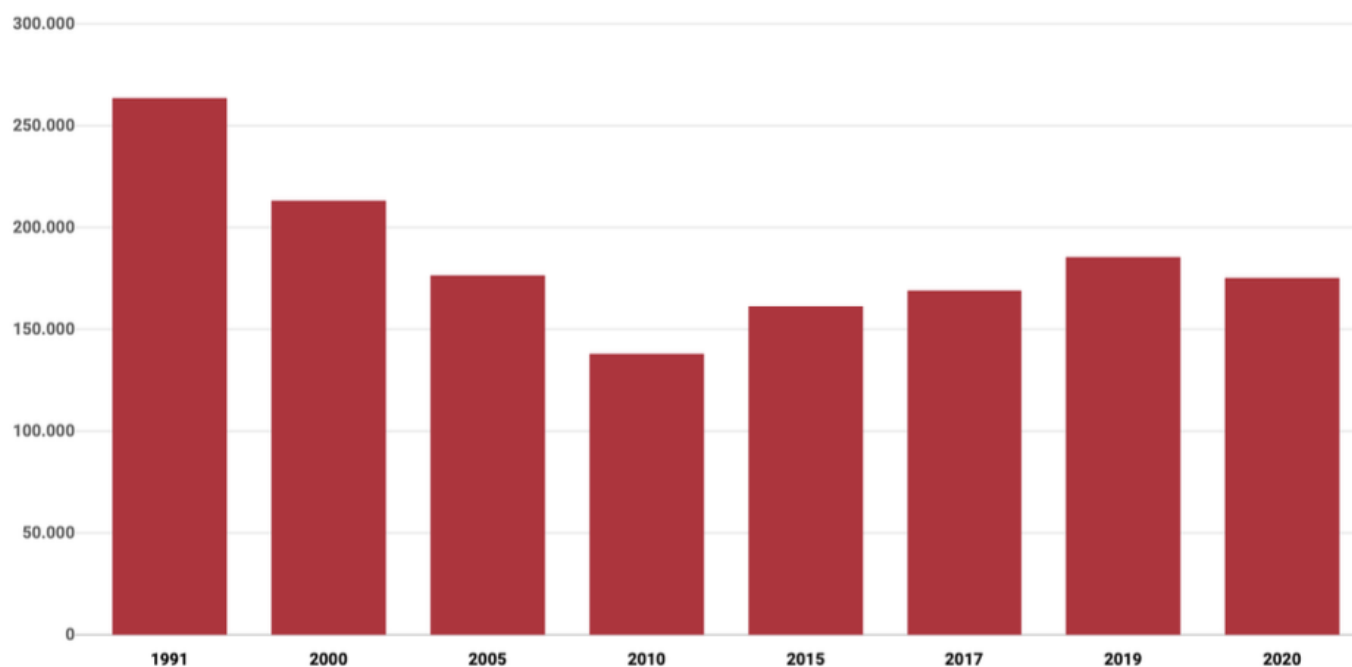
Gráfico 7 - Países destino das emigrações de portugueses entre 2000 a 2019



Fonte: Pires et al, 2023.

Verifica-se no gráfico abaixo, que em 2020, o número de portugueses que residem no Brasil era de aproximadamente 175.000 pessoas, sendo o Brasil o 6º país do mundo com maior fluxo de migração portuguesa:

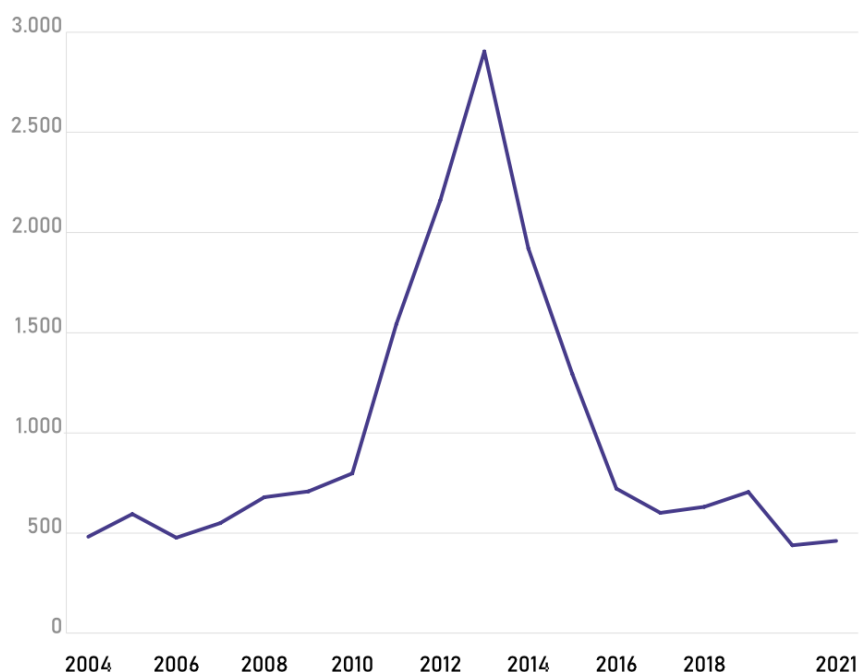
Gráfico 8 - Número de imigrantes portugueses residentes no Brasil de 1991 a 2020



Fonte: Observatório da Emigração, 2024.

Em 2021, o número de portugueses que migraram para o Brasil era de aproximadamente 500 pessoas (um número baixo, se comparado a quantidade de migrantes brasileiros em Portugal, consequente dos efeitos da instabilidade política do Brasil, que iniciou com o período de *impeachment* do governo Dilma (2014 e 2016) e a divisão do país em dois pólos políticos, que afeta a economia e a sociedade, e que agravou-se com os efeitos da pandemia da COVID-19), como indica o gráfico:

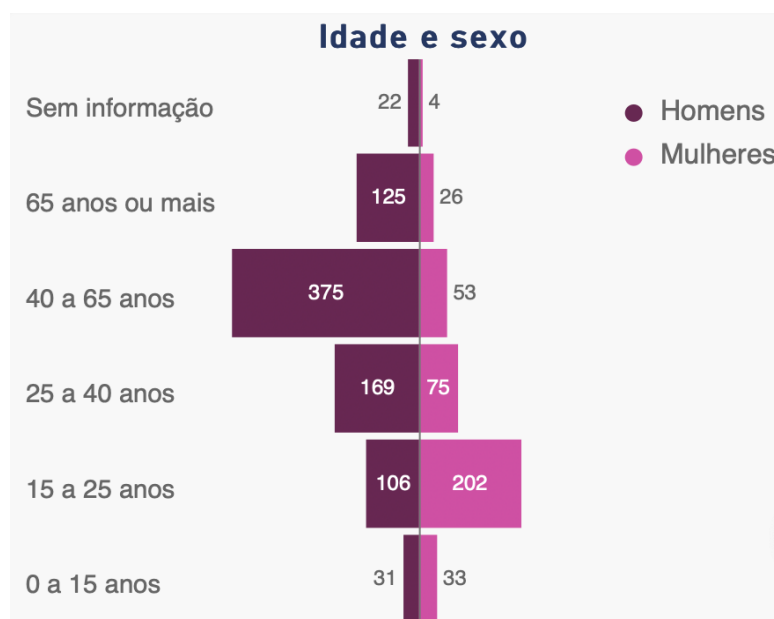
Gráfico 9 - Número de imigrantes portugueses no Brasil de 2004 a 2021



Fonte: Pires; Vidigal; Pereira; Azevedo; Veiga, 2023.

Entretanto, Portugal registrou, nos últimos dois anos, um crescimento do número e do fluxo de portugueses que migram para o Brasil. O jornal português Observador (Porfírio, 2023), com base em dados do Observatório da Emigração Portuguesa de 2022, afirmou que “dos 25.061 estrangeiros que entraram no Brasil no ano passado [2022], os portugueses representaram 2,2%” e o Observatório de Migração de São Paulo, em 2023, registrou 1.222 migrantes portugueses no Brasil, em desses que 300 são estudantes. Ainda, tem-se o gráfico que mostra a faixa etária e o sexo desses portugueses:

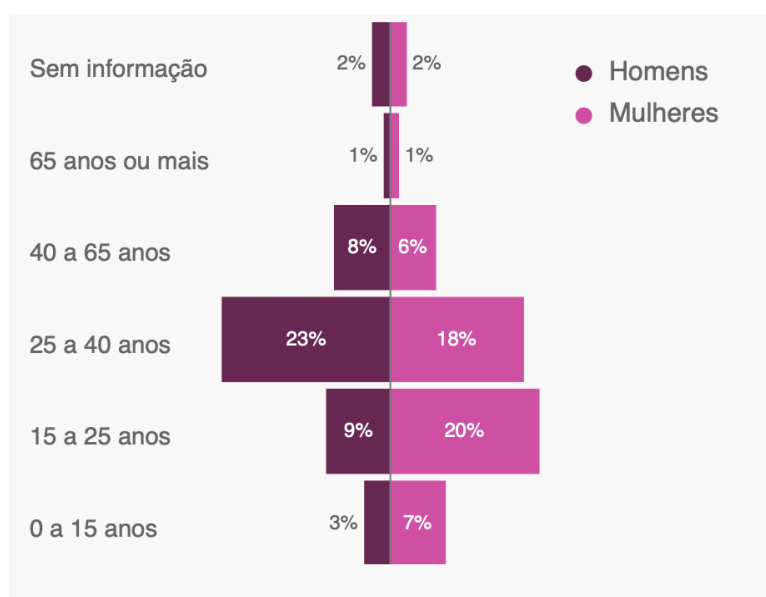
Gráfico 10 - Faixa etária e sexo dos migrantes portugueses no Brasil em 2023



Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo, 2024.

Atualmente, os Moçambicanos buscam migrar para o Brasil movidos, principalmente, pela busca de melhores condições de vida, visto que o país enfrenta dificuldades como as já apresentadas anteriormente. Mas esse movimento é recente e se destaca que muitos moçambicanos estão no Brasil com o objetivo de estudar ou trabalhar. Isso se justifica com base nos dados fornecidos pelo Observatório das Migrações em São Paulo do ano de 2023, que apresenta um número de 551 registro de migrantes moçambicanos no Brasil, em que desses, 344 são estudantes (Observatório das Migrações em São Paulo, 2024). O gráfico abaixo descreve a faixa etária e sexo desses migrantes moçambicanos:

Gráfico 11 - Faixa etária e sexo dos migrantes moçambicanos no Brasil em 2023



Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo, 2024.

Neste contexto, acrescenta-se que o Brasil possui programas que incentivam estudantes moçambicanos e de outros países africanos a cursarem o ensino superior em instituições brasileiras. Cita-se dois programas que realizam esse incentivo, sendo um o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. O PEC-G é um programa que oferece vagas em cursos de graduação completa e gratuita em instituições brasileiras para estudantes estrangeiros que fazem parte do acordo de PEC-G, incluindo Moçambique, e a UNILAB é essencial para impulsionar e atrair estudantes moçambicanos para o Brasil, uma vez que:

(...) tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos. Também tem o objetivo de promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. (GOV.BR, 2024-1).

Diante disso, há hipóteses para as motivações desse processo, que variam, de acordo com circunstâncias individuais, como a busca por oportunidades de emprego (dado a quantidade notável de migrantes portugueses e moçambicanos faixa etária de 25 aos 40 anos), considerando que o Brasil é um país ascendente em setores como economia, tecnologia, comércio, educação, entre outros.

A língua portuguesa, portanto, junto com a CPLP, são os principais fatores de união entre os três países, como já afirmado anteriormente, bem como entre os seus cidadãos. Ao entender o fluxo migratório de portugueses para o Brasil e Moçambique, faz-se necessário apresentar o fluxo migratório entre o de brasileiros e portugueses para Moçambique.

1.2.3 As relações migratórias de brasileiros e portugueses para Moçambique

Para discorrer sobre populações que migram para Moçambique, deve-se sobressaltar que Moçambique é hoje um país que enfrenta desafios em relação à qualidade de vida e bem-estar de sua população, como já foi apontado nos tópicos anteriores. Justifica-se tal fato com, além das tragédias climáticas, a observação de que Moçambique tem 49 anos de independência, o que, comparativamente com Portugal, que foi fundado há cerca de 885 anos, e com o Brasil, que tem hoje 202 anos de independência, o torna um país historicamente de república recente. Assim, a colonização não só em Moçambique, mas também nos outros países da África, impactou o continente até a contemporaneidade e:

(...) a territorialização, associada ao desvirtuamento das instituições e formas de organização autóctones, principalmente no período da administração indireta, impactou de modo substancial as sociedades africanas colonizadas e suas formas de identificação. A estratégia de dividir para governar da administração indireta introduziu novos diferenciadores sociais ao mobilizar as identidades, como as identidades étnicas, para fins políticos. Com isso se iniciou um processo de polarização, no qual se estabeleceram as bases para a violência política e instabilidade Estatal na África pós-colonização (Cunha, 2022, p. 199).

Por essas razões, sabe-se que os problemas internos de Moçambique dificultam o interesse de alguns povos em migrarem para o país africano, principalmente brasileiros e portugueses, uma vez que são de origem e vivem em países em que a qualidade de vida, segundo os IDHs já citados, está em um nível maior.

Entretanto, Moçambique é um país que preza e prioriza os princípios educacionais como forma de desenvolvimento e crescimento. O ensino superior no país tem crescido, com a institucionalização de mais universidades e mais acesso para a população, mas passa, atualmente, por desafios como “um conjunto de transformações, que vão desde a expansão, até a diversificação e internacionalização. E parte considerável destas acções associa-se a intervenção do Estado tanto ao nível nacional e internacional” (Gussule, 2024, p. 18), além da infraestrutura precária e a qualificação do corpo docente com exigência do nível de doutorado em todas as áreas de conhecimento, objetivando a melhoria na qualidade do ensino (Gussule, 2024, p. 20).

Portanto, em relação ao fluxo de portugueses em Moçambique, esse teve destaque na época colonial em que Moçambique era colônia de Portugal, que chegou ao país africano em 1498, com a instalação colonial em 1501 e a ocupação em 1507 (Santos, 2017). Entretanto, o desenvolvimento interno do país não foi muito interferido por Portugal, pois o país europeu manteve suas ações voltadas ao comércio internacional e o tráfico de pessoas oriundas do Continente africano, em sua maioria:

O fluxo de escravos de Moçambique, em especial para o Rio de Janeiro, foi pequeno e irregular até o início do século XIX, havendo, no entanto, referências a iniciativas de negociantes desta praça, engajados no circuito de Moçambique, Sena e Goa, para instalar uma companhia de comércio de gêneros e escravos africanos, em 1744. Algumas décadas antes, em 1719, uma ordem de d. João V enviada ao governador-geral do Estado do Brasil, d. Sancho de Faro e Sousa, determinava uma alteração emergencial na rota do tráfico de escravos do Atlântico para a baía de Lourenço Marques, no sul de Moçambique, em virtude dos ataques de navios holandeses aos portugueses na costa ocidental da África. Essas medidas demonstram que, até o final do século XVIII, o tráfico de escravos da África Oriental ainda não havia se consolidado. (...) A participação mais efetiva da África Ocidental no fornecimento de escravos para o Rio de Janeiro declinou entre 1795 e 1811, ano em que Manolo Florentino verificou um crescimento da oferta de cativos oriundos de Moçambique. Esse crescimento se explica, em termos mais amplos, pela Abertura dos Portos, em 1808, que favoreceu o aumento do número de expedições para Moçambique a fim de resgatar escravos. (Santos, 2017)

Percebe-se que a presença portuguesa em terras moçambicanas não foi tão forte durante esse período, comparativamente, como no Brasil. Mesmo assim, o Observatório da Emigração de Portugal fornece dados que mostram o número atual de portugueses que residem em Moçambique:

Tabela 1 - Número de portugueses residentes em Moçambique de 2000 a 2020

A.1.1 Residentes nascidos em Portugal por sexo, 2000-2020

(indivíduos)

Anos	Total	Feminino		Masculino	
	N	N	% do total	N	% do total
2020	4 549	^e 1 614	35.5	^e 2 935	64.5
2019	4 565	^e 1 636	35.8	^e 2 929	64.2
2017	4 897	^e 1 852	37.8	^e 3 045	62.2
2015	4 232	^e 1 553	36.7	^e 2 679	63.3
2010	4 089	^e 1 311	32.1	^e 2 778	67.9
2005	3 853	^e 1 499	38.9	^e 2 354	61.1
2000	2 669	^e 876	32.8	^e 1 793	67.2

[...] Dados não disponíveis, valores não significativos, não aplicável; [e] Por estimativa

Última atualização: 22/nov/2022

Fonte: Observatório da Emigração, 2022.

Nota-se que em 2020, o dado mais atual, aponta para o número de 4549 portugueses residentes em Moçambique e em maioria homens. Em relação à faixa etária e dados especificamente ligados a estudantes portugueses no ensino superior em Moçambique, não foi possível encontrar dados precisos e confiáveis, pois os números não são expressivos. Entretanto, sabe-se que existem hoje nas instituições de ensino superior em Portugal muitos estudos sobre a língua portuguesa em Moçambique, como é o exemplo da dissertação de mestrado “A língua portuguesa como vetor para a promoção e construção da resiliência em Moçambique. A atuação da cooperação portuguesa em Cabo Delgado” de José Carlos de Melo Amaro (2022), realizada na Universidade Nova de Lisboa. Essas pesquisas impulsionam o estudo e o interesse de estudantes em relação ao país africano, o que pode impulsionar intercâmbios acadêmicos e estudos superiores em instituições de Moçambique.

O fluxo migratório de brasileiros para Moçambique também não é alto, visto que os brasileiros que desejam mudar-se de país normalmente buscam países do continente europeu ou da América do Norte, sendo os Estados Unidos e Portugal os principais destinos, como foi apontado e discutido no gráfico 1 do tipo 1.2.1. Entretanto, mesmo diante dessa situação, uma matéria publicada pelo *site* jornalístico moçambicano O País, em 2022, indicou que 3.000 brasileiros residiam no país oficialmente (Borges, 2022).

A língua portuguesa é um grande fator de ligação entre países e seus cidadãos. Por isso, no Brasil também existem programas que incentivam estudantes brasileiros a irem para Moçambique realizar estudos. Um exemplo é o programa de intercâmbio criado pela

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no Brasil, que se chama Caminhos Amefricanos, que tem como objetivos: promover cooperação acadêmica entre instituições de ensino superior do Brasil e dos países africanos; contribuir para a mobilidade de discentes e docentes entre instituições de ensino superior brasileiras e estrangeiras; estimular a produção de pesquisas, desenvolvimento científico e tecnológico; e realizar intercâmbios interdisciplinares de ideias e experiências acadêmicas (GOV.BR, 2024-2). Em 2024, 50 estudantes brasileiros foram selecionados por esse programa para viajarem para Moçambique e realizar o intercâmbio acadêmico (GOV.BR, 2024-3).

No próximo tópico, o estudo apresenta detalhadamente sobre os sistemas de educação do Brasil, Moçambique e Portugal, visto essencial a compreensão desses sistemas para os próximos passos dessa pesquisa.

1.3 SISTEMAS DE EDUCAÇÃO

O sistema de educação é fundamental para o desenvolvimento de um país, uma vez que a educação proporciona às pessoas conhecimentos e habilidades necessárias para a realização pessoal e profissional, contribuindo para o desenvolvimento humano e a melhoria da qualidade de vida. Se o sistema for eficaz, esse pode preparar profissionais de trabalho qualificados e capacitados, essencial para impulsionar a produtividade e o crescimento econômico de longo prazo de um país.

A educação também pode oferecer oportunidades iguais para todos, independentemente da origem socioeconômica, promovendo a inclusão social e reduzindo as disparidades de renda e oportunidades. Assim, contribui para a coesão social, a estabilidade política e a prevenção de conflitos, fornecendo uma base comum de valores, conhecimentos e habilidades compartilhados pela sociedade, além de estimular a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas ao criar um ambiente propício para a inovação e o avanço tecnológico.

Portanto, esse tópico objetiva apresentar a história de formação, o funcionamento e organização do sistema de educação no Brasil, em Moçambique e em Portugal. Isso se faz importante para compreender sobre a área de especialidade que essa pesquisa estuda, além de esclarecer definições e conceitos relevantes.

1.3.1 História e funcionamento da educação no Brasil

Para compreender o sistema atual da educação no Brasil, deve-se compreender a história e a trajetória educacional no país. Com base em Melo (2012), a educação formal no Brasil foi introduzida em 1549 com a chegada dos jesuítas que foram responsáveis pela instrução e a catequização até 1759, com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, que objetivou a implantação do ensino desvinculado do religioso, ou seja, laico.

A instalação da corte portuguesa no século XIX em terras brasileiras trouxe a instituição e criação de universidades, centros acadêmicos, escolas e os primeiros cursos superiores (Melo, 2012, p. 23). Em março de 1824, após dois anos da independência do Brasil, foi outorgada a primeira Constituição Brasileira que possuía o ideal de um sistema nacional de educação, de uma educação primária gratuita para todos os cidadãos, além de aumentar o número de escolas primárias, ginásios, liceus, academias e universidades, de maneira distribuída pelo Brasil e com ensinamentos de gramática, ciências e belas-artes. Em outubro de 1827, foi criada a “lei que determinava a criação de escolas de primeiras letras por todo o território nacional, estabelecendo currículo e concedendo às meninas o direito de estudar” (Melo, 2012, p. 31). Foi, também, durante esse período que se estabeleceram alguns regulamentos que regiam os funcionamentos das escolas públicas e privadas.

Durante o período da Primeira República no Brasil, segundo Melo (2012, p. 41-43), foram estabelecidas escolas de formação de professores, que desempenharam função na formação de educadores e na disseminação de métodos modernos de ensino e visavam aprimorar a qualidade do ensino primário.

Em 1930, no início do período do Estado Novo, marcado pelo governo de Getúlio Vargas:

(...) foi criado o Ministério de Educação e Saúde, que priorizou o surgimento da universidade brasileira, unificando as faculdades isoladas. Um grupo de 26 educadores e intelectuais da época, participantes do movimento que resultou na posse de Getúlio Vargas, lançou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, contendo ideias inovadoras para o ensino nacional, propondo uma escola obrigatória para todos e desprovida de direcionamento religioso. (MELO, 2012, p. 50)

O *site* do Ministério da Educação - MEC - do Brasil (GOV.BR, 2018) informa, ainda, que, em 1931, criou-se o Conselho Nacional de Educação - CNE¹¹, que atualmente é um órgão integrante do MEC que tem o propósito de colaborar com formulação da Política

¹¹ “(...) órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos “assumptos relativos ao ensino” (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931)” (GOV.BR, 2018)

Nacional de Educação e auxiliar nas ações de atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do MEC.

Em 1934, foi estabelecida uma nova Constituição que definiu a educação como direito de todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos (GOV.BR, 2018). Trouxe um modelo de educação que firmou a educação do ensino primário como obrigatório e gratuito, o ensino religioso como facultativo e a criação do Plano Nacional de Educação - PNE, que fiscaliza todos os graus de ensino, e a instituição nas escolas de disciplinas sobre educação moral e política (Melo, 2012, p. 50-51).

Em 1937, criou-se outra Constituição que:

(...) oficializou a dualidade do sistema escolar, oferecendo ensino secundário para os que pretendiam cursar o ensino superior e ensino profissionalizante para os que tinham necessidade imediata de ingressar no mercado de trabalho. Estabelecia a obrigatoriedade de se criarem escolas nas indústrias e sindicatos para os filhos dos operários. (Melo, 2012, p. 51)

Em 1942, criaram-se as Leis Orgânicas do Ensino, constituídas por vários decretos-leis que objetivavam organizar a educação a partir da mudança de currículo do ensino industrial, secundário, comercial, normal e agrícola existentes na época, além de alterar os ciclos de estudo, instituindo o sistema educacional de três graus no Brasil:

O ensino de primeiro grau era constituído pelo ensino primário de quatro ou cinco anos, sendo obrigatório para crianças de 7 a 12 anos e gratuito nas escolas públicas. O ensino de segundo grau, posterior ao primeiro, também chamado de ensino médio, era destinado a jovens de 12 anos ou mais. Compreendia cinco ramos, sendo um deles com a finalidade de preparação para o ensino superior e os demais para formar força de trabalho para os principais setores de produção: o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola e o ensino normal. Este último para formação de professores para o ensino primário. (GOV.BR, 2018)

Faz-se um adentro em 1961, ano em que foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, pela Lei nº 4.024/1961 que estabeleceu as bases para a organização do ensino no país e:

(...) assegurou o direito à educação com recursos do Estado e determinou autonomia didática, administrativa e disciplinar às universidades autárquicas ou fundações. Com a LDB foi criado o Conselho Federal de Educação, constituído por 24 membros nomeados pelo presidente da República, com a atribuição, entre outras, de decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior federais e particulares e o reconhecimento das universidades mediante aprovação de seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior depois em atividade regular há dois anos. Com a primeira LDB houve a diminuição da centralização do MEC e os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia. (GOV.BR, 2018)

Após o período da Ditadura Militar e início do processo de redemocratização, em 1996, foi:

Promulgada a Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece normas para todo o sistema educacional, da educação infantil à educação superior, além de disciplinar a Educação Escolar Indígena. A nova LDB substitui a Lei nº 5.692 de 1971 e dispositivos da Lei nº 4.024, de 1961, que tratavam da educação. (GOV.BR, 2018)

Em 1998, ressalta-se a criação do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que, inicialmente, foi implantado com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos e das escolas nos anos do ensino médio. A partir de 2001, na quarta edição do exame, esse passou a servir como teste para ingresso ao ensino superior, aceito por algumas instituições, combinados ou não aos vestibulares tradicionais (GOV.BR, 2018). Atualmente, o ENEM tornou-se a principal forma de ingresso a todas as instituições públicas federais de ensino superior do Brasil.

Em 2006, estabeleceu-se uma mudança no ensino fundamental, que passou a ter 9 anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE -, “que reforça a visão sistêmica da educação, com ações integradas com o objetivo de melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos, com prioridade para a educação básica” (GOV.BR, 2018).

Em 26 de janeiro de 2010, institui-se, pela Portaria Normativa n.º 2/2010, o Sistema de Seleção Unificada - SiSU, definido como um “sistema informatizado e online gerenciado pelo MEC e que permite às instituições públicas e privadas ofertar vagas para seus cursos de graduação aos candidatos que participaram da edição anterior do ENEM” (GOV.BR, 2018). Em 2014, o novo Plano Nacional de Educação - PNE - foi implantado pela Lei n.º 13.005/2014, com duração de 10 anos e novas diretrizes e metas para a educação.

Os principais marcos históricos e a formação da educação brasileira resultaram, atualmente, em um sistema de educação regido por leis, portarias e decretos que definem as etapas obrigatórias, características e os níveis de estudos no Brasil. Dessa forma, a educação brasileira atual é regulamentada, principalmente, pelo **art. 208 da Constituição Federal do Brasil de 1998**, que trata da educação gratuita e obrigatória para todos os cidadãos nos níveis iniciais (Educação Básica), a **Lei nº 9.394/1996**, conhecida como a **LDB, PNE**, e a **Lei nº 14.113/2020**, Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FunDEB, que regulamenta o financiamento da

educação básica pública, distribuindo recursos para estados e municípios para promover a equidade na educação.

O sistema de educação é dividido em dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior. Esses possuem etapas correspondentes aos anos escolares, a diferentes faixas etárias¹² e objetivos educacionais. A **Educação Básica**¹³ é obrigatória para todos os cidadãos brasileiros e pode ser cursada em instituições privadas, mas é assegurada por lei com gratuidade para todos os cidadãos em instituições públicas. É dividida nas três etapas seguintes, com suas especificações e em ordem de entrada pelo indivíduo na educação:

1ª etapa: **Educação Infantil**, dividida em duas sub etapas, respectivamente: a **Creche**, correspondente à faixa etária de 0 a 3 anos e com 3 anos de duração, e a **Pré-Escola**, com grupo etário de 4 a 5 anos, com 2 anos de duração. Somados os anos, a Educação Infantil tem duração de 5 anos, sendo esses os 5 anos iniciais da educação no Brasil.

2ª etapa: **Educação Fundamental**, uma etapa única, que corresponde a faixa etária de 6 a 14 anos, com um total de 9 anos de duração. Normalmente, nas escolas, essa etapa é subdividida em anos iniciais (do 1º ao 5º do ensino fundamental) e em anos finais (do 6º ao 9º do ensino fundamental).

3ª etapa: **Ensino Médio**. Essa etapa possui dois tipos de modalidades. A primeira é o **Ensino Médio Regular**, com a faixa etária de 15 a 17 anos, que vai do 1º ao 3º ano e tem duração de 3 anos. Essa modalidade é mais generalizada em relação às disciplinas e ao conhecimento que é aprendido, uma vez que não possui foco em especialização específica e objetiva preparar o estudante para continuar os estudos no Ensino Superior. A outra modalidade é o **Ensino Médio Profissional Técnico**, que tem duração de 4 anos, direcionado para as faixas etárias de 15 a 18 anos. Esse, ainda, pode ser articulado, de maneira que seja integrado e concomitante ao ensino médio regular, possui as mesmas disciplinas, com acréscimo de outras focadas em áreas profissionais específicas, de forma a preparar o estudante para entrar diretamente no mercado de trabalho. Pode, também, ser subsequente,

¹² Observa-se que as faixas etárias dos níveis escolares, no Brasil, podem sofrer certas oscilações, uma vez que dependendo da data de nascimento do estudante, esse pode cursar o nono ano do Ensino Fundamental com 14 ou 15 anos, por exemplo.

¹³ A idade pode variar de acordo com o contexto individual de cada aluno e as políticas educacionais de cada estado ou município. Por isso, há iniciativas como a Educação de Jovens e Adultos - EJA, que oferece oportunidades de educação para pessoas que não concluíram os estudos na idade regular.

servindo para estudantes que já tenham concluído o ensino médio regular, ao acrescentar um ano de estudo de disciplinas técnicas específicas de uma área que se pretende trabalhar.

A **Educação Superior** não é uma etapa obrigatória e é composta por dois níveis de estudos: a Graduação e a Pós-Graduação. Ressalta-se que, para o estudante cursar pós-graduação, deve ser portador de grau de nível de graduação, no mínimo.

A **Graduação** pode ser cursada em instituições privadas ou públicas (as instituições de ensino superior públicas no Brasil são, também, gratuitas para todos os cidadãos, não sendo cobradas taxas institucionais para os estudantes admitidos), reconhecidas pelo MEC, e possui três modalidades: o **bacharelado**, que tem duração entre 4 a 6 anos, e é voltado para a área acadêmica e de pesquisas; a **licenciatura**, com duração média de 4 anos, que objetiva a área profissional de atuação, principalmente para a formação de professores, tanto da educação básica quanto da superior; e o **técnico**, com duração média de 2 anos, que prepara profissionais que querem entrar rapidamente no mercado de trabalho de áreas técnicas.

A **Pós-Graduação** também pode ser realizada em instituições privadas ou públicas (essas também gratuitas), reconhecidas pelo MEC, e possui dois caminhos de especialização: o *Latu Sensu*, do latim, voltada para especializações para áreas profissionais de trabalho, com obtenção de certificado em sua conclusão e com duas modalidades de cursos, os MBAs¹⁴ e os Programas de especialização, com duração média de 1 a 2 anos; e o *Strictu Sensu*, também do latim, que proporciona seguimento para aqueles que desejam seguir carreiras acadêmicas, com enfoques em pesquisas e desenvolvimentos de estudos científicos, com obtenção de diploma na conclusão das etapas desse caminho, sendo elas o Mestrado, com duração média de 2 anos, o Doutorado, com duração médio de 4 anos, e os estudos de Pós-Doutorado, definidos como aqueles cursados após já obter pelo menos um título de doutor.

No próximo tópico, apresenta-se um pouco sobre a história da educação em Moçambique, o funcionamento e a organização do sistema de educação vigente no país, para, em seguida, compreender as semelhanças e diferenças entre os dois sistemas dos dois países em estudo.

¹⁴ Do inglês *Master of Business Administration*, que em português pode ser traduzido como "Mestre em Administração de Empresas", é um curso de pós-graduação que oferece uma formação abrangente em diversas áreas relacionadas à administração de negócios geralmente projetado para profissionais que já possuem experiência no mercado de trabalho e desejam aprimorar suas habilidades gerenciais e de liderança. Os cursos de MBA podem ter diferentes especializações e formatos.

1.3.2 História e funcionamento da educação em Moçambique

A educação em Moçambique já existia no país antes da chegada dos portugueses e passou ao longo dos anos por muitas mudanças que atualmente criaram desafios para o **Sistema Nacional de Educação - SNE** moçambicano, uma vez que há diferenças ideológicas e políticas dentro do próprio sistema que atrapalham o desenvolvimento da qualidade de ensino (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 6).

Ou seja, durante o período pré-colonial, a educação em Moçambique já possuía uma organização e marcava a existência de uma maneira de ensino e educação moçambicanas que visava preparar as pessoas para enfrentarem desafios do dia a dia a época, mas que foi descartada e excluída pelos portugueses anos depois (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 6-7). Com mais detalhes, a educação tradicional da sociedade pré-colonial era baseada na

(...) transmissão de conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, onde inculcava o seu código de valores políticos, morais, culturais, sociais e religiosos. Através dos ritos de iniciação, pelo dogma, pela superstição, pela magia, o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo etário, na família, na sua tribo, etnia e raça. (Quimuenhe, 2018, p. 5).

A educação na época pré-colonial, inicialmente, foi implantada entre o final do século XIX e o início do século XX, visando preparar os colonos para comandarem política e economicamente o país africano (Quimuenhe, 2018, p. 5). Dessa forma, a educação não tinha a intenção de ser formal e era praticada “em condições precárias e impróprias, ensinando-se o básico. Trata-se de um sistema educativo que não era veiculado pelas escolas formais e nem estruturado” (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 8), além de servir para catequizar os moçambicanos e ensinar a língua portuguesa ao mesmo tempo, sem a intenção de letrar o povo (Quimuenhe, 2018, p. 5-6). Mais a frente, os colonizadores aprimoraram a organização da educação que esses criaram em Moçambique, mas com objetivo de, para ajudar no comando das terras africanas, recolher informações dos moçambicanos sobre o território de forma que favorecesse a ocupação da colônia (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 9). Em 1845, Portugal criou uma divisão dentro do sistema de ensino em que “o ensino formal dividia-se em dois níveis, o primeiro que se dá nas escolas elementares, e o segundo grau nas escolas oficiais” (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 9)

Já em 1930, para favorecer a economia portuguesa, os portugueses estabeleceram algumas mudanças na educação com a Lei 17 de maio, que continuava a ser separatista dividida em um **sistema oficial**, que era destinado aos filhos dos colonos e que tinha o

objetivo de educar sobre todas as bases do saber e cultura, e um **sistema indígena**, que era destinado aos nativos moçambicanos com objetivo de “elevar gradualmente da vida selvagem para a vida civilizada dos povos cultos, a população autóctone (população nativa) das províncias ultramarinas” (Quimuenhe, 2018, p. 6).

À medida que a luta pela independência de Moçambique cresce, impulsionada por eventos como a Abolição do Estatuto Indígena, a educação também passa por transformações. Uma das mais importantes foi a publicação de um boletim informativo em 1962 que dissertou sobre o Ensino de Adaptação em Moçambique, visando capacitar os nativos a usarem a língua portuguesa para frequentarem o ensino primário (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 10). Além disso, também tinha o objetivo de formar um povo livre das ideologias do colono, com mentalidade capaz de resolver problemas da própria sociedade moçambicana (Quimuenhe, 2018, p. 7).

Com a independência do país em 1975, houve uma tentativa de criação de uma educação propriamente moçambicana voltada para o seu povo e suas necessidades. Essa educação “assumia como paradigma de ensino os desafios nacionais que conduziram à erradicação do analfabetismo como arma fundamental para alavancar o país no caminho do desenvolvimento, logo após o fim do colonialismo” (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 10). Em outras palavras, o que se tinha como objetivo da educação era usá-la como principal fator de desenvolvimento do país, como na política, na economia e na sociedade.

