

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

MARCELA DEZOTTI CÂNDIDO

**“EU VEJO O PEC-G COMO UMA TEIA”:
NARRATIVAS DE PROFESSORAS DO
CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA CANDIDATOS AO
PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO**

**BELO HORIZONTE
2019**

MARCELA DEZOTTI CÂNDIDO

**“EU VEJO O PEC-G COMO UMA TEIA”: NARRATIVAS DE PROFESSORAS DO
CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA CANDIDATOS AO
PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.
Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.
Orientadora: Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell’Isola

**Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2019**

C217e Cândido, Marcela Dezotti.

“Eu vejo o PEC-G como uma teia” [manuscrito] : narrativas de professoras do curso de português como língua adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação / Marcela Dezotti Cândido. – 2019.
237 f., enc. : il. color.

Orientadora: Regina Lúcia Péret Dell'Isola.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 187-195.

Anexos: f. 196-217.

Apêndices: f. 218-222.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Letramento – Teses. 3 .
Linguística – Teses. 4. Intercâmbio de estudantes – Teses. 5. Formação de
professores – Brasil – Teses. 6. Língua portuguesa – Falantes estrangeiros –
Teses. I. Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. II. Universidade Federal de Minas
Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



FOLHA DE APROVAÇÃO

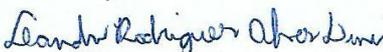
"Eu vejo o PEC-G como uma teia": narrativas de professoras do Curso de Português como Língua Adicional para Candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

MARCELA DEZOTTI CÂNDIDO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Regina Lúcia Péret Dell'Isola Denardi - Orientador
UFMG


Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz
UFMG


Prof(a). Ana Cecília Cossi Bizon
Unicamp


Prof(a). Nelson Viana
UFSCAR


Prof(a). Henrique Rodrigues Leroy
UFMG

Belo Horizonte, 22 de fevereiro de 2019.

Aos meus pais, Ângela e Jorge.

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

Guimarães Rosa.

Eu aprendi que as pessoas vão esquecer o que você disse, as pessoas vão esquecer o que você fez, mas nunca esquecerão o que você fez elas sentirem.

Maya Angelou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, gratidão por tudo.

Aos meus pais, Ângela e Jorge, por sempre inspirarem meu melhor, pelo apoio e amor incondicionais.

Ao meu irmão, Rodrigo, pela amizade e incentivo de sempre.

Aos meus avós, Antonieta e Moacyr, pela companhia, pelos cafés nas tardes ararenses, pelas orações, e pelo amor e carinho que sempre dedicaram a mim.

À Yara Miranda, irmã acadêmica, pela interlocução fundamental para o desenvolvimento deste estudo, por me incentivar sempre a seguir em frente diante dos percalços do caminho.

Às amigas mais que especiais da UFMG que compartilharam comigo vários momentos destes quatro anos de doutorado, em especial Amélia Neves, Ana Paula Lopez, Camila Souza, Clarice Farina, Desirée Oliveira, Michelle Gontijo, Priscila Caligiorne, Silvana Mamani e Thayane Campos.

Às queridas amigas que continuam sempre presentes desde os tempos de Unicamp, especialmente Monica Vicentini, Fernanda D’Olivo, Juliana Gimenes, Luciana Quitzau.

Às amigas de infância, Maria Eduarda Marreta e Marina Galante, por continuarem próximas ao longo dos anos.

Às amigas Glaucia Carielo e Mariana Cruz, parceiras para toda vida.

À Ana Paula Andrade e Juliana Andrade, “Pimas” que Belo Horizonte me presenteou. Finalizo esta etapa com a certeza de que de ganhei, na verdade, duas irmãs.

À Capes, pela bolsa concedida.

À professora Laura Miccoli, pelas importantes contribuições na etapa inicial desta pesquisa.

À professora Regina Dell’Isola, pela generosidade de aceitar orientar esta pesquisa, por acreditar em meu trabalho, me incentivar a seguir em frente, auxiliando na promoção de minha autoconfiança.

Aos professores que gentilmente aceitaram o convite de participar desta banca: Ana Cecília Bizon, Henrique Leroy, Jerônimo Coura-Sobrinho, Leandro Diniz, Nelson Viana, Patrícia de Almeida. Agradeço a professora Ana Cecília, que me apresentou ao Português Língua Adicional (PLA) ainda durante a minha graduação, por ser a inspiração que me conduziu a escolher essa área de atuação. Agradeço ao professor Leandro pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e por abrir caminhos de oportunidades docentes junto ao PLA durante os quatro anos de doutorado.

A todos aqueles que foram meus alunos até aqui, especialmente os do pré-PEC-G, por tudo o que me ensinaram.

Às professoras participantes do estudo, por contribuírem tanto para a concretização desta pesquisa, por me acolherem tão bem na equipe e pelo trabalho inspirador que desenvolvem no âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G.

A todos os professores que lutam por uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva por meio da educação.

RESUMO

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), desenvolvido pelo Ministério de Relações Exteriores (MRE) em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), estabelece acordo entre o Brasil e países em desenvolvimento a fim de que cidadãos desses países realizem seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Algumas dessas IES oferecem um curso preparatório de Português como Língua Adicional (PLA) para os estudantes cujos países não possuem posto aplicador do Certificado de Proficiência de Português para Estrangeiros (Celpe-Bras). O presente estudo analisa narrativas de professoras de um curso de PLA para o pré-PEC-G, promovido por uma universidade localizada no sudeste brasileiro, que conta com o trabalho colaborativo de cinco docentes. As narrativas apontaram, sobretudo, para adversidades geralmente enfrentadas por alguns desses estudantes internacionais, sobretudo em seu primeiro ano no Brasil, dentre as quais se destacam: dificuldades financeiras; questões de convívio social; pouco apoio institucional para enfrentar problemas de saúde no Brasil; enfrentamento de diferenças entre suas construções culturais e construções culturais brasileiras, com o complicador de chegarem ao país com pouco conhecimento da língua portuguesa, situação que atravessa todas as dificuldades mencionadas. Esses desafios podem interferir na atuação das professoras de PLA, que precisam lidar com essas situações, pois impactam na aprendizagem dos estudantes. O objetivo desta pesquisa é analisar narrativas que as professoras produziram sobre o PEC-G e sobre as experiências como docentes do curso de PLA para o pré-PEC-G. Para alcançar esse objetivo, alicercei-me, sobretudo, na Linguística Aplicada Indisciplinar (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006), que dialoga com estudos sobre Letramento Crítico (JORDÃO e FOGAÇA, 2007; MATTOS e VALERIO, 2010; JORDÃO, 2013), sobre a Interculturalidade (MOTTA, 2002; MAHER, 2007; MAHER e CAVALCANTI, 2009) e Educação Linguística Ampliada (CAVALCANTI, 2013). Além disso, também foram mobilizados os estudos acerca de Formação de Professores (NÓVOA, 1992, 2009). Foram analisadas narrativas decorrentes de entrevistas semiestruturadas com as professoras, além de trechos de interações extraídas de reuniões presenciais e conversas via *e-mail*. Os resultados apontam para o potencial do contexto de ensino-aprendizagem em contribuir para a formação crítico-reflexiva de docentes, ainda quando possuam diferentes visões acerca desse contexto de ensino-aprendizagem, seja por seu tempo de experiência docente, por sua formação acadêmica ou por questões pessoais. Ademais, apontam para os impactos do trabalho colaborativo para a formação de professores. As análises empreendidas ao longo desta pesquisa permitiram-me tecer discussões que, espero, contribuam para o desenvolvimento de reflexões sobre conteúdos a serem trabalhados em cursos de formação de professores de PLA, para a elaboração de um currículo para os cursos de PLA para o pré-PEC-G e para ações que viabilizem a educação do entorno nesse contexto.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional; Programa de Estudantes-Convênio de Graduação; Linguística Aplicada Indisciplinar; Letramento Crítico; Formação de Professores.

ABSTRACT

The Exchange Program for Undergraduate Students (PEC-G), developed by the Ministry of Foreign Affairs (MRE) in conjunction with the Ministry of Education (MEC), establishes an agreement between Brazil and developing countries with the goal of having students from these countries undertake their undergraduate studies in Brazilian Institutions of Higher Education (IES). Some of these IES offer a preparatory course in Portuguese as an Additional Language (PLA) for students whose countries do not administer the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras). The present study analyzes PLA teachers' narratives about the pre-PEC-G course, promoted by a university located in southeast Brazil, which relies on the collaborative work of five teachers. The narratives point, above all, to the difficulties international students usually encounter, especially in their first year in Brazil, of which we highlight: financial difficulties; social interaction issues; minimal institutional support to face health problems in Brazil; cultural constructs that often clash with Brazilian culture, with the complication of arriving in the country with little knowledge of the Portuguese language, situation that pervades all the mentioned difficulties. Such challenges may interfere with the work of PLA teachers, who need to deal with them since they impact students' learning. The objective of this research is to analyze the narratives teachers produced about the PEC-G and about their experience teaching PLA in the pre-PEC-G course. In order to reach this goal, I resort fundamentally to Indisciplinary Applied Linguistics (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006), which establishes a dialogue with Critical Literacy studies (JORDÃO e FOGAÇA, 2007; MATTOS e VALERIO, 2010; JORDÃO, 2013), about Interculturality (MOTTA, 2002; MAHER, 2007; MAHER e CAVALCANTI, 2009) and Extended Linguistic Education (CAVALCANTI, 2013). Besides, studies about Teacher Training have been mobilized (NÓVOA, 1992, 2009). Narratives from semi-structured interviews with teachers were analyzed, as well as excerpts from face-to-face meetings and e-mail conversations. Results point to the potential that the teaching-learning context has to contribute to critical and reflexive teacher training, even when teachers hold different views about the context, be it due to length of teaching experience, academic education or personal reasons. Additionally, results point to the impact of collaborative work on teacher training. The analyses undertaken throughout this research allowed me to discuss aspects that, hopefully, will contribute to reflecting on contents for PLA teacher training courses, development of PLA curriculum tailored to the pre-PEC-G courses, and actions aimed at promoting surrounding education in this context.

Keywords: Portuguese as an additional language; Exchange Program for Undergraduate Students; Indisciplinary Applied Linguistics; Critical Literacy; Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CLAPFL – Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DCE – Divisão de Temas Educacionais
DRI – Diretoria de Relações Internacionais
IES – Instituição ou Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA – Linguística Aplicada
LAC – Linguística Aplicada Crítica
LC – Letramento Crítico
MEC – Ministério da Educação
MRE - Ministério das Relações Exteriores
PEC-G - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PLA – Português Língua Adicional
PLE – Português como Língua Estrangeira
SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
UnB – Universidade de Brasília
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNITAU – Universidade de Taubaté
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR – Universidade Federal de Roraima

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Brasil com destaque às IES que oferecem curso de PLA para o pré-PEC-G.....	11
Figura 2 - Equema das vertentes do Multiculturalismo baseado em Maher (2007a)	34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudantes inscritos no curso de PLA do pré-PEC-G da IES analisada: de 2014 a 2018.....	13
Quadro 2 - Roteiro de perguntas para entrevista piloto realizada no período anterior à geração de registros.....	64
Quadro 3 - Entrevistas realizadas no período de geração de registros.....	65
Quadro 4 – Cronograma de gravação em áudio das reuniões presenciais.....	66
Quadro 5 – Categorias de análise.....	68

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Normas de transcrição baseadas em Marcuschi (2003)	
OCORRÊNCIAS	SINAIS
Falas simultâneas: quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno	[[
Sobreposição de vozes: quando a concomitância de falas não se dá no início do turno, mas a partir de um certo ponto	[
Sobreposições localizadas: quando a sobreposição ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno	[]
Pausas: pausas e silêncios são indicados entre parênteses, por segundos. Pausas menores que um segundo são indicadas pelo sinal +	()
Dúvidas e suposições: quando não entendemos uma parte da fala, marcamos o local com parênteses	(incompreensível), (inaudível)
Truncamentos bruscos: quando o falante corta uma unidade ou é bruscamente cortado pelo parceiro	/
Ênfase ou acento forte: quando uma sílaba ou uma palavra é pronunciada com ênfase ou recebe acento mais forte que o habitual	ativiDAde
Alongamento de vogal: quando ocorre um alongamento da vogal, o indicamos com a marca (<i>dois-pontos</i>), que podem ser repetidos, a depender da situação	:
Comentários do pesquisador: para comentar algo que ocorre, usamos <i>parênteses duplos</i> no local da ocorrência	((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((fala nervosamente))
Silabação: quando uma palavra é pronunciada silabadamente, usamos hífen indicando a ocorrência	-----
Repetições: quando letra ou sílaba é reduplicada, reduplicamos a parte repetida	E e e ele
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: buscamos reproduções de sons cuja grafia é muito discutida	<i>Eh, ah, oh, ih:., mhm, ahã</i>
Interrogação	?

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. Apresentação da pesquisa.....	1
2. Objetivos e perguntas de pesquisa	6
CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DA PESQUISA	8
1.1. Convênio PEC-G.....	8
1.2. O curso de PLA para o pré-PEC-G na universidade focalizada.....	13
1.3. Desafios do convênio PEC-G para os participantes	16
1.4. Motivações	20
1.5. Justificativa para escolha do tópico.....	22
CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
2.1. Linguística Aplicada Indisciplinar	28
2.2. Outros conceitos fundamentais englobados pela Linguística Aplicada Indisciplinar.....	33
2.2.1. Interculturalidade e educação do entorno	33
2.2.2. Identidade cultural	39
2.2.3. Educação linguística ampliada	41
2.3. Letramento Crítico.....	44
2.4. Estudos sobre formação de professores.....	47
2.5. Planejamento e plano de ensino	52
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	55
3.1. Estudo de caso	55
3.2. A pesquisa narrativa	57
3.3. O contexto	58
3.3.1. O local e a duração da pesquisa.....	58
3.3.2. As participantes.....	59
3.3.3. Os instrumentos de pesquisa para geração de registros.....	63
3.3.4. Procedimentos de análise.....	67
3.3.5. Categorias de análise.....	67
CAPÍTULO 4 – A TEIA COMO METÁFORA.....	70
PARTE 1 – NAS TEIAS DAS METARREFLEXÕES SOBRE O PEC-G	71
4.1. Narrativas das participantes sobre o curso de PLA para o pré-PEC-G	71
4.1.1. “São 4 horas de aula por dia, então você convive com eles muito mais tempo”	72
4.1.2. “É imprescindível que os estudantes aprendam português, pois isso é condição para que sejam aprovados no exame Celpe-Bras e permaneçam no Brasil”	75

4.1.3. “O PEC-G, ele:: ele não vem só com o aluno, ele vem com o aluno e a vulnerabilidade que ele tem”	78
4.2. Processos de (des)responsabilização	94
4.2.1. <i>A gente tem uma proximidade muito maior do que professores em outros cursos:: a gente se envolve muito mais com a vida deles</i>	94
4.2.2. <i>“A gente não pode, não quer se envolver, mas por outro lado, a gente se envolve [...] eu acho que se tivesse mais apoio institucional, seria menos necessário intervenção das professoras em casos em que as professoras não deveriam intervir”</i>	104
4.2.3. <i>“Aí a gente vai:: a gente vai sempre remendando ou, sei lá, tampando buracos que a gente não deveria tampar, porque é um problema do sistema, institucional, assim, que a instituição tem que rever”</i>	112
PARTE 2 – NAS TEIAS DO TRABALHO DOCENTE COLABORATIVO	125
4.3. “Não fiquei me podando muito, deixei os alunos perceberem que eu pensava diferente”	125
4.4. “Eu sempre pensei, na minha opinião, que o PEC-G é uma espécie de disciplina de graduação, eu diria assim, para:: para formação docente”	143
4.5. Nas teias de minhas reflexões sobre o processo de escrita da tese	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
EPÍLOGO - NAS TEIAS DE MEUS DESLOCAMENTOS COMO PROFESSORA E PESQUISADORA	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
ANEXOS	196
APÊNDICES	218

INTRODUÇÃO

Eu acho que [o PEC-G] tem contribuições tanto na vida como professora de PLA, quanto na vida, na vida, no geral assim, na vida completa. A experiência, assim, muita:: muita contribuição para minha experiência humana, de conhecer realmente, de desconstruir estereótipos, de saber como lidar com:: com outras culturas, respeitar mais, não tomar nada como um conhecimento pronto e que não pode mudar.

[trecho da entrevista final com Maya]

1. Apresentação da pesquisa¹

Embora a pesquisa na área de Português como Língua Adicional² (doravante PLA) não seja recente, tem se tornado mais expressiva nos últimos anos, devido, sobretudo, à expansão de pesquisas e eventos acadêmicos e científicos na área; ao aumento da oferta de cursos de PLA para estudantes internacionais ou para a formação de professores e pesquisadores na área; à consolidação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)³ e ao contexto de migração rápida e recente no qual o Brasil está inserido, que tem impulsionado mudanças no panorama linguístico do país. Esse cenário passa a ser ainda mais diversificado e globalizado, tornando o ensino de PLA cada vez mais complexo, sendo necessária uma atuação docente que lide com essa complexidade. Neste trabalho, analiso, além dos desafios envolvidos na sala de aula pluricultural (VERTOVEC, 2007), alguns dos vários sentidos que extrapolam esse contexto.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

² Nesta pesquisa, opto por empregar o termo *língua adicional*, visto que coloca em destaque a ideia de que a língua portuguesa se adiciona às outras línguas que o indivíduo já tenha em seu repertório. Segundo Schlatter e Garcez (2009), esse termo apaga a distinção entre nativo/estrangeiro ou primeira/segunda língua, pois entende a atuação dos sujeitos e a comunicação na vida contemporânea como sendo transcendentais às fronteiras nacionais. Assim, em referência a situações de uso entre falantes de mais de uma língua, o termo *língua adicional* ressalta “o caráter plurilíngue das sociedades tidas como monolíngues” (JORDÃO, 2014, p. 15).

³ No exame Celpe-Bras, a competência do examinando é avaliada por meio de seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real, nas quais a concepção de língua está relacionada a uma atividade sócio-interativa (MARCUSCHI, 2003), ou seja, à noção de que a língua é produzida em contextos de uso naturais e em situações de comunicação reais, por meio de gêneros discursivos. De acordo com a concepção do exame, notamos que tem como finalidade avaliar a sensibilidade dos examinandos quanto aos modos de produção de sentido na língua portuguesa em condições realísticas de uso que sejam exequíveis e façam sentido para eles.

Nessa conjuntura, são numerosos os convênios firmados entre o Brasil e outros países⁴ a fim de promover o intercâmbio de estudantes, principalmente no âmbito universitário, em virtude da exigência por uma internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES), advindas desse novo cenário. No que tange aos acordos entre governos e instituições estrangeiras, como destaca Bizon (2013), um dos convênios que mais traz estudantes internacionais para as universidades brasileiras é o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (doravante PEC-G), totalizando o número de mais de seis mil pessoas nos últimos anos⁵. O programa consiste em um tratado de colaboração educacional que o Estado brasileiro estabelece com países em desenvolvimento, a fim de manter “acordo de Cooperação Cultural e/ou Educacional e/ou de Ciência e Tecnologia”⁶. Em consonância com Bizon (2013), saliento a especificidade do PEC-G, dentre os programas de intercâmbio universitários, uma vez que sua consolidação já dura mais de cinquenta anos e um dos seus principais objetivos é promover a cooperação do Brasil com países em desenvolvimento, diferente do que vem sendo praticado ao longo dos últimos anos no âmbito da mobilidade acadêmica, em que tem-se priorizado a cooperação com nações pertencentes ao Norte global (CORTE e MENDES, 2018). Segundo Bizon (*ibidem*), o compromisso político-ideológico do PEC-G é

com a mobilidade de estudantes e de conhecimentos vindos de fora do “centro”, sendo a contrapartida de seu investimento a consolidação das relações econômico-culturais com os países conveniados, e não o trânsito de alunos brasileiros rumo a universidades estrangeiras, como normalmente acontece com outros acordos bilaterais de mobilidade estudantil. Na matriz do convênio, portanto – pelo menos no texto descritivo de sua missão –, está o intuito eticamente engajado de reconhecer como parceiros outros interlocutores além daqueles inscritos no chamado circuito desenvolvido da ordem global (BIZON, 2013, p. 11).

Tais características situam o PEC-G, portanto, como um convênio que pratica uma cooperação-vertical (KRAWCZYK, 2008), ou seja, marcada por assimetria econômica entre o Brasil e os países participantes desse programa, em que o Brasil está situado no papel de ‘solidário’, a fim de “ajudar os países a adquirirem níveis de excelência na formação e produção científica e tecnológica” (*ibidem*, p. 46).

⁴ Dentre eles, o Programa Escala Estudantil, promovido pela Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM) para intercâmbio de estudantes em países latino-americanos, o Programa Santander Universidades, o Convênio Erasmus Mundus, o Programa Idiomas sem Fronteiras, entre outros.

⁵ O histórico do Programa PEC-G encontra-se disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>> Acesso em: mar. 2019.

⁶ As informações gerais sobre o Programa encontram-se disponíveis em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PECG.html>> Acesso em: mar. 2019.

O PEC-G prevê, ademais, a possibilidade de estudantes oriundos de países que não contem com a aplicação do exame Celpe-Bras estudarem português em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras a fim de, assim, prepararem-se para prestar o exame já no Brasil, dada a obrigatoriedade da certificação para todos os participantes desse convênio, inclusive para os que são provenientes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)⁷.

Atuando como professora do curso de PLA para o pré-PEC-G⁸ em uma das IES conveniadas durante dois anos e, como assessora pedagógica⁹ no período de um ano, estive em constante contato com os estudantes, compartilhando angústias e inquietações que os envolviam e que, de alguma forma, também se estendiam às professoras do programa. Com relação às experiências frequentes de alguns dos estudantes conveniados, posso destacar: (1) dificuldades financeiras; (2) questões de convívio social por frequentemente enfrentarem preconceito racial e social; (3) enfrentamento de estigmas causados pelo olhar da *falta*¹⁰, muitas vezes dirigido a alguns deles; (4) em alguns casos, pouco apoio institucional para enfrentar problemas de saúde no Brasil; (5) o complicador de chegarem ao país com pouco conhecimento da língua portuguesa, questão que atravessa todas as demais dificuldades¹¹. Devido a essas particularidades, compreendi a complexidade desse contexto de ensino-aprendizagem de PLA, assim como também mostraram as pesquisas de Bizon (2013) e Miranda (2016). Ressalto que, apesar de essas situações serem frequentes, o lugar teórico no qual me inscrevo considera a heterogeneidade do sujeito (MOITA LOPES, 2006), de modo que não podemos trabalhar a partir de generalizações como se todos esses estudantes possuíssem sempre as mesmas necessidades. Moita Lopes (2011) advoga pela necessidade de reterização “do sujeito social em sua heterogeneidade, fluidez e mutações, atrelando a esse processo os imbricamentos de poder e desigualdade inerentes” (*ibidem*, p. 21).

No que diz respeito aos professores atuantes no contexto focalizado, é notável que, em muitos momentos, sentem que necessitam auxiliar os estudantes que passam por dificuldades,

⁷ Bizon e Diniz (2015) problematizam a obrigatoriedade do exame Celpe-Bras para pessoas provenientes da CPLP.

⁸ Utilizo o termo pré-PEC-G para me referir ao período que antecede a entrada definitiva dos estudantes ao programa.

⁹ Esclareço que, como assessora pedagógica do curso de PLA para o pré-PEC-G, minha função era, sobretudo: acompanhar os relatórios diários escritos pelos professores ao final de cada aula, organizar os materiais didáticos utilizados, acompanhar e auxiliar os professores que tivessem algum tipo de dificuldade, auxiliar na organização de atividades extraclasse, manter diálogo com os responsáveis pelo setor de acolhimento de estudantes internacionais da universidade, organizar as reuniões pedagógicas com os professores, entre outras funções.

¹⁰ Em minha experiência atuando como professora de PLA para estudantes do pré-PEC-G, presenciei situações em que estes eram apresentados como se fossem constituídos apenas por *faltas*, ou seja, por aquilo que eles, no imaginário de muitas pessoas, inclusive professores universitários, teoricamente não possuem. São aspectos relacionados, principalmente, a sua escolarização e a sua condição financeira (cf. LOPEZ, 2016 e NEVES, 2018).

¹¹ Na seção “O contexto da pesquisa”, retomarei mais detalhadamente essas dificuldades frequentes.

não apenas em sala de aula, mas, também, em situações externas a ela. Em algumas ocasiões, como veremos ao longo desta pesquisa, foi necessário que nós, as professoras do curso, nos envolvêssemos em questões que iam para além do ensino de PLA. Entre elas, poderia mencionar alguns breves exemplos, como providenciar assistência médica a estudantes com problemas de saúde ou buscar por auxílio financeiro a alunos que tiveram contratemplos devido a atrasos do envio de recursos por parte de suas famílias.

Diante desse panorama, faz-se fundamental chamar a atenção para a necessidade de reflexão sobre os papéis dos envolvidos no programa, sobretudo, no que diz respeito às responsabilidades dos professores do curso de PLA para o pré-PEC-G e dos gestores desse convênio¹². Além disso, ressalto a falta de uma diretriz geral que guie as aulas de PLA nas diferentes IES¹³, de modo que não há clareza sobre como proceder nos casos em que os estudantes passam por dificuldades, assim como não há orientações sobre como o curso deve ser estruturado e desenvolvido. Nesse sentido, Miranda (2016, p. 70) pontua ser possível “notar a ausência de uma política linguística explícita por parte dos órgãos responsáveis pela implementação do programa”. Também advirto a pouca integração entre as instituições conveniadas ao PEC-G. Possivelmente, trabalhando em conjunto, essas IES teriam maiores condições de discutir políticas linguísticas e prováveis planos de ensino que pudessem amenizar os obstáculos e as dificuldades anteriormente mencionadas.

A fim de compreender e refletir sobre possíveis melhorias para as frequentes questões enfrentadas pelos estudantes, que podem lhes expor a situações de vulnerabilidade como as relatadas acima, analiso narrativas produzidas por professoras de um curso de PLA para o pré-PEC-G sobre o convênio focalizado neste trabalho, e sobre as experiências como docentes neste contexto de ensino-aprendizagem. O mencionado curso se deu em uma IES localizada no sudeste do Brasil. Historicamente, a IES foco da análise apresenta bons resultados quanto ao desempenho dos estudantes participantes no exame Celpe-Bras, o que aponta para um preparo significativo de sua equipe de trabalho. Ademais, a instituição oferta cursos de PLA para os estudantes do pré-PEC-G há vários anos, sendo considerada referência no ensino neste contexto. Desse modo, por meio da perspectiva docente, podemos refletir sobre a experiência de participação das professoras que atuaram no curso ao longo de um ano, visibilizando, assim, perspectivas daquelas que vivenciaram o processo de ensino-aprendizagem no

¹² Refiro-me às IES que acolhem os estudantes do PEC-G e ao MEC e MRE, que regem o programa.

¹³ As IES que acolhem os estudantes do PEC-G e oferecem a eles curso de PLA preparatório para o Celpe-Bras não contam com qualquer diretriz que determine o currículo geral para orientar a abordagem de ensino a ser adotada nos cursos, havendo plena autonomia para que cada uma delas desenvolva o plano de ensino da maneira como considerarem adequado. A estes cursos específicos, denominarei curso de PLA para o pré-PEC-G.

mencionado contexto¹⁴. Para levar a cabo tais objetivos, trabalhei com os seguintes instrumentos de geração de registros: narrativas das participantes em meados do ano acadêmico analisado e após sua finalização; trechos das reuniões pedagógicas entre as professoras, registrados em áudio; *e-mails* enviados no âmbito do curso, entre professoras e gestores do curso do pré-PEC-G pertencentes ao contexto analisado; excertos desta tese em processo de escrita, por meio dos quais analisarei algumas reflexões que foram (re)construídas por mim durante o período de escrita desta tese.

Ao empreender este estudo, busco compreender mais profundamente o convênio PEC-G e as vivências experienciadas pelas professoras no ensino de PLA para o contexto do pré-PEC-G e contribuir para o trabalho de outros professores da área que atuem no contexto de cursos para esse público específico, a fim de que os próprios estudantes conveniados sejam beneficiados com cursos que os preparem não só para o exame Celpe-Bras, mas para o seu tempo de estudos nas IES brasileiras, para uma convivência respeitosa com relação às diversas construções culturais brasileiras e para a promoção de vivência humana e digna em nossa sociedade.

Como implicação da pesquisa e, ainda considerando que cada contexto tem suas particularidades, almejo contribuir com experiências docentes que possam inspirar o trabalho no contexto de ensino-aprendizagem de PLA para o pré-PEC-G e para outros cenários similares e que teriam a possibilidade de fazer parte de um protocolo que poderia vir a subsidiar um currículo no âmbito do pré-PEC-G. Ademais, espero que as análises empreendidas possam contribuir para o desenvolvimento de reflexões sobre conteúdos a serem trabalhados em cursos de formação de professores de PLA e para a promoção de ações que viabilizem a educação do entorno no contexto do convênio PEC-G. Meu objetivo não é trazer um padrão definitivo a ser seguido. O que busco é, por meio das análises empreendidas, propor reflexões que possibilitem repensarmos o funcionamento das políticas que envolvem o programa e o curso de PLA para o pré-PEC-G.

Tendo apresentado as considerações iniciais deste estudo, exponho, a seguir, seus objetivos e as perguntas que o direcionam.

¹⁴ Apesar de vários atores experienciarem o processo de ensino-aprendizagem no contexto do curso de PLA para o pré-PEC-G, meu foco, neste estudo, é nas narrativas das professoras, o que não impede que apareçam trechos em que os alunos sejam também visibilizados.

2. Objetivos e perguntas de pesquisa

Diante do panorama apresentado na seção anterior, este estudo tem como objetivo analisar as experiências narradas pelas professoras envolvidas no curso de PLA para o pré-PEC-G de um determinado ano acadêmico selecionado e, por meio desses registros, compreender as características do convênio, assim como o envolvimento das docentes ao longo do curso e as questões enfrentadas por elas. Para isso, busco responder a duas perguntas:

1. Como as professoras de PLA para o pré-PEC-G narram o PEC-G?
2. Como as professoras narram o seu trabalho junto ao curso de PLA para o pré-PEC-G?

Para responder a essas perguntas, mobilizarei um arcabouço teórico que engloba a Linguística Aplicada Indisciplinar, o Letramento Crítico e estudos sobre formação de professores, além de conceitos do planejamento e do plano de ensino. Em relação a objetivos específicos, esta pesquisa se guia pelos seguintes tópicos:

- (1) Investigar quais são as especificidades do curso de PLA para o pré-PEC-G.
- (2) Analisar a visão das professoras sobre o acolhimento dos estudantes do pré-PEC-G.
- (3) Analisar quais são as experiências que as professoras costumam vivenciar e como se relacionam com sua formação.
- (4) Documentar e analisar como as professoras avaliam o processo de elaboração colaborativa do planejamento de ensino do curso.
- (5) Documentar as percepções dessas professoras sobre os impactos que esse trabalho tem para sua formação.

Acredito que as narrativas das professoras atuantes neste contexto de ensino-aprendizagem possam contribuir para uma profunda compreensão acerca do funcionamento do programa PEC-G e do seu entorno, assim como o entendimento e a problematização de seus posicionamentos podem dar subsídios relativos à formação de professores de PLA. Portanto, para dar continuidade ao desenvolvimento desta tese, nos parágrafos seguintes exponho a configuração deste trabalho.

No Capítulo 1, contextualizo a pesquisa por meio da descrição do programa PEC-G e da narração dos desafios mais frequentemente enfrentados pelos estudantes do pré-PEC-G. Além disso, apresento o que me motivou a realizar este estudo e aponto as lacunas que visa preencher.

No Capítulo 2, localizo teoricamente a pesquisa, de acordo com as bases às quais me filio e, no Capítulo 3, apresento a metodologia da pesquisa, com destaque para o estudo de caso e para a pesquisa narrativa. Além disso, apresento as participantes da pesquisa e descrevo detalhadamente os procedimentos geradores de registros.

Já no capítulo 4, analiso as narrativas produzidas pelas professoras participantes, além das reflexões decorrentes de meu processo de escrita da tese e, nas Considerações Finais, retomo as perguntas de pesquisa, buscando apresentar as principais conclusões deste estudo, à luz das análises empreendidas no capítulo dedicado à análise dos registros.

CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DA PESQUISA

O perfil dos alunos é diferente, as necessidades são diferentes [...] Ah, para mim não pode ser só/ fazer o aluno passar no Celpe-Bras, isso é muito pobre, né?

[trecho da entrevista inicial com Virginia]

Antes de discorrer sobre a justificativa para a escolha do tópico, considero importante a apresentação detalhada do contexto no qual o presente estudo está inserido: o convênio PEC-G. Apresento, primeiramente, a descrição do programa por meio do documento que o rege e, em seguida, descrevo o funcionamento do curso de PLA para o pré-PEC-G na IES foco da presente pesquisa. Seguidamente, apresento quais têm sido, ao longo dos anos em que trabalhei nesse contexto, os principais desafios¹⁵ geralmente enfrentados pelos estudantes participantes, uma vez que impactam diretamente o trabalho das professoras, foco da análise.

1.1. Convênio PEC-G

Criado pelo governo brasileiro e desenvolvido pelo Ministério de Relações Exteriores (MRE) em conjunto com o Ministério da Educação (MEC), o convênio PEC-G foi elaborado devido ao aumento do número de estudantes internacionais no Brasil na década de 1960. De acordo com o Manual do PEC-G, que o regulamenta, a unificação das condições do intercâmbio estudantil e a garantia de tratamento semelhante aos estudantes por parte das universidades foram as motivações para o lançamento do primeiro protocolo do programa, em 1965 (BRASIL, 2013)¹⁶. De acordo com a Divisão de Temas Educacionais (DCE), o programa é regido, atualmente, pelo Decreto Presidencial número 7.948, publicado em 2013, conferido pela então presidente Dilma Rousseff, o que proporcionou maior força jurídica ao regulamento.

¹⁵ A apresentação dos desafios desta seção é baseada em minhas experiências como docente do curso de PLA para o pré-PEC-G. Mais adiante, nas seções destinadas à análise dos registros, outros interlocutores serão incluídos para a discussão e análise desse tópico.

¹⁶ O Manual do Estudante Convênio encontra-se disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf. Acesso em: mar. 2019.

A fim de promover cooperação educacional internacional com países em desenvolvimento¹⁷ e, com base em acordos bilaterais vigentes, o programa visa à formação de estudantes internacionais em cursos brasileiros de graduação e prevê que o conveniado selecionado curse gratuitamente em universidades públicas (federais e estaduais) e particulares brasileiras. Ao final de seus estudos, contudo, os graduados pelo PEC-G devem retornar ao país de origem, a fim de atuarem na área em que se graduaram e contribuírem para com o desenvolvimento daquele país. Desse modo, o principal objetivo do PEC-G é “formar profissionais que apliquem o conhecimento adquirido no Brasil em proveito de seus países” (BRASIL, 2013, p. 38).

Para que possa participar do programa, o estudante internacional deve atender a alguns critérios que incluem a comprovação de ter condições de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente, e precisam confirmar proficiência em língua portuguesa por meio de certificação no Celpe-Bras. Muitos alunos vinculados ao convênio chegam ao Brasil para cursar a graduação com posse da certificação mínima do exame exigida, visto que o Celpe-Bras possui postos aplicadores em todas as regiões do mundo (África, América Central, América do Norte, América do Sul, Ásia, Europa, Oriente Médio)¹⁸.

Para os estudantes em cujos países não há ensino da língua portuguesa em centros culturais ou órgãos ligados às embaixadas do Brasil e que também não possuem posto aplicador do exame Celpe-Bras, é ofertada a oportunidade de participarem de cursos de PLA em universidades públicas brasileiras. De acordo com Ruano *et al* (2016), o ensino de português é pouco difundido em universidades africanas e o exame é aplicado em apenas sete países do continente¹⁹, de modo que a maioria dos estudantes que precisam vir ao Brasil para aprender a língua portuguesa um ano antes de iniciarem a graduação são provenientes de países da África. Além disso, apesar de o Celpe-Bras ser aplicado nos centros culturais de

¹⁷ Segundo o site do Ministério de Relações Exteriores, os países em desenvolvimento participantes do PEC-G são 57, divididos entre os continentes africano, asiático e americano (América Latina e Caribe), entre os quais se destacam a África e a América Latina. De acordo com a Divisão de Temas Educacionais (DCE), a maior parte dos estudantes é proveniente de países do continente africano, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola. Mais informações disponíveis em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/paises_participantes.php. Acesso em: mar. 2019.

¹⁸ No Portal do INEP, mostram-se os postos aplicadores do exame Celpe-Bras credenciados no exterior. A informação está disponível em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras/postos-aplicadores-exterior>. Acesso em: mar. 2019.

¹⁹ Postos Aplicadores do exame Celpe-Bras em países da África: África do Sul, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Nigéria, São Tomé e Príncipe.

alguns países desde 2016, ainda há outros que não contam com postos aplicadores do exame²⁰. O mesmo acontece com alguns países da América Latina, com destaque aos da América Central – como Honduras, Jamaica, Haiti e Panamá. Segundo as pesquisadoras, devido ao custo de vida no Brasil ser, em geral, muito maior do que na maioria dos países africanos e latino-americanos, observa-se frequente vulnerabilidade financeira de alguns participantes, situação que impacta na aprendizagem desses estudantes, como veremos ao longo deste estudo.

A IES foco desta pesquisa oferece um curso de PLA para o pré-PEC-G e prepara os estudantes, sobretudo, para sua vivência no país, para seus estudos de graduação e para a certificação no Celpe-Bras. Caso não seja aprovado no referido exame, o estudante deve retornar para seu país de origem, sem a chance de uma segunda oportunidade, perdendo sua vaga de estudos pelo PEC-G, conforme prevê o decreto número 7.948 de 12 de março de 2013²¹. Desse modo, ressalto a responsabilidade envolvida neste contexto de ensino-aprendizagem, que demanda um curso de qualidade capaz de preparar os estudantes para o Celpe-Bras e para seus estudos de graduação no Brasil, já que isso refletirá diretamente nas possibilidades futuras desses estudantes conveniados, como também destacam Bizon (2013) e Miranda (2016).

É importante salientar que existem noventa e sete IES credenciadas ao PEC-G no Brasil²², mas, apenas treze ofertam curso de PLA para os conveniados ao programa. Além da IES focalizada nesta pesquisa, há também outras doze instituições espalhadas nas diferentes regiões do Brasil que ofertam o curso de PLA para o pré-PEC-G, conforme o mapa²³ a seguir:

²⁰ Desde 2016, o Celpe-Bras é aplicado nos Centros Culturais Brasileiros de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, África do Sul, Angola, Moçambique e Guiné Bissau. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2017/postos_aplicadores_CelpeBras_2017.pdf> Acesso em: mar. 2019.

²¹ O decreto número 7.948 encontra-se, na íntegra, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm> Acesso em: mar. 2019.

²² A lista com a relação de todas as universidades conveniadas ao PEC-G, organizadas por regiões brasileiras e por estados, estão no Anexo A e pode ser consultada por meio do link disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/estudantes/calendarios_contatos.php. Acesso em: mar. 2019.

²³ Essa informação foi fornecida por representantes do MEC e do MRE em apresentação no Encontro Pré-PEC-G realizado em novembro de 2017, na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Figura 1 - Mapa do Brasil com destaque às IES que oferecem curso de PLA para o pré-PEC-G²⁴.



Fonte: MEC/MRE

Conforme podemos observar no mapa, as treze IES que oferecem curso de PLA para o pré-PEC-G são: Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Um dos aspectos que destaco é o fato de todas as universidades responsáveis pelo curso de PLA para o pré-PEC-G serem compostas por instituições federais, apesar de outras oitenta e quatro também serem credenciadas ao programa. Conforme já explicitado anteriormente, alguns estudantes do PEC-G podem vir ao Brasil um ano antes de ingressar em seu curso acadêmico regular para estudar a língua portuguesa e para se preparar para realizar o exame Celpe-Bras em um posto aplicador brasileiro. Existem, portanto, várias universidades que recebem os alunos na graduação depois de já terem sido devidamente certificados pelo

²⁴ Saliento que as diferentes cores presentes no mapa são apenas para delimitar as diferentes regiões e os diferentes Estados brasileiros.

exame Celpe-Bras, mas não disponibilizam o curso de PLA anterior ao exame para os estudantes do convênio PEC-G, de modo que não compartilham a responsabilidade de prepará-los para os estudos e para a vivência no Brasil. Em contrapartida, todas se beneficiam no que diz respeito à internacionalização da instituição, processo vantajoso para a IES, conforme salienta Bizon (2013):

Nesse contexto em que as universidades buscam se internacionalizar, potencializando os fluxos e trânsitos de pessoas, tecnologia, conhecimento, é preciso reconhecer que todos os intercâmbios têm sua importância, pois, de uma maneira ou de outra, funcionam como dispositivos de pontuação para as instituições de ensino que objetivam se posicionar no *ranking* das melhores universidades do mundo, o que, politicamente, é vantajoso: mais projeção, mais investimentos (BIZON, 2013, p. 11).

Destaco, então, que todas as IES se beneficiam pelo ingresso de estudantes do PEC-G em seus cursos de graduação devido ao *ranking* de internacionalização proporcionado pelo acolhimento de estudantes internacionais. Contudo, não são todas que assumem o desafio de preparar os alunos para a graduação e a vivência no Brasil. Considero, entretanto, que essa deveria ser uma responsabilidade de todas as IES e deveria ser assumida também por universidades estaduais conveniadas ao PEC-G, sobretudo, as que possuem licenciatura em PLA. Essa importância se potencializa na medida em que esse âmbito de ensino-aprendizagem detém grande potencial de promover deslocamentos na formação dos professores atuantes, como veremos ao longo deste estudo. Além disso, existem algumas universidades conveniadas ao PEC-G que, mesmo sendo postos aplicadores do exame Celpe-Bras, não oferecem o curso de PLA para os estudantes do pré-PEC-G, mais um fato indicador da importância de assumir essa responsabilidade junto às universidades que ofertam o curso.

A seguir, discorro sobre a estrutura e o funcionamento do curso de PLA para o pré-PEC-G na universidade focalizada neste estudo. Esse aprofundamento sobre como funciona a IES pesquisada, que tem bom aproveitamento dos alunos no exame Celpe-Bras e já tem muitos anos de tradição nesse curso, a meu ver, pode inspirar outros contextos que ainda não o possuem.

1.2. O curso de PLA para o pré-PEC-G na universidade focalizada

A IES foco desta pesquisa participa do programa e acolhe estudantes de diferentes países do continente americano, como Haiti, Jamaica, Nicarágua, Barbados, dentre outros. Porém, vem se destacando a participação de estudantes de origem africana, dentre os quais, até o momento em que escrevo esta tese, predominam República Democrática do Congo, Gana, Benin, Namíbia e Camarões. As aulas são oferecidas na Faculdade de Letras em parceria com o departamento de relações internacionais da universidade. Para um panorama da configuração das nacionalidades dos estudantes participantes dos últimos cinco anos, apresento o seguinte quadro:

Quadro 1. Estudantes inscritos no curso de PLA do pré-PEC-G da IES analisada (2014 a 2018)

Ano	2014	2015	2016	2017	2018
Alunos	11	13	15	15	13
Nacionalidades	Barbados Benim Camarões Costa do Marfim Haiti Jamaica RD Congo Gabão	Cuba Gabão Gana Guatemala Honduras Jamaica Namíbia Quênia RD Congo Senegal Togo	Benim Camarões Haiti Namíbia RD Congo	Benin Camarões Gana Honduras Jamaica	Gana Guatemala Guiné Bissau Honduras RD Congo Timor Leste

O curso, no ano acadêmico em que os registros foram gerados, contou com cinco professoras, incluindo esta pesquisadora, sendo três estudantes da graduação e duas da pós-graduação. Cada uma delas foi responsável por ministrar quatro horas de aula em um dia fixo da semana, levando em conta a considerável carga horária ofertada pela IES: cerca de 520 horas/aula em cerca de oito meses de curso. Para que as aulas fossem coerentes e tivessem uma progressão, as professoras escreviam, ao final de cada dia de aula, um relatório padrão contendo os seguintes itens: (i) conteúdo trabalhado; (ii) material utilizado; (iii) desenvolvimento da aula; (iv) comentários sobre os estudantes e, finalmente, (v) sugestões para a aula do dia seguinte (cf. ANEXO B). Esses relatórios eram arquivados em uma pasta do suporte *Google Drive*, destinada especificamente ao curso.

Apesar de previstas quatro horas diárias de aula no curso, muitas vezes, a interação entre as professoras e os estudantes se prolongava para além desse período, por meio de monitorias, conversas presenciais ou via *WhatsApp*²⁵. Este último se tornou um ambiente de entretenimento e interação entre os alunos e as professoras de modo que os estudantes tinham a oportunidade, naquele espaço virtual, de relatar dúvidas sobre a língua-cultura (AGAR, 1994) brasileira, compartilhar fotos relacionadas a momentos de lazer, emitir sua opinião sobre algum assunto, além de expressar as dificuldades encontradas nesse primeiro ano no novo país, como os preconceitos vivenciados, a saudade da família, os problemas pessoais, etc. As professoras, por sua vez, usavam o espaço para enviar recados, lembrar os estudantes de possíveis compromissos, enviar materiais extras, como vídeos, áudios, *links*, entre outros.

No que diz respeito à configuração do curso, foram as professoras, com auxílio da coordenação, as responsáveis pela elaboração do planejamento de ensino, dada a ausência de uma diretriz geral que guiasse os cursos realizados em diferentes IES ao redor do Brasil, como já salientado anteriormente. Assim, as professoras se reuniram antes do início das aulas a fim de refletir sobre o ano anterior e discutir novas propostas de configuração para o novo ano acadêmico do curso. Para dar continuidade ao trabalho, foram realizadas reuniões presenciais, durante as quais eram discutidos assuntos relacionados ao planejamento, conteúdos a serem trabalhados em sala, projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano – sobretudo, no contexto extraclasse²⁶ –, comportamento dos estudantes no decorrer das aulas e situações enfrentadas por eles, assim como temas e abordagens de ensino a serem exploradas, etc.

Os materiais didáticos utilizados foram elaborados pelas professoras do curso da seguinte forma: em reunião, elas decidiam conjuntamente os conteúdos e temas que seriam abordados nas semanas ou meses subsequentes do curso. Em seguida, decidiam juntas quais professoras ficariam responsáveis pelas diferentes unidades a serem elaboradas. Essas unidades normalmente formavam pequenas apostilas, que eram impressas e entregues aos

²⁵ As professoras têm, normalmente, um grupo do aplicativo *WhatsApp* para facilitar a comunicação com os estudantes, assim como para promover maior interação entre/com eles para além da sala de aula, contribuindo para a prática do português e para maior interação entre todos os estudantes do curso.

²⁶ Refiro-me a projetos que são feitos em parceria com escolas de ensino médio e fundamental e com a própria universidade anfitriã, a fim de aproximar os alunos e alunas do pré-PEC-G a estudantes brasileiros. São projetos que visam à aprendizagem mútua, de modo que os brasileiros possam conhecer mais sobre a africanidade e a cultura afro-brasileira e de países da América Central também conveniados, a fim de valorizar as características étnicas dos estudantes e procurar minimizar conflitos sociais e preconceitos. Ao mesmo tempo, os estudantes do pré-PEC-G podem conhecer e interagir com outras pessoas em português, o que é importante para a preparação para o Celpe-Bras, visto que o exame tem como objetivo avaliar a sensibilidade dos examinandos quanto aos modos de produção de sentido no português brasileiro em condições reais de uso que sejam exequíveis e façam sentido para eles.

estudantes. Era nessa reunião também que todas decidiam em que ordem os materiais seriam utilizados e estimavam o tempo de trabalho com cada apostila. Depois de um prazo decidido pelas professoras para a confecção do material, era feita uma reunião em que cada uma apresentava a unidade elaborada e, em conjunto, traziam sugestões e mudanças para contribuir com o que havia sido desenvolvido. Discutidas as mudanças a serem empreendidas, as professoras faziam os ajustes finais em cada unidade e as apostilas eram revisadas entre todas para serem utilizadas nas próximas semanas ou meses de aula. Ao final do curso, um relatório era enviado à responsável pelo PEC-G na IES para posterior envio ao MEC e MRE, o qual contém informações acerca da ementa, conteúdo pragmático e metodologia (cf. ANEXO C).

Por estar inserida nesse contexto de trabalho desde o ano de 2016, pude participar e compartilhar das inquietações das professoras e de seu entendimento de que apenas aulas preparatórias para o exame Celpe-Bras não bastariam para as necessidades reais e cotidianas daqueles estudantes. Fazia-se – e faz-se ainda – necessário prepará-los para os enfrentamentos da vida no Brasil e nas IES em que realizariam seus estudos de graduação, contribuindo para um maior desenvolvimento de sua autonomia, a fim de que pudessem se posicionar frente às múltiplas questões com as quais poderiam se deparar. Desse modo, ao elaborar os materiais didáticos e ao atuar em sala de aula, nós, professoras, buscamos uma abordagem de ensino-aprendizagem que contemplasse discussões advindas da perspectiva do Letramento Crítico (JORDÃO e FOGAÇA, 2007; MATTOS e VALERIO, 2010; JORDÃO, 2013), cujo principal objetivo é desenvolver a consciência crítica dos estudantes, a fim de que aprendam a língua para transformar a si mesmos e a sociedade em que vivem.

Essa perspectiva de ensino foi adotada pela equipe de professoras – decisão conjunta, da qual participei, por possibilitar, indagar e problematizar algumas visões interiorizadas pelos estudantes, trabalhando com questionamentos que visassem à reflexão e à discussão de questões que podem ser interpretadas de forma distinta entre os estudantes de diferentes nacionalidades (ou de mesma nacionalidade, considerando, justamente, a heterogeneidade dos sujeitos como vimos discutindo), assim como entre os estudantes e as professoras. Eram temáticas como questões relacionadas ao lugar da mulher na sociedade, aos direitos de grupos minoritarizados (como a comunidade LGBT e os refugiados), ao consumo de bebidas alcoólicas, entre outros temas que surgiram em nossas discussões. Dessa maneira, o trabalho das professoras buscou partir das práticas sociais dos estudantes por meio de atividades que considerassem os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1997), assim como acontece no exame Celpe-Bras e como acontecerá em sua vida cotidiana.

Logo, em nossas reuniões e discussões, empenhávamo-nos em desenvolver um trabalho que buscasse promover um curso cujos envolvidos pudessem desempenhar papel ativo em seu processo de ensino-aprendizagem, por meio de projetos e de atividades desenvolvidas com escolas de ensino fundamental e médio, assim como por meio de projetos realizados na própria universidade anfitriã, uma vez que acreditamos nos benefícios de atividades em conjunto, como expresso por Figueiredo (2007) ao citar os estudos de Long e Porter (1985), que demonstram que a “aprendizagem colaborativa maximiza a aquisição de L2 [segunda língua]” (p. 3)²⁷.

Diante desse contexto específico que envolve o âmbito de aulas de PLA para o pré-PEC-G, os relatórios, as reuniões presenciais e a participação das professoras em todos os procedimentos citados, fica evidente a grande exigência de envolvimento e dedicação delas, condição fundamental para que o curso seja bem estruturado e coeso, visto que uma docente dá continuidade e suporte ao trabalho da outra. Assim, ao apresentar brevemente o contexto focalizado nesta pesquisa, podemos notar que o programa apresenta muitas especificidades, de modo que as professoras responsáveis precisam levar em consideração as particularidades que frequentemente fazem parte desse contexto de ensino-aprendizagem. E é esse o cenário principal para esta pesquisa, comprometida em observar de forma analítica as narrativas das professoras participantes.

1.3. Desafios do convênio PEC-G para os participantes

O convênio PEC-G tem grande impacto na vida dos jovens conveniados, pois, muitas vezes, pode funcionar como um mecanismo de fuga, sobretudo, para alguns participantes oriundos de países cuja história é marcada por “guerra, miséria e exploração” (BIZON, 2013, p. 15). Além disso, geralmente existem muitos desafios enfrentados por alguns estudantes para que consigam permanecer no Brasil, especialmente em sua chegada no ano que antecede à graduação – período em que participarão do curso de PLA para o pré-PEC-G em uma das IES conveniadas e se prepararão para, naquele mesmo ano, prestar o exame Celpe-Bras. De fato, no tempo em que venho atuando como professora nesse contexto, notei que esses desafios e vulnerabilidades se relacionam intimamente com as angústias e inquietações já mencionadas na introdução deste estudo, tais como dificuldades financeiras frequentes,

²⁷ Ressalto que, apesar de fazer referência à aprendizagem colaborativa neste trecho do projeto, o foco do presente estudo é nas experiências docentes.

problemas de adaptação social devido a preconceitos geralmente enfrentados por alguns estudantes conveniados, estigmas decorrentes do olhar da *falta*, pouco apoio institucional no que diz respeito a possíveis problemas de saúde e, por fim, dificuldades linguísticas de alguns alunos no período de adaptação no novo país.

A primeira dessas angústias está relacionada ao aspecto financeiro. Como explicitado anteriormente, uma das exigências para candidatar-se ao programa – explícita no Manual dos Estudantes-Convênio – é a de que o estudante apresente comprovação de possuir recursos “suficientes para custear sua manutenção no Brasil: moradia, alimentação, transporte, vestuário, material didático, etc.” (BRASIL, 2013, p. 7). Além disso, até o período de desenvolvimento desta pesquisa, o programa não prevê a possibilidade de que os estudantes conveniados exerçam trabalhos remunerados, de forma que, geralmente, acabam por contar exclusivamente com recursos enviados pela família. No entanto, a realidade mostra a dificuldade de alguns alunos na manutenção de seu sustento básico no Brasil, visto que, muitas vezes, o recurso enviado pelos pais não é suficiente ou, em alguns casos, dinheiro algum é enviado, como já pude constatar ao longo de minha experiência como professora do curso de PLA para o pré-PEC-G na IES focalizada.

Por meio de conversas com os estudantes, é comum ouvirmos relatos de que alguns pedem a parentes que assinem o documento comprobatório de envio de recursos apenas para que possa se candidatar ao programa. Os familiares, muitas vezes, desconhecem a função do documento e o comprometimento de auxílio financeiro não se concretiza. Também há casos em que os pais passam por dificuldades financeiras depois da vinda dos filhos ao Brasil e ficam impossibilitados de ajudá-los a se manterem nesse outro país, ou mesmo situações em que os responsáveis deixam de auxiliar financeiramente o aluno conveniado devido ao imaginário de que o Brasil é um país desenvolvido e, portanto, seria relativamente fácil para seus filhos conseguirem seus próprios recursos enquanto estudam.

Esse tipo de situação revela, assim como corrobora Bizon (2013) em sua pesquisa de doutorado, que há falhas na regulamentação do documento comprobatório de renda familiar que serviria para atestar que os pais têm condições de custear a vida dos estudantes no Brasil. Como a pesquisadora pontua, apenas a assinatura do documento não garante que o dinheiro que chega ao Brasil seja suficiente para cobrir as despesas básicas do estudante. Narrativas da mesma natureza foram produzidas e apresentadas nas pesquisas de Bizon (2013), Lourenço (2016) e Miranda (2016), revelando que as dificuldades não são exclusivas de um contexto local de ensino-aprendizagem, mas atingem estudantes de distintas IES em diferentes edições dos cursos de PLA.

Outro desafio está relacionado ao aspecto social. Como mostram Bizon (2013) e Miranda (2016) por meio das narrativas produzidas em suas pesquisas, assim como notei em minha própria experiência, estudantes conveniados já aprovados no PEC-G e inseridos nas universidades relatam histórias marcadas por preconceito, por discriminação, pela invisibilidade de sua presença nas universidades ou por momentos em que são estigmatizados como sendo menos capazes intelectualmente, seja por colegas de classe na graduação ou, até mesmo, por professores universitários.

Miranda (2016) exemplifica a situação relatada e vivenciada por uma estudante de origem haitiana conveniada ao PEC-G que, durante a graduação, sentiu-se desconfortável ao participar de um trabalho em grupo de uma disciplina de seu curso. Segundo a aluna, seus colegas não queriam que ela participasse ativamente da apresentação oral avaliativa solicitada pela professora, reservando a ela apenas a apresentação do grupo no início do seminário. A estudante interpretou a atitude dos colegas como preconceito, por acreditarem que ela não traria contribuições para o trabalho do grupo.

Em outra ocasião, pude presenciar a fala de um estudante haitiano, também conveniado ao PEC-G, que destacou o fato de se enxergar apenas como “um homem” antes de chegar ao Brasil. Segundo o aluno, após algum tempo vivendo no novo país, descobriu-se “um homem negro”, devido a episódios de racismo que vivenciou e experienciou no território brasileiro. Esse tipo de relato é frequente entre os estudantes do PEC-G, assim como as experiências que foram narradas pelos estudantes do curso de um dos anos acadêmicos em que fui docente a partir de uma atividade desenvolvida em sala e apresentada em uma escola privada, a convite de um professor de Filosofia daquela instituição:

Quando eu peguei o avião, no dia 13 de fevereiro de 2016, de São Paulo para Belo Horizonte, uma mulher um pouco idosa me olhou enquanto eu estava andando no corredor do avião para meu lugar, como se eu não fosse uma humana, como uma coisa estranha, uma doença contagiosa. #lutemoscontraoracismo.

[Trecho reproduzido de uma atividade desenvolvida por uma estudante do grupo de PLA para o pré-PEC-G]

Além da constante vivência em situações como as relatadas anteriormente, alguns estudantes do PEC-G também são estigmatizados pelo olhar da *falta* (LOPEZ, 2016; NEVES, 2018). Isso significa que muitos discursos a respeito desses alunos são marcados por uma visão sobre o que, supostamente, não possuem. Faz-se uma essencialização das características desses indivíduos, apontando, geralmente, para sua condição financeira ou escolaridade de

forma negativa, comumente acompanhada por outros tipos de discriminação. Contudo, de acordo com a Linguística Aplicada Indisciplinar, teoria à qual me filio, todos os sujeitos são heterogêneos, o que salienta a necessidade de reconhecimento das singularidades desses estudantes antes de desferir discursos dessa natureza.

Quanto ao desafio relacionado à falta de apoio institucional e às dificuldades linguísticas, posso citar, como exemplo, a situação de um estudante francófono do pré-PEC-G em seus primeiros dias no Brasil que, ainda sem deter nem mesmo uma proficiência básica em língua portuguesa, chegou ao novo país com sintomas graves de malária. O estudante contou apenas com a ajuda de duas professoras do curso de português, sendo uma delas a professora pesquisadora deste estudo, que o levaram a uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA). Uma das professoras falava francês, língua oficial do país de origem do estudante, e pôde auxiliá-lo em seu encaminhamento a uma unidade de saúde da cidade. Como o aluno precisou passar a noite no hospital, as professoras entraram em contato com outro conveniado ao programa, que já estava cursando sua graduação no Brasil há mais tempo, para que o colega não ficasse sem acompanhante no hospital para o qual foi encaminhado. Essa situação aponta para a necessidade de uma estratégia de acolhimento da IES que tivesse apoio e regulamentação por parte dos responsáveis pelo programa no MEC e no MRE, ou seja, a necessidade de haver uma maior e mais eficiente institucionalização desse possível padrão de acolhimento para atender aos estudantes que necessitam de intervenção médica.

Diante dos problemas relatados, é importante a reflexão sobre uma possível deficiência nas diretrizes do programa que, como evidenciam as recorrentes histórias anteriormente mencionadas, muitas vezes não oferece aos participantes do PEC-G, de modo geral, condições básicas que amparem e assegurem seu bem-estar, como seguro saúde, auxílio moradia e alimentação ou, ao menos, a possibilidade de trabalhar no país para garantir seus próprios recursos no período relativamente longo em que estarão no Brasil. Essa condição fica ainda mais evidente no primeiro ano de estadia no país, quando ainda não estão totalmente vinculados ao programa²⁸. Considerando que o convênio é regido pelo MRE, pelo MEC e pelas IES, há indícios de falta de diálogo para uma melhor organização entre essas instâncias, a fim de garantir algumas questões essenciais para a vivência desses estudantes no Brasil.

²⁸ Até o período de realização desta pesquisa, o regimento do PEC-G firmava que, após a obtenção da certificação mínima no Celpe-Bras e da efetuação da matrícula na IES, os estudantes poderiam exercer atividades remuneradas, desde que vinculadas às suas atividades acadêmicas. Os alunos de universidades federais poderiam receber auxílio do MEC por meio do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes). Mais informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/perguntas-frequentes>>. Acesso em: mar. 2019.

No capítulo de análise dos registros, visibilizo narrativas produzidas por professoras participantes do curso pré-PEC-G realizado em um dos anos acadêmicos na IES focalizada neste estudo. Nelas, será possível analisar a perspectiva dessas professoras quanto às especificidades e potenciais vulnerabilidades que envolvem o programa, a fim de que possamos observar de que forma essas questões impactaram seu trabalho e sua formação ao longo do curso, apontando para problemáticas frequentes no funcionamento e regimento do PEC-G que deveriam, a meu ver, receber maior atenção de seus representantes, pelo relevante impacto que têm na vida dos envolvidos no convênio.

Todos os desafios apontados acima têm relação direta com o desempenho dos estudantes na sala de aula, uma vez que fatores externos a esse contexto podem gerar angústia e ansiedade, influenciando em seu processo de aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, podemos afirmar que os desafios enfrentados pelos estudantes interferem na atuação das professoras, no modo como lidam com essas questões, em suas discussões nas reuniões, na forma como constroem o planejamento de ensino e nos materiais didáticos que produzem para o curso etc. Desse modo, o que foi mencionado sobre o contexto de ensino-aprendizagem de PLA ora focalizado, justifica a discussão sobre a atuação das professoras, que é o foco principal desta pesquisa.

Isto posto, na próxima seção apresentarei a justificativa para a escolha do tópico deste estudo, discorrendo sobre as dissertações e teses com foco no PEC-G e apontando para as lacunas ainda existentes nesse contexto de ensino-aprendizagem.

1.4. Motivações

Ingressei no programa de doutorado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com um projeto de pesquisa sobre o contexto de avaliação de PLA para fins específicos, muito influenciada pela pesquisa que desenvolvi nos estudos de meu mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É uma área pela qual sempre me interessei e pela qual vinha me dedicando desde os estudos de graduação. Contudo, apesar de reconhecer a alta relevância desse campo de pesquisa para os estudos em Linguística Aplicada, sentia falta de me dedicar a experiências mais diretamente relacionadas à diversidade pluricultural e plurilíngue que usualmente encontramos nos contextos de ensino-aprendizagem de PLA.

O desejo de trabalhar com grupos minoritarizados sempre esteve presente em meu percurso como educadora²⁹, contextos que, de acordo com Cavalcanti (2011), são muito relevantes e devem ser levados para discussões com professores em formação, visto que têm o potencial de trazer implicações “para o cenário da escola pública e para o cenário de formação de professores em cursos de licenciatura no país” (*ibidem*, p. 173).