É a partir disso, que, em 23 de março de 1983, oficializaram-se as primeiras linhas gerais do SNE, pela **Lei 4/83**. O objetivo da política educativa continua centrado no uso da educação para melhorar o país. Samora Machel, o primeiro presidente de Moçambique, tomou uma medida específica em prol do aprimoramento da educação patriota, considerando a educação um direito básico, para que fosse aplicada no plano de desenvolvimento do país. Essa medida foi enviada:

(...) moçambicanos para formação em países, como Quênia, União Soviética, Argélia, República Democrática da Alemanha, Cuba, Vietname, China, cuja principal tônica era a formação para o posterior regresso para Moçambique a fim de disseminar práticas, conhecimentos e técnicas, tornando-se depois gestores de empresas, trabalhadores dos institutos para formar quadros, cientistas e técnicos de diferentes sectores da economia. (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 11)

“Em suma, neste período, a orientação ideológica da educação consistia em estimular o desenvolvimento do país para tirá-lo da pobreza através da mudança da mentalidade do homem, antes servidor dos interesses coloniais” (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 12).

A partir de 1992, tem-se um período mundial marcado pela democratização de instituições políticas, dado, principalmente, o fim da União Soviética e que influenciou questões internas em Moçambique. Por isso:

(...) neste período ocorre a revisão do SNE, visando ajustar as condições económicas e políticas que caracterizavam Moçambique desde a segunda metade da década de 1980. Neste sentido, o reajustamento do sistema educativo foi operado com recurso à Lei 6/92, de 06 de Maio, que revogava a Lei 4/83, de 23 de Março, e já não preconizava a formação de um Homem Novo imbuído de uma educação socialista, tal como se perspectivava a orientação ideológica do período anterior. Portanto, a pretensão da nova lei era adaptar a educação às condições económicas, sociais e políticas do momento histórico, garantindo uma escolarização básica para todos. (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 12)

A **Lei 6/92** trouxe objetivos relevantes como: 1) erradicar o analfabetismo, com acesso à educação e conhecimento para toda a população; 2) ter o ensino básico como direito garantido a todos os cidadãos com a imposição da escolaridade obrigatória; 3) dar acesso a todos, também à formação profissional; 4) impulsionar a educação cívica e patriótica, bem como dar preparação científica, técnica, cultural e física; 5) implementar a formação de professores de maneira profissional e com alta preparação pedagógica para educar jovens e adultos; 6) impulsionar a produção científica no país ao formar especialistas e cientistas; e 7) dar educação artística ao desenvolver a capacidade e gosto pela arte, bem como sensibilidade estética (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 12).

Essa lei também institucionalizou a base do sistema de educação geral vigente até hoje em Moçambique, sendo esse como apresentado no esquema abaixo Quimuenhe (2018, p. 11):

Quadro 1 - Sistema Nacional de Educação de Moçambique

SNE – Educação Geral				
Níveis	Classes/anos	Ciclos	Idade ideal	Saídas
Primário	1ª , 2ª	1º	6, 7	ETP
	3ª, 4ª, 5ª	2º	8, 9, 10	ESG
	6ª e 7ª	3º	11, 12	Ed. Ad. Merc. de Trabalho
Secundário	8ª , 9ª, 10ª	1º	13, 14, 15	ETP
	11ª e 12ª	2º	16, 17	ESG Ed. Ad. Merc. de Trabalho E. Sup. Form. de Profs
SNE – Ensino Técnico Profissional				
Elem/Básico	1º , 2º , 3º	-	13, 14, 15	ETP ESG
Médio	1º , 2º , 3º	-	16, 17, 18	Ens. Superior
SNE – Educação de Adultos				
Alfabetização	1º , 2º , 3º	-	A partir dos 15 anos	ETP ESG Ed. Ad. Merc. de Trabalho
SNE – Ensino Superior				
Licenciaturas	4, 5 ou 6 anos	-	-	Merc. de Trabalho
Mestrados	2 anos	-	-	
Doutoramentos	3/4 anos	-	-	

Fonte: Quimuenhe, 2018, p. 11.

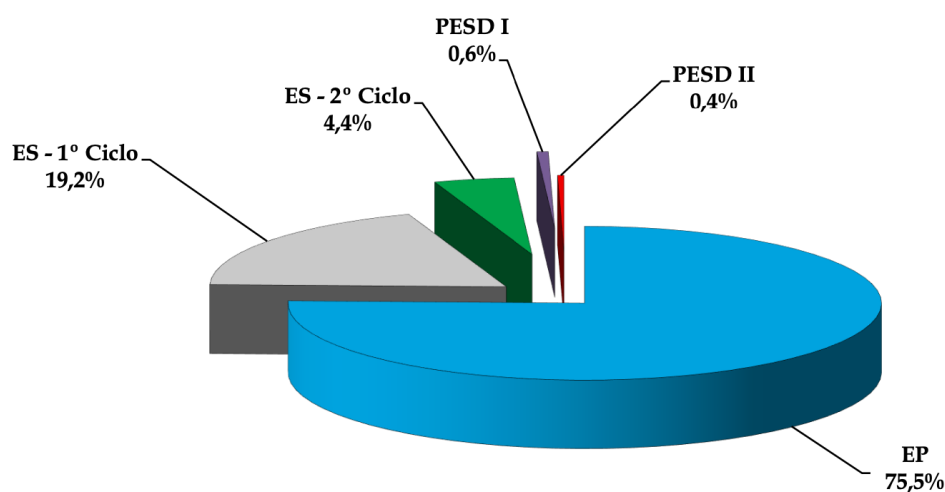
Em 1975, publicou-se uma resolução do SNE (Resolução 8/95), que colocou como prioridade do governo moçambicano o ensino primário até a 7^a classe, com objetivo de aumentar a entrada pela população na educação, uma vez que o ciclo de ensino se inicia no primário, e ajustar a educação às novas necessidades e dinâmicas da população moçambicana (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 13).

Já em 2003, de acordo com Muchisse, Tomás e Mbanguine (2024, p. 13), com apoio da Unesco e supervisão do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação - INDE,

o governo de Moçambique introduziu um novo currículo educacional que teve a intenção de melhorar os currículos e reajustes anteriores de 1983 e 1992. O novo currículo visava “formar cidadãos que contribuíssem para a melhoria das suas vidas, famílias, comunidades e país, a partir dos saberes locais” (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 13). Entretanto, a sua aplicação prática falhou em consequência de um currículo baseado maioritariamente em teorias, o que resultou em uma diminuição da qualidade de ensino do país, uma vez que a teoria não foi aplicada na prática (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 13). Em 2018, implantou-se a **Lei 18/2018** que alterou o ensino básico que antes ia até a 7ª classe, para, agora, a 9ª classe, reafirmou que a legislação continuou e confirmou o objetivo de educação passiva para todos (Muchisse; Tomás; Mbanguine, 2024, p. 13).

Dados atuais apontam algumas informações relevantes sobre o desenvolvimento e aprimoramento da implementação, acesso e qualidade da educação em Moçambique. O gráfico abaixo mostra a porcentagem de alunos por nível de ensino público no país no ano de 2024:

Gráfico 12 - Distribuição dos alunos por nível de ensino público em Moçambique em 2024



Fonte: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2024, p. 12.

Nota-se que 75,5% da população tem acesso ao ensino primário, o que aponta que as políticas para impulsionar a entrada na educação estão tendo resultados positivos. Entretanto, a porcentagem de alunos no primeiro ciclo do ensino secundário cai para 19% e para o segundo ciclo, sendo o fim da educação básica obrigatória ser cursado para ingresso na educação superior, cai ainda mais para uma porcentagem de 4,4% da população.

Conclui-se, então, que o sistema de educação, bem como a qualidade de ensino em Moçambique, ainda enfrenta desafios para consolidar-se. Tendo essa noção da educação em Moçambique e já apresentada também a história e o sistema de educação do Brasil, no próximo tópico, trata-se da história e do sistema de educação em Portugal

1.3.3 História e funcionamento da educação em Portugal

Segundo o site da Comissão Europeia (2024) sobre a história de Portugal, a história da educação no país teve como marco inicial, após a expansão marítima, por volta do século XVIII, o governo de Marquês de Pombal. Nesse, em 1772, expandiram-se os ideias de uma educação popular através da Reforma Pombalina do Ensino, que desenhou um modelo político de educação, o qual reformou os vários níveis de ensino e criou uma rede de escolas primárias públicas, ao cobrir as localidades mais importantes do país.

A transição da Monarquia para a primeira República de Portugal, no período de 1910 a 1926, foi um período riquíssimo para a educação no país, uma vez que reformas foram concretizadas, como a diversificação de “oferta educativa (ensino infantil, ensino primário ‘superior’, ensino normal; e criaram-se as universidades de Lisboa e Porto). Iniciaram-se as primeiras tentativas de descentralização e alteraram-se conteúdos programáticos e métodos pedagógicos” (Comissão Europeia, 2024).

Outro fator que marcou esse período foi a participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que agravou, também, a crise política e econômica no país. Tal cenário facilitou que os militares instituísem um regime ditatorial (que durou até a ditadura fascista de Salazar de 1974), em 1926, que culminaria futuramente, em 1933, na aprovação da Constituição portuguesa que instaurou o Estado Novo (Comissão Europeia, 2024).

Com isso, foi inevitável a desvalorização da educação que não acompanhou, em Portugal, o movimento de expansão da popularização da educação que acontecia em toda a Europa. Completa-se que “esta é uma das razões para o atraso estrutural do sistema de ensino português, agravada por um setor económico débil (fraco desenvolvimento industrial e comercial, agricultura pouco desenvolvida, mão-de-obra pouco qualificada)” (Comissão Europeia, 2024).

Em 1974, alguns problemas como os movimentos de independência de colônias portuguesas, como Guiné-Bissau, Moçambique e Angola, culminaram no golpe de Estado que acabou com o Estado Novo. Seguiu-se, entre 1974 a 1986, para mudanças educacionais que futuramente constituíram a educação no país com a implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE. Essas mudanças, de acordo com a Comissão Europeia (2024), foram, no ensino básico: o ensino primário passa a ter quatro anos iniciais com fases de duração de dois anos; o final de cada fase passa a ter avaliação escolar, mas sem a possibilidade de reprovação nos 1º a 3º anos iniciais. Ainda, passam a ser integrantes do ensino obrigatório os 5º e 6º anos, além de serem organizados em três fases. Para que seja cumprida o Ensino Básico obrigatório, medidas como transporte escolar, cantinas, suplemento alimentar, alojamento, alimentação e auxílios econômicos foram elaborados como efetividade na implementação do ensino. Já no Ensino Secundário, as mudanças foram: criação do curso geral unificado, com os 8º e 9º ano de escolaridade, organizado em cinco áreas de estudos juntas de disciplinas em comum, para o encaminhamento de uma formação voltada para uma área específica e vocacional; e os anos 10º a 11º de escolaridade como curso complementar e continuidade do curso geral, que assegura a formação específica na área escolhida pelo estudante.

Em 1977, o ensino superior recebeu uma nova modalidade, o ensino superior de curta duração, que tem objetivo de educar e formar técnicos e profissionais de educação, como, por exemplo, a conversão das escolas superiores de educação para as antigas escolas normais de magistério primário, formadoras de profissionais na educação.

Observa-se que, em 1980, tem-se a implantação do 12º ano, o último do Ensino Secundário. Esse novo ano é definido por possuir uma via de ensino voltada para o ingresso ao ensino superior, e outra voltada para a educação profissionalizante, com habilitação para cursar o ensino superior politécnico. Foi em 1983 que as necessidades de preparação de técnicos resultaram na instituição “dos cursos técnico-profissionais, formações a ministrar após o 9º ano de escolaridade, conferindo equivalência ao 12º ano e permitindo certificação profissional e acesso ao ensino superior” (Comissão Europeia, 2024).

A Lei nº 46/1986, chamada de Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE -, traz como objetivo principal uma educação e formação geral para todos os cidadãos portugueses e implicada uma educação básica com duração de 9 anos, com a promoção do contato do

estudante com diversas áreas de conhecimento a partir de estímulos em várias competências que acarretam nas escolhas vocacionais feitas no ensino secundário.

Houve uma reforma no ensino secundário, a partir de 2002, que culminou no aumento dos anos de escolaridade obrigatória, que, em 2005, passa a ser de 18 anos, instituída pela Lei n.º 85/2005, que também instituiu a pré-escola universal para crianças a partir dos 5 anos. A partir disso, o sistema de educação passa por mais mudanças, com grande investimento e reformas, que incluem a abolição de disciplinas (como educação cívica e estudo acompanhado) do ensino básico e “a instituição de exames nacionais no 4.º ano (...) e a adoção de novos cursos vocacionais do ensino básico e do ensino secundário, antecipando a idade de escolha vocacional para os 13 anos” (Comissão Europeia, 2024).

Todo esse processo histórico e transformações resultaram no sistema educacional que rege hoje em Portugal. Esse sistema atual é regido por leis, decretos-leis e portarias, incluindo, principalmente, a **Lei n.º 46/1986 - LDBSE**. É constituído por três principais etapas, essas o Ensino Básico¹⁵, o Ensino Secundário e o Ensino Superior, e o ensino Pós-Secundário não-superior. As duas primeiras etapas são obrigatórias, públicas, asseguradas por lei, de direito de todo cidadão e gratuitas.

O **Ensino Básico** pode ser realizado em escolas públicas gratuitas ou particulares e tem o objetivo de instruir os estudantes com uma formação geral comum, com conhecimentos necessários para entrar no ensino secundário, bem como as competências fundamentais de aprendizagem. Esse nível possui duração de 9 anos e é dividido em três fases, chamadas de ciclos, com os respectivos anos de escolaridade e faixa etárias correspondentes, presentes no quadro abaixo:

Quadro 2 - Ciclos do Ensino Básico de Portugal

Ciclos do Ensino Básico	Anos de escolaridade	Grupo etário de referência
1.º ciclo	1.º - 4.º ano	6 - 9 anos
2.º ciclo	5.º - 6.º ano	10 - 11 anos
3.º ciclo	7.º - 9.º ano	12 - 14 anos

Fonte: Comissão Europeia, 2024.

¹⁵ Aqui faz-se uma observação para a pré-etapa que antecede o Ensino Básico, a Educação e Acolhimento na Primeira Infância (EAPI), que não faz parte do sistema educacional de Portugal, pois é voltada para crianças de 0 a 3 anos de idade. (Comissão Europeia, 2024)

A partir do 5º ao 9º ano, os estudantes têm a possibilidade de realizar cursos artísticos especializados, se for de interesse dos mesmos, objetivando, desde cedo, direcioná-los para áreas específicas de formação.

O **Ensino Secundário**, por sua vez, pode ser realizado em escolas públicas gratuitas ou particulares e busca possibilitar aprendizagens diversificadas de acordo com as aptidões vocacionais e interesses dos estudantes, “reconhecendo que todos têm capacidade e podem optar por qualquer oferta educativa e formativa disponível, com vista ao prosseguimento de estudos e ou à inserção no mercado de trabalho” (Comissão Europeia, 2024). Assim, essa etapa tem duração de 3 anos, sendo esses o 10º, 11º e 12º ano de escolaridade, com grupo etário de 15 - 18 anos e obrigatoriedade de conclusão do ensino Básico para adentrar no nível de secundário. Além disso, o Ensino Secundário possui 4 modalidades de cursos, sendo esses:

- **Cursos Científico-Humanísticos:** objetivam uma formação geral e uma específica de acordo com os interesses particulares dos estudantes e o que deseja prosseguir no ensino superior. Estão organizados em quatro cursos: Ciências e Tecnologias; Ciências Socioeconômicas; Línguas e Humanidades; Artes Visuais.
- **Cursos Profissionais:** buscam uma formação profissional com aprendizagens diversas de acordo com os interesses dos estudantes em seguir os estudos ou entrar no mercado de trabalho.
- **Cursos Artísticos Especializados:** são voltados para as áreas da Dança e da Música e intencionam aos estudantes uma formação geral, científica, e técnica artística, correspondentes aos interesses pessoais em seguir os estudos ou entrar no mercado de trabalho. Estão organizados no domínios de artes visuais e audiovisuais, dança e música.
- **Cursos com planos próprios:** esses permitem que as escolas possam diversificar as ofertas de educação e de formação, com um plano curricular próprio, podendo visar a continuidade dos estudos e a inserção do estudante no mercado de trabalho, possibilitando a dupla certificação (nesse caso, deve-se desenvolver as competências profissionais associadas a cada curso).

Além dessas 4 modalidades, existem outras duas que são voltadas para a opção de os cursos com dupla certificação, sendo:

Os **Cursos de Educação e Formação (CEF)** (Despacho Conjunto n.º 453/2004, 27 de julho) são uma oportunidade para concluir os 12 anos de escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos interesses dos alunos (...).

Os **Cursos de Aprendizagem** (Portaria N.º 1497/2008, 19 de dezembro) permitem obter uma certificação escolar e profissional, privilegiando a inserção no mercado de trabalho, potenciada por uma forte componente de formação realizada em contexto de trabalho, e o prosseguimento de estudos de nível superior. (Comissão Europeia, 2024)

Entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior, estabeleceram-se os estudos de ensino **Pós-secundário não-superior**, que objetiva qualificação e formação flexibilizadas de nível pós-secundário e pode ser realizado em escolas públicas ou particulares. Esse é dividido em duas principais modalidades: os **Cursos de Especialização Tecnológica - CET** -, que são permitem formação de dupla certificação de nível pós-secundário não superior técnica especializada, voltados para adultos com idade igual ou superior a 18 anos e que possuam, no mínimo, o ensino secundário completo; e os **Cursos de Aprendizagem+**, que também fornecem formação de dupla certificação de nível pós-secundário, com enfoque na formação realizada em contexto de trabalho, para adultos que tenham entre 18 a 29 anos e que possuam, no mínimo, ensino secundário completo. Como complemento, os CETs:

(...) visam responder às necessidades do tecido socioeconómico, ao nível de quadros intermédios especializados, capazes de se adaptar às exigências de um mercado de trabalho em acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, apresentando-se, simultaneamente, como uma alternativa para a melhoria da qualificação dos jovens e requalificação profissional dos ativos. (Comissão Europeia, 2024)

A terceira etapa, o **ensino superior** pode ser cursado em instituições de ensino superior universitárias ou politécnicas públicas¹⁶, ou particulares e possui dois caminhos, o **ensino universitário** (direcionado para a investigação e criação do saber científico e cultural) e o **ensino politécnico** (voltado para a investigação aplicada e criação do saber de natureza profissional). Os dois tipos de ensino superior possuem o tipo de ciclo de longa duração, com três ciclos de estudos, que devem ser cursados em ordem crescente de obtenção de grau académico, sendo esses: 1º ciclo de estudos, a **Licenciatura**, com obtenção de grau de licenciado; 2º ciclo, o **Mestrado**, com obtenção de grau de Mestre; e o 3º ciclo, o **Doutoramento**, com obtenção de grau de Doutor. Outra modalidade do ensino superior que faz parte do ciclo longo é o **Mestrado Integrado**, que corresponde a um tipo ciclo de estudos superiores, com duração média entre 5 a 6 anos e obtenção de grau de mestre.

¹⁶ Diferentemente do Brasil, o ensino superior público em Portugal não é sinónimo de ensino gratuito, uma vez que os estudantes devem pagar uma taxa anual de estudo equivalente ao curso escolhido e ao ciclo de estudos. É classificado como público por ser regido e ser de domínio e responsabilidade do governo de Portugal.

Ainda, o ensino superior possui a modalidade de ciclo de curta duração, em que podem ser cursados os **cursos técnicos superiores profissionais - CTeSP**, que possuem duração de 2 anos letivos, conferem diploma de técnico superior profissional para aqueles que os concluem e visa instruir o estudante com conhecimentos e capacidade de compreensão sobre uma área específica que dê base para o desenvolvimento profissional e prosseguimento para o ciclo de estudos que confere grau de licenciado.

O ensino superior em Portugal é assegurado pela Direção-Geral do Ensino Superior - DGES, que garante a implementação das políticas públicas de ensino superior e a sua regulação, além de apoiar o responsável pela área governativa da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do país.

Essa etapa de ensino possui, também, o Estatuto do Estudante Internacional, que regulamenta e facilita o acesso de estudantes internacionais nos ciclos de estudos de licenciatura e mestrados integrados em Portugal. Infere o processo de seleção de candidatos internacionais via um concurso especial:

O ingresso destes estudantes realizar-se-á, exclusivamente, através do concurso supramencionado, podendo candidatar-se os que sejam titulares de um diploma que faculte o acesso ao ensino superior no país em que foi obtido, ou que hajam concluído o ensino secundário português ou um ciclo de estudos a ele equivalente. (Comissão Europeia, 2024)

Com tais informações fornecidas a respeito da história e do sistema de educação do Brasil e de Portugal, entende-se que existem semelhanças e diferenças entre os sistemas educacionais dos dois países fundamentais para esse estudo. No capítulo de metodologia, essas semelhanças e diferenças serão colocadas em evidência, a partir do uso de mapas conceituais, discutidos no tópico sobre o processo de elaboração dos mapas conceituais.

Somados aos acontecimentos atuais relacionados aos fluxos de migração entre Brasil e Portugal, no nível de entrada e saída nestes países de estudante, observa-se a problemática identificada para essa pesquisa, que indica a necessidade de estudar as terminologias usadas no âmbito do ingresso na educação superior no Brasil e em Portugal, com o objetivo de sugerir Vocabulário Terminológico do português do Brasil, de Moçambique e de Portugal para o ingresso ao Ensino Superior (VoctermIES-BMP) que ofereça os termos e seus correspondentes de cada país para auxiliar na comunicação documental e, assim, contribuir para a mobilidade dos membros da CPLP. Para fundamentar teoricamente, segue-se para o capítulo 2, que trará as bases teóricas deste estudo.

2.1 FUNDAMENTOS BÁSICOS DA TERMINOLOGIA

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano tem a necessidade de nomear tudo aquilo que é percebido, identificado e desenvolvido, a partir do léxico que atende às necessidades comunicativas. As percepções de mundo são expressas com nomes dados às ferramentas de uso diário (ex.: faca, carro, computador, celular, internet etc.), à alimentação (ex.: comida, almoço, refeição etc.), aos seres vivos (ex.: mamífero, animal, planta, sapo, bactéria etc.) e à natureza (ex.: chuva, árvore, água etc.) do que está na vida humana. A história da Terminologia é marcada, portanto, por um processo evolutivo que remonta séculos atrás e acompanha esse processo de nomeação, quando a necessidade de comunicar ideias específicas em áreas do conhecimento especializado levou à criação de termos especializados, ao utilizar desses para expressar e nomear ideias, procedimentos e conceitos. Firmaram-se, assim, ao longo do tempo, os objetivos dos estudos terminológicos de “organizar e divulgar os termos técnicos e científicos como forma de favorecer a comunicação especializada” (Assumpção, 2014, p. 40). Na antiguidade, civilizações como a egípcia, grega e romana demonstraram a utilização de vocabulários específicos em campos como o da medicina, da astronomia e da filosofia. Os primeiros dicionários temáticos encontrados do final do Médio Império Faraônico (c. 1800 a.C.) e os glossários de termos médicos de Hipócrates (c. 460-377 a.C.), elaborados pelo médico Heródoto, ilustram um pouco dessa trajetória (Barros, 2004, p. 29).

Embora essa seja uma prática antiga, foi somente durante o século XX que a Terminologia consolidou-se como uma disciplina com métodos, teorias e práticas próprias. Por volta dos anos de 1930, o engenheiro austríaco, Eugen Wüster realizou o trabalho na área, “Padronização em linguagem internacional da tecnologia: especialmente em engenharia elétrica” (Tradução própria)¹⁷, que hoje é “considerado o fundador da Terminologia moderna e o principal representante do que foi conhecido como a Escola de Viena¹⁸” (Tradução

¹⁷ “Internationale Sprachnormung in der Technik: besonders in der Elektrotechnik” (Wüster, 1970).

¹⁸ Escola de Viena, ou *Vienna School*, foi um movimento intelectual e filosófico centralizado em Viena, Áustria, nas décadas de 1920 e 1930. Conhecida por seu papel no positivismo lógico, visava uma abordagem científica rigorosa para questões filosóficas, enfatizando a análise lógica da linguagem e defendendo a solução de problemas filosóficos como meras questões de linguagem. Seu legado inclui contribuições à filosofia da ciência e à metodologia científica, priorizando a observação empírica, verificabilidade e lógica na compreensão do mundo.

própria)¹⁹. Esse trabalho promoveu a ideia de criar vocabulários controlados para áreas especializadas, buscando a precisão e a clareza na comunicação técnica e científica. Então, notou-se a necessidade de organizar e padronizar os termos usados em domínios como da engenharia, da medicina e da ciência para evitar ambiguidades que poderiam resultar em erros e dificuldade na troca de informações entre profissionais de uma área de especialidade. Assim, defendeu-se a criação de vocabulários controlados, baseados em princípios lógicos e sistemáticos, para facilitar a compreensão mútua e a precisão na comunicação técnica e científica.

Com isso, essas proposições constituíram a chamada hoje de **Teoria Geral da Terminologia (TGT)** em que considera os termos como unidades independentes, dissociando-os do léxico e da gramática, do contexto e do discurso, além de defender a ideia de que não deveriam existir termos polissêmicos, sinônimos ou homônimos (Barros, 2004, p. 55). As concepções da TGT se distanciam da Linguística Geral, uma vez que nessa teoria “pode-se identificar um conjunto de conceitos de um domínio especializado, organizá-los em um sistema estruturado e defini-los sem mesmo identificar com precisão os termos que os designam. Haveria, portanto, uma total independência entre a expressão e o conteúdo” (Barros, 2004, p. 56).

Não se pode dizer que a TGT não trouxe grandes contribuições iniciais para Terminologia, mas, por ter uma visão lógica dessa ciência linguística, não considerava pressupostos básicos da ciência da língua e classificava a Terminologia como uma “disciplina científica que elabora os princípios e os métodos terminológicos gerais que servem de base a todo trabalho terminológico” (Barros, 2004, p. 56). Então, mais tarde, a teoria foi aprimorada por novas teorias elaboradas por linguistas, como Juan C. Sager e Maria Teresa Cabré, para a disciplina que elabora “leis e regras terminológicas aplicáveis a domínios específicos” (Barros, 2004, p. 56). Dessa forma, esses e outros linguistas apresentam outro olhar dos pressupostos de Wüster, agora em uma perspectiva no âmbito da Linguística, bem como contribuíram para a consolidação da Terminologia como uma disciplina formal.

Para os linguistas, a terminologia é caracterizada por critérios pragmáticos e subjetivos que a tornam uma parte especial do léxico, segundo Cabré (1998, p. 33). Dessa forma, os estudos terminológicos têm a Terminologia como uma área de conhecimento de

¹⁹ “considered the founder of modern terminology and the main representative of what is known as the Vienna School” (Cabré, 1998, p. 2)

práticas e objetos delimitados, a natureza do léxico especializado e sua função nas comunicações profissionais (Krieger & Finatto, 2004, p. 13). Como léxico especializado, entende-se o conjunto de um vocabulário próprio composto por unidades lexicais particulares de uma área técnica ou científica. A Terminologia se estende para além das práticas acadêmicas e científicas e multiplica-se, tornando-se “uma prática, uma necessidade do cotidiano, na comunicação social e na difusão cultural, na pedagogia e no treinamento” que hoje constitui o pleno exercício da cidadania (Barros, 2004, p. 19).

Em alternativa para a TGT, Maria Teresa Cabré apresentou a **Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT)**, de 1999, que defendia e explicava como a comunicação na linguagem especializada se difere da comunicação na língua geral. Segundo Cabré (1998, p. 46), conhecimentos específicos são necessários para que haja comunicação na linguagem especializada. Assim, há necessidade dos interlocutores terem conhecimentos prévios ou serem *experts* na área na qual está inserido o contexto comunicativo, bem como:

(...) o mundo referencial da comunicação [dos interlocutores] é limitado à área de especialidade, a qual é mais formalmente conceituada do que o mundo expresso pela língua geral. O sistema comunicativo também inclui a língua geral, a qual faz uso da sintaxe, da morfologia e parte do léxico. (Tradução própria)²⁰.

Textos de especialidade precisam ser concisos para reduzirem as possibilidades de distorção das informações, devem ser precisos por conta da natureza científica e técnica, e também necessitam de ser apropriados à situação comunicativa para que possam ser compreendidos por todos os interlocutores da área, independente do nível de conhecimento que tenham sobre o assunto, com menos ou mais redundâncias (Cabré, 1998, p. 47).

Dessa forma, nota-se que a TCT, diferente da TGT, não desassocia o termo da palavra, ou seja, a unidade terminológica e a unidade lexical da língua. Ao contrário, “Considera os termos como unidades linguísticas que exprimem conceitos técnicos e científicos, mas que não deixam de ser signos de uma língua natural (geral), com características e propriedades semelhantes” (Barros, 2004, p. 57). O objetivo da teoria de Cabré é, portanto, descrever as unidades que podem ter valor terminológico, de maneira semântica, funcional e formal, explicar o modo como esses valores são adquiridos e argumentar o funcionamento das relações com outros signos dos mesmos sistemas ou de sistemas distintos, progredindo o

²⁰ “the reference world of their communication is limited to that of the special field, which is more formally conceptualized than the world expressed by general language. The communication system also includes general language, which supplies the syntax, morphology and a part of the lexicon.” (Cabré, 1998, p. 46)

conhecimento sobre a comunicação na linguagem especializada e os termos (Cabré, 1999, p. 133).

O objeto de estudo da Terminologia é o termo, definido como “designação, por meio de uma unidade linguística, de um conceito definido em uma língua de especialidade” (ISO 1087, 1990, p. 5 *apud* Barros, 2004, p. 39-40). Também pode ser chamado de *unidade terminológica*, pois é “uma unidade lexical com um conteúdo específico dentro de um domínio específico” (Barros, 2004, p. 40). Por ser uma palavra ou expressão que possui um significado especializado de um campo específico, é utilizado para descrever algo de maneira precisa e concisa.

O campo de estudo da Terminologia é a linguagem especializada, entendida como um “subsistema” da língua geral usado propriamente para o discurso científico, técnico e especializado. Em outras palavras, as linguagens especializadas fazem parte da língua comum por serem a mesma língua em uso, com a diferença de serem usadas para propósitos específicos técnicos de especialidade. Por exemplo, a linguagem da medicina, a linguagem da botânica e a linguagem da matemática são todas linguagens especializadas com discursos próprios, mas que são usadas dentro da língua comum, e, portanto, diz-se *linguagem* e não *língua* de especialidade, por se tratar da língua em uso (Barros, 2004, p. 42-43). Completa, ainda, que a linguagem especializada   um “sistema de comunicação oral ou escrito usado por uma comunidade de especialistas de uma área particular do conhecimento” (Pavel & Nolet, 2002, p. 124 *apud* Barros, 2004, p. 42).

A Terminologia tem sua relevância na sociedade por ser a característica mais importante dentro das linguagens especializadas para os especialistas que a usam, uma vez que:

(...) diferencia a linguagem especializada da língua geral e, também, as várias linguagens especializadas umas das outras. Especialistas usam a terminologia não somente para ordenar pensamentos, mas também para transferir conhecimentos especializados em uma ou mais línguas e para estruturar informações existentes em textos especializados. (Tradução própria)²¹

Além da Terminologia, a Lexicologia   uma disciplina linguística que se concentra, também, no estudo e na organização de vocabulário. Mesmo que se assimilem, as duas disciplinas possuem grandes diferenças que são discutidas no próximo tópico.

²¹ “(...) differentiates special languages from the general language and also the various special languages from one another. Experts use terminology not only to order thought, but also to transfer specialized knowledge in one or more languages and to structure the information contained in specialized texts.” (Cabré, 1998, p. 45)

2.1.1 Diferenças entre a Lexicologia e a Terminologia

A Lexicologia é uma disciplina da Linguística que se dedica ao estudo do léxico de uma língua. Ou seja, consiste em investigar o conjunto de palavras e de expressões que constituem um vocabulário, parte de componentes e regras básicas de uma língua usada para referenciar a realidade e conectar os falantes ao mundo (Cabré, 1998, p. 29). Essa disciplina investiga a estrutura, a formação, o significado, as relações e o uso do léxico em contextos linguísticos, e define o léxico de um falante como:

(...) como o conjunto de unidades lexicais que contêm informações fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, o conjunto de regras apropriadas para a formação de palavras e reajustes, o conjunto de projeções possíveis em estruturas sintáticas e um conjunto de restrições na aplicação de regras.²² (Tradução própria)

Em suma, a “Lexicologia descreve as palavras de uma língua e explica como os falantes operam lexicalmente.” (Tradução própria)²³. O objeto de estudo da Lexicologia é o léxico, e esse pode ser estudado em alguns aspectos, como a fonologia, a morfologia, a semântica e a sintaxe, assim como na Terminologia, com o seu objeto de estudo, o termo (Maia-Pires, 2009, p. 25). Ainda, a Lexicologia auxilia a compreender a estrutura e o funcionamento do vocabulário, contribuindo para o estudo da língua e da comunicação humana.

Tanto a Lexicologia quanto a Terminologia compartilham o interesse central no estudo das palavras e desenvolvem estudos teóricos e práticos que produzem diferentes tipos de dicionários (Cabré, 1998, p. 34-35). Como semelhanças, aponta-se que ambas as disciplinas se preocupam com a análise das palavras e expressões linguísticas; buscam organizar e estruturar os itens lexicais; abordam a análise do significado das palavras; e contribuem para a criação de ferramentas linguísticas que facilitam o entendimento e o uso adequado das palavras em diferentes contextos.

Embora sejam semelhantes, são disciplinas distintas da Linguística e possuem características que justificam essa distinção, sendo essas, de acordo com Cabré (1998, p. 35): **o domínio, a unidade básica, o propósito e a metodologia.**

²² “(...) as the set of lexical units containing phonological, morphological, syntactic and semantic information, the appropriate set of word formation and readjustment rules, the set of possible projections on syntactic structures and a set of restrictions on rule application.” (Cabré, 1998, p. 29)

²³ “Lexicology describes the words of a language and explains how speakers operate lexically.” (Cabré, 1998, p. 30-31)

No **domínio**, entende-se que esses não coincidem, uma vez que o domínio da Lexicologia é amplo ao lidar com todo o léxico no contexto geral de uma língua, e o domínio da Terminologia é especializado, pois tem como objeto de estudo os termos de atividades profissionais ou campos específicos. Cabré (1998, p. 35) ainda justifica afirma que:

A Lexicologia ocupa-se da análise e da descrição da competência lexical dos falantes. Para explicar essa competência, parte-se do pressuposto de que todos os falantes possuem um repertório de palavras (permitindo-lhes trocar informações com outros falantes da mesma língua), um conjunto de regras de formação de palavras (permitindo-lhes formar novas palavras) e dados linguísticos e enciclopédicos sobre cada palavra (explicando assim como podem usá-las corretamente, precisamente e adequadamente em cada situação comunicativa).²⁴ (Tradução própria)

Como **unidade básica**, consideram-se os objetos de estudo de cada ciência: a palavra para a Lexicologia, e o termo para a Terminologia. Esses objetos são diferentes, uma vez que uma palavra de uma área de especialidade é um termo, assim “A palavra é uma unidade descrita por um conjunto de características linguísticas sistemáticas e tem a propriedade de referir-se a um elemento no mundo real. O termo é uma unidade lexical com características linguísticas similares, usadas em um determinado domínio especializado.” (Tradução própria)²⁵. Contribui-se, ainda, que termos e palavras possuem as mesmas características linguísticas, possuindo, ambos, traços gráficos, fonéticos e estruturas morfológicas, gramaticais e sintáticas. Como um ponto relevante, destaca-se a classe gramatical dos termos, que, em sua maioria, é de substantivos, enquanto uma língua é composta pelas mais diversas classes gramaticais de palavras, como substantivos, verbos, adjetivos, advérbios, pronomes, preposições, conjunções etc. O contexto de uso de palavras e de termos também é diferente, uma vez que termos normalmente são encontrados em discursos mais restritos do que palavras, que se encaixam em contextos mais vastos. Cabré contribui, afirmando:

Os usuários das palavras são todos os falantes da língua. (...) dos termos são os profissionais que lidam com o campo especial em questão. As palavras são usadas em situações amplamente variadas, enquanto o uso dos termos de um campo especializado é geralmente limitado a círculos profissionais. Os termos são normalmente utilizados para discutir tópicos especializados. Em contraste, as palavras são usadas para se referir a qualquer assunto na vida cotidiana, para

²⁴ “Lexicology deals with the analysis and description of the lexical competence of speakers. To account for this competence it is assumed that all speakers have a repertory of words (allowing them to exchange information with other speakers of the same language) a set of word-formation rules (allowing them to form new words) and linguistic and encyclopedic data about each word (thus explaining how they can use them correctly, precisely and properly in each communicative situation).” (Cabré, 1998, p. 35)

²⁵ A word is a unit described by a set of systematic linguistic characteristics and has the property of referring to an element in reality. A term is a unit with similar linguistic characteristics used in a special domain.” (Cabré, 1998, p. 35)

expressar sentimentos e dar ordens, e para se referir à própria linguagem.²⁶
(Tradução própria)

O **propósito** marca outra diferença entre os dois ramos ao se compreender que a Terminologia funciona de maneira diversa da Lexicologia. Isso porque o estudo das palavras realizada na Lexicologia parte da análise da palavra e os seus possíveis significados e usos comunicativos nos mais diversos contextos, ao passo que na Terminologia deve-se compreender primeiramente o significado do termo, que é único devido a sua especialização, para depois verificar como se deve utilizar no contexto específico. Em outras palavras, “A Lexicologia ocupa-se das palavras para dar conta das competências lexicais dos falantes. A Terminologia, por outro lado, ocupa-se dos termos para dar conta de estabelecer referência a conceitos do mundo real.” (Tradução própria)²⁷.