Quando finalmente decidi dedicar minha pesquisa de doutorado ao curso de PLA para o pré-PEC-G, precisei lidar com críticas quanto a uma suposta “pouca relevância” desse contexto de ensino-aprendizagem. Lembro-me de um comentário específico que me intrigou como professora e pesquisadora: ao compartilhar minha intenção de pesquisar sobre o contexto do curso pré-PEC-G com outra pesquisadora, eu a ouvi dizer que aquela era apenas “uma gota no oceano” de possibilidades que o PLA poderia me proporcionar. A meu ver, críticas como essas advêm do fato de que, muitas vezes, o PEC-G é um programa invisibilizado, pouco conhecido até mesmo nas Faculdades de Letras em que ocorrem os cursos de PLA para o pré-PEC-G anualmente, como é o caso da universidade focalizada. Além disso, os estudantes conveniados costumam ter pouco prestígio social, uma vez que vêm de países em desenvolvimento, muitas vezes estigmatizados e estereotipados como sendo, unicamente, países pobres, violentos e de baixa escolarização. Segundo Bizon e Diniz (2018), a maioria dos cursos de PLA são voltados a estudantes internacionais com financiamento estrangeiro e a executivos, “sendo os contextos de minorias relegados a segundo plano, ou simplesmente não contemplados pelas políticas oficiais” (*ibidem*, p. 2). De acordo com alguns estudiosos, as IES vêm sendo influenciadas por um capitalismo acadêmico (SLAUGHTER e LESLIE, 2001; BIZON, 2013; MIRANDA, 2016) e, geralmente, optam por produções lucrativas, em detrimento da formação dos estudantes:

Observa-se (...) uma tendência em instituições de ensino operarem como grandes centros administrativos, em que a ânsia pelo crescimento e reconhecimento internacional acaba, muitas vezes, sobrepondo-se a preceitos éticos que envolvem a formação do cidadão e que nunca deveriam estar subjugados aos interesses do capital político de gerenciamento da produção científico-intelectual (BIZON, 2013, p. 44).

²⁹ O conceito de minoria tem sido compreendido de diferentes formas por estudiosos de várias áreas do conhecimento. Adoto o termo minoritarizado (CAVALCANTI, 2011), conceito que em que os indivíduos de um determinado grupo não são, necessariamente, numericamente menos expressivos, mas menos valorizados socialmente. Há, nesses casos, a inferiorização de um contexto (*ibidem*).

Nesse cenário, ainda são escassos os programas educacionais voltados “a estudantes advindos de países não-centrais, migrantes de crise, surdos e indígenas” (BIZON e DINIZ, 2018, p. 2).

Minha motivação principal ao dedicar quatro anos de estudos e de docência a esse grupo minoritarizado é, portanto, a de valorizar as possibilidades que a pluralidade das aulas do pré-PEC-G proporcionam, característica frequentemente pouco valorizada ou estigmatizada e que teriam, como pude observar em minha própria experiência, o mérito de enriquecer a formação do professor. Assim, minha intenção é também política ao optar por esse estudo, que tem como implicação visibilizar a voz dos participantes da pesquisa, das professoras, dos estudantes conveniados e evidenciar o programa PEC-G, devido à sua relevância, como venho destacando até este momento.

Nesse sentido, buscando discutir e refletir criticamente sobre experiências que vivenciei em minha prática docente com o grupo de estudantes do pré-PEC-G, alio-me à perspectiva teórica da Linguística Aplicada Indisciplinar, por meio dos trabalhos de Moita Lopes (2006; 2011), Cavalcanti (2006; 2011), Maher (2007), Bizon (2013), Miranda (2016), Bizon e Diniz (2015; 2018), na medida em que meu anseio também é o de contribuir para o fortalecimento de uma Linguística Aplicada responsiva às demandas sociais (MOITA LOPES, 2006), que chame ao diálogo “outras vozes para além do eixo norte-ocidental, como forma de resistência ao movimento neoliberal de globalização” (BIZON e DINIZ, 2018, p. 3).

Existem trabalhos muito relevantes e de notável qualidade na área da Linguística Aplicada sobre o convênio PEC-G, como veremos com mais detalhes adiante. Ainda assim, são quantitativamente pouco expressivos e, por meio da experiência vivenciada em meus anos de trabalho com o PEC-G, entendo que este é um contexto de grande complexidade e, portanto, rico em possibilidades de estudos, sobretudo no que se refere à formação de professores. Pelos motivos anteriormente apresentados, optei por analisar as narrativas das professoras de um curso de PLA para o pré-PEC-G, contexto que, apesar de muito desafiador, é, em meu ponto de vista, muito inspirador, na medida em que nutre em mim a esperança de uma educação mais humana, crítica e inclusiva.

1.5. Justificativa para escolha do tópico

Como destaca Miranda (2016), mesmo depois de mais de cinquenta anos do funcionamento do convênio PEC-G, ainda são poucos, apesar de muito significativos, os

trabalhos em Linguística Aplicada que se dedicam a esse programa de características tão particulares (BIZON, 2013; YAMANAKA, 2013; GAROFALO, 2014; DINIZ e BIZON, 2015; LOURENÇO, 2016; MIRANDA, 2016).

Em sua tese, Bizon (2013) analisa as narrativas de quatro estudantes congolenses ao longo de dois períodos do desenvolvimento do PEC-G, que incluem a preparação para o exame Celpe-Bras, instrumento político que garante a entrada efetiva dos alunos no convênio, e os quatro anos de graduação seguintes. O estudo mostra como as narrativas dos alunos estavam frequentemente associadas às dificuldades enfrentadas durante o curso de PLA para o pré-PEC-G, sobretudo, as relacionadas à falta de recepção adequada por parte de IES anfitriãs e do convênio PEC-G, além da inexistência de um curso estruturado que levasse em consideração as especificidades do contexto em que estavam inseridos. Ademais, as narrativas expressam a complexidade de adaptação ao aprenderem uma língua adicional, o português, uma vez que a forma de aprendizagem era muito distinta da que conheciam até aquele momento. Somadas a essas dificuldades, os quatro estudantes também narraram momentos em que se sentiram invisibilizados no contexto universitário, tendo passado por experiências de não pertencimento, de exclusão e de preconceito, decorrentes do fato de serem conveniados ao PEC-G. Com relação ao Celpe-Bras, as narrativas produzidas pelos alunos marcam a potencialidade do exame em funcionar como instrumento de mudança de posições, ou seja, “os jovens descreveram o exame e o processo de aprendizagem que ele demanda como um ritual de passagem para um futuro diferente e melhor, capaz de movê-los para espaços sociais de maior prestígio” (BIZON, 2013, p. 326). Em síntese, o prestigioso e marcante estudo desenvolvido pela pesquisadora, ao visibilizar a voz dos estudantes do PEC-G, aponta para a necessidade de se repensar o funcionamento do programa em sua complexa relação com os seus gestores.

Na presente pesquisa, proponho a ampliação do estudo feito por Bizon (2013), uma vez que agrego narrativas de outros interlocutores envolvidos no convênio PEC-G: professores de PLA. Por meio da perspectiva docente, é possível estabelecer contato com outras vozes que ampliam os acontecimentos vivenciados no referido contexto de ensino-aprendizagem, de modo a compreendermos o que acontece quando um professor ministra aulas de PLA para o pré-PEC-G e quais são seus posicionamentos quanto ao programa. Ao analisarmos mais profundamente esse complexo âmbito de ensino-aprendizagem, avançamos ainda mais na área da pesquisa.

Yamanaka (2013) empreendeu seu estudo de mestrado sobre um curso de PLA para o pré-PEC-G com o objetivo de pesquisar as experiências dos estudantes e suas crenças sobre o

processo de ensino e aprendizagem de PLA e analisar como ocorre o processo de (re)construção das identidades ao longo do período de aprendizagem observado. Ademais, analisou as possíveis relações entre experiências, crenças e identidades a fim de levantar possibilidades interpretativas provisórias entre elas. Os resultados apontaram para a necessidade de se repensar a influência das condições materiais, sociais e afetivas às quais os estudantes do pré-PEC-G estão submetidos durante o processo de aprendizagem de PLA. Além disso, as conclusões da referida pesquisa revelaram a necessidade de considerar um ensino de PLA voltado para as especificidades dos estudantes participantes (gênero, classe, proficiência, nacionalidade, dentre outros) e do contexto de aprendizagem.

Por sua vez, Garofalo (2014) analisou, em sua dissertação de mestrado, o uso de uma ferramenta de discussão em grupo *on-line*, implementada paralelamente às aulas presenciais, que foi adotada no curso de PLA para o pré-PEC-G na UFMG. A pesquisadora selecionou uma amostra de mensagens trocadas entre alunos e professores em dois grupos de discussão, nas turmas dos anos de 2009 e 2010, com o objetivo de verificar o uso dessa ferramenta *on-line* para o processo de aquisição da nova língua. O resultado do estudo apontou que o grupo de discussão *on-line* proporcionou aos alunos reflexões sobre o aprendizado da nova língua, assim como da nova cultura na qual estavam inseridos – visão de linguagem análoga à do Celpe-Bras, que concebe língua e cultura como indissociáveis –, contribuindo para a preparação ao exame e para “o reconhecimento e o fortalecimento das identidades dos participantes e para a convivência com as diferenças sociais e culturais que eles encontravam em território brasileiro” (GAROFALO, 2014, p. 243). O grupo de discussão *on-line* focalizado pela pesquisa da autora favoreceu a prática social da linguagem autêntica e pôde funcionar como espaço de aprendizagem extraclasse, potencializando a aprendizagem dos estudantes. Além disso, os resultados da pesquisa indicaram que o trabalho com tecnologias digitais se mostrou ferramenta importante para o desenvolvimento de competências que vão para além das linguístico-discursivas, possibilitando práticas que se relacionam com o letramento digital.

Lourenço (2016), em seu estudo de mestrado, analisou as experiências de vinte e oito estudantes do PEC-G vindos de países africanos entre os anos de 2012 e 2015. A pesquisadora analisou o que foi dito e omitido nas narrativas dos participantes com relação a temas como discriminação, racismo em área de fronteira, estereótipo, entre outros fenômenos sociais que frequentemente perpassavam a vivência dos estudantes. Os resultados apontaram para a uma série de dificuldades enfrentadas pelos estudantes do PEC-G na Universidade Federal de Roraima (UFRR) participantes da pesquisa, dentre as quais se destacam: ter de

lidar com a ocorrência de greves universitárias ao longo do ano letivo e situações complexas por questão de enfermidades e falta de recursos financeiros. Dessa forma, o trabalho de Lourenço (2016) soma-se àqueles que evidenciam os contratempos geralmente experienciados por estudantes do PEC-G como não sendo apenas pontualmente localizados, mas frequentes em diferentes universidades ao redor do Brasil. Apesar disso, a pesquisa indicou que o trabalho docente desenvolvido naquele contexto propiciou aprendizado significativo da língua portuguesa à medida que este se dava nas reais vivências dos estudantes, atravessando seus projetos para o futuro, levantando discussões acerca do racismo e da importância em dialogar sobre o respeito e a valorização da cultura africana.

Em trabalho mais recente, Miranda (2016) investigou em seu mestrado a política linguística configurada durante o desenvolvimento do projeto *Pelo Mundo*, realizado no âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G de uma IES mineira no ano de 2015. A autora analisou também as contribuições do mencionado projeto para a promoção da educação do entorno e para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Miranda (2016) analisou seu diário reflexivo, além de registros gerados em entrevistas realizadas com estudantes do PEC-G e professoras participantes do projeto *Pelo Mundo*. Os resultados apontaram que o projeto visibilizou questões que inquietavam os estudantes do pré-PEC-G – como os preconceitos que enfrentavam no Brasil e a forma como vinham sendo representados pelos outros – por meio de uma abordagem crítica com base em uma política linguística pluricêntrica. O projeto também propiciou que os estudantes do pré-PEC-G se conhecessem entre si e descobrissem os outros ao seu redor, além de revelar-se como ferramenta que contribuiu para a aprendizagem da língua portuguesa e para a preparação de seu envolvimento no ambiente acadêmico. Contudo, a análise também revelou que, apesar da relevância do projeto, seu desenvolvimento não foi suficiente para sustentar mudanças mais profundas no sentido de promoção da educação do entorno e da interculturalidade (MAHER, 2007), sendo necessários vínculos mais sólidos e institucionais que permitam maior ampliação e frequência desse tipo de iniciativa.

A presente pesquisa dialoga com os estudos supracitados, sobretudo, com as investigações desenvolvidas por Bizon (2013) e Miranda (2016) devido às escolhas teórico-metodológicas, às discussões empreendidas e ao olhar voltado para contextos semelhantes. Neste estudo, como já mencionado, proponho-me a analisar as narrativas das professoras do curso de PLA para o pré-PEC-G realizado em uma das IES conveniadas ao programa, devido às especificidades e complexidades envolvidas nesse curso, visto que a perspectiva docente neste contexto de ensino-aprendizado ainda é um tema pouco explorado nas pesquisas

nacionais. Foi o que busquei destacar nos parágrafos anteriores, ao elencar os principais estudos sobre o PEC-G na área da Linguística Aplicada. Assim, almejo contribuir, em consonância com as pesquisas supracitadas, para uma maior compreensão do programa por meio das narrativas daqueles que estão em sua base e que o vivenciam em seu dia a dia, com o intuito de conhecer mais profundamente o funcionamento político-linguístico do PEC-G e seu impacto na formação dos docentes participantes.

Como implicação do estudo, almejo oferecer possíveis caminhos que inspirem o trabalho de outros professores - contribuindo também para sua formação – e de seu entorno, englobando os demais responsáveis por cursos de PLA para o pré-PEC-G realizados ao redor do Brasil. Desse modo, busco oferecer subsídios que possam orientar a condução das aulas no cenário em que o programa está inserido. Com base em minha experiência de trabalho e pesquisa nesse contexto, observo que os professores de PLA para o pré-PEC-G veem-se impelidos a lidar: (i) com a ansiedade e angústia de muitos de seus alunos, relacionadas ao exame Celpe-Bras e à mudança para o Brasil; (ii) com muitos perfis diferentes em sala de aula, que envolvem posicionamentos diversos, potencialmente capazes de revelar preconceitos ou discriminação, seja por parte dos alunos, seja por parte dos próprios educadores em relação às construções culturais dos estudantes; (iii) com questões de saúde física e/ou psicológica e dificuldades financeiras que podem fazer parte da realidade de alguns dos alunos; (iv) com a realidade social, pluricultural e plurilinguística em sala de aula; (v) com o desenvolvimento do planejamento de ensino do curso, que, a meu ver, após três anos de trabalho nesse contexto e após os resultados das pesquisas supracitadas, deve englobar as questões mencionadas.

Com relação ao contexto deste estudo, acrescento que, no âmbito do curso de PLA específico para os estudantes do pré-PEC-G, muito tenho indagado, como professora e pesquisadora, sobre o programa e as políticas linguísticas nele envolvidas, assim como sobre o papel/lugar do professor no processo de ensino-aprendizagem de PLA e na integração dos alunos ao contexto acadêmico. Ademais, justamente no lugar de professora-pesquisadora-assessora pedagógica do mencionado curso, senti falta de subsídios que pudessem guiar as aulas das diferentes IES³⁰. Como pesquisar todas as instituições em que são oferecidos os cursos de PLA para o programa seria inviável para o tempo e os recursos que temos para

³⁰ Percebi essa lacuna por meio de minha experiência no contexto de ensino-aprendizagem de PLA para o pré-PEC-G e também ao participar do Grupo Temático que abriu o IV Sincelpe (Simpósio Internacional Celpe-Bras) ocorrido em novembro de 2017. Nas apresentações dos GTs, houve momentos em que diferentes representantes das IES apresentaram suas diretrizes curriculares e materiais didáticos utilizados nos cursos, todas elaboradas de forma independente e autônoma.

desenvolvimento deste trabalho, proponho investigar as narrativas de professoras sobre o PEC-G e sobre sua formação em uma dessas universidades conveniadas ao programa. Como professora deste curso e a partir da constatação de outros pesquisadores (BIZON, 2013; MIRANDA, 2016), considero uma lacuna a falta de um currículo geral³¹ para os cursos de PLA para o pré-PEC-G que sirva não de modelo, mas de apoio para todas as IES brasileiras conveniadas. Assim também, aponto para a necessidade de constantes reflexões sobre esse contexto específico de ensino-aprendizagem.

Finalmente, com esta pesquisa, gostaria de contribuir para reflexões sobre a necessidade de maior atenção e investimento quanto à formação docente em PLA, dado o crescimento da área no contexto brasileiro, principalmente devido à internacionalização universitária, cenário que contém cada vez mais estudantes internacionais conveniados, além dos constantes fluxos migratórios atuais.

Neste capítulo contextualizei a pesquisa ao descrever o programa PEC-G e ao narrar os desafios mais recorrentes enfrentados frequentemente pelos estudantes. Além disso, apresentei o que me motivou a realizar este estudo e aponte as lacunas que visa preencher. No capítulo a seguir, localizo a pesquisa teoricamente, de acordo com as bases às quais me filio.

³¹ Considero que certa autonomia é positiva, visto as especificidades de cada grupo de estudantes e dos contextos em que estão inseridos (diferentes cidades dispostas em distintas partes do Brasil). Contudo, acredito na importância de um documento que possa orientar as equipes pedagógicas das IES com relação ao currículo do curso de PLA e da socialização de materiais e projetos realizados entre as diferentes IES.

CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea (MOITA LOPES, 2006a, p. 96).

O referencial teórico do presente estudo se apoia nos pilares da Linguística Aplicada Indisciplinar. A partir deles, valho-me de conceitos como a educação do entorno, a interculturalidade, a identidade cultural e a educação linguística ampliada. Além disso, também sustentam esta pesquisa a perspectiva do Letramento Crítico, os estudos sobre Formação de Professores e as visões a respeito do planejamento e do plano de ensino. É sobre o que tratarei a seguir.

2.1. Linguística Aplicada Indisciplinar

A Linguística Aplicada (LA) tem início “como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras” (MENEZES *et al.*, 2009) e não como aplicação da linguística, como seu nome parece indicar. Como salienta Moita Lopes (2006b), “uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas” (*ibidem*, 2006b, p. 18). Ao empreender um estudo que abarca a história da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2011) verifica que a distinção entre essa área e aplicação de Linguística apenas se inicia no final dos anos 1970, com o trabalho de Widdowson (1979).

Segundo Menezes *et al.* (2009), a LA tem origem como uma perspectiva indutiva que se opõe à língua idealizada, mas parte de observações de uso da linguagem no mundo real. Na atualidade, configura-se como área responsável “pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência” (*ibidem*, s.n.).

Nessa perspectiva, há aspectos envolvidos no ensino-aprendizagem que não são contemplados pela Linguística, como os aspectos sociais e psicológicos de aprendizagem em sala de aula. É na prática dentro dessa sala de aula que, como professores, detectaremos tais problemáticas, que contribuirão para reflexões que envolvam esse processo. E, assim, amparados por um arcabouço teórico indisciplinar, vislumbraremos a necessidade frequente do amparo de outras disciplinas, como a psicologia e a filosofia, por exemplo, para uma reflexão mais eficiente dos fenômenos que envolvem a sala de aula de línguas. Saliento que a

Linguística Aplicada Indisciplinar não se restringe ao contexto educacional, mas esse cenário é enfatizado, uma vez que é o destaque deste estudo.

O fato de o enfoque da pesquisa estar voltado a um grupo minoritarizado é uma decisão política, preceito da Linguística Aplicada Indisciplinar. Ou seja, não se trata de uma simples escolha, mas é uma decisão que me constitui, que aponta para o lugar teórico no qual me inscrevo. Também me filio a uma perspectiva pós-colonial, baseando-me em Cavalcanti (2006), segundo a qual tudo está em fluxo, incluindo o olhar da pesquisadora sobre a pesquisa, que sofre alterações à medida que relê o que escreve, busca posicionar-se em direção a uma honestidade intelectual, externando suas próprias contradições, dificuldades e angústias, seja como professora ou como pesquisadora.

A Linguística Aplicada Indisciplinar redescreve a vida social e considera a heterogeneidade, a fragmentação e a fluidez do sujeito (MOITA LOPES, 2006a). Trazer esse debate para o nosso contexto de pesquisa significa compreender que, apesar de apresentarem algumas características em comum, os professores e os estudantes do pré-PEC-G não são homogêneos, mas sujeitos atravessados por individualidades e por seu caráter mutável. Busco me afastar de pesquisas em Linguística Aplicada que, como afirma Moita Lopes (2006a, p. 102), tenham em conta um sujeito idealizado e homogêneo e, assim fazendo, acabam por levar-nos a acreditar em verdades definitivas ou nas “últimas verdades”, além de desconsiderar relações de poder implicadas nos fatos sociais, “despolitizando e tornando autônomo o conhecimento” (*ibidem, loc. cit.*).

A Linguística Aplicada Indisciplinar procura discutir e criar inteligibilidade sobre os problemas com os quais nos defrontamos, “de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006b, p. 20), viabilizando a criação de possibilidades sociais para os que vivem à margem da sociedade por sua raça, etnia, classe social, gênero, nacionalidade, sexualidade etc. Segundo Moita Lopes (2009),

Em sociedades nas quais o sujeito social tradicionalmente definido como homogêneo foi re-descrito em termos de sua natureza fragmentada, processual, discursiva e performativa, não parece fazer mais sentido realizar pesquisa com base em teorias que o descorporificam e essencializam, apagando sua história, classe social, gênero, desejo, raça, etnia etc. ou mantendo-o em espaços fechados e previamente determinados”. (MOITA LOPES, 2009, p. 37)

Linguística Aplicada Indisciplinar é o nome cunhado pelo pesquisador para denominar a área de Linguística Aplicada, cujos temas foram discutidos no livro *Por uma Linguística*

Aplicada Indisciplinar, publicado em 2006. Seus preceitos encontram ressonância nos trabalhos de Cavalcanti (2006), Fabrício (2006), Pennycook (2006), Rajagopalan (2006), Signorini (2006), entre outros autores. A mesma perspectiva ganha outras nomeações, tais como Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006) e Linguística Aplicada da Desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) e busca, sobretudo, “falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (MOITA LOPES, 2011, p. 19). Por meio de uma visão diferente daquela que compreende a LA apenas como uma *aplicação da linguística*, essa perspectiva da área circunscreve-se na visão da Linguística Aplicada Crítica que, segundo Pennycook (2006, p. 67), constitui-se como “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos”.

Nessa concepção, Moita Lopes (2006a e b) propõe uma Linguística Aplicada Indisciplinar que não se prenda a “verdades” ou limites disciplinares, mas que se reinvente como área em que a verdade inexistente, baseando-se “em relações disciplinares fronteiriças e na compreensão de que as verdades são produzidas por agentes sociais e seus posicionamentos no mundo, sempre moventes” (MOITA LOPES, 2006b, p. 29).

A Linguística Aplicada Indisciplinar tem como objetivo pôr em questão a problemática atual que questiona “como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (MOITA LOPES, 2006a, p. 86).

Em consonância, Pennycook (2006) usa os termos “transgressiva” e “crítica” referindo-se à Linguística Aplicada contemporânea, visto que se trata de uma área politizada e distinta da que estava em voga nos anos 90, cuja visão era de uma Linguística Aplicada neutra e dissociada da política. Assim, alia-se ao conceito de transgressão de Hooks (1994), o qual sugere “mover-se para além das fronteiras, o direito de escolher, de dizer a verdade e de exercer a consciência crítica, o direito de reconhecer as limitações, a mudança de paradigmas, e o desejo de ‘conhecer’ para além do que está imediatamente perceptível” (PENNYCOOK, 2006, p. 75 *apud* HOOKS, 1994).

Pennycook (*ibidem*) concebe a Linguística Aplicada Transgressiva como aquela que “se baseia em uma abordagem transgressiva da teoria e da disciplinaridade” (PENNYCOOK, 2006, p. 82). Nela, “‘transgressivo’ se refere à necessidade crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais” (*ibidem, loc. cit.*). Para o autor, devemos fazer o exercício constante de

interrogar nossos próprios modos de pensar, mantendo ceticismo em relação aos conceitos e modos de pensar que escolhemos, de forma que façamos da LA transgressiva uma área constantemente “engajada em práticas problematizadoras” (PENNYCOOK, 2006, p. 83).

É nessa direção que pretendo localizar a pesquisa sobre o contexto de ensino-aprendizagem ao qual me dedico neste trabalho. Como apontado anteriormente, o convênio é firmado entre o Brasil e outros países em desenvolvimento. Essa designação é sinônima do termo *sul*, utilizado para denominar países que foram colonizados e que tiveram industrialização tardia em oposição aos do Norte, industrializados no século XIX e desenvolvidos (CAIXETA, 2014).

Surgida após a Guerra Fria, a designação *norte-sul* é uma nova forma de divisão internacional em que o mundo deixa de ser dividido entre Leste e Oeste, separando os comunistas dos capitalistas. De acordo com Caixeta (2014) “a divisão geográfica feita pela linha do Equador remete a outra divisão, a ideológica, que reivindica a nova ordem internacional em benefício de maior equidade de poder no âmbito do concerto das nações” (*ibidem*, p. 22).

Sousa Santos e Meneses (2010), definem *sul* metaforicamente como

um campo de desafios epistêmicos que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceções como, por exemplo, da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte) (*ibidem*, p. 12-13).

Nessa mesma direção, entendo, neste estudo, que o convênio entre países do *sul* – cooperação *sul-sul* – que visa horizontalidade entre as nações participantes designa países que foram colonizados e que ainda ocupam posição periférica no cenário internacional. Nesse cenário, Caixeta (2014) nos lembra que a expressão *sul-sul* vem sendo questionada devido a certa inconsistência terminológica em definir alguns países em desenvolvimento como pertencentes ao *sul*, visto sua posição geográfica estar no que foi convencionalizado como *norte*. Isso ocorre com países como o México (situado ao norte geográfico, mas considerado do sul), Rússia (país emergente, situado ao norte geográfico), Austrália e Nova Zelândia (países do norte, situados ao sul geográfico), por exemplo.

Além da questão geográfica, a pesquisadora chama a atenção para a heterogeneidade entre os países que compõem esse *sul*, uma vez que “Brasil, China, África do Sul e Índia

ocupam posições de superioridade no cenário internacional, em relação a países como Guiné Bissau e Haiti, também pertencentes ao sul” (CAIXETA, p. 22). A cooperação *sul-sul* analisada nesta pesquisa aponta para dificuldades e desafios frequentes nessa relação, como veremos mais adiante nas seções destinadas à análise de registros.

Segundo Sousa Santos (2007), a dominação exercida pelas metrópoles sobre as colônias subsiste mesmo após a independência delas na sociedade moderna. Nesse sentido, o que o sociólogo denomina *pensamento abissal* é característico do pensamento moderno ocidental e consiste em distinções visíveis e invisíveis que dividem a realidade social em dois universos, separados por uma linha que separa os que *exercem o poder* – como exerciam as metrópoles – dos que *se submetem a esse poder* – como acontecia com as colônias. Nessa direção, existem linhas abissais que seriam, então, linhas invisíveis que dividem socialmente, contratualmente e territorialmente os grupos dominantes dos subjugados, excluídos, silenciados. Nas palavras de Sousa Santos (2007)

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia. O caráter exclusivo desse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas da verdade. (*ibidem*, p. 25)

O autor demonstra que a luta por justiça social global envolve a luta contra a injustiça cognitiva global (*ibidem*, p. 71) ou, em outras palavras, para se combater as injustiças sociais, é necessário construir um pensamento que tire da invisibilidade cognitiva conhecimentos populares, leigos, que estão “do outro lado da linha” (*ibidem*, p. 73). Sousa Santos (2007) afirma que, para promover a justiça social e cognitiva, é preciso um novo pensamento, o pensamento pós-abissal, que impulse uma ruptura radical com as formas de pensamento e ação da modernidade ocidental. O autor propõe, então, pensar a partir da perspectiva do *sul* global, uma metáfora do sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pela nossa sociedade.

Moita Lopes (2006a), da mesma forma, defende o conceito de emancipação social, no qual a vida social com os grupos marginalizados está compreendida, e mostra ser necessário abrir “alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros” (MOITA LOPES, 2006a, p. 86).

E é nesse sentido que pretendo colaborar com a construção ou com a compreensão daquilo que Moita Lopes (2006a, p. 86), ao retomar os estudos de Mushakoji (1999), entende como sendo “uma sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas”. Para isso, acredito serem necessárias novas formas de pesquisa, de modo que a investigação voltada para a Linguística Aplicada Indisciplinar possa contribuir para a análise e o entendimento de contextos como aquele em que o convênio PEC-G se insere, trazendo ao centro de suas investigações suas particularidades, visibilizando vozes geralmente apagadas. Acredito no desenvolvimento de pesquisas que privilegiem outras vozes para além do eixo norte-ocidental, pois “podem não somente apresentar alternativas para compreender o mundo contemporâneo, mas também podem colaborar na produção de uma agenda anti-hegemônica ou na construção de novos esquemas de politização” (MOITA LOPES, 2009, p. 37 *apud* FOUCAULT, 1979).

2.2. Outros conceitos fundamentais englobados pela Linguística Aplicada Indisciplinar

2.2.1. Interculturalidade e educação do entorno

Conforme mencionado em momentos anteriores, meu objetivo nesta pesquisa é analisar como professoras de PLA narram o PEC-G e sua formação ao integrarem a equipe de docentes do programa. Como dito anteriormente, esse intuito advém também de um desejo de analisar um programa de formação de professores que pudesse inspirar outros contextos, a fim de proporcionar experiências de aprendizagem voltadas para a formação crítica e cidadã de alunos de línguas adicionais, conforme preceito do Letramento Crítico. Pude perceber, ao longo do trabalho do qual participei a partir de 2016, que a equipe pedagógica do curso analisado neste estudo vinha buscando um ensino nessa perspectiva.

Embora a diversidade cultural sempre tenha existido, vem se intensificando o interesse por esse tema, na contemporaneidade, sobretudo por parte de educadores. Por esse motivo, o trabalho de Maher (2007a) é importante para embasar esta pesquisa, pois desenvolve um estudo reflexivo sobre programas educacionais voltados “para o respeito às especificidades linguístico-culturais dos grupos minoritários” (MAHER, 2007a, p. 255), o que se faz possível por meio da interculturalidade.

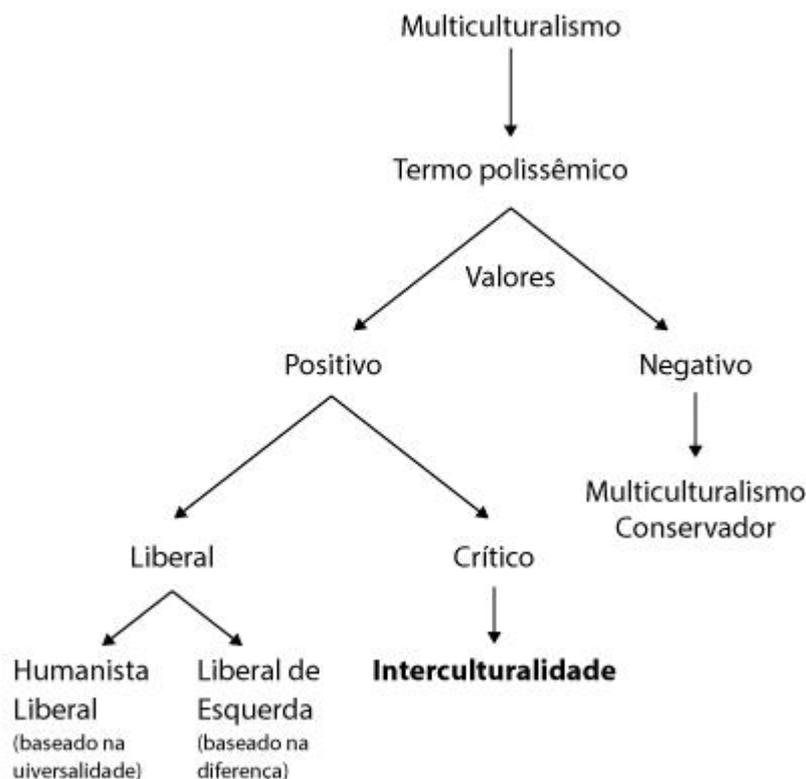
Para esclarecer o que entende pelo conceito de interculturalidade, a pesquisadora discorre sobre o termo multiculturalismo – definição preferida anglo-saxônica – e, visto a polissemia do termo, apresenta seus múltiplos usos. Atualmente, há muita discussão em torno

da necessidade de uma construção curricular escolar com base em uma perspectiva multicultural (CAVALCANTI e MAHER, 2009). Nesse sentido, Cavalcanti e Maher (*ibidem*) salientam ser preciso compreender o que, de fato, significa essa “perspectiva multicultural”. Apoio-me, portanto, nos trabalhos de McLaren (2000), Motta (2002), Maher (2007a) e Cavalcanti e Maher (2009) para apresentar essas diferentes posturas em relação ao que se entende por *multiculturalismo*.

Segundo Maher (*ibidem*), estudiosos podem atribuir valores positivos e negativos ao conceito de multiculturalismo. Em geral, o negativo é compreendido como um *multiculturalismo conservador*, enquanto o positivo pode ser classificado como *liberal e crítico*. O multiculturalismo liberal, por sua vez, apesar de reconhecer as diferenças como legítimas, ainda pode apresentar perspectivas distintas em relação ao modo de tratá-las.

Por meio das informações levantadas por Maher (2007a), exponho um esquema com as principais ramificações relacionadas ao termo multiculturalismo, a fim de tornar a explicação visualmente mais clara:

Figura 2 – Esquema das vertentes do Multiculturalismo baseado em Maher (2007a)



Os adeptos do chamado *multiculturalismo conservador* enxergam o multiculturalismo como um problema. Os que se filiam a essa perspectiva defendem que, por meio de modelos de pensamento e de práticas eurocêntricas, a escola tem o papel de “contribuir para a assimilação dos grupos sociais que julgam inferiores à ordem estabelecida” (MAHER, 2007a, p. 259). Além disso, reconhecem a hegemonia de crenças, valores, conhecimentos, línguas e deslegitimam o ensino de base multicultural, a educação bilíngue para minorias, além de fomentarem “cisões e conflitos sociais” (*ibidem*, p. 259). A meta principal defendida por essa perspectiva é, portanto, a assimilação e a homogeneização (MOTTA, 2002). O papel da escola, visto sob esse viés, passa a ser o de “consertar” as diferenças existentes na sociedade, a fim de que se torne homogênea, em busca de crenças e comportamentos³² considerados “corretos”. Apoiadores dessa perspectiva acreditam que, na impossibilidade dessa uniformização, as diferenças devem ser apagadas no ambiente escolar e consideradas apenas como “desvios”, pois defendem que a reflexão sobre as diferenças na sociedade estimulam conflitos sociais (CAVALCANTI e MAHER, 2007).

De acordo com Maher (2007a), os teóricos que se inscrevem no *multiculturalismo liberal* reconhecem as diferenças como legítimas e acreditam que os diferentes modos de perceber o mundo precisam estar presentes nas práticas escolares. Conforme visualizamos no esquema da página 34, subdividem-se em diferentes perspectivas, entre elas, a liberal e a crítica, visto que percebem o multiculturalismo de formas distintas.

O primeiro grupo, definido por McLaren (2000) como *humanista liberal*, enfatiza a equidade e a meritocracia individual, o que significa compreender que, embora diferentes, “todos os seres humanos são intelectualmente iguais” (MAHER, 2007a, p. 259). De acordo com os seguidores dessa perspectiva, todos os estudantes detêm as mesmas condições de competição, desde que sejam garantidas as mesmas oportunidades a todos. Esse enfoque não considera grupos sociais marginalizados e abre espaço para culpar as vítimas pelo fracasso escolar: “se um aluno falhou foi porque não estava motivado o suficiente, não se esforçou o suficiente para aprender, como se isso fosse uma questão de escolha” (CAVALCANTI e MAHER, 2009, p. 22). Na visão de Maher, os seres humanos não são totalmente livres para fazer suas escolhas, que são “condicionadas por fatores sociopolíticos mais amplos” (MAHER, 2007a, p. 259).

O problema identificado nessa vertente é não considerar as diferenças relativas à classe social, à etnia, à sexualidade, ao modo de usar a linguagem, fatores que podem

³² Quando nos referimos a crenças e comportamentos, incluímos também os fenômenos linguísticos (CAVALCANTI e MAHER, 2009).

impactar na aprendizagem e, portanto, no rendimento escolar (CAVALCANTI e MAHER, 2009). De acordo com as autoras,

não podemos ignorar que as diferenças culturais e sociais são sustentadas por relações de poder desiguais: é fato que há alunos que se encontram em situação muito mais privilegiada do que outros na escola. Muitos professores, no entanto, preferem acreditar em uma igualdade ilusória em sua sala de aula, na expectativa de que seus alunos marginalizados possam ser assimilados às relações desiguais de poder existentes na sociedade (CAVALCANTI e MAHER, 2009, p. 22).

Essa vertente, portanto, ignora “as questões de poder imbricadas nas diferenças culturais” (*ibidem, loc. cit.*), banaliza o termo “educação multicultural” (*ibidem, loc. cit.*) e fetichiza as culturas minoritárias. Segundo Maher (2007a), essa perspectiva trivializa as diferenças culturais, celebrando “apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas” (*ibidem, loc. cit.*). A cultura é, portanto, engessada e há exotização daquilo que é diferente.

O segundo grupo, definido por McLaren (2000) como liberal de esquerda, enfatiza a diferença. Os seguidores dessa vertente salientam que “não é possível ignorarmos as especificidades culturais, pois são justamente elas que justificam os valores e as práticas sociais de diferentes grupos humanos” (CAVALCANTI e MAHER, 2009, p. 23). As autoras problematizam, no entanto, o fato de que os filiados a essa visão tendem a “essencializar” as diferenças e elege determinadas experiências culturais como as únicas “autênticas”, ou seja, as culturas minoritárias são “santificadas” e “beatificadas”, são vistas como homogêneas e isentas “de contradições ou equívocos” (MAHER, 2007a, p. 261). Nessa perspectiva, “todo e qualquer índio, todo e qualquer negro, todo e qualquer homossexual – dependendo em que grupo oprimido se está inserido ou que se está defendendo – são vistos, automaticamente, como isentos de contradições ou equívocos” (MAHER, 2007a, p. 260-261). Na visão da pesquisadora, isso pode promover o “separatismo, a guetização” dos grupos minoritários (*ibidem, p. 261.*).

Com o intuito de afastar-se da polissemia do termo *multiculturalismo* e da perspectiva acrítica que ele pode promover, Maher (2007a) renuncia ao *multiculturalismo crítico/revolucionário* e opta por chamá-lo de *interculturalidade*, termo que, segundo a pesquisadora, “evoca a relação entre as culturas” (*ibidem, p. 265*).

Cavalcanti e Maher (2009) distanciam-se do conceito restrito de cultura, o qual geralmente associa *cultura* com *escolarização*, com quantidade de leitura que uma pessoa

possui, chegando, algumas vezes, a ser confundida com inteligência (DA MATA, 1986). De acordo com essa visão do senso comum, parece haver possibilidade de escolha em possuir ou não cultura. Essa perspectiva é, muitas vezes, externalizada em discursos de professores, como apresenta Fochzato em sua tese de doutorado (cf. FOCHZATO, 2010), ao analisar narrativas docentes sobre o que compreendem sobre cultura. Apresentamos, a seguir, a concepção de cultura adotada nesta pesquisa, advinda do ponto de vista antropológico.

Com contribuições de Sahlins (1990), Geertz (1997), Cuche (2002) e Hall (2003), Maher (2007a) define “cultura” como “um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam: e é ela que encaminha a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos” (*ibidem*, p. 261). Cavalcanti e Maher (2009) associam, metaforicamente, a cultura com um par de óculos. Segundo as autoras, é por meio deles que o mundo faz sentido para nós. Dessa perspectiva, todas as pessoas têm cultura, “já que nenhum ser humano está no mundo destituído de um sistema de valores e de representações” e sempre “atribuímos sentido às coisas e às pessoas que nos cercam tendo por base orientações fornecidas pelo grupo cultural ao qual pertencemos” (CAVALCANTI e MAHER, 2009, p. 12).

Quando discorremos sobre cultura, faz-se necessário salientarmos as tensões e os estranhamentos ocorridos no encontro com o outro. É frequente reconhecermos como estranho, errado, engraçado aquilo que desconhecemos: “temos uma dificuldade imensa em reconhecer que outros possam estar sendo orientados por matrizes culturais diferentes das nossas” (CAVALCANTI e MAHER, 2009, p. 12). Essa experiência se evidencia ainda mais na sala de aula pluricultural, como nas aulas de PLA para o pré-PEC-G, contexto em que vivenciei alguns momentos de tensão por ter construções culturais bastante diferentes daquelas de alguns dos alunos. Por esse motivo, acredito que pesquisar sobre cultura e formação de professor mostra-se importante, a fim de proporcionar aos alunos e professores experiências de respeito mútuo e romper a lógica etnocêntrica. Segundo Cavalcanti e Maher (2009), o conceito do etnocentrismo leva em consideração os próprios valores culturais como parâmetro para outros grupos culturais. Alguém que acredita que os únicos valores válidos e corretos são os decorrentes de sua própria cultura, adota características de um posicionamento etnocêntrico. Quando eu, no papel de professora de PLA para o pré-PEC-G, interpreto uma atitude de um aluno como sendo machista, por exemplo, tenho como base os comportamentos associados a minha construção cultural e, na verdade, os sentidos que atribuo em situações como esta são apenas parte da pluralidade de sentidos que poderiam ser compreendidos.

Em consonância com os estudos de Street (1993), Maher (2007a) se apoia na metáfora que concebe a “cultura” como *verbo*, o que significa um “processo ativo de construção de significados” (*ibidem*, p. 262), e não como *substantivo*, ou seja, algo concreto. Motta (2002) também opta por uma perspectiva antropológica segundo a qual os distintos modos de vida são incorporados à cultura, assim como “valores e significados compartilhados por diferentes grupos em determinados períodos históricos” (*ibidem*, p. 44) e enfatiza a dimensão simbólica. Isso minimiza o “caráter essencialista” (o que ela *é*) e busca-se reforçar o “caráter performativo” (o que ela *faz*). Essa perspectiva nos leva a questionar a concepção de que cultura é imutável, sentido normalmente atribuído pelo senso comum.

Baseando-se nessa concepção de cultura, a perspectiva intercultural (MAHER, 2007a) busca levar em consideração, nas pesquisas e no ensino, não apenas o conhecimento dito oficial, mas todo o conhecimento, indo “além de uma mera celebração ou tolerância das diferenças” (*ibidem*, p. 264). Assim, assenta-se nas seguintes premissas: “(a) a realidade é uma construção; (b) as interpretações são subjetivas e construídas discursivamente; (c) os valores são relativos; e (d) o conhecimento é um fato político” (*ibidem*, p. 264).

A autora advoga que, para uma educação do entorno voltada para a diferença linguística e cultural, é necessário que “todo projeto educativo voltado para o empoderamento de grupos minoritários no país tem que também contemplar a educação do entorno para a convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais desse grupo” (MAHER, 2007a, p. 267). Maher (*ibidem*) afirma que o empoderamento de grupos minoritários decorre de três cursos de ação: “(1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença” (*ibidem*, p. 257). Nesse sentido, a autora defende a necessidade de: (i) aprender a aceitar o caráter mutável do outro; (ii) aprender a destotalizar o outro, uma vez que somos seres incompletos, inacabados e não terminados, de acordo com a perspectiva de identidade cultural a qual me filio; (iii) chamar a atenção para as diferenças intraculturais, pois é comum que grupos sociais sejam entendidos como entidades homogêneas e monolíticas, assim como é comum que não se levem em consideração as diferenças de gênero, de classe social e de faixa etária, que não podem ser ignoradas (CAVALCANTI e MAHER, 2009). Assim, as pesquisas não devem eleger como meta apenas a produção de conhecimento científico, mas devem incluir também o empoderamento dos sujeitos (MAHER, 2007a).

2.2.2. *Identidade cultural*

Conceito importante para o desenvolvido da presente pesquisa é o de identidade cultural, muito expressivo nos estudos pós-modernos, que vem a dialogar e a expandir a discussão acerca de cultura empreendida na seção anterior. Para isso, amparo-me na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, advinda, sobretudo, de Hall (2006) e Cavalcanti e Maher (2009).

Justifico a necessidade de empregar esse conceito, uma vez que a dinâmica em sala de aula é marcada pelas relações identitárias estabelecidas entre professor e aluno, relações complexas que precisam ser estudadas de forma mais aprofundada. Além disso, saliento a importância de estarmos atentos ao discurso do professor – geralmente visto como o principal detentor do conhecimento em sala de aula –, devido à força que exerce na construção das identidades socioculturais dos estudantes.

Hall (2006) realiza um estudo histórico em torno dos conceitos de sujeito e identidade, propondo três diferentes momentos pelos quais as definições de identidade transitaram. A primeira é decorrente do sujeito do Iluminismo, cujo foco repousava na racionalidade e na cientificidade, que não admitem alterações identitárias. A segunda trata do sujeito sociológico, cuja identidade se forma por meio da interação entre o sujeito e a sociedade. Por fim, a terceira refere-se ao sujeito pós-moderno. Nesta seção, foco esse último, visto o escopo da presente pesquisa, voltada para a questão identitária pós-moderna, segundo a qual o sujeito possui várias identidades, inclusive, identidades contraditórias.

Cavalcanti e Maher (2009) propõem uma aproximação entre os conceitos de alteridade e identidade. “Alter” é uma palavra de origem latina, cujo significado é “outro”. Podemos salientar que relações de alteridade são marcantes na relação entre professor e aluno, uma vez que o encontro com o outro, com o diferente, acontece a todo momento na sala de aula, inclusive na de PLA, contexto em que há diversas identidades culturais em convivência. Esse convívio, como já discutido anteriormente, gera constantes estranhamentos e tensões.

Cavalcanti e Maher (2009) destacam também o caráter relacional das identidades, uma vez que elas dependem do interlocutor. As professoras participantes da pesquisa, por exemplo, estabelecem diferentes relações identitárias em diferentes contextos sociais de acordo com seus interlocutores: na sala de aula de PLA com os alunos, nas reuniões sobre as aulas de PLA para o pré-PEC-G com as demais docentes, nos momentos externos ao trabalho, junto aos amigos e à família, entre outros. Isso acontece, segundo as autoras, porque “nossa ‘identidade’ não é uma ‘coisa’ – ela é uma **construção** feita a partir das nossas relações de

alteridade, isto é, das relações que estabelecemos com os outros” (*ibidem*, p. 17, grifo das autoras).

Em consonância com teóricos como Hall (2006) e Woodward (2000), Cavalcanti e Maher (2009) discorrem sobre a multiplicidade de identidades que constituem todos os sujeitos de formas diferentes. Isso significa que nenhuma identidade é fixa ou imóvel, mas sim mutável e provisória, construída de acordo com os contextos sociais e os diferentes momentos históricos. Da mesma forma, as identidades dos grupos socioculturais são múltiplas e são passíveis de mudança e transformação. Recorrente no contexto do PEC-G é denominá-los, de forma homogênea, como “africanos”. De acordo com a perspectiva a que me filio, não há como afirmar o que é *ser africano*, designação normalmente atribuída ao grupo de estudantes conveniados ao PEC-G, como veremos com mais detalhes na seção de análise da presente pesquisa. A identidade desse grupo é construída por uma série de aspectos, dentre os quais podemos destacar o país ao qual o aluno pertence, a região, a etnia, religião, a idade, o gênero, o momento histórico ao qual nos referimos, entre outros.

Cavalcanti e Maher (2009) chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, a complexidade, multiplicidade e o caráter provisório das identidades culturais são vistas como óbvias. Nesse sentido, as autoras defendem a necessidade de estas identidades culturais serem, por isso, situadas no tempo e no espaço social. A obviedade é apenas aparente, pois, na prática educacional, as identidades ainda são vistas, sobremaneira, de forma homogênea, como se fossem fixas e estáveis, além de, muitas vezes, ainda serem focalizadas de forma descontextualizada e atemporal.

Não é incomum nos depararmos com perspectivas de professores e materiais didáticos que levam em consideração apenas as identidades modelares dos grupos socioculturais, fazendo uso de estereótipos que reafirmam visões identitárias estáticas. Esses estereótipos podem ser mencionados de forma positiva (“*os africanos dançam bem*”) ou de forma negativa (“*o sistema educacional africano é deficiente*”). De acordo com Cavalcanti e Maher (2009), essa forma de se referir a um grupo sociocultural é um estereótipo identitário, uma vez que não é possível encontrarmos verdades absolutas acerca das identidades. As autoras salientam a necessidade de atenção ao desenvolver qualquer trabalho pedagógico, a fim de afastar a visão acima mencionada. O discurso pedagógico – que inclui o discurso dos professores, dos alunos, dos materiais didáticos – tem um impacto muito grande na construção de identidades culturais em sala de aula e, por isso, é fundamental levarmos essas discussões para os cursos de formação de professores, a fim de buscar romper com ideias que relacionam identidade a verdades absolutas.

2.2.3. Educação linguística ampliada

O trabalho desenvolvido por Cavalcanti (2013) acerca de uma educação linguística ampliada para a formação docente dialoga com o estudo, já apresentado anteriormente, sobre a educação do entorno (MAHER, 2007a). Ambos são conceitos importantes que embasam esta pesquisa.

A complexidade do contexto sociolinguístico desta tese e a forma como seus participantes se apresentam ainda de forma invisibilizada³³ na sociedade³⁴ demandam as reflexões que Cavalcanti nos proporciona. Esse estudo sustentará a nossa análise, que se atenta para o necessário “desenvolvimento da sensibilidade do(s) professor(a) – que atua/atuará na área língua/linguagens – em relação à diversidade e à pluralidade cultural, social e linguística” (CAVALCANTI, 2013, p. 212-213). Ao defender uma educação linguística ampliada e alinhada a uma perspectiva pós-colonial, a autora relaciona o conceito de *translinguagem* com o de *intercompreensão entre línguas*, conceito que leva em consideração a maneira como lidamos com a diversidade linguística. Nessa perspectiva, essa diversidade linguística é compreendida como “um exercício de interação em que há comunicação entre interlocutores e não entre um par que sabe mais e outro que ‘fala tudo errado’” (*ibidem*, p. 215-216). A perspectiva da educação linguística ampliada considera, então, a formação do professor de línguas para “além do conhecimento sobre a língua alvo de ensino” (CAVALCANTI, 2013, p. 212) e inclui outros campos de estudo e outras áreas do conhecimento, como a Sociologia e a Antropologia.

Os vários desafios impostos por nosso cenário de pesquisa nos levam em direção aos estudos da educação linguística ampliada e, em consonância com a visão de Cavalcanti, nosso ponto de partida dialoga com o trabalho da autora:

Nessa visão de educação linguística ampliada, entendo que um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor e crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de

³³ Em consonância com Cavalcanti (2011), entendo por invisibilização não apenas o silenciamento de determinados grupos, mas também o desconhecimento da complexidade do contexto em que estão inseridos.

³⁴ Refiro-me a invisibilização dos alunos, como vimos discorrendo ao longo do estudo, e também dos professores de PLA para o pré-PEC-G, ainda pouco valorizados no exercício dessa função docente. Assim como reiterado por Miranda (2016), ser professor desse programa não concede alguns dos direitos acadêmicos – como pontuação para entrada em programas de pós-graduação – como se valessem menos do que aulas para outros contextos de ensino-aprendizagem.

rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula. Ou seja, as exigências seriam para uma formação complexa que focalizasse a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focalizasse também as relações intrínsecas e extrínsecas da língua estrangeira e da língua 1 do professor em formação (2010, *apud* CAVALCANTI, 2013, p. 212)³⁵.

Apesar de a discussão acerca da diversidade cultural estar em ascensão, a formação de professores, segundo Cavalcanti (2011), ainda carece de um ensino pautado na diversidade, o qual incluía discussões sobre questões de gênero, de etnias, de orientação sexual, de classe social, de diferenças linguísticas, de faixa etária, de credo religioso etc. Por meio de um olhar atento, podemos encontrar com frequência essa diversidade em sala de aula, assim como em outros contextos, considerando que a escola é um “microcosmo da sociedade” (CAVALCANTI e MAHER, 2009, p. 7).

As análises deste estudo apontam para tentativas das docentes de promover um ensino que fosse para além do conteúdo linguístico e, mesmo com dificuldades que o contexto lhes impôs e ainda com a crescente demanda de trabalho – verificado por meio da construção do plano de ensino, da produção dos materiais didáticos, do engajamento em levar a cabo projetos extraclasse, das responsabilidades que as professoras assumem para si nesse contexto de ensino-aprendizagem – se dedicam a um ensino social e culturalmente localizado, assim como salienta Cavalcanti (2013, p. 215): “uma educação linguística em sua visão ampliada não vai ser mais simples. Ao contrário, vai exigir muito mais do(a) professor(a) em formação ou em serviço do que a educação do conteúdo linguístico”.

Como será apresentado nas seções dedicadas à análise de registros, as professoras buscaram desenvolver, na prática, uma docência baseada na educação linguística ampliada, ainda que não tivessem claro esse conceito do ponto de vista teórico. Contudo, como veremos com mais detalhes, as narrativas apontam também para a necessidade de desenvolvimento de um arsenal metarreflexivo para algumas das participantes da pesquisa, o que implica investimentos nos cursos de formação de professores.

Relevante contribuição da autora vem com a discussão proposta acerca da banalização do termo *diversidade* (cf. CAVALCANTI, 2011), uma vez que há cada vez mais diferença nas diversidades, embora o discurso político governamental e o discurso da mídia tendam a silenciar e invisibilizar essas diferenças, fazendo com que esse apagamento seja naturalizado

³⁵ Trata-se de texto decorrente de uma comunicação oral realizada pela autora no III Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL). O evento aconteceu na Universidade de Taubaté (UNITAU) entre os dias 04 e 06 de novembro de 2010.

nas sociedades (CAVALCANTI, 2013). Como destaca a autora, a compreensão e prática do conceito de diversidade

[d]emanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e sua produção linguística. E essa sofisticação inclui também a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas. Inclui ainda o observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Para isso, o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina.” (*ibidem*, p. 215).

A afirmação feita pela autora no trecho anterior vem, novamente, enfatizar a relevância da problematização do discurso docente, foco do presente estudo, para que possamos repensar a formação de professores de modo que esta seja sensível “à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística” (CAVALCANTI, 2013, p. 2013-212). A visão de Cavalcanti (*ibidem*) vai em direção às determinações presentes nos Referenciais para Formação de Professores do MEC:

São muitos os aspectos que precisam ser considerados para que o professor possa se relacionar com seus alunos de maneira não discriminatória e ajudar seu desenvolvimento, para que eles se lancem não só ao desafio de aprender os conteúdos escolares, mas também ao desafio de viver, participar de sua comunidade e da sociedade mais ampla. Isso demanda não só aquisição de conhecimentos já produzidos "sobre" crianças, jovens e adultos, mas também uma reflexão sobre suas próprias representações e crenças, implicando muitas vezes uma revisão de valores pessoais. (BRASIL, 1999, p. 89-90).

A presente pesquisa pretende, portanto, em consonância com os estudos apresentados, refletir acerca da complexidade que envolve a diversidade linguística, cultural e social e, baseada em um compromisso ético, adota um viés crítico, que está sempre pronto para ser revisto (CAVALCANTI, 2013, p. 219). Para isso, levo em consideração o contexto de ensino-aprendizagem do curso de PLA para o pré-PEC-G, o que não impede que o estudo possa ser também levado para outros cenários educacionais, sejam eles de PLA ou de Português como Língua Materna (PLM), ou, ainda, de outras línguas adicionais. Ademais, por meio das reflexões e análises empreendidas neste estudo, busco subsídios que possam contribuir para o planejamento de cursos de formação de professores na direção de formar alunos “mais cientes da diversidade e mais respeitosos para com ela” (CAVALCANTI e MAHER, 2009, p. 7).

2.3. Letramento Crítico

O Letramento Crítico também será uma das perspectivas que embasará as análises deste estudo. Por meio dele, não apenas direciono meu olhar para a análise dos registros, mas também para a escolha dos recortes selecionados para este estudo.

O Letramento Crítico é uma perspectiva teórica que visa auxiliar e conduzir a elaboração de materiais e o agir em sala de aula de acordo com o que acontece e envolve a realidade e a prática social dos aprendizes. Seu principal objetivo é desenvolver a consciência crítica nos estudantes, que aprendem a língua para transformar a si mesmos e a sociedade. O ensino, por meio dessa perspectiva,

pode possibilitar ao aprendiz a construção de sua visão crítica para que ele possa agir socialmente partindo do trabalho com o conhecimento que o aluno tem da língua inglesa ao construir diversos significados dos diversos textos trazidos para a sala de aula. [...] [I]ndependente do nível linguístico da língua adicional que o aluno possua, a formação crítica pode e deve ser trabalhada mesmo em momentos em que a língua materna seja utilizada em sala (SANTOS e IFA, 2013).

Com relação ao ensino comunicativo e ao Letramento Crítico, ambos compartilham o preceito de protagonismo do aprendiz e de centralidade da heterogeneidade (MATTOS e VALERIO, 2010) e são baseadas no construtivismo, segundo o qual a “construção do conhecimento acontece a partir daquilo que o aprendiz traz para o processo de aprendizagem” (MATTOS e VALERIO, 2010, p. 141). São abordagens distintas, mas complementares.

De acordo com Mattos e Valério (2010), o ensino comunicativo tem início na década de 70 em resposta à insatisfação com abordagens formais. Ocupa-se do teor psicossocial da comunicação em que a reflexão é voltada à provisão de soluções práticas. Nessa perspectiva, a língua é considerada instrumento de socialização, por meio do qual o estudante aprende a língua adicional para que possa interpretar, expressar e negociar significados. Essa perspectiva não engloba, contudo, “questões voltadas a contextos políticos de produção e uso de formas da língua, ou relações de poder discursivas instituídas em ambiente de comunicação” (p. 72).

O Letramento Crítico, por sua vez, é uma abordagem mais recente, decorrente do pós-estruturalismo e da teoria social crítica, e suas bases se sustentam em valores revolucionários,

incluindo a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996; 2001; 2006)³⁶, cuja visão de linguagem é apresentada como elemento libertador e a língua é constituída como instrumento de poder e transformação social (MATTOS e VALERIO, 2010). Essa perspectiva,

implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo.” (p. 87)

Esta abordagem, então, vai para além da visão da língua como código linguístico e enfatiza o processo de construção coletiva de sentidos, de modo semelhante ao que acontece em contextos comunicacionais reais. Nesse sentido, o processo de leitura ao qual o aprendiz é submetido “(re)inscreve suas posições enquanto sujeito e as representações sociais de sua identidade” (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p. 90). Ou seja, “os sentidos não são ‘dados’ por uma realidade independente do sujeito: eles são *construídos* na cultura, na sociedade, na língua” (JORDÃO, 2013, p. 73). De acordo com Jordão (*ibidem*), a construção de sentidos é sempre ideológica, isto é, a ideologia é como uma espécie de lente que nos possibilita ver. Nesse sentido, não é possível construir sentidos sem ideologia, uma vez que nossos entendimentos são sempre “baseados em nossa posicionalidade, nossa perspectiva, nosso ‘olhar’ socialmente construído” (*ibidem*, p. 74). Segundo Monte Mor (1999), esse “olhar” é treinado ou, muitas vezes, forçado a construir os sentidos da mesma forma que o *status quo*, sentidos tradicionais e legitimados. Nessa direção, autores como Luke e Freebody (1997) advogam que a construção dos sentidos se dá por meio do interlocutor, de modo que o leitor deve desconstruir e reconstruir interpretações já existentes.

Jordão (2013), em consonância com o pensamento de Cavalcanti e Maher (2009), advoga que há produtividade nos diversos sentidos advindos das várias ideologias, pois esse processo de significação possibilita a construção de “muitas verdades construídas ideologicamente e partilhadas socialmente” (*ibidem*, p. 76), sendo a qualificação dessas verdades determinadas por valores, crenças, visões de mundo diferentes. De acordo com o viés do Letramento Crítico e da Antropologia contemporânea, o conhecimento em si não é melhor ou pior ou mais ou menos complexo, uma vez que o conhecimento sempre é complexo e sofisticado. O que deslegitima o conhecimento, segundo Jordão (2013), são

³⁶ É importante salientar que a obra de Paulo Freire é basilar para os estudos do Letramento Crítico, mesmo o autor não utilizando o termo “letramento”. Em seus estudos, Freire se refere a alfabetização, conceito que está totalmente imbricado no letramento. Letramento e alfabetização são indissociáveis (SOARES, 1998; 2004).

processos sociais de atribuição de sentidos (e valores) diferentes às formas de conhecimento conforme sejam produzidas por determinados grupos sociais – se o grupo a quem se atribui determinado conhecimento for um grupo socialmente desvalorizado, assim também tende a ser o conhecimento por ele produzido (*ibidem*, p. 80).

Para desenvolver a criticidade é preciso, portanto, uma percepção social que reconheça outras formas de construção de conhecimento, diferentes do *status quo*, além da promoção de agência e de cidadania (MONTE MOR, 2013), de modo a nos responsabilizarmos pelo que falamos, em busca de uma *responsabilidade conscientizadora* para a libertação e emancipação. Em consonância com Monte Mor (*ibidem*) e Freire (2001), associo *agência* à consciência que possibilita a reconstrução de sentidos dados ou construção de novos sentidos que ampliem a leitura de mundo e promovam transformações que se percebam necessárias (MONTE MOR, *ibidem*).

Dessa maneira, a formação do professor se faz fundamental, pois é ele o responsável por proporcionar aos estudantes oportunidades de construção e negociação de significados coletivamente, de modo que possam “rever suas crenças” e “questionar as implicações de suas visões de mundo” (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p. 91). As escolas devem ser responsáveis, segundo Jordão (2013), por propiciar o questionamento das práticas de construção de sentidos e representação dos sujeitos e saberes, problematizando seus sistemas sociais de hierarquização a fim de investigar os “sentidos do mundo e seus processos de construção, distribuição, reprodução e tudo isso ao lado da tentativa de preparar para a incerteza do futuro e do presente” (*ibidem*, p. 84).

Finalizo esta seção com as palavras de Freire, ao pontuar que a prática educacional, em sua vertente crítica, tem a importante tarefa de

propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 1996, p.46).

Assim, a postura do professor na sala de aula está diretamente ligada aos espaços dados aos estudantes para que possam “questionar e transformar significados, criando outros ou aceitando os sentidos construídos por outras pessoas na tentativa de reler o mundo” (JORDÃO e FOGAÇA, p. 91).

Desse modo, me alicerço nos debates contemporâneos apresentados na medida em que advogam por um ensino de língua voltado para a criticidade, de forma a se fazer necessário repensar a formação de professor pelo viés do Letramento Crítico, possibilitando que o docente possa “assumir-se” junto aos alunos, posicionamento que aponta também para uma educação linguística ampliada para o professor, conforme defendida por Cavalcanti (2013).

2.4. Estudos sobre formação de professores

A proposta de pesquisa que apresento tem como cenário as experiências e reflexões de professoras acerca de sua formação docente no âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G. O contexto analisado caracteriza-se pela interação, cooperação e construção do conhecimento entre as professoras que ministram o curso, contexto de ensino incomum e que pode ser um caminho para “reinventar formas de produzir conhecimento” (MOITA LOPES, 2006a, p. 85). Ao me integrar à equipe de PLA para o pré-PEC-G e experienciar o trabalho colaborativo desenvolvido nesse contexto de ensino-aprendizagem, pude vivenciar uma situação de trabalho que tinha como base as práticas docentes naquele cenário, o que se revelou, para mim, como uma forma interessante de desenvolvimento da formação das professoras envolvidas.

Sobre colaboração, chamo a atenção para o que lhe é contrário, o isolamento, realidade que o professor enfrenta de forma frequente em sua carreira. Dutra (2010) ressalta a necessidade de um curso de formação que coloque o professor em situação real de ensino, mas sob a supervisão de um colega ou de um formador:

Aprender a trabalhar de forma colaborativa desde o primeiro contato com a profissão não apenas pode auxiliar o professor na sua formação inicial como também lhe dar a base para a forma como vai trabalhar ao longo de sua vida profissional. O trabalho colaborativo requer esforço por parte das pessoas envolvidas e precisa ser aprendido como qualquer outro aspecto do ensino. (DUTRA, 2010, p. 16-17)

A citação acima nos permite afirmar que a formação de professores de línguas adicionais não é um processo acabado, constituindo-se na coconstrução de conhecimentos, permitindo o diálogo entre professores, a reflexão crítica sobre sua prática e a constante busca de novos conhecimentos que possam impactar positivamente sua ação em sala de aula, resultando em benefícios para a sociedade em geral. Para Sarangi (2012), a colaboração é uma condição primordial na contemporaneidade, visto que “os problemas que surgem são abordados juntamente com aqueles cujo trabalho queremos transformar” (*ibidem*, p. 3).

Em consonância com essa visão, Vieira-Abrahão (2012) advoga que o desenvolvimento de pesquisas, o diálogo colaborativo entre professores e a reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica provocam questionamentos sobre as motivações para o agir do professor, auxiliando-o a ser mais consciente do contexto em que atua, de suas próprias concepções quanto ao que seja ensinar e aprender, o que abre espaços para a análise de novas abordagens e autoavaliação contínua, processos fundamentais para a construção de sua identidade profissional. Dutra (2010) complementa esse entendimento e pontua a necessidade de formação do professor e do trabalho colaborativo a fim de promover desconstrução de ideias concebidas sem reflexão, a fim de que se possa promover transformações:

os professores deveriam ter uma formação que lhes permitisse uma emancipação crítica suficiente para poderem ensinar sem se restringir a seguir ideias e posturas preconcebidas. Um ambiente que promova a colaboração e discussão com os colegas e supervisão é primordial para a compreensão e possível modificação das imagens / estereótipos tidos como verdades absolutas. Essa é a postura de um professor engajado: ser um intelectual transformador consciente de suas próprias convicções e com estratégias para colocá-las em prática (DUTRA, 2010, p. 42).

António Nóvoa, pesquisador que vem se dedicando à história da educação e à formação de professores, chama a atenção para o tempo de incertezas e perplexidades pelo qual a educação tem passado. Em palestra no Sinpro/SP, em 2008, refletiu sobre a preparação de professores e afirmou que “há um déficit de práticas de formação”. Mendes (2017, informação verbal)³⁷, em consonância com Cavalcanti (2013), aponta para os desafios que a educação linguística enfrenta no século XXI: “formar professores para a diversidade, ensinar língua(s) para incluir, pensar em soluções locais para problemas e projeções globais”. A pesquisadora levanta importantes questionamentos acerca dos desafios para o ensino e a formação de professores de PLA no século XXI:

- qual o perfil desejável para um professor de PLA no século XXI?
- como assegurar que o professor em formação esteja exposto a uma variedade e diversidade de conhecimentos, em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas?
- de que modo o multilinguismo das sociedades contemporâneas desafia os professores de PLA e suas instituições formadoras? (MENDES, 2017, informação verbal)

³⁷ Faço referência à palestra intitulada *Multiculturalismo e contextos de ensino e de formação em PLE/PL2: para que precisamos de especificidades?*, proferida pela professora Edleise Mendes no Simpósio SIPLE, realizado entre os dias 30 e 31 de outubro de 2017 na Universidade de Lisboa.

Nóvoa (2009) disserta sobre a necessidade de mudanças, salientando que vivemos em tempos em que frequentemente ficamos diante de “excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (*ibidem*, s.n.). Nesse sentido, como salienta o autor,

parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. As organizações internacionais e as redes que hoje nos mantêm permanentemente ligados contribuem para esta *vulgata* que tende a vendar mais do que a desvendar. O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas (NÓVOA, *ibidem*, s.n.).

O pesquisador vem defendendo, nos últimos anos, uma formação de professores construída “dentro” da profissão, o que significa que a formação deve partir de onde o professor está, valorizando os saberes e as práxis locais. Segundo Nóvoa (2009, s.n.), “a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais”. Para que haja transformação dessa situação, o pesquisador apresenta algumas possibilidades de ação e compreende a colaboração como uma importante prática a ser adotada no espaço escolar. Nóvoa (1992) apresenta, então, três eixos da formação de professores, que relacionam-se com o desenvolvimento *pessoal, profissional e organizacional da escola*.

O *desenvolvimento pessoal* considera o professor como pessoa e a pessoa como professor. Para Nóvoa (2009), não é possível separarmos as dimensões pessoal e profissional, uma vez “que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito do que ensinamos” (*ibidem*, s.n.). Nesse sentido, o professor é concebido como construção de uma identidade profissional e pessoal. Assim, os docentes devem estar preparados para desenvolver um trabalho sobre si próprios, no qual são necessárias a autorreflexão e a autoanálise. Nessa perspectiva, a formação não é construída apenas por conhecimentos de ordem técnica, mas por um processo de constante reflexão sobre suas práticas, ligadas à construção da identidade pessoal. Assim, é preciso levar em consideração a tecnicidade e a cientificidade do trabalho docente, reconhecendo que estas não esgotam todo o “*ser professor*” (NÓVOA, 2009, s.n.). Nas palavras do autor, a formação precisa

estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, s.n.)³⁸.

Dessa forma, o conhecimento não decorre apenas de situações de ensino formal, mas é construído ao longo da vida por meio de um processo dinâmico. Além da perspectiva de formação que está atrelada à história pessoal e profissional, Nóvoa (1992) propõe uma formação voltada para a partilha:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992, s.n.)

Nesta perspectiva, o diálogo passa a ser central na formação de professores, sendo necessária a valorização do trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão (NÓVOA, 2009). Para o autor, essa é uma das principais urgências que a complexidade do trabalho docente reclama no século XXI: aprofundamento das equipas pedagógicas.

A segunda proposta de formação de professores elaborada por Nóvoa (1992), refere-se à importância do *desenvolvimento profissional* que seja guiado por dimensões coletivas, capazes de contribuir para “a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (*ibidem*, s.n.). Nóvoa (1992) afirma que as práticas de formação organizadas de forma individual, embora úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, favorecem o isolamento e reforçam a formação de professores como um saber produzido no exterior da profissão. Em contrapartida, o pesquisador advoga sobre a necessidade de uma formação baseada na aquisição de uma cultura profissional que estimule a autonomia e a independência profissional, de modo que a formação deva passar para “dentro da profissão” (NÓVOA, 2009) e os professores possam tornar-se responsáveis por sua própria formação.

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da

³⁸ Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: nov. 2018.

prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schon, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo. (NÓVOA, 1992, s.n., grifos no original).

Para o autor, “é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente” (2009, s.n.).

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

É necessário que consideremos, portanto, a pluralidade e a complexidade de fatores para a promoção da formação de professores.

A proposta baseada no *desenvolvimento organizacional*, a terceira desenvolvida por Nóvoa (1992), associa a mudança ao nível das organizações escolares e seu funcionamento como condição necessária para as mudanças e inovações educacionais advindas da formação dos professores, enfatizando que não é possível dissociar a formação de professores de um investimento educativo dos projetos escolares. Segundo o autor, a polarização existente entre as decisões macrossistema, em um nível mais global das instituições escolares, e as decisões do contexto micro, em sala de aula, mostra-se contraprodutiva. É necessária a junção dessas duas grandes decisões, terreno onde a autonomia do professor pode se concretizar (NÓVOA, 1992).

O desafio, nessa perspectiva, é “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (NÓVOA, 1992, s.n.). De acordo com Nóvoa (2009), tais propostas vêm inspirando muitos programas de formação de professores, mas ainda são pouco divulgadas ou difundidas. É com o que pretendo contribuir ao analisar as experiências de formação de professoras do curso de PLA para o pré-PEC-G, isto é: analisar e difundir o trabalho docente realizado no âmbito do programa, reconhecendo a singularidade de todos os contextos de ensino-aprendizagem.

2.5. Planejamento e plano de ensino

Como o objetivo da pesquisa se voltará à análise das experiências advindas do processo de colaboração entre as professoras do PEC-G no ensino de PLA, que envolve o planejamento de ensino do curso elaborado por elas, é importante discorrermos sobre a definição e a importância do planejamento e do plano de ensino para o bom desenvolvimento do fazer docente e o conseqüente sucesso das aulas.

Fusari (1998) esclarece que planejamento e plano de ensino não são sinônimos, apesar de serem complementares. O planejamento de ensino, mais amplo, é a atitude crítica do professor diante de seu trabalho e abrange “a elaboração, execução e planos de ensino” (p. 45). O plano de ensino, por sua vez, é um instrumento que orienta o trabalho do professor, definido como “um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica” (p. 46).

De acordo com Castro *et al* (2008), o planejamento tinha um objetivo diferente outrora, quando comparado com a atualidade. No período da ditadura militar no Brasil, as escolas utilizavam o plano de aula como forma de “controlar a ação dos professores de modo a não interferir no regime político da época” (p. 53). Segundo os autores, hoje, de forma geral, ele possui função organizacional e de auxílio ao trabalho do professor, a fim de formar cidadãos ativos no meio onde vivem:

Partindo do princípio de que o professor deve ensinar os conteúdos e também formar o aluno para que ele se torne atuante na sociedade, ele deve organizar seu plano de aula de modo que o aluno possa perceber a importância do que está sendo ensinado, seja num contexto histórico, para o seu dia-a-dia ou para seu futuro. (CASTRO *et al.*, 2008, p. 58)

Por meio da citação acima, podemos notar que planejar um curso é um compromisso sério e o seu objetivo deve ser bastante claro para o professor, já que traz implicações importantes para a vida dos estudantes. Para Scortegagna (2003), planejar “é um ato de intervenção técnica e política, não podendo ser visto como uma simples rotina” (p. 2), como muitas vezes acontece nas escolas regulares, em que o planejamento se torna apenas uma rotina burocrática e tecnicista de preenchimento de formulários. É o que também pontuam Luckesi (1992) e Fusari (1998), quando afirmam que esse tipo procedimento não é “planejar”. De acordo com Fusari (1998, p. 45), o planejamento “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente como um processo de reflexão”, de modo a

analisar o contexto envolvido com detalhes e atenção, por meio de constante busca de significado.

Em consonância com esses posicionamentos, Luckesi (1992, p. 117) afirma que “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido”. O autor critica o planejamento que visa apenas resultados imediatos e que, muitas vezes, não contempla o ato político. Segundo o teórico, o planejamento deve levar em conta sua finalidade social, que é atingida a médio e longo prazo, além de apresentar características político-sociais, científicas e técnicas:

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados (LUCKESI, 1992, p. 119).

Castro *et al* (2008) discorrem sobre a importância de o professor conhecer as principais etapas do planejamento, a fim de que possa ter clareza em relação àquilo que quer atingir, como selecionar os conteúdos, aplicar o conteúdo da melhor maneira possível e analisar a forma como será feito o diagnóstico dos resultados alcançados ao longo do processo. Os autores destacam os principais passos para elaboração de um planejamento, quais sejam: objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação. Fusari (1998) acrescenta a essa lista o *tempo* e o *espaço* da educação escolar, que se referem ao momento e ao local de ensino-aprendizagem. É importante ressaltar que as etapas elencadas não precisam ser rigorosamente seguidas, uma vez que, de acordo com Menegolla e Sant’anna (2001), a elaboração do plano de ensino deve ser moldada de acordo com as necessidades do professor e de seus alunos, ou seja, será feita a partir da “visão de mundo que temos e do mundo que queremos, da sociedade brasileira que temos e daquela que queremos, da escola que temos e daquela que queremos”. (FUSARI, 1998, p. 51).

Moretto (2007) também pontua aspectos que considera fundamentais na elaboração do plano de ensino, a fim de que o sucesso seja alcançado na sala de aula. De acordo com o autor, é necessário que o professor conheça as características psicossociais e cognitivas de seus alunos, assim como o contexto social em que estão inseridos, além de ter conhecimento

de sua própria personalidade como professor e de qual é o método mais conveniente e adequado para a disciplina ministrada.

Outra importante contribuição para o sucesso em sala de aula é dada por Fusari (1998) quando ressalta a importância do professor no desenvolvimento do plano e planejamento de ensino:

A ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino. Um profissional da Educação bem-preparado supera eventuais limites do seu plano de ensino. O inverso, porém, não ocorre: um bom plano não transforma, em si, a realidade da sala de aula, pois ele depende da competência-compromisso do docente (p. 46).

Assim, o plano de ensino não se sustenta sozinho, uma vez que o professor deve estar preparado para colocá-lo em prática e, assim, obter êxito na sala de aula. Fusari (1998) complementa chamando a atenção para a ação do professor em sala de aula, que deve mediar competente e criticamente como os conteúdos serão passados aos alunos.

A pesquisa empreendida por Castro *et al.* (2008) também revelou a importância do plano de ensino para a prática pedagógica do professor, pois fornece a ele “a dimensão da importância de sua aula e os objetivos a que ela se destina, bem como o tipo de cidadão que pretende formar” (p. 61), demonstrando que apenas a experiência do professor não é suficiente para que obtenha êxito em suas aulas.

Fusari (1998) também ressalta aspectos necessários para a transformação da realidade do planejamento do ensino nas escolas, destacando as condições de trabalho que a escola oferece ao professor, ressaltando a necessidade de espaços que proporcionem a reunião e a discussão dos professores, a fim de problematizar seu trabalho e busca por aperfeiçoamento.

A partir dessas considerações, entendo que, no contexto de ensino-aprendizagem analisado, é necessário um planejamento de ensino, o qual as professoras responsáveis construam coletivamente, levando em consideração os objetivos do curso e as especificidades de cada turma de alunos. Buscaremos refletir sobre como um curso planejado dessa maneira pode impactar na formação docente.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

[...] devemos manter distância crítica sobre a realidade, mas, ao mesmo tempo, não podemos distanciar-nos totalmente das consequências e da natureza do nosso saber, porque está contextualizado culturalmente; todo saber é local, todos os sistemas de saber são locais, inclusive as ciências

Souza Santos, 2006

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa e discuto os fundamentos do estudo de caso e da pesquisa narrativa. Em seguida, apresento o contexto e os participantes da pesquisa, e descrevo os procedimentos de geração e análise dos registros, além de apresentar as categorias que serão mobilizadas nas análises.

3.1. Estudo de caso

Considerando as perguntas que direcionam este estudo, o contexto da pesquisa e minha afiliação à Linguística Aplicada Indisciplinar³⁹, irei realizá-la sob a perspectiva do estudo de caso. Essa opção se deu uma vez que a investigação sobre a prática de professores exige o acompanhamento da ação e das experiências dos participantes durante a elaboração do planejamento de ensino do curso focado.

O estudo de caso, segundo Leffa (2006), é uma investigação profunda e exaustiva de um participante ou um pequeno grupo, que se faça relevante para os objetivos da pesquisa. As situações do estudo não são avaliadas de forma isolada, mas em sua totalidade, de modo a descrever todos os aspectos que envolvem o caso. Sob essa perspectiva, o pesquisador investiga em profundidade uma situação específica, trazendo contribuições para a compreensão mais global do fenômeno. Para que o estudo seja realizado, são possíveis diferentes instrumentos de geração de registros, como questionários, entrevistas, gravações em áudio, dentre outros. Outra característica do estudo de caso é o fato de todas as pessoas terem voz nessa perspectiva metodológica, independentemente do poder exercido por elas na sociedade. Stake (1978, *apud* ANDRÉ, 1995, p. 43) aponta para a importância desse tipo de metodologia, ponderando que “um estudo de caso que retrate um problema educacional em toda a sua complexidade individual e social é uma descoberta preciosa”.

Segundo Yin (1988, *apud* ANDRÉ, 1995, p. 44), o estudo de caso deve ser empregado quando:

³⁹ Ressalto que a perspectiva qualitativa é constitutiva da Linguística Aplicada Indisciplinar.

(1) as perguntas da pesquisa forem do tipo “como” e “por quê”; (2) quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; e (3) quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real.

Os três pontos empregados por Yin ressoam no presente estudo, que visa analisar como as experiências vivenciadas pelas docentes do curso de PLA para o pré-PEC-G no contexto analisado podem impactar em sua formação.

A pesquisadora, apesar de fazer parte do grupo de participantes da pesquisa, exerce um controle limitado, mediado pelas outras quatro professoras e o coordenador do curso. Finalmente, o fenômeno estudado está acontecendo em contexto de ensino-aprendizagem de PLA e sua relevância repousa na importância do curso de PLA para o pré-PEC-G, seja para os estudantes participantes do programa, para a formação dos professores envolvidos ou para o processo de internacionalização das IES brasileiras que atendem o convênio.

Por meio de um estudo de caso qualitativo, adotarei o paradigma *êmico*, que significa que estou adotando um olhar *de dentro*, de modo que o ponto de vista dos participantes seja privilegiado, pois oferece explicações que podem contribuir para o entendimento do que acontece no contexto analisado. Essa perspectiva é importante nesse estudo, uma vez que visibiliza as professoras que experienciam o trabalho analisado, de modo que narrem os deslocamentos gerados no que diz respeito à sua formação.

Contudo, estou ciente de que a interpretação dos registros sofre influências por parte da pesquisadora no momento da análise, aproximando esta pesquisa também do *paradigma ético*. De acordo com Dutra (2010), os paradigmas *êmico* e *ético* devem ser apresentados como eixos integradores, pois ambos levam em consideração todos os aspectos importantes para a condução de pesquisas dessa natureza, como o processo de colaboração, a visão dos professores, além da interpretação e análise final da pesquisadora. Por esta pesquisadora ser também professora do grupo a ser estudado, adotarei a observação-participante, buscando relativizar o meu olhar como pesquisadora, a fim de que possa estar sempre em diálogo com as interpretações dos demais participantes.

Dessa forma, esta abordagem metodológica justifica-se neste trabalho pela profundidade e complexidade das experiências de ensino-aprendizagem de uma língua adicional envolvidas no âmbito do curso pré-PEC-G analisado, que engloba um contexto singular de elaboração coletiva do plano de ensino deste, buscando visibilizar a pluralidade de vozes dos participantes da pesquisa.

3.2. A pesquisa narrativa

Para estudar as narrativas desta pesquisadora e professora será utilizada uma *narrativa autobiográfica* (BARKHUIZEN *et al*, 2014; CLANDININ e CONNELLY, 2000), advinda de minhas reflexões empreendidas ao longo do processo de escrita da tese. Essa metodologia foi adotada por proporcionar a esta pesquisadora, também professora do curso analisado, a possibilidade de compartilhar suas reflexões e experiências para compor o *corpus* desta pesquisa. A narrativa também foi utilizada no desenvolvimento desta pesquisa na medida em que foi o dispositivo utilizado para disparar as conversas com as professoras participantes. Esclareço, então, que não utilizei, nesta pesquisa, os estudos da narrativa para empreender as análises, mas apenas para produzir os registros.

Trahar (2009) aponta que a pesquisa narrativa objetiva a reflexão intensa e transparente sobre posicionamentos, crenças e valores culturais do narrador, sendo uma metodologia que apresenta muito potencial devido à articulação da autoconsciência e da reflexividade envolvida em comunicações interculturais. Uma das relevâncias desse tipo de abordagem metodológica é auxiliar na compreensão das “palavras mentais interiores da linguagem de professores e aprendizes e a natureza da linguagem ensinada e aprendida como atividade social e educacional” (BARKHUIZEN *et al*, 2014, p. 2).

Barkhuizen *et al* (2014) esclarecem maneiras de aplicar essa metodologia investigativa na pesquisa de ensino-aprendizagem de línguas. Segundo os autores, a investigação narrativa é complementar à experimentação e à observação, sendo um paradigma alternativo para a pesquisa social. Os pesquisadores pontuam que a força principal da investigação narrativa foca em como as pessoas usam histórias para que suas experiências façam sentido em pesquisas nas quais é importante o entendimento do fenômeno investigado por meio da perspectiva de quem o vivenciou. De acordo com Miccoli⁴⁰, as narrativas representam a “história do narrador”, uma vez que se referem a eventos significativos das impressões e percepções vivenciadas pela pessoa que narra.

Mattos (2010) nos chama a atenção para a “Virada Narrativa”, decorrente do crescente interesse pelo “modo narrativo de pensamento e expressão”. Pesquisas que adotam esse método de pesquisa têm exercido influência nas ciências humanas e sociais, abarcando tópicos que vão “desde a ficção a modos narrativos para a compreensão da experiência humana” (MATTOS, 2010, p. 586).

⁴⁰ Disponível em <http://www.lauramiccoli.com.br/downloads/ACCOOLHER.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

Para Barkhuizen *et al* (2014), “pesquisa narrativa” é um termo guarda-chuva para pesquisas que envolvem histórias. A partir disso, propõem três distinções sobre a investigação narrativa: (1) distinção entre os termos “análises de narrativas” (histórias são usadas como registros) e “análise narrativa” (a narrativa é usada como significado da análise de registros); (2) pesquisa narrativa biográfica (estudo de outras pessoas) e autobiográfica (estudo de si próprio); (3) foco da pesquisa narrativa, na qual questionam se o interesse é na narrativa em si ou em seu conteúdo.

Podendo ser aplicada em diversos campos de investigação, Barkhuizen *et al* (2014) descrevem a pesquisa narrativa nas áreas: (1) da Psicologia, em que prevê e controla o comportamento humano, explora e compreende o mundo interior dos indivíduos; (2) da Sociologia, de modo a proporcionar troca de experiências e de pontos de vistas de indivíduos em sua rotina de vida diária; (3) da Educação, sendo frutífera no estudo da vida profissional e da carreira de professores. Como pontuam os autores, as perspectivas dos teóricos dessas áreas se aproximam e contribuem para a formação da pesquisa narrativa, método relevante para nosso campo de estudo, que nos auxilia a compreender o processo de ensino-aprendizagem da perspectiva daqueles que o vivenciam, considerando a natureza da linguagem como atividade social e educacional (BARKHUIZEN *et al*, 2014).

3.3. O contexto

Nos subitens a seguir, apresento o local e a duração da pesquisa, as participantes, os instrumentos para geração de registros e os procedimentos de análise.

3.3.1. O local e a duração da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com cinco professoras do curso de PLA para o pré-PEC-G, realizado durante o período de um ano acadêmico, em uma universidade localizada no sudeste do Brasil. Para trabalhar no referido curso, é necessário vínculo com a instituição e, portanto, as professoras eram também estudantes em formação. No ano acadêmico em que a geração de registros foi realizada, três professoras eram estudantes de graduação em Letras e duas já haviam iniciado os estudos da pós-graduação em Estudos Linguísticos, ambas no doutorado. Esse contexto foi escolhido pelo fato de ser o âmbito onde eu atuava como professora e por funcionar como espaço de troca de conhecimentos e de formação de professores em serviço.

Três professoras que integraram a equipe no ano acadêmico analisado já haviam trabalhado no curso em anos anteriores e duas delas iniciaram o trabalho com o pré-PEC-G no referido ano. A mescla entre professores em formação da graduação e da pós-graduação é proposital e uma escolha da coordenação pedagógica do curso, visto o grande potencial de troca de experiências que pode proporcionar. Essa configuração, a meu ver, torna esse espaço um ambiente rico de oportunidades de aprendizagens e experiências para a formação profissional dessas estudantes-professoras, sendo um espaço propício para a realização desta pesquisa.

Com relação à seleção dos professores que integram a equipe, não há um formato padrão e cada IES tem autonomia nesse critério. Na universidade pesquisada, a seleção leva em consideração se o estudante já tem formação e experiência prévias com o ensino de PLA e se tem propensão para trabalho em equipe. É importante esclarecer que essa instituição não apresenta habilitação específica para a área de PLA, mas dispõe de disciplinas optativas na grade do curso de graduação em Letras, oferecendo uma base para os estudantes que desejam atuar nesse campo. Além disso, dispõe de edital que seleciona estudantes da graduação para atuarem como professores de PLA no centro de extensão da universidade, espaço de aprendizagem aberto a toda comunidade acadêmica e externa a ela, importante para a formação de estudantes de Letras que visem a se tornar professores de línguas adicionais.

A geração de registros ocorreu no período de um ano letivo durante toda a extensão do curso, que teve início no dia seis de fevereiro e foi finalizado no dia onze de outubro. Solicitei permissão às professoras participantes para a realização da pesquisa, esclarecendo os objetivos, o período e os procedimentos para a geração de registros. A realização do estudo também foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (cf. Anexo D).

3.3.2. *As participantes*

Participaram desta pesquisa as cinco professoras do curso de PLA para o pré-PEC-G, identificadas como Virginia, Maya, Katherine, Alice, incluindo esta pesquisadora. Também fez parte da pesquisa uma das professoras que precisou se desligar do curso no ano em que foi realizada a geração dos registros, cuja entrevista foi realizada como forma de validar as perguntas. Essa professora participante foi identificada como Cecília. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado às participantes encontra-se no Apêndice A. Os pseudônimos foram utilizados para preservar a identidade das professoras e como forma de

homenageá-las, uma vez que se trata de nomes de escritoras célebres que inspiraram a literatura do Brasil e do mundo, a saber: Alice Walker, Cecília Meireles, Katherine Mansfield, Maya Angelou e Virginia Wolf.

Os diferentes papéis assumidos pelas participantes são os de professoras de PLA para o pré-PEC-G e estudantes em formação de graduação ou de pós-graduação em Letras. Os papéis desempenhados por mim também são diferentes, pois são de pesquisadora e estudante de doutorado, também de professora de PLA para o pré-PEC-G e, mais recentemente, em 2018, assessora pedagógica do curso.

Com relação aos estudantes participantes da edição analisada do curso, totalizaram em treze, sem alterações do início ao final do ano, e advindos dos seguintes países: dois do Benim, um do Camarões, sete de Gana, um de Honduras e dois da Jamaica. Ainda que estes possam ser mencionados ao longo do trabalho, sobretudo, por meio das narrativas das professoras e da professora-pesquisadora participantes, meu foco está em analisar as narrativas apenas destas últimas, visto o objetivo deste estudo.

A seguir, descrevo o perfil das seis participantes. A descrição é decorrente da primeira pergunta feita nas entrevistas concedidas pelas professoras, a saber: “*Há quanto tempo você trabalha com o ensino de PLA? Em que cursos já trabalhou?*”. Essas informações foram complementadas posteriormente por meio de um questionário aplicado no início do ano seguinte à realização da edição do curso analisada, para confirmação de algumas informações, a fim de uniformizar a descrição apresentada sobre cada uma das professoras. O questionário contava com as seguintes questões: (1) Início e término da graduação (habilitação); (2) Em que ano do curso estava no ano de geração de registros; (3) Início e término de suas experiências com o PLA (PEC-G, extensão, graduação, entre outros); (4) Fez alguma disciplina sobre PLA? Na graduação ou na pós? Era optativa?

❖ Professora Alice

Alice começou a graduação em 2008 e formou-se nos cursos de Licenciatura dupla Francês-Português e Bacharelado em Português. Participou de uma disciplina optativa sobre PLA enquanto estava na graduação e começou a trabalhar com o ensino de PLA em 2014, ministrando aulas no departamento de extensão da universidade, curso aberto a todos os estrangeiros da comunidade, com ou sem vínculo universitário. Conheceu o PEC-G porque compartilhava a sala de professores de PLA de todos os cursos oferecidos pela instituição, incluindo os docentes de PLA responsáveis por todos os grupos, quer fossem das turmas da graduação, do centro de extensão, do Idiomas sem Fronteiras e do pré-PEC-G. Por estar nesse

mesmo ambiente, chegou a presenciar partes de algumas das reuniões entre as docentes. Além disso, também era professora de francês e, como havia alguns estudantes do PEC-G falantes dessa língua, esses alunos se aproximavam de suas aulas. Esse contato despertou na professora um desejo de conhecer mais profundamente esse contexto de ensino-aprendizagem, levando-a a assistir a algumas aulas destinadas ao grupo do pré-PEC-G. Essa aproximação culminou um convite do coordenador para que ela integrasse a equipe de professores do curso.

❖ Professora Cecília

Cecília ingressou no curso de Letras com ênfase em Espanhol e sua primeira experiência de docência em PLA foi com o grupo do pré-PEC-G. Interessou-se pela área após cursar uma disciplina optativa voltada para a formação de professores de PLA durante seus estudos de graduação. De acordo com ela, desconhecia a área e resolveu se desafiar a cursar aquela disciplina. Ao descobrir o PLA, ficou apaixonada: *“O Português como Língua Adicional para mim foi:: novidade. Eu falei, olha, eu vou me desafiar a fazer. Eu quero descobrir o que é o Português como Língua Adicional, e eu fiquei apaixonada. Eu nunca tinha pensado na minha língua como um idioma estrangeiro e quando eu vi a oferta, eu aproveitei”*.

Devido ao seu engajamento durante a disciplina, recebeu o convite do professor, que também coordenava o curso de PLA para o pré-PEC-G, para ministrar aulas para os estudantes do programa. O convite, feito por meio de mensagem por *e-mail*, teve impactos na vida da professora, que narrou: *“Eu NÃO esperava que ele fosse mandar esse e-mail e foi o que mudou minha vida, no aspecto acadêmico”*. Trabalhou com o programa PEC-G de 2014 a 2016. Após essa entrada no PLA, outras oportunidades surgiram em outros contextos. Porém, segundo a professora, ensinar para o grupo do pré-PEC-G foi a experiência que lhe foi mais significativa: *“A principal e, para mim, a mais significativa foi o PEC-G, foi a que me aportou mais experiências, a que me desafiou mais”*.

❖ Professora Katherine

Começou a trabalhar com o PLA em um centro de acolhimento a refugiados, migrantes e apátridas. Cursou uma disciplina de graduação sobre formação de professores de PLA, além de outros cursos de formação oferecidos por outras instituições. Também trabalhou, na iniciação científica, com o desenvolvimento de uma prova de nivelamento de PLA para estudantes internacionais e ingressou na equipe de docentes do pré-PEC-G no ano

acadêmico analisado nesta pesquisa. No mesmo ano, foi estagiária do programa de acolhimento a estudantes internacionais na IES analisada.

❖ Professora Maya

Maya iniciou a graduação em 2010, no curso de Letras Licenciatura Dupla Português/Francês e, ao final deste, ingressou no curso de Letras Licenciatura Inglês. Iniciou o trabalho como professora de PLA no PEC-G e no departamento de extensão na universidade, simultaneamente. Foi aprovada na seleção do centro de extensão naquele ano e recebeu o convite para ministrar aulas também no PEC-G quando ainda não conhecia o programa. Nunca havia trabalhado com o PLA ou cursado disciplinas na área. Seu primeiro contato foi por meio do edital para seleção de professores de PLA do centro de extensão e seu interesse foi reflexo das experiências compartilhadas por uma colega que ministrava aulas para estrangeiros.

❖ Professora Virginia

O primeiro contato de Virginia com o PLA foi quando ingressou no departamento de extensão da universidade. A partir dessa experiência e, como parte da seleção, recebeu o convite para trabalhar com o pré-PEC-G. Virginia também não sabia o que era o PEC-G até aquele momento. Depois desse primeiro contato com o grupo, que durou apenas alguns meses, a professora relatou ter finalizado o processo de seleção e continuou apenas a ministrar aulas no centro de extensão. Em 2013, voltou a ministrar aulas de PLA para o pré-PEC-G. Sua experiência com o ensino de PLA atravessou diferentes momentos de sua formação, passando pela graduação e continuando para os seus estudos de pós-graduação. Além de professora, também atuou como assistente da coordenação do grupo de docentes no ano acadêmico analisado neste estudo.

❖ A professora participante

Minha inserção no ensino de PLA iniciou há cerca de nove anos, mais especificamente, no primeiro semestre de 2010, quando comecei a atuar como monitora das disciplinas de *Português para Estrangeiros* e *Português para Falantes de Espanhol* no Centro de Ensino de Línguas (CEL) da Unicamp. Essa primeira experiência na área despertou o meu interesse e o meu desejo de seguir trabalhando neste campo de atuação, ministrando aulas e desenvolvendo pesquisas em PLA. Em 2015, defendi minha pesquisa de mestrado focalizando o exame Celpe-Bras. Naquele mesmo ano, em que também ingressei nos estudos do

doutorado, período durante o qual atuei no PEC-G, ao longo de três anos, assim como em outros cursos de PLA.

3.3.3. Os instrumentos de pesquisa para geração de registros

Devido à natureza qualitativa desta pesquisa, diferentes instrumentos serão utilizados para a geração de registros, como: entrevistas, narrativas autobiográficas, gravações em áudio das interações ocorridas durante a elaboração colaborativa do currículo do curso de PLA para o pré-PEC-G e notas de campo. Os instrumentos são descritos com mais detalhes a seguir:

(a) Entrevistas

Os professores em formação foram convidados a conceder entrevistas semiestruturadas em meados do curso e após seu encerramento. O objetivo desse procedimento foi analisar mais detalhadamente o processo de reflexão das participantes, a fim de que pudessem narrar suas experiências durante o processo de desenvolvimento do curso e como visualizavam e refletiam sobre os resultados após a sua finalização. As entrevistas foram realizadas individualmente, para a compreensão da variedade de aspectos que fazem parte da experiência de ensino na perspectiva de cada professora.

Em meados do mês de junho, antes de iniciar as entrevistas com as professoras responsáveis pelo curso do pré-PEC-G do ano do ano focalizado, realizei um pré-teste, como já dito anteriormente, com uma das professoras que trabalhou por alguns anos com o curso e havia interrompido o trabalho naquele mesmo ano. Nosso intuito foi realizar uma entrevista piloto e validar as perguntas que seriam feitas às professoras participantes deste estudo, com base nos objetivos e nas perguntas de pesquisa. A partir dessa primeira entrevista, pude decidir quais perguntas deveriam ser mantidas, retiradas ou melhoradas.

A seguir, apresento as perguntas realizadas no pré-teste, seguidas de seus respectivos objetivos:

Quadro 2. Roteiro de perguntas para entrevista piloto realizada no período anterior à geração de registros

Pergunta	Objetivos
<i>Há quanto tempo você trabalha com o ensino de PLA? Em que cursos já trabalhou?</i>	Conhecer o percurso da professora e sua experiência com o ensino de PLA, assim como saber o que pode ser importante para que possamos ter conhecimento das trocas que feitas entre elas no trabalho colaborativo.
<i>Como você ingressou no curso de PLA para o pré-PEC-G? Narre sua experiência.</i>	Contextualizar como são os percursos para iniciar o trabalho como docente no PEC-G na IES focalizada e conhecer as motivações da professora ao ingressar nesse curso.
<i>O curso de PLA para o pré-PEC-G da instituição pesquisada é elaborado e ministrado por cinco professoras. O que você pensa sobre essa organização do curso? Na sua opinião, há pontos positivos e pontos negativos desse formato? Comente.</i>	Analisar quais são as impressões das professoras referentes ao trabalho colaborativo desenvolvido e quais são os impactos para sua formação.
<i>As reuniões entre as professoras proporcionaram reflexões sobre sua prática profissional? Fale sobre essa experiência.</i>	Investigar os deslocamentos das professoras ao longo do curso e se são acompanhados por mudança na prática.
<i>Com relação ao trabalho colaborativo, alguma experiência marcou você de maneira especial? Você poderia narrá-la?</i>	Exemplificar experiências do trabalho colaborativo para mostrar de que forma pode contribuir para a formação das professoras.
<i>A experiência vivenciada durante o trabalho colaborativo teve impactos em sua formação? De que forma?</i>	Investigar como as professoras experienciaram a atuação docente nesse contexto de ensino-aprendizagem com relação à sua formação.
<i>Você acredita que há diferenças entre o curso de PLA para estudantes do PEC-G e cursos de PLA para outros programas de intercâmbio? Comente as semelhanças, se você achar que houver.</i>	Conhecer se há, do ponto de vista das docentes, especificidades no curso de PLA para o PEC-G que o diferencie de outros programas de intercâmbio e que exija uma postura/formação/empenho diferente das professoras envolvidas.
<i>Como as professoras constroem, conjuntamente, entendimentos sobre as necessidades dos estudantes?</i>	Conhecer como as professoras estabelecem a importância dos conteúdos desenvolvidos com os alunos.

A participante foi bastante colaborativa e os objetivos de cada pergunta foram alcançados. No entanto, uma vez que os estudantes podem possuir construções culturais

distintas das brasileiras, achei importante incluir uma pergunta sobre a maneira como as professoras lidam com questões que podem gerar polêmicas, como gênero, raça, etnia e sexualidade, já que estas podem culminar em tensões e embates frequentes, como aponta Maher (2007a). Desse modo, incluí, na primeira etapa de entrevistas, a seguinte questão: *Como você trata questões que podem gerar polêmicas e embates com os alunos, como gênero, raça, etnia e sexualidade?*

É importante salientar que trechos da entrevista piloto também foram analisados, uma vez que as informações fornecidas pela participante contribuíram para a análise dos registros.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas integralmente – as normas de transcrição, baseadas em Marcuschi (2003), encontram-se na parte inicial desta tese. No quadro abaixo, encontram-se as informações sobre todas as etapas de entrevistas:

Quadro 3. Entrevistas realizadas no período de geração de registros

Entrevista	Realização	Tipo	Objetivos
Piloto	Um mês antes da primeira entrevista	Semiestruturada individual	Validar as perguntas da primeira entrevista
Primeira	Meados do curso	Semiestruturada individual	Conhecer as experiências docentes das professoras participantes
Segunda	Após o encerramento do curso	Semiestruturada individual	Conhecer como as professoras experienciaram o processo de trabalho e suas reflexões sobre pontos agregadores e pontos a serem modificados

(b) Trechos de versões da tese em elaboração

Além de pesquisar o contexto de ensino-aprendizagem do pré-PEC-G e as experiências das professoras no ano em que se deu o curso, também fui uma das docentes do grupo naquele mesmo ano. Desse modo, a autorreflexão sobre meu processo de escrita pode ser uma ferramenta importante para que as minhas reflexões possam ser também apresentadas e analisadas.

(c) Gravação, em áudio, das reuniões entre as professoras, realizadas, em geral, uma vez por mês, para a construção colaborativa do programa de ensino do curso.

A tabela a seguir apresenta todas as informações referentes ao processo de gravação em áudio das reuniões presenciais entre as professoras do curso.

Quadro 4. Cronograma de gravação em áudio das reuniões presenciais

Reunião	Data	Duração	Tópicos discutidos
Primeira	13/02	2h27min	Conteúdos trabalhados na primeira semana de aula. Conteúdo para as próximas aulas. Fechamento de temas para confecção dos materiais. Comentários sobre os estudantes (primeiras impressões) e discussão sobre como as professoras devem agir em sala.
Segunda	17/03	2h43min	Materiais didáticos elaborados. Início das monitorias. Comentários sobre os estudantes e projeto para Feira de Culturas.
Terceira	31/03	1h35min	Definição do calendário dos próximos meses e dos temas e apostilas a serem reformuladas, além da sequência em que cada um desses materiais deveria ser trabalhado. Definição das datas das monitorias e quais duplas/trios de alunos trabalhariam em conjunto.
Quarta	17/05	1h48min	Discussão sobre alunos e monitoria. Desempenho de cada aluno, evolução e dificuldades principais. Redistribuição dos alunos da monitoria. Organização das próximas aulas para ensaios do teatro para o Festival de Culturas da Faculdade de Letras. Definição dos gêneros e ordem das apostilas: Pelo Mundo (relato), Sustentabilidade (artigo), Novas Tecnologias (artigo de opinião).
Quinta	03/08	1h37min	Organização dos simulados para o exame Celpe-Bras.
Sexta	06/10	1h53min	Discussões sobre o encerramento do curso.

Em geral, são realizadas mais reuniões ao longo do curso (cerca de duas ao mês), mas, naquele ano não foi possível a realização de muitos encontros presenciais. Cada professora tinha uma agenda de compromissos distinta, o que dificultava o encontro presencial de todas ao mesmo tempo. No entanto, as docentes estavam em constante contato durante todo o curso,

por meio dos relatórios escritos diariamente ou do grupo de *e-mail*, ou, ainda, do grupo de *WhatsApp*. Registros advindos desses outros espaços de diálogo entre elas também compuseram meu *corpus* de análise.

Nos meses de abril, junho e julho, não ocorreram reuniões presenciais entre as professoras, mas todo o trabalho foi discutido e compartilhado pelos meios de comunicação citados. O principal tópico discutido e trabalhado pelas professoras durante esses meses foi com relação à elaboração de materiais didáticos. Cada professora se responsabilizou pela elaboração de uma unidade didática a ser trabalhada no curso. A temática e os tópicos gramaticais desses materiais foram discutidos conjuntamente na reunião ocorrida no dia dezessete de maio.

(d) Anotações de campo.

Anotações feitas no término das reuniões, além de informações importantes advindas dos relatórios das professoras e das conversas dos grupos de *e-mail* e *WhatsApp* (Cf. exemplo no Apêndice B).

3.3.4. Procedimentos de análise

A análise dos registros gerados buscou conhecer como as professoras narram o convênio PEC-G e como narram o seu trabalho junto ao curso de PLA para o pré-PEC-G. Para isso, as seguintes etapas foram seguidas: a) transcrição das entrevistas; b) análise das narrativas e das anotações de campo; c) análise das entrevistas e (d) análise do plano de ensino do curso, por meio das gravações em áudio das reuniões quinzenais, das quais participavam as professoras.

3.3.5. Categorias de análise

A análise dos registros deste estudo será feita a partir de categorias emergidas dos próprios registros gerados, isto é, decorrentes da análise das narrativas das professoras participantes. Essa escolha se justifica pelo cenário da pesquisa que, por ser um contexto de ensino-aprendizagem complexo e por não terem sido realizadas pesquisas sob o ponto de vista docente, categorias pré-existent não seriam suficientes para contemplar uma análise contextualizada de todos os registros desta pesquisa. As categorias de 1 a 6 referem-se à

maneira como as professoras narram o PEC-G e os papéis dos envolvidos no programa (alunos, professoras, representantes da IES, representantes do MRE e do MEC). As categorias de 7 a 12 estão ligadas à formação das professoras e à maneira como elas narram o trabalho no âmbito do PEC-G e os deslocamentos para sua formação como docentes de PLA.

Quadro 5. Categorias de análise.

Categoria	Descrição
(1) Carga horária	Investigar em que medida a carga horária e a extensão do curso de PLA para o pré-PEC-G impactam nas escolhas metodológicas das professoras e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.
(2) Objetivos do curso	Analisar se os objetivos do curso podem influenciar na forma como as professoras desenvolvem o trabalho docente no âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G.
(3) Perfil do estudante-convênio	Pesquisar como as professoras narram os estudantes candidatos ao PEC-G e refletir sobre as possíveis implicações dessas narrativas.
(4) Responsabilidade docente	Investigar em que medida as professoras se responsabilizam pelos desafios geralmente enfrentados ⁴¹ por alguns dos estudantes-convênio.
(5) Responsabilidade institucional	Pesquisar em que medida as professoras responsabilizam o seu entorno pelos desafios geralmente enfrentados por alguns dos estudantes-convênio.
(6) Metarreflexão sobre os processos de (des)responsabilização	Analisar como as professoras interpretam os papéis de todos os participantes envolvidos com o convênio PEC-G.
(7) Trabalho engajado das professoras na formação crítica dos estudantes	Investigar de que forma as professoras desenvolvem um trabalho engajado na promoção do Letramento Crítico e da Interculturalidade.
(8) Trabalho enriquecedor	Investigar se o trabalho como docente no âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G causou deslocamentos que impactaram na formação profissional das participantes.
(9) Trabalho desafiador	Pesquisar os desafios enfrentados pelas participantes da pesquisa ao integrar a equipe de professoras de PLA para o pré-PEC-G.
(10) Trabalho incentivador	Investigar em que medida o trabalho no contexto de ensino-aprendizagem de PLA para candidatos ao PEC-G pôde incentivar as professoras a seguirem atuando na área de PLA, academicamente ou profissionalmente.
(11) Trabalho auxiliar no enfrentamento de inseguranças	Analisar de que maneira a atuação como professora de PLA para o pré-PEC-G na IES analisada pôde auxiliá-las a lidar com suas inseguranças em relação ao trabalho docente.
(12) Trabalho com maior envolvimento do professor	Pesquisar quais são as implicações que levam as professoras a se envolverem mais no trabalho docente no âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G quando comparado com outros contextos de ensino-aprendizagem em que elas atuam.

⁴¹ Narrei, no capítulo 1 desta tese, os principais desafios geralmente enfrentados pelos estudantes.

Expliquei, neste capítulo, a metodologia utilizada nesta investigação e discuti os fundamentos do estudo de caso e da pesquisa narrativa. Além disso, apresentei o contexto e as participantes da pesquisa, e descrevi os procedimentos de geração e análise dos registros, além de discorrer sobre as categorias que serão mobilizadas nas análises.

CAPÍTULO 4 – A TEIA COMO METÁFORA

Este capítulo divide-se em duas partes, cada uma, com seções correspondentes a uma problemática. Na primeira parte, intitulada “**Nas teias das metarreflexões sobre o PEC-G**”, apresento duas seções em que analiso as narrativas docentes sobre o PEC-G, com relação às especificidades do grupo de estudantes de PLA para o pré-PEC-G, discorrendo sobre o que advém de suas falas, como olhar da *falta* e processos de (des)responsabilização. Observo, por meio das narrativas docentes, de que forma sua atuação constitui e é constituída pelo e no contexto de ensino-aprendizagem em que suas práticas se inserem. Na segunda parte, intitulada “**Nas teias do trabalho docente colaborativo**”, foco nas experiências docentes, de modo a investigar como as professoras participantes experienciaram o trabalho docente desenvolvido e seus impactos para sua formação. Finalizo o capítulo apresentando questionamentos e reflexões que foram marcantes, para mim, ao longo da escrita da tese.

Reforço que as narrativas são apenas um disparo para a análise desta pesquisa, e não instrumento teórico-metodológico, e que as categorias analíticas emergiram dos próprios registros gerados, como salientei no Capítulo 3.

Isto posto, nas próximas partes, teço as análises referentes à primeira parte deste capítulo de análises de registros.

PARTE 1 – NAS TEIAS DAS METARREFLEXÕES SOBRE O PEC-G

4.1. Narrativas das participantes sobre o curso de PLA para o pré-PEC-G

O objetivo da presente seção é apresentar e analisar as narrativas das professoras participantes da pesquisa no que diz respeito às especificidades do curso de PLA para o pré-PEC-G, de modo a investigar o que as docentes consideram como sendo diferenças entre esse curso e outros de PLA, como disciplinas oferecidas a estudantes internacionais na graduação, advindos de diferentes programas de intercâmbio; aulas em escolas de línguas adicionais ou em departamentos de extensão⁴². Por meio dessa análise, busco informações relevantes para entender de que modo sua atuação constitui e é constituída pelo e no contexto de ensino-aprendizagem em que suas práticas se inserem. Assim também, almejo promover reflexões relacionadas ao contexto de ensino junto ao grupo de estudantes do pré-PEC-G.

Antes de iniciar a análise de registros produzidos por meio das narrativas das professoras, é importante ressaltar que, inevitavelmente, essas falas são filtradas por questões de ordem subjetiva, sobretudo por tratar-se de professoras, mulheres, jovens e imersas no ambiente acadêmico, espaço no qual também imperam ordens quanto ao que “se pode” e ao que “não se pode” dizer, assim como ocorre em qualquer outro contexto. Desse modo, são inevitáveis os filtros nos discursos devido ao que é aceito e ao que é esperado nesse ambiente. O mesmo acontece com os recortes que selecionei para análise, que também passam pelos filtros de meu posicionamento ideológico e de minha história pessoal. De acordo com Maher (2010),

o pesquisador não registra, simplesmente, o que as pessoas dizem. Nós somos agentes cruciais na micropolítica de elicitación de dados porque nossa própria presença determina, mesmo que em parte, o que os sujeitos pesquisados nos dizem. Além disto, nossa seleção do que é relevante para análise, assim como essa em si, estão contaminadas pela nossa história pessoal, por nosso posicionamento ideológico. (MAHER, 2010, p. 39).

Como mencionado na seção de apresentação das participantes da pesquisa, as professoras possuem experiências de ensino de PLA em outros ambientes fora do contexto de trabalho com o grupo do pré-PEC-G. Por esse motivo, conseguem destacar as principais diferenças entre as demandas de cada um desses contextos de ensino-aprendizagem,

⁴² Além de curso de PLA para o Pré-PEC-G, a universidade analisada também oferece cursos de PLA para estudantes de intercâmbio, a nível de graduação e pós-graduação, e para a comunidade externa, por meio de cursos oferecidos pelo departamento universitário de extensão, de modo que as professoras, estudantes nessa mesma instituição, têm experiência em mais de um contexto de ensino.

demonstrando quais são as especificidades que acreditam serem frequentes no grupo analisado. Em suas respostas, identifiquei questões relacionadas, sobretudo, à carga horária e aos objetivos do curso, além dos desafios enfrentados por alguns estudantes que lhes expuseram a situações de vulnerabilidade.

Ademais, as narrativas frequentemente remetem à responsabilização de pessoas envolvidas com o programa – como professores e coordenadores dos cursos de PLA, equipe do departamento de relações internacionais da IES e instituições idealizadoras do programa, ou seja, MEC e MRE – por problemas que frequentemente são apontados por elas em relação ao funcionamento do convênio. Analiso, portanto, como as professoras participantes narram as particularidades do curso analisado e teço considerações acerca do que tais narrativas podem revelar sobre sua formação. Para isso, tomo como respaldo as categorias de análise apresentadas no capítulo 3 desta tese, as quais advêm da própria análise de registros deste trabalho.

Os recortes desta seção decorreram de uma das perguntas feitas na primeira entrevista semiestructural que realizei com as docentes, a saber: *“Você acredita que haja diferenças entre o curso de PLA para estudantes do PEC-G e cursos de PLA para outros programas de intercâmbio? Comente as semelhanças, se você achar que houver”*. Explico que, devido às respostas serem, muitas vezes, bastante extensas, e apontarem para diferentes questões a serem analisadas, foram fragmentadas para que as análises pudessem ser organizadas em diferentes seções.

4.1.1. *“São 4 horas de aula por dia, então você convive com eles muito mais tempo”*

A primeira questão relacionada a particularidades do curso de PLA para o pré-PEC-G do contexto analisado é a que diz respeito à carga horária do curso, como aparecem nos recortes a seguir:

Recorte 1 – Entrevistas

Alice: Olha que tem diferença, eu sei que tem, mas vamos ver se as coisas que eu vou falar, assim, se eu consigo detectar mesmo, né? Eu acho que **a proximidade**, assim, dos alunos é uma:: uma diferença grande [uhum], **a frequência de aula, né? O tempo que a gente passa com eles é, com certeza, diferente, porque nos outros cursos é uma hora, duas horas por semana no máximo.**

[Trecho da entrevista inicial]

Recorte 2 – Entrevistas

Cecília: Então, eu acho que o PEC-G ele engloba um desafio:: ele engloba uma **integração maior, ele requer uma integração maior, porque a carga horária também é muito diferente do que de um curso de:: da graduação, né, a carga horária é muito maior.**

[Trecho da entrevista inicial]

Recorte 3 – Entrevistas

Maya: **São 4 horas de aula por dia, então você convive com eles muito mais tempo, então, assim, eles estão aqui/ você escuta muita coisa que eles estão falando e fala “ah, vou trazer uma coisa sobre isso”, por exemplo, que, às vezes, isso:: isso não acontece em outros programas de intercâmbio (...) Também porque é difícil você achar um programa de intercâmbio que dura desde fevereiro até outubro:: mesma turma, mesmo professor:: então, isso te possibilita muito mais coisa.**

[Trecho da entrevista inicial]

De acordo com Alice, Cecília e Maya, um dos fatores que diferencia o curso de PLA para o pré-PEC-G da IES analisada é a carga horária. Os estudantes do programa geralmente chegam ao Brasil sem nenhum conhecimento da língua portuguesa e precisam, em cerca de oito meses, atingir o nível intermediário (ou níveis superiores) de proficiência no exame Celpe-Bras. Por esse motivo, é importante que seja ofertado um curso intensivo para que os alunos possam se preparar nesse curto espaço de tempo. O curso analisado, conforme já apresentei no Capítulo 1, é organizado em aulas de quatro horas diárias, além de monitorias e atividades extraclasse.

Chamo atenção para o fato de essa visão ter se repetido nas narrativas de três professoras participantes, ainda que possuam formações diferentes e apresentem experiências de práticas de ensino-aprendizagem distintas, o que indica a relevância do fator *carga horária* como um diferencial do curso de PLA para o pré-PEC-G. Além disso, o tempo em sala de aula aponta para uma “proximidade” e “integração maior” com o grupo, de acordo com as narrativas de Alice e Cecília, respectivamente. Devido a esse fator, a convivência entre professoras e alunos costuma ser maior nesse curso, o que viabiliza, de acordo com Maya, mais possibilidades de trabalho, o que é diferente em cursos cuja carga horária é mais restrita. Ao trazer essa informação, Maya, professora que já possuía vários anos de experiência como docente do curso de PLA para o pré-PEC-G, revela uma formação em docência que leva em consideração o contexto social, pois, como ela afirma, “você escuta” o que os estudantes têm

a dizer. Ao preferir utilizar a terceira pessoa do singular em “você”, demonstra que essa conduta não é exercida apenas por ela, mas é uma atitude esperada pelo grupo de professoras.

De acordo com Dutra (2010),

Espera-se atualmente que todo professor consiga perceber as várias dimensões do ensino e não apenas a parte pedagógica. Como todo ensino está inserido em determinado contexto social e político, o professor não pode agir como se estivesse isolado em um terreno neutro chamado sala de aula (DUTRA, 2010, p. 17).

Os recortes analisados proporcionam refletir sobre como o tempo de aula interfere nas relações entre professores e alunos, além de apontar para primeiros indícios de uma formação docente engajada com as demandas específicas dos estudantes, ou seja, para um planejamento de aula que se reflete na vivência cotidiana da prática docente (FUSARI, 1998). A meu ver, isso se faz possível pela autonomia e forma como o curso é conduzido, sem materiais pré-estabelecidos que possam engessar a prática do professor.

A partir dessas narrativas, inferimos a primeira categoria de análise acerca do curso de PLA para o pré-PEC-G, a **carga horária**. Como resultado dessa particularidade, depreendemos três implicações, como demonstro mais detalhadamente nos seguintes itens:

- **Implicação 1:** Proporciona relação mais estreita entre professores e alunos, o que possibilita que as docentes conheçam mais sobre os estudantes e sobre suas questões, tanto linguísticas como sociais.
- **Implicação 2:** A proximidade possibilita o desenvolvimento de um trabalho voltado às questões individuais e coletivas de cada grupo, o que é possível pela forma como é feito o plano de ensino no curso analisado, em que os materiais são (re)elaborados a cada novo ano acadêmico.

Além das duas implicações resultantes da categoria **carga horária**, podemos notar, nesse primeiro momento de análise, o potencial de um trabalho docente engajado na educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013), pois leva em consideração não apenas os aspectos linguísticos, mas um trabalho docente que também seja sensível à diversidade e pluralidade cultural e social.

Mais adiante, vamos refletir com mais detalhes acerca de como o envolvimento maior com os estudantes impacta na formação das professoras participantes, visto que é recorrente nas narrativas de todas as docentes.

4.1.2. “*É imprescindível que os estudantes aprendam português, pois isso é condição para que sejam aprovados no exame Celpe-Bras e permaneçam no Brasil*”

Outro aspecto que, segundo as narrativas das professoras, diferencia o curso de PLA para o pré-PEC-G, está ligado aos objetivos do curso. Vejamos alguns trechos em que essa característica é apresentada:

Recorte 4 – Entrevistas

Alice: [...] essa coisa de ter um objetivo comum, **a gente trabalha para um objetivo, né? Para alcançar um objetivo, que é:: que os alunos passem na prova do Celpe-Bras** [uhum] é:: e nos outros cursos, não necessariamente, então, a gente trabalha assim com o objetivo, sei lá, de cumprir um cronograma de um:: de um livro didático, é:: isso tem que alcançar essa:: essa parte aqui e aí (pausa) é:: bom, eu acho que isso influencia também o tipo de atividade que a gente vai propor, é:: no envolvimento mesmo do professor com aquele conteúdo que ele está dando [uhum].

[Trecho da entrevista inicial]

Alice, professora que ingressa no grupo de docentes no ano acadêmico em que os registros foram gerados, acredita que o curso de PLA para o pré-PEC-G tem um objetivo diferente dos demais cursos de PLA nos quais já havia ministrado aulas. Para a educadora, o grande objetivo é a preparação dos estudantes para que obtenham a certificação mínima no exame Celpe-Bras. Por esse motivo, acredita que o professor deve trabalhar em vista desse propósito.

Katherine também aponta para o objetivo do curso de PLA para o pré-PEC-G ser diferentes dos demais em que já atuou:

Recorte 5 – Entrevistas

Katherine: O objetivo do curso tem relação direta com a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa por parte dos estudantes participantes do convênio PEC-G. **É imprescindível que os estudantes aprendam português, pois isso é condição para que sejam aprovados no exame Celpe-Bras e permaneçam no Brasil.** Assim, **não é uma escolha do estudante aprender ou não a língua portuguesa**, como vemos ocorrer muitas vezes em outros programas de graduação, mas sim uma **condição para permanência e ingresso em cursos superiores em universidades brasileiras.**

[Trecho da entrevista inicial]

Assim como Alice, Katherine também começou a ministrar aulas de PLA para o pré-PEC-G no ano acadêmico analisado e acredita que o objetivo do curso está ligado à necessidade de aprendizagem da língua portuguesa para que os estudantes consigam a certificação necessária no exame Celpe-Bras e possam, portanto, ingressar nos estudos de graduação em universidades brasileiras. A professora destaca a obrigatoriedade do estudante do pré-PEC-G em aprender a língua portuguesa, isto é, “não é uma escolha” que eles têm, como, segundo ela, pode acontecer com estudantes de outros programas de intercâmbio. É o que ela salienta também no excerto a seguir:

Recorte 6 – Entrevistas

Katherine: A forma com que os alunos que são candidatos ao PEC-G têm que lidar com a língua é bem diferente da forma com que os estudantes internacionais lidam com a língua, pelo menos pelo que eu percebo no dia a dia. Que assim:: a gente encontra muitos estudantes internacionais que vêm aqui ficar um ano aqui e não aprendem português ou não querem aprender português, preferem só falar a língua deles. **E não tem essa opção, né:: para os candidatos ao PEC-G, eles PRECISAM de aprender português. É:: mais ligado a uma necessidade para a permanência deles aqui no país.** Então acho que isso muda tudo, tanto em questão de motivação quanto em como o curso é estruturado, acho que isso faz bastante diferença.

[Trecho da entrevista inicial]

É importante lembrar que Katherine era estagiária em um dos setores responsáveis pela acolhida de estudantes internacionais na universidade, ao mesmo tempo em que ministrava aulas de PLA para o pré-PEC-G, ou seja, no ano em que foram gerados os registros desta pesquisa e, por isso, tinha contato com alunos de vários programas de intercâmbio da IES. Dessa forma, destaca o fato de que, no curso direcionado ao pré-PEC-G, aprender a língua portuguesa se torna uma obrigatoriedade para os estudantes, o que, segundo ela, também influencia a forma como o curso é estruturado.

Alice, como vimos no recorte 4, assim como Katherine, nos recortes 5 e 6, compreendem a certificação do exame Celpe-Bras como objetivo principal do curso de PLA para o pré-PEC-G. Ambas refletem sobre a forma como o curso se estrutura de maneira diferente de outros cursos de PLA em que já trabalharam, visto que esse objetivo pode determinar a permanência ou não dos estudantes no programa.

Por outro lado, para Maya e Virginia, que trabalham há vários anos em cursos de PLA para o pré-PEC-G, a especificidade em destaque não repousa unicamente na obrigatoriedade da certificação do exame Celpe-Bras, embora esta também seja determinante para ambas. Observemos os recortes a seguir:

Recorte 7 – Entrevistas

Maya: **TODAS [as professoras] estão preparando os alunos para o Celpe-Bras e para a vida, né? Porque o curso não é só de preparação para o Celpe-Bras.**

[Trecho da entrevista inicial]

Recorte 8 – Entrevistas

Virginia: **É:: uma questão de trabalho eu acho diferente, assim, o curso é diferente, pensando (pausa) bem brevemente nos alunos é diferente, o perfil dos alunos é diferente, as necessidades são diferentes [...] Ah, para mim não pode ser só/ fazer o aluno passar no Celpe-Bras, isso é muito pobre, né?**

[Trecho da entrevista inicial]

Maya e Virginia destacam outros aspectos relacionados aos objetivos do curso como sendo sua prioridade de trabalho. Provavelmente porque ambas já tenham mais anos de experiência com o ensino de PLA para o pré-PEC-G, apresentam visões diferentes quanto aos objetivos do curso, mirando para além do exame Celpe-Bras. As duas professoras entendem que preparar os alunos para a vida no Brasil é também uma maneira de prepará-los para o Celpe-Bras, uma vez que o exame tem como principais características a ênfase no uso da língua, no uso de textos autênticos e na avaliação integrada de compreensão e produção (oral e escrita) (cf. BRASIL, 2013⁴³) assim como acontece em situações comunicativas reais.

Ainda que, em muitos momentos, seja possível notar uma coesão no trabalho das professoras do grupo, nesta primeira análise observar-se que suas concepções quanto aos objetivos do curso são distintas, o que é possivelmente ocasionado pela diferença quanto ao tempo de experiência em que elas vêm atuando nesse contexto.

Nesse sentido, a partir dessas narrativas, localizamos a segunda categoria de análise acerca do curso de PLA para o pré-PEC-G, os **objetivos do curso**. Como resultado dessa particularidade, depreendemos uma implicação, como demonstramos mais detalhadamente por meio do item a seguir:

- **Implicação:** o tempo de experiência na atuação como professora de PLA para o pré-PEC-G pareceu ter influência sobre as diferentes visões que as docentes apresentaram em relação aos propósitos do curso. Para as duas professoras recém ingressantes nesse contexto de ensino-aprendizagem, o Celpe-Bras é o principal objetivo do curso, enquanto,

⁴³ Os pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras encontram-se explicitados no Guia do Participante, disponível em: < <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-do-participante>>. Acesso em: jan. 2019.

para as docentes com vários anos de experiência naquele contexto, aulas com o objetivo de aprovação no exame Celpe-Bras não são suficientes, pois é preciso também preparar os alunos para a vivência no Brasil.

4.1.3. *“O PEC-G, ele:: ele não vem só com o aluno, ele vem com o aluno e a vulnerabilidade que ele tem”*

Além dos itens acima apresentados, as narrativas das professoras apontaram para o perfil dos alunos como característica singular do curso de PLA para o pré-PEC-G. Na maioria dos excertos, deparamo-nos com discursos que envolvem questões que, segundo as narrativas, são frequentemente enfrentadas pelos estudantes, visto as situações que lhes expuseram à vulnerabilidade, sobretudo, em seu primeiro ano no Brasil⁴⁴. São elementos importantes a serem contemplados nesta investigação, uma vez que busco analisar a forma como as professoras narram essas situações, como lidam com elas e como isso impacta sua formação.