Ainda, quanto a **metodologia**, os dois ramos da Linguística diferenciam-se, porque na Lexicologia os estudos são realizados a partir de hipóteses teóricas geradas a partir de amostras de discursos dos falantes, que podem confirmar ou refutar as hipóteses. Por outro lado, na Terminologia busca-se preencher com termos uma grade conceitual previamente estabelecida, ou seja, o termo é gerado a partir do conceito já existente (Cabré, 1998, p. 37).

O teórico Alain Rey (1995) traz uma discussão sobre as motivações pragmáticas da Terminologia, na qual realiza uma comparação com a Lexicologia e gera críticas a respeito do modo como os termos e palavras são vistos pelas duas ciências, que esquecem os princípios que as assemelham. Assim, o linguista destaca que, por maiores que sejam as diferenças, possuem semelhanças pragmáticas que não devem ser esquecidas:

(...) as terminologias parecem transcender a natureza mutável da linguagem, ficam à margem de conflitos e são capazes de superar ambiguidades. Seus usuários consideram os termos como sendo transparentes, esquecendo que os termos têm são formas ou sinais linguísticos com suas próprias dimensões materiais. Por outro lado, a Lexicologia, fascinada pela forma, pode ignorar que um termo, por sua natureza, é primariamente um dispositivo pragmático ou uma ferramenta inserida na linguagem, mesmo que tenda a escapar dela.²⁸ (Tradução própria)

²⁶ “Users of words are all speakers of the language. Users of the terms are the professionals that deal with the special subject field in question. Words are used in widely varying situations, whereas the use of the terms of a special subject field is usually limited to professional circles. Terms are normally used to talk about specialized topics. In contrast, words are used to refer to any subject in daily life, to express feelings and give orders, and to refer to language itself.” (Cabr , 1998, p. 36)

²⁷ “Lexicology deals with words in order to account for the lexical competence of speakers. Terminology, on the other hand, deals with terms in order to establish a reference to concepts of the real world.” (Cabr , 1998, p. 37)

²⁸ “(...) terminologies seem to transcend the changing nature of language, to stand on the sidelines of conflicts and be able to overcome ambiguities. Their users consider terms to be transparent, forgetting that terms too are linguistic forms or signs with their own material dimensions. Conversely, lexicology, fascinated by form, can ignore that a term by its nature is primarily a pragmatic device or a tool inserted in language, even if it tends to escape from it.” (Rey, 1995, p. 85)

Nessa pesquisa, compreende-se que o estudo a ser realizado é de base terminológica, ao possuir uma área de estudo especializado da língua - os termos usados no processo para ingresso na Educação Superior - e não abranger a língua em seu contexto geral. Apresentam-se, em sequência, aspectos das linguagens especializadas e da Terminologia que fundamentam esse estudo.

2.1.2 A terminologia do texto escrito

O domínio da terminologia é a linguagem especializada, uma vez que “a Terminologia surge para sistematizar o léxico das linguagens de especialidade” (Faulstich, 1997, p. 82). Implica-se que as linguagens especializadas são parte da língua comum - por essa se referir “ao conjunto geral da língua, incluindo as linguagens de especialidades de acordo com as habilidades e a capacidade humana permite” (Maia-Pires, 2009, p. 27) - e, por suas vezes, são “entendidas como subsistemas linguísticos que compreendem o conjunto de meios linguísticos próprios de um domínio particular do saber (disciplina, ciência, técnica, profissão etc.), visando a não ambiguidade da informação.” (Correia, 1998, p. 59).

Dessa forma, ainda que as linguagens especializadas sejam mais restritas do que a língua comum, para fins de um estudo terminológico, deve-se delimitar o domínio da pesquisa, pois evita-se:

(...) eleger como objeto da pesquisa uma área completa como, por exemplo, a Engenharia, a Medicina, a Psicologia etc, que constituem grandes áreas divididas em subáreas e, cada uma delas, por sua vez, desdobrando-se em outros níveis, cada um com as suas especificidades. (Almeida, 2012, p. 207)

Almeida (2012, p. 207-208) ainda ressalta que trabalhar com uma área de especialidade em seu todo pode gerar conflitos de pesquisa por serem grandes, fornecendo uma quantidade enorme de textos que resultam em um *corpus* extenso. Isso pode acarretar em uma dispersão de pesquisa, dificultando o trabalho de extração de termos e podendo privilegiar algumas subáreas e desprezar outras, causando desequilíbrio de subáreas. Além disso, “(...) frequentemente as subáreas são muito distintas, o que dispensa ter num mesmo volume temas tão diferentes.” (Almeida, 2012, p. 208).

Portanto, ao delimitar-se o domínio, considerou-se questões de interesse social, político, cultural, científico e econômico para os países envolvidos nessa pesquisa. Assim, optou-se por trabalhar com a terminologia usada em documentos escritos e formais sobre o

processo de ingresso à Educação Superior em instituições do Brasil, de Moçambique e de Portugal, membros da CPLP. Ao compreender tal escolha, entende-se que esse estudo trabalhará com a linguagem especializada da terminologia de documentos de textos escritos. Faz-se, então, relevante trazer levantamentos sobre essa terminologia, bem como a relação entre a terminologia e a documentação.

A relação que se dá entre documentação e terminologia é de carácter *bilateral*, segundo Cabré (1999), uma vez que “o trabalho terminológico não pode ser realizado sem documentação, e uma parte do trabalho documental - aquela relacionada à descrição do conteúdo dos documentos - não pode ser feita sem terminologia.” (Tradução própria)²⁹.

O trabalho documental, a partir dos textos escritos, tem objetivo de descrever e transmitir conhecimentos de maneira precisa e eficiente. Assim:

(...) o conhecimento especializado é veiculado aos textos especializados principalmente por meio dos termos técnicos. A descrição do conteúdo de um documento especializado requer, por parte de um documentalista, utilizar uma série de unidades de carácter funcional que sintetizem o conhecimento contido neste texto. (Tradução própria)³⁰

O trabalho terminológico, por sua vez, é descrito como “uma série de operações encadeadas, nas quais se inclui a detecção, a coleta, a ilustração e a edição dos termos de domínios especializados.” (Tradução própria)³¹. Assim:

Se este processo não pode ser realizado através da análise dos discursos especializados, materializados nas comunicações entre os especialistas, principalmente por meio de textos, parece lógico afirmar que sem documentação o trabalho terminológico não pode ser realizado. (Tradução própria)³²

Com isso, destaca-se a importância da documentação escrita para o trabalho terminológico, pois, em quase todas as fases do trabalho, o uso de documentos escritos faz-se necessário. São os documentos que contém informações sobre as áreas específicas e as linguagens especializadas. Portanto, “a documentação serve para detectar, analisar, classificar

²⁹ “el trabajo terminológico no puede llevarse a cabo sin documentación, y una parte del trabajo documental —al relativa a la descripción del contenido de los documentos— no puede realizarse sin terminología.” (Cabré, 1999, p. 231)

³⁰ “(...) el conocimiento especializado se vehicula en los textos especializados fundamentalmente a través de los términos técnicos. La descripción del contenido de un documento especializado requiere por parte del documentalista el uso de una serie de unidades de carácter funcional que sintetizen el conocimiento de dicho texto.” (Cabré, 1999, p. 233)

³¹ “una serie de operaciones encadenadas en las que se incluye la detección, recopilación, ilustración y edición de los términos de los ámbitos especializados.” (Cabré, 1999, p. 233)

³² “Si este proceso no se puede realizar si no es a través del análisis de los discursos especializados, materializados en las comunicaciones entre los especialistas fundamentalmente a través de textos, parece lógico sostener que sin documentación el trabajo terminológico no puede llevarse a cabo.” (Cabré, 1999, p. 233-234)

e ilustrar as unidades terminológicas, e também para adquirir competência cognitiva sobre um assunto ou verificar informações.” (Tradução própria)³³.

Assim sendo, para este estudo terminológico, os documentos escritos foram usados em duas fases da metodologia, os quais foram essenciais. Na primeira fase, a preparação, os documentos foram fundamentais para fornecer as informações e conhecer o tema proposto, bem como informações sobre a organização e as características da língua portuguesa. Na segunda fase, para detectar, delimitar e extrair os termos para a análise, usou-se dos documentos com a linguagem especializada que essa pesquisa escolheu, pois é a documentação que apresenta o real uso de um termo em sua área de especialidade, com as características gramaticais e semânticas. Ainda, a documentação escrita serve para encontrar informações como contextos, definições, sinônimos etc. e realizar as análises dos termos. (Cabré, 1999, p. 235).

No mais, os termos e os documentos escritos se complementam, uma vez que os documentos usam dos termos presentes na documentação e os termos usam das informações fornecidas pelos documentos (Cabré, 1999, p. 235). Destaca-se, ainda, que:

O trabalho terminológico produz como resultado uma variedade de produtos, como vocabulários, dicionários e léxicos, que, considerados como referência, são documentos e, como tal, tornam-se parte de uma base documental. Os termos que compõem essas compilações constituem uma base de dados terminológica, que por sua vez também constituem um documento. (Tradução própria)³⁴

Compreendida a relevância da terminologia do texto escrito, faz-se necessário compreender o que são os termos e qual é a importância para os estudos terminológicos.

2.1.3 O termo e o conceito

O **termo** é o objeto de estudo da Terminologia e também produto, pois “toda terminologia é definida como um grupo de termos que compartilham as mesmas características de extensão e delimitação, ou pertencem à um mesmo domínio” (Tradução

³³ “la documentación sirve para detectar, analizar, clasificar e ilustrar las unidades terminológicas, y también para adquirir competencia cognitiva sobre una materia o verificar informaciones.” (Cabré, 1999, p. 234)

³⁴ “El trabajo terminológico produce como resultado una variada serie de productos (vocabularios, diccionarios, léxicos) que, considerados como referencia, son documentos y, como tales pasan a formar parte de una base documental. Los términos que integran estas recopilaciones constituyen una base de datos terminológica, que a su vez constituye también un documento.” (Cabré, 1999, p. 236)

própria)³⁵. Ainda, os termos são cheios de sinais significativos e distintivos os quais ocorrem em um discurso de uma linguagem especializada (Cabré, 1998, p. 80).

Como já discutido, os termos pertencem   uma língua particular com um sistema linguístico particular, sendo, então, os termos, unidades pertencentes a esse sistema que possuem seus próprios e diversos subsistemas, nos quais tendem a se parecer entre os termos de uma mesma área de especialidade, com estruturas específicas (Cabré, 1998, p. 81-82). Portanto, um termo está sujeito a ter as mesmas regras gramaticais, fonológicas, morfológicas, sint ticas e de ortografia que a língua comum da qual faz parte utiliza.

O **conceito**   descrito pela TGT de forma tradicional como “unidade de pensamento constituída por meio de abstra o com base em propriedades de um conjunto de um ou mais objetos” (ISO/CD 1087-1 *apud* Temmerman, 2004, p. 35) em que como “objetos”, entende-se como um “fen meno no mundo perceptível ou concebível” (Temmerman, 2004, p. 35).

Entretanto, nesse estudo, entende-se o processo de estudar e descrever categorias como uma abordagem onomasiol gica, em que ao invés de tomar-se como partida o termo nesse processo, tem-se o “conceito” como ponto inicial para chegar   uma nomenclatura. Diante disso, destaca-se que “conceito”, aqui, parte da ideia de “bloco de informa es” em que, dentro da perspectiva da Teoria Sociocognitiva da Terminologia - a ser apresentada no próximo tópico - que é o fundamento teórico deste estudo, “as pessoas entendem o mundo a partir de sistemas cognitivos” (Temmerman, 2004, p. 35-36). Portanto, nessa pesquisa, entende-se conceito como **unidades de interpreta o**, pois estas estão estruturadas dentro de um bloco de conhecimento (uma área de domínio) em que estão relacionados e interligados.

Apresentados tais conceitos e defini es, iniciam-se as discussões sobre o objetivo principal de estudo da pesquisa, verificar as varia es terminológicas dos termos, considerando os conceitos da Terminologia de *Frames*, na área em estudo no português do Brasil, de Moçambique e de Portugal.

³⁵ “every terminology is defined as a group of terms either sharing the same traits of extension or delimitation, or vetoing to the same domain.” (Guaded, 1990, *apud* Cabré, 1998, p. 80)

2.2 Da Teoria Sociocognitiva da Terminologia à Terminologia baseada em *Frames*

O objetivo dessa pesquisa é amenizar as lacunas de comunicação entre instituições de Ensino Superior que pertencem à CPLP e afetam a interação entre as instituições, além do acesso à Educação Superior por novos estudantes dos países membros da comunidade. Essas lacunas existem pelo uso de termos ditos sinônimos, ou seja, termos diferentes que se referem a um mesmo conceito. É a partir disso que a Terminologia baseada em *Frames*, vertente da terminologia, passa a ser essencial como fundamento teórico deste estudo.

A Terminologia baseada em *Frames* está relacionada a **Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TST)** proposta por Temmerman (2000) com base nos princípios teóricos da Semântica Cognitiva adaptados à linguagem especializada. Dessa forma, a TST tem como objetivo “procurar entender e explicar como funcionavam os processos de categorização, bem como os variados elementos cognitivos e comunicativos que permeiam e solidificam o processo de comunicação especializada” (Curti-Contessoto & Costa, 2021, p. 11).

A TST considera a perspectiva cognitiva e social, uma vez que Temmerman (2000) afirma que elementos estruturais ajudam na definição de categorias. Isso, pois não é suficiente apenas saber as características distintivas ou a estrutura lógico-ontológica, mas elementos como “a origem da compreensão, as dimensões que constituem a estrutura intercategoria, bem como a intenção do emissor da mensagem” (Curti-Contessoto & Costa, 2021, p. 11) também determinarão “quais serão os elementos informativos a serem apresentados quando descrevemos uma categoria” (Temmerman *apud* Curti-Contessoto & Costa, 2021, p. 12).

Seguindo o princípio da cognição, tem-se a Semântica de *Frames* desenvolvida por Charles Filmore (1977) que procura explicar variações de sentido. Essa teoria busca entender como funciona a organização dos sentidos na mente, na qual os *frames* são “estruturas conceituais estabelecidas na memória permanente, frutos de nossa interação com o mundo e da consolidação de nossa experiência diária” (Moreira & Salomão, 2012, p. 491). Ou seja, essa teoria propõe que “que os significados das expressões linguísticas sejam interpretados de acordo com o *frame* de fundo que é evocado no momento do enunciado” (Moreira & Salomão, 2012, p. 492). Para entender-se melhor a aplicação dessa teoria, tem-se o exemplo da palavra “casado” para a explicação do termo “solteiro”:

(...) para entender o conceito de “casado” é necessário entender uma série de estruturas conceituais inter-relacionadas, como a instituição do casamento no mundo ocidental, a noção das funções típicas de um homem casado e o que é estar apto a exercer essas funções. Só assim é possível aplicar adequadamente o termo “solteiro” a alguém. (Moreira & Salomão, 2012, p. 492)

A partir da Semântica de *Frames* criada por Filmore (1977) e também da TCT de Cabré (1993), Faber (2005, 2006, 2007) desenvolveu a “*Frame-Based Terminology*” - FBT, ou Terminologia baseada em *Frames*. Entende-se que a FBT é uma abordagem teórica de organização e estruturação do conhecimento especializado com base em quadros semânticos, os *frames*, que se fundamenta em princípios da semântica cognitiva e da cognição situada (Faber, 2014, p. 14-15). Ou seja, por esse viés, a terminologia de uma área de especialidade não é um conjunto de termos isolados, mas uma rede de conceitos conectados que ativam quadros de significado específicos em um domínio:

A FBT é uma teoria terminológica orientada cognitivamente que opera com a premissa de que, na comunicação científica e técnica, as unidades de conhecimento especializado ativam quadros semânticos específicos do domínio que estão em consonância com o conhecimento prévio dos usuários. (Tradução própria)³⁶

Os quadros semânticos - ou *semantic frames* - são estruturas mentais que representam cenários ou situações e incluem as relações entre os elementos que os compõem. Ou seja, a noção de *frame* é definida como:

(...) uma esquematização da experiência (uma estrutura de conhecimento) representada no nível conceitual e armazenada na memória de longo prazo, relacionando elementos e entidades associadas a uma cena, situação ou evento específico, culturalmente enraizado na experiência humana. (Tradução própria)³⁷

Dessa forma, pode-se dizer que a FBT reflete como os termos se relacionam com os quadros semânticos de domínios de especialidade com coerência dentro da comunicação especializada, considerando que seus utilizadores já possuem conhecimentos prévios da área.

Ainda, a FBT é aplicada no estudo do *EcoLexion* desenvolvido por Pamela Faber, Pilar León-Araúz e Arianne Reimerink (2016), no qual um “*frame*” combina relações semânticas gerais de uma categoria com os “*templates*” - representação individual de uma mesma categoria (Faber, 2014, p. 15). Com isso, também integra-se um componente cultural nessas representações de conhecimento, pois “esse componente se manifesta na forma de um

³⁶ “FBT is a cognitively-oriented terminology theory that operates on the premise that, in scientific and technical communication, specialized knowledge units activate domain-specific semantic frames that are in consonance with the users’ background knowledge.” (Faber, León-Araúz & Reimeirink, 2016, p. 73)

³⁷ “(...) a schematisation of experience (a knowledge structure), which is represented at the conceptual level and held in long-term memory and which relates elements and entities associated with a particular culturally embedded scene, situation or event from human experience” (Evans *apud* Faber, 2014, p. 15)

‘*semplate*’, que se refere aos temas culturais ou padrões linguísticos que são impostos ao ambiente para criar, coordenar, subcategorizar ou contrastar categorias” (Tradução própria)³⁸. Com isso, “os *frames* tornam-se, assim, representações em larga escala que conectam categorias por meio de relações semânticas [e] fornecem uma base para a seleção de contextos linguísticos, culturais e gráficos ricos em conhecimento” (Tradução própria)³⁹.

A FBT é fundamentada em três micro-teorias, sendo elas a micro-teoria semântica, a micro-teoria sintática e a micro-teoria pragmática, ou em inglês, respectivamente, *semantic micro-theory*, *syntactic micro-theory* and *pragmatic micro-theory*. Completa-se que “cada micro-teoria está relacionada com a informação no termo de entrada, a relação entre as unidades do conhecimento especializado e os conceitos que o designam” (Tradução própria)⁴⁰.

A micro-teoria semântica tem sua abordagem com foco na representação interna e externa dos significados dos termos, organizando-os em ontologias e descrevendo relações semânticas, como exprimem:

A micro-teoria semântica envolve uma representação interna e externa. A representação interna é refletida em um modelo de definição usado para estruturar os componentes de significado e as relações semânticas na descrição de cada unidade de conhecimento especializado. A representação externa é uma ontologia específica do domínio, cujos conceitos de nível superior são OBJETO, EVENTO, ATRIBUTO e RELAÇÃO. A ontologia é baseada nas representações conceituais de objetos físicos e processos. Esse conjunto de conceitos funciona como um suporte, e suas descrições em linguagem natural fornecem a base semântica para consulta de dados, integração e inferência. (Tradução própria)⁴¹

Já a micro-teoria sintática é definida como aquela que se baseia “em eventos e assume a forma de estruturas de predicado-argumento” (Tradução própria)⁴². Destaca-se que de acordo com a FBT, os predicados ativam as relações entre as entidades que causam natureza

³⁸ “This component is in the form of a ‘*semplate*’, which refers to the cultural themes or linguistic patterns that are imposed on the environment to create, coordinate, subcategorise or contrast categories” (Faber, 2014, p. 15)

³⁹ “‘Frames’ thus become large-scale representations that link categories by means of semantic relations (...) [and] also provide a basis for the selection of knowledge-rich linguistic, cultural, and graphical contexts” (Faber, 2014, p. 15)

⁴⁰ “Each micro-theory is related to the information in term entries, the relations between specialized knowledge units, and the concepts that they designate” (Faber, 2015 *apud* Faber, León-Araúz & Reimeirink, 2016, p. 73)

⁴¹ “The semantic micro-theory involves an internal and external representation. The internal representation is reflected in a definition template used to structure the meaning components and semantic relations in the description of each specialized knowledge unit. The external representation is a domain-specific ontology whose top-level concepts are OBJECT, EVENT, ATTRIBUTE, and RELATION. The ontology is based on the conceptual representations of physical objects and processes. This set of concepts acts as a scaffold, and their natural language descriptions provide the semantic foundation for data querying, integration, and inferencing. (Faber, León-Araúz & Reimeirink, 2016, p. 73-74)

⁴² “The syntactic micro-theory is event-based and takes the form of predicate-argument structures.” (Faber, León-Araúz & Reimeirink, 2016, p. 74)

de um evento e, assim, as relações de termos entre termos possuem uma sintaxe que é representada em “microgramáticas” que marcam os textos de um *corpus* para buscar informações, além de mostrar como as relações hierárquicas ou não hierárquicas são expressas em línguas diferentes (Faber, León-Araúz & Reimerink, 2016, p. 74).

A micro-teoria pragmática, por sua vez, é também chamada de teoria de contextos, ou *theory of context*, já que ela trata dos termos em contextos linguísticos e extralinguísticos. Isso porque considera-se aqui os contextos linguísticos de uso do termo em que tais “informações contextuais são importantes porque mostram como os termos são ativados e utilizados em textos especializados na forma de colocações e padrões de colocação” (Tradução própria)⁴³; e, também, o contexto extralinguístico que está relacionado com a sociedade e cultura, uma vez que “são indicadores de conhecimento cultural, percepções e crenças, pois muitas unidades de conhecimento especializado possuem uma importante dimensão cultural” (Tradução própria)⁴⁴. Dessa forma, os dois conceitos são importantes na extração de termos e na formulação de definições.

Em complemento a essa teoria, faz-se um parêntese para o Manual da Cooperação (2021) da CPLP, que contribui para consolidar a cidadania e potencializar os vínculos sociais, econômicos, políticos e culturais que unem a identidade dos Estados-Membros do grupo. O documento traz o Quadro Bienal de Cooperação da CPLP como um dos anexos e apresenta, como uma das atividades da área de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, os objetivos relativos às Terminologias Científicas e Técnicas Comuns da Língua Portuguesa:

Criar e disponibilizar publicamente, na plataforma do VOC, terminologias científicas e técnicas para os países da CPLP, com estrutura comum, geridas conjuntamente, no âmbito do IILP, gratuitas, de livre acesso, e que conduzam a que a língua portuguesa disponha de bases de dados terminológicos capazes de a colocar a par das línguas com mais recursos, nomeadamente para a tradução e a interpretação, para emprego em organizações internacionais e para a criação de ferramentas derivadas, em particular no âmbito do processamento computacional da língua. (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, 2021, p. 80)

Dessa maneira, essa teoria é a base deste estudo, pois ela auxiliará na identificação das árvores de domínio que levaram à identificação dos termos mais frequentes usados. Assim, esses termos serão selecionados pelo uso cognitivo das relações semânticas dos termos verificadas a partir dos quadros semânticos, que serão os recortes feitos por árvores de

⁴³ “Such contextual information is important because it shows how terms are activated and used in specialized texts in the form of collocations and collocational patterns.” (Faber, León-Araúz & Reimeirink, 2016, p. 74)

⁴⁴ “extralinguistic contexts are pointers to cultural knowledge, perceptions, and beliefs since many specialized knowledge units possess an important cultural dimension.” (Faber, León-Araúz & Reimeirink, 2016, p. 74)

domínio, e que depois serão organizados no Vocabulário Terminológico do português do Brasil, de Moçambique e de Portugal para o ingresso ao Ensino Superior (VoctermIES-BMP) para que haja condições de entendimentos entre os membros da comunidade linguística, mantendo-se a coesão.

Além dos conceitos da Terminologia baseada em *Frames*, destaca-se no próximo tópico o que exprime Faulstich (2001) sobre a variação terminológica, relevante para o estudo. Isso porque se trata de uma pesquisa sobre variações de uso de termos na linguagem utilizada em documentos que formalizam e regulam os processos de entrada em instituições de ensino superior dos três países citados da CPLP.

2.3 Variação terminológica

De acordo com Faulstich (2001, p. 18), Wüster “reconhecia a polissemia dos termos, mas enfatizava que dentro de um domínio específico o termo deveria ser monovalente, mesmo sendo polissêmico”. Dessa forma, com os avanços dos estudos terminológicos, abandona-se a ideia da TGT de que a “variação linguística era toda perturbação da unidade linguística” (Wüster, 1998, p. 150 *apud* Faulstich, 2001, p. 17) e que “a variação poderia ser eliminada por meio da normalização dos termos” (Faulstich, 2001, p. 18). Assim, nascem novos conceitos ao considerar “uma nova atitude em relação à variação em terminologia” (Faulstich, 2001, p. 19).

A variação terminológica refere-se à diversidade ou às mudanças nos termos usados para nomear conceitos, provenientes de mudanças no uso em que a linguagem especializada se encontra. Isso pode ocorrer por várias razões, incluindo contextos de uso dos termos, uso regional geográfico, a evolução do conhecimento e o uso de novas tecnologias, bem como a própria especialização do termo. Entende-se que o fenômeno da variação é natural da língua e que, por isso, ocorre também na linguagem especializada (Faulstich, 2001, p. 19), sendo a terminologia “(...) passível de variação, porque faz parte da língua, porque é heterogênea por natureza, e porque é de uso social.” (Faulstich, 2001, p. 20).

Na vertente de estudo da socioterminologia⁴⁵, as variantes terminológicas são resultados “dos diferentes usos que a comunidade, em sua diversidade social, lingüística e geográfica, faz do termo” (Faulstich, 2001, p. 22), considerando um padrão estabelecido da língua para definir o que é variação. Faulstich, em seus estudos de variação terminológica, elaborou um constructo teórico da variação terminológica que estabeleceu critérios e diferentes categorias e subcategorias de variantes dos termos.

Em síntese, o constructo teórico da variação em terminologia elaborado por Faulstich divide as variantes em três principais categorias, concorrente, coocorrente e competitivas, definidas a partir das formas dos termos (condensadas, expandidas, idênticas, diferentes ou provenientes de uma língua estrangeira), dos significados (iguais ou diferentes), e o fator contextual que as configuram nas subcategorias de variante formal, sinônimo ou estrangeirismo (Faulstich, 2001, p. 20-21, p. 25).

“As variantes concorrentes são aquelas que podem concorrer entre si, e permanecer, como tais, no estrato, ou que podem concorrer para a mudança” (Faulstich, 2001, p. 26), ou seja, não podem ocupar o mesmo espaço por se encontrarem no mesmo tempo e por isso também são formais. Dessa forma, essas variantes terminológicas podem ser lingüísticas, na qual o que constitui a variante do termo é a mudança fonológica, morfológica, sintática, lexical; ou de registro, em que o ambiente em que ocorrem acarreta na variação, podendo então ser geográfica (diferentes lugares em que a linguagem está em uso), de discurso (diferentes textos científicos que podem ser elaborados com níveis distintos de conhecimento de uma área), e temporal (aqui uma forma foi eleita depois de concorrer ao mesmo tempo com outra forma) (Faulstich, 2001, p. 27-30).

Outra categoria é a das variantes coocorrentes, que “são aquelas que têm duas ou mais denominações para um mesmo referente” (Faulstich, 2001, p. 31). Dessas variantes têm-se as sinônimas terminológicas, uma vez que a função é manter a coesão lexical e organizar o discurso, além de os sentidos dos termos não serem iguais, mas sim idênticos, sendo relacionados pela sinonímia terminológica. Aqui não há concorrência entre os termos, uma vez que estes podem ocorrer no mesmo contexto, sem mudanças no conteúdo. Por fim,

⁴⁵“A socioterminologia vem adquirindo, por isso, posição de disciplina de caráter teórico e não somente de um método analítico aplicado (...) cuja síntese é apresentada (...) como prática do trabalho terminológico, [na qual] fundamenta-se na análise das condições de circulação do termo no funcionamento da linguagem [e] como disciplina descritiva, [que] estuda o termo sob a perspectiva lingüística na interação social.” (Faulstich, 1995, p.2)

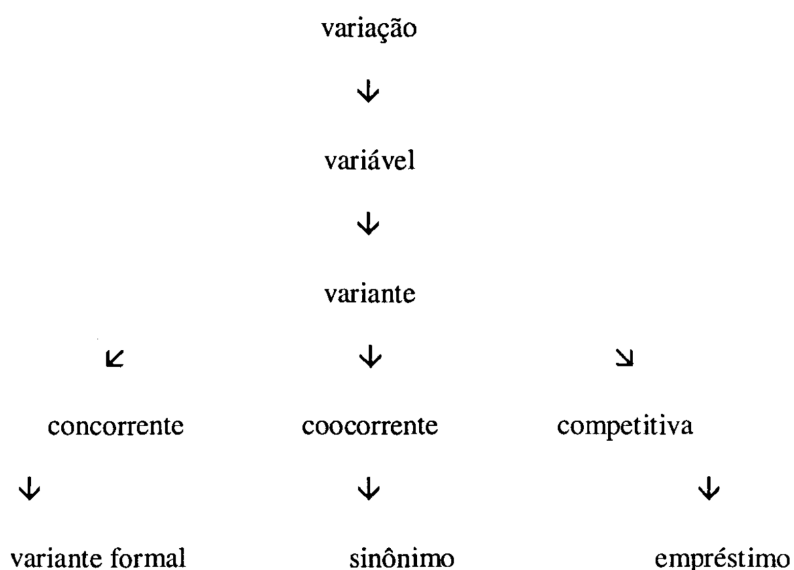
Faulstich destaca sobre essas variantes que “toda sinonímia é variação, mas nem toda variação gera sinônimos” (Faulstich, 2001, p. 32).

Por último, há as variantes competitivas, entendidas aqui como empréstimos de línguas estrangeiras. Os termos adotados como empréstimos de línguas estrangeiras tendem a ser “adaptados” à língua receptora, o que gera a criação de um termo vernáculo equivalente, causado pela permanência no ambiente diferente do natural. Assim:

A base para o surgimento desse tipo de variante é o empréstimo lingüístico, realizado como um estrangeirismo ou como um empréstimo propriamente dito. O resultado se concretiza por meio, ou de uma forma estrangeira, ou de uma forma híbrida que provoca o aparecimento da forma vernacular em competição. (Faulstich, 2001, p. 34)

Para ilustrar e facilitar a compreensão, Faulstich (2001, p. 26) desenvolveu o seguinte esquema do constructo teórico da variação terminológica:

Figura 1 - Constructo teórico da variação terminológica



Fonte: Faulstich, Enilde, 2001, p. 26.

Como variante, entende-se uma forma específica de um elemento linguístico que faz parte da variação identificada, sendo uma das manifestações de um elemento linguístico em um determinado contexto, devendo ser adotados e considerados para uso. Por isso, esses conceitos são cruciais para essa pesquisa, dado que a terminologia utilizada pelas instituições de Ensino Superior do Brasil, de Moçambique e de Portugal possuem variantes adotadas em uso.

Portanto, a terminologia não é estática, mas dinâmica e influenciada por uma variedade de fatores, o que pode resultar em diferentes formas de termos para expressar conceitos similares em diversos contextos ou comunidades, assim como ocorre na variação do léxico:

As variações que ocorrem nas linguagens especializadas possuem a mesma natureza do que as que ocorrem na língua comum, seja em dialeto, registro ou estilo. Isso porque o objetivo principal das linguagens especializadas é a comunicação entre especialistas, assim a faixa de variação dialetal é mais estreita do que a da língua comum (Tradução própria)⁴⁶.

Com isso, a variação terminológica, dentro da terminologia, visa “abraçar” todos os termos sinônimos e variantes, principalmente dentro do contexto desse estudo. Isso, porque a variação reconhece o efeito geográfico, social e histórico e, por considerar que não é possível desassociar esses fatores do uso da língua, a variação acolhe a diversidade e as variantes usadas, sendo irreal e impraticável a imposição da obrigatoriedade do uso de termos específicos elegidos.

2.3.1 A Terminologia baseada em *Frames* no estudo de variação terminológica

Apresentados os conceitos principais da Terminologia baseada em *Frames* e da variação terminológica, faz-se necessário entender como as duas teorias se relacionam e são fundamentais para esta pesquisa. A FBT une a semântica cognitiva e a cognição situada para organizar e representar conhecimento especializado em forma de quadros semânticos (Martín & León-Araúz, 2013, p. 2). Em paralelo, a variação terminológica considera que a língua é contextual e influenciada por fatores culturais, de prática social e geográficos (Faulstich, 2001, p. 22).

Percebe-se, então, que as duas teorias se complementam, uma vez que a FBT é útil no estudo de variação terminológica, por lidar com uso de termos em contextos específicos, já que se baseia em como os conceitos são ativados cognitivamente de acordo com o conhecimento prévio dos usuários. A FBT permite a análise das interações entre unidades de conhecimento especializado e suas relações com estruturas semânticas maiores, captando nuances e variações que refletem os diferentes usos em contextos científicos. Por isso, se alinha com a ideia de que a terminologia não é estática e que termos podem variar de

⁴⁶ “The variations occurring in special languages are of the same nature as in general language, i.e. dialect, register and style. Because their main purpose is communication between experts, the range of dialectal variation is narrower than in general language.” (Cabré, 1998, p. 76)

significado e uso, dependendo do quadro referencial e do domínio específico em que são aplicados, como defende a variação terminológica.

Como exemplo, da aplicação da FBT, tem-se o *EcoLexicon*, que “se concentrou em representar a multidimensionalidade do conhecimento especializado, dada a natureza interdisciplinar do domínio ambiental” (Tradução própria)⁴⁷. Devido ao excesso de informação que pode ser adquirido a partir de um termo, esse estudo reorganiza as informações a partir das relações conceituais, como dito:

Assim, o problema do excesso de informação pode ser resolvido pela recontextualização do comportamento relacional dos conceitos (León Araúz, 2009). A recontextualização é, portanto, o processo pelo qual os triplos são armazenados e representados em uma base de conhecimento, de acordo com as restrições impostas por diferentes contextos situacionais. Essa abordagem permite levar em conta a multidimensionalidade dos conceitos e, ao mesmo tempo, evitar a sobrecarga de informações. (Tradução própria)⁴⁸

Nesta pesquisa de mestrado, a noção de contexto situacional está relacionada às restrições impostas pelo domínio do processo de ingresso nas instituições de ensino superior do Brasil, de Moçambique e de Portugal e os subdomínios que serão identificados a partir da análise dos *corpora*. Com essas restrições, é possível apresentar os termos frequentes em uso nos três países que correspondem conceitualmente, pois estarão presentes no domínio e subdomínios de cada país. Dessa forma:

(...) definições são consideradas como mini representações de conhecimento (Faber, 2002, p. 345). Como tal, baseiam-se nas proposições conceituais mais representativas estabelecidas (...). Cada proposição conceitual é considerada uma característica do conceito. A representatividade de cada característica é determinada pela categoria atribuída ao conceito que está sendo definido. Cada categoria tem um conjunto de relações conceituais representativas que a descrevem. (Tradução própria)⁴⁹

Assim, pelos acordos estabelecidas entre os Estados-membros da CPLP, em destaque para o acordo de livre circulação de pessoas que facilita o trâmite para o turismo, estudo e trabalho entre os países, como entre o Brasil, Moçambique e Portugal, deve-se optar pela

⁴⁷ “EcoLexicon has always focused on representing the multidimensionality of specialized knowledge, given the interdisciplinary nature of the environmental domain” (Martín & León-Araúz, 2013, p. 2)

⁴⁸ “Thus, the problem of overinformation can be resolved by recontextualizing the relational behaviour of concepts (León Araúz, 2009). Recontextualization is thus the process by which triples are stored and represented in a knowledge base, according to the restrictions imposed by different situational contexts. This approach makes it possible to account for the multidimensionality of concepts and, at the same time, to avoid information overload.” (Martín & León-Araúz, 2013, p. 2)

⁴⁹ “(...) definitions are regarded as mini-knowledge representations (Faber, 2002, p. 345). As such, they are based on the most representative conceptual propositions established (...). Each conceptual proposition is considered to be a feature of the concept. The representativeness of each feature is determined by the category assigned to the concept being defined. Each category has a set of representative conceptual relations that describe it.” (Martín & León-Araúz, 2013, p. 3)

representação e o uso das variações de termos que possam ser compreendidos por todos os falantes de língua portuguesa, membros dos países que compõem CPLP, para que se preserve os objetivos de integração e parceria da comunidade. Essa representação será feita pela análise das relações conceituais entre os termos usados nos três países, a partir da divisão dos conceitos situacionais dentro do domínio de estudo e seus subdomínios. Diante de tais concepções, destaca-se brevemente sobre a história da Linguística de *Corpus*, bem como a teoria e a necessidade desta para essa pesquisa.