No excerto abaixo, Virginia tece uma comparação entre dois de seus contextos de trabalho como professora de PLA na IES analisada: o que desenvolve na graduação, ou seja, no curso destinado a estudantes internacionais participantes de diferentes programas de intercâmbio, que totaliza 60 horas semestrais, e no curso que desenvolve com os estudantes do pré-PEC-G:

Recorte 9 – Entrevistas

Virginia: **Pensando no trabalho das professoras é:: eu acho que é diferente porque eu acho que exige (pausa) uma certa:: sensibilidade e disposição a mais, sabe? O PEC-G me dá demandas que o curso na graduação, por exemplo, que eu ministro, não me dá, entendeu? Tipo assim, eu não tenho/ na graduação não tenho que me preocupar se o aluno tem dinheiro para pagar o aluguel ou não; no PEC-G, eu tenho; é:: lá eu não fico, assim, é:: (pausa) tão preocupada com questões de/ é emocionais, porque os alunos vieram para cá vão ficar pouco tempo, então, eles estão super bem adaptados, têm amigo para caramba, vão ficar aqui só seis meses, o pai e mãe vêm visitar direto [uhum], tipo, o cara fica seis meses aqui, isso bem em geral, né? bem generalizante, é óbvio que tem alguns casos de alunos que não têm essa mesma condição, mas bem no geral, é um perfil assim, ah o cara vem, vai ficar pouco tempo, é:: a vida dele não depende daquilo, desse**

⁴⁴ Reitero a informação de que durante o ano em que os estudantes estão fazendo o curso de PLA ainda não estão totalmente vinculados institucionalmente ao convênio PEC-G e ainda não estão regularmente matriculados na IES brasileira e, portanto, não podem contar com recursos financeiros ou benefícios para sua manutenção no Brasil. Quando ingressam na graduação, há possibilidades de concorrerem a bolsas de estudo ao participarem de atividades de pesquisa, estágios curriculares, programas de extensão e de monitoria de sua universidade. Além disso, também podem se candidatar à Bolsa Promisaes, específica para estudantes do PEC-G que estejam passando por dificuldades financeiras.

intercâmbio, entendeu? [uhum] E o PEC-G não, **o PEC-G você a/ a/ o fato dele ficar ou não no Brasil depende de uma prova e isso gera um estresse**, alguns deles só vão conseguir voltar para o país dali dois anos ou nem sabe quando/ se vai conseguir voltar antes de terminar o curso [uhum], então, isso é:: gera questões nos estudantes, tipo, por questões psicológicas, questões na aprendizagem e isso, para mim, **reflete na gente, no nosso trabalho**, ou, para mim, **tem que refletir** [uhum], se não reflete é **porque esse professor não serve para trabalhar ali**, é:: e aí eu acho que, por exemplo, pensando, comparando esses dois, né?

[Trecho da entrevista inicial]

Virginia, ao narrar que o trabalho no grupo do pré-PEC-G “exige” maior “sensibilidade” e “disposição”, revela-nos sua crença na obrigatoriedade dessas características para atuar como docente nesse âmbito. Esse mesmo entendimento está presente na comparação que tece sobre os dois contextos quando salienta que “na graduação eu não tenho que me preocupar”. Nesse trecho, parece estar implícita na narrativa sua pressuposição quanto a *ter que* se preocupar no caso dos estudantes do pré-PEC-G, isto é, a preocupação é, em sua perspectiva, obrigatória. Essa afirmativa aponta para algumas questões sobre as quais, a meu ver, é preciso refletir: O que impõe a ela essa obrigação? Por que ela se coloca nessa posição de obrigatoriedade?

Como já foi exposto anteriormente, Virginia era a professora participante que mais tinha experiência docente com o grupo do pré-PEC-G. Além disso, ela assumia uma função a mais: a de auxiliar o coordenador, sendo como uma líder das professoras, a pessoa a quem as docentes e os alunos geralmente recorriam quando tinham algum tipo de questionamento. O acúmulo de funções pode ser uma das explicações para que ela assumisse essa maior responsabilidade. Ademais, Virginia possuía outra relação com o PEC-G, uma vez que o programa foi tema de algumas das pesquisas realizadas por ela em sua jornada acadêmica. Dessa forma, era possível perceber seu grande interesse sobre esse contexto de ensino-aprendizagem, que pode indicar que ela já tenha refletido muito sobre o seu funcionamento. Assim, a formação, o tempo de experiência e a responsabilidade que ela assume como a líder do grupo podem ser fatores determinantes para a maneira como ela enxerga o grupo de professoras e de alunos.

Outra possibilidade para que ela assuma essas responsabilidades para si vai em direção ao olhar da *falta* que parece repousar apenas na visão em relação ao grupo do pré-PEC-G. A forma como se refere aos estudantes desse programa pode revelar que Virginia os vê como desprotegidos, como pessoas que precisam de ajuda. Quando discorre sobre o curso de PLA destinado a alunos da graduação vinculados a outros programas de intercâmbio, Virginia narra

não ter obrigação de se preocupar com assuntos como “se o aluno tem dinheiro para pagar o aluguel ou não” ou “questões emocionais”. Provavelmente, existem estudantes no curso de PLA da graduação que também passem por dificuldades, sejam elas financeiras, sociais, emocionais etc. Contudo, nesse contexto, Virginia parece não se envolver nessas questões, não se preocupar da mesma forma como parece acontecer no curso do pré-PEC-G.

O excerto também aponta para a visão da professora de que questões que expõem os estudantes a situações de vulnerabilidade devem ser levadas em consideração pelas outras professoras do grupo. É o que notamos quando ela diz que “reflete na gente, no nosso trabalho”. Além disso, Virginia expõe sua visão sobre a maneira como deve se portar um professor nesse contexto de ensino-aprendizagem. Isto é, sua narrativa revela que ela não enxerga essa responsabilidade como sendo apenas sua, mas que deve ser compartilhada com toda a equipe docente, pois, como assevera, “se não reflete é porque esse professor não serve para trabalhar ali”.

Ademais, a obrigatoriedade do Celpe-Bras gera impactos nos estudantes – “estresse” – que, na visão de Virginia, devem também refletir no trabalho docente. Essa narrativa corrobora sua visão, discutida anteriormente, quanto à obrigação do corpo docente em assumir uma preocupação com questões que extrapolam a sala de aula no contexto do PEC-G. Esse posicionamento de Virginia é muito relevante, pois revela a maneira como ela entende que deve se portar um professor nesse contexto de ensino-aprendizagem e, por ser a líder do grupo e a professora com mais experiência de ensino com o pré-PEC-G, pode influenciar a maneira como as demais professoras entendem sua função e responsabilidade enquanto docentes do curso de PLA para o pré-PEC-G.

Maya narra uma experiência muito semelhante à narrada por Virginia, fazendo uma comparação entre as preocupações que costumava ter no curso de PLA para o pré-PEC-G e no curso de PLA ofertado no departamento de extensão da IES:

Recorte 10 – Entrevistas

Maya: Eu acho que é:: o envolvimento emocional é muito maior dos alun/ entre alunos e professores [ahan] por exemplo, eu::, em outros cursos, eu já dei, por exemplo, no [nome do centro de extensão da IES analisada], eu não sabia, assim, de nada da vida dos alunos (pausa) entendeu? [sim] e:: **com o grupo do PEC-G você sabe, assim, problemas financeiros, problemas de saúde da família, o que que está acontecendo, o que que não está acontecendo e várias coisas. É:: dar aula no PEC-G não é só dar aula no PEC-G, é, às vezes, levar no hospital, levar em casa, é ajudar a trazer uma blusa de frio, trazer lanche [uhum] porque, às vezes, eles não vão ter lanche,**

então, é: é: é: é muita coisa, entendeu? É indicar, não sei, o profissional que mexe com computador, porque o computador estragou.

[Trecho da entrevista inicial]

A narrativa de Maya também vai ao encontro à de Virginia (recorte 9), uma vez que ela também diz assumir responsabilidades que extrapolam o contexto da sala de aula. Elas são as professoras que mais têm experiência de trabalho docente com o grupo do pré-PEC-G. Além disso, a fala de Maya também vai em direção ao discurso da *falta*, pois, nesse momento de sua narrativa, ela apenas destaca como diferencial do grupo aquilo que os alunos não têm. Assim como Virginia, no ano em que os registros foram gerados, Maya também tinha muitos anos de experiência com o ensino de PLA para o pré-PEC-G e desenvolvia uma pesquisa sobre o programa.

Como professora do grupo, também me deparei com construções, ao longo da escrita desta tese⁴⁵, como “ter que” lidar com situações como levar alunos ao hospital, ajudá-los a comprar remédios, entre outras, assumindo, também em meu discurso, uma *obrigatoriedade* de agir de forma diferente no contexto de ensino-aprendizagem de PLA para o pré-PEC-G, o que, na verdade, vejo agora como uma escolha, como algo subjetivo.

A narrativa de Cecília, professora que havia atuado por alguns anos no contexto analisado, também apresenta elementos sobre as questões enfrentadas pelos estudantes que lhes expuseram a situações de vulnerabilidade quando indagada sobre o que acredita ser diferente nesse curso:

Recorte 11 – Entrevistas

Cecília: No PEC-G você preocupa se **o menino** está conseguindo se manter aqui [cidade onde se localiza a IES analisada], se ele está se alimentando bem, se a família dele não está com **problemas na África**, isso pode impactar a aprendizagem dele aqui, consequentemente o resultado que ele vai ter no Celpe-Bras:: a responsabilidade é maior acredito no PEC-G, DA equipe docente.

[Trechos da entrevista piloto]

No trecho acima, Cecília enumera vulnerabilidades que, em sua narrativa, parecem ser “intrínsecas” aos estudantes do pré-PEC-G, sobretudo, com relação à manutenção de suas necessidades básicas no Brasil.

⁴⁵ Na seção 4.5 analisarei com mais detalhes o meu processo de escrita da tese.

Ressalto, novamente, que os discursos que associam os estudantes com questões da *falta* estiveram presentes, principalmente, nas falas das professoras mais experientes do curso. As professoras iniciantes não demonstraram a mesma percepção. Uma possibilidade para que isso aconteça é pela razão de as professoras mais experientes nesse contexto terem presenciado esse tipo de situação que pode envolver os alunos há mais tempo.

Pelo fato de os discursos da *falta* estarem presentes nas narrativas de todas as professoras mais experientes, dedicar-me-ei a essa questão ao longo deste item. Ressalto a importância da reflexão sobre tais discursos para que nos afastemos daquilo que pode ser, a meu ver, erroneamente interpretado como sendo “intrínseco” ao grupo de estudantes do pré-PEC-G, se levamos em consideração a perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar, que contempla a heterogeneidade dos sujeitos (MOITA LOPES, 2006a e b) e os estudos sobre identidade cultural (HALL, 2006; CAVALCANTI e MAHER, 2009).

Retornando ao recorte 11, outro ponto a ser discutido é o fato de Cecília apenas se referir a alunos cujas famílias possam estar vivendo “problemas na África”, colocação que parece sugerir que todos os estudantes desse continente enfrentam as mesmas dificuldades. Uma das possibilidades para que a professora mencione apenas esse continente pode ser a própria lembrança de experiências que ela tenha vivenciado com estudantes advindos de países africanos, alunos que enfrentaram questões que lhes expuseram a situações de vulnerabilidade. De qualquer forma, há também um apagamento da possibilidade de os estudantes do PEC-G de países de outros continentes passarem também por situações de vulnerabilidade. Dessa forma, é possível sinalizar na narrativa da professora, o olhar da *falta*, também presente em algumas narrativas de outras professoras do grupo. Esse rótulo comumente associado a esses estudantes, figurando-os na posição de minorias marginalizadas, pode promover a manutenção de uma visão estereotipada desses alunos. Para que o acolhimento aconteça de forma respeitosa é preciso, como aponta Maher (2007b, p. 2), “entender o diferente em sua complexidade”, evitando abrangências que evocam estereótipos.

São frequentes os discursos marcados por totalizações que relacionam o estudante do PEC-G à África, como se o “estudante africano” fosse o “modelo” de aluno do programa. Essa relação não se associa unicamente com questões quantitativas, visto que há muitos estudantes provenientes das Américas do Sul e Central, por exemplo, que também são participantes do pré-PEC-G. É o que confirma também a narrativa da professora Virginia:

Recorte 12 – Entrevistas

Virginia: [...] trabalhei com o PEC-G em 2008, foi a primeira vez que trabalhei mesmo, eu não sabia o que era o PEC-G, tipo:: (pausa) era uma/ fazia parte do processo de seleção do [nome do centro de extensão da IES], aí eles falaram ‘ah, vocês vão dar aula para um grupo de africanos’ e, no final, descobri que nem era africano todo mundo.

[Trechos da entrevista inicial]

O PEC-G é um convênio que existe há mais de cinquenta anos. Apesar disso, ainda é pouco conhecido pelos brasileiros até mesmo nas IES que o acolhem. Nesse contexto, é comum discursos de estudantes e professores brasileiros que se referem aos alunos conveniados de forma estereotipada. No recorte 12, a professora Virginia narra uma situação que experienciou em seu primeiro contato com o pré-PEC-G, na qual o grupo de estudantes do programa foi descrito de forma homogênea. O excerto evidencia que no referido ano de 2008 havia uma concepção sobre o grupo do pré-PEC-G que ia ao encontro de visões estereotipadas acerca dos estudantes, a qual busco desconstruir nesta pesquisa. Situações semelhantes são expostas pelos alunos quando, em atividade proposta em sala de aula, produziram *hashtags* em que narraram um episódio de preconceito racial ou xenofóbico que haviam sofrido no Brasil:

Quando você conversa com um brasileiro, ele te pergunta quase sempre: “Por que você está aqui?”, “Não tem universidade no seu país?”, “Como você faz para ter dinheiro?” #issoénormal?

[Hashtag 1]

De retorno das aulas eu entrei no supermercado com vontade de comprar alguma coisa. Mas depois de algumas voltas, não achei aquilo que queria. No momento de sair, por ter uma mochila nas costas e não passar pelo caixa, o segurança estava olhando para mim. Ser negro com mochila no supermercado e sair sem passar pelo caixa significa ser ladrão? #cadêorespeitodohomem?

[Hashtag 2]

Quando eu ando na rua, todo mundo daqui de [cidade brasileira onde o estudante mora] foge para longe de mim. A mesma coisa no ônibus. Se eu peço informação sobre as horas, as pessoas não respondem para mim. #porqueracismonobrasil

[Hashtag 3]

Nos três excertos anteriores, há exemplos de como o olhar da *falta* é dirigido a três estudantes conveniados negros. São narrativas nas quais os estudantes contam como se sentem frente a situações de discriminação devido à sua origem e/ou à sua cor de pele. Na *hashtag* 1, parte-se do pressuposto de que pessoas advindas de países africanos sempre passam por dificuldades financeiras e que não têm acesso a universidades. Pode-se refletir se as mesmas perguntas seriam feitas para um estudante advindo de algum país europeu ou norte-americano, por exemplo. Provavelmente as perguntas seriam distintas, devido a questões de (des)prestígio construídas socialmente. Na *hashtag* 2, o estudante narra uma situação que, infelizmente, é muito comum no cotidiano da população negra no Brasil. Na *hashtag* 3, o aluno relata, por meio de sua visão, como os brasileiros o tratam. Segundo essa narrativa, o estudante se sente invisível e não pertencente à comunidade brasileira, já que muitas pessoas do país mantêm distância e não conversam com ele.

Outro ponto importante e passível de análise é com relação à escolha lexical do termo *menino*, como aparece no recorte 11. Há preferência, na cidade onde o estudo foi realizado, pelo termo *menino*, para fazer referência a estudantes, que parece independe de gênero, idade, classe social etc., de modo a ser, aparentemente, somente um sinônimo de aluno. No entanto, essa escolha pode apresentar também outras acepções no contexto analisado, conforme apontam os registros. De acordo com o dicionário Melhoramentos (1992), *menino* significa:

me.ni.no *sm* **1.** Criança do sexo masculino. **2.** Pessoa inexperiente, sem prática das coisas do mundo. **3.** Tratamento afetuoso entre parentes e amigos, mesmo que sejam adultos.

A primeira acepção tem relação com criança, o que não é possível no contexto analisado, já que a idade mínima dos estudantes do pré-PEC-G é de dezoito anos. A segunda acepção pode demonstrar a forma com que Cecília, por meio do recorte 11, enxerga os estudantes: como pessoas frágeis, vulneráveis, desamparadas, que precisam de proteção. De mesmo modo, a terceira acepção do termo também é passível de ser acionada, visto que a docente pode se referir aos alunos de forma afetuosa, mesmo que já sejam adultos.

Realizei uma busca pelo termo *menino* nas entrevistas de todas as professoras participantes e a palavra foi utilizada quatorze vezes para se referir aos alunos do pré-PEC-G e, na maioria das vezes, há indícios de que essa escolha lexical tenha relação com a necessidade de proteção dos estudantes e, portanto, associa-se, predominantemente, com a

segunda do dicionário anteriormente apresentada. Vejamos alguns excertos em que as professoras se referem aos estudantes do pré-PEC-G como *meninos*:

Recorte 13 – Entrevistas

Virginia: Vocês levaram os meninos na Parada Gay, eu nunca ia pensar isso, entendeu? Tipo assim, nunca na minha vida, “ah, acho que eu fazer, vou levar **os meninos** na Parada Gay”, nunca ia fazer isso, não é uma questão de preconceito ou coisa assim, não pensaria mesmo, sabe aquela ideia que não vem? [ahan] tipo assim, quando você falou que levou **os meninos**, eu falei ‘gente, como assim? Olha, é mesmo, dá para levar **os meninos** na Parada Gay’, tipo assim, nunca tinha pensado nisso como uma possibilidade de aprendizagem, sabe?

[Trechos da entrevista inicial]

Recorte 14 – Entrevistas

Maya: Aí a gente vai, a gente vai sempre remendando ou sei lá, tampando buracos que a gente não deveria tampar, porque é um problema do sistema, institucional, assim, que a instituição tem que rever, sabe?, como que ela aceita **esses meninos** aqui, se eles realmente têm condição de se manter, se eles podem trabalhar ou não podem.

[Trechos da entrevista final]

Recorte 15 – Entrevistas

Katherine: Pois é, é tão complicado né:: por um lado, a gente não pode, não quer se envolver, mas por outro lado, a gente quer se envolver, porque, assim, tem a questão da preocupação, da gente estar acompanhando eles sempre. Eu acho que se tivesse mais apoio institucional, seria menos necessária a intervenção das professoras em casos que as professoras não deveriam intervir, acho que se a instituição tivesse mais bem preparada para receber **os meninos** do PEC, não aconteceriam tantos problemas iguais os que a gente teve.

[Trechos da entrevista final]

Recorte 16 – Entrevistas

Virginia: Eu acho que sim, eu acho que é:: para mim, sobretudo, é a questão financeira mesmo, porque, o que que acontece, eles têm aquele documento, né, que eles é:: que a família assina para comprovar que ele tem a condição pra entrar e tal. Aí esse documento não é assim avaliado da melhor forma, então acaba que esses estudantes chegam aqui com a:: falando que a:: o tio vai sustentar, mas o tio nunca efetivamente manda um dinheiro, porque, na verdade, o tio só assinou porque **o menino** pediu e falou: igual um aluno que a gente teve

que falou isso, que ele só pediu para o tio assinar para ele poder vir, então é:: o tio não tinha obrigação de sustentá-lo.

[Trechos da entrevista final]

Recorte 17 – Entrevistas

Virginia: Eu acho que isso vai impedir a vinda de muitos estudantes, mas eu acho que eu prefiro isso do que ele vir aqui e passar, sabe, situação de dificuldade financeira, miséria, tipo, ficar nessa, é desumano, sabe, ficar dependendo do/ da boa vontade dos outros, tem uns que ainda pedem, para gente, ajuda; tem outros que ficam passando fome e nunca/ a gente vai saber depois, porque vai vendo que **o menino** está murchando na sala, que não está participando, quando você vai ver, ‘ah, num estou comendo’.

[Trechos da entrevista final]

Recorte 18 – Entrevistas

Virginia: O PEC-G que a gente trabalha não é isso não, é um PEC-G que tem **menino** que passa fome, passa dificuldade, passa é:: problema de saúde fora de casa, e a gente tem que pôr no carro, levar no hospital, ficar em UPA, sabe?

[Trechos da entrevista final]

Recorte 19 – E-mail

Virginia: É horrível, corta o coração da gente, mas ela não pode continuar nessa situação humilhante que está vivendo aqui. É humilhante, dever [dinheiro] pra todo mundo, não ter um lugar fixo onde morar, depender dos outros pra tudo. Não está certo ele deixar **essa menina** passar isso aqui. Ou ela não está sendo sincera com ele [o pai da aluna] para não incomodá-lo, ou ele está com uma visão muito equivocada em relação ao Brasil. Seja o que for, ele [o pai da aluna] precisa se decidir a realmente vai sustentá-la.

[Trechos de e-mail – agosto do ano acadêmico analisado]

Quatro dentre as cinco professoras entrevistadas se referiram aos alunos como “meninos”. Na maioria das vezes em que o termo é utilizado, associa-se a questões enfrentadas pelos estudantes que lhes expuseram a situações de vulnerabilidade, como possíveis embates relacionados a construções culturais (recorte 13), questão financeira (recortes 14, 16, 17, 18, 19), problemas de forma geral (recorte 15), dificuldades quanto à manutenção da saúde (recorte 18). Além disso, também é importante ressaltar que as professoras não se referiram a alunos de outros contextos em que já atuaram utilizando-se

desse mesmo termo. No recorte 9, por exemplo, Virginia se refere aos estudantes de outros intercâmbios como “alunos” ou “caras”. Mas, ao referir-se aos alunos do pré-PEC-G, recorrentemente utiliza o termo “meninos”. Por esse motivo, discuto sobre como essa visão das docentes impacta a postura que adotam para com os estudantes no curso de PLA para o pré-PEC-G.

A maneira como as professoras representam os estudantes – ao enfatizar e expor os problemas recorrentes enfrentados por eles –, pode demonstrar uma tentativa de visibilizar a voz desses sujeitos, muitas vezes apagada, auxiliando-os com o objetivo de amenizar as situações que lhes expõem em situações de vulnerabilidade. No entanto, ao tentar fazer isso, acabam por, em muitos momentos, essencializar o grupo, na medida em que parecem significá-lo pela visão da *falta*.

Apesar de meu foco de análise ser em torno da formação das professoras, chamo a atenção para o fato de que essa visão das docentes sobre a vulnerabilidade e a necessidade de proteção em torno da figura dos participantes do PEC-G pode ser atribuída, também, aos idealizadores do programa, que estão no topo da hierarquia do convênio. O que gostaria de salientar é que a vulnerabilidade não é constitutiva do convênio ao PEC-G, mas construída a partir de vários elementos, dentre eles a visão da IES e dos professores responsáveis pelo curso de PLA, como vimos nas análises das narrativas docentes. No entanto, não podemos atribuir essa visão apenas aos docentes que trabalham no programa, pois ela é disparada e compartilhada pelos seus próprios idealizadores, de modo que a dificuldade em desconstruir essa visão reside, sobretudo, nos elementos verticais. Os documentos oficiais e as regras do programa contribuem como gatilho e para a manutenção da construção dos estudantes convênios ao PEC-G em torno da vulnerabilidade, pois não possibilitam aos alunos elementos básicos para sua manutenção no Brasil.

Outra questão que dificulta a desconstrução da visão de vulnerabilidade geralmente atribuída aos estudantes pode ser encontrada na forma como o MRE narra o PEC-G. Em resposta à Carta de Novembro⁴⁶, o órgão governamental parece eximir-se de sua responsabilidade ao afirmar que não pode auxiliar os alunos que passam por dificuldades,

⁴⁶ A Carta de Novembro (cf. Anexo E) é um documento que foi elaborado após o encontro sobre o âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G realizado na Universidade Federal do Paraná em novembro de 2017. Na ocasião, representantes de várias IES que ofertam curso de PLA para esse contexto – professores e coordenadores –, organizaram três grupos temáticos para discussão e reflexão de ações que pudessem impactar positivamente nas aulas e no entorno do pré-PEC-G. A Carta de Novembro foi, então, resultado do compilado de experiências narradas durante esse evento e entregue aos representantes do PEC-G no Itamaraty. Após um período da entrega, os responsáveis apresentaram uma devolutiva para os pedidos e observações apresentadas na referida carta (a resposta à Carta de Novembro é um arquivo confidencial elaborado pelo Ministério da Educação e, por esse motivo, não foi anexada nesta tese).

uma vez que já oferece a vaga para o ingresso universitário e que o edital do programa estabelece que é o próprio aluno o responsável por lidar com questões financeiras, por exemplo, mas também não o permite trabalhar enquanto estiver como conveniado ao programa. Isso mostra que são várias as instâncias responsáveis por construir a visão em torno da vulnerabilidade comumente atribuída aos alunos conveniados ao PEC-G.

Retomando novamente as narrativas docentes, reproduzo outros excertos das participantes da pesquisa que apontam para uma aparente essencialização do grupo:

Recorte 20 – Entrevistas

Cecília: **O PEC-G, ele:: ele não vem só com o aluno, ele vem com o aluno e a vulnerabilidade que ele tem. Não só para poder:: como ser humano para poder aprender, mas vem com uma dificuldade financeira, vem com uma dificuldade de adequação cultural.** Você pode achar isso em uma disciplina da graduação? Pode, lá você reconstrói, mas o seu contato é menos pessoal com o aluno, muito mais técnico do que no PEC-G.

[Trechos da entrevista piloto]

Embora Cecília aponte para questões importantes, como os problemas relacionados às dificuldades financeiras que geralmente permeiam a vida desses estudantes, sua narrativa também pode promover reducionismos e sinalizar uma essencialização e homogeneização dos sujeitos, apresentadas como inerentes e constitutivas do grupo. Em outros momentos de sua narrativa, a professora aponta insistentemente para as *faltas*, uma vez que, segundo ela, o aluno “vem com uma dificuldade financeira, vem com uma dificuldade de adequação cultural”.

Quando a docente se refere à “dificuldade de adequação cultural”, podemos inferir traços de uma perspectiva assimilacionista em relação ao estudante internacional do PEC-G que vem estudar no Brasil. Seu discurso parece, de alguma forma, pressupor que o estudante deveria ter certa obrigação de aprender as “normas culturais do Brasil”, o que poderia sugerir que as construções culturais dos estudantes africanos não seriam as mais adequadas e os estudantes deveriam, portanto, assimilar as que encontram no Brasil (cf. CÂNDIDO, 2018). Além disso, também é possível depreender uma perspectiva etnocêntrica (CAVALCANTI e MAHER, 2009) devido à tendência de considerar os valores culturais brasileiros como parâmetro para os grupos culturais dos estudantes, como se aqueles fossem os corretos.

O recorte 20, dessa forma, aponta para estudantes que possuem apenas uma bagagem de *faltas*, aparentemente incapazes de oferecer algo de suas próprias construções culturais

para contribuir com o país em que chegam para realização de seus estudos. Esse mesmo posicionamento é reforçado em outras narrativas da professora Cecília, que usa em outros momentos os termos “adequar” e “adequação” ao se referir aos estudantes:

Recorte 21 – Entrevistas

Cecília: [...] eu pensava que era quase impossível **a pessoa adequar o pensamento dela**, sabe?

[Trecho da entrevista piloto]

Recorte 22 – Entrevistas

Cecília: Com relação ao papel da mulher ainda tenho minhas dúvidas. **Eu acho que eles aprenderam a se adequar para poder se enquadrar aqui** [no Brasil], mas eu acredito que não tenham saído com esse valor completamente alterado.

[Trecho da entrevista piloto]

Recorte 23 – Entrevistas

Cecília: Eles eram alunos que **eu achava quase impossível a gente pelo menos conscientizar eles com essa adequação**. Esses realmente eu achava que era impossível, esses dois alunos, mas eu percebo que hoje inclusive eu vejo que um deles já está na graduação, tem muito sucesso, interage com todo mundo, parece que está abrindo um pouco mais:: a cabeça e não mudar o que ele já é pelo **menos incentivar a adequação**. E eles eu achava que realmente seriam MUItos difíceis, muito difíceis mesmo.

[Trecho da entrevista piloto]

Nos quatro últimos recortes, as palavras “adequar” e “adequação” são bastante recorrentes, e parecem apontar para uma pressuposição de que as construções culturais dos alunos sejam equivocadas e que eles devem assimilar as que encontram no Brasil, o que também pode sinalizar uma visão etnocêntrica em relação a esse contexto de ensino-aprendizagem de língua adicional por parte da professora. É possível que sua fala esteja “contaminada” por uma construção social que ela continua reproduzindo. Contudo, também reflito sobre uma possível falta de uma formação docente que vise à metarreflexão do professor em formação. Isto é, parece-me que ainda falta um arsenal de educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013) em cursos de formação de professores que formam docentes para contextos como esse em que atua Cecília. Com base nas teorias às quais me filio, acredito ser necessária a busca por uma formação de professores que ressalte a

importância de dialogar as múltiplas construções culturais dos estudantes internacionais com aquelas outras múltiplas construções culturais também não homogêneas vivenciadas no novo país, já que a inserção na nova realidade deve acontecer da forma mais respeitosa possível.

Uma das interpretações possíveis para essa relação entre a cultura brasileira e a africana emergida da narrativa da docente pode ser considerada a partir de uma lógica binária “que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subtendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nessas relações” (FLEURY, 2003 *apud* MAHER, 2007b, p. 24). Para Maher (2007b), “o que ocorre na sala de aula não é simples justaposição de culturas”, uma vez que as identidades culturais de professores e estudantes esbarram e tropeçam umas nas outras a todo momento (MAHER, *op. cit.*). Segundo a autora, o encontro com o outro, com o diferente, é difícil e complexo e exige preparação, sobretudo quando se trata do professor, que é a figura de referência para os estudantes que estão iniciando sua vida em outro país (MAHER, 2007a).

Com base nas análises que venho propondo até aqui, acredito ser fundamental refletir sobre a necessidade de se inserir discussões a esse respeito nos cursos de formação de professores, de modo a fornecer um arsenal metarreflexivo a esses (futuros) educadores a respeito da complexidade das relações interculturais. Segundo Cavalcanti e Maher (2009), o discurso pedagógico – no qual está inserido o discurso docente –, atua fortemente na construção das identidades culturais em sala de aula, reforçando a necessidade de investimento nos cursos de formação.

A narrativa de Cecília também revela outros estigmas a que estudantes estão frequentemente sujeitos e parece apontar para a forma como têm lidado com essas discriminações com o auxílio do curso de PLA preparatório para o Celpe-Bras. Após discorrer sobre o que, na percepção da docente, seria uma “dificuldade de adequação cultural” de alguns estudantes na sociedade brasileira devido a construções culturais, sobretudo com relação à posição da mulher na sociedade, ela é questionada sobre se o curso, que integra o trabalho de cinco docentes⁴⁷, provocou deslocamentos nos estudantes, no intuito de respeitarem as construções culturais típicas do Brasil. A professora responde positivamente, trazendo o exemplo de um de seus ex-alunos do pré-PEC-G, como vemos no excerto a seguir:

⁴⁷ Relembro que o curso analisado é ministrado por cinco professoras, estudantes de graduação e pós-graduação da IES analisada.

Recorte 24 – Entrevistas

- Marcela: E você acha que o curso, com essa:: a integração das professoras, isso ajudou eles a respeitarem a cultura do Brasil?
- Cecília: Um desses alunos inclusive, ele se integrou, ele se deu muito bem não só pelo esforço nos estudos, mas ele se tornou muito conhecido por dar aulas particulares e tudo, não só pelo pelo:: estudo pelo:: esforço, mas pela interação que ele construiu na unidade acadêmica em que ele estuda. Então isso para mim, não sei, a impressão que eu tenho é que isso já é um sinal de que ele conseguiu se integrar, não só pela parte intelectual, mas pela parte pessoal também, pela socialização.
- Marcela: E você vê que esse resultado final foi uma consequência também do que foi ensinado no primeiro ano, no curso de português?
- Cecília: Com certeza, com certeza. E eu vejo inclusive esse aluno, há pouco tempo eu conversei com ele, eu vejo que até o posicionamento desse aluno em relação às pessoas que têm preconceito, por exemplo, com outros negros, contra quem é da África, é uma posição mais moderada. É:: e ele mostra/ porque ele está mostrando na prática que:: o lugar efetivo deles sem precisar ser agressivo. “Não, não é nada disso, na África não tem aquilo não”. **Ele mostra pelo que ele é, que a África não é o que as pessoas pensam, que o fato dele ser negro não tem que colocar ele abaixo de ninguém**, então ele parou com esse tom mais agressivo que eu acho que é você render muito com pessoas, né, e **mostrou, pela inteligência dele, sendo negro, vindo da África, vindo de um sistema educacional que as pessoas não esperam que seja tão eficiente e foi capaz de superar e vencer. Então ele mostrou, desde uma perspectiva muito diferente, que na condição dele, de negro e africano, ser capaz de:: de se impor**. Ele se impôs pela habilidade que ele tem, então ele não precisou usar mais a agressividade, ele usou simplesmente o dom que ele tem que independe da raça, da cultura de onde ele venha. Isso que mais me impressionou. E com certeza isso vem também a partir do curso.

[Trechos da entrevista piloto]

O recorte parece apontar algumas contradições: a professora diz que o fato de ser negro não coloca o estudante abaixo de ninguém, visão ainda recorrente em nossa sociedade, mas a narrativa em seguida, em destaque, pode ser interpretada de forma negativa. Esse excerto parece apontar para o olhar da *falta*, já citado anteriormente, e pressupõe uma hierarquização que coloca o sistema educacional africano como “menos eficiente” que o brasileiro, o que estaria na origem de dificuldades que os alunos precisariam “superar” para “vencer”. Desse modo, a professora parece apresentar um posicionamento que também coloca o estudante em um lugar inferior em relação a outros sujeitos, visto que ele é negro e africano (“sendo negro, vindo da África”). Além disso, a escolha lexical “inteligência” abre margem para a interpretação do reconhecimento desse estudante como uma exceção, o que pode ser

compreendido que a inteligência não é comum para esses alunos, o que vem a reforçar uma posição inferior para os estudantes de países africanos (cf. CÂNDIDO, 2018).

Considero relevante a reflexão na formação docente sobre conceitos relacionados à interculturalidade que, como demonstram os estudos de Maher (2007a), trazem para o centro do debate “as diferenças de forças entre os diferentes grupos culturais e buscam promover uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, além de assegurar a igualdade de oportunidades para grupos sociais desprestigiados no país” (MAHER, 2007a, p. 267).

É importante destacar, em contrapartida, outra possibilidade de interpretação na narrativa de Cecília decorrente do recorte 24. Nesse excerto, a professora pode estar se referindo ao preconceito normalmente sofrido por alguns estudantes, sobretudo os que são negros e de países africanos, de modo a evocar os discursos frequentemente proferidos em relação a eles para, assim, posicionar-se contrariamente em relação a esses discursos em defesa do aluno. Desse modo, as narrativas de Cecília ainda variam entre defender o posicionamento dos estudantes e essencializá-los. A docente, no ano em que os registros foram gerados, estava realizando a sua graduação em Letras. Apesar de já trabalhar no âmbito do curso de PLA há alguns anos, conforme salientamos anteriormente, destaco uma aparente falta de metarreflexão da professora em formação em direção ao desenvolvimento de uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013).

A análise das narrativas produzidas pelas professoras participantes da pesquisa revelam, desse modo, o quão importante é problematizar esses discursos, a fim de desconstruí-los e desnaturalizá-los, buscando promover o questionamento de possíveis estereótipos e preconceitos, investindo na formação de professores, de forma que passemos a analisar os impactos que as ações dos docentes exercem nos contextos em que atuam, visto que

se o objetivo de um professor transformador é modificar a vida dentro e fora da sala de aula, ele deve começar refletindo sobre os princípios ideológicos da sua prática e sobre como esses princípios influenciam as questões pedagógicas e, principalmente, as sociais. (DUTRA, 2010, p. 206)

A visão da *falta* presente em algumas das narrativas das professoras em relação ao trabalho realizado no curso de PLA para o pré-PEC-G pode levá-las a assumir posturas diferentes no curso, que se aproximam, em certa medida, a uma conduta maternal e superprotetora. Esse tipo de atitude não parece fazer parte de seu posicionamento em outros contextos, conforme narram as próprias docentes, embora, em outros cursos, haja também

alguns alunos que possivelmente enfrentam situações que envolvem vulnerabilidade. Por outro lado, as professoras demonstram ser conscientes de que o contexto social faz parte das demandas dos alunos e parecem entender sua importância para o trabalho que desenvolvem na sala de aula de PLA, levando em consideração a construção de conhecimentos mais responsivos à vida social, conforme defendem os preceitos da Linguística Aplicada Indisciplinar. Isso revela a dificuldade e a complexidade que o contexto impõe: é problemático que as professoras essencializem o grupo, mas, ao mesmo tempo, não devem desconsiderar as vivências dos alunos.

É preciso destacar que essa mesma visão não aparece de forma tão acentuada nas narrativas das professoras iniciantes, pois não se referem a situações que expõem os alunos a situações de vulnerabilidade da mesma forma que fazem as professoras mais experientes nesse contexto de ensino-aprendizagem. Provavelmente ainda possuem uma visão menos influenciada pela experiência atuando no âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G, se considerarmos seu contato ainda incipiente com relação ao trabalho nesse contexto. Há, portanto, mais discursos nessa direção de professoras mais experientes (Cecília, Virginia, Maya e no meu próprio, visto que, no processo de escrita da tese, também me coloquei a obrigação de ajudar nas possíveis dificuldades de alguns alunos). Essa visão recorrente do olhar da *falta* nas narrativas das professoras veteranas parece ter relação com experiências que elas já vivenciaram no dia a dia de seu trabalho com esses estudantes ao longo dos anos, proporcionadas, principalmente, pelas duas primeiras categorias de análise: **carga horária e objetivos do curso**.

Para concluir esta seção, retomo que as narrativas das professoras referentes ao perfil dos alunos do pré-PEC-G apontam, na maioria das vezes, para aquilo que eles não têm, o que acarreta uma visão homogeneizada do grupo de estudantes que, aparentemente, é visto por elas como *necessitados de proteção* (veja-se indícios tais como: i) chamá-los de “meninos”; ii) falarem, sobretudo, das *faltas*; (iii) ressaltarem a necessidade de ter uma disposição e um cuidado a mais para se atuar como docentes nesse contexto específico). Desse modo, depreendemos a terceira categoria de análise, a que se refere ao **perfil dos estudantes-convênio**. Como foi analisado ao longo da seção, o olhar da *falta* com relação aos estudantes candidatos ao PEC-G predomina quando as professoras narram as diferenças entre esse convênio e outros programas de intercâmbio, o que gera duas implicações:

- **Implicação 1:** os alunos são vistos como desprotegidos.
- **Implicação 2:** pressupõe-se uma necessidade de maior engajamento docente no curso de PLA para o pré-PEC-G em relação a outros cursos de PLA.

No entanto, as professoras não responsabilizam apenas a si próprias como detentoras de responsabilidades sobre algumas das complexas situações vivenciadas pelos estudantes. Nesse sentido, a próxima seção está organizada para analisarmos como as professoras se posicionam frente a esse tema, de modo a refletirmos sobre como as diferentes atribuições de responsabilidades podem impactar o trabalho e a formação docente.

4.2. Processos de (des)responsabilização

Como vimos nos excertos do item anterior, muitas narrativas das professoras apontam para questões que envolvem supostas responsabilidades do docente para com os estudantes do curso de PLA para o pré-PEC-G. Nesta seção, analiso aquelas que apontam para esse tema, a fim de investigar o que isso revela sobre o entorno do convênio PEC-G e como isso impacta nas reflexões e nos deslocamentos na formação das professoras participantes da pesquisa.

Organizo a seção da seguinte maneira: em um primeiro momento serão abordados excertos em que as professoras narram de que modos, em sua experiência como docente de PLA no contexto analisado, a responsabilização pelo curso recai primordialmente sobre a equipe de professoras. Em um segundo momento, serão analisadas as narrativas em que as docentes apontam para uma responsabilização da IES em relação aos desafios enfrentados no âmbito no PEC-G. Finalmente, para encerrar a seção, discorrerei sobre as narrativas que responsabilizam o MEC e o MRE, ministérios que regem o convênio PEC-G.

4.2.1. *A gente tem uma proximidade muito maior do que professores em outros cursos:: a gente se envolve muito mais com a vida deles*

Para iniciar esta seção, trago excertos em que as professoras participantes discorrem sobre as responsabilidades do corpo docente com relação ao curso e aos estudantes de PLA do pré-PEC-G.

Como abordado anteriormente, as docentes afirmam que há diferenças entre o curso para o pré-PEC-G e outros cursos de PLA em que já trabalharam, e suas respostas focam, sobretudo, nas especificidades do curso do pré-PEC-G de acordo com suas experiências. Uma das distinções que sobressaiu em minha análise foi a indicação de maior responsabilidade para os docentes no contexto analisado. Desse tópico, emergiu a quarta categoria de análise: a **responsabilidade docente**. Busco compreender por que isso acontece e quais as implicações

para a formação das professoras. A narrativa de Alice, reproduzida a seguir, aponta para essa direção:

Recorte 25 – Entrevistas

Alice: Aqui no PEC-G, eu acho que tem uma (pausa) é:: (pausa) **uma inserção maior do professor**, como sujeito e a atuação dele, a visão de mundo que ele traz, isso tudo é mais forte no PEC-G do que nos outros cursos [uhum] eu acho que, assim, eu consigo esconder, nos outros cursos, certas coisas sobre a/ a Alice é:: (pausa) que no PEC-G, assim, não tem como, sabe? A gente está muito:: é:: mais íntimo, mais aberto, assim, e **também tem um grau de responsabilidade maior**, eu acho [uhum], porque **a gente tem um prazo para cumprir e alcançar esse objetivo, essa meta que a gente coloca, né?** No curso e no:: nos outros cursos, não necessariamente, assim, é:: eu **eu preciso alcançar aqui/ a/ cumprir aquele cronograma** e ensinar certos conteúdos, mas eu acho que é menos pressão, menos responsabilidade.

[Trechos da entrevista inicial]

Conforme apresentado em narrativas anteriores, a “inserção maior” a que Alice se refere tem relação com a carga horária do curso, que é de quatro horas diárias em sala de aula, somadas com o tempo de monitoria e de atividades extraclasse, o que resulta em tornar o professor “mais íntimo” dos alunos. Embora as professoras não estejam presentes diariamente na sala de aula, elas acompanham os relatórios, as discussões por *WhatsApp* e as reuniões presenciais, o que pode ser uma explicação para essa inserção maior mencionada por ela. Além disso, Alice pontua que, por ter uma meta ao final do curso – a aprovação no exame Celpe-Bras –, a responsabilidade do corpo docente é muito grande no curso de PLA para o pré-PEC-G.

Alice destaca a pressão e a responsabilidade que tem, como professora do grupo, o que nos leva a questionar o motivo pelo qual ela assume esse compromisso. Posso afirmar, como uma das professoras da equipe, que dificilmente o grupo de educadoras receberá alguma punição – algo como “ser demitida”, por exemplo – caso haja estudantes que não consigam a certificação mínima no exame Celpe-Bras. Então, o que faz com que a professora assuma para si tamanha responsabilidade?

Conforme analisado no recorte 4, Alice acredita que o grande objetivo do curso de PLA para o pré-PEC-G é o exame Celpe-Bras e a responsabilidade a que se refere em “eu preciso alcançar [...] cumprir aquele cronograma”, no recorte 25, parece se relacionar aos impactos da não certificação dos estudantes no referido exame. Como vimos, se não forem aprovados, esses estudantes devem retornar ao seu país de origem e não podem realizar a graduação no Brasil como participantes do PEC-G. Esse parece ser o principal motivo

apontado pela narrativa de Alice que pode contribuir com esse peso carregado pela docente, pois, possivelmente se sentiria culpada caso visse os estudantes voltando para seus países de origem por não obterem a certificação mínima. Nesse sentido, parece estar subentendida uma visão de que a aprendizagem depende mais do professor do que do aluno.

As demais professoras participantes também apontam para *responsabilidades* do corpo docente, atrelando esse aspecto a questões frequentemente enfrentadas pelos estudantes, situações que expuseram esses alunos à vulnerabilidade social. Como é possível notar nas narrativas das professoras e em minha própria experiência no contexto do PEC-G, essas situações acontecem com bastante frequência. Vejamos o comentário de Maya decorrente da entrevista inicial:

Recorte 26 – Entrevistas

Maya: Eu acho que é:: **o envolvimento emocional é muito maior dos alun/ entre alunos e professores** [ahan] por exemplo, eu::, em outros cursos, eu já dei, por exemplo, no [nome do Centro de Extensão da IES], eu não sabia, assim, de nada da vida dos alunos (pausa) entendeu? [sim] e:: com o grupo do PEC-G você sabe, assim, problemas financeiros, problemas de saúde da família, o que que está acontecendo, o que que não está acontecendo e várias coisas. É:: **dar aula no PEC-G não é só dar aula no PEC-G, é, às vezes, levar no hospital, levar em casa, é ajudar a trazer uma blusa de frio, trazer lanche [uhum] porque, às vezes, eles não vão ter lanche, então, é:: muita coisa, entendeu?**

[Trechos da entrevista inicial]

Assim como Alice, Maya também assume uma forte responsabilidade em relação ao seu trabalho como docente do curso de PLA para o pré-PEC-G, afirmando que o “envolvimento emocional” é maior nesse contexto de ensino-aprendizagem. No entanto, Maya não se refere a uma responsabilidade com relação ao exame Celpe-Bras, mas com questões enfrentadas pelos estudantes que possam lhes expor a situações de vulnerabilidade. Devido a essa proximidade, o professor tem mais contato também, conseqüentemente, com eventuais dificuldades pelas quais os estudantes passem, o que geralmente leva o corpo docente a ter preocupações que vão para além da questão linguística e que são de ordem social: “levar no hospital, levar em casa, ajudar a trazer uma blusa de frio, trazer lanche”. Nesse sentido, entendo que o trabalho realizado pelas professoras compreende o ensino-aprendizagem de uma língua adicional como envolto por um contexto social que constitui e é constituído por esse processo. Ao trabalharem dessa maneira, a meu ver, as professoras revelam traços de sua formação docente – tanto por sua experiência prática como, talvez, por

formação na graduação, pós-graduação ou em outros contextos que as constituíram como docentes – que apontam para discussões apresentadas por uma perspectiva crítica da Linguística. Nesse sentido, vejo que seu fazer docente revela uma atuação que não se atém somente ao ensino de determinado conteúdo para um grupo de estudantes, mas, mais profundamente, trata-se de um fazer docente engajado em práticas problematizadoras (PENNYCOOK, 2006), que se questiona sobre seu fazer como professoras em um contexto local também influenciado pelo global.

Muitas vezes, quando o estudante apresenta dificuldades financeiras, por exemplo, são algumas das professoras de PLA que se mobilizam para oferecer auxílio. Um importante questionamento a ser feito é: qual seria o motivo que faz com que essas professoras assumam essa responsabilidade que, teoricamente, apenas como docentes, poderiam não entender como parte de suas atribuições? Pois, de fato, como narram Maya e Virginia, esse tipo de atitude parece não ser comum em outros contextos de ensino-aprendizagem nos quais também atuam como professoras de PLA. Por que existe essa diferença? O que isso revela sobre essas professoras? Por que elas fazem isso ou se sentem responsáveis por fazê-lo? O que isso acarreta para suas vidas, profissões e formação?

Um aspecto revelador nesse sentido, que posso ressaltar por minha experiência no trabalho conjunto com essas professoras, é o de que elas levam em consideração a realidade social vivida por esses estudantes. Por outro lado, a forma como elas agem para com os problemas enfrentados por alguns dos estudantes pode ter como fundamento uma falta de clareza, dentro dos regimentos do programa, em relação aos papéis que devem (ou não) ser desempenhados por cada agente envolvido no funcionamento do convênio. O trecho final do recorte 26 também traz indícios de uma visão essencializada e, até mesmo, um tanto marcada por certa “infantilização” dos estudantes, que precisam de cuidados especiais, visão compartilhada por outras professoras, como analisamos na seção anterior.

No excerto a seguir, Maya traz mais alguns elementos relevantes para esta análise:

Recorte 27 – Entrevistas

Maya: Então, acho que no/ em outros programas de/ em outras aulas de programa de intercâmbio, acho que o envolvimento é menor (pausa) [uhum] entre professores e alunos e **talvez por esse envolvimento ser:: ser menor**, a gente, assim, não possa fazer, assim, um trabalho muito mais (pausa) muito mais rico, porque como o envolvimento é maior, a gente tem **uma relação muito mais íntima, a gente pode saber muito mais sobre opiniões de diversos assuntos**, então, às vezes, uma coisa que eu identifiquei aqui eu não identificaria em outro em outro grupo, **por causa da convivência e até pelo número de aulas, né? São 4 horas de aula por dia**, então [bastante]

“você convive com muito mais tempo, então, assim, eles estão aqui/ você escuta muita coisa que eles estão falando e fala “ah, vou trazer uma coisa sobre isso”, por exemplo, que, às vezes, isso não acontece em outros programas de intercâmbio.

[Trechos da entrevista inicial]

Na visão desta professora, sua maior responsabilização parece se dar justamente por ser, para ela, um envolvimento maior com os estudantes do curso, decorrente do tempo de convivência com eles devido à extensa carga horária do curso, como já ressaltai em análises anteriores. Isso mostra como, de fato, o contexto e as condições em que estão trabalhando influenciam na forma como veem seus alunos e na maneira como agem nesse contexto. Além disso, a narrativa de Maya parece indicar que o fato de ter mais tempo com os alunos permite que as professoras sintam que os conhecem melhor, o que facilita seu trabalho, como as escolhas dos temas a tratar em atividades realizadas em sala ou em contexto extraclasse. Isso é proporcionado, a meu ver, pela forma como o curso é planejado e pela autonomia que as docentes possuem, podendo desenvolver um trabalho voltado às necessidades de cada grupo de estudantes, o que também revela uma atitude responsável para com as demandas sociais dos alunos. Assim, além da atribuição de preparar e ministrar aulas, muitas vezes as docentes possuem preocupações que ultrapassam aspectos apenas relacionados a atividades desenvolvidas dentro da sala de aula.

As dificuldades financeiras, frequentes nas narrativas das professoras, são agravadas pelo fato de os estudantes do pré-PEC-G não terem à sua disposição mecanismos de ajuda financeira por parte dos órgãos responsáveis pelo programa, como também lembram Bizon (2013) e Miranda (2016). As autoras citam tentativas individualizadas das IES que buscam, por exemplo, conseguir auxílio alimentação e vagas nas moradias estudantis a despeito de entraves burocráticos advindos do fato de que tais estudantes ainda não têm um vínculo efetivo com as IES. Como professora do curso do pré-PEC-G, também presenciei situações em que estudantes, sem condições de arcar com os gastos de aluguel, contaram com a ajuda das professoras e da comunidade, de dentro e de fora da universidade, como para a arrecadação de dinheiro para cobrir os gastos de moradia.

Apesar desses problemas frequentes, Maya afirma que a proximidade com os estudantes tem pontos positivos, pois, ao conhecer mais profundamente suas histórias e sua vida, pode direcionar os temas abordados de acordo com as necessidades de cada turma, o que é possível devido à autonomia que o curso proporciona. Nessa relação, encontramos um embate na medida em que a aproximação se revela mais intensa devido às vulnerabilidades

que alguns estudantes podem apresentar, que são pontos negativos; mas, por outro lado, essa mesma proximidade estreita os laços entre as professoras e os alunos, o que gera consequências positivas para o curso, no sentido de que auxilia o direcionamento das aulas para as maiores necessidades e os maiores interesses dos estudantes.

O excerto abaixo também aponta para o contato entre aluno e professor:

Recorte 28 – Entrevistas

Katherine: Na prática, assim, vão aparecendo coisas à medida que a gente percebe na aula que algum aluno está mais triste ou percebe alguma coisa estranha:: acho que o contato e a prática com eles é muito:: muito importante e, não sei, a proximidade também com eles, né, porque **a gente tem uma proximidade muito maior do que professores em outros cursos:: a gente se envolve muito mais com a vida deles.**

[Trechos da entrevista inicial]

A narrativa de Katherine vem ao encontro da fala de Maya e Alice, pois também revela que há um envolvimento maior dos professores com os alunos no curso de PLA para pré-PEC-G. Assim como na fala de Maya, a narrativa acima está ligada a questões enfrentadas pelos estudantes que lhes expõem a situações de vulnerabilidade com relação, sobretudo, à condição emocional, que é a de ser sensível à tristeza ou a comportamentos diferentes que os alunos possam vir a demonstrar e que, em diversas situações, estão ligados às dificuldades financeiras que possam estar enfrentando, como vimos apontadas pela narrativa de Maya, no recorte 26. Esses problemas impactam na aprendizagem dos estudantes e podem afetar negativamente seu desempenho no Celpe-Bras e na sua preparação para os estudos de graduação no Brasil, além de refletirem no trabalho desenvolvido pelas professoras participantes.

A narrativa de Virginia, a seguir, apresenta argumentos que vão em direção aos que já analisamos anteriormente. Para isso, retomo o recorte 9:

Recorte 9 – Entrevistas

Virginia: **Pensando no trabalho das professoras é:: eu acho que é diferente porque eu acho que exige (pausa) uma certa:: sensibilidade e disposição a mais, sabe? O PEC-G me dá demandas que o curso na graduação, por exemplo, que eu ministro, não me dá, entendeu? Tipo assim, eu não tenho/ na graduação não tenho que me preocupar se o aluno tem dinheiro para pagar o aluguel ou não; no PEC-G, eu tenho; é:: lá eu não fico, assim, é:: (pausa) tão preocupada com questões de/ é emocionais, porque os alunos**

vieram para cá vão ficar pouco tempo, então, eles estão super bem adaptados, têm amigo para caramba, vão ficar aqui só seis meses, o pai e mãe vêm visitar direto [uhum], tipo, o cara fica seis meses aqui, isso bem em geral, né? bem generalizante, é óbvio que tem alguns casos de alunos que não têm essa mesma condição, mas bem no geral, é um perfil assim, ah o cara vem, vai ficar pouco tempo, é:: a vida dele não depende daquilo, desse intercâmbio, entendeu? [uhum] **E o PEC-G não, o PEC-G você a/ a/ o fato dele ficar ou não no Brasil depende de uma prova e isso gera um estresse, alguns deles só vão conseguir voltar para o país dali dois anos ou nem sabe quando se vai conseguir voltar antes de terminar o curso** [uhum], então, **isso é:: gera questões nos estudantes, tipo, por questões psicológicas, questões na aprendizagem** e isso, para mim, reflete na gente, no nosso trabalho, ou, para mim, tem que refletir [uhum], **se não reflete é porque esse professor não serve pra trabalhar ali**, é:: e aí eu acho que, por exemplo, pensando, comparando esses dois, né?

[Trechos da entrevista inicial]

Virginia afirma que o trabalho docente com o grupo do pré-PEC-G exige certa “sensibilidade e disposição a mais”, narrativa que também nos auxilia a refletir sobre a formação e trabalho das professoras, assim como sobre a forma como elas enxergam esse trabalho.

Segundo essa professora, o perfil dos estudantes do pré-PEC-G, assim como suas necessidades, são distintas quando comparadas às de alunos de outros programas de intercâmbio. Virginia cita os aspectos financeiros, emocionais e psicológicos que frequentemente estão presentes no grupo e que impactam na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, para ela, essas especificidades devem impactar o professor. De acordo com a docente, uma condição para trabalhar no curso do pré-PEC-G é ser sensível às possíveis dificuldades pelas quais os estudantes possam vir a enfrentar, ou seja, se o professor não se preocupa e não se responsabiliza também pelas questões para além da sala de aula, não deve trabalhar naquele contexto de ensino-aprendizagem. Provavelmente, a formação da professora e o tempo de experiência que tem nesse curso, assim como o papel que ela ocupou ao longo dos anos, colaboram para a constituição de sua visão em relação ao curso e a seu contexto.

Por esses motivos apontados pelas docentes, revelados em suas narrativas, elas mostram o peso que sentem como sendo sua responsabilidade na formação dos alunos, no futuro deles quanto a serem ou não aprovados no Celpe-Bras etc. Aquelas que possuem maior experiência pelo tempo atuando no curso – a saber, Maya, Virginia e Cecilia – apontam, ademais, para as potenciais vulnerabilidades às quais os estudantes podem ser expostos, confirmando que, em sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem com o grupo, essa realidade vem sendo recorrente.

Com relação à minha experiência, durante os estudos de doutorado, tive a oportunidade de ministrar aulas de PLA para o pré-PEC-G e também para cursos de PLA para outros convênios firmados pela IES em foco. Posso afirmar que, em minha percepção, a responsabilidade do professor para com os estudantes do pré-PEC-G parece mais acentuada se comparada com o envolvimento que temos com a vida do estudante para além da sala de aula nos outros contextos em que venho atuando. No curso de PLA para o pré-PEC-G, já lidei com vários assuntos que extrapolavam o ensino de língua em sala de aula: levei alunos para receberem atendimento médico em UPAs, comprei remédios, doei agasalhos, ensinei um ofício para uma estudante ganhar dinheiro extra e conseguir se manter no Brasil etc. Em minha concepção, há questões subjetivas que fazem com que algumas professoras assumam mais responsabilidades do que outras. Em cursos ministrados no âmbito de outros programas, não vivenciei, de forma tão destacada, esse tipo de situações, podendo focar meu trabalho de forma mais específica na preparação das aulas e elaboração de materiais e avaliações.

As professoras narram, portanto, desafios que extrapolam o trabalho docente apenas no que se refere a ensinar um determinado conteúdo e que impactam na forma como os estudantes lidam com as potenciais adversidades que encontram no Brasil. Essas vivências impactam, também, o seu desenvolvimento na aprendizagem da língua portuguesa, acarretando possíveis reprovações no exame Celpe-Bras ou dificuldades de adaptação nos estudos de graduação nas IES brasileiras, como pude notar em minha experiência de trabalho nesse contexto. É relevante ressaltar que a pergunta feita para as professoras não tinha como foco preocupações acerca de potenciais vulnerabilidades do grupo, mas, ainda assim, mesmo que entrevistadas separadamente, foram predominantes nas respostas das docentes essas questões, apontando para a realidade que vivenciam em seu trabalho nesse contexto de ensino-aprendizagem.

Essas narrativas parecem sinalizar que as professoras participantes se sentem responsáveis por ajudar os estudantes que possam vir a passar por algum tipo de dificuldade. Algumas hipóteses que podem apontar para isso vão em direção ao fato de a professora-coordenadora – que já tem vários anos de experiência docente no pré-PEC-G –, é bastante enfática ao dizer que, caso o professor não tenha preocupações e atitudes que visem considerar as dificuldades pelas quais os alunos podem vir a enfrentar, ele não estaria apto, a seu ver, para trabalhar nesse contexto.

Esse tipo de posicionamento pode influenciar nas atitudes das demais professoras, que também se sentem responsáveis por questões vivenciadas pelos alunos que ultrapassam a sala de aula. Dessa forma, a maneira como o trabalho docente se desenvolve no contexto

focalizado parece contribuir para uma formação engajada com as demandas sociais e não puramente linguísticas ou gramaticais dos estudantes. Nesse sentido, a atuação das professoras parece confirmar sua visão de ensino para além de enxergar a língua como apenas um código, direcionando-as a um trabalho “posicionado, responsável, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc.” (CAVALCANTI, 2011). Nesse aspecto, o trabalho desenvolvido pelas professoras parece, por um lado, relacionar-se com as premissas da Linguística Aplicada Indisciplinar e do Letramento Crítico. Por outro, no entanto, o excesso de preocupações e responsabilidades assumidas pelas docentes pode revelar uma falta de clareza no regimento do PEC-G em relação às funções e papéis das entidades e agentes envolvidos no funcionamento do convênio.

A fim de comprovar a magnitude de problemas como os que foram narrados pelas professoras participantes desta pesquisa no contexto da IES em que atuam, trazemos também os principais argumentos e solicitações da Carta de Novembro (cf. ANEXO E) com relação a essa problemática, que foi compartilhada e assinada por representantes de todas as IES que acolhem o curso de PLA para o pré-PEC-G no Brasil:

Grande parte dos alunos pré-PEC-G enfrenta dificuldades financeiras para se manter dignamente no Brasil, agravadas pelo fato de que esses estudantes não podem ter direito à assistência estudantil, por não terem vínculo com a IES onde realizam o curso de Português [...]. Induzir políticas que garantam o vínculo formal dos alunos pré-PEC-G com as IES (por exemplo, por meio de registros de alunos temporários), de maneira a viabilizar não apenas o acesso a diferentes serviços (hospitais universitários, bibliotecas, restaurantes universitários, salas de informática e espaços de recreação e exercícios físicos), mas também maiores possibilidades de construção de relações de pertencimento no ambiente acadêmico (CARTA DE NOVEMBRO, 2017, s.n.).

O fato de a narrativa das professoras participantes desta pesquisa ser corroborada pelo que docentes de outras universidades também vivenciaram revela que não era apenas uma questão subjetiva, um problema apenas local enfrentado na IES focalizada neste trabalho, ou uma “superproteção” ou um exagero por parte das docentes nesse contexto específico. Parece tratar-se, portanto, de um fato que impacta o trabalho das professoras nessa IES e também em outras do país, o que, a meu ver, exige maior atenção para a forma como está regido o programa e os impactos disso na vida daqueles que dele participam, sejam os próprios estudantes convênio, sejam professores, sejam responsáveis das diferentes entidades envolvidas etc.

Por meio das análises empreendidas até este momento, notamos que a natureza do curso parece contribuir para que as docentes nele envolvidas tomem para si significativa responsabilidade quanto a questões enfrentadas pelos estudantes que lhes expuseram a situações de vulnerabilidade. Para além de questões relacionadas exclusivamente a aspectos conteudísticos e gramaticais envolvidos no ensino-aprendizagem da língua adicional, as narrativas apontaram para impactos sofridos nesse processo, tanto pelos estudantes quanto pelas professoras, causados pelo contexto de ensino, pela heterogeneidade dos sujeitos envolvidos e pela multiplicidade de questões que envolvem suas vidas.

Em suas narrativas, todas as educadoras compartilharam a visão de que a responsabilidade de serem professoras de PLA para o pré-PEC-G é maior quando comparada a outras experiências docentes que já tiveram. Isso pode ser decorrente do envolvimento maior que parecem ter com os alunos, devido à carga horária do curso e a seus objetivos, que visam à aprovação em um exame de proficiência complexo como o Celpe-Bras para que possam realizar seus estudos completos de graduação em uma universidade brasileira. A meu ver, trata-se de uma missão que apresenta bastante complexidade. Em minha interpretação, essas percepções podem apontar para uma formação mais consciente quanto ao que envolve o ensino-aprendizagem de línguas, por um lado, e, por outro, para construções essencializadas dessas professoras em relação aos seus alunos do PEC-G e a sua profissão, provavelmente reforçadas pelas experiências que vivenciaram e vivenciam em sua prática docente nesse contexto específico.

Outras perguntas sobre as quais busco refletir ao longo desta seção são: Qual é o limite com relação ao envolvimento entre professor e aluno nesse contexto de ensino-aprendizagem? O que, no âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G, é responsabilidade do professor, da coordenação, da IES e do MEC e MRE? O professor tem a obrigatoriedade de ser sensível a essa realidade, assim como apontado por Virginia no recorte 9? O que seria essa “sensibilidade” e de que forma ela é (ou não) construída na formação docente? O que motiva as professoras entrevistadas a se sentirem tão fortemente responsáveis por questões relacionadas à vida de seus estudantes, inclusive, em relação a temas que extrapolam o convívio em sala de aula e as atividades relacionadas a esse espaço?

A meu ver, esses papéis não são claramente delimitados nos documentos que regem o programa, visto que não há um documento específico que disserte sobre os cursos de PLA para o pré-PEC-G. Por outro lado, existe, de alguma forma, uma delimitação quanto aos papéis das instituições. Segundo o decreto e os documentos que regem o convênio, por exemplo, é obrigação do estudante e de sua família lidarem com questões relacionadas à

saúde, moradia e alimentação. O MRE não se responsabiliza por isso e também afirma, por meio de seus documentos oficiais, que as IES não devem se responsabilizar, como é discutido em Bizon (2013), não demonstrando interesse de que as universidades abram concessões⁴⁸. Contudo, como vimos nos últimos recortes analisados, as professoras, em geral, não conseguem ficar passíveis frente a situações que colocam em xeque a dignidade e os direitos humanos de seus alunos, embora sejam movidas por questões subjetivas, visto que algumas, a meu ver, envolviam-se mais do que outras, por exemplo. Há, portanto, uma teia de emoções e subjetividades na relação entre professores e estudantes do curso de PLA para o pré-PEC no contexto analisado que geram a **responsabilidade docente**, quarta categoria de análise.

Passo, em seguida, a analisar os papéis da IES nos processos de (des)responsabilização no âmbito do PEC-G.

4.2.2. “A gente não pode, não quer se envolver, mas por outro lado, a gente se envolve [...] eu acho que se tivesse mais apoio institucional, seria menos necessário intervenção das professoras em casos em que as professoras não deveriam intervir”

Em outros momentos das narrativas decorrentes das entrevistas, as professoras participantes voltam a discorrer sobre os papéis dos envolvidos no funcionamento do convênio PEC-G. Katherine aponta para algumas responsabilidades do departamento de relações internacionais⁴⁹ da IES, que poderia promover melhorias no acolhimento desses estudantes. Outras professoras, como Maya e Virginia, tecem críticas ao programa de forma mais ampla, de modo a elencar o que acreditam ser de responsabilidade dos órgãos competentes, elaboradores das resoluções existentes.

Resultantes dessas narrativas docentes, depreendo a quinta e a sexta categorias de análise: **responsabilidade institucional** e **metarreflexão sobre os processos de (des)responsabilização**. Começamos com as narrativas de Katherine que, além de estar ministrando aula de PLA para o pré-PEC-G pelo primeiro ano à época das entrevistas, também era bolsista do departamento de relações internacionais da IES, e tratava de questões ligadas ao acolhimento dos estudantes internacionais na universidade (do PEC-G e demais convênios de internacionalização), o que lhe propiciava experiências e conhecimentos aos

⁴⁸ As propostas de soluções apresentadas pelo MEC e MRE como resposta à Carta de Novembro me pareceram incipientes e pouco conclusivas, respondendo de forma pouco satisfatória às reivindicações colocadas por aqueles que a assinaram, que são profissionais que convivem constantemente com os estudantes e conhecem a realidade do trabalho diário nesse contexto específico.

⁴⁹ Uma das funções da do departamento de relações internacionais da IES analisada é gerenciar programas de intercâmbio acadêmico na universidade, dentre eles o convênio PEC-G.

quais as demais professoras tinham pouco acesso. Quando solicitada a narrar as experiências vivenciadas ao longo de seu primeiro ano como professora de PLA para o pré-PEC-G e a refletir sobre possíveis melhorias nesse contexto, ela pontua:

Recorte 29 – Entrevistas

Katherine: Não sei se isso está relacionado ao ensino de PLA, exatamente, mas talvez **realizar uma parceria mais próxima com a [nome do departamento de relações internacionais] e:: acolhê-los, de fato, assim, não só aqui na aula da disciplina de português, mas na instituição mesmo, que eu acho que faltou:: faltou um pouco para eles nesse sentido, sabe?** Que eu lembro que, quando eles chegaram, eles estavam assim:: meio que perdidos em relação aos documentos que eles tinham que fazer, o que é normal, assim, todos os estudantes internacionais chegam com essas dificuldades, mas **eu acho que o acolhimento para eles poderia talvez ser feito de forma um pouco diferente no momento inicial**, sabe?

[Trecho da entrevista final]

No recorte acima, Katherine chama a atenção para a necessidade de melhorias no acolhimento dos estudantes, função que, a seu ver, caberia ao departamento de relações internacionais da IES. Na universidade em foco, desde 2016 é promovido por esse departamento um evento de acolhimento e orientação aos estudantes internacionais de diferentes intercâmbios, que conta com palestras e discussões que são majoritariamente voltadas para a vida dos estudantes internacionais. O evento acontece duas vezes ao ano, como forma de recepcionar os estudantes que chegam à universidade nos dois semestres letivos e orientá-los em relação à cultura acadêmica da IES e à dimensão intercultural e social da vivência em outro país.

Naquela época, a programação do evento não contava com palestras específicas sobre o funcionamento do PEC-G no ano acadêmico focalizado neste estudo, mas algumas atividades podiam ser aproveitadas pelos estudantes do pré-PEC-G, embora essa orientação tenha ocorrido um mês depois do início do curso de PLA para o pré-PEC-G. Por isso, os estudantes do referido programa, muitas vezes, ficam menos assistidos no momento da chegada ao Brasil, o que pode ser uma possível explicação para o problema no acolhimento apontado por Katherine. Apesar disso, no primeiro dia de aula de PLA, as professoras convidam estudantes de anos anteriores para traduzir os avisos nas línguas dos estudantes e algumas informações iniciais sobre o funcionamento do curso de PLA específico para eles (carga horária do curso, local das aulas, material necessário, nome das professoras e datas importantes para o curso etc.).

No recorte anterior, Katherine também afirma que, além dos estudantes do pré-PEC-G, os alunos dos demais convênios de intercâmbio também ficam “perdidos” com relação à documentação, mas destaca o diferencial para os estudantes do PEC-G. Essa narrativa pode revelar dois pontos: pode ser uma forma de essencializar o grupo do pré-PEC-G, demonstrando que o aluno necessita de acolhimento especial devido àquilo que, possivelmente, Katherine considera como suas possíveis *faltas*. Por outro lado, a narrativa da professora pode estar apontando para questões particulares referentes especificamente ao convênio PEC-G. De fato, acredito que seja necessário um acolhimento especial para o pré-PEC-G - a documentação é específica, o tempo de permanência dos estudantes no Brasil é diferente de outros programas de intercâmbio, entre outras -, mas devido às especificidades do programa e não por questões que faltam aos estudantes⁵⁰.

Indagada sobre o que poderia ser feito para aprimorar o trabalho nesse contexto, Katherine pontua:

Recorte 30 – Entrevistas

Katherine: Não sei, eu tinha pensado, **no primeiro dia de aula, além de apresentar o curso, apresentar o que é [nome do departamento de relações internacionais]**, que às vezes eles simplesmente chegam lá e já vão com os documentos para tirar o RNE, para fazer o agendamento. Não sei, assim, sentar com eles e falar um pouquinho das coisas que a gente vê que tem muito problema. Igual, por exemplo, é:: **uma aluna saindo da casa dos outros sem avisar, saindo da casa que estava morando sem avisar com antecedência, aí não sei, dar esses toques simples, sabe, talvez fazer um guia para o aluno do curso, que está chegando, um guia em várias línguas, alguma coisa assim**, só para nortear a pessoa, que eu senti que eles estavam um pouco sem saber para onde ir, o que fazer nesse momento inicial. **Não em relação ao ensino de PLA, mas em relação às partes burocráticas, como funciona o Brasil**, como funciona a [nome da IES analisada], como funciona [nome da cidade da IES analisada]. Eu acho que isso ia ajudar eles a:: não sei, ajudar eles no curso, porque acho que eles teriam menos preocupações, né, fora, assim, os problemas que o programa mesmo já tem, os desafios que o programa mesmo já tem, questões de financiamento, questão de burocracia, mas, assim, **nada relacionado ao ensino de PLA.**

[Trecho da entrevista final]

⁵⁰ Os estudantes do pré-PEC-G de 2019 contarão com uma sessão exclusiva para o convênio, o que aponta para a importância do diálogo entre o departamento de relações internacionais e a equipe pedagógica, como o que ocorreu no ano acadêmico analisado, por intermédio de Katherine. No referido ano, a data de chegada dos estudantes do pré-PEC-G coincide com a data do acolhimento aos estudantes internacionais promovido pela universidade, o que garante uma melhor assistência deste o momento em que os estudantes chegam à IES.

Katherine aponta a necessidade de uma parceria mais estreita entre o departamento de relações internacionais e os estudantes do pré-PEC-G como forma de minimizar possíveis impactos que os aspectos burocráticos possam ter, os quais influenciam na aprendizagem do aluno de português. É recorrente, por exemplo, que, no começo do ano, os alunos se ausentem de aulas para resolver questões burocráticas – como ir à Polícia Federal.

Diferente das narrativas de Katherine apresentadas nos recortes 5 e 6, em que parecia enxergar a preparação para o Celpe-Bras como o grande objetivo do curso, nesse trecho ela demonstra uma preocupação que vai para além de uma aula que visa apenas preparar os estudantes para a certificação em um exame de proficiência. Essa visão parece ser influenciada pela sua formação, advinda pela experiência que adquiriu no trabalho junto ao departamento de relações internacionais, o que aponta para a importância de uma formação transdisciplinar do professor.

Uma formação desse tipo contribui de muitas maneiras para os processos de ensino-aprendizagem de que essas professoras participam, na medida em que essa heterogeneidade dos sujeitos (neste caso, das professoras) traz benefícios para a constituição do planejamento de curso, da própria formação da professora e da formação das demais docentes do grupo. Assim também, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o que também é reforçado pelo formato do curso, organizado de forma colaborativa. A narrativa da professora também parece ser um indício de que sua visão está em processo de deslocamento, possivelmente provocado pelas experiências proporcionadas pelo trabalho colaborativo em equipe, já que as narrativas dos recortes 5 e 6 foram ditas em meados do curso e as do recorte 29 revelam, a meu ver, o desenvolvimento mais amplo da docente em relação à sua visão a respeito do trabalho desenvolvido no âmbito do pré-PEC-G.

Ao final de sua narrativa no recorte 30, porém, interpreto uma possível contradição no discurso da professora, na medida em que, depois de ressaltar tudo que, a seu ver, envolve o processo de ensino-aprendizagem no contexto do curso focalizado, a professora parece deixar transparecer a perspectiva de que os funcionamentos burocráticos relacionados ao programa não fariam parte do que significa aprender PLA nesse contexto. Alicerço-me na Linguística Aplicada Indisciplinar e no Letramento Crítico, para reforçar que “a linguagem é uma prática social” (FABRÍCIO, 2006, p. 48) e “a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo” (JORDÃO, 2013, p. 73). De acordo com essas perspectivas, a separação entre o processo de ensino-aprendizagem de línguas e os desafios relacionados ao contexto em que esse processo ocorre não podem ser vistos de forma separada. Assim, também as questões burocráticas e de funcionamento do programa, da

cidade que o sedia e da IES que o recebe, mencionados pela professora Katherine, dizem respeito também ao ensino de língua.

Por outro lado, ainda que a narrativa de Katherine, conforme apresentado anteriormente, pareça corroborar a ideia de separação entre língua/sociedade/cultura, sua prática docente aponta em outra direção. É o que vemos, por exemplo, quando a professora mostra-se preocupada com questões de moradia enfrentadas pelos estudantes e propõe tratar essa temática nas aulas de PLA. Desse modo, a professora sinaliza uma visão de ensino-aprendizagem de língua adicional como sendo mais que apenas a aprendizagem de um código ou de regras gramaticais, à medida em que, em seu fazer docente, vislumbra também a importância de elementos relacionados à aprendizagem de língua que toca as questões diárias vivenciadas pelos estudantes.

A narrativa a seguir refere-se a pontuações da professora quando foi indagada pela pesquisadora a respeito do edital do PEC-G:

Recorte 31 – Entrevistas

- Marcela: Você vê, então, algumas coisas que precisam ser revistas, de repente, no Edital do Programa?
- Katherine: **Na verdade, eu nunca li o Edital do Programa, se eu li, assim, foram só alguns trechos, mas eu sinto que, em geral, quando a gente está falando de internacionalização e a gente pega a pontinha final, que é o aluno já na universidade fazendo mobilidade acadêmica, às vezes a gente esquece de algumas coisas que seriam importantes no processo, aí eu sinto que talvez o processo de recepção e acolhimento dos alunos do PEC-G, é:: esse processo assim, enquanto instituição [nome da instituição analisada] fazendo esse processo, eu acho que podia ser mais bem feito.** Eu não acho que eles não sejam acolhidos da forma com que eles precisam ser acolhidos, acho que, assim, os estudantes internacionais que vêm passar aqui, não sei, um semestre, acho que em geral eles são bem acolhidos, é tendo em vista as necessidades que eles têm de acolhimento, mesmo, **acho que do PEC-G podia ser feito um trabalho um pouco diferente, por exemplo, de referência aqui no Brasil, eles acabam tendo as professoras, porque os padrinhos, assim, abandonam, de certa forma, os padrinhos não continuam com eles.** Talvez ter padrinhos mais presentes:: e acho que isso ia ajudar eles a se envolver também na universidade, porque acho que **sinto que eles são, às vezes eles estão muito, sei lá, distantes da universidade mesmo, não estão participando do:: das coisas que acontecem aqui, que é uma pena né, porque tem tanta oportunidade aqui, talvez isso motivaria eles para estudar mais, para permanecer aqui.** Eu acho que essa:: essa recepção talvez comprometa a permanência do:: do aluno aqui na universidade, porque quando a recepção não é feita de uma forma muito adequada, isso pode comprometer a permanência deles, comprometer o processo de adaptação. Acho que seria, assim, a minha maior crítica ao processo como um todo, que:: que talvez eles não se sintam assim tão acolhidos.

[Trecho da entrevista final]

O primeiro fato a ressaltar no excerto anterior é o de que Katherine atuou como docente do curso de PLA para o pré-PEC-G durante um ano e afirma nunca ter lido o edital do programa. Isso pode refletir na maneira com que representa o PEC-G, responsabilizando agentes envolvidos no funcionamento do programa de forma que pode ser equivocada. Ela fala sobre as especificidades do programa, mas parece conhecê-las apenas por meio da prática em sua atuação no curso de PLA para o pré-PEC-G e seu trabalho no departamento de relações internacionais da universidade, assim como possivelmente pelo contato com as demais professoras, uma vez que, até aquele momento, não havia lido sobre as determinações que regem oficialmente o programa.

Além disso, Katherine tece uma reflexão crítica quanto ao que entende por internacionalização. Isso também parece revelar mais sobre a professora, sobre sua formação que, de alguma forma, vai impactar o modo como ela trabalha no PEC-G e no ensino de línguas em geral. Com relação ao Programa de Apadrinhamento⁵¹, por meio de minha experiência como docente e assessora pedagógica do curso de PLA para o pré-PEC-G, posso acrescentar que o abandono dos padrinhos também acontece com estudantes internacionais de outros convênios de intercâmbio e, em alguns casos, acontece porque o apadrinhamento é semestral, então, ao final do semestre, teoricamente, os padrinhos têm o “direito” de não mais acompanhar o aluno, assim como acontece em outros programas.

Ademais, a questão do “abandono” decorre, em alguns casos, do próprio apadrinhado. Alguns deles simplesmente não entram em contato com seus padrinhos, sejam estudantes do PEC-G ou de outros grupos. Por trabalhar há menos tempo nesse contexto, Katherine possivelmente não detinha conhecimento mais aprofundado sobre ele. No ano seguinte ao focalizado nesta pesquisa, buscou-se por um estreitamento ainda maior nesse sentido, com a abertura de uma chamada de apadrinhamento exclusiva para os estudantes do pré-PEC-G, visto as especificidades do convênio.

Ao final do recorte, Katherine mostra seu posicionamento em relação ao comportamento dos estudantes ao narrar seu descontentamento com o distanciamento dos alunos no espaço universitário, narrativa que demonstra uma atuação docente caracterizada por “um princípio de responsabilidade social” (NÓVOA, 2009, s.n.) que, nesse caso, converge no sentido da inclusão social dos estudantes do pré-PEC-G. Ademais, demonstra o

⁵¹ O Programa de Apadrinhamento, idealizado pela IES analisada tem como objetivo designar discentes, docentes e servidores técnico-administrativos para exercerem a função de padrinhos e madrinhas dos estudantes internacionais, a fim de oferecer apoio a alunos e pesquisadores internacionais recém-chegados à Universidade. Os padrinhos e madrinhas são responsáveis por auxiliar no acolhimento desses estudantes e pesquisadores durante o período de permanência na universidade.

engajamento com o que vai para além de “ensinar português” em sala, o que nos traz elementos para refletir sobre a formação da professora e sobre suas contribuições para o grupo de docentes e o trabalho desenvolvido no contexto analisado.

No excerto a seguir, Katherine narra mais sobre suas experiências de responsabilização junto ao grupo de estudantes do pré-PEC-G:

Recorte 32 – Entrevistas

- Marcela: E:: você citou aí alguns desafios, pelos quais eles passam normalmente. Você acha que:: como deve ser o envolvimento das professoras com relação a esses desafios, que teve muito durante esse ano, você::
- Katherine: Pois é, é tão complicado né:: por um lado, **a gente não pode, não quer se envolver, mas por outro lado, a gente quer se envolver**, porque, assim, tem a questão da preocupação, da gente estar acompanhando eles sempre, **eu acho que se tivesse mais apoio institucional, seria menos necessário intervenção das professoras em casos que as professoras não deveriam é intervir**, acho que se a instituição tivesse mais bem preparada pra receber o:: os meninos do PEC, não aconteceriam tantos problemas iguais os que a gente teve.
- Marcela: Instituição que você fala é a [nome da IES analisada]?
- Katherine: É, a [nome da IES analisada], eu acho que se a [nome da IES analisada] tivesse, por exemplo, alguém para ouvir os alunos com mais com mais paciência/não paciência, mas alguém que estivesse mais capacitado para escutar os problemas que os alunos estão tendo, mais capacitado para lidar com esses problemas, o que eu acho que às vezes fica um pouco difícil é que eles contam com as professoras, ou as professoras descobrem que::, mas às vezes acontece também que eles não são muito de falar dos problemas, aí fala com alguém pra tentar resolver, fica uma confusão, mensagens do *WhatsApp*, ligação, não sei, eu sinto que:: ou talvez deixar:: **talvez a universidade devia deixar mais claro o que que é responsabilidade da universidade, o que que é responsabilidade das professoras do curso, e as pessoas dividirem melhor essas responsabilidades**. Eu acho que seria melhor para os alunos também, **que saberiam a quem recorrer**, quando, como que funciona. Acho que isso seria o melhor mesmo.

[Trecho da entrevista final]

A narrativa decorrente do recorte 32 aponta para um entrave: a professora sabe que não é sua responsabilidade, mas, caso não ajude o estudante com possíveis problemas, sente que ele pode ficar desassistido e passar por dificuldades que podem ferir sua dignidade. Como Katherine disse não ter lido o edital do PEC-G, parece haver certo desconhecimento por parte da docente quanto às atribuições das funções de cada agente no âmbito do programa. De fato, espera-se que o acolhimento seja feito pela universidade, mas, por outro lado, a IES não tem essa obrigatoriedade prevista no edital ou no manual do PEC-G. Assim, a professora parece atribuir algo à IES que não é, necessariamente, da alçada da instituição. Isso demonstra

desconhecimento do funcionamento do programa, que também pode advir do fato de a professora, à época, estar iniciando o trabalho como docente de PLA para o pré-PEC-G. Ademais, aponta para a necessidade de que o professor que trabalha no PEC-G (assim como em outros contextos) conheça bem esse contexto, porque isso impactará seu trabalho e seu entendimento quanto ao funcionamento do programa (do curso, do seu entorno etc.). Esse conhecimento está relacionado à “cultura profissional”, uma das disposições que Nóvoa (2009, s.n.) advoga ser característica do trabalho docente nas sociedades contemporâneas.

Mais adiante, no mesmo excerto 32, quando Katherine aponta que “a universidade devia deixar mais claro o que é responsabilidade da universidade, o que é responsabilidade das professoras do curso, e as pessoas dividirem melhor essas responsabilidades”, ela demonstra, novamente, certo desconhecimento quanto ao edital e ao manual do PEC-G. A docente manifesta certa confusão, pois não sabe com clareza as responsabilidades dos agentes envolvidos no programa. Isso evidencia a necessidade de leitura dos documentos do convênio e diálogo entre a equipe pedagógica e a equipe da IES para que os papéis de cada integrante da equipe estejam bem definidos para todos.

Se por um lado existe falta de clareza e certa indefinição na descrição dos papéis dos responsáveis pelo programa, por outro, algumas professoras acabam tomando para si responsabilidades que não cabem a elas, quando deveriam delegá-las a outros agentes envolvidos no funcionamento do convênio.

De acordo com a percepção de Katherine, a IES que acolhe os estudantes deveria ser mais efetiva e fornecer auxílio mais eficiente quanto às questões burocráticas que envolvem a permanência dos estudantes do pré-PEC-G no Brasil⁵². Isso demonstra desconhecimento do edital, novamente, que não obriga a IES a tomar tais medidas. No entanto, esse posicionamento docente aponta para uma formação engajada com o bem-estar dos estudantes, dialogando com as perspectivas críticas a que me filio, que buscam direcionar sua atenção a essas questões para além do ensino da língua como código e gramática somente, enxergando-o como um ensino focalizado na língua como discurso (JORDÃO, 2013). Essa discussão aponta, ademais, para a necessidade de revisão do edital, que não consegue suprir as necessidades que os alunos possam vir a ter, sobretudo, em seu primeiro ano no Brasil. Logo, o professor também precisa, segundo essas perspectivas, estar justamente se questionando quanto a essas questões que vão para além de apenas ensinar a gramática de uma língua,

⁵² O que pode ser feito é uma análise de que o edital muitas vezes não funciona na prática, como foi feito por meio da Carta de Novembro, a fim de buscar reformulações.

considerando o contexto que envolve os estudantes, o seu próprio trabalho docente, a língua e as questões que são trazidas desse contexto e que impactam o que é feito também dentro da sala de aula.

Portanto, depreendo das narrativas docentes a categoria **responsabilidade institucional**, segundo a qual foi possível levantar considerações acerca dos papéis daqueles que estão no entorno do convênio PEC-G, dando maior ênfase, neste trecho, à IES que acolhe os estudantes desse programa. As implicações alcançadas com essa análise foram:

- **Implicação 1:** a importância de que os agentes envolvidos no funcionamento do programa conheçam de fato os documentos oficiais que o regem, a fim de direcionar as responsabilizações para as entidades e os agentes envolvidos de forma correta.
- **Implicação 2:** compreender as responsabilizações das entidades e dos agentes envolvidos com o convênio PEC-G, como ressaltado no item anterior. Contudo, refletir sobre a necessidade de mudanças nesses papéis, ou seja, não aceitar de forma passiva o que é determinado pelos documentos oficiais e buscar alternativas que possam estruturar formas de aprimorar o acolhimento dos estudantes conveniados, como foi feito na elaboração da Carta de Novembro e conforme proponho nesta pesquisa.

4.2.3. “Aí a gente vai:: a gente vai sempre remendando ou, sei lá, tampando buracos que a gente não deveria tampar, porque é um problema do sistema, institucional, assim, que a instituição tem que rever”

As professoras Maya e Virginia, por sua vez, discorrem sobre a responsabilidade dos órgãos competentes do governo responsáveis pelo convênio PEC-G. Destaco novamente o fato de as duas professoras já terem vários anos de experiência no ensino de PLA para o pré-PEC-G e de ambas terem participado do encontro sobre o pré-PEC ocorrido no IV Sincelpe, na UFPR, evento em que foram discutidas muitas problemáticas acerca do programa, o que, possivelmente, forneceu-lhes subsídios para que pudessem compreender mais sobre o programa e se posicionarem. Além disso, as narrativas desse item são decorrentes da entrevista final, momento em que o curso do ano acadêmico analisado já havia encerrado.

No recorte seguinte, Maya exemplifica o caso de um estudante que dizia ter fome, na sala de aula, e aponta para quem, na sua percepção, deveria ser o real responsável por questões como essa:

Recorte 33 – Entrevistas

Maya: Foi o caso de um aluno, por exemplo, que sempre falava que tava com fome, mas, na verdade, era só assim pra gente trazer um chocolate todo dia, pra gente trazer um lanche. Ele não tava REALMENTE com fome, então eu acho que isso desgasta a gente sem necessidade. **Primeiro que não era verdade e segundo que, mesmo se for, a gente não pode tomar para gente como a responsabilidade pela realização desse curso, porque não é nossa responsabilidade, entendeu? Aí a gente vai:: a gente vai sempre remendando, ou sei lá, tampando buracos que a gente não deveria tampar, porque é um problema do sistema, institucional, assim, que a instituição tem que rever, sabe? Como que ela aceita esses meninos aqui, se eles realmente têm condição de se manter, se eles podem trabalhar ou não podem:: eu não estou falando assim que o Programa está tudo errado, eu só estou falando que, assim, as coisas têm que ser discutidas, se realmente está funcionando e se realmente acontece do jeito que está no guia do PEC-G, digamos assim, nas:: nas/ na lei assinada pelo Presidente e tudo.**

[Trecho da entrevista final]

Diferentemente de Katherine, Maya demonstra em sua narrativa conhecimento dos documentos que regem o PEC-G, citando, inclusive, o decreto presidencial. Dessa maneira, responsabiliza quem, de fato, deve ser responsabilizado. Além disso, problematiza a questão de trazer para si e para as demais professoras as dificuldades enfrentadas por alguns alunos. Parece haver, contudo, uma contradição na narrativa de Maya, quando a comparamos com sua fala decorrente da entrevista inicial, no qual a professora se responsabilizava por questões que diziam respeito a aspectos financeiros e relacionados à saúde dos alunos. No entanto, no excerto 33, problematiza essa atitude, também tomada por ela. Saliento que a contradição é constitutiva do ser humano, uma vez que somos sujeitos inacabados e não terminados, e sendo nossa identidade mutável e provisória, construída de acordo com os contextos sociais e os diferentes momentos históricos (HALL, 2006; CAVALCANTI e MAHER, 2009).

Uma possível explicação para essa mudança na narrativa de Maya pode ser a de que a participação no evento IV Sincelpe, momento em que pôde ter contato com experiências de docentes e de coordenadores de outras IES ao redor do Brasil, possibilitou que ela refletisse sobre a responsabilidade sobre determinados problemas enfrentados no contexto do curso do pré-PEC-G, que não deveria ser atribuída às docentes, uma vez que eram dificuldades recorrentes em todas as instituições.

Outro ponto a ser levantado nessa narrativa é o fato de o aluno querer “enganar” o professor com relação a sentir fome. Se realmente não era verdade que o estudante tinha fome, conforme relata Maya, a atitude do estudante pode ser um indicio do tipo de relação que estava se estabelecendo entre alguns professores e alguns estudantes. Isso pode dizer sobre sua formação e sobre como as docentes normalmente veem a si mesmas e aos alunos.

Quando questionada sobre o edital do programa PEC-G, Maya pontuou o seguinte:

Recorte 34 – Entrevistas

Marcela: Uhum. Você acha que deveria ser revisto o Edital? O que exatamente?

Maya: **Eu acho que se eu falo revisto, fica parecendo que tem que mudar alguma coisa, mas eu acho que, eu acho que ele tem que ser pensado se ele realmente funciona da maneira que ele está, que ele está previsto no Edital. Então, assim, eu não estou falando que tem que mudar ou o que que tem que mudar, mas eu acho que talvez uma pesquisa, digamos assim, de como o PEC-G está funcionando nas diferentes uni::, principalmente o Pré-PEC-G, porque depois eles também têm acesso a uma bolsa que deixa eles numa situação menos difícil, talvez, para eles né, para quem tem problema de dinheiro. Mas acho que, pelo menos a situação pré-PEC-G, assim, tem que:: (...) a situação pré-PEC-G, ela tem que ser pensada se realmente está funcionando, porque você trazer um aluno para cá, por exemplo, o caso de uma aluna né, você trazer uma aluna para cá, que chega aqui na maior dificuldade, e aí depois o familiar não manda dinheiro, não atende o telefone, não:: fica sem/ incomunicável, você entendeu? Isso não é humano, que acordo de parceria que é esse? Ah, chega aqui aí chega aqui e a pessoa dá a vida dela, assim, literalmente, por essa oportunidade, sabe? Isso não é um acordo de parceria, que é como o PEC-G, né, que convênio que é esse? **Convênio é:: eu te ajudo e você me ajuda e trabalhamos juntos.** E na verdade o que acontece em muitos casos é, assim, o Brasil oferece essa oportunidade e você arruma o seu jeito de vir. **Isso não é um convênio assim, humano, digno, tudo bem, isso não acontece com todos os estudantes, mas então vamos pensar porque que ainda acontece com alguns,** porque assim, não é uma situação humana, digna, assim, porque assim acaba que é uma pressão que eles já sofrem, né, de ser reprovados no Celpe-Bras, de conseguirem nota 2⁵³, tudo isso já é uma pressão extrema de está, de ter essa oportunidade única, porque não pode participar de novo, né, e ainda assim você já tem essa pressão imensa em cima de você e, além disso, você ainda tem que lidar com questões financeiras, emocionais, psicológicas. Então, é::, realmente assim, sei lá, parece uma onda em cima deles e eles não têm pra onde fugir.**

[Trecho da entrevista final]

No início do recorte 34, Maya hesita em criticar o edital e propor mudanças. Contudo, em seguida, passa a refletir de forma bastante crítica sobre o funcionamento do programa, cujos problemas parecem advir de falhas no edital. Quando discute o significado do termo *convênio*, explicitado pela professora como sendo uma relação de “eu te ajudo e você me ajuda e trabalhamos juntos”, fica mais clara a forma como ela significa o convênio e faz entender melhor sua crítica. Além disso, quando Maya narra que “a pessoa dá a vida dela, assim, literalmente”, referindo-se à situação dos prováveis futuros PEC-Gs, parece apontar

⁵³ Nota correspondente ao nível intermediário, certificação mínima para que o estudante do pré-PEC-G estude no Brasil.

para uma certa injustiça no decreto presidencial, que poderia dar uma nova tentativa aos estudantes. Tais posicionamentos dialogam com os preceitos do Letramento Crítico que, de acordo com Mclaughlin e Devoogd (2004), encoraja os leitores a serem participantes ativos no processo de leitura, o que os leva a questionar, disputar e examinar as relações de poder. Ademais, é importante ressaltar como essa professora parece se colocar no lugar do aluno, pensar em como eles podem se sentir em relação ao que estão fazendo, o que também pode demonstrar sua formação ou constituição como professora.

Esses posicionamentos revelam sobre a professora e sobre sua trajetória no PEC-G, cuja formação parece estar voltada para o

questionamento das práticas de construção de sentidos e representação de sujeitos e saberes, para problematização dos sistemas sociais de hierarquização desses sujeitos e saberes, para investigação dos sentidos do mundo e seus processos de construção, distribuição, reprodução e transformação, tudo isso ao lado da tentativa de preparar para a incerteza do futuro e do presente. (JORDÃO, 2013, p. 84).

Além disso, nos leva a refletir sobre os potenciais impactos de sua presença nas reuniões de trabalho com as outras professoras. Assim como explicitado por Maya, histórias de vulnerabilidades envolvendo o programa ocorrem em todas as instituições, como vimos no encontro pré-PEC-G da UFPR e nos trechos da carta decorrente das discussões e reflexões promovidas no evento.

Virginia também narra as mudanças que, em sua visão, devem ocorrer para promoção de melhorias no programa. De acordo com ela, as condições de acolhimento, que ultrapassam o professor e a sala de aula, devem ser repensadas:

Recorte 35 – Entrevista

Virginia: **É, eu acho que tem muito:: as coisas a melhorar têm mais a ver com o que é externo a nós do que com::** porque assim, eu queria melhorar, eu queria melhorar a condição dos estudantes, eu queria que eles tivessem mais condições pra estudar com tranquilidade, sem ficar preocupando com dinheiro, preocupando com conta, falta de dinheiro para pagar, assim, para pagar aluguel, para pagar, é:: sabe, outros gastos deles, questões referentes à saúde, **eu acho que o que tinha que melhorar é o apoio, assim, aos estudantes, a questão financeira, assim, que o programa funcionasse diferente, mas isso depende mais do MRE, mais de outras instâncias do que de nós mesmos.** Agora, dentro do curso, eu acho, assim, que, não é que o curso é perfeito, né, mas, sei lá, falta:: falta um pouco de recurso, assim, ou muito recurso para gente conseguir fazer mais do que a gente tem feito.

[Trecho da entrevista final]

Assim como Maya, Virginia, que tem mais tempo de atuação no programa, aponta para a responsabilização do MRE e não das IES. Segundo o recorte acima, a professora acredita que talvez “o programa funcionasse diferente, mas isso depende mais do MRE, mais de outras instâncias do que de nós mesmos”, indo ao encontro das reivindicações feitas também pelos participantes do IV Sincelpe.

É importante ressaltar que, ainda que, aparentemente o grupo pareça ser bastante coeso, nesse aspecto, as professoras pensam de formas diferentes e, ao que as análises parecem indicar, isso tem a ver com o tempo de experiência trabalhando no âmbito do convênio PEC-G. Nesse sentido, uma hipótese é a de que a questão sobre as responsabilizações possa ter sido pouco discutida nas reuniões, visto que as professoras novatas parecem não conhecer tão bem algumas regras e questões dos programas que poderiam ter sido aprendidas no trabalho desenvolvido juntamente com as professoras veteranas. Além disso, é importante frisar que Maya, naquela época, era estudante de graduação, o que parece comprovar que não é o fato de ser estudante de graduação ou de pós-graduação que as leva a tecer reflexões críticas sobre o contexto que envolve o PEC-G. Ao que os registros indicam, esse posicionamento crítico tem relação com o tempo em que elas vêm atuando como docentes no curso de PLA para o pré-PEC-G e o período em que elas vêm exercendo essa função juntas. Possivelmente, as novatas não tivessem tido, à época das entrevistas, tempo de convivência o bastante com as professoras veteranas no trabalho com os estudantes do pré-PEC-G, para que tivessem conhecimento e segurança para se posicionarem mais criticamente com relação às responsabilidades dos envolvidos no convênio PEC-G.

Com relação ao edital do programa, Virginia também levanta alguns tópicos. É o que vemos no recorte a seguir:

Recorte 36 – Entrevistas

- Marcela: Uhum. E voltando, né, naqueles problemas externos, você vê que tem problema no edital do programa, que tem algumas coisas que precisam ser revistas?
- Virginia: Eu acho que sim, eu acho que é::, para mim, sobretudo, é a questão financeira mesmo, porque, o que que acontece, eles têm aquele documento, né, que eles é:: que a família assina para comprovar que ele tem a condição para entrar e tal. Ai esse documento não é assim avaliado da melhor forma, então acaba que esses estudantes chegam aqui com a:: falando que o tio vai sustentar, mas o tio nunca efetivamente manda um dinheiro, porque, na verdade, o tio só assinou porque o menino pediu e falou “oh..”, igual, um aluno que a gente teve que falou isso, que ele só pediu para o tio assinar para ele poder vir, então é:: o tio não tinha obrigação de sustentá-lo. Então eu acho que tinha que ter um:: uma:: que a coisa tinha que ser feita ou se, de fato, tinha que se, como que fala isso, regulamentar isso:: como que fala isso

é:: fiscalizar, né, então por exemplo:: tem uma conta e tem que ter tanto, esse aluno tem que apresentar um extrato, de tantos em tantos meses, que a conta está recebendo tantos reais, mínimo de tantos reais por mês para ele vir. Eu acho que isso vai impedir a vinda de muitos estudantes, mas eu acho que eu prefiro isso do que ele vir aqui e passar, sabe, situação de dificuldade financeira, miséria, tipo, ficar nessa, é desumano, sabe, ficar dependendo do/da boa vontade dos outros, tem uns que ainda pedem para gente ajudar; tem outros que ficam passando fome e a gente vai saber depois, porque vai vendo que o menino está murchando na sala, que não está participando, **quando você vai ver, “ah, não estou comendo”, né, então tipo assim, eu acho que tinha, eu prefiro que diminua o número de estudantes que vêm, mas os que venham tenham mesmo condições de estudar com dignidade, ter os direitos deles respeitados, sabe, do que vir aos montes e aí ficar contribuindo com a internacionalização da faculdade, né, entre aspas, mas, ao mesmo tempo, à custa da vida deles, entendeu?** Então eu acho assim, que tinha que mudar, ou, por exemplo, permitir que eles trabalhem e aí é:: permitir que eles tenham carteira de trabalho e eles trabalhem meio horário, alguma coisa assim, para eles poderem se sustentar, ou então que a família, de fato, comprove, assim, mensalmente, bimestralmente, que eles estão depositando tanto de dinheiro que seria o mínimo, sei lá, pra viver em [cidade da IES analisada], um aluguel, alimentação não sei o quê, custa, vamos supor, R\$800,00. Então essa família tem que ter, ele tem que ter na conta dele R\$800,00 todo dia tal. E aí eles, sabe, para garantir que esse estudante vai conseguir, porque o que acontece é que a gente fica resolvendo os problemas, **aí fica um discurso super bonito lá, do do MRE, né, do MEC, um discurso super bonito do programa, mas aí fica muito discrepante**, porque o::, é o que eu falei nesse Sincelpe, né, que a gente, parece que o PEC-G que eles falam, a gente não conhece, né, é muito bonito, assim, eu queria trabalhar naquele PEC-G. O PEC-G que a gente trabalha não é isso não, é um PEC-G que tem menino que passa fome, passa dificuldade, passa é:: problema de saúde fora de casa, e a gente tem que pôr no carro, levar no hospital, ficar em UPA, sabe?

[Trecho da entrevista final]

Virginia corrobora os argumentos já trazidos quando discorri sobre a responsabilização dos professores, exemplificando situações degradantes, as quais vê alguns estudantes vivenciarem. Essa situação coloca quem está próximo aos estudantes – professores, coordenadores e funcionários da IES, “na posição de realizadores de planos de ação nutridos por gestos de boa vontade e caridade” (Carta de novembro, s.n.). Além disso, os trechos destacados também apontam uma visão bastante crítica da professora em relação ao programa e ao processo de internacionalização da universidade. Virginia, no momento da geração de registros, era estudante de pós-graduação e já havia atuado nesse contexto por vários anos. As reflexões teóricas advindas de suas experiências acadêmicas e profissionais possivelmente influenciaram-na nesse posicionamento, a meu ver, bastante crítico.

As narrativas apontam para uma possível finalidade do MRE e MEC de querer internacionalizar as IES, pois, segundo Virginia, apresentam “um discurso super bonito do

programa”, mostrando os números e estatísticas quando, na realidade, outras histórias, que colocam em risco a dignidade de alguns estudantes, têm sido recorrentes. A finalidade primeira deveria ser a cooperação, assim como é descrito nos documentos do programa. Parece haver, portanto, um embate: as instituições a serviço da internacionalização *versus* as instituições a serviço do cidadão. A visão das professoras Maya e Virginia sobre esse assunto mostra que o trabalho com o PEC-G parece contribuir para que se posicionem e teçam esses questionamentos.

Apesar de tecer reflexões importantes, é necessário levantar algumas problematizações acerca de trechos do recorte 36. Diferentemente de Maya, que alega que “convênio é:: eu te ajudo e você me ajuda e trabalhamos juntos” (recorte 34), Virginia propõe que seja feita uma fiscalização do envio de recursos financeiros enviados pelos familiares dos estudantes, o que vai contra a proposta de cooperação que os países participantes estabelecem e, por esse motivo, não funcionaria para esse programa devido aos seus objetivos e, provavelmente, muitos alunos seriam desligados do convênio. Como vemos na Carta de Novembro, esse parece ser um problema recorrente. Outro ponto importante sobre o qual refletir é este: na realidade, os alunos não vêm “aos montes”, como Virginia sugere, o que pode pressupor certa dificuldade na condução do programa por parte de seus responsáveis. Como vimos no quadro 1, o número de estudantes na IES analisada não passa de quinze por ano. O ideal, nesse caso, seria que os responsáveis pelo programa cumprissem suas responsabilidades levando em consideração os propósitos de cooperação firmados pelo convênio, tendo em vista “as especificidades do público-alvo, sob pena de colocar em xeque a ética da responsabilidade sobre o Outro com o qual firmamos compromisso de cooperação” (CARTA DE NOVEMBRO, s.n.).

Virginia segue sua narrativa ressaltando que os problemas que geralmente envolvem o programa são realidades de todas as IES, e não apenas da universidade em que atua:

Recorte 37 – Entrevistas

Marcela: E isso em todas, né, as instituições.
 Virginia: Em todas. Não é uma coisa só daqui da [nome da IES analisada], né. A gente viu lá, todas as professoras reclamam relatando as mesmas coisas, foi quase um:: um, não dava nem para saber se a gente ficava aliviado ou se a gente ficava pior ainda, né, que é:: assim aliviado de que “ah, não, é só lá com a gente, **o problema não é só nosso, não é a gente**” ou se ao mesmo tempo a gente ficava desesperada “nossa, tem mais gente passando esse problema”, é::, assim, então eu acho que tinha que ter uma reformulação no programa, ou ter uma, não falo de bolsa, **porque eu sei que o Brasil não tem condição de ficar dando bolsa de estudo e tal**, mas abrir um:: uma:: um modo com

que esses alunos, de fato, tenham condições de ficar aqui, **não dá para ficar mandando eles para cá e deixar a coisa acontecer e eles se virarem do jeito que está**, entendeu?

[Trecho da entrevista final]

Esse trecho indica uma mudança no pensamento da Virginia. Na entrevista inicial, no recorte 9, o posicionamento da professora era muito forte quanto à necessidade do professor se responsabilizar por essas questões. Já nesse final de curso parece ter ocorrido uma alteração em sua narrativa, de forma semelhante ao que aconteceu com Maya. Isso fortalece o argumento de que a participação no IV Sincelpe resultou em deslocamentos de posicionamento das duas professoras, que tiveram a oportunidade de compartilhar experiências com a equipe pedagógica de outras IES e de conhecer histórias muito semelhantes com às que vivenciavam em sua rotina docente. Por esse motivo, a Carta de Novembro foi redigida por todos os participantes do IV Sincelpe, representantes de todas as IES que acolhem os estudantes do pré-PEC-G e oferecem a eles um curso de PLA. Essa interpretação pode explicar a aparente contradição na narrativa de Virginia, pois ela narra que sentia que aquelas situações envolvendo o PEC-G possivelmente aconteciam apenas no contexto em que atuava.

Ademais, a narrativa de Virginia revela indícios de que está atravessada por discursos oficiais ao fazer a seguinte afirmação: “eu sei que o Brasil não tem condição de ficar dando bolsa de estudo e tal”. Provavelmente, ela tem conhecimento sobre o que dizem os discursos oficiais, com relação à crise econômica brasileira. Contudo, há outros programas de intercâmbio recentes que ofereceram ou ainda oferecem bolsas para estudantes internacionais, enquanto os alunos ligados ao pré-PEC-G, apesar de todos os relatos de frequentes vulnerabilidades e de mais de cinquenta anos de funcionamento do programa, nunca receberam. Algumas narrativas das professoras participantes, assim como em meu próprio processo de escrita – como vemos com detalhes mais à frente –, também revelam posicionamentos por vezes atravessados por certos discursos oficiais.

Para corroborar e comprovar ainda mais os registros apresentados, reproduzo trechos do *e-mail* de Virginia destinado à responsável, na época, pelo PEC-G na IES analisada. Nessa mensagem, a professora discorre sobre os graves problemas financeiros de uma estudante do curso no ano acadêmico analisado nesta pesquisa:

Recorte 38 – *E-mail*

Virginia: Escrevo este e-mail porque preciso de sua intervenção no caso da X. Hoje, estava conversando com um amigo próximo dela e chegamos à conclusão de que seria bom que você interviesse. Vou explicar o que está acontecendo.

A X, desde que chegou ao Brasil, como já relatei em e-mails anteriores, tem tido graves problemas financeiros. Ela pegou dinheiro emprestado com várias pessoas e até hoje tem dívidas. Não é culpa dela: o pai é que não lhe envia o dinheiro que deveria estar enviando.

Ao princípio, ela me disse que o pai estava tendo que gastar dinheiro com a madrasta, que teve um problema de saúde. X chegou a somar uma dívida de mais de 1.000,00 reais, que, com ajuda das professoras e de pessoas bondosas, conseguimos pagar, mas ela ainda me deve R\$420,00. Esse, na verdade, não seria o maior problema. Para que ela não continuasse a somar em dívidas, **trouxe ela para morar na minha casa temporariamente, até conseguirmos pelo menos pagar as dívidas dela.** Mas, não é possível que ela fique morando na minha casa para sempre. Infelizmente, não tenho condições de sustentar uma pessoa.

Assim, nos últimos dias, temos procurado por uma república mais em conta onde ela pudesse morar. Encontramos algumas, mas o pai dela não responde às mensagens que ela envia. Hoje, conversando com esse amigo, que me pediu para não contar a ela sobre o que ele estava me dizendo, ele me falou que o pai dela não responde às mensagens que eles têm enviado pedindo o dinheiro necessário para a vida dela no Brasil. Segundo ele, o pai acha que a vida aqui é tranquila e que não é necessário enviar o dinheiro para ela. É por isso que, acredito, talvez seria importante entrar em contato com esse senhor para que ele envie o dinheiro necessário para ela viver aqui mensalmente ou que ele envie a passagem para que ela volte, mas, não é possível que ela continue vivendo sem condições básicas de sobrevivência.

Então, para que não aconteça o que aconteceu com o Y, eu queria te pedir e sugerir o seguinte: que você marcasse uma reunião com ela e a pressionasse para realmente explicar qual é a situação de seu pai. Pelo que esse amigo me disse, ela vem de uma cultura em que o pai é como um deus, e, por isso, pelo que estou entendendo, ela tem se prejudicado para não incomodá-lo ou algo assim. Mas, talvez seja preciso dizer a ela que, se ele não enviar o dinheiro mensalmente na data certa, ela terá de voltar à [país de origem da estudante, do continente africano]. E, então, com o consentimento dela, acho que seria importante uma ligação oficial para esse pai, pra que ele passe a enviar o dinheiro que ela precisa ou ela terá de voltar.

É horrível, corta o coração da gente, mas ela não pode continuar nessa situação humilhante que está vivendo aqui. É humilhante, dever todo mundo, não ter um lugar fixo onde morar, depender dos outros pra tudo. Não está certo ele deixar essa menina passar isso aqui. Ou ela não está sendo sincera com ele para não incomodá-lo, ou ele está com uma visão muito equivocada em relação ao Brasil. Seja o que for, ele precisa se decidir a realmente sustentá-la.

Por favor, [nome da responsável pelo PEC-G na IES], marque essa reunião com ela o quanto antes para, com seu consentimento, entrar em contato com o pai dela. Encontramos duas repúblicas e precisamos responder logo, para que ela garanta sua vaga, mas, pra isso, ela tem que ter o dinheiro para se mudar e a certeza de que o pai realmente vai enviar o dinheiro na data correta. Aguardo seu retorno e te agradeço MUITO pela parceria.

[Trechos de *e-mail* – agosto do ano acadêmico analisado]

Na mensagem acima, há uma crítica ao programa de forma mais ampla, de modo a responsabilizar os órgãos competentes e as resoluções existentes, que deveriam passar por revisão, considerando todas as adversidades que só são sanadas devido a gestos de boa vontade e caridade para resolver uma situação de ordem de sobrevivência da estudante. Como já salientamos, os estudantes do pré-PEC-G não têm à sua disposição mecanismos de ajuda financeira por parte dos órgãos responsáveis pelo programa, como também demonstraram Bizon (2013) e Miranda (2016). As autoras citam tentativas individualizadas de IES que buscam, com recursos próprios, formas de auxiliar esses estudantes por meio de auxílio alimentação e vagas nas moradias estudantis. Na narrativa anterior, decorrente do recorte 38, foi a própria professora Virginia quem acolheu a estudante em sua casa e, com a ajuda das outras docentes e pessoas que não atuam no programa, conseguiu arrecadar certa quantia em dinheiro para sanar as dívidas da estudante. Tais iniciativas geralmente não são apoiadas pelo MRE, que atribui aos pais dos estudantes a responsabilidade pelos gastos financeiros de seus filhos. Contudo, conforme afirma Bizon (2013), há falhas na regulamentação do documento comprobatório de renda familiar que comprova que os pais têm condições de custear a vida dos estudantes no Brasil. Assim como mostra a pesquisadora e como isso é reforçado pelo *e-mail* reproduzido acima, apenas a assinatura do documento não garante que o dinheiro que chega ao Brasil seja suficiente para cobrir as despesas básicas do estudante ou, em alguns casos, dinheiro algum é enviado.

Ademais de apontar para falhas no programa, esse *e-mail* revela muito sobre o envolvimento da professora Virginia com os estudantes, sua formação e seu posicionamento diante da situação: uma estudante do pré-PEC-G com dificuldade financeira grave. Como mostra a mensagem, Virginia acaba se envolvendo pessoalmente nessa situação, inclusive, levando a aluna para sua própria casa. Além disso, toma para si a responsabilidade de enviar esse *e-mail* e, inclusive, confidenciar o que soube de alguns alunos para a coordenação da IES. É necessário refletir sobre o motivo que leva essa professora a tomar medidas tão drásticas e, de certa forma, que a expõem ou que poderiam comprometê-la. Primeiramente, pode essa atitude se referir à característica individual e à sua construção subjetiva, ou seja, formação familiar e profissional, construções culturais, questões de religião e fé, como podemos notar no trecho “corta o coração da gente”. Além disso, por conhecer a professora, tenho conhecimento de que ela já acolheu estudantes conveniados ao PEC-G em sua casa em outras situações. Em conversas informais com a professora Virginia, ela relatou saber que não era de sua responsabilidade acolher alunos em sua casa. Porém, vendo que essa situação dificilmente seria resolvida de outra forma, optou por auxiliar estudantes que passaram por

dificuldades financeiras durante o pré-PEC-G. Essa decisão foi tomada, segundo Virginia, uma vez que o MRE não oferece moradia e auxílio financeiro aos estudantes e à IES que, conforme o edital, não é responsável por fazê-lo e não tem vagas na moradia para os alunos do pré-PEC-G. Diante desse impasse, ela assumiu essa responsabilidade movida por uma questão pessoal: não conseguiria, por seus princípios de fé e como ser humano, deixar de prestar assistência a esses alunos. O *e-mail* escrito pela professora Virginia para uma instância superior – os responsáveis pelo convênio na IES –, mostra, então, que algo precisa ser feito, que a situação narrada não pode continuar da forma como está. Essa importante atitude de Virginia nos mostra como as próprias professoras podem visibilizar o convênio PEC-G e seus envolvidos.

Em minha atuação como professora do curso, também escolhi ser responsável por levar estudantes a UPAs, postos de saúde, por comprar remédios, por ensinar um ofício a uma estudante para ajudá-la a receber uma renda extra etc. Nestas situações que exigiam uma ação mais imediata e por não ter clareza quanto a quem me reportar – IES, MRE, família do estudante, o corpo docente, que é mais próximo dos estudantes – acabei optei por tomar providências. Havia, portanto, uma necessidade e, considerando que, possivelmente, essas situações não seriam atendidas por outros, assumi essas responsabilidades para auxiliar os alunos e não deixá-los passar por necessidades.

As escolhas feitas pelas professoras nos revelam informações, portanto, sobre elas, sobre o seu grupo de trabalho, sobre sua formação e sobre a concepção que têm a respeito de sua formação, sua profissão, do programa, sobre ensino de línguas etc.

Para concluir esta seção, acredito ser importante destacar como as professoras veteranas – Maya e Virginia – demonstraram conhecer mais as diretrizes do programa e ser mais críticas quanto aos responsáveis pelas situações que podem expor os estudantes a situações de vulnerabilidade. Essa consciência das professoras nos leva à sexta categoria de análise, a **metarreflexão sobre os processos de (des)responsabilização**, uma vez que elas interpretam criticamente os papéis de todos os participantes envolvidos no convênio PEC-G.

É importante ressaltar também algumas características com relação à formação das professoras, sobretudo de Maya e Virginia. Maya começou a graduação em 2010 e, em 2013, iniciou a atuação docente junto ao pré-PEC-G, sua primeira experiência com o ensino de PLA. Além disso, nunca havia cursado nenhuma disciplina sobre essa área de ensino-aprendizagem. Desde então, trabalha com o grupo ininterruptamente e continua, até o momento atual, 2019, já realizando sua pós-graduação. Inclusive, escolheu como tema de sua pesquisa o contexto de ensino-aprendizagem do pré-PEC-G. Virginia, por sua vez, ingressou

na graduação em Letras em 2007 e, em 2008, já iniciou a atuação docente junto ao grupo do pré-PEC-G. Apesar de ficar distante desse contexto por quatro anos, retornou em 2013 e permaneceu até o ano acadêmico em que os registros foram gerados. Ela também desenvolveu, ao longo de sua trajetória acadêmica, pesquisas sobre esse mesmo contexto de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a maneira como Maya e Virginia veem os estudantes do pré-PEC-G parece relacionar-se com a formação que tiveram, formação que, simultaneamente, se constituiu no âmbito de PLA para o pré-PEC-G. Isso significa que, ao mesmo tempo em que as professoras constituem esse contexto por virem atuando juntas há vários anos, o contexto de ensino-aprendizagem de PLA para o pré-PEC-G teve um impacto muito grande em sua formação como professoras.

De acordo com Celani (2008) e com os estudos do Letramento Crítico, é preciso que o professor tenha uma atuação crítica e responsável para com a cidadania. No entanto, a autora cita Maturana e Rezepka (2000), que apontam que a formação reflexiva não é suficiente “se não houver um compromisso do Estado na conservação da dignidade dos professores, oferecendo condições para que possam guardar o respeito por si mesmos” (CELANI, 2008, p. 39). Portanto, o fato de as professoras não terem esse “apoio” para desenvolver seu trabalho no PEC-G gera dificuldades para que elas, de fato, possam contribuir para a formação cidadã dos alunos. Ainda que elas tenham refletido diversas vezes sobre os problemas do programa e do processo de internacionalização da IES, elas ficam impossibilitadas de transformar esse cenário sem o apoio oficial, como demonstra o *e-mail* de Virginia ao pedir intervenção por não ter condições de resolver o problema da aluna.

Dessa forma, os registros apontam para uma deficiência no estabelecimento de legislações favoráveis ao grupo de estudantes do pré-PEC-G, um dos cursos de ação propostos por Maher (2007a), necessário para o fortalecimento político dos grupos sociais destituídos de poder. Esse fato salienta o quão imprescindível é a educação do entorno (*ibidem*), ou seja, todas as questões que envolvem com frequência o contexto do PEC-G precisam ser vislumbradas e discutidas por todos os agentes envolvidos no convênio.

A partir das análises empreendidas nesta seção, referentes à categoria **metarreflexão sobre os processos de (des)responsabilização**, é possível depreender quatro implicações principais:

- **Implicação 1:** A metarreflexão feita pelas docentes, aliada a colocações presentes na Carta de Novembro, trouxe relevantes subsídios para a reflexão sobre as responsabilidades dos agentes verticais ligados ao convênio PEC-G, ou seja, aos que estão no topo da hierarquia do programa – MEC e MRE.

- **Implicação 2:** As narrativas produzidas pelas professoras Maya e Virginia vão em direção a uma formação docente crítica e engajada, o que demonstra que elas possuem um arsenal metarreflexivo voltado para uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013).

- **Implicação 3:** As análises revelaram que a essencialização pela falta, algumas vezes, precisa ser estratégica. É o que ocorre com o *e-mail* enviado por Virginia ao responsável pelo PEC-G na IES, documento que contribui para a visibilização das dificuldades geralmente enfrentadas pelos estudantes do pré-PEC-G, demonstrando que ações são necessárias frente a esse tipo de situação.

- **Implicação 4:** Por fim, as análises realizadas nesta seção reforçam a importância do docente no que diz respeito às responsabilidades em relação ao convênio PEC-G. Contudo, sua atuação não é suficiente, sendo necessária a educação do entorno (MAHER, 2007a) para promover mudanças positivas que impactarão na aprendizagem e na vivência de forma digna dos estudantes conveniados.

Nesta primeira parte de análises, o foco foi em como as professoras do curso de PLA para o pré-PEC-G do contexto analisado narraram o convênio PEC-G no qual atuavam. A partir das narrativas, pude depreender seis categorias: **(1) carga horária; (2) objetivos do curso; (3) perfil do estudante-convênio; (4) responsabilidade docente; (5) responsabilidade institucional; (6) metarreflexão sobre os processos de (des)responsabilização.**

A seguir, passamos para a segunda parte das análises, cujo foco será a forma como as professoras participantes narraram seu trabalho junto ao curso de PLA para o pré-PEC-G.

PARTE 2 – NAS TEIAS DO TRABALHO DOCENTE COLABORATIVO

A segunda parte deste capítulo tem como objetivo analisar como as docentes participantes da pesquisa narraram seu trabalho no âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G, o que também inclui discussões acerca de minhas reflexões e meu amadurecimento teórico no decorrer da escrita desta tese, além de minha narrativa autobiográfica. Para fazê-lo, dividi esta parte da tese em três seções. A primeira relaciona-se às narrativas docentes produzidas acerca das tensões advindas dos choques culturais em sala de aula, enquanto a segunda se dedica ao posicionamento das professoras sobre o trabalho conjunto desenvolvido na IES em que atuam e aos deslocamentos e às transformações crítico-reflexivas que esse contexto de ensino-aprendizagem proporcionou para sua experiência profissional e humana. A terceira refere-se às minhas reflexões sobre meu processo de escrita da tese.

4.3. “Não fiquei me podando muito, deixei os alunos perceberem que eu pensava diferente”

Esta seção dedica-se, sobretudo, a assuntos recorrentes das reuniões entre as professoras do curso. Dentre eles, é possível observar questões relacionadas à forma como as docentes lidam com as diferenças quanto às construções culturais entre elas e os estudantes provenientes de países, majoritariamente, da África⁵⁴. Nesta seção, dedico-me à análise de registros advindos dos relatórios escritos pelas professoras ao final de cada aula, gravações das reuniões presenciais e entrevistas com as professoras sobre como trabalham essas questões com os estudantes. Acredito que o professor possa contribuir fortemente no sentido de minimizar prováveis choques e conflitos que os estudantes podem vir a vivenciar e, mais do que isso, ser o condutor para um caminho de equidade e de respeito mútuo. Assim como, por outro lado, dependendo da forma que o docente age e dos paradigmas que conduzem o seu fazer, é possível que ele reforce estereótipos e preconceitos, seja autoritário e até mesmo faça do seu lugar de poder um espaço para silenciar os seus alunos.

Busco, portanto, nesta seção, refletir sobre formas de assegurar oportunidades iguais a grupos sociais normalmente desprestigiados, por meio de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural em sala de aula, assim como advogam Maher (2007a) e Cavalcanti e Maher (2009).

⁵⁴ As diferenças quanto às construções culturais ficaram mais evidentes com relação aos países africanos porque, naquele ano, a maioria absoluta era de estudantes provenientes de países deste continente.

Isso posto, passo a apresentar alguns dos posicionamentos dos estudantes envolvidos no curso focalizado, observando a forma como, em algumas ocasiões, lidaram com questões tais como o lugar da mulher na sociedade, a homossexualidade e outros temas que surgiram ao longo do curso no ano acadêmico focalizado, a fim de analisar o posicionamento das professoras em relação a essas situações e mostrar como está funcionando, levando em consideração as teorias às quais me filio.

A partir da proposta de interculturalidade trazida por Maher (2007a), é necessário que seja instaurado um diálogo entre as culturas: “é aí, nesse diálogo, que o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado, e que relações mais equânimes podem ser construídas” (*ibidem*, p. 265). Entretanto, a pesquisadora salienta que tal proposta não é ingênua a ponto de considerar “a possibilidade de um conagraçamento geral entre as culturas” (*ibidem, loc. cit.*), mas busca levar em consideração as relações de poder, o diálogo como sendo competitivo, tenso e difícil e as diferenças de valores e de comportamentos, muitas vezes, “ininteligíveis ou inegociáveis” (*ibidem, loc. cit.*).

Por meio da perspectiva da interculturalidade proposta por Maher (2007a), apesar de difíceis e tensos, temas que possam gerar algum tipo de embate e tensão devido a diferentes construções culturais são imprescindíveis na sala de aula, devido aos objetivos do curso que visa não apenas à certificação mínima no exame Celpe-Bras, mas também à preparação para os estudos de graduação e para a vivência no Brasil.

Para iniciar a análise desta seção, reproduzo um trecho de uma tarefa produzida por um estudante ganhês do curso realizado no ano acadêmico analisado, com relação ao que, em sua opinião, poderia ser melhorado no curso de PLA:

“[...] acho que igualdade na sala de aula pode melhorar o programa. Eu, pessoalmente, enfrentei muitos casos de feminismo na sala de aula e isso me afetou muito, porque, à vezes eu sentia que meu direito está infringido. E quando isso acontece, eu perdia concentração no momento da sala porque tinha professoras que são muito feministas”.

[Trecho produzido de uma atividade desenvolvida por um estudante do grupo de PLA para o pré-PEC-G do ano acadêmico analisado]

Retomo a informação de que, no referido ano, todas as professoras eram mulheres, perpassadas por discursos acadêmicos e pessoais que, na visão do aluno, infringiam seu direito. Reproduzo esse trecho apenas para exemplificar como as relações de poder estão em jogo na sala de aula e como o diálogo pode ser bastante competitivo. No entanto, não

analisaremos, nesta tese, os posicionamentos dos estudantes, mas as maneiras como as professoras lidam em momentos ininteligíveis ou inegociáveis (MAHER, 2007), como nesse caso.

Em seguida, transcrevo um trecho de uma das reuniões presenciais entre as docentes, realizada em 17 de março do ano em que os registros foram gerados, cerca de um mês após o início das aulas, momento em que estavam presentes quatro das cinco professoras responsáveis pelo curso.

Na ocasião, vários tópicos estavam em pauta, dentre eles, os materiais a serem utilizados nas aulas posteriores e as adaptações necessárias para as apostilas elaboradas no curso acadêmico anterior⁵⁵. Durante aquela discussão, Maya pediu para fazer um parêntese para que pudesse contar sobre uma situação que havia ocorrido em sua aula. Ela disse que, ao corrigir a tarefa de casa solicitada na aula anterior, baseada em uma pesquisa sobre a banda Legião Urbana, um dos tópicos levantados pelos estudantes foi a causa da morte de Renato Russo, vocalista e líder do grupo. A reação dos estudantes diante do conhecimento da morte do cantor pelo vírus HIV gerou incômodo na professora, cujo trecho da fala reproduzo a seguir:

Recorte 39 – Reuniões

Maya: Ontem aconteceu uma coisa muito chata. A hora que a gente estava falando sobre Legião Urbana aí eu falei ‘gente, o que vocês pesquisaram sobre Legião Urbana?’ Aí eles falaram um tanto de coisa. ‘Quem era o líder?’ Renato Russo. Eu falei ‘Gente, Renato Russo está vivo ou morto?’ Ah, ele morreu. ‘De que ele morreu?’ Aí ninguém sabia. Aí eu falei ‘Gente, ele morreu porque ele era portador do vírus HIV’. Na hora todo mundo começou a rir, do tipo assim, fazendo piadinhas do tipo:: AIDS é doença de gay, não sei o quê:: muito chato, sabe? Aí eu fiz aquele textão, né? Tipo assim, que todo mundo até arrependeu de ter piscado, tipo assim, porque que nós abrimos a boca? Todo mundo com aquela cara assim:: mas tipo assim, foi chato sabe?

[Trecho de reunião – março do ano acadêmico analisado]

De acordo com a interpretação de Maya, grande parte dos estudantes⁵⁶ relacionou a morte do cantor pelo vírus HIV como sendo uma doença exclusiva de homossexuais. É importante ressaltar que, em algumas partes do continente africano, ainda existem áreas em

⁵⁵ As professoras são as responsáveis por elaborar todos os materiais didáticos utilizados no curso e, muitas vezes, fazem adaptações de conteúdos de anos anteriores de acordo com as necessidades e especificidades de cada grupo de estudantes.