2.4 Concepções da Linguística de *Corpus*

A história da Linguística de *Corpus* (LC) é antiga e parte desde a Grécia Antiga com o *Corpus* Helenístico, definido por Alexandre o Grande, e as citações antigas produzidas na Idade Média (Sardinha, 2000, p. 325). Entretanto, esses *corpora* eram produzidos à mão, em um trabalho exaustivo de coleta e análise de dados, o que permitia espaço para uma frequência de erros e determinava um limite de tamanho de *corpus*, “o qual postula [Sinclair (1996)] que o *corpus* deva ser tão grande quanto a tecnologia permitir para a época” (Sardinha, 2000, p. 345).

Mesmo com evidências de que a Linguística de *Corpus* (LC) existe desde antes dos avanços tecnológicos, não havia, entretanto, o reconhecimento dessa nomenclatura, sendo este um termo moderno (McEnery & Wilson 2001, p. 1). O desenvolvimento da tecnologia proporcionou o impulso e o reconhecimento da LC, bem como novas formas e aprimoramentos de uso. Assim, deve-se explorar os conceitos da LC, as aplicações na Terminologia e sua relevância para essa pesquisa.

A Linguística de *Corpus* se diferencia de outros estudos da Linguística por não estudar diretamente algum aspecto particular da língua, mas sim prioriza identificar métodos para estudar a língua (McEnery & Hardie, 2012, p. 1). No sentido mais amplo, pode-se definir a LC como aquela que se ocupa “com um conjunto de textos legíveis por máquina que é considerado como base apropriada para estudar um conjunto específico de questões de pesquisa” (Tradução própria)⁵⁰. Ainda, Sardinha (2000) define a LC como aquela que:

(...) ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem mediante evidências empíricas, extraídas por meio de computador. (Sardinha, 2000, p. 325).

⁵⁰ “as dealing with some set of machine-readable texts which is deemed an appropriate basis on which to study a specific set of research questions” (McEnery & Hardie, 2012, p. 1).

Ou seja, a LC concentra-se no estudo e na análise de grandes coleções de textos escritos ou falados, para compreender padrões, uso de palavras, estruturas gramaticais e outros fenômenos linguísticos. Essa abordagem baseia-se na coleta, na organização e na análise de dados linguísticos reais, a partir de um *corpus*, ou o conjunto desse - *corpora* -, permitindo explorar como a língua é usada em contextos autênticos, assim “A Linguística de *Corpus* é, talvez, melhor descrita para o momento em termos simples como o estudo da língua com base em exemplos de uso da língua na ‘vida real’” (Tradução própria)⁵¹. (McEnery & Wilson, 2001, p. 1) Para mais, está:

associada a 'um método de investigação de inúmeras linhas de concordância e listas de palavras geradas por um programa de computador, com o objetivo de entender fenômenos que ocorrem em textos grandes ou em compilações de textos pequenos' (McCarthy e O'Keeffe 2010, p. 3 *apud* Shepherd, 2012, p. 15).

Diante disso e para fins dessa própria pesquisa, a LC faz parte de uma área de estudos linguísticos que fornece informações da língua e sobre essa língua em seu "uso real". Isso porque parte da perspectiva de analisar a língua dentro de um *corpus* de textos autênticos, seja na modalidade escrita ou oral, investigando o modo como os falantes e escritores de uma certa língua exploram os seus recursos, assim “Ao invés de olhar para aquilo que é teoricamente possível em uma língua, estudamos a língua em seu real uso em textos com ocorrências naturais” (Tradução própria)⁵².

Os estudos da LC tiveram impulso no final do século XX com os avanços tecnológicos que se tornariam primordiais para esses estudos. Entretanto, destaca-se que alguns trabalhos pioneiros da área já eram desenvolvidos antes e não devem ser descartados, pois:

Os pioneiros trabalharam com dados de *corpus* ao longo dos anos 50, 60 e 70, e foi na maioria por meio de seus esforços que o trabalho de *corpus* reviveu. Então não podemos pensar em trabalho de *corpus* simplesmente sendo deixado de lado no final de 1950 - fazer isso seria perder desenvolvimentos vitais no campo nos quais ocorreram quando a metodologia foi verdadeiramente marginalizada. (Tradução própria)⁵³

⁵¹ “Corpus linguistics is perhaps best described for the moment in simple terms as the study of language based on examples of ‘real life’ language use” (McEnery & Wilson, 2001, p. 1)

⁵² “Rather than looking at what is theoretically possible in a language, we study the actual language used in naturally occurring texts” (Biber; Conrad; & Reppen, 1998, p. 1)

⁵³ “Pioneers worked on with corpus data throughout the 50s, 60s and 70s, and it is largely through their efforts that corpus work revived. So we must not think in terms of corpus work being simply set aside in the late 1950s - to do so would be to miss out on vital developments in the field which occurred when the methodology was truly marginalized” (McEnery & Wilson, 2001, p. 20)

Destaca-se, diante dessa afirmação, o trabalho de Roberto Busa (1967), em que ele desenvolveu um *corpus* da filosofia medieval com 10.600.000 palavras e com mais 5.000.000 em outras línguas. Com isso, Busa iniciou uma tradição nos estudos de *corpus* que é seguida até hoje (McEnery & Wilson, 2001, p. 20-21).

Com o avanço tecnológico, houve, em 1964, o primeiro *corpus* linguístico eletrônico, o *corpus Brown*, com um milhão de palavras da língua inglesa, o que era inédito e notável para a época, mas ainda tiveram os textos “transferidos para o computador por meio de cartões, perfurados um a um, tal era a tecnologia da época” (Sardinha, 2000, p. 324). Junto a outro *corpus* de língua inglesa, o *Lancaster-Oslo/Bergen Corpus* (LOB), o *corpus Brown* “abriu a possibilidade de analisar a variação sincrônica entre as duas mais amplas variedades usadas do inglês padrão escrito” (Tradução própria)⁵⁴.

Nos anos 80, a LC ocorreu o “boom”, uma vez que, “como *corpora*, técnicas e novos argumentos a favor do uso de *corpora* começaram a ser mais aparentes” (Tradução própria)⁵⁵. Esse desenvolvimento contribui para o amadurecimento de metodologias de *corpus* e de novas línguas adeptas aos estudos, além da própria popularização dos computadores e *notebooks* pessoais, que facilitaram mais ainda o acesso às ferramentas computacionais para uso nas pesquisas linguísticas, já que antes “o trabalho terminográfico era todo realizado manualmente, desde a identificação dos termos, feita a partir de sua marcação em fotocópias dos textos que serviam de fonte, até as fichas terminológicas, preenchidas, corrigidas e complementadas à mão” (Bevilacqua, 2013, p. 16).

Por *corpus*, entende-se como um termo utilizado para se referir a um conjunto organizado de dados linguísticos reais, como textos escritos ou transcrições de fala, selecionados e compilados para servir como base de estudo e de análise. Em dicionários comuns, *corpus* é definido como um “conjunto de documentos e informações sobre determinado assunto” e com distinção em linguística como “conjunto de enunciados de uma língua que é utilizado como material para análise linguística” (Michaelis, 2024). De maneira especializada, Sanchez (1995) define *corpus* como:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito de uma língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam

⁵⁴ “opened the possibility of analyzing synchronic variation between the two most widely used varieties of standard written English” (McEnery & Hardie, 2012, p. 98).

⁵⁵ “as corpora, techniques and new arguments in favor of the use of corpora became more apparent” (McEnery & Wilson, 2001, p. 24)

representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise. (Sanchez, 1995, p. 8-9).

Ademais, pode haver duas definições distintas de *corpus*, ao considerar a etimologia da palavra e o uso moderno do termo na Linguística:

(...) qualquer coleção de mais de um texto pode ser chamada de *corpus*: o termo 'corpus' é simplesmente, em Latim, 'corpo', por isso um *corpus* pode ser definido como qualquer corpo de texto. Não precisa implicar nada mais. Mas o termo 'corpus', quando usar no contexto da linguística moderna, tende mais frequentemente a ter conotações mais específicas do que a simples definição traz. (Tradução própria)⁵⁶

Com as mudanças teóricas ocorridas na Terminologia a partir dos anos 90, fez-se necessário revisar, também, as práticas dessa disciplina, ou seja, a Terminografia, com a inclusão do uso de ferramentas computacionais que auxiliam na extração de informações linguísticas e *corpora* textuais (Bevilacqua, 2013 p. 11). Por esse viés, a Terminologia precisa se dispor de ferramentas computacionais e *corpora* eletrônicos especializados atualmente, uma vez que depende desta para identificar os contextos de uso e o valor especializado do termo, bem como realizar uma análise textual em que o termo está inserido para poder, enfim, chegar ao seu significado. Em suma:

Sem esses recursos, com certeza, seria mais difícil identificar algumas características importantes dos textos e inclusive do domínio discursivo estudado para identificar e caracterizar termos e combinações especializadas, bem como se levaria muito mais tempo para fazer um estudo mais aprofundado como o que foi mencionado acima. (Bevilacqua, 2013, p. 16)

Na Terminologia, “a busca e o tratamento dos dados passaram a se fazer dentro do texto, ou melhor, dentro de um *corpus*. Em outras palavras, dentro de um ‘conjunto de fontes relativas a uma área’” (ISO 1087, 1990 *apud* Barros, 2004, p. 262). Ademais, a LC oferece uma abordagem com base em evidências para a análise e compreensão dos termos usados em diferentes contextos especializados, auxiliando a pesquisa terminológica, além de ajudar na seleção e na definição de termos, tornando o processo de criação de recursos terminológicos mais sólido e orientado por dados reais de uso linguístico em contextos especializados.

⁵⁶ “(...) any collection of more than one text can be called a corpus: the term 'corpus' is simply the Latin for 'body', hence a corpus may be defined as any body of text. It needs to imply nothing more. But the term 'corpus' when used in the context of modern linguistics tends most frequently to have more specific connotations than this simple definition provides for” (McEnery & Wilson 2001, p. 29)

Atualmente, com a tecnologia ainda mais avançada e continuamente em progresso, a LC é constantemente aprimorada e está em uso mais frequente nas diversas áreas da pesquisa linguística, desde a Tradução à Terminologia, além de que:

As inúmeras ferramentas informáticas que têm sido criadas (ou aperfeiçoadas) para auxiliar o processamento da informação lingüística passaram a permitir o tratamento de textos em *personal computers*, a tradução automática ou semi-automática, a criação e gestão de bancos de dados lexicais/ terminológicos, de conhecimento, textuais (*corpora*) e outros. (Barros, 2004, p. 262)

Apresentados os conceitos iniciais da Linguística de *Corpus*, procura-se, a seguir, evidenciar as razões que motivaram a interface entre a Linguística de *Corpus* e a Terminologia, bem como a mudança associada aos avanços tecnológicos, impulsionados pelos avanços computacionais e o uso de *corpora*.

2.4.1 A Linguística de *Corpus* e a Terminologia

Para compreender a relação entre essas duas disciplinas, ressalta-se a relevância do uso de *corpora* na Terminologia. Dessa forma, pertinente ao surgimento de novos paradigmas terminológicos, como a própria harmonização terminológica, existem razões fundamentais para o uso da LC em Terminologia. Esses paradigmas implicam novos princípios teóricos e metodológicos, e estabelecem, conforme Bevilacqua (2013, p. 12):

(...) princípios voltados ao uso real dos termos, isto é, a sua utilização em textos especializados. Tal perspectiva prevê que se identifiquem, analisem e descrevam os termos, considerando as diferentes situações comunicativas em que são utilizados, e que, conseqüentemente, se considerem os aspectos linguísticos, comunicativos e cognitivos. (Bevilacqua, 2013, p. 12)

A pesquisa terminológica atual busca certas análises textuais, bem como esse estudo, que dependem de extrair informações dos textos e documentos usados dentro da área de especialidade que se estuda, como compreender qual é a função textual (se é um texto argumentativo, informativo etc.), a função situacional, o conteúdo semântico e linguístico, como a macroestrutura e constituições dos termos; e a própria identificação de termos equivalentes (aqueles que possuem a mesma expressão semântica) (Bevilacqua, 2013, p. 13 - 15).

Diante disso, a necessidade de trabalhar com um grande e diversificado número de informações para desenvolver novos estudos - como o caso da presente pesquisa, que necessita extrair informações como contextos e frequência de uso, classes gramaticais e

conteúdos semânticos e gramaticais dos termos - sustentam a necessidade do uso de *corpora* eletrônico especializado e outras ferramentas computacionais, assim como da Linguística de *corpus*, na pesquisa terminológica. Completa-se, ainda:

Sem esses recursos, com certeza, seria mais difícil identificar algumas características importantes dos textos e inclusive do domínio discursivo estudado para identificar e caracterizar termos e combinações especializadas, bem como se levaria muito mais tempo para fazer um estudo mais aprofundado. (Bevilacqua, 2013, p. 16)

Os recursos tecnológicos e computacionais mudaram os estudos terminológicos, principalmente em sua metodologia de pesquisa, possibilitando um processamento maior de informações que, conseqüentemente, melhora esse tipo de pesquisa e possibilita que mais estudos sejam desenvolvidos. O uso de computadores possibilita vantagens para a terminologia como:

A enorme quantidade de dados disponível para os terminólogos permite que obtenham informações bem fundamentadas sobre termos e tenham muitas outras informações à mão. No geral, isso fornece uma base mais sólida para as decisões que os terminólogos têm que tomar ao longo do processo, e dá à atividade terminológica uma maior flexibilidade e a possibilidade de responder melhor aos grupos de usuários. Graças à ciência da computação, os especialistas em assuntos específicos, agora também podem intervir no processo de pesquisa, contribuindo com outras perspectivas, dando suas opiniões sobre as decisões terminológicas e detectando lacunas nos termos. (Tradução própria)⁵⁷

Portanto, a LC possui benefícios e proporciona ferramentas para a identificação e análise dos termos, a partir do uso de meios digitais e tecnológicos que facilitam o processo desde a compilação de *corpora*, identificação de candidatos a termos e, no caso deste estudo, verificação das diferenças e semelhanças semânticas e gramaticais para a realização da análise dos termos.

2.4.2 As Ferramentas computacionais de análise de *corpus*

As ferramentas tecnológicas desempenham um papel fundamental na LC, fornecendo recursos e capacidades que facilitam a coleta, preparação, análise e interpretação de grandes conjuntos de dados linguísticos. A importância dessas ferramentas pode ser destacada em vários aspectos como automatização da coleta de grandes volumes de textos; *softwares* e

⁵⁷ “The huge amount of data terminologists have available allows them to obtain well-founded information about terms and to have much other information at hand. On the whole, this provides a more solid foundation to the decisions terminologists have to make throughout the process, and gives terminological activity increased flexibility and the possibility of responding better to user groups. Thanks to computer science, subject specialists can now also intervene in the research process by contributing other viewpoints, giving their opinions on the terminological decisions and detecting gaps in terms.” (Cabr , 1998, p. 164)

ferramentas computacionais especializados que auxiliam na análise detalhada e precisa dos dados linguísticos, facilitando a identificação de padrões linguísticos, frequência de palavras, concordâncias, entre outros aspectos; outras ferramentas que criam glossários, bancos de dados e outros instrumentos terminológicos; tradução automática e processamento de linguagem natural que oferece traduções mais precisas; e ferramentas que possibilitam a construção de modelos estatísticos e computacionais avançados para modelar fenômenos linguísticos, como análise sintática, semântica e estilística. Por esses motivos:

A história da Lingüística de *Corpus* está condicionada à tecnologia, que permite não somente o armazenamento de *corpora*, mas também a sua exploração. Por isso, a história da área está relacionada à disponibilidade de ferramentas computacionais para análise de corpus. (Sardinha, 2000, p. 334).

Os *concordancing programs*, ou programas de concordância, são ferramentas existentes há certo tempo, tendo disponível hoje no mercado novos modelos ainda mais eficientes e modernos. É a partir das concordâncias que o pesquisador verifica, dentro de um *corpus*, palavras ou termos com listas variadas e extensas de ocorrências desses em contextos de uso. Além disso, as listas de concordância permitem analisar as colocações e as frequências de uso dos termos (Biber; Conrad; Reppen, 1998, p. 15).

Um exemplo de estudo terminológico realizado recentemente que utilizou das ferramentas de *software* foi o Glossário da COVID-19 (Cruz.; Maia-Pires; Lupetti, 2020), desenvolvido por professores, pesquisadores e estudantes da Universidade de Brasília, em parceria com o Instituto Federal de Brasília e a Universidade de Pisa - disponível em <https://covid19.lexic.com.br/>. Esse glossário foi criado para suprir uma carência de informações que existia durante o período da pandemia de 2020 e que gerava desinformação, com consequências para a população no geral. Para a realização desse projeto, as ferramentas de *software* contribuíram para a emergência de oferecer esclarecimentos sobre os termos relacionados à doença, como as variantes do vírus e as vacinas que, na época, ainda estavam em desenvolvimento.

Com as tecnologias atuais, certos *softwares* disponibilizam novas ferramentas de análises a partir das listas de concordância, como filtros de pesquisa por padrões linguísticos ou classes gramaticais. Portanto, a LC será utilizada no desenvolvimento da metodologia da pesquisa e no uso prático para criar os *corpora* necessários para a realização do estudo da terminologia utilizada nos processos de acesso ao Ensino Superior na documentação das instituições do Brasil, de Moçambique e de Portugal. Usar-se-á da LC para i) identificar os

candidatos a termos relevantes (termos-chave e/ou mais frequentemente), fornecendo uma visão ampla e representativa do vocabulário usado pelos especialistas no domínio em foco; ii) analisar o uso dos termos a partir da observação do contexto de aplicação desses termos, ajudando a entender como esses são usados nas diferentes situações e contextos comunicativos; iii) verificar os termos que possuem significados semelhantes, bem como as estruturas gramaticais; e iv) elaborar os *corpora*, como já dito, que serão o banco de dados do estudo.

Desenvolvidos os pressupostos teóricos dessa pesquisa, apresenta-se a abordagem metodológica seguida, no próximo capítulo, e expõe-se, de maneira detalhada, toda a construção metodológica criada para o desenvolvimento deste trabalho.

Neste capítulo, descrevem-se os procedimentos da metodologia utilizada para a elaboração da pesquisa, dividida em três fases. A área de domínio contempla a terminologia utilizada nos procedimentos necessários para ingressar na Educação Superior no Brasil, em Moçambique e em Portugal. Ao identificar a lacuna existente na comunicação entre instituições de Ensino Superior dos três países e a dificuldade de compreensão dos documentos, processos e etapas de seleção por estudantes cidadãos da CPLP que desejam estudar no Brasil, em Moçambique e em Portugal, levantou-se o questionamento sobre como amenizar os conflitos de entendimento causados pelas terminologias aplicadas durante os protocolos de acesso a essas instituições. Por ser um aspecto ligado à comunicação, mediante a documentos formais redigidos em uma linguagem especializada, em língua portuguesa, detecta-se um entrave terminológico a ser investigado.

Destaca-se que este estudo é qualitativo e predominantemente descritivo, tem como objeto de pesquisa a terminologia de ingresso à Educação Superior de Estados-Membros que compõem a CPLP e explora a complexidade linguística da língua portuguesa. Devido à grande amostra de dados, os primeiros questionamentos levantados são sobre os termos relacionados ao acesso às instituições superiores do Brasil, de Moçambique e de Portugal, como identificá-los e como selecionar os mais relevantes para o processo de ingresso e, ao final, como propor um vocabulário que compreenda esses termos reagrupados pelos quadros semânticos nos quais estão relacionados.

Parte-se da primeira fase da metodologia de pesquisa, a organização dos termos a partir de conceitos que forneceu elaboração de mapas conceituais, que consiste em compreender os sistemas de educação dos três países para identificar o funcionamento e a organização interna relacionados ao acesso às instituições de Ensino Superior de ambos os países, o tipo de educação - gratuita⁵⁸, pública, obrigatória e opcional -, a duração, os ciclos de estudos, bem como a identificação das terminologias usadas para classificar cada etapa e

⁵⁸ Aqui faz-se uma observação, uma vez que a educação superior gratuita é um conceito que se vê no Brasil, pois ao ingressar em uma instituição de ensino superior pública no Brasil, implica-se que a mesma também é gratuita, já que o estudante não deve pagar nenhuma taxa à instituição para realizar os seus estudos, sendo subsidiado pelo governo. Em Portugal, o ensino superior público não é gratuito, pois, mesmo sendo instituições do governo de Portugal, os estudantes ingressantes ainda devem pagar um valor específico, denominado propina, para realizar seus estudos.

regras discutidas e apresentadas no tópico 1.3 do capítulo 1. As informações foram organizadas em mapas conceituais que auxiliaram na identificação dos conceitos e dos seus respectivos termos envolvidos nos processos relativos ao acesso às instituições superiores, o que direciona a pesquisa no recorte das etapas exigidas para esse processo de ingresso.

Após o entendimento do sistema educacional, restringiu-se aos documentos relacionados aos processos que permitem o ingresso às Universidades ou aos Institutos de Ensino Superior. Assim, foi possível estabelecer os critérios de seleção para a criação do *corpus* que serviu de base para a coleta de dados para esta pesquisa e as etapas subsequentes da metodologia desse estudo, como será descrito neste capítulo.

3.1 Elaboração de mapas conceituais

O processo de compreensão dos sistemas educacionais utilizou-se de buscas nos *sites* oficiais e nas legislações do governo do Brasil, Moçambique e de Portugal para manter a fidelidade e veracidade das informações usadas e compartilhadas. Para manter os princípios de equilíbrio entre os *corpus*, delimitou-se o número máximo de 30 *sites* e de 65 documentos de maior destaque de cada país, extraídos de 30 instituições do Brasil, de 30 instituições de Portugal e 16 instituições de Moçambique, seguindo os critérios de delimitação e escolha das instituições que foram estipulados para o estudo e será descrito no tópico 3.2.2 deste capítulo.

Ao estudar os documentos sobre os sistemas educacionais dos países envolvidos neste trabalho, percebe-se que não somente são organizados de forma distinta em relação aos níveis de educação, mas também apresentam diversidades/variações terminológicas. Entretanto, apesar das especificidades dos sistemas de cada país, nota-se que também existem semelhanças conceituais descritas por termos distintos que assemelham parte da organização do sistema de educação dos três países, sendo esses os *frames* da pesquisa. Com o número elevado de termos, fez-se necessário organizar as informações a partir da construção de mapas a partir dos conceitos.

O método de elaboração de mapas conceituais permite organizar informações de forma sistematizada, que aprimora a visualização das relações conceituais em forma gráfica, esquemas conceituais, edificados em níveis, além de representar o conhecimento e o trabalho de diagramação do pensamento. Assim, tomou-se como base a metodologia de Maia-Pires (2023), e se utilizou a ferramenta digital disponível gratuitamente na internet para *download*,

IHMC CmapTools⁵⁹ (Cañas et al, 2004), para criar os mapas conceituais do sistema de educação do Brasil, Moçambique e de Portugal.

O objetivo é demonstrar o funcionamento e a organização dos sistemas de educação dos três países, para melhor visualização e a compreensão das etapas de ensino de cada país. Os termos foram analisados dentro dos *frames* das etapas de educação, para mapear quais são as possíveis formas de ingresso e como é o processo para o acesso à Educação Superior nas instituições do Brasil, de Moçambique e de Portugal.

Os mapas foram elaborados pela própria pesquisadora deste estudo com base nas leis que regem os sistemas educacionais, como, no Brasil, pela Lei nº 9.394/1996 e Lei nº 10.172/2001, em Moçambique pela Lei nº 18/2018, e, em Portugal, pela Lei nº 46/1986. Estas legislações facilitaram a identificação dos conceitos, termos em evidência e termos variantes, como “Educação Básica” e “Ensino Básico”, que serão detalhados a seguir.

3.1.1 Mapa conceitual do Sistema de Educação do Brasil

Por se tratar de um estudo realizado em uma instituição de Ensino Superior do Brasil, a Universidade de Brasília, optou-se por iniciar a pesquisa pelo sistema e pela organização da educação do Brasil. Esse é regido por bases legais, a saber: art. 208 da Constituição Federal de 1988; art. 53, IV, da Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente; do Plano Nacional de Educação, disposto pela Lei nº 10.172/2001; e a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

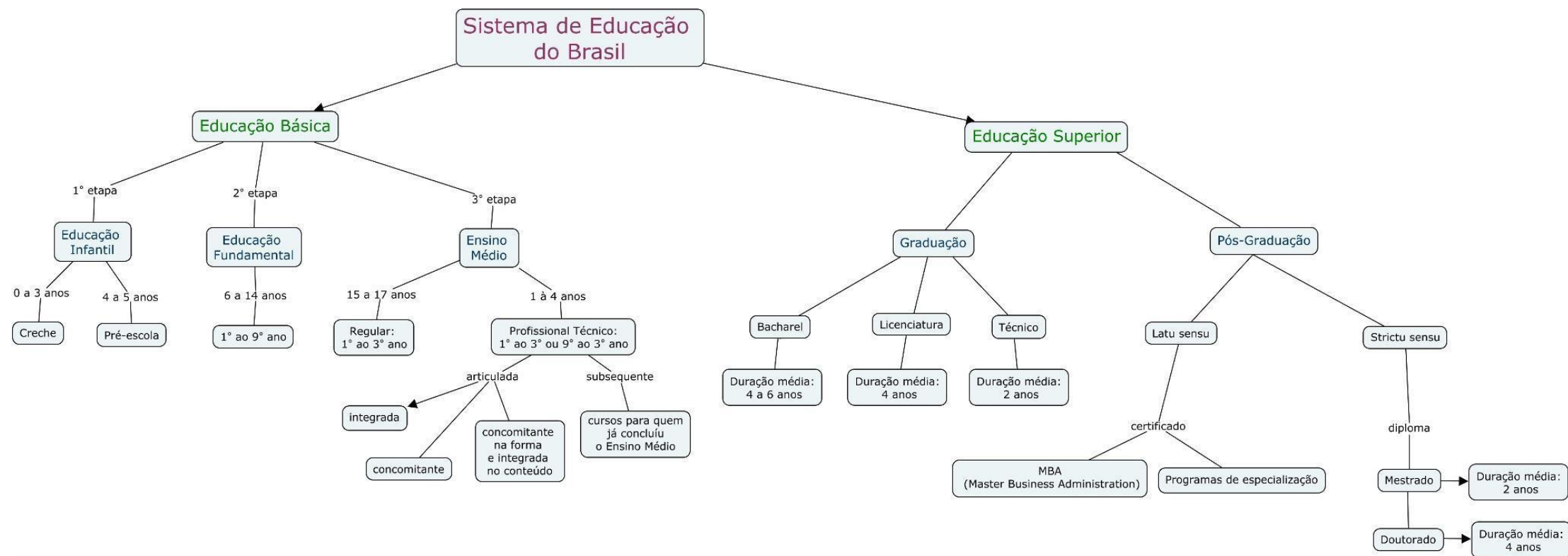
Após o estudo e a compreensão das legislações citadas, pode-se desenvolver o mapa conceitual⁶⁰ do Sistema de Educação do Brasil⁶¹:

⁵⁹ Para mais informações e *download* do *software*, acesse <https://cmap.ihmc.us/cmaptools/>.

⁶⁰ Os mapas conceituais foram elaborados para ajudar a estabelecer os *frames* associados ao processo tratado nesses domínios e os conceitos.

⁶¹ O programa de Educação para Jovens Adultos - EJA faz parte do sistema de educação do Brasil, mas não foi considerado neste estudo. Isso porque o programa objetiva alfabetizar jovens, adultos e idosos, além de ajudá-los a continuar seus estudos, mesmo que tenham iniciado esses tardiamente ou não cumprido a ordem e a dado continuidade nas etapas escolares de educação obrigatória no Brasil.

Figura 2 - Mapa conceitual - Sistema de Educação do Brasil



Fonte: Elaboração própria.

A partir da leitura do mapa acima, nota-se que a educação no Brasil é organizada em dois principais níveis: a Educação Básica e a Educação Superior. A Educação Básica é direito de todo cidadão brasileiro, sendo obrigatória para crianças e adolescentes, é assegurada por ensino público, fornecido por lei, e gratuito. Essa é dividida em três principais níveis, que possuem as especificações de público-alvo e terminologia própria. As crianças iniciam os estudos na Educação Infantil, desde as creches⁶², seguidas da pré-escola, e continuam, em ordem crescente de idade, para a Educação Fundamental (etapa mais longa, com 9 anos de duração), até finalizar a Educação Básica no Ensino Médio, composto por 3 ou 4 anos de estudo. A etapa da Educação Básica, portanto, deve ser cumprida em um somatório de 12 anos de formação.

No Ensino Médio, o estudante pode optar por seguir um Ensino Regular ou Profissional Técnico. Estes se diferenciam em duração e objetivos profissionais, uma vez que o Ensino Regular tem duração de 3 anos e oferece um aprendizado mais abrangente e geral em todas as áreas do conhecimento, enquanto o Ensino Técnico tem 4 anos de duração e tem o objetivo de proporcionar ao estudante o contato com uma área profissional, já que a conclusão permite o ingresso no mercado de trabalho. As instituições de Ensino Técnico oferecem disciplinas técnicas específicas, além das disciplinas regulares disponíveis no Ensino Médio Regular. Para avançar na formação, é obrigatório seguir os níveis/ciclos previstos no Sistema Educacional e terminá-los no Ensino Médio para conclusão da Educação Básica, essa é pré-requisito para o ingresso na Educação Superior.

A Educação Superior é dividida em dois grandes subníveis: a graduação, a qual é ênfase desta pesquisa, e a pós-graduação. Na graduação, o estudante pode optar por estudar em universidades públicas, gratuitas, federais ou estaduais, ou universidades e faculdades privadas, reconhecidas pelo Ministério da Educação - MEC. Os cursos de graduação são distribuídos em grau de bacharel, de licenciatura ou de tecnólogos - este último de duração menor que os demais.

Para quem pretende seguir os estudos e cursar uma pós-graduação, no Brasil, há duas possibilidades: a) estudos de *Latu Sensu*, do latim “sentido amplo”, que são voltados para profissionalização e especialização, com entrega de certificados de conclusão de cursos de pós-graduação e de MBA, por exemplo, b) estudos de *Stricto Sensu*, do latim “sentido

⁶² O ensino obrigatório inicia na etapa da pré-escola na educação infantil, sendo a etapa da creche não obrigatória.

restrito”, na qual a conclusão dos cursos de Mestrado acadêmico, que concede diploma e título de Mestre e de Doutorado acadêmico com diploma e título de Doutor.

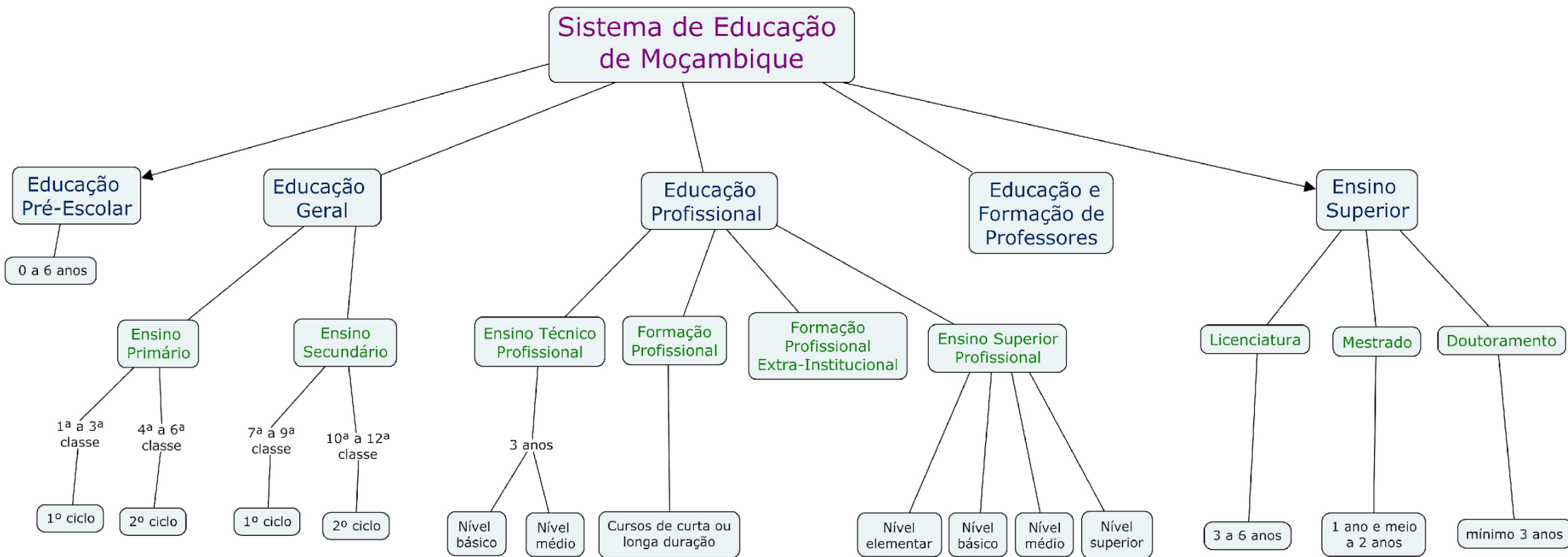
A partir dessas informações, descrita no mapa por pontos de conexões, percebem-se os termos usados para descrever os conceitos dos níveis, etapas e sub níveis da Educação no Brasil, além de compreender que, para ingressar na Educação Superior, é preciso concluir a Educação Básica, na qual o estudante conclui o Ensino Médio para entrar na Graduação. A seguir, trata-se do sistema de educação em Moçambique e suas relações conceituais com as etapas de educação no Brasil.

3.1.2 Mapa conceitual do Sistema de Educação de Moçambique

O mesmo processo para construção do mapa sobre o sistema de educação do Brasil foi realizado na criação do mapa conceitual do sistema de educação de Moçambique. O sistema de educação do país é regido pela Lei nº 18/2018 e, ainda, baseou-se na Lei nº 1/2023, nova lei que introduz sobre o regime jurídico do ensino superior de Moçambique. Dessa forma, resultou-se na construção do seguinte mapa conceitual⁶³:

⁶³ Faz-se uma observação em relação ao número de subsistemas do sistema de educação de Moçambique. De acordo com a Lei nº 18/2018, existem 6 subsistemas com o Subsistema de Educação de Adultos. Entretanto, esse subsistema não foi considerado para o mapa conceitual por se tratar da alfabetização e educação voltada para o público adulto, assim como o EJA no Brasil e não foi considerado para esse estudo por se tratar da educação tardia e não seguir as etapas de educação obrigatórias em Moçambique.

Figura 3 - Mapa conceitual - Sistema de Educação do Moçambique



Fonte: Elaboração própria

Observa-se que o sistema de educação de Moçambique possui 5 subsistemas, respectivamente do mais baixo ao mais alto nível de estudo: Educação Pré-Escolar, Educação Geral, Educação Profissional, Educação e Formação de Professores e Ensino Superior.

A Educação Pré-Escolar é o primeiro nível de estudo e não é obrigatório, pois não é necessário cursar para que a criança possa seguir para o próximo nível de estudos. Essa etapa de educação é para crianças de 0 a 6 anos de idade e serve como um complemento educacional. Em comparativo com o sistema de educação do Brasil, percebe-se que há uma equivalência em nível por idade à etapa da Educação Infantil, mas que no Brasil há obrigatoriedade a partir da pré-escola, que é a segunda etapa dentro da Educação Infantil, diferentemente da não obrigatoriedade de toda a Educação Pré-Escolar em Moçambique.