⁵⁶ Ressalto que a professora Maya não identificou quais dos estudantes reagiram da maneira como ela narrou os acontecimentos em sala de aula. Possivelmente, os alunos não reagiram todos da mesma maneira.

que uma parcela muito representativa da população tem HIV. Nesse sentido, a relação dos alunos com a doença é, provavelmente, diferente da relação que muitos brasileiros têm em relação a ela. Acredito que seria importante que a professora levantasse algumas questões para os alunos para tentar compreender que tipos de discursos apareceriam, se realmente os estudantes estavam relacionando a doença à homossexualidade ou se aquela não teria sido apenas uma interpretação enviesada da professora, marcada pela visão que ela pode ter sobre a questão da homossexualidade no continente africano e a forma como os alunos lidam com isso. Isto porque, na perspectiva da interculturalidade, “a cultura não é algo que determinado povo possui” (MAHER, 2007a, p. 267), mas sim “um processo ativo de construção de significados” (*ibidem*, p. 262). De acordo com a narrativa anterior de Maya, sua abordagem, no momento descrito, foi corretiva, no sentido de dizer aos alunos, por exemplo, que determinada visão estaria errada. Essa forma de agir se aproxima da noção do multiculturalismo liberal de esquerda (MCLAREN, 2000), na medida em que tende a essencializar uma possível visão dos alunos sobre determinado assunto. Possivelmente uma abordagem mais dialógica (por meio de perguntas como, por exemplo: como é a questão do vírus HIV no país de vocês? Vamos fazer pesquisas sobre isso?) poderia não só levar os alunos a uma reflexão, como também proporcionar outra perspectiva para a própria professora no que diz respeito ao posicionamento dos alunos sobre esse tema, caminho que tem potencial de contribuir para a interculturalidade na sala de aula (MAHER, 2007a).

Por ser uma das professoras do grupo, acredito que, em diversos momentos, eu também interpretava algumas reações dos alunos de acordo com as representações que tinha criado sobre eles e seus países, o que aponta para uma totalização e não para a consideração de que são mutáveis, que mudam ao longo do curso, como aponta Hall (2006), Maher (2007a), Maher e Cavalcanti (2009), dentre outros autores. Nessa perspectiva, acredito que seja fundamental que o professor busque ir contra a tendência de “ver o diferente de forma unívoca”, deixe de eleger “padrões culturais modelares” (MAHER, p. 267) e procure “aprender a destotalizar o outro” (*ibidem, loc. cit.*).

Por ter uma experiência de viagem à África do Sul, à República Democrática do Congo e à República do Burundi, Virginia discutiu, naquela ocasião, como esse assunto, a seu ver, poderia ser encarado com banalidade em alguns países do continente africano ou no continente de forma geral:

Recorte 40 – Reuniões

- Virginia: Mas é interessante você pensar no contexto, porque a maioria dos alunos são africanos e na África, se AIDS aqui é um problema:: para você ter noção, eu fui em um lugar na África do SUL, que é super desenvolvida, e aí a menina falou assim ‘Está vendo todas essas crianças que você está vendo, 90% delas têm AIDS’. Então tipo assim, é uma coisa BANAL. Não é uma coisa tipo grave (ininteligível) todo mundo tem, tipo assim, uma galera tem.
- Maya: Não, Virginia, mas rolou umas piadinhas::
- Virginia: Não, mas eu não estou falando que está certo não, eu estou te falando assim que aí, por ser banal, gera comentários como esse, que é que a gente tem que fazer tipo o contrário, mas é só para falar assim: isso vai acontecer [...] mas ter paciência também, por exemplo, eu estou falando isso nem tanto por vocês porque eu acho que pelo trabalho que a gente faz aqui vocês já estão acostumadas com isso [...]
- Maya: Aí eu até falei, tipo assim, gente, se vocês precisarem de uma transfusão de sangue, por exemplo, vocês podem é::: contrair a doença, não sei o que e tal, né, mas aí aquele trem que eles arrependeram e depois até falaram ‘não, professora, está bom, sabe’.
- Virginia: mas é legal, tipo assim, fazer uma apostila sobre isso::

[Trecho de reunião realizada em março do ano acadêmico analisado]

Na concepção de Virgínia, pelo seu conhecimento de o vírus HIV ser recorrente na África⁵⁷, a forma como os estudantes se posicionaram diante da temática poderia advir por ser o tema “banal” para os estudantes. Para ela, a reação dos alunos poderia ser explicada pelo fato de que, para alguns deles, aquela doença seria uma questão comum, o que pode ter ocasionado espaço para que fizessem piadas e determinados tipos de comentários em relação à doença. A informação trazida pela professora Virgínia pareceu contribuir para uma maior reflexão do grupo quanto à forma de buscar compreender e discutir os posicionamentos dos estudantes com mais “paciência”, sobretudo, por estarem ainda em seus primeiros meses no Brasil. Embora Virginia tenha levantado a questão com relação a desconstruir uma imagem preconcebida de Maya, é importante discutir o significado da palavra “paciência” nesse diálogo, uma vez que as professoras, pelo seu lugar de poder, são aquelas que decidem que o comportamento dos estudantes exige “paciência”, conforme a perspectiva pela qual julgam esse comportamento.

⁵⁷ De acordo com informações da Agência de Notícias da AIDS, “Uma análise realizada pelo Unicef estimou que mais de 5 milhões de jovens entre zero e 19 anos serão infectados pelo HIV na África subsaariana entre 2017 e 2050. Cerca de dois terços deles serão meninas ou mulheres jovens, de acordo com o estudo. O contínuo aumento do HIV entre os jovens reflete o rápido crescimento da população jovem na região, que deverá aumentar em 85% até 2050, bem como o lento declínio da incidência do HIV neste grupo, que caiu cerca de 3% por ano desde 2010”. Esses dados contribuem para a compreensão quanto ao cenário atual da AIDS em países africanos. Disponível em: <http://agenciaaids.com.br/noticia/aids-2018-novos-dados-sobre-hiv-da-africa-subsaaiana-destacam-desafios-e-razoes-para-esperanca/>. Acesso: jan. 2019.

Virginia também chamou a atenção das colegas para a importância de um trabalho diário, que incluísse discussões que levassem ao debate, ao diálogo e à reflexão. Como educadoras que desenvolvem um trabalho voltado para a educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013), acredito que precisamos abrir espaço para o diálogo, a fim de que os alunos reflitam sobre suas crenças, conheçam outras visões e, assim, cheguem a suas conclusões. Nesse sentido, acredito que a atitude da professora Maya diante da situação relatada no recorte 39 poderia ter sido diferentes, se pensamos em um ensino menos impositivo.

Essa abertura para o diálogo, a meu ver, parece mais respeitosa e consciente das diferenças (MAHER, 2007a), tanto para o que gostaríamos de ensinar para os estudantes quanto para a reflexão em relação ao nosso próprio modo de lidar com essas tensões. No entanto, dependendo de como o professor se posiciona e daquilo em que acredita, é possível que adote uma postura que vise a substituir as crenças dos estudantes pelas suas próprias, por aquilo que ele acredita ser correto. A tarefa de encontrar esse espaço de diálogo, contudo, não é fácil. Aquilo em que acreditamos perpassa nossas atitudes e nossa forma de interpretar o Outro e o que diz. Pode ser bastante forte o desejo de convencer o Outro a assumir nossas próprias crenças. Desse modo, o trabalho do professor de línguas se torna bastante desafiador e exige uma constante reflexão a respeito do próprio fazer docente.

Nesse sentido, acredito que o diálogo empreendido pelas professoras, assim como advoga Nóvoa (1992), contribuiu para reforçar a necessidade de que elas não agissem por impulso, pois não conseguiriam promover reflexão em sala de aula de forma imediata. Esse encontro com as interpretações das outras professoras contribuiu para uma reflexão de Maya sobre sua própria atitude, que pode ser interpretada como sendo intolerante, e apontou para a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho que apresentasse aos estudantes outros caminhos e possibilidades de pensamentos e atitudes de forma contínua, ao longo de todo o curso, conforme os preceitos da interculturalidade (MAHER, 2007a).

Esse tema também trouxe à tona uma situação vivenciada por Virginia, que narra a reação de um dos estudantes brasileiros da universidade focalizada frente a um posicionamento considerado homofóbico por parte de um aluno do curso de PLA para o PEC-G. A professora disse que foi interpelada por esse estudante brasileiro, como narra no seguinte trecho:

Recorte 41 – Reuniões

Virginia: Outro dia um cara me parou [...] Daí ele tava na porta [...] eu estava acompanhando o pessoal da secretaria da pós para eles poderem sair [...]. Daí eu sentei lá e ele falou assim: ‘você que é professora de português para estrangeiros?’ Isso, eu sou uma das. Aí ele falou assim: ‘Você estava dando aula de homossexualidade outro dia?’ Eu quase morri:: eu falei, meu Deus, o que SERÁ dar uma aula de homossexualidade e tipo assim, quando a pessoa fala assim, né, esses termos de racismo, sexualidade, aborto você já fica com medo do que que ele ouviu e do que que está, tipo assim, o que que ele quer. Então eu falei: olha, eu não sei, a gente tem várias professoras [...] Mas porquê? Não, porque vocês estavam discutindo alguma coisa sobre homossexualidade e um aluno levantou e falou ‘eu não aceito’ [...] Daí ele [o estudante brasileiro] foi falando, disse que gritou daqui debaixo ‘homofóbico, você não tem direito, cuida da sua vida, você não pode escolher o que o outro vai pensar [...]’. Aí na hora eu pensei assim, **cara, você está escolhendo o que o outro está pensando**, MAS, como eu estava em minoria, aí eu falei não vou discutir, né, só falei assim, olha, eu te entendo, mas o que a gente estava fazendo provavelmente era trazendo debates polêmicos para sala justamente porque os alunos vêm de culturas diferentes então assim como você vai chegar lá e todo mundo vai ficar assustado com você quando falar alguma coisa e as pessoas vão discutir com você, né, tipo, EU, chegar lá no Congo e quer ser tipo super feminista. Vai gerar estranhamento.

[Trecho de reunião realizada em março do ano acadêmico analisado]

É importante observar como Virginia reflete sobre a situação que vivenciou e, ainda, leva suas colegas a refletirem também. Por outro lado, Virginia essencializa, de certo modo, o “Congo” no exemplo quanto a ser “super feminista”. A visão da professora, ao querer explicar ao aluno brasileiro o que estava acontecendo, ao invés de simplesmente calar-se ou de adotar uma postura autoritária, pode demonstrar algo sobre o tipo de posicionamento dela.

Virginia também demonstra receio ao assumir que era a professora que estava dando aula. Acredito que essa reação advém do medo que ela pode ter tido de esse estudante brasileiro interpretar a fala de algum dos estudantes ou da própria professora sobre um tema que pode gerar polêmica, protegendo-se e protegendo os seus alunos de possíveis reações de intolerância ou de atitudes avaliativas equivocadas em relação aos seus alunos ou à sua atuação como professora. Além disso, Virginia discute com o grupo docente que o posicionamento radical do estudante brasileiro não é benéfico, uma vez que a tensão já presente na discussão em sala de aula pode aumentar vertiginosamente. Observa-se também que a própria reação do estudante é contraditória, pois, ainda que afirme que aquele estudante a quem ele supostamente havia ouvido não tinha direito de escolher o que “o outro vai pensar”, seu próprio posicionamento aponta para uma tentativa de determinar o que esses alunos estrangeiros podem ou não pensar.

Frente a isso, todas concordaram sobre a relevância de trabalhar o respeito como forma de proteção também para os estudantes do PEC-G, para que não sofressem retaliações como aquela exemplificada na narrativa de Virgínia, de modo que possam conviver da forma mais respeitável possível (MAHER, 2007a), seja no Brasil ou em outros países.

Ressalto que esse recorte foi selecionado para análise devido às complexas e frequentes situações de embates entre culturas, sobretudo no contexto educacional, sejam elas diferenças interculturais – entre brasileiros e os estudantes internacionais – ou intraculturais – entre os próprios brasileiros. Faço esse esclarecimento para não dar a entender que o grupo de professoras tenha uma visão mais aberta à diversidade, em oposição ao grupo de estudantes⁵⁸. Assim como advoga Maher (2007a), nosso desafio não repousa apenas na reflexão sobre as diferenças interculturais, mas, também, sobre as intraculturais.

Virginia continua sua fala, conforme transcrevo a seguir:

Recorte 42 – Reuniões

Virgínia: **o estudante [PEC-G] pode chegar e pode falar o que ele quiser, mas aí a gente vai discutir e chegar no terceiro lugar (...) nem o do professor e nem o do aluno, é construir um terceiro lugar. (...) sempre vão ter as diferenças, princípios e tal e tem coisa que é inegociável, mas que você tem que chegar ao máximo de tolerância possível, e aí tolerância de todos os lados.** Então, tipo assim, eu, pessoalmente, acho que a pessoa tem que chegar e falar o que ela pensa ali naquele momento de sala de aula até para gente saber o que discutir e tratar.

[Trecho de reunião realizada em março do ano acadêmico analisado]

Nesse trecho, Virginia chama a atenção para o quão importante é, a seu ver, quando o estudante emite sua opinião sobre os assuntos que emergem da sala de aula, pois é nesse momento que o professor vai identificar os temas que deverão ser problematizados. Essa é uma característica do curso oferecido na universidade foco da presente análise pois, apesar de utilizar materiais elaborados em anos anteriores, sempre são incluídas atividades novas de acordo com cada turma, o que aponta para a influência do Letramento Crítico e da educação linguística ampliada no desenvolvimento do trabalho docente analisado, que leva em consideração o entorno social, político, cultural e ideológico na sala de aula.

Nessa perspectiva, o papel do docente seria mostrar todos os caminhos existentes para que os estudantes respeitem a todos, de forma que todos esses caminhos sejam vistos como

⁵⁸ Reforço que estou selecionando recortes com objetivos específicos, sem perder de vista que os alunos são sujeitos heterogêneos e que, apesar de alguns deles apresentarem, em alguns momentos, posicionamentos que podiam ser interpretados como preconceituosos do meu ponto de vista, por exemplo, traziam muitas contribuições para a sala de aula.

legítimos e, mesmo que determinado caminho não seja escolhido por determinado estudante, haja respeito para com o outro que o escolhe. Segundo Maher (2007a), o encontro com o outro, com o diferente, é difícil e complexo e exige preparação, sobretudo, quando se trata do professor, que é a figura de referência para os estudantes que estão iniciando sua vida em outro país.

É interessante pensar que esse, não necessariamente, é o mesmo ponto de vista das outras professoras. A narrativa de Virginia se relaciona com sua formação, o seu tempo de atuação com o grupo de PLA para o pré-PEC-G, sua posição como líder do grupo de docentes, além de sua identidade pessoal, como advoga Nóvoa (1992, 2009). Seu discurso mostra-se atravessado por essas questões no excerto anterior, sobretudo por discussões acadêmicas, como o do Letramento Crítico e o da interculturalidade, no sentido de conviver com a diferença da forma mais informada e respeitosa possível (MAHER, 2007a). O discurso acadêmico também é marcado na referência ao *terceiro lugar*, conceito teórico de Kramsch (1993, 2009) e outros pesquisadores, que abordam esse conceito também por meio de outras nomenclaturas, como *terceira margem* e *entre-lugar*.

Chamo a atenção para o momento em que Virginia diz que “o estudante [PEC-G] pode chegar e pode falar o que ele quiser”. Como minha intenção não é essencializar uma imagem negativa dos alunos como se fossem preconceituosos, machistas etc., em detrimento de uma visão idealizada das professoras, é importante ressaltar que, no espaço acadêmico, as docentes conhecem os discursos aceitos e não aceitos, sabem o que podem dizer ou não nesse contexto e se conformam a eles, mesmo que não se identifiquem integralmente. O mesmo não ocorre com os estudantes do pré-PEC-G, que ainda estão se adaptando a esse espaço.

É relevante apontar, ademais, que Virginia mobiliza o termo *tolerância*, que merece ser discutido e problematizado. Concordo com a perspectiva de Carmo (2016) que reflete sobre o conceito de *(in)tolerância* que perpassa os grupos minoritarizados. Partindo do viés etimológico, o autor discorre sobre os motivos pelos quais o tema da *(in)tolerância* vem sendo relacionado ao discurso do ódio e vem gerando impacto na forma de ação social na esfera comportamental. Após ampla investigação sobre a etimologia do termo em dicionários e em pesquisas sobre o termo, o autor chega à conclusão de que a acepção de *tolerância* é problemática, pois vem sendo marcada por uma semântica negativa, que significa “suportar o outro”, mantendo a tensão entre os grupos.

Desse modo, o termo reforça “uma falsa condição pacífica e apaziguadora de conflitos, que é âncora para os demais problemas a ela relacionados, como o preconceito, a discriminação e as violências física e simbólica” (CARMO, 2016, p. 213 e 214). Assim,

quando evocamos o termo *(in)tolerância*, não abarcamos o respeito à diversidade pela qual somos constituídos, mas provocamos um hiato entre aqueles que toleram e os que são tolerados, situação que é reforçada contemporaneamente. Nessa perspectiva, a tolerância é empregada por pessoas que, por não suportarem a diferença, precisam esconder seus sentimentos negativos: “eles apenas toleram o diferente, não os respeitam como iguais” (CARMO, 2016, p. 212). Acredito, assim como o autor, que em uma democracia, a igualdade de direitos deve imperar, assim como o respeito social em detrimento de uma sociedade pautada no poder.

A importância de discorrer com os alunos sobre temas como sexualidade advém do papel das pessoas, sobretudo das professoras, de serem produtoras de significados, pois

as pessoas, nas escolas e fora delas, como produtoras de significados, podem ser compreendidas como geradoras de significados alternativos ao se envolverem com uma visão performativa da linguagem, das sexualidades e dos gêneros, como também de outros significados na e para a vida social” (MOITA LOPES, 2009, p. 47).

Ressaltamos, então, uma preocupação das professoras, liderada por Virginia, em discutir esse tema e buscar, por meio do dialogismo e do respeito, o desenvolvimento do trabalho com os alunos com relação ao trabalho sobre sexualidade. Contudo, o mesmo não acontece quando iniciam uma discussão sobre gênero, no episódio narrado por Alice na mesma reunião. A professora narra que um estudante repreendeu sua colega de classe por ela estar rindo demais, comportamento que, de acordo com as construções culturais do aluno⁵⁹, não seria adequado para uma mulher. A seguir, transcrevo parte do diálogo entre as professoras sobre esse acontecimento:

Recorte 43 – Reuniões

- Alice: Agora, assim, com brincadeiras na sala de aula, tipo assim, o dia que o X falou com a:: Y. A Y riu aí ele falou: “para, não ri assim”.
- Virginia: [...] **Isso é falta de respeito. Ele está indo no lugar dela.** Uma coisa eu tenho meu pensamento e daí eu vou não, eu não aceito isso. Ok. Então vamos trabalhando isso para quem sabe a gente chegar em outro lugar. Ainda que seja você saber que existem pessoas que aceitam e você respeitar que elas aceitam e praticam isso.
- Alice: Mas a Y não aceitou, a Y falou assim ‘olha o que ele está falando comigo, professora. Ele está fazendo isso comigo todos os dias’.
- Virginia: **Não, aí não, de jeito nenhum. Porque aí ele está entrando no espaço dela, aí já não pode, não tem tolerância.**
- Alice: Aí eu falei, ‘porque que ela não pode rir?’ ‘Porque mulher não pode rir assim’.

⁵⁹ Interpretação de Alice sobre a situação.

Virginia: É um tipo de violência. É isso que eu estou falando, **está vindo a diferença?** Tipo assim, **uma coisa é, eu tenho as minhas convicções**, vamos supor aqui, Virginia, né, eu tenho as minhas convicções religiosas sobre vários aspectos da vida, **mas eu não interfiro no lugar do outro. Eu posso ter isso para mim, vou dialogar sobre isso**, se a gente for conversar sobre Virginia, o que você pensa sobre:: é:: feminismo, sobre aborto, sobre homossexualidade, a gente vai sentar, conversar e nenhum de nós precisa sair acreditando ou concordando com o outro, mas precisa saber que existe outra visão e que isso é permitido. **O que não é permitido é eu chegar na Maya e falar assim ‘não, Maya, está errado, não tem isso, não pode, não tem isso de aborto, Maya, é outra coisa’**. E o que ele fez é isso, né, tipo, invadiu o espaço do outro, **aí não pode**. A gente não pode deixar isso. E aí eu estou sendo bem direta nisso aí.

[Trecho de reunião realizada em março do ano acadêmico analisado]

Nessa situação, Alice discorre sobre o que, no seu ponto de vista, foi interpretado como intolerância do estudante X frente a um comportamento da estudante Y: rir. Mais uma vez, esse comportamento incomodou a professora que presenciou o fato, uma vez que, na sociedade brasileira em geral, muito vem sendo discutido sobre a igualdade de gênero. De acordo com Ferreira (2012), a questão de gênero é imprescindível para o avanço de uma sociedade democrática e a discussão do papel da mulher na sociedade deve ocupar as pautas escolares. Diante disso, o grupo de professoras discutiu sobre a necessidade de “empoderar” as estudantes do sexo feminino para que possam ter autonomia dentro e fora da sala de aula, além de levantar discussões que promovam a equidade entre todos.

Com relação ao posicionamento de Virginia, diferentemente do episódio anterior, em que argumenta que é preciso entender o ponto de vista do outro, neste, seu posicionamento muda: não pode haver “tolerância” com a atitude do outro estudante, narrada no recorte 43. Esse posicionamento da professora nos leva a questionar o motivo que levou a docente a dizer que deveria ser “tolerante” com o estudante que se posicionou com relação à homossexualidade e, na situação em que o assunto que estava em xeque era uma discussão de gênero, não havia “tolerância”. Anteriormente, afirmou que “o estudante [PEC-G] pode chegar e pode falar o que ele quiser”; aqui, “já não pode, não tem tolerância”. Possivelmente, é decorrente do fato de a professora ser mulher e, por isso, o comportamento do estudante, de alguma forma, também a atingia. Isso pode demonstrar que a visão de respeitar, como a ressaltada por Virginia no recorte 42 foi relativizada em uma situação em que pôde se identificar pessoalmente. Retomo os Estudos Culturais e a Linguística Aplicada Indisciplinar para retomar a conceitualização de que somos sujeitos inacabados, cujas identidades são performativas, mutáveis e provisórias, de modo que somos todos perpassados por

contradições (HALL, 2006; MOITA LOPES, 2006a e b; CAVALCANTI e MAHER, 2009, dentre outros).

Além disso, retomo a fala de Virginia, quando diz que “eu não interfiro no lugar do outro” para problematizar o que vem a ser o termo “interferir”. O meu questionamento é: *há a possibilidade de não interferir?* Esse trecho aponta para certa crença de “neutralidade” no sentido de que o professor deve apenas mostrar que há outros pontos de vista, mas o aluno pode continuar na posição que lhe convém, pois ele tem esse direito, com a ressalva de que seja “tolerante” com o outro. Analisando pelo viés do Letramento Crítico, cuja premissa é a transformação do sujeito e seu entorno por meio da língua, essa visão parece superficial, uma vez que o foco do Letramento Crítico não é apenas instigar a reflexão, mas, também, como advogam Mclaughlin e Devoogd (2004), instigar a transformação e a ação.

A partir dessa perspectiva, devemos transformar-nos e transformar, como professores de línguas. Essa análise revela, dessa maneira, um embate que diz respeito aos limites da interculturalidade: há o discurso acadêmico e politicamente correto de que é preciso respeitar o outro e que é preciso chegar a um terceiro lugar – que não seja o do aluno e também não seja o do docente. No entanto, gostaria de ressaltar a dificuldade de chegarmos a esse ideal na prática em sala de aula, uma vez que quando interpretamos uma atitude que consideramos problemática, como possíveis posicionamentos homofóbicos, machistas, xenofóbicos, entre outros, vamos querer promover reflexões e, possivelmente, transformações nos pensamentos dos estudantes, conforme os preceitos do Letramento Crítico. Apenas respeitar seria aceitar o pensamento problematizador do aluno, desde que ele respeite o outro, e não se mobilizar para provocar reflexões que o levem para outras possibilidades de posicionamento. O Letramento Crítico busca mais do que isso, pois sua premissa se baseia nas relações de poder presentes na linguagem e nas ideologias constitutivas de todo discurso. Educadores voltados para o Letramento Crítico buscam desconstruir e reconstruir interpretações pré-existentes, a fim de que os alunos não apenas leiam textos com um olhar crítico, mas também se tornem atores para transformar a sociedade (CERVETTI *et al*, 2001). Assim, essa perspectiva constitui a língua como instrumento de poder e transformação social (MATTOS e VALÉRIO, 2010).

Alice também narra experiências em que precisou superar situações que a incomodavam e a machucavam e, em meados do curso, ainda estava aprendendo a lidar com esse tipo de embate. No entanto, a professora também fala sobre a importância de expor sua opinião para os estudantes, não como forma de imposição de um posicionamento aos alunos, mas para que eles conheçam sua forma de pensar e a respeitem.

Recorte 44 – Entrevistas

Alice: Bem no início do do curso esse ano, então, bem quando eu entrei, **a gente teve uma conversa sobre isso, que me ajudou a lidar a com essas questões na sala de aula**, então, que eram [conversa com as professoras?], com as professoras, é. Numa das reuniões, a gente falou sobre isso e aí eu lembro que ficou uma coisa muito forte, assim, de dar tempo para que as coisas também cheguem num lugar [uhum] porque **todo mundo muda nessa:: nessa convivência, é/ nós também, nós mudamos, assim, em alguns pontos e eles também mudam**, mas abaixar, assim, eu eu é:: não fiquei/ **a partir dessa conversa, assim, eu não tive uma expectativa de que as nossas aulas fossem é:: realmen/ eu falei de mudança, mas eu não fiquei na expectativa de que as aulas fossem mudar algum ponto de vista nos alunos, então, a minha forma de lidar com isso na sala de aula tem sido, assim, de de é:: aceitar que aquele ponto de vista existe e está ali [uhum] é:: mas também com uma preocupação de mostrar para eles como que aquele ponto de vista pode ser recebido aqui no Brasil, se for uma questão, assim, muito polêmica, é:: se os alunos mostram algum tipo de comportamento, assim, que é até arriscado para eles mesmos aqui no Brasil, por exemplo, algo que pode ser é:: preso por [uhum] por: por ser algum tipo de preconceito, assim, que ele está manifestando e aí ele pode ter algum problema com isso, eu acho importante o aluno saber como que é aquilo no no Brasil, mas eu já/, assim, na sala de aula já tivemos algumas situações em que eu fiquei muito inquieta, assim, de sentir/ senti que aquela opinião me machucava, assim, sobretudo com uma questão de gênero [uhum] é:: (pausa) e eu acho, assim, **eu não não fi/ também não fiquei me podando muito, deixei os alunos perceberem que eu pensava diferente também [uhum], né? mas (pausa) continuo achando muito delicado**, assim, não:: não sei se já cheguei num ponto de falar “ah, eu lido bem”, **acho que eu preciso de mais, mais experiências até eu mesma ficar tranquilo de que essa é a forma**, assim, até uma hora em que vai, eu vou falar minha opinião e, sei lá.**

[Trechos da entrevista inicial]

Sobre o trecho anterior, considero importante destacar como a professora Alice, também um ser mutável (MAHER, 2007a), vai se constituindo como professora por meio dessas experiências. Além disso, como o diálogo com as outras professoras parece ter impacto em sua formação acadêmica, profissional e cidadã, além de ter auxiliado a se posicionar em situações vivenciadas em sala de aula que a “machucavam”. Isso vai em direção ao tipo de **trabalho enriquecedor**, oitava categoria de análise, proporcionado pelo trabalho colaborativo desenvolvido na IES analisada. Ainda assim, é importante mostrar que, como Alice narra, mesmo com essas conversas e experiências, ela ainda se sente insegura em alguns momentos e tem dúvidas sobre como lidar com essas questões. Isso aponta para a importância da reflexão e individualidade do professor diante dos acontecimentos e para uma formação docente que privilegia o *desenvolvimento profissional* (NÓVOA, 1992), em que a formação estimula o desenvolvimento do professor e favorece a consolidação de sua autonomia. Nesse

sentido, Alice não está simplesmente adotando para si tudo o que é discutido com as outras professoras, mas está também buscando seu próprio posicionamento sobre isso, o que pode ser bastante positivo para a formação dessa docente. Esse tipo de tensão descrita por Alice existe, como salienta Maher (2007a), sobretudo no contexto escolar, em que seus princípios vão de encontro aos do outro. Existem esses momentos em que as falas dos alunos também a “machucavam”, pois o professor não é uma máquina que ouve qualquer coisa e não sente, como se fosse “neutro”. O professor não é, de forma alguma, neutro, e seus princípios de valores também entram em jogo e causam tensões na sala de aula. E esse desenvolvimento pessoal (NÓVOA, 1992), por meio do qual a pessoa e o professor não são dissociados, favorece, segundo o autor, uma perspectiva crítico-reflexiva.

Importante também destacar que Alice diz não esconder aquilo em que acredita. De fato, a interculturalidade não visa que o professor finja concordar com os posicionamentos dos alunos ou fique indiferente em discussões de temas diversos. Seu posicionamento é também fundamental para um ensino que promova uma “reflexão voltada para uma problematização, uma tomada de consciência acerca de um estado de coisas de que se deve ter conhecimento sob pena de sua perpetuação” (MATTOS e VALÉRIO, 2010, p. 149). É importante que o docente tenha em mente que a forma como traz os conteúdos para a sala de aula tem impactos na formação de seus alunos. O professor deve, ademais, cuidar para não esquecer de seu lugar hierárquico, seu lugar de poder, que pode silenciar as vozes de seus alunos.

Além disso, como destacado por Maya, os temas que suscitam debate e choques culturais são imprescindíveis, uma vez que o objetivo do curso de PLA para o pré-PEC-G não é apenas preparar os estudantes para o exame Celpe-Bras, mas também prepará-los para sua inserção e vivência no Brasil:

Recorte 45 – Entrevistas

Maya: **Olha, eu acho que (pausa) esses/ todos esses temas que são polêmicos sempre os temas polêmicos, eles têm que ser tratados em sala e eles são os MELHORES (pausa) para gente tratar em sala [uhum] eles têm que ser porque exatamente porque eu já/ eu já falei aqui várias vezes, né? Estou repetindo que o curso não é um curso de preparação só pra uma prova [uhum] é um curso que eles vão viver aqui,** então, acaba que imagina no país deles, “ah eu não não não vejo um homem beijando outro homem na rua no meu país”, mas aqui você vê e você não pode fazer nada em rela/ em relação a isso, se você fizer alguma coisa, você vai ter problemas (pausa) sei lá, judiciais, problemas legais, né? (incompreensível) assim, o termo que eu uso, se você aqui “ah no meu país é permitido um homem ter várias esposas”, ok, mas isso aqui não é permitido pela lei brasileira, então, é::

várias coisas são questõ/ sei que são questões de opinião (pausa), mas eu tenho que respeitar a lei de onde eu estou, não adianta [uhum] isso daí é uma coisa independente, **então, a gente tem que trabalhar isso exatamente pra eles poderem identificar (pausa) é:: o que que é diferente e o que que eles podem fazer no país deles que eles não podem fazer aqui e o que que eles podem fazer aqui que eles não poderiam (pausa) [...]** então, eles precisam saber disso (pausa) **que eles precisam saber como se comportar (pausa) aqui [claro], né?** Que se, por exemplo, se eles arrumarem algum (pausa) se eles se envolverem em alguma situação de preconceito, por exemplo, é:: em relação a homossexuais, eles podem sofrer uma coisa, assim, grave aqui na rua, se as pessoas reconhecerem, tem vários casos que a gente vê, né? Marcela, de pessoas que, sei lá, demonstraram alguma (pausa) atitude preconceituosa e as pessoas na rua, sei lá, vaiaram, sei lá, a gente vê casos até de linchamento [é] e a gente não pode/ nada é impossível [uhum], então, assim, do mesmo jeito que a gente tem que discutir preconceito (pausa) “ah, no meu país não existe preconceito”, mas aqui sim, aqui cê/, aqui infelizmente, né? É muito triste falar isso, mas eles podem, sim, entrar num ônibus e uma pessoa não querer sentar perto deles (pausa) não que isso esteja correto, **ESTÁ errado, inclusive pela lei do Brasil e tudo, MAS é uma situação que pode acontecer, então, querendo ou não, eles precisam estar/ eles precisam ter consciência disso, de tudo o que acontece e isso é um dos trabalhos que a gente tem que fazer no curso (pausa) sabe?** Fazer isso tudo. E:: **o tema polêmico, ele sempre dá muita discussão.** Eles podem, assim, (pausa) ser totalmente contrários ao tema do qual a gente leva pra sala, mas eles gostam muito de discutir (pausa) [sim] eles gostam muito de falar a opinião, de falar “ah, mas aqui no Brasil/” é:: até teve a atividade, né? Que a gente foi na Parada Gay e eles ficaram muito “não, mas isso não pode, no meu país isso não existe, a pessoa apanhou, a pessoa morre” e eu falei “**gente, a gente não está discutindo opinião aqui, a gente está discutindo um evento da universidade (pausa) então, a gente não está levando vocês lá para discutir se é certo ou se é errado, se pode ou se não pode, a questão é que aqui no Brasil é:: você não pode é:: excluir ninguém pela orientação sexual, você não pode ter nenhum tipo de:: de atitude preconceituosa em relação a isso e é aqui que vocês estão vivendo e vocês também (pausa) têm que saber (pausa) disso, que não pode (pausa) e pronto**” (pausa) e aí, mas isso sempre dá mui/ uma discussão muito boa.

[Trecho da entrevista final]

Diferentemente de Virginia, Maya se afasta do discurso “politicamente correto” de que não quer impor algo aos alunos e busca uma transformação no posicionamento de alguns deles. Mesmo após a reunião, que aconteceu antes dessa entrevista, Maya continua com sua posição, mostrando que, apesar de o trabalho colaborativo ser um instrumento importante de partilha de conhecimentos e angústias, sua formação vem sendo construída por meio de um pensamento autônomo. Apesar de soar impositivo, a posição de Maya visa colocar os estudantes em situações que possivelmente vivenciarão no Brasil e utiliza brechas (DUBOC, 2014) advindas do entorno universitário “como momentos frutíferos para aprender, refletir, problematizar”. Segundo Duboc (*ibidem*),

A transformação da escola rumo à educação que precisamos está, dentre outros aspectos, no cotidiano escolar, nas nossas atitudes diante dos textos que levamos aos alunos (ou nos textos que eles nos trazem), aos valores e perspectivas que implícita ou explicitamente ensinamos, enfim, numa ação pedagógica alerta a tudo aquilo que acontece em nosso entorno. (DUBOC, 2014, p. 2)

Maya, e outras professoras da equipe, aproveitam, então, as brechas do contexto universitário no qual os estudantes estão inseridos e propõem mudanças para um cenário que pode ser relativamente estável ou homogêneo, a fim de abrir espaço para saberes heterogêneos, e potencializam a possibilidade de proporcionar um trabalho que envolva as etapas desenvolvidas por Duboc (2014): *experiências com o conhecido, experiências com o novo, conceituações, conexões locais e globais, expansão de perspectiva, transformação*. Essas etapas auxiliam o trabalho docente para que esse tipo de atividade seja conduzido de forma responsável, pois, apesar de o Letramento Crítico não pressupor um método engessado e de este oferecer flexibilidade e criatividade, não deve ser concebido como um “vale-tudo” (DUBOC, 2014).

No recorte seguinte, Maya continua sua argumentação:

Recorte 46 – Entrevistas

Maya: você geralmente, assim, por exemplo, o lugar da mulher na sociedade, “ah, no meu país, não/ mulher só pode cozinhar e lavar e fazer serviços domésticos” e **aí você já tem UMA opinião que é minimamente diferente aí já dá uma discussão**, assim, que se você deixar, sei lá, fica duas horas (pausa) debatendo [fica] e isso é muito rico pro Celpe-Bras (pausa) claro que para vida deles, porque, em vários momentos, eles vão entrar em situações de conflito que eles precisam expor a opinião deles e precisam explicar usando o português e também, a gente tá trabalhando vocabulário, construções, gramática, tudo que eles vão ter que usar pro Celpe-Bras (pausa) **então, assim, essas questões polêmicas, preconceito, feminismo, é:: homossexualidade, é:: discussão sobre gêneros, né? Assim, é:: (pausa) sobre LGBT, por exemplo, é muito importante tratar disso e é muito LEGAL** (pausa) também, inclusive pra você ver, **às vezes no começo do ano, eles têm um posicionamento e, às vezes, no final do ano já é outro posicionamento, eles podem até não ter mudado de opinião, mas o comportamento muda, entendeu?** A reação (pausa) frente a [claro] a uma situação, por exemplo, a dois homens se beijando, a uma mulher que é, não sei, que que (pausa) que tenha maior renda familiar, por exemplo, já é uma:: uma:: uma atitude, assim, diferente.

[Trecho da entrevista final]

No trecho acima, Maya demonstra, novamente, consciência de que o curso não é apenas para certificação no exame Celpe-Bras, mas também para a vivência dos estudantes no Brasil. Por meio da abordagem descrita por Maya, a proposta de discutir temas que possam gerar polêmicas, que possam ser ininteligíveis ou inegociáveis, é importante e é uma maneira de preparar os estudantes para o exame e para a vida, visão de língua como discurso, conforme o viés do Letramento Crítico. É relevante ressaltar o fato de que as professoras não fogem de situações que possam gerar tensões. Pelo contrário, há preferência por temas que possam gerar embates e desconfortos, o que aponta para uma prática docente engajada com a formação de cidadãos críticos, buscando mudança social.

Maya narra sobre uma possível mudança na forma como os alunos lidam com algumas questões ao longo das aulas, ressaltando que o ser humano é mutável (MAHER, 2007a) e sua fala apresenta indícios da busca pelo desenvolvimento docente baseado no Letramento Crítico, de modo que o aluno aprenda para “transformar a si mesmo e a sociedade” (MATTOS e VALÉRIO, 2010, p. 139). Ainda que não seja possível medir essa transformação, pela visão da professora, a abordagem que o grupo de docentes está adotando tem contribuído de forma positiva para a formação dos alunos, e ela explica de que forma isso vem se concretizando.

Parece-me relevante chamar a atenção para o modo como os temas são, em vários momentos, escolhidos para o trabalho com os estudantes. Assim como narrado por Maya, as professoras aproveitam os eventos promovidos pela universidade para que os estudantes participem e comecem a se integrar ao ambiente acadêmico no Brasil, além de promover o contato dos estudantes com outros posicionamentos, outras formas de agir, outras maneiras de pensar. Os temas, então, muitas vezes, não são planejados com antecedência, pois há aproveitamento dos assuntos atuais que estão sendo debatidos no espaço universitário e na sociedade de forma mais ampla.

O fato de as professoras levarem os alunos para outros espaços pode permitir que eles tenham contato com outros posicionamentos que não somente os pontos de vista das docentes, o que pode contribuir para relativizar a opinião que elas expressam nesse lugar de poder que ocupam por serem professoras. Além disso, esse tipo de proposta apresentada pelas docentes demonstra que seu objetivo não é apenas convencê-los de sua opinião (mesmo que, em algumas narrativas, esse posicionamento possa parecer forte), visto que elas não evitam atividades que os exponham a outros tipos de opiniões, inclusive, que podem ser diferentes das delas próprias. Ainda assim, temos que considerar que o tipo de escolha de atividades possivelmente será enviesado pelo posicionamento das professoras, como levar os alunos para

uma caminhada da parada gay ao invés de levá-los para uma entrevista na rua com diversas pessoas sobre o tema. Como já apontei anteriormente, os limites da interculturalidade também estão presentes nessa situação: tendemos a querer mudar o outro quanto àquilo em que realmente acreditamos.

A análise dos registros evidenciou que as professoras investigadas apresentam atitudes que vão ao encontro da consciência da heterogeneidade dos estudantes e vão construindo, colaborativamente, possíveis formas para abordar as diferenças culturais na sala de aula. Isso, como vimos nas análises dos registros, pode acontecer de forma autoritária, mas, a reunião parece ajudar na promoção da autorreflexão, de forma que haja uma constante preocupação em compreender os problemas sociais em que a linguagem tem papel central (MOITA LOPES, 2006a), conforme defendido pela abordagem da Linguística Aplicada Indisciplinar. A constante interação, cooperação e construção do conhecimento entre as professoras que ministram o curso pode ser um caminho para “reinventar formas de produzir conhecimento” (MOITA LOPES, 2006a, p. 85).

As docentes parecem entender que diferenças de valores e de comportamentos podem ser, em muitos momentos, ininteligíveis e inegociáveis e, de acordo com as análises, parecem buscar conviver com a diferença da forma mais respeitosa e informada possível. Ainda assim, é preciso ressaltar que, nem sempre, isso é compartilhado entre elas, como indicam a fala de Alice, que diz ainda não saber como lidar em alguns momentos, ou de Maya, que aponta para discursos que podem ser interpretados como autoritários, ou de Virginia, cuja narrativa parece ir em direção a “tolerar” aquilo que não a afeta diretamente.

A análise também parece revelar como a formação do professor, profissional e pessoal, está presente nesse trabalho colaborativo realizado pelas docentes nesse contexto e enriquece essa partilha de saberes (NÓVOA, 1992; 2009).

Nesse sentido, retomo os objetivos desta pesquisa, por meio da qual busco mostrar caminhos encontrados por um grupo de professoras para lidar com as diferentes construções culturais dos estudantes pré-PEC-G, de forma a estimular outros professores de outros contextos a estarem atentos a essas diferenças e a refletirem sobre formas de agir frente a essa realidade, garantindo, dessa forma, segurança aos estudantes, além de promoverem o respeito e a equidade quanto às diferentes orientações sexuais e de gênero, assim como assevera o pesquisador Moita Lopes (2012, p. 10): “o que se deseja como professor(a) de línguas é o engajamento do aluno no discurso com a esperança que possa usá-lo para fazer escolhas éticas sobre o mundo social que espelhem a possibilidade de refutar qualquer tipo de sofrimento humano.” (MOITA LOPES, 2012).

Conforme analisamos nesta seção, as professoras se preocupam em desenvolver um ensino que proporcione aos alunos reflexões sobre diversos assuntos, inclusive os que possam gerar maior tensão e divergência de opiniões, com vistas a desconstruir possíveis estereótipos e preconceitos que os alunos possam ter. A partir dessa análise, depreendo a sétima categoria deste estudo, o **trabalho engajado das professoras na formação crítica dos estudantes**. Contudo, também foi possível problematizar algumas narrativas das docentes por apresentarem contradições. É relevante salientar que identidades contraditórias são características do sujeito pós-moderno (HALL, 2006), de modo a ressaltar que é um traço que se aplica a todos nós, uma vez que “o ‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (HALL, 2006, p. 46). As identidades são, portanto, construídas de acordo com as relações de alteridade que estabelecemos, no momento em que estamos vivenciamos algo, conforme complementa o autor ao pontuar que assumimos “identidades diferentes em diferentes momentos, identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (*ibidem*, p. 13). Relevante é que, em consonância com os estudos de Cavalcanti (2013), observemos nossos próprios discursos e nossas próprias atitudes para que possamos problematizá-los.

A seguir, analiso as narrativas produzidas pelas professoras acerca do trabalho desenvolvido de forma conjunta pelo grupo de docentes.

4.4. “Eu sempre pensei, na minha opinião, que o PEC-G é uma espécie de disciplina de graduação, eu diria assim, para:: para formação docente”

O objetivo desta seção é investigar como as professoras narraram as experiências docentes vivenciadas ao longo do curso de PLA para o pré-PEC-G do ano acadêmico analisado, experiências decorrentes do trabalho desenvolvido no curso de PLA para o pré-PEC-G na IES focalizada, a fim de analisar os possíveis deslocamentos que experienciaram como professoras no contexto analisado. Ao empreender um estudo sobre a formação de professores, Dutra (2010) sugere que, devido às transformações pelas quais nossa sociedade tem passado, há necessidade de uma perspectiva que valorize o trabalho reflexivo-colaborativo. Segundo a pesquisadora,

As mudanças ocorrem em ritmo avançado e o professor, mais do que outros profissionais, precisa estar preparado para constantemente

avaliar a sua prática, assim como estar preparado para construir de forma colaborativa, com outros professores e coordenadores, novos paradigmas, novas formas de enxergar e lidar com o ensino. (DUTRA, 2010, p. 15)

Frente a essa necessidade apontada por Dutra, analiso como as professoras narraram sua experiência durante e ao final do curso de PLA desenvolvido na IES analisada. No primeiro momento da análise, vamos nos dedicar às reflexões em que as professoras contaram como experienciaram o trabalho desenvolvido de forma conjunta com outras docentes, decorrente, sobretudo, das seguintes perguntas:

1. *O curso de PLA para o pré-PEC-G da instituição pesquisada é elaborado e ministrado por cinco professoras. O que você pensa sobre essa organização do curso? Em sua opinião, há pontos positivos e pontos negativos desse formato? Comente.*
2. *A experiência vivenciada durante o trabalho colaborativo teve impactos em sua formação? De que forma?*
3. *Com relação ao trabalho colaborativo, alguma experiência marcou você de maneira especial? Você poderia narrá-la?*

A partir dessas perguntas, muitas colocações vieram à tona, de modo que vamos organizá-las de forma a conectar as respostas, explorando o que têm ou não em comum. Com relação ao trabalho colaborativo que vinha desenvolvendo durante o ano acadêmico analisado, Alice, professora iniciante, pontua:

Recorte 47 – Entrevistas

Alice: Olha, como eu sou nova, eu ainda/ estou naquela fase, assim, da admiração e da paixão, né? [uhum], então, assim, eu tenho raras críticas a fazer sobre esse processo e, então, eu ainda acho que é muito válido, muito precioso esse processo compartilhado [uhum], né? é uma (pausa) é uma forma da gente/ que a gente tem de:: **colocar cinco cabeças para funcionar mesmo numa mesma turma** [uhum] é:: e **eu acho que a gente tem estratégias no PEC-G que são muito eficientes para esse trabalho ocorrer**, né? [uhum] que é essa/ essa ideia do relatório no *Google Drive*, que é nosso grupo de *Whatsapp* que é super movimentado [uhum] é::, então, eu acho que esse/esse trabalho compartilhado é/ ele realmente funciona como compartilhado, não são cinco cabeças trabalhando sozinhas, né? Não são aulas sozinhas, até porque a gente usa o mesmo material, a gente tem que acompanhar é:: de onde uma parou [uhum] e também, assim, saber não repetir os assuntos, então, **a gente fica mesmo funcionando como uma cabeça só**, né? [é] é:: e eu acho que isso é muito importante, assim, para uma/ para o desenvolvimento mesmo de uma turma, sabe? É:: eu gosto de ideias, né?

Pedagogias que pensam que um professor tem que acompanhar uma turma durante muito tempo e tudo, mas eu acho um pouco limitado isso, porque um professor é limitado [uhum] na sua formação, né? No seu modo de conceber, assim a língua, né? a:: o:: a forma de ensinar, então, assim, eu a/ eu vejo que, desde o início do ano, né? Eu já aprendi muitas coisas, assim, tanto de ter acesso a materiais diferentes, porque como minha experiência no PLA não é TÃO (pausa) é:: extensa, né? ela é/ ela é pontual, assim, então, eu tinha acesso a certos tipos de materiais e tudo e aí **com o PEC-G também eu:: entro em contato com materiais que as outras professoras usam, com a experiência das outras professoras, então, eu também é:: cresço [uhum] no meu trabalho, né? E eu vejo que tem espaço para eu é:: me colocar, ou colocar, assim, as minhas ideias [uhum].**

[Trechos da entrevista inicial]

No recorte acima, Alice tece uma analogia ao considerar que o trabalho desenvolvido no contexto de ensino-aprendizagem analisado é elaborado com cinco cabeças, mas funciona como se fosse apenas uma, se considerada a integração da equipe a fim de alcançar os objetivos do curso. Segundo a professora, esse trabalho é possível devido às ferramentas utilizadas para a comunicação entre o grupo de docentes (como relatórios diários via *Google Drive* e, sobretudo, as de comunicação mais rápida, como o grupo de *Whatsapp*) que utilizam de forma constante para que todas as professoras possam estar sempre atualizadas sobre tudo o que acontece nas aulas e nas experiências vivenciadas pelos estudantes, a fim de que todas possam tomar atitudes em conjunto. Desse modo, esse tipo de trabalho parece exigir uma “rotina sistemática de acompanhamento” (NÓVOA, 2009, s.n.), visto que o conhecimento de tudo que se passa na sala de aula é posto pela professora como uma obrigatoriedade que esse contexto impõe para que funcione plenamente.

Outro ponto ressaltado por Alice é a limitação da formação do professor, que também pode ser estendida para a formação pessoal de cada indivíduo. Segundo a docente, um único professor possui repertório pouco diversificado no que diz respeito a maneiras de ensinar, e o fato de acompanhar diariamente outras perspectivas pedagógicas enriquece sua formação, pois este consegue somar outras formas de ensinar advindas de outros docentes que possuem formações diferentes (acadêmica, profissional e pessoal) e experiências de ensino-aprendizagem distintas⁶⁰. Ademais, Alice ressalta a importância desse trabalho para o contato

⁶⁰ Os relatórios escritos diariamente pelas professoras trazem detalhes de metodologias adotadas em sala de aula, além de materiais complementares elaborados pelas professoras em cada aula, conforme exemplo trazido no Anexo B.

com outros materiais didáticos, já que são as próprias professoras do grupo que elaboram o material utilizado no curso⁶¹.

Essa narrativa da professora aponta para uma formação consciente e ética (NÓVOA, 2009) sobre o fazer docente e mostra-se voltada a uma formação baseada em uma perspectiva crítico-reflexiva, na medida em que caminha em direção a uma percepção sobre a necessidade de diferentes professores para a promoção de um ensino de maior qualidade, que proporcione os meios para a condução da autonomia e da autoformação partilhada (NÓVOA, 1992, 1995). Concordo com Nóvoa (1992) quando este ressalta a importância da valorização de “paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional” (*ibidem*, s.n.)

Ainda de acordo com Alice, estar em contato com professoras com mais experiência na área tem sido um crescimento para o trabalho desenvolvido como docente de PLA. Ela também chama a atenção para o tipo de trabalho desenvolvido e ressalta que, mesmo sendo iniciante no trabalho com o grupo do pré-PEC-G e tendo pouca experiência com o ensino de PLA, tinha espaço para compartilhar suas ideias com o grupo, e contribuir para o planejamento e o andamento do curso. Segundo Dutra (2010) uma das desvantagens da reflexão em conjunto é que a opinião do coordenador pode ser tomada como correta pelo professor iniciante, com o risco de acatá-la sem uma reflexão. A narrativa de Alice segue em direção oposta a essa possibilidade apontada pela pesquisadora citada, uma vez que a docente narra que tem liberdade para apresentar suas ideias ao grupo. Mesmo havendo docentes com mais anos de experiência nesse contexto de ensino-aprendizagem e uma professora líder no grupo, essa narrativa aponta para uma horizontalidade entre as professoras, um espaço em que todas têm liberdade para agregar conhecimentos e novas ideias, o que revela um contexto em que todas podem contribuir. Desse modo, além de crescer com as outras professoras, também pode se posicionar, sente que tem liberdade para isso, não mostra ter constrangimento ou sentir que haja julgamentos por ser menos experiente. A partir dessa narrativa, depreendemos, novamente, a categoria de análise que associa a atuação nesse contexto a um **trabalho enriquecedor**.

Acredito que isso também é importante para o bom funcionamento do curso e para o crescimento da professora. Torres, Alcântara e Irala (2004) advogam que o trabalho colaborativo é como uma espécie de fomento à socialização, uma vez que a verdadeira colaboração implica a recusa de autoritarismo. Uma possibilidade para que isso ocorra é a de

⁶¹ Apesar de a área de PLA estar crescendo nos últimos anos, ainda não contamos com um número expressivo de materiais didáticos publicados para o ensino-aprendizagem no contexto de estudo.

que, embora o tempo de experiência das docentes no contexto seja diferente, todas são professoras em formação.

Com relação às dificuldades que esse trabalho colaborativo carrega, Alice relata:

Recorte 48 – Entrevistas

Alice: [...] **a comunicação, ela tem que ser muito eficiente**, né? E, às vezes, é:: esse vai ser um nozinho, porque a gente tem que se desdobrar pra fazer essa comunicação rolar porque senão a gente avacalha a aula da outra professora [é] e aí, assim, eu mesmo já passei por essa situação, a Katherine dava aula depois de mim e eu tive um período, assim, muito complicado mesmo, de terminar a minha aula e já começar outras atividades tão imediatamente e quando eu via, eu realmente, assim, tinha apagado da minha cabeça, aí a Katherine me ligava, meio que na última hora e a gente tinha que fazer as coisas junto assim, então, eu vi que era, é:: se eu não tomasse cuidado, essa ia se/ era uma falha muito complicada, é::, então, esse é um ponto, assim, é:: o outro que eu acho (pausa) é essa questão de, tipo assim, o material que cada professora elabora, é:: como (pausa) a gente tem essa ideia, essa/ cada uma vai elaborar um material, ele vai ser revisado por uma outra pessoa, mas todo mundo vai usar junto, **às vezes, eu me deparo com um material, que eu não sei exatamente o que que a outra professora queria com aquilo**, é:: (pausa) eu acho que eu também nunca sugeri isso, mas eu acho como uma sugestão, da gente fazer, assim, **apostilas com respostas, expectativa de resposta** [uhum] porque, pelo menos, a gente tem uma ideia de, assim, qual o foco essa pessoa está dando nesse material [é], é:: e aí tem um:: uma coisa, assim, também (pausa) de não/ é dessa expectativa de resposta para as apostilas e na expectativa de como que essa atividade tem que ser realizada, porque, assim, eu mesmo já fiz apostila e eu coloquei é:: atividades um pouco, sei lá, complexas no desenvolvimento dela, tem várias etapas, né? tem que fazer/ primeiro tem que fazer um texto, depois tem que fazer um vídeo, depois tem que apresentar esse vídeo e não sei o quê, e aí, às vezes, a outra professora planejou uma aula que não vai caber essa atividade inteira e aí, querendo ou não, assim, essa atividade passa batida na apostila [acaba perdendo, né?] acaba perdendo [sim ((incompreensível))], é, então, talvez tivesse que, assim, **a gente compartilhar mais essa (pausa) forma de produção das apostilas, mas também a for/ a forma de:: executar as atividades da apostila.**

[Trecho da entrevista inicial]

Um dos pontos levantados por Alice com relação ao trabalho nesse formato de curso é o da comunicação que, segundo ela, tem que ser muito eficiente, de modo que as professoras envolvidas têm que ter um grande comprometimento e disponibilidade para que haja continuidade e harmonia entre uma aula e outra. Caso uma delas não faça seu trabalho, prejudica o das outras, impactando a continuidade entre uma aula e outra. A responsabilidade individual é, então, tida como condição para o bom andamento do curso. Isso aponta para a necessidade de que o professor, antes de iniciar o trabalho nesse contexto de ensino-aprendizagem, esteja ciente de que precisa dispor de um tempo a mais para que possa relatar

tudo que aconteceu em sua aula a fim de informar a todos os professores do grupo, em especial ao docente responsável pela aula no dia seguinte, já que ele terá pouco tempo para se organizar para a sua aula. Uma falha nessa comunicação pode comprometer a qualidade do trabalho em equipe.

Alice também tece uma crítica com relação à forma como os materiais eram elaborados no ano acadêmico analisado e sugere um trabalho de forma mais conjunta na elaboração dos materiais. Em minha experiência como docente neste contexto, posso afirmar que a dificuldade dessa forma partilhada de elaboração de materiais reside em termos organizacionais, no que diz respeito à agenda das professoras, que dificilmente conseguem estar juntas em um mesmo horário ou dificilmente têm tempo disponível para revisar as apostilas elaboradas por todas as professoras. No entanto, a própria Alice traz uma possível solução, ressaltando a necessidade de apostilas elaboradas com expectativas de resposta como forma de compartilhamento mais efetivo das atividades que nelas estão propostas, para que todas as tarefas sejam bem aproveitadas pelas professoras em sala de aula.

A narrativa de Alice aponta, então, para uma das propostas sobre formação de professores de Nóvoa (2009, s.n.), que é a “partilha”. Segundo o autor, é preciso que a cultura docente integre “um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho”. Sem essa integração, o trabalho pode ficar prejudicado, como vimos nos pontos levantados por Alice que podem ameaçar o sucesso do trabalho colaborativo.

As narrativas de Alice, decorrentes do recorte 48, vêm ao encontro dos resultados da pesquisa de Dutra, que revelam que o trabalho colaborativo não é fácil, deve ser aprendido e exige empenho dos envolvidos, mas pode proporcionar crescimento profissional:

Aprender a trabalhar de forma colaborativa desde o primeiro contato com a profissão não apenas pode auxiliar o professor na sua formação inicial como também lhe dar a base para a forma como vai trabalhar ao longo de sua vida profissional. O trabalho colaborativo requer esforço por parte das pessoas envolvidas e precisa ser aprendido como qualquer outro aspecto do ensino. (DUTRA, 2010, p. 16, 17)

A partir da narrativa de Alice, depreendemos a categoria de análise que associa a atuação no contexto analisado a um **trabalho desafiador**, uma vez que não é simples trabalhar colaborativamente, seja por questões individuais de cada docente ou por questões práticas que demandam muita dedicação.

Alice também acredita na importância da heterogeneidade acadêmica para a efetividade do trabalho colaborativo:

Recorte 49 – Entrevistas

Alice: É, tem professoras da pós e da graduação, é:: (pausa) como eu sou ((risos)) uma das professoras da graduação, eu acho muito válido é:: que tenha essa mistura porque é:: eu vejo eu vejo proveito dos dois lados, assim, pras professoras da pós (pausa) **das professoras da pós eu vejo que a gente ganha muito na experiência, na maturidade da forma de lidar com as coisas, é:: seja porque elas já trabalham há mais tempo** ou, então, por causa de uma questão de maturidade mesmo é:: de lidar com o conhecimento ou com o objeto de trabalho e aí/ e **das professoras da graduação, eu vejo que tem um frescor porque elas ainda tão num momento de muita/ as professoras da pós tão num momento de muita reflexão também, mas eu vejo que a graduação traz muito mais instrumentos, a gente tá sempre sendo preenchido com instrumentos, a cada semestre nosso, a gente faz um monte de matérias e se a gente tá focado nessa questão do ensino de língua materna ou estrangeira**, a gente recebe, né, de presente da graduação um monte de possibilidade diferente de lidar com aquilo [uhum] e é um momento de experimentação também, né? (pausa) é:: e eu acho também uma coisa, assim, dessa mistura é a gente aproximar a graduação da pós-graduação, então, assim, eu **em contato com as professoras da pós me vejo muito nesse lugar também [uhum], então, assim, isso me ajuda também a formular é:: possibilidades a/ concretizar essa ideia de estar na pós-graduação e de saber que aquilo é uma realidade possível** tudo isso que a gente, às vezes, quando tá/ não tem essa cultura tão forte, né? na graduação de que você vai percorrer esse caminho na universidade, acho que isso ainda é uma coisa meio que/ um pouco ainda solitário, né? [uhum] então é de cada uma, nesse caso, quando a gente tem contato com os alunos/ com as professoras da pós fica mais fácil.

[Trechos da entrevista inicial]

Com relação à configuração do corpo docente do curso, que dispõe de professoras que já trabalham com o ensino de PLA há vários anos, com o pré-PEC-G e em outros contextos, e professoras que estão iniciando seu trabalho na área, além de ocuparem diferentes níveis acadêmicos – graduação e pós-graduação –, Alice narra que proporciona um enriquecimento mútuo para o desenvolvimento do curso. Na visão da professora, não é apenas o docente da graduação e iniciante na área o beneficiado nesse trabalho em equipe, pois ele também tem muito a acrescentar no grupo e a professora que é estudante da pós-graduação pode aprender com ela. Alice não se vê como uma docente passiva, que deve apenas nutrir-se das experiências de professoras mais experientes, mas reconhece as experiências positivas que pode compartilhar com as demais colegas.

Outro ponto que acredito ser importante destacar da narrativa de Alice é que essa organização entre professoras da graduação e da pós-graduação a encoraja a seguir os estudos de mestrado e doutorado. Ao ver que as colegas de trabalho, próximas a ela, conseguiram chegar nesse patamar e tiveram condições de fazê-lo, Alice se coloca nesse lugar e consegue

vislumbrar uma possibilidade que, até então, considerava muito distante da sua realidade. Isso abre mais possibilidades de escolhas profissionais futuras para as professoras que ainda estão realizando sua graduação, o que nos leva à décima categoria de análise: o **trabalho incentivador**, na medida em que esse contexto de ensino-aprendizagem tem o potencial de compartilhamento de experiências entre professores de níveis de formação distintos e mostra-se como uma possibilidade concreta para as docentes que estão na graduação.

A heterogeneidade entre as professoras também parece funcionar como um incentivo à Katherine a seguir os estudos de pós-graduação, conforme demonstra o recorte a seguir.

Recorte 50 – Entrevistas

Katherine: Eu acho ótimo, acho que, assim, quanto mais diversidade melhor em qualquer sentido, de qualquer ambiente de trabalho ou ambiente que não seja de trabalho mesmo. As pessoas trazem coisas diferentes para:: para sala de aula, para as reuniões, acho que isso é importantíssimo. Por exemplo, **eu na graduação sinto que eu ainda tenho muito para aprender, então é bom estar perto de pessoas da pós-graduação que, além de conhecer um pouco mais de uma carreira que eu quero seguir, eu também consigo me formar melhor, porque são pessoas que têm mais experiência e:: mais conhecimento também na área**, porque eu sinto que eu ainda preciso ganhar mais conhecimento nessa área de ensino e aprendizagem de PLA. Acho que faz diferença, faz MUITA diferença.

[Trechos da entrevista final]

De acordo com a docente, trabalhar em um contexto com a mescla de estudantes de graduação e de pós-graduação é uma forma de ela conhecer mais de perto como funcionam os estudos de pós-graduação e pode ajudá-la também a tomar decisões profissionais futuras e, para ela, a atuação nesse contexto está ligada a um **trabalho incentivador**, décima categoria de análise, de forma que esse trabalho proporciona que ela vislumbre possibilidades acadêmicas futuras.