O segundo nível é a Educação Geral é uma etapa obrigatória e vai desde a 1ª a 12ª classe, compreendidas em 2 etapas: o ensino primário e o ensino secundário. O ensino primário possui 2 ciclos, sendo o primeiro da 1ª a 3ª classe e o segundo da 4ª a 6ª classe, e pode-se considerá-lo correspondente da Educação Fundamental no Brasil, pois é a etapa que segue a correspondente da Educação Infantil e antecede a etapa correspondente ao Ensino Médio. A diferença é que o ensino primário possui 6 anos (classes), enquanto a Educação Fundamental possui 9 anos. O ensino secundário também possui 2 ciclos, o primeiro da 7ª a 9ª classe e o segundo da 10ª a 12ª classe. Essa etapa é equivalente ao Ensino Médio regular no Brasil, uma vez que é a etapa de ensino seguinte ao Ensino Fundamental (ensino primário) e antecedente ao Ensino Superior, com a diferença do número de anos de escolaridade, em que o ensino secundário possui 4 anos (classes), enquanto o ensino médio regular possui 3 anos.

Em seguida, há duas etapas que não são obrigatórias: a Educação Profissional e a Educação e Formação de Professores. Essas etapas são específicas, técnicas e profissionalizantes para quem deseja seguir essas carreiras. Dessa forma, a Educação Profissional possui 4 caminhos que o estudante pode escolher seguir, sendo eles: o Ensino Técnico Profissionalizante, de 3 anos de duração e dividido entre nível básico e nível médio; a Formação Profissional, com cursos profissionalizantes de curta ou longa duração; a Formação Profissional Extra-Institucional; e o Ensino Superior Profissional, que é dividido em nível elementar, nível básico, nível médio e nível superior e é equivalente conceitualmente aos bacharelados e graduações de nível técnico no Brasil, pois visam a profissionalização e qualificação do trabalho.

A Educação Profissional é regida por lei específica e não é uma etapa de estudo obrigatória para ingresso no Ensino Superior em Moçambique, sendo uma etapa opcional para aqueles que objetivam uma força de trabalho qualificada. Pode-se estabelecer uma equivalência com o Ensino Médio Profissional Técnico no Brasil, porque possui o mesmo objetivo de formar profissionais mais qualificados para o mercado de trabalho.

A Educação e Formação de Professores é um tipo de ensino técnico focado apenas na qualificação de profissionais da educação para os níveis de ensino pré-escolar, ensino primário, ensino secundário, ensino técnico-profissional, educação de adultos e ensino superior. Esse tipo de educação remete ao magistério no Brasil, que foi um curso técnico-profissionalizante de nível médio voltado para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Entretanto, atualmente, existe a obrigatoriedade da formação em curso superior de Pedagogia para os professores do ensino fundamental e da educação infantil.

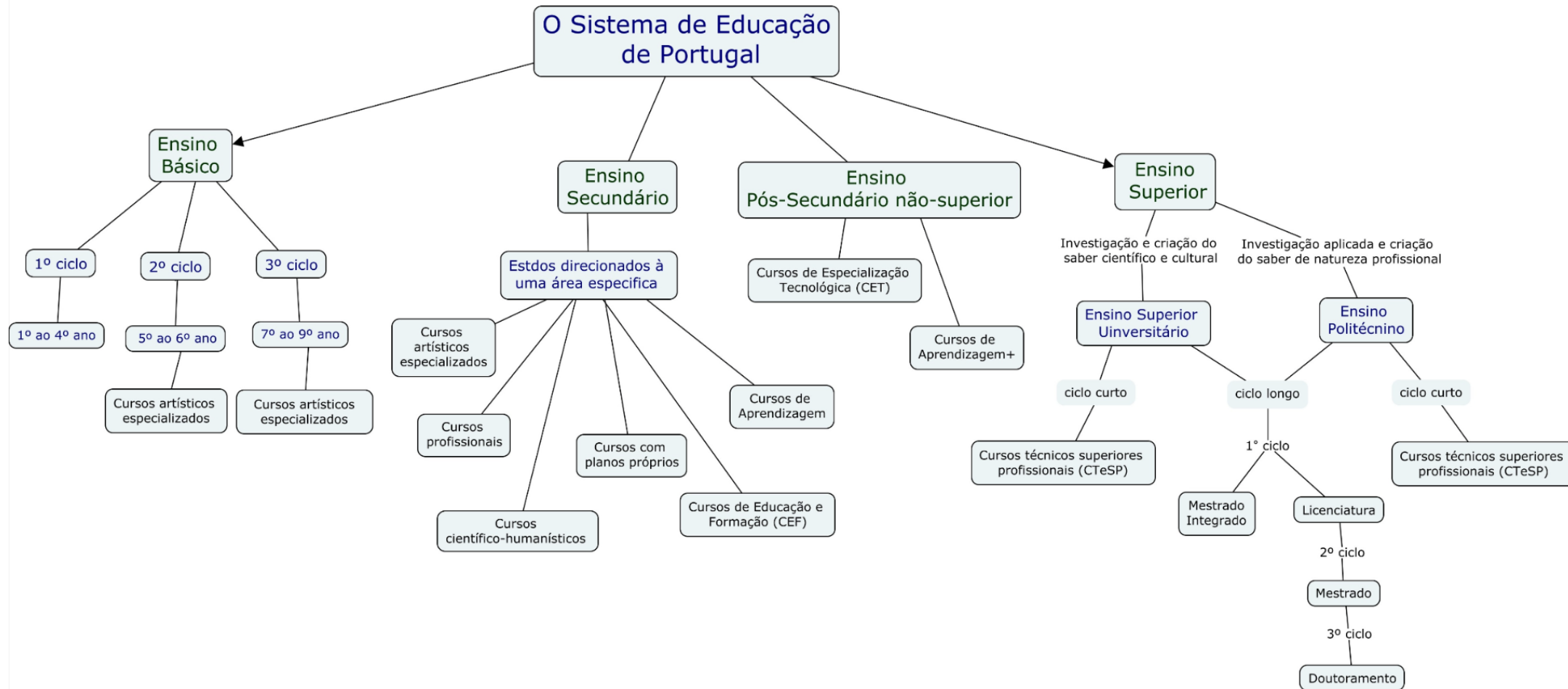
O Ensino Superior em Moçambique possui 3 ciclos de formação: a Licenciatura, com duração de 3 a 6 anos; o Mestrado, que pode ser de 1 ano e meio ou 2 anos; e o Doutorado, com duração mínima de 3 anos. São, respectivamente, equivalentes em nível às etapas de ensino no Brasil: Graduação (compreendendo somente as licenciaturas), Mestrado e Doutorado (pós-graduação *stricto sensu*).

Com essas informações organizadas pelo mapa conceitual, conclui-se que para ingressar no Ensino Superior em Moçambique deve-se, obrigatoriamente, concluir a etapa da Educação Geral, principalmente o ensino secundário. Vê-se a seguir o mapa conceitual da Educação em Portugal e a comparação com os sistemas de educação já explicitados.

3.1.3 Mapa conceitual do Sistema de Educação de Portugal

Os processos descritos anteriormente foram seguidos na criação do mapa conceitual de Portugal. Assim, coletaram-se informações sobre a educação do país em *sites* do governo. A educação em Portugal é assegurada por lei, fornecida gratuitamente e obrigatória para crianças e adolescentes (não incluso o Ensino Superior), regida pela Constituição da República Portuguesa de 1976 e pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/1986) e as demais alterações ao longo dos anos. Elaborou-se, então, o seguinte mapa:

Figura 4 - Mapa conceitual - Sistema de Educação de Portugal



Fonte: Elaboração própria.

O sistema de educação de Portugal, como sistematizado acima, é dividido em quatro níveis, em ordem crescente: o Ensino Básico, com o total de 9 anos de escola básica, o Ensino Secundário, com duração de 3 anos de escola secundária, o Ensino pós-secundário não-superior e o Ensino Superior. Assim como no Brasil e em Moçambique, é preciso cursar e completar cada nível para seguir adiante (com exceção do ensino pós-secundário não-superior, em que não é obrigatório cursar e não é pré-requisito para o ingresso no ensino superior), iniciando os estudos no 1º ciclo do Ensino Básico. O Ensino Básico é dividido em três ciclos, respectivamente, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo, correspondentes aos anos escolares entre o 1º ao 9º ano. Ao traçar um paralelo com a educação no Brasil e em Moçambique, entende-se que o Ensino Básico de Portugal equivale ao somatório dos anos da Educação Infantil e da Educação Fundamental do Brasil e ao ensino primário, primeira parte da Educação Geral em Moçambique.

O Ensino Secundário é correspondente ao Ensino Médio do Brasil e mantém-se igual ao termo usado em Moçambique, pois é uma etapa prévia e obrigatória para ingressar no Ensino Superior. Entretanto, em Portugal, o Ensino Secundário possui quatro modalidades com direcionamentos a áreas específicas e outras duas modalidades com o enfoque em dupla diplomação, em que o estudante, para cursá-las, deve escolher a que possui maior afinidade e que atenda os objetivos futuros, ligados aos interesses particulares pessoais. Por haver essas especificações de áreas, o Ensino Secundário de Portugal se aproxima do Ensino Médio Técnico do Brasil e do Ensino Técnico Profissional de Moçambique, mas equivale também, em níveis de educação, ao Ensino Médio Regular no Brasil e ao ensino secundário em Moçambique, pois essas modalidades são destinadas à estudantes da mesma faixa etária que já cursaram os ciclos da etapa de Ensino Básica e os anos de Educação e Infantil e Fundamental.

O Ensino Superior é equivalente à Educação Superior do Brasil e ao Ensino Superior em Moçambique e possui duas modalidades com caminhos similares, mas com objetivos de investigação diferentes. Assim, o estudante pode optar pelo Ensino Superior Universitário ou pelo Ensino Superior Politécnico, em Portugal, ambos com as opções de ciclos curtos e de ciclos longos. Nos ciclos curtos, o estudante tem a opção de realizar os cursos técnicos superiores profissionais - CTeSP, enquanto no ciclo longo, o estudante pode seguir o caminho completo de 1º ciclo do Mestrado Integrado, ou o caminho iniciado pelo 1º ciclo - Licenciatura, seguido de 2º ciclo - Mestrado e 3º Doutoramento.

Em comparação com os estudos superiores no Brasil e em Moçambique, o Ensino Superior Universitário de ciclo longo em Portugal aproxima-se das licenciaturas do Brasil e das licenciaturas em Moçambique, por objetivarem a investigação e criação do saber científico e cultural, bem como a pesquisa acadêmica. O Ensino Superior Politécnico de ciclo longo aproxima-se do ensino de curso de bacharelado do Brasil e do Ensino Superior Profissional em Moçambique, pois possuem a investigação aplicada na criação do saber de natureza profissional, com disciplinas que concedem uma ampla visão de determinada profissão. Já os Mestrados se assemelham em relação aos conceitos e registros do termo aos dois países, enquanto o Doutorado se assemelha conceitualmente ao Doutorado no Brasil e é preservado com o mesmo conceito e termo em Moçambique.

Percebe-se que o Ensino pós-secundário não superior em Portugal é equiparável à Graduação Técnica no Brasil em relação aos objetivos profissionais que esses ciclos de estudos possuem. Entretanto, esses níveis de ensino diferenciam-se no grau de obtenção, uma vez que em Portugal o Ensino pós-secundário não se classifica como superior e não há obtenção de um certificado de conclusão de nível pós-secundário, como o Ensino Técnico Profissional em Moçambique. Por outro lado, a graduação técnica no Brasil classifica-se como um estudo de nível superior, com obtenção de diploma de conclusão e grau superior de tecnólogo. Portanto, são similares em objetivo e obtenção de grau o ensino superior universitário ou politécnico de ciclo curto de Portugal e a graduação técnica no Brasil, dado que possuem durações médias iguais e resultam na obtenção de grau de técnico superior.

Há maior aproximação do uso dos termos no sistema de educação de Moçambique e de Portugal, visto que para certos conceitos são usados os mesmos termos, como “ciclos”, para fases/níveis de estudo, “ensino secundário”, “ensino superior”, “licenciatura” e “doutoramento”. Isso pode ser justificado pela forte instituição do uso da língua portuguesa de Portugal pelos portugueses e uma história de independência mais recente em Moçambique que fez com que o país africano optasse pelo uso de alguns termos iguais aos usados em Portugal.

Com isso, as diferenças, não somente na organização dos sistemas, mas também no uso de termos, fornecem os primeiros materiais para o estudo e se faz necessária a segunda fase metodológica, o desenvolvimento do *corpora* do estudo, que consiste na criação de *corpus* que servirá como base de dados para análise dos conceitos, equivalência de e coleta de termos mais frequentes. Nessa etapa estabeleceram-se os critérios para desenvolver um

corpus objetivo e que atenda às demandas, sendo, então, um recorte composto por textos selecionados e diretamente ligados aos sistemas de educação, às exigências e às formas de acesso às instituições superiores de ensino dos três países.

3.2 *CORPORA* DE ESTUDO

Com base nas definições teóricas da LC e a considerando como uma abordagem para esse estudo, é fundamental a construção de *corpus* para pesquisar e identificar os possíveis termos. Por isso, esse método é representativo da língua, uma vez que “fornece informação sobre os aspectos típicos e centrais da língua, dado o grande número de fenómenos linguísticos frequentes que o *corpus* geralmente inclui” (Ferreira; Almeida; Correia, 2013, p. 42).

Para criar o *corpora* desta pesquisa e fazer o recorte adequado ao tema, consideraram-se os objetivos deste estudo, a linguagem especializada, o período contemporâneo e a língua portuguesa usada nas instituições de Ensino Superior do Brasil, de Moçambique e de Portugal, bem como o balanceamento do *corpus* para o tipo de *corpus* comparado. Optou-se por utilizar o *software* pago Sketch Engine para compilar os *corpora* por ser um programa com várias ferramentas internas, além de ser prático e fácil de usar. O *software* é um gerenciador de *corpora* e programa de análise textual que está em constante atualização e oferece um conjunto de ferramentas para análise linguística (Bevilacqua *et al*, 2023, p.41/51).

Por se tratar de um estudo comparativo entre três variações da língua portuguesa, fez-se necessária a elaboração de três *corpus* representativos de cada país para poder detectar os termos usados com mais frequência em cada localidade, o que resultou em um *corpora* de pesquisa com os seguintes *corpus*:

- “Ingresso.Ens.Sup.BR” composto por: 59 documentos, 830.103 *tokens*⁶⁴ e 624.322 palavras.⁶⁵
- “Ingresso.Ens.Sup.MZ” composto por: 32 documentos, 330.182 *tokens* e 267.975 palavras.
- “Ingresso.Ens.Sup.PT” composto por: 64 documentos, 543.626 *tokens* e 421.528 palavras

Observa-se que o *corpus* de Portugal possui mais documentos, pois possui mais textos de legislações sobre a educação do que os outros *corpora*. Já o *corpus* de Moçambique é o

⁶⁴ “A token is the smallest unit that a corpus consists of.” (Sketch Engine, 2024)

⁶⁵ Seguiu-se a nomenclatura usada pelo *software* Sketch Engine - *documents, tokens, words*.

menor em número de documentos, *tokens* e palavras, visto que Moçambique possui uma restrição em número de instituições de ensino superior públicas para coletar-se textos e, conseqüentemente, com um número reduzido de textos, tem-se um número menor de palavras. No *corpus* do Brasil os documentos são mais extensos, por isso, possui mais palavras do que os outros *corpora*, mesmo do que o de Portugal que possui maior número de documentos.

3.2.1 Por que o uso de *corpora*?

Em uma definição simples, *corpora* é o plural de *corpus*, usada para indicar um conjunto de *corpus* a ser estudado. Por se referir a um estudo que compara duas variações de uma língua dentro do uso da linguagem especializada, foi preciso estudar cada variação dentro dos contextos individuais de cada país. Somente dessa maneira foi possível coletar termos em uso real e compará-los.

Para desenvolver e compilar os *corpora*, certos estágios foram seguidos, como descritos por Aluísio & Almeida (2006):

1) projeto do *corpus*, que inclui a seleção dos textos e os cuidados com os requisitos que foram discutidos na seção anterior, 2) compilação (ou captura), manipulação, nomeação dos arquivos de textos, e pedidos de permissão de uso, e 3) anotação. (Aluísio & Almeida, 2006, p. 159-160)

Apenas a etapa de pedidos de permissão de uso não foi realizada, pois todos os documentos usados para compor os *corpora* estão disponíveis em *sites* com acesso público e gratuito. Os critérios de seleção de textos, a compilação, a manipulação e a nomeação dos arquivos serão discutidos nas próximas sessões, bem como as anotações da identificação e seleção de termos associados aos conceitos dos *frames*.

3.2.2 Critérios de seleção de textos

Para identificar os termos frequentes usados com precisão, estabeleceram-se critérios de seleção para os textos que compõem os *corpora* ao realizar um levantamento bibliográfico. O critério inicial e de base para os *corpora* foi a obrigatoriedade do uso de textos digitalizados e em escrita formal. Optou-se por elaborar primeiramente o *corpus* do Brasil, por ser o país de origem da pesquisadora, sendo o de maior familiarização, o que proporcionou a base para a sistematização dos dados e adequação da metodologia para a

criação do outro *corpus* de análise e compreensão do funcionamento do processo de ingresso à Educação Superior. Portanto, foram selecionados textos de legislações mais atuais que abordam o funcionamento do sistema de educação do Brasil, desde a Educação Básica à Educação Superior, como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Nº 9.394, 1996) e a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades e institutos federais, entre outras, para compor o *corpus*.

Utilizaram-se textos de editais de ingresso e de matrícula nas instituições de Ensino Superior. Estabeleceu-se um filtro de pesquisa ao utilizar apenas instituições públicas federais, escolhidas 1 universidade federal e 1 instituto federal de cada um dos 26 estados brasileiros, mais o Distrito Federal. Entretanto, observa-se que apenas com esse critério, o número de instituições ainda seria alto para criar o *corpus*.

Assim, resultaria em um desequilíbrio muito grande para o estudo, tendo em vista que em Moçambique existem apenas 16 instituições de ensino superior públicas e em Portugal também existem menos instituições públicas de ensino superior do que no Brasil. Tal fato pode ser justificado pela diferença territorial e populacional, pois o Brasil possui 8.515.767,049 km² (IBGE, 2012) e uma população que chegou a 203.1 milhões (IBGE, 2023). Já Moçambique possui “uma área de 801.590 km² e uma população estimada em 27.909.798 habitantes (dados de Censo 2017)” (Portal do Governo de Moçambique, 2015) e Portugal ocupa uma área total de 92.212 km² (Portal Diplomático, 2024) e possui um número de 10.467.366 pessoas residentes no país (INE, 2023). Não se optou por reduzir o número de instituições do Brasil e de Portugal ao mesmo número de instituições de Moçambique, pois os *corpora* ficariam muito pequenos e poderiam não ser suficientes para coletar os dados e realizar as comparações linguísticas necessárias para o estudo.

Com isso, criaram-se outros critérios para a seleção de instituições do Brasil. Para permanecer com a representatividade das regiões e estados brasileiros, selecionaram-se, das 26 instituições, 3 universidades federais e 3 institutos federais das 5 regiões brasileiras. Da região Sul, escolheu-se uma universidade e um instituto federal de cada estado que compõem a região (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina).

Nas regiões Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo), Centro-Oeste (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), Norte (Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e Nordeste (Alagoas, Bahia,

Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe), fez-se um filtro com a escolha da universidade mais antiga de cada estado e selecionou-se as 2 universidades federais mais antigas e a mais nova de cada região.

Os Institutos Federais de todos os estados e distrito brasileiro foram fundados na mesma data de 29 de dezembro de 2008, com a Lei nº 11.892/2008, e, portanto, não se pode estabelecer o critério de seleção de instituições mais antigas e mais novas. Assim, foi dada a preferência aos institutos de estados que não foram incluídos pela seleção das universidades federais e aqueles dos 3 estados mais populosos das respectivas regiões.

Diante das especificações descritas, somou-se o número de 30 instituições de educação superior do Brasil, a seguir, em ordem alfabética:

Quadro 3 - Instituições de Ensino Superior BR

Universidades Federais	Institutos Federais
1- Universidade de Brasília - UnB	1- Instituto Federal do Acre - IFAC
2- Universidade Federal do Amazonas - UFAM	2- Instituto Federal do Amapá - IFAP
3- Universidade Federal da Bahia - UFBA	3- Instituto Federal de Brasília - IFB
4- Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	4- Instituto Federal do Ceará - IFCE
5- Universidade Federal de Goiás - UFG	5- Instituto Federal de Goiás - IFG
6- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	6- Instituto Federal do Maranhão - IFMA
7- Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	7- Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT
8- Universidade Federal do Pará - UFPA	8- Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG
9- Universidade Federal do Paraná - UFPR	9- Instituto Federal da Paraíba - IFPB
10- Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	10- Instituto Federal do Paraná - IFPR
11- Universidade Federal do Piauí - UFPI	11- Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ
12- Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	12- Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS
13- Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRGS	13- Instituto Federal de Rondônia - IFRO

14- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	14- Instituto Federal de Santa Catarina -IFSC
15- Universidade Federal do Tocantins - UFT	15- Instituto Federal de São Paulo - IFSP

Fonte: Elaboração própria.

Todos os textos utilizados para compor o corpus foram coletados de sites oficiais do governo, universidades e institutos federais brasileiros, sendo documentos digitais originais, verídicos e oficiais, disponíveis gratuitamente na internet. Ressalta-se, ainda, que algumas instituições possuem mais de uma forma de ingresso à Educação Superior, que variam entre o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM -, o Sistema de Seleção Unificado - SiSU - (que é disponível como forma de ingresso a todas as Universidades Federais e a maioria dos Institutos Federais) e vestibulares específicos, criados e aplicados pelas próprias instituições, como o exemplo do Programa de Avaliação Seriado - PAS -, aplicado pela Universidade de Brasília - UnB.

Os editais disponíveis foram incluídos no *corpus*, escolhidos com o critério do ano mais recente de aplicação do processo seletivo⁶⁶. Por sua vez, os editais de ingresso por mudança de curso, transferência universitária e para portadores de diplomas de curso superior não foram considerados para os fins desta pesquisa, visto que o candidato que se inscreve nesses editais já passou por um processo para ingresso no ensino superior. Também, os editais de ingresso em cursos que exigem provas de habilidades específicas também não foram incluídos no *corpus*.

O *corpus* de Moçambique seguiu os critérios estabelecidos para a criação do *corpus* do Brasil, ou seja, usou-se das instituições públicas de ensino superior - como universidades, e institutos superiores - junto com a Lei nº 1/2023 e um documento oficial do governo de Moçambique que une uma coletânea de legislação do ensino superior do país. Em Moçambique, para ingressar no ensino superior a lei disserta que cabe a cada instituição de ensino superior regulamentar as condições específicas e processos de ingressos. Por isso, os documentos fornecidos pelas instituições foram essenciais à construção desse *corpus*.

Moçambique é um país constituído por 10 províncias, que são equivalentes aos estados e distrito no Brasil. Por ser um país pequeno e não possuir um número grande de

⁶⁶ A coleta dos textos que compõem esse *corpus* foi realizada no ano de 2023, portanto os editais das instituições de Ensino Superior variam entre os anos 2020 a 2024, de acordo com o edital mais recente disponível no site das instituições.

instituições públicas de ensino superior, foram escolhidas, então, todas as instituições de ensino superior públicas de Moçambique para coletar documentos para compor o *corpus*, independente do número de províncias. Dessa forma, foram recolhidos boletins, regulamentos e editais de 9 universidades e 8 institutos, totalizando as seguintes 17 instituições, em ordem alfabética:

Quadro 4 - Instituições de Ensino Superior MZ

Universidades	Institutos Superiores
1- Universidade Eduardo Mondlane - UEM	1- Instituto Superior de Artes e Cultura - ISArC
2- Universidade Joaquim Chissano - UJC	2- Instituto Superior de Ciências da Saúde - ISCISA
3- Universidade Licungo - UniLicungo	3- Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique - ISCAM
4- Universidade Lúrio - UniLúrio	4- Instituto Superior de Estudos de Defesa - ISEDEF
5- Universidade Pedagógica de Maputo - UP	5- Instituto Superior Politécnico de Gaza - ISPG
6- Universidade Púnguè - UniPúnguè	6- Instituto Superior Politécnico de Manica - ISPM
7- Universidade Rovuma - UniRovuma	7- Instituto Superior Politécnico de Songo - ISPS
8- Universidade Save - UniSave	8- Instituto Superior Politécnico de Tete - ISPT
8- Universidade Zambeze - UniZambeze	

Fonte: Elaboração própria.

Ainda, ressalta-se que em Moçambique existem mais 2 tipos de instituições públicas que não foram consideradas para essa pesquisa, pois são instituições de ensino voltadas para áreas e/ou público específico. São essas as 2 escolas superiores, a Escola Superior de Jornalismo (ESJ) e a Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN); e as 3 academias, a Académia de Altos Estudos Estratégicos (AAEE), a Academia de Ciências Policiais (ACIPOL) e a Academia Militar (AM). Essas instituições são em sua maioria de recente criação e ainda não possuem processos de ingresso bem definidos e também não são equivalentes às universidades e institutos do Brasil e Portugal, o que causaria uma ruptura na equivalência e relação entre conceitos.

Para o *corpus* de Portugal, o critério de pesquisa usado foi o mesmo, com instituições de ensino superior públicas, tanto universitárias como politécnicas, com adaptações de acordo com o funcionamento interno do país, selecionados textos sobre a legislação portuguesa do sistema de educação básico e de ingresso à Educação Superior, como a Lei de Base do Sistema Educativo - LBSE nº 46/86 e o Decreto-Lei nº 64-A/2023. Assim como no Brasil existem os processos do ENEM e do SiSU, em Portugal há o Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior regulamentado pela Portaria nº 104/2023 e feito anualmente por meio de um concurso nacional organizado pela Direção-Geral do Ensino Superior e que permite a candidatura ao ensino superior público.

Portugal é organizado em 18 distritos e 2 regiões autónomas. Diante disso, foram selecionadas todas as instituições universitárias e politécnicas públicas (ao todo 30 instituições portuguesas) para utilizar suas portarias, despachos, regulamentos e editais mais recentes de ingresso (alguns referentes ao Concurso Nacional de Acesso, concursos para estudantes internacionais e concursos especiais ou específicos para maiores de 23 anos) na Educação Superior em Portugal. Algumas instituições portuguesas disponibilizam ingresso à Educação Superior direcionado a estudantes brasileiros e estudantes de outros países da CPLP, pois oferecem provas de seleção para o acesso às licenciaturas de 1º ciclo aplicadas em cidades brasileiras, também aceitam as notas obtidas pelos estudantes no ENEM e possuem regulamentos e despachos direcionados aos estudantes de países da CPLP não detentores de nacionalidade portuguesa ou da União Europeia. Destaca-se que, para os fins desta pesquisa, foram desconsideradas as instituições militares e policiais de ensino superior. Assim, as instituições das quais se selecionaram textos que compõem o *corpus* de Portugal são:

Quadro 5 - Instituições de Ensino Superior PT

Institutos Universitários	Institutos Politécnicos
1- Instituto Superior Miguel Torga - ISMT	1- Instituto Politécnico de Beja - IPBeja
2- Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE	2- Instituto Politécnico de Bragança - IPB
3- Universidade Aberta - UAb	3- Instituto Politécnico de Castelo Branco - IPCB
4- Universidade dos Açores - UAc	4- Instituto Politécnico do Cávado e do Ave - IPCA

5- Universidade do Algarve - UALg	5- Instituto Politécnico de Coimbra - IPC
6- Universidade de Aveiro - UA	6- Instituto Politécnico da Guarda - IPG
7- Universidade da Beira Interior - UBI	7- Instituto Politécnico de Leiria - IPLeia
8- Universidade de Coimbra - UC	8- Instituto Politécnico de Lisboa - IPL
9- Universidade de Évora - UÉ	9- Instituto Politécnico de Portalegre - IPPortoalegre
10- Universidade de Lisboa - ULisboa	10- Instituto Politécnico do Porto - IPP
11- Universidade da Madeira - UMa	11- Instituto Politécnico de Santarém - IPSantarem
12- Universidade do Minho - UMinho	12- Instituto Politécnico de Setúbal - IPS
13- Universidade Nova de Lisboa - UNL	13- Instituto Politécnico de Tomar - IPT
14- Universidade do Porto - UP	14- Instituto Politécnico de Viana do Castelo - IPVC
15- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD	15- Instituto Politécnico de Viseu - IPV

Fonte: Elaboração própria.

Com as instituições definidas, o próximo estágio para a criação de *corpus* é entender quais são as características que os *corpora* devem possuir para cumprir com os objetivos de pesquisa.

3.2.3 Critérios para criação dos *corpora*

3.2.3.1 Tipologia

No primeiro capítulo da obra sobre a Linguística de *Corpus*, Sardinha (2004) apresenta conceitos teóricos e práticos acerca do tema em estudo. O primeiro conceito apresentado por ele é a Tipologia de *Corpus*, que usa de nomenclaturas para definir um *corpus* de acordo com os objetivos de pesquisa. Fez-se uso desses conceitos para criar e classificar os *corpora* desta pesquisa.

As nomenclaturas são agrupadas seguindo critérios, a saber: modo, tempo, seleção, conteúdo, autoria, disposição interna e finalidade. Assim, observou-se critérios de tipologia de *corpus* deveriam ser considerados nesse estudo para elaboração dos *corpora*. Ressalta-se que os *corpora* serão o mais semelhante possível, portanto seguirão o mesmo padrão de caracterização.

Inicialmente, nas tipologias de modo, têm-se duas possibilidades de modos de *corpus*: o *falado*, que consiste no *corpus* composto de porções de fala transcritas; e o *escrito*, que é composto de textos escritos, impressos ou não. Diante dessas definições, o modo dos *corpora* é o escrito, uma vez que é composto por leis e textos acadêmicos.

Na caracterização do tempo, apresenta-se as definições de tempo *sincrônico*, que compreende apenas um período; o *diacrônico*, que compreende vários períodos de tempo; o *contemporâneo*, que representa o período atual; e o *histórico*, que representa um período passado. Assim, o tempo dos *corpora* é contemporâneo, pois a pesquisa visa analisar termos atuais e usuais da língua dentro do âmbito do ingresso à Educação Superior.

A seleção do *corpus* pode ser: de *amostragem*, que é composta por porções de textos ou variedades textuais, visando ser uma amostra finita da linguagem como um todo; *monitor*, que é o oposto da anterior, tendo o objetivo de refletir o estado atual de uma língua; *dinâmico/orgânico*, que qualifica o *corpus* monitor e no qual o crescimento e a diminuição são permitidos; *estatístico* que é o oposto do dinâmico e caracteriza o de amostragem; e o *equilibrado*, em que os componentes são distribuídos em quantidades semelhantes. Após analisar esses conceitos, os *corpora* são de seleção de amostragem, pois foram criados para estudar uma amostra finita da linguagem, sendo esta a linguagem usada apenas para o ingresso à Educação Superior. Consequentemente, são estáticos, uma vez que não visam observar novas palavras em uso na língua, ou alterações na semântica de palavras. Os *corpora* tentam ser equilibrados, visando compor cada *corpus* com uma quantidade semelhante de texto e dos mesmos gêneros textuais, sendo eles legislações e editais de ingresso em instituições de Ensino Superior.

Um *corpus* também pode ser categorizado observando-se o conteúdo. Destarte, pode ser: *especializado*, no qual possui textos de tipos, registros e gêneros específicos; *regional/dialetal*, no qual os textos são originários de variedades sociolinguísticas específicas (sociais, históricas, regionais e estilísticas); e *multilíngue*, que é composto por mais de um

idioma (português, inglês, francês, italiano, etc.). Conclui-se que a pesquisa se baseia em *corpora* especializados, porque o interesse é analisar textos que dissertam sobre leis e regras do ingresso à Educação Superior.

Um *corpus* também pode ser classificado considerando a autoria dos textos, podendo ser de *aprendiz*, que são os textos de autores não falantes nativos, e de *língua nativa*, em que os autores são falantes nativos. Nessa questão, os *corpora* da pesquisa são de língua nativa, pois são compostos de leis e documentos oficiais governamentais, que são produzidos por falantes nativos da língua e sua variedade estudada.

A disposição interna de um *corpus* pode ser tanto *paralela*, em que os textos são comparáveis, quanto *alinhados*, em que as traduções aparecem abaixo das linhas dos textos originais. Por não se tratar de uma pesquisa com objetivos de tradução, os *corpora* não são alinhados, mas sim paralelos, uma vez que se trata de uma comparação linguística entre termos de duas variedades da língua portuguesa.

A finalidade do *corpus* pode ser: de *estudo*, no qual pretende ser descrito; de *referência*, em que a finalidade é de contrastar com outro *corpus* de estudo; e de *treinamento/tese*, que permite o desenvolvimento de aplicações de ferramentas de análise, ou seja, permite verificar o funcionamento de uma ferramenta de criação de *corpus*, por exemplo. Logo, os *corpora* comparam a frequência de uso de termos, tal como realizam análises linguísticas. Portanto, os *corpora* são usados como base para análise, uma vez que estes fornecem material, caracterizando-os, então, como *corpora* de estudos. Também são de referência, pois são comparados entre si.

Para ter representatividade, o *corpus* pode ser caracterizado em três dimensões de extensão: em *número de palavras*, ou seja, quanto maior o número de palavras, maior será a probabilidade do *corpus* conter palavras com frequência menores e com sentidos mais raros; em *número de textos*, que quanto maior for, mais irá garantir a melhor representação do tipo/gênero/registo textual; e em *número de gêneros/registros/tipos textuais*, que se for maior, mas abrange o espectro genérico da língua. Com isso, os *corpora* possuem o maior número de textos possíveis dentro do objetivo da pesquisa, mas não possuem intenção de serem extensos em número de gêneros/registros/tipos textuais, uma vez que fazem uso de textos específicos de uma linguagem especializada.

Enfim, um *corpus* ainda pode ser categorizado quanto à sua especificidade. Destaca-se essa categorização para a pesquisa terminológica, já que a mesma possui o foco em uma linguagem especializada. Portanto, sempre haverá especificidade em *corpora* criados para fins de pesquisas de cunho terminológico. Por conseguinte, os *corpora* tem alguns critérios de especificidade, como serem específicos sobre o processo de ingresso ao Ensino Superior do Brasil, de Moçambique e de Portugal, específicos de variedades linguísticas - a língua portuguesa - e específicos na variedade de textos que podem compô-los - legislações, boletins, regulamentos e editais.

Em síntese, conclui-se que os *corpora* deste estudo são caracterizados como escritos, contemporâneos, de amostragem, estáticos, equilibrados, especializados, de língua nativa, paralelos, de estudo e de referência, com foco na representatividade de palavras e textos, e específicos em linguagem especializada, variedades linguísticas e variedades de textos.

3.2.3.2 Compilação, manipulação e nomeação dos arquivos

“A compilação consiste no armazenamento em arquivos predeterminados de todos os textos selecionados” (Aluísio & Almeida, 2006, p. 160). Assim, foram realizados *download* dos textos em formato “pdf”, retirados dos *sites* das instituições de ensino superior e dos governos dos países para a compilação dos documentos de base do estudo. Os textos foram organizados e separados de maneira que facilitasse a visualização, busca e inserção dos arquivos no *software* responsável pela compilação dos *corpora*.

Ainda, os arquivos foram nomeados seguindo o padrão estabelecido para cada tipo de documento, para manter a organização e facilitar a visualização e o reconhecimento dos arquivos. Para documentos de legislações como leis, decretos-leis, portarias e despachos, optou-se por seguir o padrão na ordem separada por *underline* “_”: i) indicador, em caixa alta, do tipo de legislação (ex.: LEI, DL - para decreto-lei-, PORTARIA etc.); ii) nome abreviado da lei (se houver); iii) número e ano de publicação; e iv) abreviatura do país (PT ou BR). Para os editais, regulamentos, boletins e documentos sobre matrícula, respeitou-se o padrão em ordem separada por *underline*: i) tipo do documento em caixa alta (ex. EDITAL, MATR - para matrícula -, REGULAMENTO ou REG etc.); ii) indicativo do tipo de forma de ingresso, caso haja mais de uma maneira, em caixa alta (ex. SISU, PAS, EST. INT. - para estudantes internacionais - etc.); iii) sigla da instituição de ensino superior; iv) ano e semestre

do processo seletivo, caso indicado no documento. A seguir, é apresentado o resultado da compilação dos *corpora*.

3.2.4 *Corpora* elaborados para a pesquisa

Diante dos critérios acima mencionados e estabelecidos para criação dos *corpora* e com o uso da ferramenta de *software* Sketch Engine⁶⁷ (Kilgariff et al, 2004), foram criados o *corpus* do ingresso no Ensino Superior no Brasil, o *corpus* do ingresso no Ensino Superior em Moçambique e o *corpus* do ingresso no Ensino Superior em Portugal, respectivamente nomeados como “Ingresso.Ens.Sup.BR”, “Ingresso.Ens.Sup.MZ” e “Ingresso.Ens.Sup.PT”.

O *corpus* do Brasil é composto por um total de 624.322 palavras de 59 documentos, conforme pode ser visto a seguir:

⁶⁷ Plataforma online paga de processamento de linguagem natural que oferece recursos avançados para pesquisa e análise de linguagem em grande escala, além de uma ferramenta para pesquisadores, linguistas e profissionais que desejam explorar e analisar grandes volumes de dados linguísticos de maneira eficiente. Está disponível para acesso em <https://www.sketchengine.eu/>.

Figura 5 - Lista nº 1 de documentos que compõem o *corpus* Ingresso.Ens.Sup.BR

Attribute value	Structure frequency [?]	Attribute value	Structure frequency [?]
1 EDITAL_IFAP_2023_1.pdf	1 ...	31 EDITAL_VEST_UNB_2024.PDF	1 ...
2 EDITAL_CV_UFRGS_2023.pdf	1 ...	32 Edital_PS_UFPR_2024.pdf	1 ...
3 EDITAL_IFB_2023_2.pdf	1 ...	33 Edital_SISU_UFPR_2023.pdf	1 ...
4 EDITAL_IFMG_2023_2.pdf	1 ...	34 LEI_11892:2008_BR.pdf	1 ...
5 EDITAL_IFCE_2023_1.pdf	1 ...	35 LEI_12711:2012_BR.pdf	1 ...
6 EDITAL_IFMT_2024_1.pdf	1 ...	36 LEI_LDB_9394:1996_BR.pdf	1 ...
7 EDITAL_IFPB_2023.pdf	1 ...	37 LEI_PNE_10172:2001_BR.pdf	1 ...
8 EDITAL_IFRJ_2023.pdf	1 ...	38 MATRIC_UFPR.pdf	1 ...
9 EDITAL_IFRS_2023_2.pdf	1 ...	39 MATR_IFB.pdf	1 ...
10 EDITAL_IFSC_2023.pdf	1 ...	40 MATR_IFPR.pdf	1 ...
11 EDITAL_PAS_UNB_2022:2024.pdf	1 ...	41 MATR_IFRO.pdf	1 ...
12 EDITAL_IFSP_2023.pdf	1 ...	42 MATR_IFSC.pdf	1 ...
13 EDITAL_PSS_IFRO_2023.pdf	1 ...	43 MATR_UFAM.pdf	1 ...
14 EDITAL_SISU_IFG_2023.pdf	1 ...	44 MATR_UFBA.pdf	1 ...
15 EDITAL_SISU_UFRGS_2023.pdf	1 ...	45 MATR_UFES.pdf	1 ...
16 EDITAL_SISU_UFRJ_2023.pdf	1 ...	46 MATR_UFG.pdf	1 ...
17 EDITAL_SISU_UFSC_2023.pdf	1 ...	47 MATR_UFMS.pdf	1 ...
18 EDITAL_SISU_UFT_2023.pdf	1 ...	48 MATR_UFPA.pdf	1 ...
19 EDITAL_UFAM_2022_2.pdf	1 ...	49 MATR_UFPE.pdf	1 ...
20 EDITAL_UFBA_2023_2.pdf	1 ...	50 MATR_UFRJ.pdf	1 ...

Fonte: Sketch Engine, 2024.

Figura 6 - Lista nº 2 de documentos que compõem o *corpus* Ingresso.Ens.Sup.BR

21	EDITAL_UFES_2023_2.pdf	1	...	51	MATR_UFSC.pdf	1	...
22	EDITAL_UFG_2023.pdf	1	...	52	MATR_UFT.pdf	1	...
23	EDITAL_UFMG_2023.pdf	1	...	53	MATR_UNB.PDF	1	...
24	EDITAL_UFPA_2023.pdf	1	...	54	PORTARIA_MEC_SISU_2012_BR.pdf	1	...
25	EDITAL_UFPE_2023.pdf	1	...	55	EDITAL_VEST.DIG_UFMS_2023.pdf	1	...
26	EDITAL_VEST.ENEM_IFG_2024.pdf	1	...	56	EDITAL_MEC_SISU_2023_BR.pdf	1	...
27	EDITAL_UFPI_2022_2.pdf	1	...	57	EDITAL_IFMA_2023.pdf	1	...
28	EDITAL_VEST.IFG_IFG_2024.pdf	1	...	58	EDITAL_IFAC_2023.pdf	1	...
29	EDITAL_VEST_UFMS_2023.pdf	1	...	59	EDITAL_AC.GERAL_UFRJ_2023.pdf	1	...
30	EDITAL_VEST_UFT_2024.pdf	1	...				

Fonte: Sketch Engine, 2024.

O *corpus* de Moçambique possui 32 documentos e 267,975 palavras:

Figura 7 - Lista nº 1 de documentos que compõem o *corpus* Ingresso.Ens.Sup.MZ

Attribute value	Structure frequency ?	Attribute value	Structure frequency ?
1 BOLETIM_ISCAM_2016.pdf	2 ...	17 LEI_18:2018.pdf	1 ...
2 EDITAL_MAT_UP_2024.pdf	2 ...	18 LEI_1:2023_MZ.pdf	1 ...
3 EDITAL_ISCISA_2024.pdf	1 ...	19 REG_ISCAM.pdf	1 ...
4 BOLETIM_UniRovuma_2019.pdf	1 ...	20 REG_PED_ISARC_2017.pdf	1 ...
5 BOLETIM_UniPUNGUE_2019.pdf	1 ...	21 REG_PED_ISCISA_2015.pdf	1 ...
6 EDITAL_UPM_2024.pdf	1 ...	22 REG_PED_ISPG_2019.pdf	1 ...
7 EDITAL_ISPG_2024.pdf	1 ...	23 REG_PED_ISPS_2024.pdf	1 ...
8 EDITAL_ISPM_2024.pdf	1 ...	24 REG_PED_ISPT_2021.pdf	1 ...
9 EDITAL_ISPS_2024.pdf	1 ...	25 REG_PED_UJC_2022.pdf	1 ...
10 EDITAL_ISPT_2024.pdf	1 ...	26 REG_PED_UEM_2020.pdf	1 ...
11 EDITAL_MAT_UEM_2024.pdf	1 ...	27 REG_PED_UP_2022.pdf	1 ...
12 BOLETIM_UniZambeze_2019.pdf	1 ...	28 REG_PED_UniLurio_2014.pdf	1 ...
13 REG_PED_UniSAVE_2019.pdf	1 ...	29 EDITAL_UJC_2024.pdf	1 ...
14 EDITAL_UniLurio_2024.pdf	1 ...	30 EDITAL_ISCAM-2024.pdf	1 ...
15 EDITAL_UniZambeze_2024.pdf	1 ...	31 BOLETIM_UniLicungo_2019.pdf	1 ...
16 LEG_ENS_SUP_2012_MZ.pdf	1 ...	32 BOLETIM_ISPM_2022.pdf	1 ...

Fonte: Sketch Engine, 2024

O *corpus* de Portugal contém 64 documentos e um total de 421.528 palavras, como se vê:

Figura 8 - Lista nº 1 de documentos que compõem o *corpus* Ingresso.Ens.Sup.PT

Attribute value	Structure frequency ?	Attribute value	Structure frequency ?
1 DESPACHO_EST_INT_IPLEIRA_2024:2025.pdf	1 ...	33 REGULAMENTO_EST_INT_IPC.pdf	1 ...
2 DESPACHO_5260:2023_PT.pdf	1 ...	34 REGULAMENTO_EST_INT_IPLEIRA.pdf	1 ...
3 DESPACHO_EST_INT_IPVC_1064:2014.pdf	1 ...	35 REGULAMENTO_EST_INT_IPV.pdf	1 ...
4 DESPACHO_IPC_6169:2023.pdf	1 ...	36 REGULAMENTO_EST_INT_UA.pdf	1 ...
5 DESPACHO_ING_UAB_2017.pdf	1 ...	37 REGULAMENTO_EST_INT_UBI.pdf	1 ...
6 DESPACHO_IPG_24:2015.pdf	1 ...	38 REGULAMENTO_IPC.pdf	1 ...
7 DESPACHO_IPL_8390:2020.pdf	1 ...	39 REGULAMENTO_IPCB_1018:2021.pdf	1 ...
8 DESPACHO_IPP_06:2019.pdf	1 ...	40 REGULAMENTO_IPG_739:2020.pdf	1 ...
9 DESPACHO_IPP_11405:2017.pdf	1 ...	41 REGULAMENTO_IPS.pdf	1 ...
10 DESPACHO_IPSANTAREM_25:2024.pdf	1 ...	42 REGULAMENTO_IPT.pdf	1 ...
11 DESPACHO_UAC_9230:2020.pdf	1 ...	43 REGULAMENTO_ISCTE_258:2014.pdf	1 ...
12 DESPACHO_IPSANTAREM_7950:2017.pdf	1 ...	44 REGULAMENTO_ISMT_730:2015.pdf	1 ...
13 DESPACHO_UE_19:2024.pdf	1 ...	45 REGULAMENTO_ISMT_CE.pdf	1 ...
14 DESPACHO_ULISBOA_1324:2020.pdf	1 ...	46 REGULAMENTO_UAC.pdf	1 ...
15 DESPACHO_UMINHO_03_2020.pdf	1 ...	47 REGULAMENTO_UALG_1031:2020.pdf	1 ...
16 DESPACHO_UMINHO_82_2023.pdf	1 ...	48 REGULAMENTO_UALG_1133:2022.pdf	1 ...
17 DL_64-A:2023_PT.pdf	1 ...	49 REGULAMENTO_UALG_722:2023.pdf	1 ...
18 DL_113:2014_PT.pdf	1 ...	50 REGULAMENTO_UA_639:2021.pdf	1 ...
19 DL_11:2020_PT.pdf	1 ...	51 REGULAMENTO_UC_354:2021.pdf	1 ...
20 DL_393B_1999_PT.pdf	1 ...	52 REGULAMENTO_UC_6134:2007.pdf	1 ...

Fonte: Sketch Engine, 2024.

Figura 9 - Lista nº 2 de documentos que compõem o *corpus* Ingresso.Ens.Sup.PT

21	DL_64:2006_PT.pdf	1	...	53	REGULAMENTO_UMA_417:2023.pdf	1	...
22	DL_EST_INT_36:2014_PT.pdf	1	...	54	REGULAMENTO_UNL_687:2020.pdf	1	...
23	EDITAL_EST_INT_IPT_2024:2025.pdf	1	...	55	REGULAMENTO_UNL_828:2020.pdf	1	...
24	EDITAL_EST_INT_ULISBOA_2024-2025.pdf	1	...	56	REGULAMENTO_UP_664:2018.pdf	1	...
25	EDITAL_IPCA_2024:2025.pdf	1	...	57	RETIFICAÇÃO_UALG_213:2023.pdf	1	...
26	GUIA_UALG_2024.pdf	1	...	58	REGULAMENTO_UTAD_864:2020.pdf	1	...
27	EDITAL_IPCB_2024:2025.pdf	1	...	59	REGULAMENTO_UTAD_981:2022.pdf	1	...
28	LEI_LBSE_46:86_PT.pdf	1	...	60	EDITAL_IPP_2420.pdf	1	...
29	PORTARIA_104:2023_PT.pdf	1	...	61	DESPACHO_IPVC_2017.pdf	1	...
30	PORTARIA_150:2020_PT.pdf	1	...	62	DESPACHO_IPCA_9030:2020.pdf	1	...
31	PORTARIA_854A_1999_PT.pdf	1	...	63	DESPACHO_1137_UAC_2015.pdf	1	...
32	PORTARIA_ING_UAB_2011.pdf	1	...	64	DELIBERACAO_IPLEIRA_1518_2007.pdf	1	...

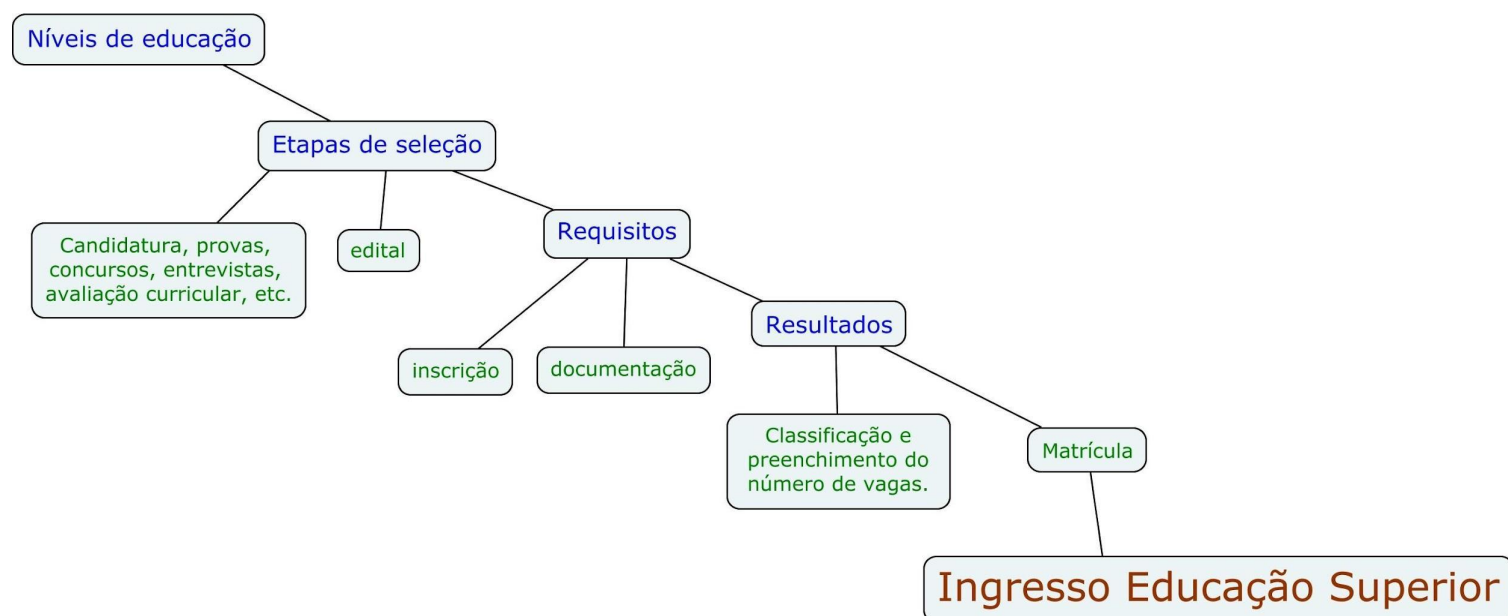
Fonte: Sketch Engine, 2024.

Após criados os *corpora*, iniciou-se a terceira etapa de seleção de domínios e parâmetros estabelecidos para comparação dos termos, identificação no *corpus* das variações terminológicas e busca dos termos mais frequentes para compor o vocabulário.

3.3 SELEÇÃO DOS *FRAMES* PARA IDENTIFICAÇÃO DOS TERMOS

Como dito anteriormente, pela observação dos mapas criados, destacam-se para esse estudo os níveis de educação Ensino Médio (Brasil), Ensino Secundário (Moçambique e Portugal) e Ensino Superior. Com isso, o questionamento que guia os próximos passos é relativo às etapas que um estudante deve cumprir e que fazem parte de todo o processo para ingressar no estudo superior. Assim, para iniciar o processo de identificação de conceitos e dos quadros semânticos que levaram a identificar os termos mais frequentes em uso nos três países, criou-se um mapa conceitual para entender o funcionamento de todo o processo de acesso à educação superior e identificar os *frames* pertencentes:

Figura 10 - Mapa conceitual - Processo de ingresso na Educação Superior



Fonte: Elaboração própria.

Esse mapa conceitual indica os níveis de educação, as etapas de seleção, os requisitos e os resultados, que são os *frames* dos termos mais frequentes nos *corpora* parte do processo para ingressar na Educação Superior. O próximo passo foi, então, refletir sobre os conceitos desses *frames* expostos no mapa conceitual acima e fazer uso de algumas ferramentas internas do *software* do Sketch Engine para identificar os termos.

A primeira ferramenta interna usada foi o *wordlist*, para obter a lista dos nomes mais frequentes fornecida pelo *software* Sketch Engine, que funciona da seguinte maneira:

A *wordlist* trabalha no nível de *token*. A configuração padrão irá produzir uma lista de palavras porque as *non-words*⁶⁸ são excluídas automaticamente. A *wordlist* pode ser limitada pela frequência com as configurações de frequência mínimas e máximas. As frequências podem ser obtidas para uma lista de palavras concretas. (Tradução própria)⁶⁹

Outra ferramenta foi a ferramenta *keywords*, que classifica alguns termos como palavras-chave, e é definida como:

Keywords são palavras individuais (*tokens*) que aparecem com mais frequência no corpus de foco do que no corpus de referência. Qualquer token pode se qualificar

⁶⁸ “Non-words (also spelt nonwords) are tokens which do not start with a letter of the alphabet. Examples of non-words are numbers, punctuation but also tokens such as 25-hour, 16-year-old.” (Sketch Engine, 2024)

⁶⁹ “The wordlist works on token level. The default settings will produce a list of words because non-words are excluded automatically. The wordlist can be limited by the frequency with the minimum and maximum frequency setting. Frequencies can be obtained for a list of concrete words.” (Sketch Engine, 2024)

como uma palavra-chave se for usado com mais frequência no corpus de foco do que no corpus de referência. Na realidade, o resultado incluirá principalmente substantivos e adjetivos, pois as frequências de outras partes do discurso tendem a ser similares em todos os textos. (Tradução própria)⁷⁰

Essa função pode ser usada para buscar tanto termos de base lexical simples, quanto termos de base lexical complexa. Observa-se que o uso dessas ferramentas se deu apenas como um auxílio para guiar as consultas nos *corpora*, mas que a identificação de termos se deu principalmente pelo caminho dos *frames* organizados no mapa conceitual da figura 10.

Devido à representação mais restrita do *corpus* de Moçambique, ao menor número de documentos e palavras, iniciou-se a análise, observação, estudo e identificação de termos primeiro pelo *corpus* do país.

Seguindo os conceitos do mapa conceitual da figura 10 e os nomes e palavras-chave geradas pelas ferramentas internas do *software*, para cada conceito foi pensado e consultado todos os possíveis termos relacionados. Por exemplo, para o conceito de etapas de seleção, observou-se palavras como “processos”, “admissão” e “prova de avaliação” nas listas geradas pelo *Sketch Engine* as quais tem relação semântica com o conceito “etapas de seleção” e, então, esses possíveis termos foram consultados por outras ferramentas internas do programa: *word sketch* e *concordance* para verificação dos contextos e frequência de uso.

A ferramenta do *word sketch*, como explicado pelo próprio Sketch Engine:

(...) processa os colocados da palavra e outras palavras ao seu redor. Ele pode ser usado como um resumo em uma página sobre o comportamento gramatical e de colocações da palavra. Os resultados são organizados em categorias chamadas de relações gramaticais, como palavras que servem como objeto do verbo, palavras que servem como sujeito do verbo, palavras que modificam a palavra, entre outras. Algumas relações gramaticais podem exibir estatísticas de uso em vez de colocados. Apenas substantivos, adjetivos, verbos e advérbios são suportados na maioria dos corpora. As colocações incluídas na análise são definidas por regras especificadas na gramática do *sketch*. (Tradução própria)⁷¹

⁷⁰ “Keywords are individual words (tokens) which appear more frequently in the focus corpus than in the reference corpus. Any token can qualify for a keyword if it is used more frequently in the focus corpus than in the reference corpus. In reality, the result will include mainly nouns and adjectives because the frequencies of other parts of speech tend to be similar in all texts.” (Sketch Engine, 2024)

⁷¹ “A word sketch processes the word’s collocates and other words in its surroundings. It can be used as a one-page summary of the word’s grammatical and collocational behaviour. The results are organized into categories, called grammatical relations, such as words that serve as an object of the verb, words that serve as a subject of the verb, words that modify the word etc. Some grammatical relations may display usage statistics instead of collocates. Only nouns, adjectives, verbs and adverbs are supported in most corpora. The collocations which will be included in the analysis are defined by rules specified in the sketch grammar.” (Sketch Engine, 2024)

Ou seja, pelo *word sketch* é possível verificar como a palavra “processos” é usada e em quais contextos ela aparece, se aparece com alguma preposição formando um termo composto ou outro substantivo, por exemplo, e se forma mais de um termo por aparecer em contextos semânticos diferentes e acompanhada de outros substantivos que a especificam em significado.

Para verificar a frequência de uso do termos, usou-se a *concordance*, ou concordância, que:

(...) é uma ferramenta com diversas opções de pesquisa. Ela busca palavras, frases, etiquetas, documentos, tipos de texto ou estruturas de corpus e exibe os resultados em contexto na forma de uma concordância. A concordância pode ser organizada, filtrada e processada para obter o resultado desejado. (Tradução própria)⁷²

Seguindo esses passos e repetindo os processos, foi possível identificar os termos frequentes em uso no *corpus* do Brasil, de Moçambique e de Portugal, de acordo com quatro *frames* identificados a partir do mapa conceitual da figura 10, como serão apresentados nos próximos tópicos.

3.3.1 *Frame 1: níveis de educação*

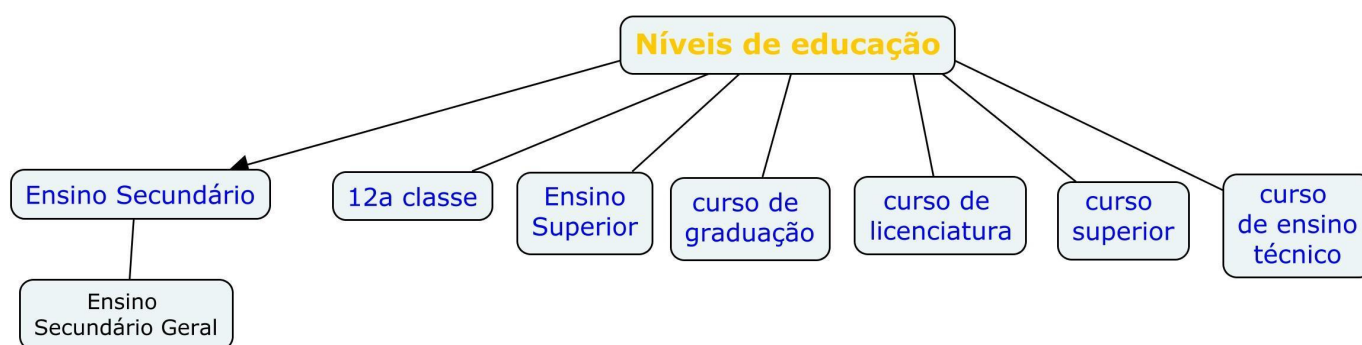
De acordo com o *frame* “níveis de educação” presente na figura 10, foram elaboradas as árvores desse domínio⁷³ com os termos em evidência (os termos com maior número de ocorrência nos *corpora*) e as variantes dos termos em evidência do *corpus* do Brasil, de Moçambique e de Portugal. Essas árvores mostram os termos relativos aos níveis de educação que estão relacionados ao processo de entrada no ensino superior, como por exemplo o ensino secundário. Além disso, também mostra termos relativos aos tipos de primeiro nível de estudo que podem ser cursados no ensino superior, que é a forma de ingresso. Ou seja, todas as etapas e níveis que estão relacionados diretamente com o ingresso à Educação Superior, seja como um requisito a ter sido cumprido anteriormente, ou o que será cursado ao entrar no ensino superior.

⁷² “The concordance is a tool with a variety of search options. It searches words, phrases, tags, documents, text types or corpus structures and displays the results in context in the form of a concordance. The concordance can be sorted, filtered and processed further to obtain the desired result.” (Sketch Engine, 2024)

⁷³ Ressalta-se a diferença entre mapas conceituais e árvores de domínio, na qual os mapas conceituais são representações gráficas que organizam e estruturam conhecimentos relacionados entre si, enquanto as árvores de domínio organizam as terminologias de um recorte de um bloco de informações específico, ou seja, de uma unidade de interpretação (um conceito).

Como explicado no tópico anterior, começou-se a buscar os termos pelo *corpus* de Moçambique por ser o menor. Dessa forma, há o recorte do *frame* com os termos relacionados aos níveis de educação de Moçambique:

Figura 11 - Árvore de domínio - Níveis de educação MZ



Fonte: Elaboração própria.

Os termos em azul foram identificados como os termos em evidência (termos com maior número de frequência de ocorrência no *corpus*) e os em preto como os termos variantes (termos com um número de frequência menor dentro do *corpus*, portanto são variantes dos termos em evidência) de um mesmo conceito⁷⁴. Termos com um número de frequência nos *corpora* menor do que cinco ocorrências não foram considerados como termos relevantes, uma vez que a sua ocorrência não tem um valor significativo, implicando o não uso real do termo dentro de um *frame* no país. Por exemplo, um termo pode ter uma frequência relevante no *corpus* de Moçambique e pode, também aparecer no *corpus* de Portugal ou do Brasil, mas não será contabilizado nos outros países caso o seu número de ocorrências seja menor que cinco.

Segue abaixo a tabela com o número de frequência da ocorrência dos termos apresentados acima, que justificam a classificação desses termos como em evidência ou variantes:

Tabela 2 - Frequência dos termos dos níveis de educação MZ

Termos	Frequência
Ensino Secundário	27
Ensino Secundário Geral	16

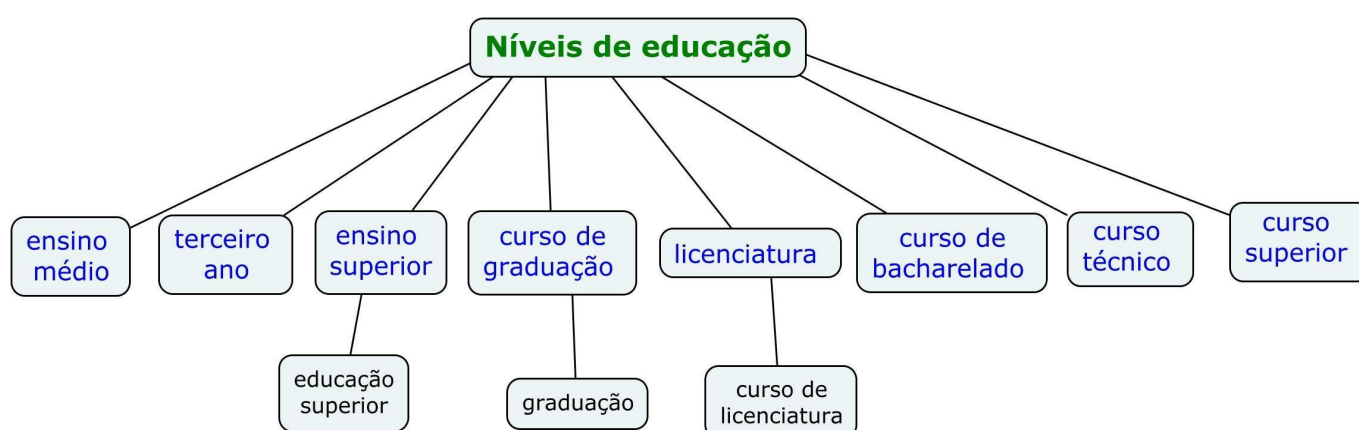
⁷⁴ Essas cores continuarão a ser usadas para essas representações em todos os mapas conceituais deste estudo, sendo o azul para termos em evidência e o preto para os termos variantes.

12a classe	56
Ensino Superior	966
curso de graduação	63
curso de licenciatura	37
curso superior	6
curso de ensino técnico	35

Fonte: Elaboração própria.

Seguiu-se a elaboração das árvores pelo *corpus* do Brasil, por ser de mais conhecimento da autora, uma vez que a pesquisa é realizada em uma instituição de ensino superior do país sul americano. Abaixo mostra-se a árvore com os termos em evidência e variantes dos níveis de educação no Brasil:

Figura 12 - Árvore de domínio - Níveis de educação BR



Fonte: Elaboração própria.

Abaixo expõe-se a tabela com as frequências dos termos dos níveis de educação no Brasil:

Tabela 3 - Frequência dos termos dos níveis de educação BR

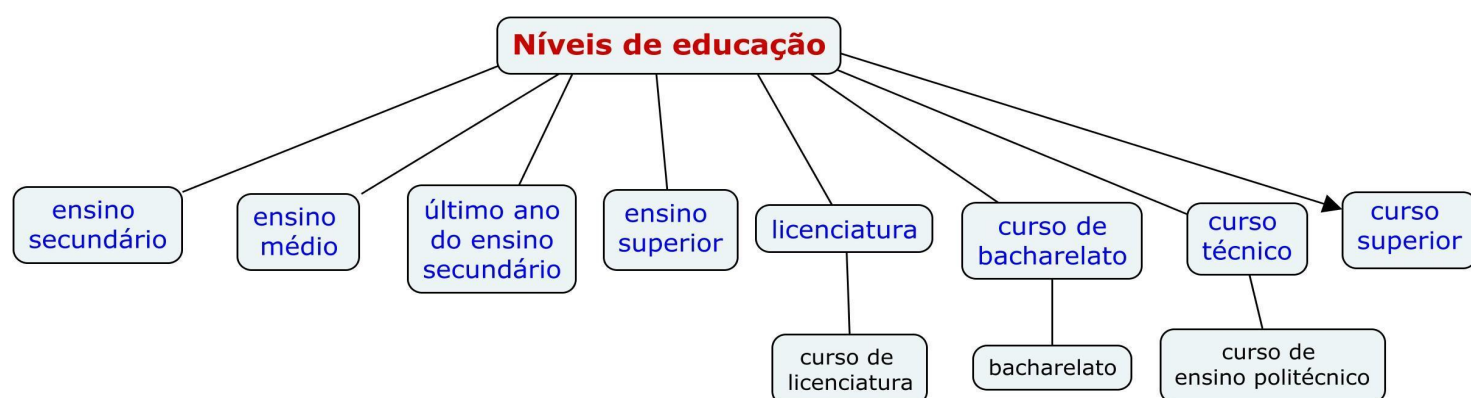
Termos	Frequência
ensino médio	772
terceiro ano	11
ensino superior	94
educação superior	92
curso de graduação	125

graduação	66
licenciatura	23
curso de licenciatura	9
curso de bacharelado	7
curso técnico	13
curso superior	57

Fonte: Elaboração própria.

Por último, fez-se a busca dos termos relacionados aos níveis de educação no *corpus* de Portugal, chegando a seguinte árvore de domínio:

Figura 13 - Árvore de domínio - Níveis de educação PT



Fonte: Elaboração própria.

A frequência dos termos é apresentada na tabela abaixo:

Tabela 4 - Frequência dos termos dos níveis de educação PT

Termos	Frequência
ensino médio	17
ensino secundário	551
último ano do ensino secundário	6
Ensino superior	1383
licenciatura	309
curso de licenciatura	152
curso de bacharelato	11
bacharelato	6

curso técnico	90
curso de ensino politécnico	5
curso superior	144

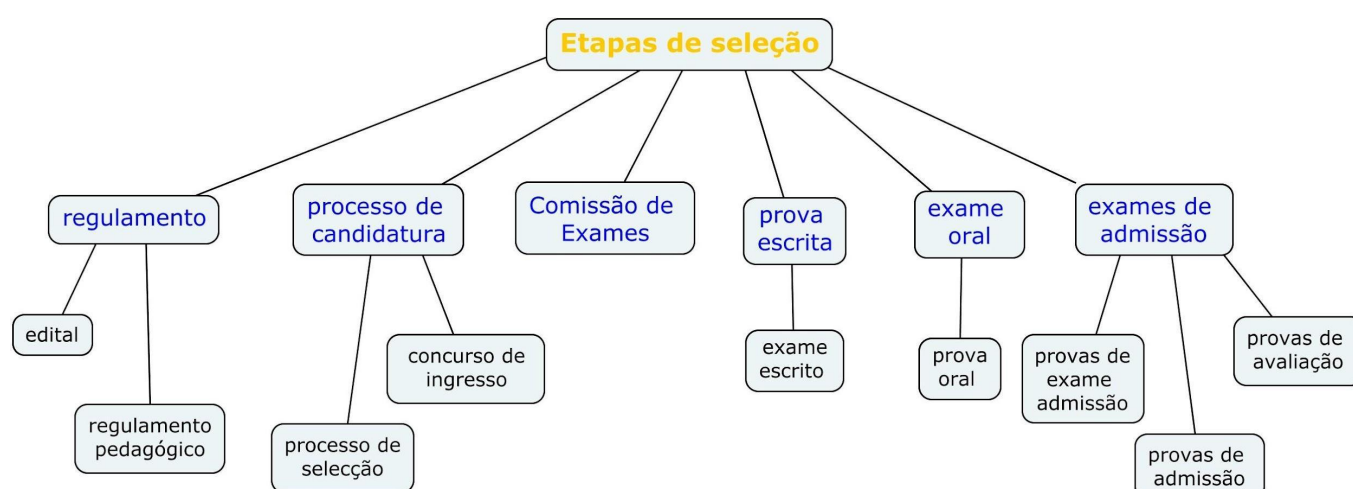
Fonte: Elaboração própria.

Visto a aplicação da teoria da Terminologia baseada em *Frames* no primeiro *frame* identificado, os níveis de educação, parte-se para o próximo tópico que mostrará essa aplicação teórica na metodologia deste estudo em outro *frame*, seguindo a mesma organização e métodos apresentados acima no tópico anterior e aplicados nos três *corpora* do estudo.

3.3.2 Frame 2: etapas de seleção

Para o *frame* das etapas de seleção tem-se termos relacionados aos documentos e entidades reguladores dos processos, aos processos de avaliação do candidato e provas obrigatórias, como abaixo no *corpus* de Moçambique:

Figura 14 - Árvore de domínio - Etapas de seleção MZ



Fonte: Elaboração própria.

O número da frequência dos termos em evidência e os variantes são os apresentados abaixo:

Tabela 5 - Frequência dos termos das etapas de seleção MZ

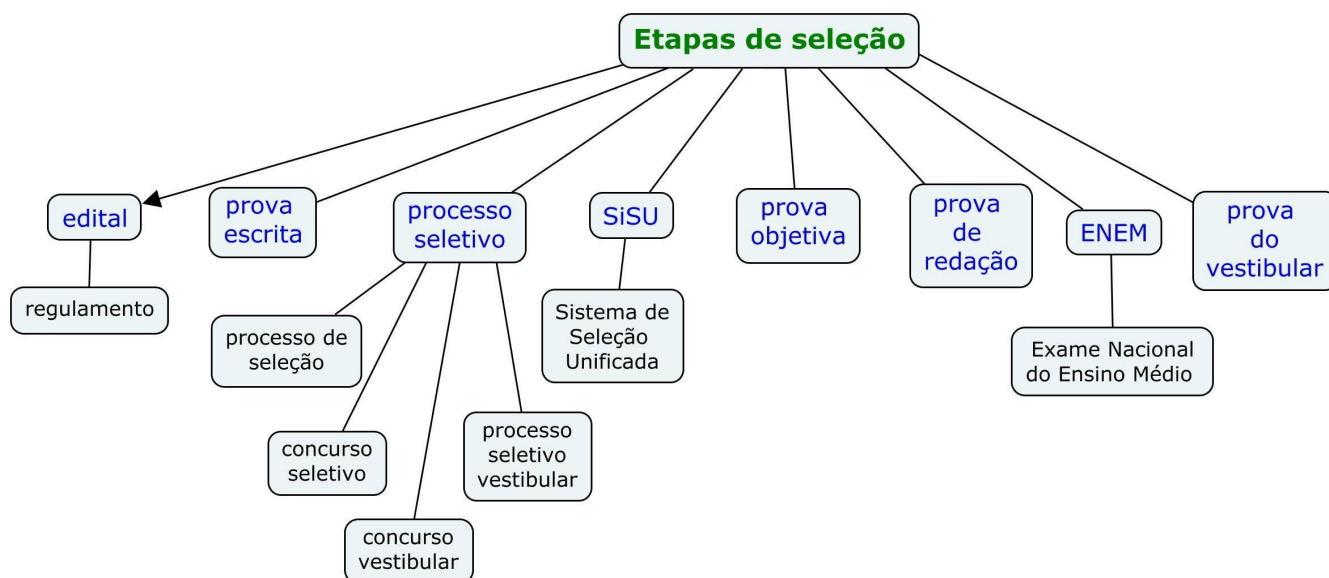
Termos	Frequência
regulamento	722
edital	112

regulamento pedagógico	48
processo de candidatura	17
processo de seleção	7
concurso de ingresso	6
prova escrita	11
exame escrito	7
exame oral	11
prova oral	5
exames de admissão	185
provas de exame admissão	26
provas de admissão	6
provas de avaliação	52
Comissão de Exames	27

Fonte: Elaboração própria.