Ademais, Katherine, ao discorrer sobre a heterogeneidade entre as professoras, reforça a importância do trabalho em conjunto de pessoas de diferentes níveis de instrução. Entretanto, omite as experiências que pode passar aos outros professores mais experientes. Possivelmente ela não tem a consciência de que também pode trazer muitas contribuições para o grupo ao compartilhar ideias e opiniões. Conforme foi analisado na seção de responsabilização, Katherine acrescentou muito ao grupo devido à sua experiência de estágio junto ao departamento de relações internacionais da IES, por exemplo. Desse modo, apresenta

uma visão de um trabalho colaborativo em que tem mais a receber do que a partilhar, diferentemente de Alice, professora que sente que tem muito a aprender, mas, por outro lado, também acredita que pode colaborar com a equipe. Conforme advoga Nóvoa (2009), é no ambiente escolar e “no diálogo com outros professores que se aprende a profissão” (*ibidem*, p. 30). Katherine mostra-se, então, por meio de sua narrativa, uma professora ainda insegura, o que é reiterado na narrativa seguinte:

Recorte 51 – Entrevistas

Katherine: Então, é bem interessante porque é muito diferente da experiência que eu tive no [nome do local onde a professora trabalhou anteriormente], que no [nome do local onde a professora trabalhou anteriormente] eu passei a maior parte do tempo que eu dei aula lá eu passei dando aula sozinha para uma turma de:: para uma turma de básico e depois eu fui dar aula para uma turma um pouco maior de intermediário que a gente considerava lá no curso do [nome do local onde a professora trabalhou anteriormente] como intermediário e:: eu dava aula com uma outra professora, a primeira vez que eu fiz um trabalho assim:: mais colaborativo com outra pessoa e a gente dava normalmente:: as duas estavam na sala ao mesmo tempo e a gente planejava as aulas juntas e fazia umas unidades didáticas juntas voltadas para esse nível. Aí tinha o trabalho colaborativo nesse nível, só que, assim, **a gente não tinha muito suporte, acho que é uma das maiores diferenças que tem comparado com o PEC-G, porque a gente desenvolvia tudo e:: sozinhos, assim, mesmo.** A moça que eu estava dando aula ela não tinha muita experiência com o PLA, ela tinha dado acho que um bimestre ou dois bimestres de aula de PLA aí a gente foi dar aula na mesma turma e a gente estava assim, se ajudando bastante e errando bastante também, mas foi um processo de aprendizagem. Quando eu comecei a dar aula aqui (PEC-G) eu percebi que isso é bem diferente:: a dinâmica, porque são mais professoras e também tem todo o suporte, né, o curso já estava bem mais estruturado do que em comparação com o [nome do local onde a professora trabalhou anteriormente], então, assim, **acho ajudou bastante a dar mais segurança na hora de dar aula e:: eu ainda sou um pouco insegura para dar aula de PLA. Acho que, assim, eu preciso me formar melhor para ter mais segurança em sala de aula, também segurança para elaborar o material. Eu acho que ter mais pessoas que podem, assim, te dar *feedback*, te ajudar, acho que faz toda a diferença, ainda mais para quem tem formação.**

[...] A parte prática foi muito importante, mesmo as reuniões, as confusões que aconteciam, também me **ensinou muito, porque, saber lidar com conflito também é importante, né, tem os conflitos, os problemas, os desafios que a gente teve com os alunos, os casos fora de aula, eu acho também que foram muito importantes.**

[Trechos da entrevista final]

Katherine compara a experiência atual no pré-PEC-G à sua experiência anterior, em que também trabalhou de forma colaborativa. No segundo caso, foi algo mais experimental, pois eram duas professoras com pouca experiência na área de PLA. Além disso, o referido

curso, segundo ela, não estava tão bem estruturado quanto o do pré-PEC-G. A experiência de Katherine indica a importância de uma coordenação que estruture de forma consistente o modo como o curso será desenvolvido. Aponta também para a necessidade de pares mais experientes, que proporcionarão uma experiência de aprendizagem mais direcionada. Nesse sentido, não basta ser um trabalho colaborativo: é preciso organização, comunicação eficiente e pares mais experientes, uma vez que faz parte da cultura profissional docente “compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” (NÓVOA, 2009, s.n.).

Contudo, isso não significa que o par menos experiente não possa trazer contribuições para o contexto de ensino-aprendizagem, visão também compartilhada pela professora Alice. Essa característica do trabalho colaborativo também aponta para o **trabalho desafiador**, uma vez que demanda uma série de ações para que funcione de maneira efetiva. Assim, podemos inferir que, caso uma não faça sua parte, o resultado final pode ficar prejudicado, posicionamento compartilhado por Alice e Katherine. Isso reforça o papel do professor nesse contexto de trabalho colaborativo, pois é necessário que esteja ciente de que não pode fazer seu trabalho independentemente daquele desenvolvido pelas demais docentes. O trabalho conjunto e a pré-disposição para trabalhar em equipe mostra-se, portanto, fundamental.

Também é possível destacar que, de acordo com a narrativa de Katherine, o trabalho desenvolvido colaborativamente a auxiliou a lidar com algumas de suas inseguranças, embora elas ainda estivessem presentes em sua prática docente. A professora, que tinha pouca experiência docente na área de PLA na época da geração dos registros, pontuou que esse foi um diferencial em sua atuação profissional, quando afirmou que a experiência “ajudou bastante a dar mais segurança na hora de dar aula”. A partir dessa narrativa, depreendemos a décima primeira categoria de análise, o **trabalho auxiliar no enfrentamento de inseguranças**, na medida em que o curso estava bem estruturado e contava com professoras experientes, o que foi possível pelo formato do curso, isto é, um trabalho colaborativo.

As narrativas das professoras mais experientes vão ao encontro do que experienciaram as docentes iniciantes, na medida em que acentuam o papel do trabalho no âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G para a formação de professores na área, como analiso nos seguintes recortes:

Recorte 52 – Entrevistas

Cecília: **Eu acho que é a oportunidade de:: formar, principalmente, quem está na graduação. De manter o diálogo, de trocar experiências, eu acho uma**

proposta muito interessante, e desafiadora ao mesmo tempo. Porque você tem responsabilidade de compartilhar uma experiência que você::, que você não teve e ainda de receber experiências dos outros. Então nesse sentido é muito produtivo, mas **também é desafiador, porque você tem um pra/, a continuidade, a sequência do seu trabalho dependo do trabalho do outro.** O desenvolvimento do trabalho do outro depende do que você deixa no seu. Então, eu acho que montar uma sequência com cinco pessoas diferentes é desafiador. Você sabe o que você vai fazer, mas o outro tem que se inspirar no que foi fez antes, então nesse sentido é desafiador também. E ao mesmo tempo é muito produtivo, porque você troca, você proporciona experiências ao outro e recebe outras experiências também. **Eu sempre pensei, na minha opinião, o PEC-G é uma espécie de disciplina de graduação, eu direi assim, para:: para formação docente, sabe? Eu tenho, eu levava muito o PEC-G nesse sentido também. [...] Eu vejo o PEC-G como uma teia. Uma tece um pouquinho, a outra tece um pouquinho, depois a gente tem o resultado final. O resultado ele é:: o reflexo do conjunto, que tem por trás dele. Ele reflete a união conjunta que tem ali atrás. Eu senti muito isso no PEC-G, enquanto eu atuei.**

[Trechos da entrevista piloto]

Cecília também narra que sente que esse trabalho foi, para ela, como uma espécie de disciplina de graduação importante para sua formação como docente. Ela já havia feito uma disciplina teórica sobre formação de professores de PLA durante seus estudos em Letras e essa oportunidade prática – com situações reais, dificuldades, embates, experiências marcantes, entre outras vivências – parece complementar sua formação, de modo a ser construída, verdadeiramente, “dentro da profissão” (NÓVOA, 2009). Isso é decorrente do trabalho colaborativo, que, nesse sentido, parece complementar mais do que apenas os estudos teóricos e hipotéticos, e vai para além do que é apenas discutido na sala de aula do curso de graduação dessas professoras em formação.

Essa fala de Cecília também vem a indicar como esse formato de curso pode ser benéfico aos estudantes e aos professores. Apesar de ser um **trabalho desafiador** – o que nos remete à nona categoria de análise –, a professora tece uma analogia do trabalho como uma teia, em que cada uma traz uma contribuição. Ou seja, independentemente de serem mais ou menos experientes, todas as professoras têm seu papel e todas são fundamentais para que o trabalho funcione. A metáfora da teia construída por Cecília nos remete ao trabalho incessante da aranha, que é constante, circular e inacabado (MEROLA, 2014)⁶², em que cada docente oferece sua contribuição ao compartilhar suas experiências e seus conhecimentos acadêmicos

⁶² Disponível em: <http://redeidosos.blogspot.com/2014/03/a-metafora-da-teia-de-aranha-edna.html>. Acesso em: jan. 2020.

e profissionais e, colaborativamente, tecem “uma trama apta a ser reconstruída perenemente” (*ibidem*, s.n.).

Compartilho com o pensamento de Beauclair (2007), autor que salienta que

a teia da vida só foi (e continua sendo possível) com a aprendizagem, que deve ser mote principal para a emancipação humana: somos seres interdependentes e articulados numa dinâmica existencial, vinculados uns aos outros como sujeitos históricos e inseridos num contexto social e cultural revelado a partir dos processos comunicacionais, frutos das diferentes interações que vamos estabelecendo ao longo do nosso trilhar pelas sendas da vida. (*ibidem*, p. 261)

Essa colocação do autor pode ser estendida ao contexto que analisamos, na medida em que a linguagem metafórica do trabalho como teia remete à interdependência das participantes da pesquisa que, juntas, aprendem mutuamente e têm mais condições de elaborar um curso com mais possibilidades pedagógicas. Conforme as professoras narraram, o trabalho crítico, engajado e plural que buscam desenvolver é não apenas desafiador, como também demanda muito esforço do professor – como veremos com mais detalhes nos recortes finais, sobretudo a partir do excerto 56. No entanto, ao trabalhar em colaboração, ao tecer uma teia, em que cada uma “tece um pouquinho”, as professoras podem dividir as tarefas, de modo a não sobrecarregar demasiadamente uma única pessoa, o que possibilita o desenvolvimento de projetos extraclasse que demandam muito tempo e dedicação para serem idealizados e colocados em prática, por exemplo, como veremos adiante, nesta mesma seção. Desse modo, apesar de ser um trabalho desafiador, a colaboração pode impactar significativamente e positivamente a *práxis* docente. O trabalho colaborativo, realizado de modo a nos levar à imagem da teia – utilizada por Cecília no recorte anterior –, também pode ser pensado a partir da seguinte colocação de Beauclair (2007):

Nossas relações com a realidade devem estar pautadas num ato de criação e recriação, onde nossas decisões devem gerar dinamismos vivenciais que estabeleçam laços de humanismo e de cultura, relações com o mundo, conosco mesmos e com os outros, propondo-nos o desafio de superarmos este mundo globalizado, tecnológico, individualista e competitivo, percebendo-nos como mutantes, aprendentes em processos educativos permanentes, voltados à ecologia humana e pautados em ações cooperativas, por sabermos que as tendências presentes na sociedade atual vinculam-se à democracia, ao compromisso social, à solidariedade e à inclusão social. (*ibidem*, p. 262)

Essa forma de ensino-aprendizagem, realizada por meio da construção coletiva de conhecimentos, revela-se, portanto, muito produtiva, uma vez que é possível reunir diferentes aspectos de cada uma das docentes, sejam eles conhecimentos acadêmicos, experiências práticas de docência, experiências vividas, criatividade, visões críticas sobre a sociedade, afetividade, dentre outros. A formação acontece, desse modo, por meio de uma teia de interações.

Maya, assim como as demais professoras participantes, acredita que o trabalho colaborativo desenvolvido no contexto de ensino-aprendizagem analisado tem “um formato bom” e apresenta “desafios”.

Recorte 53 – Entrevistas

Maya: Eu eu acho que, assim, é um **é um formato bom e que tem desafios**. Eu acho que é um desafio você **manter um cronograma com cinco professoras** [uhum] porque acaba que, querendo ou não, você nunca pode ter sua aula toda planejada previamente, sempre tem alguma coisa que você tem que planejar de véspera, que não tem jeito, por exemplo, eu posso até pensar em várias coisas para minha aula de quinta-feira, mas eu realmente só vou saber o que que eu vou dar quinta-feira na quarta-feira à noite, quando eu souber da outra professora o que que ela deu [é], então, pode ser que, às vezes, eu tenho tudo planejado num tema, mas eu posso ter que fazer outra coisa totalmente diferente, pode dar certo e pode não dar, mas, ao mesmo tempo, assim, tem esse desafio, né? Que você sempre (pausa) acaba que sempre tem trabalho, assim, na:: na véspera [é] não tem jeito [uhum], mas **é muito bom, assim, trabalhar + fazer esse trabalho colaborativo, porque é muito bom você ter cinco perfis diferentes, porque cada professora tem, tem, assim, não é talento a palavra (pausa), mas é MELHOR numa coisa [uhum], talvez uma professora trabalhe melhor a questão emocional, outra trabalhe melhor a questão de gramática, outra trabalha melhor e aí você pode juntar cinco forças + [uhum] diferentes, mas que TODAS estão preparando os alunos para o Celpe-Bras e para a vida também, né?** Porque o curso não é só de preparação para o Celpe-Bras [é], mas eu acho que é muito positivo nesses/ é:: nesse sentido que pode pegar exatamente o que cada professora tem de melhor (pausa) a habilidade maior e o que cada professora gosta mais de fazer, por exemplo, eu eu lembro que ano passado a gente teve a semana do meio ambiente e aí é:: eu falei ‘não, pelo amor de Deus, não me deixa com isso não porque eu detesto falar sobre esse assunto’ [uhum] e aí outra professora levou, mas aí, por exemplo, eu gosto de falar, eu lembro dessa apostila de propaganda e tal sobre propaganda de cerveja, sobre a questão do feminismo, eu gosto de falar disso, então, pude trabalhar com isso sem ter que trabalhar, por exemplo, com uma coisa que eu acharia super chata (pausa), por exemplo, então, eu acho que é muito positivo principalmente nesse aspecto, porque pode é:: usar o que cada professora tem de melhor, o que cada professora mais gosta, todo mundo tem uma contribuição (pausa) para fazer e aí [uhum] com essa contribuição eu acho que **o curso realmente fica (pausa) atento ao objetivo, assim, de preparar para a vida acadêmica e não ser um curso apenas de preparação para uma prova (pausa) eles não vão só passar em uma prova [uhum] ele aqui/ eles já estão tendo é::**

aprendendo coisas que são importantes para o Celpe-Bras, mas que são importantes para a vida deles aqui no Brasil, tanto acadêmica quanto + sentimental ou emocional (pausa) [uhum] acho que é isso.

[Trechos da entrevista final]

Maya também ressalta o caráter desafiador do trabalho, sobretudo, devido às dificuldades que o contexto impõe, pois impedem que o professor prepare uma aula com antecedência, visto a necessidade de ter que esperar para saber o que foi feito na aula anterior, para não romper com a sequência trabalhada. Além disso, posso complementar como docente do grupo, que esse rompimento não diz respeito apenas ao conteúdo, mas também às necessidades que os alunos possam vir a enfrentar, visto que as professoras também descrevem, nos relatórios de aulas, questões referentes ao comportamento dos estudantes e levam em consideração esse aspecto para o planejamento das aulas.

Certa vez, por exemplo, um amigo de vários estudantes do grupo sofreu um acidente grave, o que abalou grande parte do grupo. Katherine, ao tomar conhecimento desse fato, prontamente entrou em contato com as professoras por meio do grupo que mantinham no *WhatsApp*, a fim de discutirem sobre o ocorrido e decidirem juntas possíveis abordagens de aula que buscassem auxiliar os estudantes, de alguma forma, naquele momento difícil. Esse engajamento das professoras em levar em consideração as vivências dos alunos no planejamento das aulas sinaliza uma formação voltada para a educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013). Esse tipo de prática exige maior trabalho e engajamento, pois pode demandar uma mudança de planejamento repentina, fazendo com que o professor faça alterações em seu planejamento momentos antes de entrar em sala de aula.

Desse modo, mais uma vez, podemos destacar uma formação do grupo de professoras preocupada com a vivência dos estudantes. As docentes não costumavam ignorar esse tipo de situação, mas, pelo contrário, uniam-se para discutir alternativas que auxiliassem os alunos a superarem situações difíceis, mostrando que desenvolviam um trabalho voltado para uma orientação crítico-reflexiva levando em consideração como “a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea” (FABRÍCIO, 2006, p. 49).

Maya ressalta também os benefícios da heterogeneidade das professoras para os alunos, o que revela, novamente, uma docente preocupada com os estudantes, não apenas para o exame Celpe-Bras. Isso aponta para uma formação voltada para os ideais do Letramento Crítico, perspectiva que entende que “língua é discurso, espaço de construção de sentidos e

representação de sujeitos e do mundo” (JORDÃO, 2013). Apesar de trabalhosa, essa abordagem torna o trabalho mais prazeroso, pois as professoras podem se organizar de acordo com os assuntos de seu maior interesse e discutir sobre como o trabalho pode vir a ser melhor elaborado, pois “pode juntar cinco forças”, conforme veremos na narração de Maya no recorte 58. Além disso, mais do que os benefícios para a formação das próprias professoras, Maya aponta para pontos positivos também para os alunos.

Outra professora descreve o contexto analisado como **trabalho desafiador**:

Recorte 54 – Entrevistas

Virginia: Eu acho **é:: desafiador, mas ao mesmo tempo rico**, porque é desafiador porque **são cinco cabeças pensando/ tentando organizar um curso**, né? É muito mais fácil, cômodo digamos assim, quando eu sozinha, monto o curso, tipo “ah, eu sei o que eu quero fazer [ahan], o que eu acho que é importante, o que eu acho que vai ajudar e ponto” [uhum]. Agora quando você tem cinco cabeças organizando a mesma coisa, então, você lida com “ah eu quero ensinar isso”, “mas eu não acho que isso é interessante”, “então, que que você acha interessante?”, aí vem uma terceira pessoa “ah, não, eu acho que não sei o quê” e vem a quarta pessoa, então, assim, é mais (pausa) é mais desafiador no sentido assim **você tem que aprender a trabalhar em grupo e:: e nem todas as pessoas têm isso naturalmente [...] não é cômodo, você tem que:: que considerar a opinião dos outros e nem sempre todo mundo lida bem com isso, mas, ao mesmo tempo, eu percebo, assim, que, no processo, as pessoas mudam, sabe? As professoras crescem muito com isso, eu percebo, assim, que é:: quem chegava perdida no início, ficava desesperado, depois já:: já está dando conselho para outra, sabe?** [uhum] Então, eu vejo como um trabalho, assim, que é muito produtivo, assim, na nossa formação, principalmente, quando teve uma mudança que, para mim, foi muito importante foi a **m/ mistura entre pós-graduandos e graduandos**, que foi uma coisa que o::/ veio com o [nome do coordenador atual do curso], né? Então, ele colocava gente da pós-graduação e da graduação, então, são visões diferentes, é:: eu percebo, assim, que é muito colaborativo, contribui muito, por exemplo, eu, como pós-graduanda agora, consigo/ aprendo muito com as meninas da graduação porque elas trazem coisas da minha formação que naquela época eu não tinha refletido e agora eu consigo refletir como pós-graduanda sobre o que elas estão falando e, ao mesmo tempo, eu acho que, de alguma forma, a gente contribui, porque a gente traz textos que elas não leem na graduação, reflexões que a gente só tem na pós, então, eu:: eu acho que é muito/ é difícil, mas é produtivo [ahan] acho que vale a pena, entendeu? O sacrifício pelas pelos, tipo assim, são muito mais prós que contras, eu acho. Na verdade, eu acho que não tem contra. O difícil do contra é isso é:: [é] adaptação [uhum] depois que você se adapta, acho que fica bom, é só prós, tipo [...] **eu acho que no PEC-G, eu cresço mais, isso é melhor pra minha formação do que o meu trabalho sozinha na graduação**, por exemplo [uhum], eu cresço lá também, mas cresço em outras áreas, tipo é:: trabalhar/ saber lidar com a academia, com as burocracias da academia, saber organizar um curso, saber a parte siste/ sistemática [ahan], tipo assim, eu cresço mais lá, né? Mas a parte de conhecimento sobre cultura, sobre relacionamento

com o próximo, é:: sobre preconceito tal eu acho que aprendo mais no PEC-G [uhum] sim.

[Trechos da entrevista final]

É relevante ressaltar que quase todas as professoras utilizaram a palavra “desafio” e seus derivados para definir o trabalho colaborativo que desenvolvem no âmbito do pré-PEC-G, o que nem sempre é uma definição negativa. A narrativa anterior, da professora Virginia, parece indicar um curso que pode trazer mais obstáculos, pode ser mais trabalhoso, mas cujo resultado, de acordo com os registros, é compensador, tanto para as professoras, que aprendem com seus pares (a elaborar materiais didáticos, as distintas metodologias de trabalho em sala, as abordagens sobre diferentes temas – sobretudo os que podem gerar incômodos e tensões), quanto para os alunos, que têm acesso a um repertório de diferentes professoras e podem ter contato com diferentes perspectivas.

Virginia reforça o caráter mutável do professor, que passa a lidar melhor com inseguranças nesse contexto de trabalho colaborativo construído “dentro da profissão” (NÓVOA, 2009), o que parece proporcionar a consolidação de uma formação mais autônoma, em que todas as docentes podem contribuir de alguma forma, independentemente de estarem na graduação ou na pós-graduação.

Como já analisamos em outras seções, as narrativas de Virginia estão, muitas vezes, atravessadas por discursos acadêmicos, e corroboram a ideia de que as contribuições entre professoras de formações diferentes podem ser distintas. Do mesmo modo, serão distintas as contribuições advindas de professoras com tempos de experiência prática de ensino diferentes, ao que Alice chama de “maturidade” (recorte 49). Toda essa conjuntura poderá, de diferentes formas, influenciar no posicionamento no professor frente ao grupo e na sua compreensão do convênio PEC-G como um todo. Além disso, a mesma narrativa de Alice também ressaltou o fato de que, para ela, a experiência colaborativa contribuiu para ampliar suas reflexões críticas a respeito do ensino de línguas naquele e em outros conceitos. E Virginia parece destacar, assim como evidenciado na experiência de Alice, o potencial da experiência de trabalho colaborativo para contribuir com a formação de professores, de modo que possam realmente mudar ao longo dessas experiências e, ademais, mudar também os outros ao seu redor. Pois, de fato, como temos analisado nas narrativas até aqui, esse encontro com o Outro tem potencial para fomentar mudanças.

Virginia aponta que pôde experienciar diferentes contribuições para sua formação nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem de PLA em que atuou. Nas disciplinas que

ministrou na graduação, cenário em que era a única responsável por grupos de estudantes internacionais de diferentes convênios de intercâmbio, revela ter aprendido mais sobre questões burocráticas da academia, sobre como organizar um curso, o que ela chama de “parte sistemática”. Já em relação ao trabalho desenvolvido junto ao pré-PEC-G, a professora diz ter aprendido mais “a parte de conhecimento sobre cultura, sobre relacionamento com o próximo, [...] sobre preconceito”, questões que parecem se evidenciar mais no trabalho em colaboração com outras professoras. Essa experiência vai ao encontro do que afirma Nóvoa, (1992), que ressalta que:

práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1992, s.n.).

De fato, a narrativa de Virginia dialoga com as afirmações de Nóvoa (*ibidem*), revelando que o trabalho individual pode trazer benefícios, mas, diferentes daqueles advindos do trabalho colaborativo.

Vemos que há vários pontos de interseção nas narrativas das professoras participantes, o que parece indicar certa coesão do grupo, condição muito importante para que esse tipo de trabalho funcione. Contudo, ao mesmo tempo, fica claro que não deve haver imposições de umas sobre as outras, sob risco de atrapalhar o desenvolvimento da autonomia das docentes. Assim, acredito que seja necessária a busca por um equilíbrio – não é desejável que as professoras aceitem tudo passivamente, mas também não se pode trabalhar sob a imposição das opiniões de umas sobre as outras, como em um trabalho em que apenas uma dê as coordenadas e as outras simplesmente acatem.

Para concluir, a análise dos registros indica que a coesão entre o grupo é muito importante e, como vimos no trabalho empreendido até aqui, isso acontece em grande parte do tempo no contexto analisado, o que parece auxiliar no bom andamento do curso. O sucesso para que isso aconteça decorre, sobretudo, de uma disposição dessas professoras em trabalhar em equipe. Apesar da subjetividade de cada professora, as narrativas apontam para o fato de que muito do que falam é compartilhado entre elas.

Embora, em alguns momentos, as narrativas das professoras voltem-se para olhares da *falta*, da essencialização e da “tolerância” relativizada, vimos que as docentes levam em

consideração as demandas sociais dos alunos e, inclusive, se responsabilizam por questões de ordem social que podem envolver alguns deles. As experiências que narram serem as mais marcantes nessa experiência, ao final do curso, também vêm ao encontro desse olhar, como analisaremos nos recortes a seguir.

O curso analisado vem promovendo, em suas últimas edições, projetos realizados em parceria com escolas de ensino médio e fundamental e com a própria universidade anfitriã, a fim de aproximar os conveniados do PEC-G com estudantes brasileiros. São projetos que visam à aprendizagem mútua, de modo que os brasileiros possam conhecer mais sobre os países da América Latina, da África e de suas múltiplas culturas, e suas relações com as construções culturais brasileiras, a fim de valorizar a diversidade étnica, minimizando possíveis conflitos sociais e preconceitos. Além disso, buscam desenvolver a autonomia dos estudantes para que possam se posicionar diante dos enfrentamentos da vida, em situações de preconceito e discriminação que, não raras vezes, vivenciam. Por isso, a inquietação da equipe docente responsável, sobretudo as professoras que mais têm experiência nesse contexto de ensino-aprendizagem, como vimos em recortes anteriores, sobre o entendimento de que apenas aulas preparatórias para o exame Celpe-Bras não sejam suficientes para os estudantes. Quando indagada sobre a experiência mais marcante em sua vivência como docente do PEC-G, Cecília cita iniciativas como os projetos e atividades desenvolvidas no âmbito do curso:

Recorte 55 – Entrevistas

Cecília: A experiência [...] que lembro, que me marcou muito, que a gente contou com o apoio das:: foi a gente ter visitado, foram duas, na verdade, as principais: foi a organização do teatro *Pelo Mundo*, que exigiu a mobilização de todas as professoras, (...) uma colaboração maior entre elas e ao mesmo tempo uma motivação deles em puxar nossa participação também e conduziu muito bem a produção do teatro, então a organização do teatro *Pelo Mundo* me chamou muito a atenção.

[Trecho da entrevista piloto]

A primeira iniciativa citada pela professora foi o projeto *Pelo Mundo*, desenvolvido com a turma de estudantes do ano de 2015, tema da dissertação de Miranda (2016). O projeto surgiu como forma de trabalhar as inquietações dos estudantes decorrentes de ideias preconcebidas em relação às “culturas” de seus colegas de sala de aula, que englobava estudantes de diferentes países da África e de América Central, e também advindas dos diferentes preconceitos que muitos deles enfrentavam em seu dia a dia no Brasil. Tal iniciativa não teve impacto apenas no ano de 2015, mas também nos anos posteriores, por

meio de outras atividades que foram e vêm sendo promovidas desde então, que também foram mencionadas pela professora Cecília como experiências marcantes durante o período em que trabalhou como docente no curso de PLA para o pré-PEC-G:

Recorte 56 – Entrevistas

Cecília: o trabalho sobre o preconceito, que as professoras fizeram em parceria com um colégio público aqui de [cidade onde se localiza a IES analisada], eu vi o empenho delas em querer mobilizar toda a equipe de professores para poder desenvolver esse trabalho com os alunos. **Foi super produtivo, é:: mostrou que é possível fazer, com muito esforço, mas é possível, né, me levou a pensar em aspectos que eu não tinha pensado na prática.**

[Trecho da entrevista piloto]

A atividade mencionada no excerto anterior foi apenas uma das desenvolvidas no ano acadêmico citado por Cecília. Realizada com alunos de seis a doze anos de uma escola pública de ensino fundamental em uma cidade do estado de Minas Gerais, foi impulsionada graças ao êxito do projeto *Pelo Mundo*. Essa atividade envolvia questões como *africanidades* e *racismo*, temática amplamente trabalhada no curso de PLA do ano acadêmico mencionado, e teve como principais objetivos: (i) a reflexão sobre o conceito da imigração africana e de países de outros continentes para o continente americano; (ii) a compreensão das religiões de matizes africanas na cultura brasileira; (iii) o entendimento de que o estudo das religiões africanas pode minimizar os conflitos sociais e o preconceito sobre a cultura afro-brasileira; (iv) a valorização das características étnicas do homem negro, entendendo que as diferenças existem e devem ser respeitadas.

Tais ações são perpassadas pelas premissas do Letramento Crítico, que considera a língua como instrumento de poder e transformação social, concebendo a elaboração de materiais e o agir em sala de aula de acordo com o que acontece e envolve a realidade e a prática social dos aprendizes (MATTOS e VALERIO, 2010). Desse modo, como destacam as autoras, seu principal objetivo é contribuir para a consciência crítica dos estudantes, que aprendem a língua para transformar a si mesmos e a sociedade. Essa abordagem, que vai além da visão da língua como código linguístico, enfatiza o processo de construção coletiva de sentidos, da mesma maneira como acontece em contextos comunicacionais reais.

Nesse sentido, o processo de leitura propostos aos estudantes extrapolam a percepção de diferentes perspectivas e “(re)inscreve suas posições enquanto sujeito e as representações sociais de sua identidade” (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p. 90), e revelam um trabalho docente que ressalta a fluidez das identidades (MOITA LOPES, 2006b; HALL, 2006;

CAVALCANTI e MAHER, 2009, dentre outros). Nessa perspectiva, o que Cecília aponta como tendo sido mais marcante em sua experiência relaciona-se a projetos que visam proporcionar aos estudantes oportunidades de construção e negociação de significados coletivamente, de modo que possam “rever suas crenças” e “questionar as implicações de suas visões de mundo” (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p. 91).

É relevante destacar, ademais, que Cecília enfatiza o esforço em colocar em prática atividades como as descritas anteriormente, corroborando com os estudos de Cavalcanti (2013), que salienta a complexidade em desenvolver uma linguística aplicada em sua visão ampliada. Segundo a pesquisadora, a educação aplicada a partir dessa perspectiva

vai exigir muito mais do(a) professor(a) em formação ou em serviço do que a educação de conteúdo linguístico. Demanda uma sofisticação que depende de estudo e dedicação para poder ser sensível aos alunos e a sua produção linguística. E essa sofisticação inclui também a predisposição para aprender com as novas gerações, o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, seja em relação ao modo de falar das pessoas, seja em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas. Inclui ainda observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes. Para isso, o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina (*ibidem*, p. 215).

O esforço a que Cecília se refere nos mostra que esse contexto de ensino-aprendizagem demanda um **trabalho com maior envolvimento do professor**, décima segunda categoria de análise. Podemos retomar, neste momento, a narrativa 9, produzida pela professora Virginia, na qual afirmou que era preciso que o professor estivesse mais engajado no contexto de ensino-aprendizagem no âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G, se o comparamos a outros contextos. Virginia referia-se às especificidades e às principais questões pelas quais os estudantes conveniados costumam passar, como questões de aprendizagem e psicológicas. O trabalho docente nesse contexto, então, parece demandar maior envolvimento e engajamento das professoras devido às particularidades do programa e da situação dos alunos a ele conveniados, e devido ao trabalho colaborativo. É muito importante e relevante considerarmos que essas características que geram maiores desafios e dificuldades são as que vão disparar os deslocamentos mais significativos para as professoras, como vimos nas narrativas anteriores de Cecília e como veremos a seguir, nas próximas narrativas de Maya.

Essa análise também aponta para contradições nas narrativas de Cecília que, em alguns momentos, essencializam o grupo de estudantes, como discutidos na seção 4.1.3. Isso fornece evidências de que a professora é consciente da heterogeneidade dos sujeitos e busca

desenvolver um trabalho engajado e responsável, que leva em consideração a diversidade e pluralidade cultural, social e linguística, mas, em alguns momentos, possivelmente é atravessada por falas construídas coletivamente, revelando que o arsenal metarreflexivo está sempre em construção para que o trabalho do professor siga na direção de uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013). Conforme essa pesquisadora salienta na citação anterior, o nosso discurso precisa sempre ser problematizado e trabalhado em prol de que sejam desconstruídos possíveis preconceitos, apagamentos e invisibilizações naturalizadas socialmente.

Maya também destaca esse tipo de experiência quando motivada a narrar a vivência mais marcante ao longo de sua experiência como professora de PLA para o pré-PEC-G:

Recorte 57 – Entrevistas

- Maya: Eu acho que, assim, coisas que sempre me marcam, que sempre me marcaram foram os eventos. Por exemplo, eu não participei da escola, mas o teatro, por exemplo, é uma coisa que sempre marca. Tipo esse ano teve o “Com outros olhos”, “Com novos olhos”, eu não lembro agora.
- Marcela: *Novos olhos*, acho.
- Maya: Éé. Esse, o processo foi muito marcante, eu acho, **não só para aquisição da língua e pra preparação para o Celpe-Bras, mas como uma forma também de criar uma unidade no grupo, de trabalharem juntos, de ter uma lembrança específica assim do curso**. Eu acho que um projeto como esse, como um teatro, é sempre muito, é sempre uma das coisas mais positivas durante o curso. E sempre uma das coisas que mais me marcam, porque acaba que nosso objetivo sempre é, assim, criar um projeto para desconstruir estereótipos, para, assim, tentar eliminar preconceitos ou pelo menos discuti-los, e::: cada grupo faz isso de uma da sua maneira, por mais que todo ano a gente tenha esse objetivo, trabalhar estereótipos, trabalhar senso comum do que que é África ou países da África, assim cada grupo faz isso da sua maneira. Por mais que o *Pelo mundo* e esse *Com novos olhos* tivessem muitas coisas em comum, tem coisas que são diferentes, porque os grupos são diferentes. Então, acho que esses projetos sempre me marcam, assim, de uma forma muito positiva.
- Marcela: E você acha que eles contribuem também para a aprendizagem?
- Maya: Ah, tenho certeza, tenho certeza, e **não contribuem apenas para preparar para o Celpe-Bras, mas contribuem exatamente para a vida acadêmica e não acadêmica aqui no Brasil**, que acho que é também o nosso objetivo no curso de preparação para o PEC-G, não é um curso só pra preparar pro Celpe-Bras, **porque se a gente fizesse um curso só pra preparar para o Celpe-Bras, a gente não faria, sei lá, metade das coisas que a gente faz**. Seriam aulas muito mais fixas, tradicionais, digamos assim, e a gente não estaria sempre buscando coisas atuais ou discussões que, sei lá, que possam gerar muita, muita polêmica ou muito debate, assim, a gente faria uma coisa muito mais, muito mais engessada, coisa que eu acho que não acontece exatamente, por quê? **A gente se preocupa em fazer um curso de preparação para vida e também porque são cinco professores diferentes. Então acaba que tende a ser um curso menos engessado mesmo por causa disso, porque como é um trabalho, né, em conjunto, colaborativo,**

a gente, mesmo que a gente tem um cronograma, um plano de trabalho, cada uma vai fazer isso da sua maneira.

[Trecho da entrevista final]

Por meio da narrativa de Maya e de outras já analisadas, a equipe de professoras busca promover um curso em que os envolvidos desempenhem papel ativo por meio de projetos e atividades desenvolvidas com escolas de ensino fundamental e médio, assim como em projetos realizados na própria universidade em que se dá o curso, uma vez que se acredita nos benefícios do trabalho em conjunto. Assim, podemos ressaltar os aspectos positivos desse tipo de projeto para os estudantes internacionais e para os estudantes brasileiros, além de promover a aproximação entre a universidade e a escola. Ademais, contribuem para visibilização das vozes dos estudantes, pois, embora o PEC-G seja um dos convênios que mais trazem estudantes internacionais para as universidades brasileiras – tendo totalizado mais de seis mil pessoas na última década⁶³ –, mesmo tendo mais de cinquenta anos de duração, ainda é pouco conhecido, seja no contexto acadêmico ou externo a ele.

Esses excertos são uma evidência de que o projeto *Pelo Mundo* e o teatro *Com novos olhos* gerou impactos na formação dos estudantes e professores envolvidos, já que se estendeu para outras atividades e continua a contribuir para a manutenção e promoção da interculturalidade (MAHER, 2007a), perspectiva que evoca a relação entre as culturas sem ignorar as relações de poder existentes entre elas. Ainda é comum que o espaço dispensado à diversidade cultural, sobretudo em espaços educacionais, seja limitado a representações bastante fetichizadas e trivializadas, evocando apenas aspectos da cultura material, como gastronomia, danças, músicas e demais expressões artísticas, manifestações que, segundo Maher (*ibidem*), são superficiais e não são suficientes para garantir o respeito à pluralidade cultural.

As atividades mencionadas buscaram, a meu ver, dar um passo adiante, pois um dos objetivos era possibilitar experiências de empoderamento aos estudantes, que, para Maher (*ibidem*), decorre de três cursos de ação: sua politização, o estabelecimento de legislações a eles favoráveis e a educação do entorno para o respeito à diferença. Isso significa maior possibilidade de inserção dos estudantes do PEC-G no espaço acadêmico e em outros espaços sociais brasileiros. Além disso, auxiliaram na promoção de deslocamentos também nas docentes Cecília e Maya, que relataram que tais atividades foram marcantes em sua formação e atuação como professora de PLA.

⁶³ Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>>. Acesso em: jan. 2019.

É importante ressaltar, ademais, a consciência de Maya para a heterogeneidade das professoras ao ressaltar que cada uma dará um enfoque diferente a um mesmo assunto, o que pode trazer diferentes oportunidades de aprendizagem aos alunos.

Finalizo esta seção com a narrativa a seguir, em que Maya relata impactos do trabalho colaborativo junto ao pré-PEC-G no que diz respeito à sua formação docente:

Recorte 58 – Entrevistas

Maya: Eu **acho que tem contribuições tanto na vida como professora de PLA, quanto na vida, na vida, no geral assim, na vida completa.** A experiência, assim, muita:: muita contribuição para minha experiência humana, de conhecer realmente, **de desconstruir estereótipos, de saber como lidar com:: com outras culturas, respeitar mais, não tomar nada como um conhecimento pronto e que não pode mudar,** entendeu? Acho que, acho que o PEC-G contribui muito para isso, assim, para você não tomar nada como acabado, e na minha vida como professora assim de PLA também contribui enormemente. Primeiro que o PEC-G é:: é acho que é uma experiência única como professora de PLA, porque ser professora de PLA dos meus outros alunos, assim, é uma experiência totalmente diferente, porque você se envolve em muitas questões, não só pela carga horária ser maior, pela quantidade de trabalho ser maior, pelo curso ser de duração maior, você se envolve muito mais com os alunos, você se apega muito mais a eles, e também porque acho que o curso de PLA em geral, ele tem muito mais, digamos assim, Letramento Crítico presente do que os outros cursos que eu já dei, principalmente porque, pela dive::, por exemplo, eu já dei aula no [nome do centro de extensão da IES analisada] aqui, e aí tem alunos de todos os jeitos. Tem aluno que quer vir aqui e ficar a vida inteira, tem aluno que quer ficar dois meses, tem aluno que veio só por causa do namorado, tem aluno que precisa arrumar um emprego. Então é muito diverso. E o tempo é muito mais corrido. Então **você não tem tanta oportunidade de levantar tantas questões críticas, como você tem no PEC-G, que acho que a gente foca muito nisso, assim, desenvolver um pensamento crítico, desenvolver assim, formar não só alunos, aprendizes de português, mas cidadãos mesmo, do Brasil, que têm que se adaptar e tem que, tem que viver aqui na cultura brasileira, concordando com ela ou não, mas estando inseridos nesse contexto brasileiro.** Eu sei que não existe um contexto brasileiro como eu estou falando aqui, único, né, mas digamos assim, um contexto belo-horizontino, que é o que eles vão ficar aqui, né, durante cinco anos. Então, acho que essa ideia do desenvolver um pensamento crítico, de letrar criticamente, nem sei se esse verbo dá, mas, tipo assim, de desenvolver cidadão críticos, pensadores, e não alunos que sentam na cadeira e só absorvem regras gramaticais. Então eu acho que, acho que o que a gente faz é muito enriquecedor, exatamente por isso, porque a gente busca sempre é:: formar estudantes críticos da própria situação, da situação brasileira, da situação dos países deles, então, assim, formar cidadãos, e não falantes de português, digamos assim, que é o que seria uma tarefa mais simples, acho, que toda vez que a gente traz uma discussão que envolve, né, cultura, que envolve opinião, é uma aula que tudo pode acontecer, e a gente tá assumindo esse risco, quando a gente chega aqui com um tema pra falar sobre, num sei, homossexualidade, pra falar do lugar da mulher na sociedade, pra falar sobre feminismo, pra falar sobre racismo, a gente tá assumindo um risco, sim, a gente não sabe que rumo que a aula

pode tomar. Pode virar uma briga gigantesca, pode ser que todo mundo concorde, pode ser que ninguém concorde, pode ser que às vezes eles nem achem um tema que a gente tenha trazido importante, e aí eles vão desenvolver essa consciência ao longo do tempo, então eu acho que a maior contribuição assim pra mim como professora de PLA e talvez como professora é, assim, talvez ter sempre como objetivo a formação de cidadãos, que leiam criticamente, que não aceitem opiniões e tudo como prontas, que pensem sobre tudo que eles recebem, e se sintam assim capazes e com, com, não é com vontade, se sintam capazes e se sintam assim dispostos a pensarem sobre diferentes temas e desenvolverem a opinião e o pensamento deles sobre diversos assuntos que eles vão lidar aqui no Brasil e que de alguma ma/ e que eles vão lidar também nos países deles, porque é uma experiência aqui no Brasil, não adianta, eles não vão sair daqui do mesmo jeito que eles chegaram.

No recorte anterior, Maya narra como sua concepção de língua foi se modificando durante seus anos de trabalho junto ao grupo do pré-PEC-G. Segundo ela, isso foi possível devido a alguns fatores: a proximidade com os alunos; o fato de todos virem ao Brasil com o propósito de viver aqui por, no mínimo, cinco anos, o que inclui o período do curso de PLA e os estudos de graduação; a duração e os propósitos do curso, que proporcionam um trabalho voltado para formação de alunos críticos, conforme as premissas do Letramento Crítico.

Esse trabalho, organizado e voltado para essas preocupações são, como analisamos ao longo da seção de análise de registros, decorrência do grupo que foi se compondo e da troca proporcionada pelo trabalho colaborativo, composto por professoras com formações e experiências distintas – no ensino de PLA para o pré-PEC-G, no ensino de PLA para outros contextos, na formação acadêmica, na formação pessoal –, além de questionamentos muitas vezes diferentes. A narrativa de Maya traz elementos importantes sobre os deslocamentos que essa experiência lhe proporcionou e sobre como, nesse momento, ainda estudante da graduação, já havia experienciado uma atuação prática crítico-reflexiva alimentada pelo trabalho colaborativo. Isso nos aponta para uma formação dinâmica, cujos saberes são constituídos constantemente, assim como defende Nóvoa (1992):

É importante a criação de redes de (auto) formação participada que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, a papel de formador e formando. (NÓVOA, 1992, s.n.).

Assim, retomo a fala que abriu esta seção para concluir que a experiência nesse trabalho dialogado e compartilhado entre diferentes docentes aponta para uma formação que se mostra complementar às disciplinas teóricas e tem o potencial de promover uma formação

crítico-reflexiva responsiva aos estudantes e seu entorno, pois, conforme advoga Celani (2008)

a prática reflexiva isolada não basta. É necessário que inclua, como já foi mencionado, uma participação crítica, que inclua a responsabilidade com a cidadania. Isto significa que o professor deve ter a atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional, e o senso de responsabilidade com a cidadania como mola propulsora para uma atuação em rede, na escola e na comunidade educacional. Isso fará com que se sinta membro de uma profissão e responsável por ela (CELANI, 2008, p. 39).

Dessa forma, apesar das contradições nas narrativas das professoras participantes salientadas ao longo do trabalho – característica inerente ao sujeito da pós-modernidade –, as docentes ressaltam a importância de preparar os estudantes para além do exame Celpe-Bras, de maneira responsiva às demandas sociais dos alunos (MOITA LOPES, 2006a e b), buscando uma visão de linguagem voltada para um elemento libertador e de língua como instrumento de poder e transformação social (MATTOS e VALERIO, 2010).

A seguir, apresento as reflexões decorrentes de meu processo de escrita da tese e minha narrativa sobre minhas experiências profissionais ao integrar o grupo de professoras do curso de PLA para o pré-PEC-G focalizado nesta pesquisa.

4.5. Nas teias de minhas reflexões sobre o processo de escrita da tese

“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.17).

Como já mencionei anteriormente, no ano acadêmico em que se deu a geração de registros, eu era uma das professoras que compunham o grupo docente focalizado neste estudo. Devido à minha filiação à vertente da Linguística Aplicada Indisciplinar e por acreditar “que tudo está em fluxo, incluindo o olhar da pesquisadora sobre a pesquisa, que sofre alterações à medida que relê o que escreve” (CAVALCANTI, 2011, p. 173), acredito ser importante abordar os aspectos envolvidos na minha experiência de escrita desta tese.

Assim, faz-se relevante, a meu ver, apresentar, de forma honesta e ética, as reflexões que fizeram parte de meu processo de escrita e suas implicações para esta pesquisa. Por isso, dedico a presente seção à exposição e à análise de algumas de minhas experiências ao longo dos quatro anos da pesquisa, assim como apresento e discuto as angústias, os questionamentos e elucubrações que passaram o processo de escrita, uma vez que “ver o problema no outro

é sempre mais fácil, assim como acontece com a crítica ao outro. Porém, é importante lembrar que há uma projeção no outro de algo que prefiro não ver em mim ou no meu grupo” (CAVALCANTI, 2013, p. 222). Por esse motivo, busco problematizar, também, discursos proferidos por mim durante meu percurso acadêmico e profissional.

Como já mencionado, fui movida a escolher o contexto de ensino-aprendizagem do curso de PLA para o pré-PEC-G por uma série de motivos. A princípio, minha intenção era abordar apenas o trabalho colaborativo que é desenvolvido pelo grupo de docentes, pois essa forma de organização do trabalho das professoras me revelava muitos pontos positivos, sobretudo, no que diz respeito à formação docente. Decidi, naquele primeiro momento, trilhar esse caminho em minha pesquisa. No entanto, os registros gerados apontaram para uma vastidão de experiências narradas pelas professoras, as quais me mobilizaram e redirecionaram meu olhar, atravessado por meu perfil pessoal e por meu posicionamento como pesquisadora e professora, profundamente marcado pelas discussões propostas pelo Letramento Crítico e pela Linguística Aplicada Indisciplinar. Contudo, o caminho em direção ao trabalho colaborativo não foi abandonado, pois também estive bastante presente nas narrativas das participantes da pesquisa. O que houve foi uma ampliação do escopo de minha observação para outros aspectos que considerei relevantes à medida que analisava as narrativas das participantes da pesquisa.

É preciso ressaltar que contradições estiveram presentes no decorrer de todo o meu processo de escrita e, constantemente, lidei com a necessidade de me desvencilhar de discursos preconcebidos e geralmente enraizados e naturalizados por minha construção social. Justamente por me filiar a referências teóricas de perspectivas críticas, frequentemente lidei com a autorreflexão quanto à minha própria adoção, em alguns momentos, de um discurso estereotipado, constituído pelo olhar da *falta*, além de um discurso essencializador, que parecia frequentemente voltar a marcar meu texto. Relendo o que havia escrito em outros momentos ou mesmo no diálogo com outros colegas pesquisadores, percebi que os discursos dos quais queria me afastar ainda persistiam em surgir algumas vezes. Além disso, por meio de um olhar analítico, pude observar que minha narrativa sobre o PEC-G era constante e inconscientemente atravessada por discursos oficiais, embora eu também buscasse sempre refletir sobre esse tipo de posicionamento.

Acredito, ainda, ser importante revelar minhas fragilidades e minhas contradições, pois somos constituídos de incoerências em diversos momentos e acredito que temos que estar cientes e ser sinceros e críticos em relação a elas. Assim, apesar de eu não estar analisando diretamente minhas narrativas decorrentes de uma entrevista semiestruturada, procedimento

adotado com as demais participantes de pesquisa, assumo e afirmo que os questionamentos sobre meus discursos e práticas revelaram-se no processo de toda a pesquisa. Recorro a alguns deles, a seguir, a fim de respaldar esta reflexão e problematizar alguns dizeres que constituíram meu processo de elaboração de escrita desta tese⁶⁴.

Recorte 59 – Elaboração da tese

A análise dos registros evidenciou que as professoras investigadas são conscientes da heterogeneidade dos estudantes e vão construindo juntas possíveis formas para abordar as diferenças culturais **intrínsecas a eles**.

[Trecho da tese em processo de elaboração]

É possível notar a contradição na passagem acima. Em um momento, assumo a heterogeneidade dos estudantes, mas, em seguida, refiro-me a “diferenças culturais” que, supostamente, considero, no trecho em destaque, como “intrínsecas” a eles, como se minha fala presumisse que todos possuíssem uma mesma construção cultural. Conforme a perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar, a referência a culturas que são “intrínsecas” aos alunos não é possível, visto que cada sujeito é dotado de singularidades e não há algo que possa ser inerente a um grupo de pessoas, independentemente de seu continente de origem, país, estado, cidade ou qualquer outra semelhança geográfica que possam vir a possuir.

Minha intenção, no mencionado trecho, era me referir a posicionamentos dos estudantes que, algumas vezes, pareceram apresentar certa similaridade, como o que presenciei entre o grupo de estudantes em um dos anos acadêmicos em que trabalhei como professora de PLA para o pré-PEC-G, por exemplo. À época, observei como alguns (e não todos) os alunos do sexo masculino defenderam, em diferentes situações, que era papel das mulheres do grupo (fossem professoras ou alunas) organizar as cadeiras da sala de aula e, portanto, os homens da sala não precisariam se envolver naquela tarefa⁶⁵. Contudo, a partir de minha própria experiência, ressalto a necessidade de cuidado ao fazermos referências generalizadoras ou essencializadoras sobre os estudantes ao aludirmos suas construções culturais.

Desse modo, ao retomar o mencionado trecho escrito em uma primeira versão de minha tese, observei que o meu dizer ainda estava sustentado por um discurso de

⁶⁴ Esclareço que não há uma data precisa em que esses recortes foram escritos e selecionados, uma vez que foram sendo refletidos e repensados ao longo de todo o percurso do doutorado, sobretudo em sua fase final, quando o texto ia sendo escrito.

⁶⁵ As reações das professoras participantes frente a manifestações de desigualdade de gênero e outros tipos de colocações como essa foram abordadas nas seções anteriores, no capítulo dedicado à análise de registros.

homogeneização e, mesmo entendendo que os alunos apresentam construções culturais diferentes, havia acabado de colocá-los como homogêneos, como se todos pensassem e agissem da mesma forma. Tecer tal problematização nos auxilia no desenvolvimento da autorreflexão (MOITA LOPES, 2006a e b; PENNYCOOK, 2006) e na busca de desnaturalizar possíveis estereótipos e preconceitos. Apresento, a seguir, outro trecho que também pode contribuir para esta reflexão.

Recorte 60 – Elaboração da tese

A IES foco de nossa pesquisa oferece curso de PLA para o pré-PEC-G, juntamente com outras doze instituições espalhadas nas diferentes regiões do Brasil, **a fim de preparar os estudantes para serem aprovados no Celpe-Bras.**

[Trecho da tese em processo de elaboração]

Outra contradição encontrada nos meus processos de releitura de meu texto tem relação com a finalidade do curso de PLA para o pré-PEC-G. É sabido da importância da certificação mínima que os conveniados devem atingir no exame Celpe-Bras, visto sua obrigatoriedade para a entrada deles nos cursos de graduação de universidades brasileiras. No entanto, apesar da importância dessa certificação, sempre tive conhecimento de que o curso de PLA em foco não objetivava *apenas* a preparação para o Celpe-Bras, mas, também, o preparo que envolve as experiências vivenciadas pelos estudantes, sejam elas em contexto acadêmico ou em outros âmbitos de sua vida no novo país. Mesmo possuindo esse conhecimento e buscando trabalhar de forma a contribuir para a formação dos estudantes por meio da elaboração de materiais didáticos e de atividades que viessem a contribuir nessa preparação, houve momentos em que minha escrita revelou o peso do “elemento obrigatório” – a preocupação com que os estudantes alcançassem sua certificação no exame Celpe-Bras, requisito para sua entrada em universidades brasileiras por meio do convênio – como sendo o fator mais importante para definição do curso de PLA para o pré-PEC-G. É o que fica evidente no recorte 60. Esse tipo de discurso contraditório também esteve presente nas narrativas de algumas professoras participantes, conforme apresentei nas seções anteriores.

Mais um exemplo de autorreflexão com relação à minha escrita se deu em um momento em que pareço assumir discursos oficiais, repetindo trechos advindos de documentos governamentais que regem o PEC-G e assertivas às quais questiono. É o que acontece, por exemplo, no excerto a seguir.

Recorte 61 – Elaboração da tese

Nesses mais de cinquenta anos de sua implementação, [o convênio PEC-G] **tem oferecido** a estudantes de países em desenvolvimento **a oportunidade** de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

[Trecho da tese em processo de elaboração]

As escolhas lexicais do verbo “oferecer” e do substantivo “oportunidade”, utilizados por mim naquela fase de elaboração da tese, remetem à página de abertura do Portal do MEC, destinada a explicar o que é o PEC-G. O texto original se apresenta da seguinte forma: “O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) **oferece oportunidades** de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais”⁶⁶.

Ao parafrasear o texto elaborado pelo MEC, incorporei uma visão que acredito ser equivocada. A construção “oferecer oportunidades” pode trazer uma conotação que coloca o Brasil no patamar do país das oportunidades, em detrimento do país de origem dos estudantes. Além disso, coloca o Brasil na posição do “país solidário”, pois é ele que “oferece”, em sua condição de “generoso doador”. Essa posição assimétrica adotada pelo discurso oficial na relação entre o Estado brasileiro e os demais países participantes do convênio pode resultar na construção de uma imagem de Brasil como “parceiro privilegiado e de maior poder” (DINIZ e BIZON, 2015, p. 145), o que pode contribuir para posicionar o Brasil “em um lugar a partir do qual é capaz de oferecer o que falta ao outro que não tem porque ainda está ‘em desenvolvimento’” (*ibidem*, p. 145). Esse posicionamento segue em caminho distinto das determinações do PEC-G, que têm como cerne a cooperação entre os países participantes, pressupondo horizontalidade entre em suas relações. É o que acontece de forma semelhante no seguinte trecho, em que o verbo “investir” também é empregado de forma a reforçar a assimetria contraditória entre o objetivo de cooperação do programa e a forma como é definido:

Recorte 62 – Elaboração da tese

A fim de promover uma cooperação educacional internacional com países em desenvolvimento e, com base em acordos bilaterais vigentes, o programa **investe na formação** de estudantes internacionais em cursos brasileiros de graduação e prevê que o estudante internacional selecionado curse gratuitamente a graduação em universidades públicas (federais e estaduais) e

⁶⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g>> Acesso em: nov. 2018.

particulares brasileiras e, ao final de seus estudos, retorne ao país de origem, a fim de atuar na área em que se graduou e contribuir com o desenvolvimento de seu país.

[Trecho da tese em processo de elaboração]

Possivelmente atravessada também pelos discursos oficiais sobre o PEC-G, uma de minhas escolhas lexicais ao apresentar o programa foi “investir” na formação dos estudantes internacionais. É preciso levantar alguns questionamentos sobre tal formulação: *O programa investe em que sentido? A partir de que posição podemos fazer essa afirmação?* Retomo Sousa Santos (2007), autor que denomina *pensamento abissal* o pensamento moderno ocidental que consiste em distinções visíveis e invisíveis que dividem a realidade social em dois universos, separados por uma linha que separa os que *exercem o poder* – como exerciam as metrópoles – dos que *se submetem a esse poder* – como acontecia com as colônias. Nessa direção, existem linhas abissais que seriam, então, linhas invisíveis que dividem socialmente, contratualmente e territorialmente os grupos dominantes dos subjugados, excluídos, silenciados, o que não poderia ser possível em um programa que visa a cooperação entre países, ou seja, uma troca em que haja horizontalidade nas relações estabelecidas entre as nações participantes.

Ao narrar este percurso de escrita e visibilizar minhas próprias contradições e questionamentos ao longo desse processo, procuro possibilitar questionamentos e reflexões que auxiliem a desnaturalização de possíveis maneiras de referenciar o convênio PEC-G e seus participantes e busco uma escrita fundamentada pela ética e pela consciência de que minha escrita também é política e atravessada por minhas experiências, saberes, construções identitárias e culturais etc. Conforme elucida Bizon (2013, p. 136), “nenhuma escolha feita pelo pesquisador é neutra e, ao revelar sua maneira particular de recortar o mundo, revela também seus posicionamentos teóricos, epistemológicos e políticos”.

Ademais, também ressalto que, no início do processo de análise de registros, tive muito receio em levantar problematizações e contradições nas narrativas das participantes. Por compor o grupo de docentes, desenvolvi uma relação de amizade e afetividade com as professoras e colegas de trabalho, além de sentir admiração pelo fazer docente desenvolvido pelo grupo. Como já mencionei na introdução deste estudo, o principal motivo de minha escolha de pesquisa foi decorrente desse trabalho inspirador, a meu ver, desenvolvido em meio a tantos desafios e a tantas dificuldades que o contexto geralmente nos impõe. Mesmo fazendo parte do grupo e tendo desenvolvido laços de amizade com as professoras e com os

alunos envolvidos no contexto de ensino-aprendizagem analisado, meu posicionamento político e ético me impulsionou a uma busca por tentar entender esse cenário por meio dos pressupostos teóricos aos quais me filio, sabendo, ainda assim, que as minhas interpretações são também atravessadas por minhas experiências, visto que “o fazer científico não pode estar desvinculado das práticas sociais, tendo de ser, necessariamente, um ato político” (BIZON, 2013, p.359).

Outra questão impactante para o desenvolvimento de minha escrita foi o cenário político vivenciado no Brasil ao longo de todo o ano de 2018, sobretudo, em seus meses finais. Em diferentes relatos e posicionamentos políticos advindos de campanhas políticas, senti ameaçada a visão de educação e ensino que venho defendendo em minha prática de pesquisa e de docência. Senti-me fortemente desmotivada pela possibilidade de vivenciar o que considero um retrocesso na educação para os anos vindouros, por meio dos pronunciamentos dos representantes políticos. Esse momento histórico refletiu em minha escrita e em meu trabalho de pesquisa, uma vez que se relaciona diretamente com o tema desta tese e com as teorias às quais me filio. Desse modo, espero que as análises empreendidas possam contribuir para a promoção de avanços na área de pesquisa de ações de PLA, em busca do resgate e da visibilidade de uma educação pautada na liberdade e na criticidade.

Finalizo esta seção com a citação de Hall (2003), que nos mostra que os caminhos teóricos nunca são finitos e a autorreflexão deve ser constante:

A objetividade da pesquisa em Ciência social está sempre entre aspas: é a aspiração à teoria, mas como tal é algo que para antes da prática teórica. Toda pesquisa é teorizada, mas não é teoria com T maiúsculo: a teoria é a atividade de teorizar, de continuar pensando, em vez do ponto final da produção de um modelo teórico último (HALL, 2003, p. 377).

Teço, a seguir, as considerações finais deste estudo, e, posteriormente, produzo minha narrativa sobre as experiências mais marcantes que o trabalho no contexto do curso de PLA para o pré-PEC-G me proporcionou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi, por meio de um estudo de caso, analisar como professoras de um curso de PLA para o pré-PEC-G de uma IES brasileira narraram o PEC-G e seu trabalho docente nesse contexto de ensino-aprendizagem. Busco contribuir com pesquisas em favor de uma formação de professores construída “dentro da profissão” (NÓVOA, 1992, 2009), com ênfase na formação crítica, reflexiva e cidadã dos estudantes, conforme o viés do Letramento Crítico, pois, de acordo com Mattos (2011) “um trabalho educacional consciente e crítico pode ser [...] o caminho para a mudança social para a inclusão de indivíduos hoje ainda excluídos – um trabalho que vise a mais igualdade e mais justiça social” (*ibidem*, p. 231).

A seguir, teço considerações e reflexões acerca das perguntas de pesquisa, iniciando pela primeira:

1. Como as professoras de PLA para o pré-PEC-G narram o PEC-G?

As experiências vivenciadas pelas professoras participantes da pesquisa foram diversas. Motivada pela Linguística Aplicada Indisciplinar, pelo Letramento Crítico e pelos estudos acerca da formação de professores, busquei selecionar aquelas que considerei serem mais significativas para a formação docente. Isso posto, retomo as principais discussões empreendidas nas análises de registros.

No que se refere às especificidades do curso de PLA para o pré-PEC-G, as professoras participantes narraram, sobretudo, questões das quais depreendemos seis categorias de análise: (1) Carga horária; (2) Objetivos do curso; (3) Perfil do estudante-convênio; (4) Responsabilidade docente; (5) Responsabilidade institucional; (6) Metarreflexão sobre os processos de (des)responsabilização. A seguir, sintetizo os principais resultados de cada uma dessas categorias.

(1) Carga horária

Com relação à extensão do curso, todas as docentes apontaram que um diferencial do processo de ensino-aprendizagem nesse contexto, se comparado com outros cenários nos quais já atuaram, é referente à sua duração, uma vez que são quatro horas diárias de aula, além dos momentos de monitoria e atividades extraclasse. Dessa forma, o tempo de aula pareceu, segundo as narrativas das docentes, impactar nas relações desenvolvidas entre elas e

os alunos. A partir da análise empreendida, foi possível depreender duas implicações acerca do fator **carga horária**:

- **Implicação 1:** Proporciona relação mais estreita entre professores e alunos, o que possibilita que os professores conheçam mais sobre os estudantes e sobre suas questões, tanto linguísticas como sociais.
- **Implicação 2:** A proximidade possibilita, portanto, o desenvolvimento de um trabalho voltado às questões individuais e coletivas de cada grupo, o que é possível pela forma como é feito o plano de ensino no curso analisado, em que os materiais são (re)elaborados a cada novo ano acadêmico.

(2) Objetivos do curso

Sobre os objetivos, foi possível observar que o tempo de experiência atuando no curso proporcionou diferentes concepções entre as professoras em relação àquele contexto. Alice e Katherine, professoras que ingressaram no grupo no ano acadêmico em que os registros foram gerados e que estavam, à época, atuando no contexto há poucos meses quando foram entrevistadas, entendiam que o objetivo principal do curso seria a preparação para o exame Celpe-Bras. As professoras mais experientes, Maya e Virginia, apresentaram visões distintas, que iam para além desse objetivo, compreendendo que preparar os estudantes para a vivência no Brasil é também uma forma de prepará-los para o exame Celpe-Bras. Por meio desses registros, foi possível compreender que há uma implicação com relação à visão docente acerca dos principais objetivos do curso:

- **Implicação:** o tempo de experiência na atuação como professoras de PLA para o pré-PEC-G pareceu ter influência sobre as diferentes visões que as docentes apresentaram em relação aos propósitos do curso. Para as duas professoras recém ingressantes nesse contexto de ensino-aprendizagem, o Celpe-Bras é o principal objetivo do curso, enquanto, para as docentes com vários anos de experiência, aulas com o objetivo de aprovação no exame Celpe-Bras não são suficientes, pois é preciso também preparar os alunos para a vivência no Brasil.

(3) Perfil do estudante-convênio

Quando as professoras produziram narrativas sobre o perfil dos alunos como uma das especificidades do curso, embora apontassem para questões importantes sobre possíveis falhas

no desenvolvimento do convênio PEC-G como um todo, voltaram-se, sobretudo, à visão da *falta*, principalmente por parte das professoras mais experientes nesse contexto. Por esse motivo, disseram assumir uma postura diferente no curso, que se aproxima, em certa medida, a uma conduta “maternal” e, às vezes, superprotetora. Por outro lado, as professoras demonstraram ser conscientes do contexto social que envolve os alunos e de sua importância para a sala de aula de PLA, levando em consideração a construção de conhecimentos mais responsivos à vida social, conforme os preceitos da Linguística Aplicada Indisciplinar. Isso aponta um impasse imposto pela complexidade do contexto: é problemático essencializar o grupo, mas, ao mesmo tempo, não é possível desconsiderar as vivências dos alunos.

Conforme foi analisado, o olhar da *falta* com relação aos estudantes candidatos ao PEC-G predominou quando as professoras narraram as diferenças entre esse convênio e outros programas de intercâmbio, o que gerou duas implicações:

- **Implicação 1:** os alunos são vistos como desprotegidos.
- **Implicação 2:** pressupõe-se uma necessidade de maior engajamento docente no curso de PLA para o pré-PEC-G em relação a outros cursos de PLA.