A árvore de domínio com os termos relacionados às etapas de seleção do *corpus* do Brasil está a seguir:

Figura 15 - Árvore de domínio - Etapas de seleção BR



Fonte: Elaboração própria.

Segue abaixo o número da frequência dos termos da árvore acima:

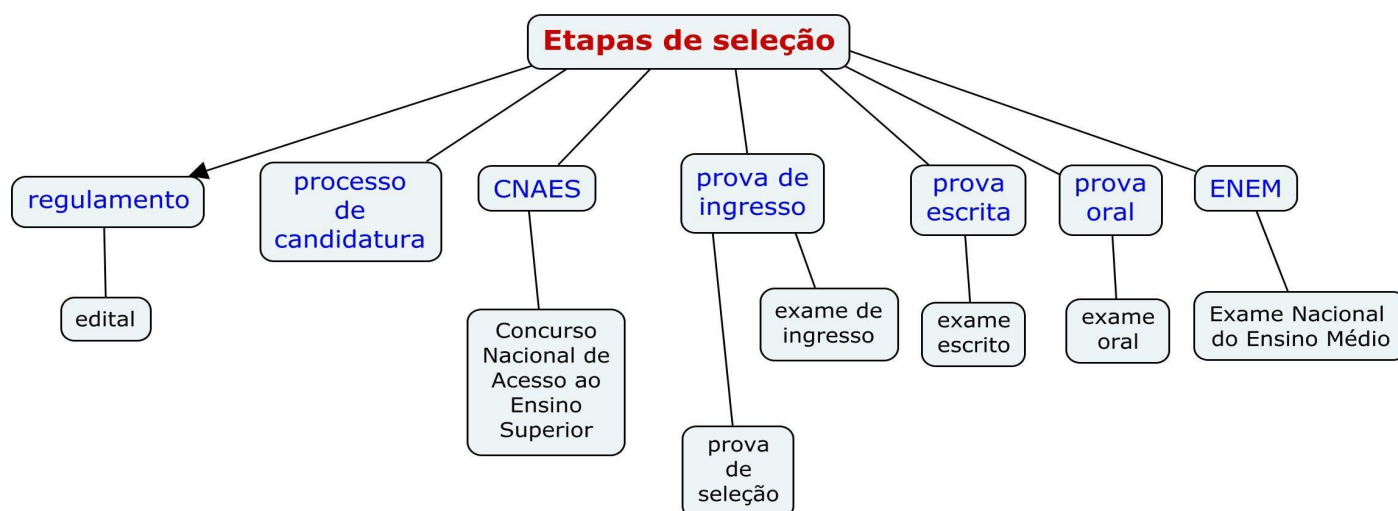
Tabela 6 - Frequência dos termos das etapas de seleção BR

Termos	Frequência
edital	1401
regulamento	9
prova escrita	5
processo seletivo	550
processo de seleção	9
concurso seletivo	57
concurso vestibular	23
processo seletivo vestibular	19
SiSU	1515
Sistema de Seleção Unificada	292
prova objetiva	76
prova de redação	96
ENEM	578
Exame Nacional do Ensino Médio	114
prova do vestibular	6

Fonte: Elaboração própria.

Após identificados e apresentados os termos dos *corpora* de Moçambique e do Brasil do *frame* das etapas de seleção, apresenta-se abaixo a árvore com os termos de Portugal:

Figura 16 - Árvore de domínio - Etapas de seleção PT



Fonte: Elaboração própria.

Com isso, abaixo está a tabela com o número da frequência desses termos em evidência e suas variantes retirados do *corpus*:

Tabela 7 - Frequência dos termos das etapas de seleção BR

Termos	Frequência
regulamento	545
edital	158
processo de candidatura	92
CNAES	78
Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior	24
prova de ingresso	492
prova de seleção	6
exame de ingresso	5
prova escrita	36
exame escrito	31
prova oral	23
exame oral	20
ENEM	54
Exame Nacional do Ensino Médio	23

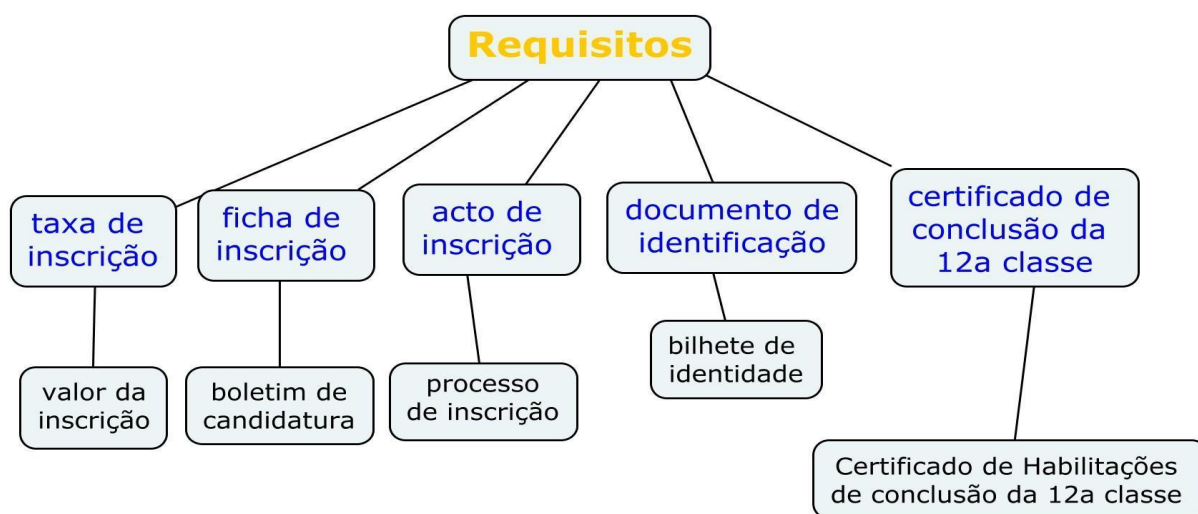
Fonte: Elaboração própria.

Identificados os termos e suas frequências relacionados às etapas de seleção dos *corpora*, segue-se para o próximo tópico que trata dos termos do relacionados aos requisitos.

3.3.3 Frame 3: requisitos

No conceito dos requisitos para realizar o processo de ingresso ao ensino superior estão os termos relacionados aos documentos exigidos e etapas de inscrição nos processos seletivos:

Figura 17 - Árvore de domínio - Requisitos MZ



Fonte: Elaboração própria.

Abaixo vê-se a frequência dos termos em evidência e termos variantes desse domínio:

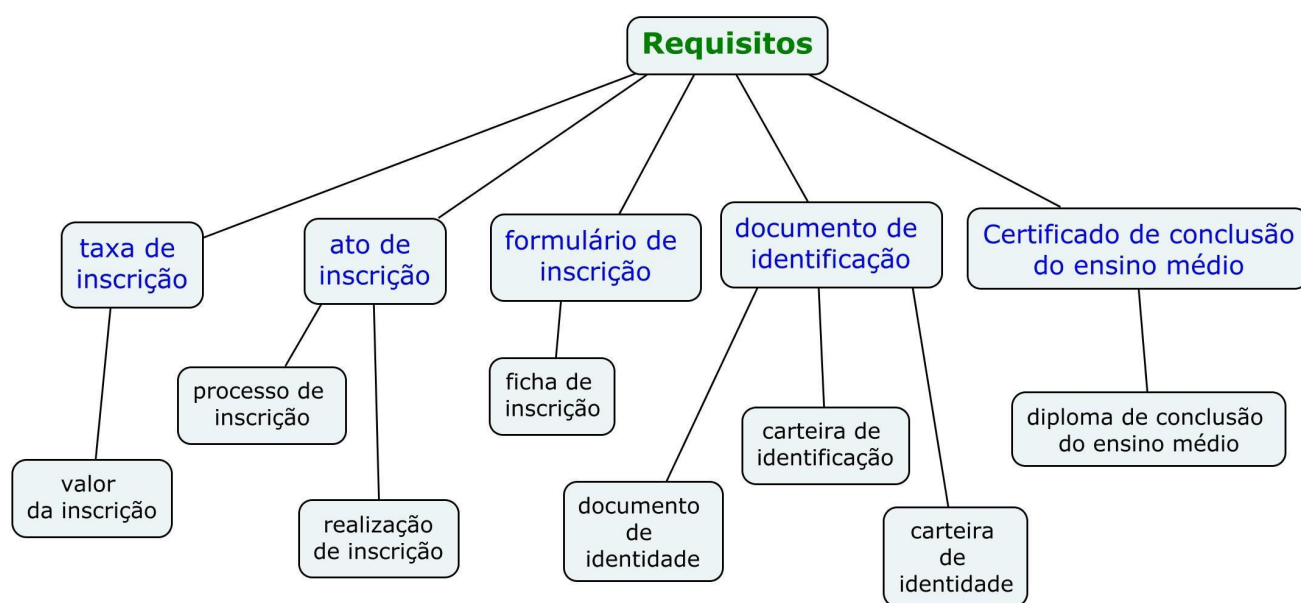
Tabela 8 - Frequência dos termos dos requisitos MZ

Termos	Frequência
taxa de inscrição	63
valor de inscrição	14
ficha de inscrição	11
boletim de candidatura	9
acto de inscrição	32
processo de inscrição	5
documento de identificação	30
bilhete de identidade	17
certificado de conclusão da 12a classe	6
Certificado de Habilitações de conclusão da 12a classe	5

Fonte: Elaboração própria.

Dados os termos e frequências do *corpus* de Moçambique, faz-se a identificação dos termos dos requisitos no *corpus* do Brasil, organizados na árvore abaixo:

Figura 18 - Árvore de domínio - Requisitos BR



Fonte: Elaboração própria.

As frequências desses termos são expressas nos seguintes números:

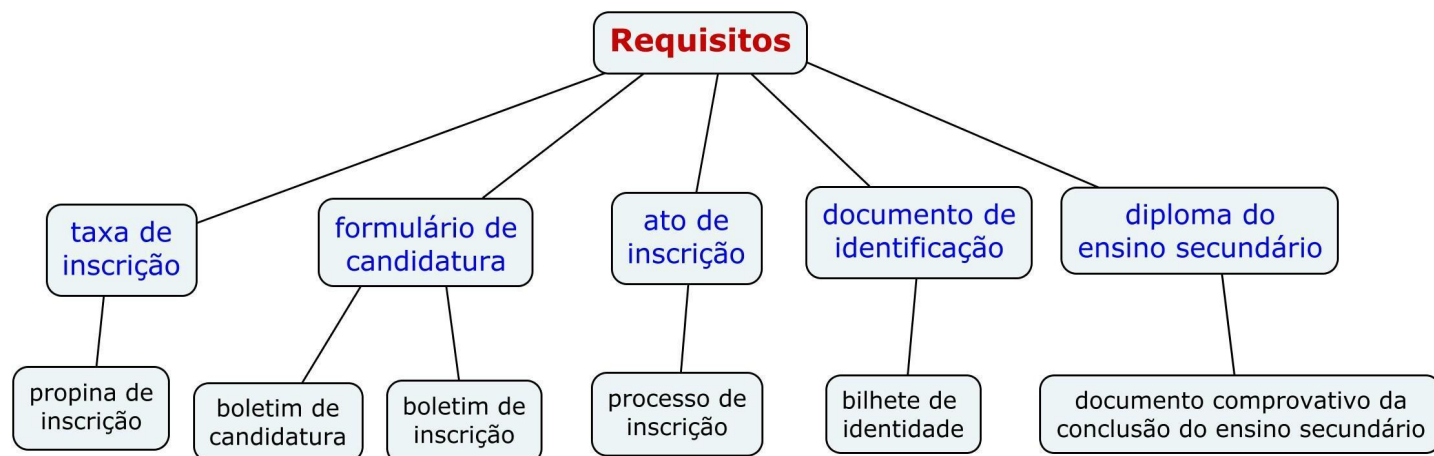
Tabela 9 - Frequência dos termos dos requisitos BR

Termos	Frequência
taxa de inscrição	202
valor da inscrição	13
ato de inscrição	157
processo de inscrição	7
realização de inscrição	5
formulário de inscrição	53
ficha de inscrição	16
documento de identificação	188
documento de identidade	115
carteira de identificação	18
carteira de identidade	95
certificado de conclusão do ensino médio	221
diploma de conclusão do ensino médio	11

Fonte: Elaboração própria.

Já no *corpus* de Portugal, esse foram os termos identificados pertencentes a esse *frame*:

Figura 19 - Árvore de domínio - Requisitos PT



Fonte: Elaboração própria.

A tabela com o número das frequências dos termos do *frame* dos requisitos de Portugal é a seguinte:

Tabela 10 - Frequência dos termos dos requisitos PT

Termos	Frequência
taxa de inscrição	25
propina de inscrição	6
formulário de candidatura	53
boletim de candidatura	12
boletim de inscrição	10
ato de inscrição	38
processo de inscrição	17
documento de identificação	66
bilhete de identidade	27
diploma do ensino secundário	27
documento comprovativo de conclusão do ensino secundário	17

Fonte: Elaboração própria.

Vistos os termos relacionados aos requisitos, no tópico 3.3.4 mostra-se, por fim, o *frame* que trará os termos relacionados com o fim do processo de ingresso ao ensino superior presentes nos *corpora*.

3.3.4 Frame 4: resultados

No quarto e último conceito detectado, o *frame* dos resultados, mostra-se os termos que possuem relação com as consequências do processo de seleção que é a etapa final para o ingresso ao ensino superior, como segue abaixo:

Figura 20 - Árvore de domínio - Resultados MZ



Fonte: Elaboração própria.

Têm-se, então, a tabela com as frequências de uso dos termo:

Tabela 11 - Frequência dos termos dos resultados MZ

Termos	Frequência
número de vagas	12
total de vagas	5
nota obtida	6
classificação final	53
classificação obtida	19
resultado dos exames de avaliação	16
resultado dos exames de admissão	7
taxa de matrícula	21

acto de matrícula	21
realização de matrícula	10
efetivação de matrícula	8
período de matrícula	6

Fonte: Elaboração própria.

Para o *frame* no *corpus* do Brasil, segue-se a árvore com os termos:

Figura 21 - Árvore de domínio - Resultados BR



Fonte: Elaboração própria.

Abaixo estão organizadas as frequências de ocorrência dos termos da árvore acima:

Tabela 12 - Frequência dos termos dos resultados BR

Termos	Frequência
vagas ofertadas	354
número de vagas	118
oferta de vagas	15
total de vagas	142
quadro de vagas	169
resultado do Exame Nacional do Ensino Médio	62
resultado do ENEM	16
resultado do processo seletivo	17

resultado da prova	12
nota final	51
pontuação obtida	13
pontuação final	6
nota obtida	23
ato de matrícula	134
realização de matrícula	92
efetivação de matrícula	37
data de matrícula	29
período de matrícula	26
classificação final	9
classificação obtida	7

Fonte: Elaboração própria.

Dados árvores de domínio com os termos relacionados aos resultados em Moçambique e no Brasil, bem como as respectivas tabelas de frequências desses termos, mostra-se a árvore com os termos de Portugal:

Figura 22 - Árvore de domínio - Resultados PT



Fonte: Elaboração própria.

O número da frequência desses termos está organizado abaixo na tabela:

Tabela 13 - Frequência dos termos dos resultados PT

Termos	Frequência
número de vagas	118
total de vagas	14
pontuação final	9
nota final	5
classificação final	471
classificação obtida	106
resultado do concurso	31
resultado da prova	20
resultado final da candidatura	9
taxa de matrícula	12
ato de matrícula	60
realização de matrícula	11
período de matrícula	8

Fonte: Elaboração própria.

Vistos e apresentados os *frames*, os termos e as sequências de uso dos *corpora* deste estudo, faz-se necessária a análise desses dados. Essa análise será desenvolvida no próximo capítulo de maneira detalhada e com as justificativas para as escolhas de termos.

4.1 ANÁLISE POR *FRAMES*

Este capítulo apresenta a análise detalhada dos termos coletados dos *frames*, com o objetivo de compreender a escolha dos usos nos países. A análise é estruturada de forma a destacar as relações entre os conceitos teóricos abordados no capítulo teórico e o que foi desenvolvido e encontrado no capítulo da metodologia.

Os termos serão analisados seguindo a ordem dos *frames* estabelecida e usada para desenvolver a metodologia do estudo, começando pelos termos do *frame* dos níveis de educação, em seguida das etapas de seleção, dos requisitos e, por fim, dos resultados. Essa análise servirá como base para os resultados da pesquisa.

4.1.1 Análise dos termos relacionados aos níveis de educação

Após observar as árvores e os termos do domínio dos níveis de educação, destacam-se alguns pontos relevantes. O termo “ensino secundário” só aparece nos *corpora* de Moçambique e de Portugal, o que implica que o termo não é usado no Brasil. Já “ensino médio” aparece nos três *corpora*, mas sem um número relevante no *corpus* de Moçambique (não sendo considerado para a árvore do país) e ao observar o seu contexto de uso no *corpus* de Portugal a partir das linhas de concordância, nota-se que esse termo só é usado no país europeu para se referenciar ao nível de ensino no Brasil. Dessa forma, no *corpus* de Portugal, “ensino médio” não é uma variante de “ensino secundário”, pois esses termos se referem a conceitos diferentes. Portanto, ao avaliar o *frame* de nível de educação antecedente ao nível de educação superior dos três *corpora*, encontram-se os seguintes termos: “ensino secundário”, “ensino médio” e “ensino secundário geral”, sendo esse último usado apenas em Moçambique.

Para o *frame* de última etapa escolar do último nível de educação antecedente à educação superior, ao juntar os termos dos três *corpora*, identificou-se: “12a classe”, “terceiro ano” e “último ano do ensino secundário”. Desses termos, o primeiro ocorre no *corpus* de Moçambique, o terceiro ocorre apenas no *corpus* do Brasil e o último ocorre somente no *corpus* Portugal. Entretanto, todos esses termos equivalem conceitualmente, uma

vez que se referem ao último ano de estudo obrigatório que o estudante deve cumprir para ingressar na educação superior, estando de acordo com os seus respectivos sistemas de educação, como explicado no primeiro capítulo e também nos mapas conceituais dos sistemas de educação dos três países.

Nos níveis da educação superior, o termo “ensino superior” aparece em todos os *corpora* para nomear essa etapa, com uma frequência relevante (Moçambique - 966; Brasil - 94; Portugal - 1383). Nota-se que no Brasil, o termo possui uma variante, também com um número expressivo de ocorrências: “educação superior” (92). Já para nomear os tipos de cursos do ensino superior, o termo “curso de graduação” não é usado em Portugal e a variante “graduação” referente ao conceito de curso de ensino superior só aparece no *corpus* do Brasil.

Assim, em Portugal ocorrem os termos “licenciatura”, “curso de licenciatura”, “curso técnico”, “curso de ensino politécnico”, “curso de bacharelato”, “bacharelato” e “curso superior”, como tipos de cursos iniciais no ensino superior. Não há uso de “licenciatura” no *corpus* de Moçambique, além de que no país, não ocorre “curso técnico”, mas sim “curso de ensino técnico”. O termo “curso de bacharelado” é de uso exclusivo no Brasil e não ocorre em Moçambique, enquanto em Portugal, esse termo ocorre grafado como “curso de bacharelato” e “bacharelato”. O termo “curso de graduação” tem um número de frequência alto no *corpus* do Brasil (125) e *corpus* de Moçambique (63), sendo os termos mais usados nesses países, mostrando que é maior a referência dos cursos de maneira generalizada, sem necessariamente dar enfoque ao grau obtido com a conclusão do curso. Nota-se que em Portugal a ocorrência de “licenciatura” é alta (309) e isso é justificado, pois no país não há uso do termo “curso de graduação”. Também se observa que em Portugal há costume de se referenciar ao curso como “licenciatura” e “bacharelato”, enquanto no Brasil esses termos normalmente se referem ao grau obtido e não ao tipo de curso.

Todos esses termos se referem ao conceito de nível inicial de entrada na educação superior. O que os diferencia é o grau que será obtido pelo estudante ao completar e finalizar esses cursos da etapa inicial de ensino superior. Assim, verifica-se o termo “curso superior” como mais geral, pois ele engloba todas as modalidades com graus diferentes de cursos de ensino superior. O termo “curso de graduação” apresenta o mesmo funcionamento e conceito, sendo, também, um termo mais geral (sinônimo de “curso superior”) e que engloba os diferentes graus. Mas, o termo “curso superior” pode também se referir a cursos de outros

níveis da educação superior, como cursos de mestrados e doutorados, que também são parte dessa etapa de educação, enquanto “curso de graduação” é especificamente usado para referenciar-se a cursos do primeiro nível da educação superior.

Dado isso, “licenciatura” e “curso de licenciatura” são termos usados para o conceito de curso da primeira etapa do ensino superior com obtenção de diploma com grau de licenciado. Já “curso de bacharelado”, “curso de bacharelato” e “bacharelato” referem-se ao curso de primeira etapa com obtenção de grau de bacharel. Os termos “curso técnico”, “curso de ensino politécnico” e “curso de ensino técnico” são usados para expressarem o conceito de curso de primeiro nível do ensino superior em que se obtém grau técnico com sua formação. Em sequência, discorre-se sobre os termos das etapas de seleção.

4.1.2 Análise dos termos relacionados às etapas de seleção

No *frame* das etapas de seleção, verifica-se o uso mais frequente de “regulamento” em Moçambique e em Portugal como o documento que rege o processo de ingresso no ensino superior, enquanto no Brasil o termo com maior número de ocorrências para esse conceito é “edital”. Dessa forma, “edital” é termo em evidência no Brasil e variante em Moçambique e Portugal e “regulamento” é variante no Brasil e termo em evidência nos outros dois países. Em Moçambique há, ainda, ocorrência de outro termo variante: “regulamento pedagógico”.

Para nomear o conceito do conjunto de etapas e procedimentos utilizados para selecionar candidatos para ingressar no ensino superior, notou-se o uso de alguns termos. No *corpus* de Moçambique, o termo em evidência identificado é “processo de candidatura” que possui as variantes “processo de selecção” e “concurso de ingresso”. Já no *corpus* do Brasil, o termo em evidência é “processo seletivo” - que não aparece no *corpus* de Moçambique e nem no de Portugal - e as seguintes variantes “concurso seletivo”, “concurso vestibular”, “processo seletivo vestibular” e “processo de seleção”, o termo em evidência em Moçambique. Em Portugal, só há ocorrência relevante de um termo, o “processo de candidatura” com 92 ocorrências e que não aparece nos outros dois *corpora*.

Ainda, destaca-se, que no Brasil, há o SiSU - Sistema de Seleção Unificada que é um processo seletivo específico do país que faz a seleção dos estudantes através de um sistema online para ingressarem no ensino superior. Esse sistema é usado para ingresso em todas as

instituições de ensino superior do Brasil e, por isso, o termo “SiSU” apresenta alta frequência no *corpus* (1515) e “Sistema de Seleção Unificada” (292) aparece como variante.

Em Portugal, as instituições de ensino superior possuem um concurso em comum de seleção de estudantes para ingresso no ensino superior, o CNAES - Concurso de Acesso ao Ensino Superior. Por isso, no *corpus* do país há ocorrência da sigla “CNAES” (78) e da variante “Concurso de Acesso ao Ensino Superior” (24).

Em Moçambique, não há um concurso ou sistema de seleção específico. Entretanto, há o que é chamado de Comissão de Exames. Essa comissão é responsável pela organização e gestão do processo para ingressar no ensino superior do país e desempenha papel no planejamento, aplicação e avaliação de exames, que são pré-requisitos do processo. Assim, a ocorrência do termo é “Comissão de Exames” no *corpus* de Moçambique com a frequência de 27 vezes.

Deve-se entender que os termos “SiSU”, “CNAES” e “Comissão de Exames” são termos específicos e próprios do sistema de educação de cada país. Entretanto, todos são responsáveis e usados com a finalidade de selecionar estudantes a partir de um processo para entrarem no ensino superior. Por esse objetivo em comum, esses termos podem ser considerados equivalentes, mas respectivos e próprios de cada país do sistema de educação no qual foram desenvolvidos e são aplicados, não existindo fora dos seus conceitos educacionais nacionais.

Os três países possuem o mesmo tipo de seleção que é por meio de testes e provas que variam em suas especificidades. Diante disso, em Moçambique, dado os termos identificados e as frequências, verificou-se a existência de exames de admissão como seleção. Assim, “exames de admissão” é o termo em evidência do *corpus* de Moçambique para o tipo de seleção que é realizada para ingresso no ensino superior, com 185 ocorrências. Suas variantes são “provas de exame de admissão” (26), “provas de admissão” (6) e “provas de avaliação” (52). Ainda, dois tipos de testes aparecem com frequência relevante no *corpus* de Moçambique que são os termo em evidência “exame oral” com a variante “prova oral”, e “prova escrita” com a variante “exame escrito”.

No Brasil, há dois tipos principais de seleção que são vistos pelos termos em evidência “ENEM” e “prova do vestibular”. O ENEM é o Exame Nacional do Ensino Médio e é a principal prova de seleção para ingressar no ensino superior público no Brasil. Por isso, a frequência no *corpus* de “ENEM” é 578 e de “Exame Nacional do Ensino Médio” de 114. Essa prova é composta por provas objetivas de domínios como matemática, português,

ciências da natureza e ciências humanas e de uma prova de redação. Devido essa composição do ENEM, observa-se no *corpus* do Brasil os termos em evidência “prova objetiva” (76) que é um tipo de avaliação que apresenta questões com respostas pré-determinadas, como alternativas ou opções para o candidato escolher; e “prova de redação” (96) que é uma modalidade de avaliação utilizada para testar as habilidades de escrita, organização de ideias e domínio da linguagem do candidato. Esses são formatos de avaliações amplamente utilizados em provas e concursos no Brasil. No ENEM, a “prova de redação” tem grande relevância, pois tem peso elevado na composição da nota total do exame, podendo determinar a classificação final do candidato no processo seletivo.

Além do ENEM, existem algumas instituições de ensino superior no Brasil que fazem outro tipo de seleção, que é o vestibular. Os vestibulares podem utilizar as modalidades de provas objetivas e de redação, como o ENEM, mas também utilizam outro tipo, que é o termo “prova escrita”. Essa modalidade é uma avaliação composta por questões dissertativas com o objetivo de medir conhecimentos e habilidades dos candidatos. Há no *corpus*, também, a ocorrência não muito frequente de “prova do vestibular”, termo que se refere ao exame de avaliação de um processo seletivo de vestibular, que pode englobar uma ou mais modalidades de prova faladas acima.

No *corpus* de Portugal nota-se a preferência pelo uso de termo mais generalizado para referir-se à avaliação do processo de seleção. Esse termo em evidência é “prova de ingresso” que aparece 492 vezes no *corpus* com duas variantes não muito frequentes “prova de seleção” e “exame de ingresso”. Como modalidades dessas avaliações, tem-se em Portugal ao termo em evidência “prova escrita” e sua variante “exame escrito”, com as respectivas frequências 36 e 31; e “prova oral” e “exame oral” e as respectivas frequências 23 e 20.

Percebe-se que a palavra “exame” como um tipo de avaliação aparece apenas em Moçambique e em Portugal. Com isso, conclui-se que no Brasil há apenas uso de “prova” para referir-se a avaliação de um processo de seleção. Também, a modalidade de “prova oral” não foi identificada no *corpus* do Brasil, não sendo uma modalidade utilizada como prova na seleção de candidatos para entrar no ensino superior no Brasil.

Por fim, observa-se que no *corpus* de Portugal há a ocorrência, também, do termo “ENEM” 54 vezes e da sua variante “Exame Nacional do Ensino Médio” 23 vezes. Aqui deve-se pontuar que esses termos estão presentes em uso em Portugal, especificamente referentes ao ensino superior do Brasil. Ou seja, não existe ENEM em Portugal. O ENEM é um exame de avaliação realizado apenas no Brasil e exclusivo e criado pelo sistema de

educação brasileiro. Esse termo apenas aparece em Portugal, pois o país europeu, em algumas instituições de ensino superior, aceita a nota obtida neste exame para estudantes brasileiros usarem para tentarem ingressar no ensino superior em Portugal, assim como explicado no capítulo 1.

Analizados os termos do *frame* das etapas de seleção presentes nos *corpora* do estudo, passa-se para o próximo recorte semântico dos termos relacionados aos requisitos de entrada no ensino superior.

4.1.3 Análise dos termos relacionados aos requisitos

Do contexto do *frame* dos requisitos obrigatórios para ingressar no ensino superior em Moçambique, Brasil e Portugal, foram identificados alguns termos em evidência e suas variantes mais relevantes. Nos três *corpora*, notou-se o termo em evidência “taxa de inscrição” com a frequência de 63 vezes em Moçambique, 202 vezes no Brasil e 25 vezes em Portugal. Esse termo nomeia o conceito de um valor financeiro que é cobrado aos candidatos para participarem dos processos seletivos de ingresso ao ensino superior. Nos *corpora* de Moçambique e Brasil, têm-se o termo variante “valor da inscrição”, enquanto no *corpus* de Portugal, a variante é “propina de inscrição”.

Nos três *corpora* encontram-se termos para nomear documentos que podem ser físicos ou digitais, que devem ser preenchidos pelos candidatos para que sejam coletadas informações dos participantes dos processos seletivos e que servem como registro da inscrição. Esses termos são: “ficha de inscrição” como termos em evidência e a variante “boletim de candidatura” em Moçambique; “formulário de inscrição” como termo em evidência e “ficha de inscrição” como variante no Brasil; e “formulário de candidatura” em evidência e as variantes “boletim de candidatura” e “boletim de inscrição” no *corpus* de Portugal.

Dentro dessas questões, destaca-se a ocorrência em todos os *corpora* do termo em evidência “ato de inscrição” ou “acto de inscrição” em Moçambique. Esses termos em evidência se referem ao procedimento formal dos candidatos para participarem dos processos seletivos. Esse ato envolve preencher o formulário ou ficha de inscrição e, também, o pagamento da taxa de inscrição. Nos três *corpora* há ocorrência do mesmo termo variante “processo de inscrição” e no *corpus* do Brasil, nota-se, ainda, uma segunda variante, a “realização de inscrição”.

Como parte muito importante de um processo seletivo, há a documentação exigida. Dentro disso, percebe-se a relevância de dois documentos. O primeiro é a comprovação de conclusão da última etapa de estudo antecedente ao ensino superior que é obrigatória. Por isso, há ocorrência do termo em evidência “certificado de conclusão de 12a classe” e sua variante “Certificado de Habilitações de conclusão da 12a classe” em Moçambique, uma vez que a 12a classe é o último ano do ensino secundário no país. Em Portugal, o termo em evidência é “diploma de ensino secundário” e a variante “documento comprovativo de conclusão de ensino secundário”, que servem como comprovantes de conclusão, pelo candidato, dessa etapa obrigatória de estudo. No Brasil exige-se o “Certificado de conclusão do ensino médio” (termo em evidência) ou “diploma de conclusão de ensino médio” (termo variante).

A segunda documentação obrigatória encontrada é um tipo de registro oficial, emitido pelos órgãos competentes de cada país, que serve para um candidato e que contém informações pessoais que permitem verificar a identidade do participante durante o processo seletivo. No *corpus* de Moçambique, essa documentação é o “documento de identificação” (termo em evidência) e “bilhete de identidade” (termo variante); por sua vez, no Brasil, é “documento de identificação” (termo em evidência), ou “documento de identidade” (variante), “carteira de identificação” (variante) e “carteira de identidade” (variante). E em Portugal, o termo em evidência para esse conceito é “documento de identificação” e a sua variante, como em Moçambique, é “bilhete de identidade”. O próximo tópico apresenta a análise dos termos do último *frame*, os resultados.

4.1.4 Análise dos termos relacionados aos resultados

O *frame* dos resultados possibilitou notar a ocorrência de termos relevantes relacionados à etapa final do processo para ingresso no ensino superior. O primeiro termo em evidência relevante é o “número de vagas”, presente nos *corpora* de Moçambique e de Portugal e também com a mesma variante de ocorrência “total de vagas”. Esses termos em evidência e variante referem-se à quantidade total de posições ou lugares disponíveis para preenchimento do processo seletivo. No *corpus* do Brasil, esses dois termos são variantes do termo em evidência para nomear esse conceito, que é “vagas ofertadas”. Além dessa variantes, no *corpus* do Brasil “vagas ofertadas” ainda possui duas outras variantes: “oferta de vagas” e “quadro de vagas”, distinguindo-se um pouco de Moçambique e Portugal.

Outro conceito encontrado foi o dos resultados da pontuação obtida pelos candidatos nas provas ou exames para ingressarem no ensino superior. Dessa forma, no *corpus* de Moçambique, encontrou-se o uso do termo em evidência “resultado dos exames de avaliação” e a variante “resultado dos exames de admissão” para expressar esse conceito. Já no *corpus* de Portugal, como a seleção normalmente é feita por um concurso (o CNAES, como dito anteriormente), o termo com maior ocorrência é “resultado do concurso” e apresenta duas variantes, “resultado da prova” e “resultado final da candidatura”. No Brasil, como a maior parte das seleções são realizadas através do ENEM, como já dito, o termo com maior frequência para esse conceito é “resultado do Exame Nacional do Ensino Médio”, tendo as variantes “resultado do ENEM”, “resultado do processo seletivo” e “resultado da prova”. Destaca-se que os dois últimos termos variantes do *corpus* do Brasil podem ser usados para referir-se tanto ao processo seletivo do ENEM quanto de outro vestibular.

A partir do conjunto das notas obtidas nas provas de admissão, concurso, vestibular ou ENEM, os candidatos recebem uma pontuação final. Assim, para esse conceito, no *corpus* do Brasil, há ocorrência do termo em evidência “nota final”, e as três variantes “pontuação obtida”, “pontuação final” e “nota obtida”. Nos *corpora* de Moçambique e Portugal, esse conceito é menos evidente e ocorre em menos frequência com o termo “nota obtida” no *corpus* de Moçambique, e “pontuação final” (termo em evidência) e “nota final” (variante) no *corpus* de Portugal.

O resultado final do conjunto das notas obtidas nas provas é responsável por dar a posição final dos candidatos nos processos seletivos. Essa posição ou ordem é determinada determina a classificação final dos candidatos. Com isso, nos três *corpora* nota-se a ocorrência do termo em evidência “classificação final” e sua variante “classificação obtida”.

Após os candidatos terem os seus resultados dos processos seletivos para ingresso em uma instituição de ensino superior, esses ou são aprovados ou reprovados. Uma vez que são aprovados, o último passo para entrar no ensino superior é realizar a matrícula na instituição de ensino no qual o estudante foi aprovado. Dado isso, o termo é “período de matrícula”, que ocorre nos *corpora* de Moçambique e de Portugal e que definem o intervalo de tempo determinado pelas instituições de ensino para que os candidatos aprovados formalizem sua inscrição no curso. Esse termo ocorre, também, no *corpus* do Brasil, mas ele é, nesse caso, um termo variante, pois o termo mais frequente é “data de matrícula” que também se refere a um intervalo de tempo para que sejam realizadas as matrículas.

Como procedimento final após a aprovação no processo seletivo, a matrícula deve ser formalizada. Por isso, os futuros estudantes devem realizar a ação formal e burocrática que oficializa o vínculo entre o estudante e a instituição de ensino. Em todos os *corpora* há a ocorrência do termo “ato de matrícula” - “acto de matrícula”, no caso de Moçambique, como o nome desse procedimento formal. Ainda, todos possuem uma mesma variante, o termo “realização de matrícula” e em Moçambique e no Brasil também aparece a variante “efetivação de matrícula”.

Uma observação importante se faz em relação ao termo “taxa de matrícula” que ocorre nos *corpora* de Moçambique e de Portugal. Esse termo nomeia o valor cobrado por instituições de ensino superior desses países no momento em que o aluno realiza a matrícula. Em muitos casos, o pagamento da taxa de matrícula é requisito para assegurar a vaga do aluno no curso escolhido. No *corpus* do Brasil não há ocorrência desse termo e de nenhuma outra variante. Isso porque o ensino superior público no Brasil é gratuito, não havendo, então, cobrança de taxas ou de mensalidades, incluindo a taxa de matrícula.

Dadas as análises dos termos mais relevantes e frequentes encontrados nos quatro *frames* selecionados nesse estudo, o próximo tópico trará os resultados finais da pesquisa, bem como a entrega do produto final: o Vocabulário Terminológico do português do Brasil, de Moçambique e de Portugal para o ingresso ao Ensino Superior (VoctermIES-BMP).

4.2 RESULTADOS

4.2.1 Proposta do vocabulário

Para melhor organizar os termos e os conceitos que os unem e que os nomeiam, esse estudo produziu como resultado um vocabulário dos termos usados no processo de ingresso ao ensino superior no Brasil, em Moçambique e em Portugal. Esse vocabulário tem o objetivo de auxiliar os estudantes que desejam ingressar em uma instituição pública de ensino superior em um dos três países da CPLP ao reunir os principais termos usados nas instituições desses países no processo de ingresso. Com o vocabulário, os estudantes podem facilmente consultar os conceitos e encontrar os termos que os nomeiam, dando clareza para a leitura de documentos que regem esses processos seletivos e que, muitas vezes, não são de fácil leitura, principalmente quando são escritos em uma variação e norma da língua diferente da variação usada pelo leitor.

Dessa forma, propor um vocabulário de termos é essencial nesse contexto, buscando amenizar lacunas na comunicação entre os três países da CPLP sobre os termos utilizados no processo de ingresso do ensino superior. Esse vocabulário também irá diminuir as barreiras linguísticas e culturais, de modo a promover acessibilidade do conhecimento dessa área de especialização para públicos diversos e pode ser uma base para a construção de um futuro glossário e/ou de um vocabulário com termos dos outros países da CPLP.

Criar o Vocabulário Terminológico do português do Brasil, de Moçambique e de Portugal para o ingresso ao Ensino Superior (VoctermIES-BMP) envolve um processo organizado para selecionar, definir e estruturar termos da área específica. Por isso, este vocabulário possui onomasiologia e segue uma organização específica que parte dos conceitos aos termos. Assim, está sistematizado em 4 colunas, sendo, da esquerda para a direita: i) a primeira coluna dos conceitos; ii) a segunda dos termos encontrados no *corpus* do Brasil, iii) a terceira dos termos encontrados no *corpus* de Moçambique; e iv) a quarta dos termos encontrados no *corpus* de Portugal. A ordem Brasil, Moçambique e Portugal foi escolhida seguindo o padrão de ordem alfabética nos nomes dos países.

A primeira coluna apresenta os conceitos encontrados com termos que os nomeiam nos três *corpora*. Cada coluna de cada país apresenta os termos de entrada que foram encontrados durante a análise como termos em evidência nos *corpora* dos países. A segunda coluna, a dos termos do Brasil, dita a ordem em que os termos foram inseridos no vocabulário e estão organizados em ordem alfabética. A primeira coluna, dos conceitos, **não** está em ordem alfabética. A partir dessa organização, os termos de Moçambique e Portugal foram inseridos no vocabulário de acordo com os conceitos que nomeiam. Caso haja termos nos *corpora* de Moçambique e Portugal que não foram encontrados no *corpus* do Brasil, esses também seguem ordem alfabética da segunda coluna de termos do Brasil, ao serem inseridos.

Todos os termos iniciam com letra minúscula, com exceção das siglas e acrônimos, que estão grafados em letras maiúsculas. Para identificação dos termos de cada país, conforme os conceitos, determinou-se uma cor para cada um, que seguiu as cores presentes nas respectivas bandeiras. Dessa maneira, para o Brasil designou-se a cor **verde**, para Moçambique a cor **amarela**, e para Portugal a cor **vermelha**. Essas cores foram usadas na indicação dos nomes dos países no topo das colunas e na seta que indica as remissivas⁷⁵ encontradas em cada *corpus*.

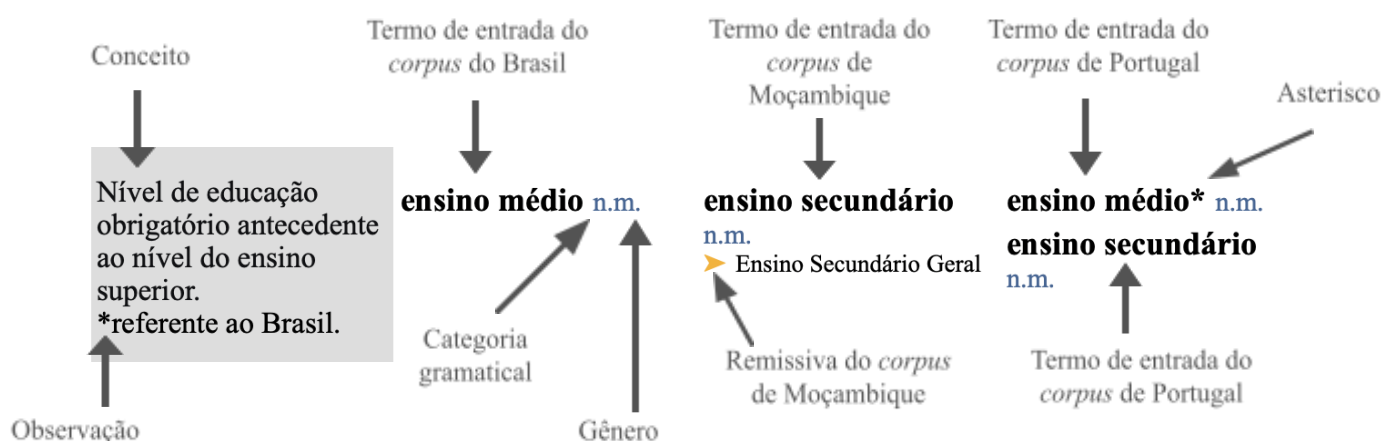
⁷⁵ Ressalta-se que todas as remissivas do vocabulário indicam apenas termos variantes.

Além de apresentar os termos de entrada separados por coluna dos países que foram encontrados, o vocabulário indica a **classe gramatical** e o **gênero** do termo com o uso das abreviaturas “**n.m.**” para nome masculino e “**n.f.**” para nome feminino, após o termo de entrada. Abaixo do termo de entrada, caso encontrado variação de registro do termo dentro do *corpus* do país, apresentam-se as **remissivas** indicadas pela **seta verde “>”** (no caso do *corpus* do Brasil), a **seta amarela “>”** (no caso do *corpus* de Moçambique), e a **seta vermelha “>”** (no caso do *corpus* de Portugal), também em ordem alfabética.

Observa-se que certos conceitos não foram encontrados em algum ou alguns *corpora*. Por isso, há no vocabulário espaços em branco de termos que não foram encontrados. Por exemplo, o termo “Comissão de Exame de Admissão” é encontrado no *corpus* de Moçambique, mas no *corpus* do Brasil não se encontrou um termo que fosse equivalente ao mesmo conceito, por isso deixou-se o espaço em branco.

O **asterisco “*”** indica que é uma observação relativa ao termo de entrada.

Abaixo, tem-se um modelo de verbete do vocabulário:



Ao todo, o vocabulário reuniu 32 conceitos. Desses conceitos, extraiu-se do *corpus* do Brasil 28 termos de entrada e 33 remissivas; do *corpus* de Moçambique 25 termos de entrada e 20 remissivas; e do *corpus* de Portugal 26 termos de entrada e 22 remissivas.

No tópico seguinte, apresenta-se o Vocabulário Terminológico do português do Brasil, de Moçambique e de Portugal para o ingresso ao Ensino Superior (VoctermIES-BMP). Destaca-se que futuramente será disponibilizada uma versão digitalizada do vocabulário como parte do projeto terminográfico, sendo disponível online para consultas no site <http://lexic.com.br/>.

4.2.2 Vocabulário final

VOCABULÁRIO TERMINOLÓGICO DO PORTUGUÊS DO BRASIL, DE MOÇAMBIQUE E DE PORTUGAL PARA O INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR (VoctermIES-BMP)

Conceito	Brasil	Moçambique	Portugal
Procedimento formal realizado pelo candidato para participar do processo seletivo.	ato de inscrição <i>n.m.</i> ➤ 1. processo de inscrição 2. realização de inscrição	acto de inscrição <i>n.m.</i> ➤ processo de inscrição	ato de inscrição <i>n.m.</i> ➤ processo de inscrição
Ação formal que oficializa o vínculo entre o estudante e a instituição de ensino.	ato de matrícula <i>n.m.</i> ➤ 1. realização de matrícula 2. efetivação de matrícula	acto de matrícula <i>n.m.</i> ➤ 1. realização de matrícula 2. efetivação de matrícula	ato de matrícula <i>n.m.</i> ➤ realização de matrícula
Documento que comprova a conclusão da etapa do estudo antecedente ao ensino superior e obrigatória.	certificado de conclusão do ensino médio <i>n.m.</i> ➤ diploma de conclusão do ensino médio	certificado de conclusão da 12a classe <i>n.m.</i> ➤ Certificado de Habilitações de conclusão da 12a classe	diploma do ensino secundário <i>n.m.</i> ➤ documento comprovativo da conclusão do ensino secundário
Posição do candidato em relação aos demais participantes no fim do processo seletivo.	classificação final <i>n.f.</i> ➤ classificação obtida	classificação final <i>n.f.</i> ➤ classificação obtida	classificação final <i>n.f.</i> ➤ classificação obtida
Processo de seleção de estudante para ingresso no ensino superior em Portugal.			CNAES <i>n.m.</i> ➤ Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior
Responsável pela gestão do processo do ingresso no ensino superior em Moçambique.		comissão de exames <i>n.f.</i>	
Curso do primeiro nível do ensino superior com obtenção do grau de bacharel.	curso de bacharelado <i>n.m.</i>		curso de bacharelato <i>n.m.</i> ➤ bacharelato
Curso do primeiro nível do ensino superior sem especificação do grau obtido.	curso de graduação <i>n.m.</i> ➤ graduação	curso de graduação <i>n.m.</i>	

Curso em qualquer nível de estudo do ensino superior sem especificação do grau obtido.	curso superior <i>n.m.</i>	curso superior <i>n.m.</i>	curso superior <i>n.m.</i>
Curso do primeiro nível do ensino superior com obtenção do grau de técnico.	curso técnico <i>n.m.</i>	curso de ensino técnico <i>n.m.</i>	curso técnico <i>n.m.</i> ➤ curso de ensino politécnico
Intervalo de tempo para o candidato aprovado formalizar sua inscrição na instituição superior.	data de matrícula <i>n.f.</i> ➤ período de matrícula	período de matrícula <i>n.m.</i>	período de matrícula <i>n.m.</i>
Registro oficial emitido por órgão competente do país com informação pessoal que permite verificar a identidade do candidato durante o processo seletivo.	documento de identificação <i>n.m.</i> ➤ 1. documento de identidade 2. carteira de identificação 3. carteira de identidade	documento de identificação <i>n.m.</i> ➤ bilhete de identidade	documento de identificação <i>n.m.</i> ➤ bilhete de identidade
Documento que rege o processo do ingresso no ensino superior.	edital <i>n.m.</i> ➤ regulamento	regulamento <i>n.m.</i> ➤ 1. edital 2. regulamento pedagógico	regulamento <i>n.m.</i> ➤ edital
Tipo de prova utilizada para selecionar estudante para ingressar no ensino superior no Brasil e aceita em instituição do ensino superior em Portugal.	ENEM <i>n.m.</i> ➤ Exame Nacional do Ensino Médio		ENEM <i>n.m.</i> ➤ Exame Nacional do Ensino Médio
Nível de educação obrigatório antecedente ao nível do ensino superior. *referente ao Brasil.	ensino médio <i>n.m.</i>	ensino secundário <i>n.m.</i> ➤ Ensino Secundário Geral	ensino médio* <i>n.m.</i> ensino secundário <i>n.m.</i>
Nível de educação destinado à formação acadêmica ou profissional em nível mais avançado.	ensino superior <i>n.m.</i> ➤ educação superior	ensino superior <i>n.m.</i>	ensino superior <i>n.m.</i>

Modalidade de avaliação em forma oral parte do processo seletivo.		exame oral <i>n.m.</i> ➤ prova oral	prova oral <i>n.f.</i> ➤ exame oral
Documento físico ou digital com informação do candidato para registro da inscrição no processo seletivo.	formulário de inscrição <i>n.m.</i> ➤ ficha de inscrição	ficha de inscrição <i>n.f.</i> ➤ boletim de candidatura	formulário de candidatura <i>n.m.</i> ➤ 1. boletim de candidatura 2. boletim de inscrição
Curso do primeiro nível do ensino superior com obtenção do grau de licenciado.	licenciatura <i>n.f.</i> ➤ curso de licenciatura	curso de licenciatura <i>n.m.</i>	licenciatura <i>n.f.</i> ➤ curso de licenciatura
Resultado final do conjunto da nota obtida na prova do ENEM ou de vestibular que confere a posição final do candidato no processo seletivo.	nota final <i>n.f.</i> ➤ 1. pontuação obtida 2. pontuação final 3. nota obtida	nota obtida <i>n.f.</i>	pontuação final <i>n.f.</i> ➤ nota final
Conjunto de etapa e procedimento para selecionar estudante para ingressar no ensino superior.	processo seletivo <i>n.m.</i> ➤ 1. processo de seleção 2. concurso seletivo 3. concurso vestibular 4. processo seletivo 5. vestibular	processo de candidatura <i>n.m.</i> ➤ 1. processo de seleção 2. concurso de ingresso	processo de candidatura <i>n.m.</i>
Modalidade de avaliação em forma de produção textual parte do processo seletivo.	prova de redação <i>n.f.</i>		
Tipo da prova utilizada para selecionar estudantes para ingressar no ensino superior como parte do processo seletivo.	prova do vestibular <i>n.f.</i>	exames de admissão <i>n.m.</i> ➤ 1. provas de exame de admissão 2. provas de admissão 3. provas de avaliação	prova de ingresso <i>n.f.</i> ➤ 1. prova de seleção 2. exame de ingresso
Modalidade de avaliação em forma redigida parte do processo seletivo.	prova escrita <i>n.f.</i>	prova escrita <i>n.f.</i> ➤ exame escrito	prova escrita <i>n.f.</i> ➤ exame escrito
Modalidade de avaliação em forma de múltipla escolha parte do processo seletivo.	prova objetiva <i>n.f.</i>		

Consequência da pontuação obtida pelo candidato na prova do ENEM para seleção do ingresso no ensino superior.

resultado do Exame Nacional do Ensino

Médio *n.m.*

- 1. resultado do ENEM
- 2. resultado do processo seletivo
- 3. resultado da prova

Consequência da pontuação obtida pelo candidato na seleção para ingressar no ensino superior.

resultados dos exames de admissão *n.m.*

resultados dos exames de avaliação *n.m.*

- resultado dos exames de admissão

resultado do concurso *n.m.*

- 1. resultado da prova
- 2. resultado final da candidatura

Processo seletivo do Brasil que seleciona estudantes através do sistema online para ingressarem no ensino superior.

SiSU *n.m.*

- Sistema de Seleção Unificado

Valor financeiro cobrado ao candidato para participar do processo seletivo do ingresso ao ensino superior.

taxa de inscrição *n.f.*

- valor de inscrição

taxa de inscrição *n.f.*

- valor de inscrição

taxa de inscrição *n.f.*

- propina de inscrição

Valor cobrado ao estudante pela instituição de ensino superior para realizar a matrícula.

taxa de matrícula *n.f.*

taxa de matrícula *n.f.*

Último ano que deve ser obrigatoriamente cursado para concluir o ensino médio ou ensino secundário.

terceiro ano *n.m.*

12a classe *n.f.*

último ano do ensino secundário *n.m.*

Quantidade total de vaga disponíveis para preenchimento do processo seletivo.

vagas ofertadas *n.f.*

- 1. total de vagas
- 2. número de vagas
- 3. oferta de vagas
- 4. quadro de vagas

número de vagas *n.m.*

- total de vagas

número de vagas *n.m.*

- total de vagas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação explorou a variação terminológica no contexto dos processos de ingresso ao Ensino Superior em três países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP): Brasil, Moçambique e Portugal. O objetivo principal foi identificar, analisar e propor um vocabulário como resultado que auxilie na comunicação entre instituições e estudantes, promovendo maior clareza e eficiência para aqueles que desejam estudar em um país de língua portuguesa.

A partir da análise dos três *corpora* construídos, foi possível identificar diferenças e semelhanças terminológicas significativas. Essas diferenças refletem as especificidades culturais e históricas de cada país, que foram justificadas e ilustradas no primeiro capítulo. Por exemplo, os termos relacionados aos níveis de educação, como “ensino médio” no Brasil e “ensino secundário” em Moçambique e em Portugal, demonstram como essas variações podem gerar lacunas na compreensão e consequentemente na comunicação entre estudantes estrangeiros e instituições de ensino.

A aplicação da teoria da Terminologia baseada em *Frames* em conjunto com a Linguística de *Corpus* demonstrou ser uma metodologia eficaz para identificar os conceitos e, a partir desses, identificar e analisar os termos. Foi a partir dos mapas conceituais com as organizações dos sistemas de educação que o estudo evoluiu para a identificação dos *frames*, bem como a construção das árvores de domínio com os termos em evidência e os termos variantes mais frequentes e relevantes. A metodologia criada para o estudo pode ser aplicada em outros recortes terminológicos, o que a torna útil, versátil e uma contribuição para os estudos de terminologia.

Como produto final, construiu-se o Vocabulário Terminológico do português do Brasil, de Moçambique e de Portugal para o ingresso ao Ensino Superior (VoctermIES-BMP), estruturado a partir dos conceitos principais encontrados e relacionados ao contexto de ingresso no ensino superior. O vocabulário é composto pelos termos de entrada e as remissivas encontradas nos três *corpora* do Brasil, de Moçambique e de Portugal que nomeiam os conceitos e oferece um recurso prático para instituições e estudantes, representando uma contribuição para o avanço da integração linguística e educacional no espaço lusófono.

Ainda, o vocabulário também serve para facilitar a colaboração institucional dentro da CPLP, promovendo o fortalecimento das relações entre os Estados-Membros e contribuindo com os objetivos de facilitar a circulação de pessoas pertencentes à comunidade dos três países em questão neste estudo.

O vocabulário também revelou que existem termos diferentes usados nos países, mas que são usados para nomear um mesmo conceito, enquanto outros conceitos foram encontrados em uso em apenas dois ou um país do estudo. Isso revela que existem conceitos em comum entre os países, mas também existem conceitos diferentes e exclusivos de algumas localidades. O modo como o vocabulário foi organizado facilita a visualização e compreensão desses fatores relativos aos conceitos e os termos de entrada que os nomeiam.

Este trabalho reforça a importância de estudos interdisciplinares da Terminologia e da Linguística de *Corpus* que apontam caminhos para pesquisas futuras que possam ampliar os dados e abranger outros contextos linguísticos. Além disso, essa pesquisa contribui para impulsionar os estudos da língua portuguesa, principalmente dentro da CPLP, e entrega uma metodologia e um produto, o vocabulário terminológico, que podem ser usados de modelo para desenvolver outros vocabulários que contribuem, também, para outros países e para os objetivos da comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. M. B. Terminologia: o que é e como se faz. In: GONÇALVES, A. V. & GOIS, M. L. S. (orgs.). *Ciências da linguagem: o fazer científico?* Campinas: Mercado de Letras, p. 197-229, 2012.

ALUISIO, S. M. & ALMEIDA, G. M. B.. O que é e como se constroi um *corpus*? Lições aprendidas na compilação de vários *corpora* para pesquisa lingüística. *Calidoscópico*, v. 4, n. 3, p. 156-178, set/dez, 2006.

AMARO, J. C. M.. *A língua portuguesa como vetor para a promoção e construção da resiliência em Moçambique*. A atuação da cooperação portuguesa em Cabo Delgado. Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais - Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, 2022.

ASSUMPÇÃO, G. F. P.. *Perfil da Terminologia dos documentos escolares individuais*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, São Paulo, 2014.

BAGNO, M.. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). *Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte, 2014 Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/referencia/bagno-m-nada-na-l-ngua-por-acaso-por-uma-pedagogia-da-varia-o-lingu-stica-s-o-paulo-par-bola-2007->

BARBOSA, A. & LIMA, A.. *Brasileiros em Portugal: de volta às raízes lusitanas*. Brasília: FUNAG, 2020.

BARROS, L. A.. *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo: Edusp, 2004.

BASSO, R. M. & GONÇALVES, R. T.. *História da língua*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/LLV/CCE/UFSC, 2010.

BEVILACQUA, C. R.. Porque e para que a Linguística de Corpus na Terminologia. In: TAGNIN, S. & BEVILACQUA, C. R. (orgs.). *Corpora na Terminologia*. São Paulo: Hub Editorial, p. 11-27, 2013.

BEVILACQUA, C. R. et al.. *Como elaborar um dicionário especializado?*. Porto Alegre: Zouk, 2023. Disponível em: <https://www.editorazouk.com.br/pd-95a553--e-book-como-elaborar-um-dicionario->

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R.. *Corpus Linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BIDERMAN, M. T. C.. O Português Brasileiro e o Português Europeu: identidade e contrastes. *Revue belge de philologie et d'histoire*, v. 79, n. 3, p. 963-975, Belgica, 2001.

BOLOGNINI, C. Z. & PAYER, M. O.. Línguas de imigrantes. *Ciência e Cultura*, v. 57, n. 2, São Paulo, abr/jun, 2005.

BORGES, A.. *Brasileiros residentes em Moçambique votam entre Lula e Bolsonaro em Maputo*. O País, 30 out. 2022. Disponível em:

<https://opais.co.mz/brasileiros-residentes-em-mocambique-votam-entre-lula-e-bolsonaro-em-maputo/>

BRASIL. Decreto nº 11.156, de 29 de julho de 2022. Promulga o Acordo sobre a Mobilidade entre os Estados-Membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, firmado em Luanda, em 17 de julho de 2021. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília - DF, ed. Extra - A, p. 10, 29 jul. 2022.

_____. Portaria IBGE-1.041, de 28 de agosto de 2024. Ministério do Planejamento e Orçamento/Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília - DF, ed.167, p. 163, 29 ago. 2024.

CABRÉ, M. T.. *Terminology: theory, methods, and applications*. Tradução de Janet Ann DeCesaris. Amsterdã: John Benjamins Publishing Co.,1998.

_____. *La Terminología: representación y comunicación*. Barcelona: IULA, 1999.

CÂMARA DE COMÉRCIO PORTUGAL MOÇAMBIQUE. *Estudantes moçambicanos do ensino superior em Portugal Anuário 2023*. Lisboa: 2023.

_____. *Observatório do estudante moçambicano*. 2024. Disponível em: <https://ccpm.pt/pt/o-que-fazemos/observatorio/observatorio-do-estudante-mocambicano-269>

CAÑAS, A. J. et al.. CmapTools: A Knowledge Modeling and Sharing Environment. In: *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology, Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping*. Spain: Editorial Universidad Pública de Navarra, 2004. Disponível em: <https://cmap.ihmc.us>.

COMISSÃO EUROPEIA. *Eurydice*. Portugal, 2024. Disponível em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/desenvolvimento-historico>

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Manual da Cooperação*, 2021. Disponível em: <https://www.cplp.org/>

CORREIA, M.. Neologia e terminologia. In: MATHEUS, M. H.; CORREIA, M.. *Terminologia: Questões teóricas, métodos e projectos*. Lisboa: Europa América, 1998.

CPLP. *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Circulação e Cidadania, 2024-1. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2767.aspx>

_____. *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Estados-membros, 2024-2. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2597.aspx>

_____. *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Histórico - Como surgiu?, 2024-3. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2752.aspx>

_____. *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Língua, Cultura e Educação, 2024-4. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2604.aspx>

_____. *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Promoção e Difusão da Língua Portuguesa, 2024-5. Disponível em: <https://www.cplp.org/id-4180.aspx>

CRUZ, C. L. S.; MAIA-PIRES, F. O.; LUPETTI, M.. *Glossário Terminológico da COVID-19*. 2020. Disponível em: <https://covid19.lexic.com.br/>

CUNHA, B. V. F.. Divide et Impera: uma análise sobre a colonização da África e suas consequências. *Fronteira*, v. 21, n. 42, p. 180 - 202, Belo Horizonte, 2022.

CURTI-CONTESSOTO, B. & COSTA, L. A.. Terminologia e terminólogos: teorias, aplicabilidades e mercado de trabalho. *Revista Digital Internacional de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia - ReDILLeT*, n. 4, 2021.

EMBAIXADA DE PORTUGAL EM MAPUTO. *Anúncio bolsas de estudo para o ensino superior em Portugal*. 2024. Disponível em: https://maputo.embaixadaportugal.mne.gov.pt/images/Bolsas_2024/Edital_Bolsas_de_Estudo_para_Portugal_2024_2025-Licenciaturas.pdf

FABER, P. *Frames as a framework for terminology*. Universidad de Granada, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266392844_Frames_as_a_Framework_for_Terminology

_____.; LEÓN-ARAÚZ, P.; REIMERINK, A.. *EcoLexicon: New Features and Challenges*. Granada: Department of Translation and Interpreting, Universidad de Granada, 2016.

FARACO, C. A.. *História do português*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FAULSTICH, E. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação*, v. 24, n. 3, Barcelona, 1995.

_____. Planificação linguística e problemas de normalização. *Alfa*, n. 42, p. 247-268, São Paulo, 1998.

_____. Aspectos de terminologia geral e terminologia variacionista. *TradTerm*, n. 7, p. 11-40, São Paulo, 2001.

FERREIRA, J. P.; CORREIA, M.; ALMEIDA, G. B. (eds.). O uso de corpora para a constituição de recursos lexicográficos de referência: caso do VOC. *Plató*, v. 2, n. 3, Praia, Cabo Verde, 2013.

GOV.BR. *Ministério da Educação*. Conheça a história da educação brasileira, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>

_____. *Ministério das Relações Exteriores*. Comunidade brasileira no exterior – Estatísticas 2022, 2022-1. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/comunidade-brasileira-no-exterior-2013-estatisticas-2022>

_____. *Secretaria-Geral*. Promulgado Acordo sobre a Mobilidade entre os Estados Membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), 2022-2. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2022/agosto/promulgado-acordo-sobre-a-mobilidade-entre-os-estados-membros-da-comunidade-dos-paises-de-lingua-portuguesa-cplp>

_____. *Ministério das Relações Exteriores*. Graduação, 2024-1. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/embaixada-maputo/igr-maputo/pec-g#Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB>

_____. *CAPES*. Programa Caminhos Amefricanos, 2024-2. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-caminhos-amefricanos>

_____. *Ministério da Igualdade Racial*. 50 alunos brasileiros selecionados pelo Programa Caminhos Amefricanos viajarão para intercâmbio em Moçambique, 2024-3. Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/copy2_of_noticias/50-alunos-brasileiros-selecionados-pelo-programa-caminhos-amefricanos-viajarao-para-intercambio-em-mocambique

GUSSULE, A. T.. A avaliação de qualidade nas instituições de ensino superior em Moçambique: Desafios e Perspectivas. *Revista Conexão ComCiência*, v. 2, n. 4, Universidade Mussa Bin Bique, Nampula, 2024.

HENRIQUE, V. S.. As migrações laborais de moçambicanos para a África do Sul: sua evolução dos primórdios até a proclamação de independência nacional C.1850-1974. *Revista Áfricas*, v. 9, n. 17, p. 99-116, 2022.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. IBGE apresenta nova área territorial brasileira: 8.515.767,049 km², 2012. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14318-asi-ibge-apresenta-nova-area-territorial-brasileira-8515767049-km#:~:text=O%20Brasil%20tem%20uma%20nova,01%%20sobre>

_____. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. De 2010 a 2022, população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes>

_____. *Indicadores IBGE*. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Segundo Trimestre de 2024. Abr.-jun. 2024. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Trimestral/Fasciculos_Indicadores_IBGE/2024/pnadc_202402_trimestre_caderno.pdf

ILARI, R.. *Linguística românica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

INE. *Instituto Nacional de Estatística*. Estimativas de População Residente. 2023. Disponível em:

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=594879758&DESTAQUESmodo=2

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Migração e urbanização em Moçambique*. 2023. Disponível em:

https://mozambique.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/migracao_-_mario-20-07-23.pdf

KILGARRIFF, A. et al.. The sketch engine. *Proceedings of the 11th EURALEX International Congress*: 105-116, 2004.

KRIEGER, M. G. & FINATTO, M. J. B.. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. Contexto: São Paulo, 2004.

LEAL, E. C.. *A corte portuguesa embarca para o Brasil em 1807 - versões de pensamento em confronto*. Centro de pesquisas estratégicas Paulino Soares de Sousa, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

MACIEL, C. M. A.. Os goeses e os outros povos asiáticos em Moçambique - que atitudes em relação ao português e as línguas bantu? *InterDISCIPLINARY Journal of Portuguese Diaspora Studies*, v. 7, p. 169-183, Universidade Pedagógica, Maputo, 2018.

MAIA-PIRES, F. O.. *Brasília em termos: um estudo lexical do Plano Piloto*. Dissertação de Mestrado em Linguística - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MARTÍN, A. S. & LEÓN-ARÁÚZ, P. *Flexible terminological definitions and conceptual frames*. Granada: LexiCon Research Group, Department of Translation and Interpreting, University of Granada, 2013.

McENERY, T. & WILSON, A.. *Corpus Linguistics*. Edinburgh University Press, Edinburgh, 2001.

_____. & HARDIE, A. *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MELO, J. M. S.. *História da Educação no Brasil*. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Corpus, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/corpus/>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. *Estatística da educação, levantamento escolar – 2024*. Maputo, 2024. Disponível em: <https://www.mined.gov.mz/assets/docs/brochura-levantamento-2024.pdf>

MOREIRA, A. & SALOMÃO, M. M. M.. Análise ontológica aplicada ao desenvolvimento de frames. *Revista Alfa*, v. 56, n. 2, p. 491-521, São Paulo, 2012.

MUCHISSE, I. J.; TOMÁS, A. E.; MBANGUINE, J. M. S.. A educação em Moçambique: tempos e trajectos. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 13, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. *Com mais de 20 idiomas, Moçambique tenta quebrar barreiras linguísticas*. ONU News, 2020-1. Disponível em:

<https://news.un.org/pt/story/2020/05/1713762>

_____. *Mais de 14 mil moçambicanos retornaram da África do Sul desde início da pandemia*. ONU News, 2020-2. Disponível em:

<https://news.un.org/pt/audio/2020/04/1711142>

NAÇÕES UNIDAS. *Índice de Desenvolvimento Humano revela aumento de desigualdade e polarização*. ONU News, 2024. Disponível em:

<https://news.un.org/pt/story/2024/03/1829072>

_____. *Moçambique*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia Instituto Universitário de Lisboa, 2022. Disponível em: <https://observatorioemigracao.pt/np4/paises.html?id=158>

OBSERVATÓRIO DA EMIGRAÇÃO. *Brasil*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia Instituto Universitário de Lisboa, 2024. Disponível em:

<https://observatorioemigracao.pt/np4/paises.html?id=31>

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM SÃO PAULO. *Banco Interativo - Números da imigração internacional para o Brasil, 2000-2024 (jan.-mar.)*. Campinas: Observatório das Migrações em São Paulo - NEPO/UNICAMP, 2024. Disponível em:

<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincro-sismigra/>

PAVEL, S. & NOLET, D.. *Manual de Terminologia*. Adaptação para a língua portuguesa por Enilde Faulstich. Ministro de Obras Públicas e Serviços Governamentais do Canadá, 2002.

PIRES, R. P. et al.. *Atlas da Emigração Portuguesa*. 1 ed. Lisboa: Mundos Sociais, 2023.

PORFÍRIO, J.. *Está a aumentar o número de portugueses que emigram para o Brasil, mas são menos do que há uma década*. *Observador*, ago. 2023. Disponível em:

<https://observador.pt/2023/08/08/esta-a-aumentar-o-numero-de-portugueses-que-emigram-par-a-o-brasil-mas-sao-menos-do-que-ha-uma-decada/>

PORTAL DIPLOMÁTICO. *Dados Gerais*. República Portuguesa, 2024. Disponível em:

<https://portaldiplomatico.mne.gov.pt/sobre-portugal>

PORTAL DO GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. *Moçambique*. Portal do Governo de

Moçambique, 2015. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Mocambique>

QUIMUENHE, A.. *História de educação moçambicana no século XX: lei 4/83 e 6/92 do Sistema Nacional de Educação*. *RCE*, v. 3, 2018.

REPÚBLICA PORTUGUESA. *Boletim Informativo trimestral da DGEEC*. Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência, nº 4, out. 2023-1. Disponível em:

<https://www.dgeec.medu.pt/artpub/65413f3afa6563985a785841>

_____. *População Estrangeira Residente em Portugal - Brasil*. Gabinete de Estratégia e Estudos, 2023-2. Disponível em:

<https://www.gee.gov.pt/pt/lista-publicacoes/estatisticas-de-imigrantes-em-portugal-por-nacion>

[alidade/paises/Brasil/4017-populacao-estrangeira-com-estatuto-legal-de-residente-em-portugal-brasil/file](https://gee.gov.pt/pt/lista-publicacoes/estatisticas-de-imigrantes-em-portugal-por-nacionalidade/paises/Brasil/4017-populacao-estrangeira-com-estatuto-legal-de-residente-em-portugal-brasil/file)

_____. *População Estrangeira Residente em Portugal* - Moçambique. Gabinete de Estratégia e Estudos, 2023-3. Disponível em: <https://gee.gov.pt/pt/lista-publicacoes/estatisticas-de-imigrantes-em-portugal-por-nacionalidade/paises/mocambique-1/3878-populacao-estrangeira-com-estatuto-legal-de-residente-em-portugal-mocambique/file>

REY, A.. *Essays on Terminology*. Tradução de Juan C. Sager. Amsterdã: John Benjamins Publishing Co., 1995.

SANCHEZ, A. Definición e historia de los *corpus*. In: A. SANCHEZ et al (org.). *CUMBRE – Corpus Linguístico de Espanol Contemporaneo*. SGEL: Madrid, 1995.

SANTOS, F. V.. *Expansão Portuguesa Moçambique*. O arquivo nacional e a história Luso-Brasileira, 2017. Disponível em: https://historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3053&Itemid=327

SARDINHA, T. B.. Linguística de *Corpus*: histórico e problemática. *D.E.L.T.A.*, v. 16, n. 2, São Paulo, 2000.

SECRETARIA DE COMUNIDADES BRASILEIRAS E ASSUNTOS CONSULARES E JURÍDICOS. *Comunidades brasileiras no exterior* - Ano-base 2022. Ministério das Relações Exteriores, Brasília, ago. 2023.

SHEPHERD, T. M. G.. Panorama da Linguística de *Corpus*. In: SHEPHERD, T. M. G.; SARDINHA, T. B.; PINTO, M. V. (orgs.). *Caminhos da Linguística de Corpus*. Mercado de Letras: Campinas, 2012.

SKETCH ENGINE. *Learn how languages works*, 2024. Disponível em: <https://www.sketchengine.eu/>

TEMMERMAN, R. Teoria Sociocognitiva da Terminologia. Tradução de Natacha Enzweiler e Luzia Araujo. *Cadernos de Tradução*, n. 17, p. 31-50, Porto Alegre, 2004.

TEYSSIER, P. *História da língua portuguesa*. Tradução de Celso Cunha. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

THE COMMONWEALTH. *Our History*. Commonwealth Secretariat, 2024. Disponível em: <https://thecommonwealth.org/history>

TIMBANE, A. A.. Que português se fala em Moçambique? Uma análise sociolinguística da variedade em uso. *Vocabulo Revista de Letras e Linguagens Midiáticas*, Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305683119_Que_portugues_se_fala_em_Mocambique_Uma_analise_sociolinguistica_da_variedade_em_uso

_____. A variação linguística do português moçambicano: uma análise sociolinguística da variedade em uso. *RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa*, n. 32, p. 21-38, Academia de Ciências Policiais - Moçambique e Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2017.

UNESCO. *World Atlas of Languages*. Página inicial, 2021. Disponível em: <https://en.wal.unesco.org/>

UNITED NATIONS HUMAN. *Resumo Nacional Moçambique*. 2023. Disponível em: https://unhabitat.org/sites/default/files/2023/07/mocambique_resumo_nacional_pt.pdf

VENÂNCIO, R. P.. Presença portuguesa: de colonizadores a imigrantes. In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro, 2000.

WORLD BANK GROUP. *Moçambique*. 2024. Disponível em: <https://data.worldbank.org/country/mozambique?locale=pt>

WÜSTER, E. *Internationale Sprachnormung in der Technik*: besonders in der Elektrotechnik. Sprachforum: Beiheft, ed. 2, 1970.