Ainda sobre essa especificidade, chamamos a atenção para o fato de que as professoras iniciantes não têm esse mesmo olhar, pois não se referem a situações que expõem os alunos a situações de vulnerabilidade da mesma forma que fazem as professoras mais experientes no contexto. Possivelmente, essa visão recorrente das professoras veteranas com relação ao olhar da *falta* se relaciona com as experiências que já vivenciaram no dia a dia com esses estudantes ao longo dos anos e pela recorrência de presenciarem esse tipo de situação. Além disso, analisamos que a vulnerabilidade não é constitutiva do convênio ao PEC-G, mas construída a partir de vários elementos, dentre eles a visão da IES e, sobretudo, é disparada e compartilhada pelos seus próprios idealizadores, de modo que a dificuldade em desconstruir essa visão reside, sobretudo, nos elementos verticais.

(4) Responsabilidade docente

Outro aspecto muito recorrente nas narrativas das professoras teve relação com as responsabilidades que assumiam junto ao grupo de estudantes do pré-PEC-G. As análises dos excertos mostraram que a responsabilidade docente para com o contexto focalizado parecia maior quando comparada a outras experiências que já tiveram. Procurei refletir sobre o que motivava as professoras a assumirem essa responsabilidade, aparentemente apenas nesse contexto do pré-PEC-G. As professoras narraram que é decorrente da carga horária do curso,

de seus objetivos e do perfil de alguns estudantes conveniados. Contudo, suas narrativas apontaram também que eram, em grande parte, consequências de construções essencializadas dessas professoras em relação aos seus alunos do pré-PEC-G, o que também apareceu no meu próprio discurso, à medida que escrevia a tese em suas múltiplas versões e revisões. Assim, além de essas visões apontarem para uma formação mais consciente quanto ao que envolve o ensino-aprendizagem de línguas por apontarem questões importantes sobre alguns dos estudantes conveniados, também contribuíram para a manutenção do olhar da *falta* normalmente associado aos estudantes do grupo.

Ademais, conforme mostraram as análises dos registros, houve deslocamentos das professoras com relação ao posicionamento de se envolverem com as questões enfrentadas pelos estudantes, sobretudo no que diz respeito às responsabilidades ligadas a possíveis vulnerabilidades financeiras dos alunos.

(5) Responsabilidade institucional

Ainda com relação às responsabilidades que o curso demandava, foi possível observar deslocamentos nas narrativas das professoras entre a entrevista inicial e a entrevista final. Katherine mostrou-se sensível às adversidades vivenciadas por alguns estudantes no ano em que atuou e, ao final do curso, teceu uma reflexão crítica que não responsabilizava mais apenas as docentes, mas outra instituição hierarquicamente superior.

Por meio da categoria **responsabilidade institucional** foi possível levantar considerações acerca dos papéis daqueles que estão no entorno do convênio PEC-G, dando maior ênfase, neste trecho, à IES que acolhe os estudantes desse programa. As implicações resultantes dessa análise foram:

- **Implicação 1:** a importância de que os agentes envolvidos no funcionamento do programa conheçam de fato os documentos oficiais que o regem, a fim de direcionar as responsabilizações para as entidades e os agentes envolvidos de forma mais adequada.
- **Implicação 2:** compreender as responsabilidades das entidades e dos agentes envolvidos com o convênio PEC-G. Contudo, refletir sobre a necessidade de mudanças nesses papéis, ou seja, não aceitar de forma passiva o que é determinado pelos documentos oficiais e buscar alternativas que possam estruturar formas de aprimorar o acolhimento dos estudantes conveniados, como foi feito na elaboração da já mencionada Carta de Novembro e conforme algumas das implicações apresentadas nesta e em outras pesquisas relacionadas a esse contexto específico de ensino-aprendizagem de PLA.

(6) Metarreflexão sobre os processos de (des)responsabilização

A partir das análises empreendidas emergidas da categoria **metarreflexão sobre os processos de (des)responsabilização**, foi possível depreender quatro implicações principais:

- **Implicação 1:** A metarreflexão feita pelas docentes, aliada a colocações presentes na Carta de Novembro, trouxe-nos relevantes subsídios para a reflexão sobre as responsabilidades dos agentes verticais ligados ao convênio PEC-G, ou seja, aos que estão no topo da hierarquia do programa – MEC e MRE.

- **Implicação 2:** As narrativas produzidas pelas professoras Maya e Virginia vão em direção a uma formação docente crítica e engajada, o que demonstra que elas possuem um arsenal metarreflexivo em constante desenvolvimento, voltado para uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013).

- **Implicação 3:** As análises revelaram que a essencialização pela *falta*, algumas vezes, precisa ser estratégica. É o que ocorre com o *e-mail* enviado por Virginia ao responsável pelo PEC-G na IES, documento que contribui para a visibilização das dificuldades geralmente enfrentadas pelos estudantes do pré-PEC-G, demonstrando que ações são necessárias frente a esse tipo de situação.

- **Implicação 4:** As análises reforçam a importância do docente no que diz respeito às responsabilidades no convênio PEC-G. Contudo, não é suficiente, sendo necessária a educação do entorno (MAHER, 2007a) para promover mudanças positivas que impactarão na aprendizagem e na vivência de forma digna dos estudantes conveniados.

Além disso, Maya e Virginia puderam refletir mais criticamente sobre o papel das responsabilidades envolvidas no âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G após um encontro sobre esse contexto de ensino-aprendizagem. Esse deslocamento é um importante indício que aponta para a importância de uma formação colaborativa junto a outras IES.

Passo, agora, a tecer as considerações finais acerca da segunda pergunta da pesquisa, representada pela seguinte questão:

2. Como as professoras narram o seu trabalho junto ao curso de PLA para o pré-PEC-G?

É com base nas seguintes categorias advindas de minha análise que retomo a resposta a essa questão:

(7) Trabalho engajado das professoras na formação crítica dos estudantes

As análises mostram que as professoras dão preferência a um trabalho focado no Letramento Crítico, mesmo que possam surgir embates e tensões. O trabalho colaborativo permitiu o compartilhamento de diferentes visões sobre esses momentos, o que enriqueceu o repertório de metodologias e materiais didáticos a serem adotados para os alunos, além de possibilidades de reflexão sobre como lidar em momentos ininteligíveis e inegociáveis.

A análise dos registros evidenciou que as professoras apresentaram atitudes que iam ao encontro da consciência da heterogeneidade dos estudantes e, por meio de uma reflexão compartilhada, buscaram possíveis formas de abordar as diferentes construções culturais na sala de aula. No entanto, é preciso ressaltar a heterogeneidade também das professoras, que possuem experiências de formação acadêmica, de formação pessoal e de tempo atuando junto ao PEC-G distintas, o que revela olhares diferentes para o mesmo contexto.

Apesar de o grupo revelar-se, muitas vezes, coeso e sem uma disputa direta entre as professoras, não é homogêneo e os olhares são diferentes. Como exemplo, podemos retomar a narrativa de Alice, que revela ainda inseguranças em alguns momentos; ou de Maya, que aponta para discursos que podem ser interpretados como autoritários; ou de Virginia, que também demonstra diferentes posicionamentos quanto ao que pode ou não ser tolerado nas diferentes situações vivenciadas pelo grupo de professoras; ou de Cecília, cujo discurso, em algumas vezes, pode voltar-se para uma ideia assimilacionista sobre as construções culturais dos estudantes. Esses exemplos revelam a dificuldade quanto a uma suposta neutralidade quando aquilo que acreditamos é posto em xeque. Como defende Maher (2007a), “as diferenças de valores podem ser, em muitos momentos, ininteligíveis ou inegociáveis.” (*ibidem*, p. 265). A análise, dessa forma, nos mostra como a formação do professor, profissional e pessoal, acontece nesse trabalho colaborativo e enriquece essa partilha de saberes (NÓVOA, 1992; 2009).

Ademais, a análise dos registros evidenciou que as professoras participantes apresentam atitudes que vão ao encontro da consciência da heterogeneidade dos estudantes e vão construindo, colaborativamente, possíveis formas para abordar as diferenças culturais na sala de aula. As reuniões entre as docentes pareceram ajudar na promoção da autorreflexão, revelando que a constante interação, cooperação e construção do conhecimento entre as professoras que ministram o curso pode ser um caminho para “reinventar formas de produzir conhecimento” (MOITA LOPES, 2006a, p. 85).

(8) Trabalho enriquecedor

As análises corroboram a visão das professoras quanto ao caráter enriquecedor do trabalho realizado pelo grupo de docentes no contexto focalizado, pois os registros mostraram a importância da formação transdisciplinar das professoras para o planejamento e a vivência no curso, para a formação das próprias docentes ao longo do trabalho desenvolvido entre elas e por elas. Desse modo, sua construção como professoras parece ser também constituída no ponto de interseção entre as experiências e visões de mundo de cada uma delas. Além disso, as análises apontaram para um espaço que oportuniza a reflexão conjunta sobre o que envolve o contexto de ensino-aprendizagem de PLA para o pré-PEC-G e também para a reflexão e o posicionamento crítico frente aos empecilhos advindos do edital do programa. Isso aponta para uma participação crítica responsiva com a cidadania e para o potencial da experiência de trabalho colaborativo para contribuir com a formação de professores, de modo que possam realmente mudar ao longo dessas experiências e, ademais, mudar também os outros ao seu redor. De fato, como as análises das narrativas apontaram, esse encontro com o Outro tem potencial para fomentar mudanças.

(9) Trabalho desafiador

Os pontos que as professoras apontam como sendo desafiadores, como dar continuidade ao trabalho da colega, podem ser, na realidade, positivos para sua formação. Além de ser uma forma de desenvolvimento de sua capacidade para o trabalho em equipe tanto na universidade quanto fora dela, o trabalho colaborativo proporcionou a realização de atividades e projetos de maior complexidade, que possivelmente não teriam conseguido conduzir individualmente. É um exemplo a realização de projetos exemplificados por algumas das professoras como sendo inspiradores em sua trajetória no âmbito do pré-PEC-G. Além disso, foram as experiências mais desafiadoras, como as ligadas ao trabalho colaborativo, que provocaram maiores deslocamentos na formação das docentes, segundo as narrativas que produziram e que foram analisadas ao longo deste estudo.

Ademais, retomo as análises em torno da narrativa de Cecília “eu vejo o PEC-G como uma teia”, a qual mostra que a forma como o trabalho é concebido, pela instituição analisada, como uma teia, exige um trabalho comprometido e um professor criticamente engajado, o que também corrobora com as narrativas docentes de que, nesse contexto de ensino-aprendizagem, é indispensável que o professor seja posicionado, responsável e crítico.

(10) Trabalho incentivador

Embora desafiador, o contexto do PEC-G teve um impacto importante para as professoras, levando muitas delas a escolherem esse contexto também como objeto de estudo científico ou proporcionando-lhes olhares diferentes sobre oportunidades futuras. Isso aconteceu comigo e, de certa forma, com todas as professoras participantes da pesquisa, como podemos inferir com base nas trajetórias que seguiram ao longo desta pesquisa e, em alguns casos, nos anos que seguiram a ela:

- **Maya:** após atuar durante cinco anos com o grupo, graduou-se e seguiu para os estudos de pós-graduação. Atualmente, sua pesquisa engloba o contexto de ensino-aprendizagem do curso de PLA para o pré-PEC-G.
- **Virginia:** atuou no contexto por seis anos e desenvolveu diferentes pesquisas no âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G.
- **Alice e Katherine:** refletiram sobre como o contato com colegas de trabalho da pós-graduação podiam incentivá-las a também posicionarem-se naquele lugar, revelando uma oportunidade que, até então, parecia-lhes distante.
- **Cecília:** apesar de não mencionar a influência das professoras da pós-graduação, deu continuidade aos estudos de mestrado na área de PLA.

(11) Trabalho auxiliar no enfrentamento de inseguranças

A análise dos registros mostrou que as docentes geralmente recorriam umas às outras em momentos em que não sabiam lidar com alguma situação pela qual estavam passando em relação ao contexto de desenvolvimento do curso de PLA para o pré-PEC-G. Por meio dos registros, não há receio entre as integrantes da equipe em pedir auxílio ou mostrar fragilidades entre elas, possivelmente pelo fato de o grupo ser todo composto por professoras em formação e pela forma como vinham desenvolvendo o trabalho colaborativo, fazendo daquele um espaço aberto para o diálogo.

A guisa de conclusão, espero que as análises das narrativas docentes empreendidas nesta pesquisa possam contribuir para ações em diferentes instâncias, dentre as quais destaco: (i) a da elaboração de um currículo para aulas de PLA para o pré-PEC-G; (ii) a das reflexões sobre conteúdos a serem trabalhados em cursos de formação de professores de PLA; (iii) a de

ações que viabilizem a educação do entorno, isto é, que alcancem todos os envolvidos nos contextos de ensino-aprendizagem do PEC-G, sobretudo, os gestores responsáveis pelo programa – IES, MEC e MRE. O contexto de ensino-aprendizagem analisado demanda uma construção colaborativa entre todas essas instâncias, como vimos ao longo desta tese, demonstrando ser necessária a discussão e a reflexão de ações que englobem todos os envolvidos com o convênio PEC-G.

Enfatizo que as análises e discussões trazidas pela presente pesquisa têm o objetivo de orientar práticas docentes e institucionais neste contexto de ensino-aprendizagem, sem a intenção de engessar possíveis ações. Busco, dessa forma, abrir possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho cada vez mais responsável, justo e solidário, que considere as especificidades de cada contexto. Ademais, o presente estudo possibilita futuras pesquisas que possam, nas instâncias há pouco mencionadas, propor problematizações a fim de aprofundar as discussões acerca da complexidade do contexto de ensino-aprendizagem de PLA para o pré-PEC-G.

Destaco, ainda, a importância de outras IES assumirem o desafio de prepararem os alunos do pré-PEC-G para a graduação e a vivência no Brasil, sobretudo, universidades estaduais conveniadas ao PEC-G que possuem licenciatura em PLA. Essa importância se evidencia na medida em que esse âmbito de ensino-aprendizagem detém grande potencial de promover deslocamentos na formação dos professores atuantes, como vimos ao longo deste estudo, assim como é salientado na narrativa de Cecília, ao discorrer sobre sua experiência docente mais significativa: *“A principal e, para mim, a mais significativa foi o PEC-G, foi a que me aportou mais experiências, a que me desafiou mais”*.

Antes de encerrar esta tese, por se tratar de uma pesquisa ancorada em narrativas docentes e, por fazer, esta pesquisadora, parte da equipe de professoras, considero relevante trazer também minha narrativa. Nela, narro os principais deslocamentos vivenciados por mim durante a experiência junto ao curso de PLA para o pré-PEC-G. É o que faço, portanto, no epílogo a seguir.

EPÍLOGO - NAS TEIAS DE MEUS DESLOCAMENTOS COMO PROFESSORA E PESQUISADORA

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

Como epílogo desta tese, trago minha própria narrativa como professora do curso de PLA para o pré-PEC-G focalizado nesta pesquisa. Desse modo, além de narrar algumas das minhas reflexões ao longo do processo de escrita da tese, narro meus deslocamentos como professora do curso de PLA para o pré-PEC-G, que incluem diferentes aspectos, como minha formação acadêmica, profissional e humana.

Em 2015, após a defesa da minha dissertação pela Unicamp e com o intuito de ampliar ainda mais meus conhecimentos na área de ensino-aprendizagem de PLA, ingressei no doutorado na UFMG. A escolha pela nova instituição adveio do fato de a UFMG abrir possibilidades que iam para além das proporcionadas pela Unicamp à época⁶⁷, pois a instituição federal investia – e ainda investe –, fortemente na formação de professores de PLA, abrindo possibilidades de pesquisa e de trabalho em vários âmbitos, como na extensão universitária, nas aulas a nível de graduação, nas aulas no contexto do pré-PEC-G, nas aulas pré-semestrais, espaços nos quais tive a oportunidade de atuar ao longo de meus estudos de doutorado. As experiências mais marcantes da minha trajetória como docente do curso de PLA para o pré-PEC-G, cenário focalizado na presente pesquisa, são decorrentes, sobretudo, dos projetos realizados com os alunos e do trabalho colaborativo desenvolvido em parceria com as professoras que integravam o grupo.

Com relação aos projetos, participei e cooperei, juntamente com as demais professoras do grupo, na elaboração de diversas iniciativas ao longo dos anos em que atuei junto ao contexto do pré-PEC-G. Foram desenvolvidos projetos extraclasse realizados em parceria com escolas de ensino médio e fundamental e com a própria universidade anfitriã, a fim de aproximar os alunos e alunas candidatos ao PEC-G a estudantes brasileiros⁶⁸. Os projetos visavam à aprendizagem mútua, de modo que os brasileiros pudessem conhecer mais sobre a língua-cultura (AGAR, 1994) dos alunos e de seus respectivos países, com o intuito de

⁶⁷ A Unicamp passa a ter licenciatura em Português como Língua Estrangeira a partir de 2015, quando já havia deixado a IES. Além disso, não oferece cursos de PLA para o pré-PEC-G, por exemplo, contexto em que tinha interesse de atuar àquela época.

⁶⁸ Ação necessária, visto que os estudantes desse convênio normalmente pouco participam da vida universitária e do convívio com outros brasileiros fora do âmbito acadêmico.

minimizar possíveis conflitos sociais, estereótipos e preconceitos. Ao mesmo tempo, os estudantes internacionais puderam conhecer e interagir com outras pessoas em português, o que é importante para a preparação para o Celpe-Bras, visto que este tem como objetivo avaliar os participantes quanto aos modos de produção de sentido na língua portuguesa brasileira em condições reais de uso, de modo a avaliar o uso futuro da língua.

No ano acadêmico analisado, por exemplo, participei da execução de um projeto de teatro no qual os alunos expressaram a forma como geralmente eram vistos no Brasil, muitas vezes, marcada por estereótipos normalmente associados aos seus países de origem. Foi o projeto *Com novos olhos*, citado também pela professora Maya. Além de se prepararem para fazer a apresentação em língua portuguesa, forma de adquirirem conhecimento da língua-alvo, os alunos também puderam mostrar facetas relacionadas às suas construções culturais que muitos brasileiros desconhecem, proporcionando reflexão ao próprio grupo de estudantes, oriundo de países diversos, e ao público – já que o evento era aberto a todos os estudantes da IES e também à comunidade externa –, um passo em direção à interculturalidade (MAHER, 2007a).

Assim como ressaltado pelas professoras participantes da pesquisa, reforço o esforço que essas atividades demandaram, pois implicavam em trabalhos extras para as docentes, que precisavam se reunir a fim de planejar o passo a passo do projeto, dividir as tarefas entre elas, preparar os alunos e executar o projeto que, geralmente, acontecia em horários extraclasse. Para mim, participar de várias atividades e projetos como o descrito acima foi muito significativo, devido à aprendizagem que me proporcionou ao compartilhar a elaboração e a participação de projetos responsáveis e sensíveis à diversidade sociocultural e linguística. Além disso, também existe a satisfação de acompanhar o engajamento e o desenvolvimento linguístico e, em certa medida, crítico dos alunos. Desse modo, nós, professoras, pudemos possibilitar aos estudantes reflexões em busca da desconstrução de possíveis visões homogêneas, estereotipadas e preconceituosas que os alunos pudessem vir a ter sobre várias questões da sociedade, assim como visões que a comunidade em seu entorno tinha sobre eles e seus países.

Para mim, o aprendizado também foi muito grande, pois pude pensar em estratégias para colocar em prática as reflexões teóricas e críticas nas quais vinha me aprofundando. O desafio sempre foi muito grande, pois a tensão cultural acontecia em alguns momentos, mas empreender discussões mostrou-se sempre muito relevante em meu fazer docente. As experiências que vivenciei me proporcionaram refletir sobre os textos teóricos que vinha estudando e a conexão entre teoria e prática foi fundamental para meu crescimento. A

possibilidade de instanciar esse contexto de ensino-aprendizagem, muitas vezes invisibilizado socialmente, mostrou-se, dessa maneira, muito relevante para mim, tanto profissionalmente, quanto acadêmica e pessoalmente.

Com relação ao trabalho colaborativo, a experiência foi enriquecedora em vários sentidos. O aprendizado englobou, sobretudo, (i) a preparação de materiais didáticos, elaborados por meio de uma abordagem crítica, considerando a vivência de cada grupo, e o diálogo com as demais professoras para a revisão e inclusão de ideias; (ii) a participação nas reuniões, momento de partilha de experiências, tanto de questões práticas de sala de aula – como formas de organização, de como abordar um determinado tema, como de reflexões sobre como lidar com os alunos em questões de conversas em sala, comportamentos, posicionamentos que podem ser considerados como preconceituosos e ofensivos; (iii) o compartilhamento de ideias e experiências com professoras diferentes, que possuem formações e histórias de vida distintas, por meio de um trabalho que sempre buscou ser ético e respeitoso, feito de forma horizontal, em que cada opinião tinha seu espaço e era pensada e problematizada em conjunto.

O trabalho colaborativo, portanto, trouxe deslocamentos muito significativos em meu fazer docente, em minha visão sobre a pluralidade cultural, em trabalhar em equipe, respeitando as opiniões e visões alheias. A definição produzida pela professora Cecília, no recorte 57, sintetiza, de forma muito acertada, a meu ver, esse trabalho: o PEC-G como uma teia em que cada professora contribui com seu conhecimento e como uma disciplina de graduação, cuja aprendizagem prática é bastante significativa. A cooperação e o aprendizado são mútuos e acredito que isso seja fundamental na experiência docente, como foi para mim e para as demais participantes da pesquisa, sobretudo, em cursos de formação de professores.

Além de participar ativamente de projetos como os descritos na função de docente, atuei como assessora pedagógica, em 2018, no âmbito do curso de PLA para candidatos ao PEC-G, com as funções de assessorar as ações empreendidas pelas professoras, fazer reuniões regulares com a equipe docente, auxiliar as professoras em situações que geravam dúvida sobre como proceder, assim como na promoção de ações externas à sala de aula, entre outras. Nessa ocasião, tive a oportunidade de dar continuidade a projetos como os detalhados anteriormente e desenvolver novas iniciativas junto a parceiros universitários: um projeto com um colégio técnico da cidade analisada e o projeto *Tandem* – ambos com o objetivo de promover a integração entre estudantes internacionais e estudantes brasileiros do ensino básico e do ensino universitário na IES focalizada –, entre outras atividades, buscando

institucionalizar essas ações para que se tornassem duradouras no âmbito do curso. Essa experiência de gestão também agregou muito à minha trajetória na área de PLA.

Toda essa vivência, ao longo dos anos, também deslocou o meu olhar como professora, pesquisadora e pessoa. Primeiramente, as experiências que vivenciei me proporcionaram refletir sobre os textos teóricos que vinha estudando e a conexão entre teoria e prática foi fundamental para meu crescimento. Agregou muito ao meu crescimento pessoal, pois pude notar minhas contradições, repensar muitas construções que já tinha preestabelecidas, além de visões estereotipadas e preconceituosas. Ainda há muito aprendizado e deslocamentos necessários, uma vez que sempre seremos seres incompletos e inacabados, mas a experiência no âmbito do curso de PLA para o pré-PEC-G me proporcionou conhecimentos significativos.

Saliento, então, a importância que o trabalho como docente do pré-PEC-G teve para a minha formação e reforço a necessidade de IES que tenham formação na área de PLA assumirem esse papel de preparação dos alunos do pré-PEC-G, pois, como vimos ao longo de todo o estudo, por meio das narrativas docentes, esse contexto de ensino-aprendizagem tem um potencial muito grande de promover deslocamentos positivos.

Em síntese, destaco que as reflexões construídas ao longo desta pesquisa, que incluem a escrita da tese e o trabalho como professora junto ao grupo analisado, abriram-me caminhos para minha atuação como docente e pesquisadora, atuação marcada por movimentos contínuos e autorreflexivos. Considero que o trabalho colaborativo me possibilitou vivenciar o ensino de PLA de forma privilegiada, pois as professoras e eu pudemos compartilhar reflexões, angústias, inquietações e, por meio de diferentes olhares, pudemos colaborar para o crescimento profissional e pessoal de todas da equipe.

Espero, com este estudo, proporcionar reflexões e possibilidades de ação que inspirem programas de formação de professores, sobretudo, os voltados para os grupos minoritarizados, além de outras ações em prol do resgate e da visibilidade de uma educação crítica, libertadora, transformadora, sempre em busca da solidariedade e da justiça social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAR, M. **Language Shock: Understanding the culture of conversation**. New York: William Morrow and Company, 1994.

ANDRÉ, M. E. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. **Os gêneros do discurso**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHICK, A. **Narrative Inquiry in Language Teaching and Research**. New York, Routledge, 2014.

BEAUCLAIR, J. (A)cerca do aprender e do ensinar: fios, teias e redes como metáforas em subjetividade, aprendizagem e Psicopedagogia. **Revista Psicopedagogia**. vol.24 n. 75 São Paulo, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300006>. Acesso: mar. 2019.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. 415 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Apresentação. Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. BIZON & DINIZ (Orgs.). **REVISTA X**, Curitiba, volume 13, n. 1, p.1-5, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61248>>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Guia do Participante**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-do-participante>>. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.948 de 12 de março de 2013**. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)**. Brasília: 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualpec-g.pdf>>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G.** [site]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12276&ativo=531&Itemid=530>. Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Temas Educacionais. **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G.** [site]. Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/>>. Acesso em: mar. 2019.

CAIXETA, M. B. **Cooperação sul-sul como nova tendência da cooperação internacional: o discurso e a prática da cooperação técnica do Brasil com São Tomé e Príncipe para o combate à tuberculose.** 2014. 193 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CÂNDIDO, M. D. Reflexões sobre o ensino de Português como Língua Adicional no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G): 2018. Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens BIZON & DINIZ (Orgs.). **REVISTA X**, Curitiba, volume 13, n. 1, p.141-160, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60767>>. Acesso em: dez. 2018.

CARMO, C. M. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 64, 2016, p. 201-223.

CASTRO, P. A. P. P., TUCUNDUVA, C. C., ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA**. Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008.

CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-251.

_____. A formação do professor de línguas: towards an extended view of linguistic education. Apresentação realizada no **III CLAPFL** [Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas]. Taubaté: UNITAU, 2010.

_____. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? In.: MAGALHÃES, M.C.C., FIDALGO, S.S. e SHIMOURA, A.S. (Orgs.). **A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.

_____. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.

CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T. **Diferentes diferenças: interculturalidade na sala de aula**. Campinas: UNICAMP/MEC, 2009.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2008. p. 23-43.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.

CLANDININ, J; CONNELLY, F. **Narrative inquiry**. San Francisco, Jossey-Bass Inc. Publishers, 2000.

CORTE, M. G. D.; MENDES, F. Z. Políticas públicas e internacionalização da Educação Superior: em pauta a cooperação Sul-Sul. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 380-397, jul.-dez., 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/30280>. Acesso em: mar. 2019.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2ª edição. 2002.

DA MATTA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Petrópolis: Vozes, 1986.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, v. 36, p. 125-165, 2015. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao36/artigo6.pdf>>. Acesso em: out. 2018.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014. p. 209-229.

DUTRA, A. F. **O Processo Reflexivo-Colaborativo na Formação Inicial de Professores de Português Língua Estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FABRÍCIO, B. F. LA indisciplinar. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: descrições em curso. In: MOITA LOPES (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 45-65, 2006.

FERREIRA, A. J. Apresentação. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 13-18.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A colaboração como uma forma de promover a aprendizagem de língua estrangeira. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI**, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

FLEURY, R. M. Intercultura e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, mai/jun/jul/ago, n. 23, 2003.

FOCHZATO, M. A. S. “**Nós só conseguimos enxergar dessa maneira...**” – representações e formação de educadores. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. IEL/Unicamp, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Trad. e org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, P. **Pedagogia da autonomia**. 13. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____, P. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas**. São Paulo: FDE, Séries Ideias, 1998.

GAROFALO, S. **Português como Língua Estrangeira e tecnologias digitais: uma experiência com o grupo de discussão on-line no contexto do PEC-G**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em Antropologia Interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HALL, S. **Da diáspora. Identidades e Mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e Realidade**, vol. 22, nº 2, jul/dez, 1997, p. 17-46. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/71361>>. Acesso em: jan. 2019.

_____. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. Third Culture and Language Education. In: COOK, V.; WEI, L. (Eds.). **Contemporary Applied Linguistics**. London: Continuum, 2009, p. 233-254.

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. **Jornal de políticas educacionais**, v. 2, n. 4, p. 41-52, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15027>>. Acesso: mar. 2019.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013, p. 69-90.

_____. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982014000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: mar. 2015.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**, 2007, v. 8, n. 14, p. 79-105.

LONG, M. H.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.

LOURENÇO, I. V. R. **Filhos da África na UFRR**: vivências e experiências dos estudantes PEC-G. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira) – Universidade Federal de Roraima, Roraima, 2016.

LOPEZ, A. P. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua adicional para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LUCKESI, C. C. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Idéias (FDE)**, São Paulo, n. 8 p. 94 -105, 1992.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. In: **Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice**. Sidney, 1997.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada: suas Faces e Interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a.

_____. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b.

_____. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, 2010, p.33-48.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MATTOS, A. M. de A. **O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/96.pdf>>. Acesso em: abril 2017.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N de. **Correção do fazer e não do ser. Formação humana e capacitação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

MCLAUGHLIN, M.; DEVOOGD, G. L. **Critical literacy: enhancing students' comprehension of text**. New York: Scholastic, 2004. p. 13-33.

MENDES, E. Multiculturalismo e contextos de ensino e de formação em PLE/PL2: para que precisamos de especificidades? Apresentação realizada no **Simpósio SIPLE** [Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira]. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2017.

MENEGOLLA, M; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MEROLA, E. D. A metáfora da Teia de Aranha e o Envelhecimento. **Rede pró educação e cultura de idosos**, 2014. Disponível em: <<http://redeidosos.blogspot.com/2014/03/a-metaphora-da-teia-de-aranha-edna.html>>. Acesso em: jan. 2020.

MOTTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. M. S.; SHEYERL, D. (Orgs). **Recortes interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2002, p. 36-62.

MIRANDA, Y. C. C. Projeto **“Pelo Mundo”**: a configuração de uma política linguística em um curso de português como língua adicional para candidatos ao programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 85-107, 2006a.

_____, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 13-44, 2006b.

_____, L.P. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá** (UFF), v. 27, p. 33-50, 2009.

_____, L. P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

_____. Linguagem e escola na construção de quem somos (prefácio). In: FERREIRA, A. de J. (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012, p. 9-12.

MONTE MOR, W. **Linguagem e leitura da realidade: outros olhos e outras vozes**. Tese de Doutorado. São Paulo, FEUSP, 1999.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MUSHAKOJI, K. Em busca de uma nova aliança anti-hegemônica. In: HELLER, A.; SANTOS, B. de S.; CHESNAIS, F.; ALTVATER, E.; ANDERSON, B.; LIGTH, M. T.; MUSHAKOJI, K.; APPIAH, K. A.; SEGRERA, F.L. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

NEVES, A. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso**. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: Nov. 2018.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Ed., 2006.

RUANO, B. P. et al. O Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) no Celin-UFPR: uma experiência de ensino. In: RUANO, B. P.; B. P.; SANTOS, J. M. P. S.; SALTINI, L. M. L. (orgs.) **Cursos de português como língua estrangeira no CELIN-UFPR: Práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

SAHLINS, M. **Ilhas da história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

SANTOS, R. R. P; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**, vol. 34, n. 1, 2013, p. 1-23. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/19231/14311>>. Acesso em: mar. 2018.

SARANGI, S. Applied Linguistics and Professional Discourse Studies. Veredas Online-Temática - **Linguística Aplicada das Profissões**, vol.16, 2012, p.1-18.

SCORTEGAGNA, V. S. P.. Plano de Curso, Plano de Ensino ou Plano de Aula, que Planejamento é esse? **Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil**, Cascavel - PR, v. único, 2003.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2004, p. 5-17.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos estudos - CEBRAP**, n. 79, São Paulo, 2007, p. 71-94. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004>. Acesso em: out. 2018.

_____. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Buenos Aires: **CLACSO**, 2006.

SOUZA SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SOUZA SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. 2. Portugal: Ed. CES: conhecimento e instituições, 2010.

SLAUGHTER, S; LESLIE, L. Expanding and elaborating the concept of Academic Capitalism. **Organization**, Sage, v. 8, n. 2, 2001.

STAKE, R.E. The case study method in social inquiry. In: **Educational Researcher**, n. 2, v. 7, 1978.

STREET, B. Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In: D. GRADDOL; L. THOMPSON; M. BRIAN (Orgs.). **Language and culture**. Clevedon: BAAL e Multilingual Matters, 1993.

TORRES, P. L.; ALCÂNTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p. 129-145, 2004. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117791011.pdf>>. Acesso em: ago. 2018.

TRAHAR, S. Beyond the story itself: Narrative inquiry and autoethnography in intercultural research in higher education. In: **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research**. Vol. 10, N. 1. 2009.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, vol. 30, n. 6, 2007, p. 1024-1054.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 15, n. 2, 2012, p. 457-480.

WIDDOWSON, H. G. The partiality and relevance of linguistic description. In: **Explorations in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. São Paulo: Vozes, 2000. p. 7- 72.

YAMANAKA, J. H. **Construindo um caminho para o PEC-G: experiências, crenças e identidades na aprendizagem de PL2**. 2013. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15189?mode=full>>. Acesso em: ago. 2016.

YIN, R.K. **Case study research**. Newbury Park, CA, Sage, 1988.

ANEXOS

ANEXO A – Lista com a relação de IES conveniadas ao PEC-G

Região Centro-Oeste

DF - Universidade de Brasília - UnB, cidade de Brasília.
 DF – Centro Universitário do Distrito Federal – UDF, cidade de Brasília
 GO - Universidade Estadual de Goiás – UEG, Cidade de Anápolis
 GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, cidade de Goiânia
 GO - Universidade Federal de Goiás - UFG, cidade de Goiânia
 GO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFGO, cidade de Goiânia
 MS - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, cidade de Campo Grande
 MS - Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, cidade de Dourados
 MT - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, cidade de Cuiabá
 MT – Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, cidade de Cáceres

Região Nordeste

AL - Universidade Federal de Alagoas - UFAL, cidade de Maceió
 AL – Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, cidade de Maceió
 BA - Universidade Federal da Bahia - UFBA, cidade de Salvador
 BA - Universidade do Estado da Bahia - UNEB, cidade de Salvador
 BA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, cidade de Salvador
 BA – Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, cidade de Barreiras
 BA – Faculdade Independente do Nordeste – FAINOR, cidade de Vitória da Conquista
 CE - Universidade Estadual do Ceará - UEC, cidade de Fortaleza
 CE - Universidade Federal do Ceará – UFC, cidade de Fortaleza
 CE - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, cidade de Fortaleza
 CE – Universidade Federal do Cariri – UFCA, cidade de Juazeiro do Norte
 MA - Universidade Federal do Maranhão – UFMA, cidade de São Luiz
 MA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, cidade de São Luiz
 PB - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, cidade de João Pessoa
 PB - Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, cidade de Campina Grande
 PB - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, cidade de João Pessoa
 PE - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, cidade de Recife
 PE - Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, cidade de Recife
 PE - Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, cidade de Recife

RN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, cidade de Natal
 RN - Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA, cidade de Mossoró
 SE - Fundação Universidade Federal de Sergipe - UFS, cidade de Aracaju
 PI - Universidade Federal do Piauí - UFPI, cidade de Teresina

Região Norte

AM - Universidade Federal do Amazonas - UFAM, cidade de Manaus
 PA - Universidade Federal do Pará - UFPA, cidade de Belém
 RR - Universidade Federal de Roraima - UFRR, cidade de Boa Vista
 AC - Universidade Federal do Acre - UFAC, cidade de Rio Branco
 PA - Universidade da Amazônia - UNAMA, cidade de Belém
 TO - Universidade Federal do Tocantins - UFT, cidade de Palmas
 PA - Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, cidade de Belém
 AP - Universidade Federal do Amapá - UNIFAP - cidade de Macapá

Região Sudeste

ES - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, cidade de Vitória
 MG - Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI, cidade de Itajubá
 MG - Universidade Federal de Lavras - UFLA, cidade de Lavras
 MG - Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, cidade de Uberaba
 MG - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, cidade de Diamantina
 MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas, cidade Belo Horizonte
 MG - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, cidade de Juíz de Fora
 MG - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, cidade de Belo Horizonte
 MG - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, cidade de Ouro Preto
 MG - Universidade Federal de Viçosa - UFV, Cidade de Viçosa
 MG - Instituto Nacional de Telecomunicações - INATEL, cidade de Santa Rita da Sapucaí
 MG - Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ, cidade de São João Del-Rei
 MG - Universidade Federal de Uberlândia - UFU, cidade de Uberlândia
 MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, cidade de Belo Horizonte
 MG - Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix - IHENDRIX, cidade de Belo Horizonte
 MG – Instituto Federal de Educação. Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, cidade de Uberaba
 RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ, cidade do Rio de Janeiro
 RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio, cidade do Rio de Janeiro
 RJ - Universidade Católica de Petrópolis - UCP, cidade de Petrópolis

RJ - Universidade Federal Fluminense - UFF, cidade do Rio de Janeiro
 RJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, na cidade do Rio de Janeiro
 RJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, cidade de Seropédica
 RJ - Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO, cidade do Rio do Janeiro
 RJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, cidade do Rio do Janeiro
 SP - Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, cidade de São Paulo
 SP - Faculdade de Engenharia de São Paulo – FESP, na cidade de São Paulo
 SP – Universidade Metodista de São Paulo - UMESP na cidade de São Paulo
 SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, na cidade de São Paulo
 SP - Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMPINAS, na cidade de Campinas
 SP - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, na cidade de São Carlos
 SP - Centro Universitário São Camilo – SÃO CAMILO, na cidade de São Paulo
 SP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, na cidade de São Paulo
 SP - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, cidade de Campinas
 SP - Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, cidade de Piracicaba
 SP - Universidade de São Paulo - USP, cidade de São Paulo
 SP - Universidade São Francisco - USF, Bragança Paulista
 SP - Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP, cidade de Ribeirão Preto
 SP - Universidade do Sagrado Coração - USC, cidade de Bauru
 SP – Centro Universitário de Lins – UNILINS, cidade de Lins
 SP – Universidade Santa Cecília – UNISANTA, cidade de Santos
 SP – Centro Universitário Barão de Mauá – CBM, cidade de Ribeirão Preto

Região Sul

PR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná -UTFPR, cidade de Curitiba
 PR - Universidade Estadual de Londrina - UEL, cidade de Londrina
 PR - Universidade Estadual de Maringá - UEM, cidade de Maringá
 PR – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, cidade de Ponta Grossa
 PR - Universidade Federal do Paraná - UFPR, cidade de Curitiba
 PR - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, cidade de Cascavel
 PR - Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, cidade de Guarapuava
 RS - Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre - UFCSPA, na cidade de Porto Alegre
 RS - Universidade Federal do Rio Grande - FURG, na cidade de Rio Grande
 RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, cidade de Porto Alegre
 RS - Universidade Católica de Pelotas - UCPEL, cidade de Pelotas
 RS - Universidade Caxias do Sul - UCS, cidade de Caxias do Sul
 RS - Universidade Federal de Pelotas - UFPel, cidade de Pelotas
 RS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, cidade de Porto Alegre
 RS - Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, cidade de Santa Maria
 RS - Universidade de Passo Fundo – UPF, cidade de Passo Fundo

RS - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, cidade de Juí

RS – Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, cidade de Bagé

RS – Centro Universitário UNIVATES – UNIVATES, cidade de Lajeado

RS – Faculdade Meridional – IMED – cidade de Passo Fundo

SC - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, cidade de Florianópolis

SC - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, cidade de Florianópolis

SC - Universidade do Oeste de Santa Catarina–UNOESC, cidade de Joaçaba

SC - Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, cidade de Itajaí

SC - Universidade Regional de Blumenau – FURB, cidade de Blumenau

SC - Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, cidade de Criciúma

SC – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, cidade de Chapecó

ANEXO B – Exemplo de relatório das aulas

38ª Aula

Data: 03/04 do ano acadêmico analisado

Professora: Virginia

Conteúdo trabalhado:

- O objetivo era trabalhar com o uso do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito, mas acabou que não chegamos efetivamente a fazer os exercícios específicos disso, mas lemos um texto, uma reportagem, e acabamos trabalhando com isso, ainda que não sistematicamente, mas na exposição aos usos.
- O [nome do estudante] fez uma pergunta sobre quando se usava acento no “a” e percebi que ele estava falando sobre crase. Então, em resposta à dúvida dele, acabei sistematizando isso com todos.
- Compreensão leitora e compreensão e produção oral por meio de uma atividade de interpretação de texto e de discussão a partir do texto.

Materiais utilizados:

- Apostila “Imigrantes e preconceito - Pretérito...” (materiais didáticos >> abril >> 03.04 - imigrantes e preconceito...)
- Power Point “Imigrantes” (materiais didáticos >> abril >> 03.04 - imigrantes e preconceito...)
- Vídeo da atividade 5, que também está na mesma pasta (mas eu acabei não chegando nessa atividade)

Desenvolvimento da aula:

A aula começou por volta de 14h e poucas, que é o que eu já tinha combinado com eles antes. Vai ser assim só até esta semana e eu vou repor essas horas como uma atividade extra com eles. Comecei perguntando sobre o fim de semana e eles estavam bastante desanimados, mas menos pior que da semana passada. Estou achando que é meio o normal deles na segunda-feira. Comecei colocando no quadro umas frases que apareceram nos textos que corrigi (que foram do [nome de três estudantes]). Eram frases em que eles estavam usando principalmente uma construção do inglês, aquela do gerúndio: Exemplo>>> “Morando sozinho é uma nova experiência”; “Quando você mora sozinho, você tem que fazer muitas coisas: cozinhando, limpando...” em lugar de “Morar sozinho é uma nova experiência” e “...: cozinhar, limpar”. Daí, discuti isso com eles e, depois, eles me fizeram algumas perguntas gerais de dúvidas deles, como perguntas sobre fonética (me perguntaram sobre os diferentes sons do “R” etc). Segui com a atividade impressa pela Katherine (valeu demais, Katherine!) e pedi que lessem o texto em silêncio e que não olhassem as palavras diferentes no dicionário, mas que me perguntassem, para praticar o português. Depois que eles leram, me perguntaram as palavras novas. Disse a eles que era importante fazer inferência quanto às palavras que eles não conhecem, pra ir aprendendo para o dia do celpe-bras, quando eles não poderão usar dicionário. Discutimos sobre os textos e eu os dividi em pequenos grupos, de acordo com a divisão que fizemos para as monitorias. Foi nesse momento que expliquei como vão funcionar as monitorias e os estudos autônomos em pequenos grupos. Eles responderam as perguntas e depois pedi a cada grupo que respondesse a uma delas. Todos participaram (nessa hora da aula, depois dos trabalhos em grupos, eles já estavam um pouco mais animadinhos).

Em seguida, depois de um intervalinho breve de 10 minutos só pra irem ao banheiro e beber água, eles voltaram e passamos ao slide 3, em que discutíamos sobre o posicionamento de Louis, que é uma das pessoas entrevistadas na reportagem, em relação ao racismo. Na pergunta final desse slide, a coisa ficou bem legal, porque, enquanto discutiam nos pequenos

grupos (dei a eles cerca de 10 minutos para discutirem entre eles antes de conversarmos entre todos), perceberam que tinham opiniões bastante adversas e isso foi muito interessante. Eles começaram a discutir até mesmo entre os pequenos grupos, um grupo com o outro, e, quando fui chamar todos para uma discussão em conjunto, todos queriam falar e foi bem difícil conseguir “controlar” os turnos de fala, mas, na verdade, eu achei foi muito muito muito bom! Eles discutiram muito até chegar ao final da aula (terminei 10 minutos mais cedo, pra dar tempo de eles se organizarem e saírem tranquilos da sala antes de o professor e os outros alunos do [nome do centro de extensão da faculdade de Letras] entrarem). Combinei com eles que fossem para casa pensando e discutindo com os demais colegas sobre aquilo tudo, porque eles realmente estavam a todo o vapor para aquela discussão. De fato, é um tema sobre o qual precisamos discutir com eles porque, infelizmente, muito provavelmente, assim como outros estudantes do PEC-G já relataram, eles ainda vão sofrer racismo aqui. Disse a eles que podiam ficar tranquilos que amanhã a Katherine iria começar exatamente de onde terminamos e aquela discussão seguiria! Eles estavam bastante empolgados e “exaltados” com o tema e foi muito muito bom vê-los querendo falar sua opinião, tentando convencer os outros, se esforçando pra caramba pra conseguir expressar em português aquilo que era muito importante e significativo pra eles. Vamos investir nisso, professoras!! :D

Comentários sobre os alunos:

Como disse, eles começaram bastante desanimados. A impressão que eu tenho é que eles se jogam no fim de semana e não dormem o suficiente. Imagino que é o tempo em que ficam até mais tarde conversando com a família e os amigos pelo Skype e tal... Acho que é normal, e temos que pensar em atividades mais animadas pra segunda e terça como pensamos pra sexta, e ter uma certa paciência, porque eles demoram um pouco a engatar a marcha, mas, no final, eles mandam ver quando é um assunto de que gostam, como vi hoje.

[Nome de dois estudantes] chegaram tarde. [Nome do estudante] me disse que [nome da estudante] estava passando mal e que eles foram comprar os remédios dela. Eu pensei que eles nem iriam à aula, mas conseguiram se esforçar e chegar a tempo e participar. [Nome da estudante] também tinha me avisado que não ia hoje, porque ia resolver algum problema de alguém que ela tinha que conhecer da Bahia pra fazer não sei o quê. Não entendi bem aquele texto dela que enviei pra vocês.

Gostei muito da participação de todos no final! Acho que podemos investir nesses temas polêmicos, que eles gostam de discutir, debater! Vamos observando temas que são relevantes para eles. Podemos pensar em uma lista que eles façam, algum projeto legal. Vou pensar sobre isso e compartilho com vocês depois!

Comentários para a próxima aula:

Interrompemos a aula no meio da discussão sobre racismo, e a coisa ficou bem “quente”, muito legal! Então, seria continuar a atividade a partir do slide 3 (materiais >> abril >> 03.04 - imigrantes), ver a pergunta que está em vermelho, que é a pergunta que deu mais pano pra manga, mais “confusão” (uma boa confusão). A ideia seria continuar a discussão daí, porque uma parte deles acha que a melhor forma de lidar com racismo é se calar, porque ninguém vai mudar e o racismo sempre vai existir; outros, acreditam que, mesmo que seja pra mudar apenas a cabeça de uma única pessoa, é preciso falar, discutir. E paramos nessa plena discussão! Então, disse a eles para voltarem para casa e refletirem sobre isso, discutirem com seus colegas de quarto EM PORTUGUÊS (mas, que podiam usar a sua língua também, desde que tivesse um tempinho pra tentar em português...hehe). Assim, a ideia seria trazer de novo a discussão (pode perguntar pra eles mesmos) e seguir pelos slides 4 e 5 (se não me engano, o

5 é mesmo as perguntas da atividade impressa). Daí, seria seguir com a atividade impressa, que é, em partes, uma revisão dos pretéritos perfeito e imperfeito e, em seguida, uma continuação bem interessante dessa discussão. Pode ser legal explorar mais o tema e, como você disse, trazer outros exemplos de vídeo e outras coisas pra discussão. Mas, não deixa de avançar na apostila também. ;) Mas, se a discussão estiver muito boa, não tem problema se não finalizá-la amanhã, a Marcela pode continuar na quarta. ;) Só precisamos focar pra começar a próxima apostila ainda esta semana, mesmo que seja no finalzinho, na sexta, pra avançarmos em nosso cronograma. A tarefa final, se der tempo, pode deixá-los fazer em sala, mas, se não der, pode enviar de tarefa de casa. Boa aula, Katherine!

ANEXO C – Relatório de atividades do curso do ano acadêmico analisado

Ministério da Educação – MEC Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G

Relatório de atividades do curso de Português para Estrangeiros

1. Dados institucionais

Período do curso	06 de fevereiro a 11 de outubro do ano acadêmico analisado
Carga horária total	950 horas (720 horas-aula + 230 horas de monitoria)
Carga Horária Semanal	20 horas-aula + 2 horas de monitoria = 22 horas
Período	12h40 às 17h
Número de alunos	13

2. Ementa do curso

Partindo de uma visão de proficiência como forma de agir no mundo por meio da linguagem, e que coloca em relevo o potencial da aprendizagem de uma língua adicional para experiências de descentralização cultural e desenvolvimento da criticidade, o curso objetiva capacitar os alunos a lerem, escreverem, ouvirem e falarem em diferentes práticas sociais em que o português é (um)a (das) língua(s) de interação. Essas práticas incluem aquelas de que os estudantes já participam, ou necessitam participar, desde seus primeiros dias no Brasil, aquelas focalizadas no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e aquelas típicas da vida acadêmica.

3. Conteúdo programático

O curso contempla gêneros discursivos, situações comunicativas e recursos linguísticos dos níveis elementar a avançado, conforme as necessidades dos alunos, avaliadas semanalmente pela equipe, preparando os alunos para suas necessidades linguístico-culturais no Brasil e para o Celpe-Bras.

4. Metodologia de ensino adotada

O trabalho pedagógico parte das práticas sociais para o trabalho com gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, de modo semelhante ao que ocorre no exame Celpe-Bras e em sua vida cotidiana no Brasil, tanto na universidade quanto fora dela. Ao longo desse trabalho, os alunos encontram diferentes possibilidades para ampliar suas visões de mundo, no contato com outras culturas e experiências de vida, o que contribui para o desenvolvimento de sua criticidade e politização.

O curso, coordenado por um professor da Faculdade de Letras, contou, no ano acadêmico focalizado, com cinco professoras, entre graduandas e pós-graduandas, cada uma responsável por ministrar quatro horas de aula em um dia fixo da semana. A fim de que as aulas fossem coerentes e progressivas, as professoras escreveram, ao final de cada dia de aula, um relatório contendo: (1) a descrição do conteúdo trabalhado; (2) a descrição do material utilizado; (3) a forma como a aula se desenvolveu; (4)

comentários sobre os estudantes; (5) sugestões para a aula do dia seguinte. Esses relatórios estão arquivados em uma pasta do suporte *Google Drive*, destinada ao curso. Os materiais didáticos utilizados no curso são elaborados pela própria equipe, que se reúne cerca de duas vezes por mês para reuniões presenciais, nas quais são discutidos assuntos relacionados ao planejamento, conteúdos a serem trabalhados em sala, projetos a serem desenvolvidos ao longo do ano – sobretudo, no contexto extraclasse –, comportamentos e dificuldades encontrados pelos estudantes, temas e abordagens de ensino a serem exploradas etc.

5. Métodos de avaliação adotados

- Participação em sala;
- Cumprimento das tarefas propostas;
- Simulados orais e escritos do Celpe-Bras.

6. Bibliografia utilizada

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*, 2007, v. 8, n. 14, p. 79-105.

MAHER, T. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCATI, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MATTOS, A. M. de A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/96.pdf>>. Acesso em: abril 2015.

ANEXO D – Aprovação do Comitê de Ética⁶⁹

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

Pesquisador: Regina Lúcia Péret Dellisola

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 72515317.1.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.248.256

Apresentação do Projeto:

"A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa e será realizada em uma universidade federal do estado de Minas Gerais. Durante o período do estudo, serão realizadas gravações em áudio das reuniões entre as professoras e serão coletadas as conversas via email e WhatsApp que as mesmas mantêm para dialogar sobre questões do curso que ministram conjuntamente. Tais ações são imprescindíveis, pois permitirão à pesquisadora compreender como acontece o processo colaborativo docente no contexto analisado".

A pesquisa se propõe a "focalizar o trabalho das professoras do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G realizado em uma IES do sudeste do Brasil, almejando contribuir na reflexão sobre as experiências das professoras em contexto de coconstrução do plano de ensino desenvolvido no curso focalizado, de modo a conhecer a natureza das experiências colaborativas entre as professoras e os desafios e sucessos que vivenciam para, como implicação do estudo, contribuir com orientações e inspirações para outros professores e responsáveis por outros Cursos de PLA para Candidatos ao PEC-G realizados ao redor do Brasil".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O presente estudo pretende compreender o processo de colaboração entre as professoras

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

⁶⁹ Esclareço que o título da tese foi alterado após o parecer do Comitê de Ética, mas o escopo da análise continua o mesmo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.248.256

envolvidas no trabalho desenvolvido no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G em uma das IES conveniadas ao programa.

Objetivo Secundário:

Contribuir para um maior entendimento do Curso de PLA para candidatos ao PEC-G e discutir possíveis diretrizes que possam servir de base ou ponto de partida para o trabalho nesse curso específico de PLA para o PEC-G.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora assinala os seguintes benefícios e possíveis riscos da pesquisa:

Riscos:

A fim de se evitar eventuais constrangimentos por parte dos participantes, todos os cuidados serão tomados para garantir que participem da pesquisa apenas aqueles que o desejarem, por meio da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, nos cercaremos de cuidados éticos na análise e divulgação dos dados da pesquisa, que serão utilizados somente para a finalidade prevista pelo Termo de Consentimento assinado pelos participantes. Os nomes dos participantes serão anonimizados, de forma a garantir sua privacidade. Os pesquisadores também assumem assistência integral aos participantes, de acordo com a Resolução CNS 466/12, para complicações e danos, previstos e imprevistos pelos TCLE, decorrentes da participação dos mesmos na pesquisa.

Benefícios:

Contribuir com o trabalho de professores de Português como Língua Adicional, com foco no curso desenvolvido para o PEC-G, a fim de que os estudantes internacionais candidatos ao programa também sejam beneficiados com cursos que os preparem de forma satisfatória para o exame Celpe-Bras e para o seu tempo de estudos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de doutorado relevante para a área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Previsão de término: 27/10/2017.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados os seguintes termos obrigatórios:

- formulário de informações básicas;
- termo de compromisso assinado pelas pesquisadoras;
- parecer consubstanciado aprovado pela câmara de pesquisa da Instituição responsável;
- folha de rosto preenchida e assinada;

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.248.256

- termo de anuência a ser assinado pela responsável pelo acolhimento dos estudantes do curso de português como língua adicional, Senhora Ester Melo.
- projeto da doutoranda Marcela Dezotti Cândido;
- questionário para os coordenadores dos cursos de PLA para o PEC-G;
- roteiro das entrevistas aos professores, que serão gravadas;
- TCLE para as 5 professoras participantes;
- TCLE para os 5 coordenadores participantes.

Todos eles foram devidamente preenchidos ou redigidos e assinados.

Mesmo assim, será necessário realizar as mudanças apontadas nas recomendações abaixo.

Recomendações:

Nos TCLEs, numerar as páginas e colocar o espaço para a rubrica do participante e das pesquisadoras, em todas as páginas sem as assinaturas. Lembramos que as assinaturas não podem ficar em folha separada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto "AS EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)", da pesquisadora responsável Profa. Regina Lúcia Péret Dell'Isola, confiantes de que as pesquisadoras irão realizar as mudanças na formatação dos TCLEs, solicitadas nas recomendações acima.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_959405.pdf	24/07/2017 19:32:26		Aceito
Outros	TermoDeAnuencia.docx	24/07/2017	Regina Lúcia Péret	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.248.256

Outros	TermoDeAnuencia.docx	19:27:50	DellIsola	Aceito
Outros	TermoDeCompromisso.pdf	24/07/2017 19:23:03	Regina Lúcia Péret DellIsola	Aceito
Outros	ParecerProjeto.pdf	24/07/2017 19:22:17	Regina Lúcia Péret DellIsola	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDoutorado.docx	24/07/2017 19:21:22	Regina Lúcia Péret DellIsola	Aceito
Outros	QuestionarioCoordenadores.docx	24/07/2017 19:20:50	Regina Lúcia Péret DellIsola	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaProfessoras.docx	24/07/2017 19:18:24	Regina Lúcia Péret DellIsola	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ProfessoresParticipantes.docx	24/07/2017 19:15:59	Regina Lúcia Péret DellIsola	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CoordenadoresParticipantes.docx	24/07/2017 19:15:35	Regina Lúcia Péret DellIsola	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoAssinada.pdf	24/07/2017 19:14:33	Regina Lúcia Péret DellIsola	Aceito
Outros	72515317aprovacaoassinada.pdf	30/08/2017 14:42:34	Vivian Resende	Aceito
Outros	72515317parecerassinado.pdf	30/08/2017 14:42:41	Vivian Resende	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 30 de Agosto de 2017

Assinado por:
Vivian Resende
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

ANEXO E – Carta de Novembro

Carta de Novembro

Curitiba, 28 de novembro de 2017.

Ao Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Educação
Gestores do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)
Aos cuidados da Sra. Patrícia Passos (MRE) e do Sr. Rafael Duarte (MEC)

No dia 8 de novembro de 2017, coordenadores e professores do Curso pré-PEC-G de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), outros docentes e pesquisadores, gestores do PEC-G no MRE e MEC, e alunos do pré-PEC-G e do PEC-G reuniram-se, nas dependências da Universidade Federal do Paraná, para compartilhar experiências com o objetivo de discutir referências comuns para o acolhimento e atendimento do aluno pré-PEC-G. O grupo foi dividido em três eixos principais: (i) Acolhimento ao/à estudante pré-PEC-G; (ii) Diretrizes curriculares e material didático para o/a estudante pré-PEC-G; e (iii) Vínculo institucional do/da estudante pré-PEC-G. O presente documento apresenta um panorama dos problemas mais graves do pré-PEC-G e propõe um conjunto de encaminhamentos considerados pelos participantes indispensáveis para a resolução de problemas que, ainda hoje, comprometem a estruturação do programa e a vida dos estudantes, apesar dos mais de 50 anos de história do convênio.

Coordenadores, professores e alunos consideram bastante positivos dados como os apresentados pela Sra. Patrícia Passos (MRE) e pelo Sr. Rafael Duarte (MEC) durante o encontro, como o de que, entre 1993 e 2015, apenas 13% dos alunos do programa haviam sido desligados. Entretanto, preocupam-nos as condições de vida e a qualidade de inserção acadêmica desses alunos, que, conforme relatos de vários participantes do encontro, são, com muita frequência, bastante frágeis. Tal fragilidade gera a necessidade constante, nas distintas IES, de ações em caráter emergencial, implementadas localmente, para minimizar uma série de restrições vivenciadas por esses estudantes, sobretudo durante o período pré-PEC-G, durante o qual estão sem vínculo efetivo com as IES. Além disso, em razão da falta de regulação, instruções claras e apoio por parte do MEC e MRE no que diz respeito ao papel das IES envolvidas, coordenadores locais de pré-PEC-G se deparam frequentemente com a necessidade de defender direitos mínimos desses estudantes perante suas reitorias e pró-

reitorias, o que, mais uma vez, gera a esses representantes locais grande trabalho de articulação interna e desgaste institucional.

Em todas as IES que oferecem o curso pré-PEC-G, são encontrados, com alguma frequência, obstáculos notáveis para a garantia de direitos humanos, como os expressos no artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

Embora, conforme o Decreto n. 7498, de 12 de março de 2013, um dos documentos exigidos para a entrada no programa seja um “Termo de Responsabilidade Financeira”, em que os candidatos “asseguem ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação”, grande parte dos alunos pré-PEC-G enfrenta dificuldades financeiras para se manter dignamente no Brasil, agravadas pelo fato de que esses estudantes não podem ter direito à assistência estudantil, por não terem vínculo com a IES onde realizam o curso de Português. São inúmeros os casos – relatados pelos participantes do encontro, bem como em trabalhos acadêmicos sobre o convênio – de estudantes que:

- residem em moradias extremamente precárias e, em algumas situações, não têm onde morar;
- enfrentam dificuldades para ter atendimento médico ou para comprar medicamentos;
- têm poucos recursos para alimentação;
- passam frio por não possuírem roupas e cobertores adequados ao clima de cidades cujo inverno é mais rigoroso e tampouco poderem comprá-los;
- não conseguem arcar com passagens de ônibus para o deslocamento de suas casas até os *campi* universitários;
- não têm condições de pagar as taxas para a emissão do Registro Nacional de Estrangeiros (RNE) e a renovação anual do visto temporário, entre outras necessidades básicas de seu cotidiano.

Tais problemas, além de comprometerem a saúde física e psicológica dos alunos, afetam seu desempenho no curso pré-PEC-G e, dessa forma, diminuem suas chances de serem aprovados no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e de se prepararem adequadamente para o início de suas graduações.

Ademais, essa vulnerabilidade acaba por colocar aqueles que estão “na ponta”, operacionalizando o programa – especificamente, coordenadores, professores e funcionários das IES –, na posição de realizadores de planos de ação nutridos por gestos de boa vontade e caridade (compra de cestas básicas, arrecadação de roupas e outras doações – por exemplo, de dinheiro para o pagamento de vistos –, busca de hospedagem gratuita, etc.), seja no próprio espaço acadêmico, seja em organizações da sociedade civil, laicas ou religiosas. Se, por um lado, tais planos de ação significam algum tipo de acolhimento, por outro, acabam por reforçar lugares inferiores e humilhantes para os estudantes, adiando a necessidade de definição, por parte do MRE e do MEC, de uma política que estruture a permanência desses alunos ao longo do pré-PEC-G e de suas graduações no Brasil. Somente assim o convênio poderá funcionar, efetivamente, como um programa que visa à formação de “recursos humanos de países em desenvolvimento”¹, sem expô-los a situações que lhes firam a própria dignidade.

Embora reconheçamos a importância do convênio para o processo de internacionalização das IES brasileiras, entendemos que a finalidade primeira do programa – a cooperação com o desenvolvimento de países com os quais o Brasil mantém acordo de Cooperação Cultural e/ou Educacional e/ou de Ciência e Tecnologia – necessita levar em conta as especificidades do público-alvo, sob pena de colocar em xeque a ética da responsabilidade sobre o Outro com o qual firmamos o compromisso de cooperação. Além disso, caberia questionar em que medida o programa tem contribuído para o fortalecimento de uma imagem positiva do Brasil junto aos países participantes do programa, considerando os graves problemas enfrentados por tantos conveniados.

Entendemos que o MRE tem sido omisso em casos gravíssimos, que não podem se repetir, como na repatriação de corpos de alunos que faleceram no Brasil. Nessa situação extrema, que exige ações institucionais de compromisso com o programa, em um dos casos, por exemplo, a repatriação somente foi possível por meio da colaboração

¹ Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PECG.html>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

da comunidade, que, em resposta a ações de professores e funcionários das IES envolvidas, conseguiu arrecadar a quantia necessária (mais de R\$30.000).

Consideramos, ainda, que falta apoio do MEC e do MRE para os cursos de Português no âmbito do pré-PEC-G. No grupo de trabalho, houve, por exemplo, relatos de professores de IES recém-credenciadas para o oferecimento de cursos pré-PEC-G que enfrentaram grandes dificuldades operacionais e pedagógicas ao iniciarem suas atividades de acolhimento aos estudantes devido a falta de professores concursados na área. Além disso, os representantes e professores do pré-PEC-G foram unânimes em apontar a necessidade de que o MRE e o MEC estruturarem formas de destinar recursos para remunerar o trabalho das equipes que ministram o curso, para que esse não continue dependente, em diversas IES, de trabalho voluntário.

Tendo em vista as questões expostas até aqui, os participantes do encontro vêm, por meio desta carta, fazer uma série de solicitações, apresentadas em anexo, ao MEC e ao MRE, concernentes aos maiores gargalos do pré-PEC-G – gargalos que, na nossa perspectiva, são injustificáveis, considerando ser esse o mais antigo e o maior programa brasileiro de cooperação educacional e mobilidade. Pedimos a gentileza de que V. Sras. as encaminhem àqueles(as) que puderem intervir para a resolução dos pontos levantados.

Como parceiros desse programa e conhecedores da realidade dos alunos do pré-PEC-G em seu cotidiano nas IES, estamos certos de que o MRE e o MEC se alinharão às vozes aqui representadas, na busca de caminhos para aprimorar essa pioneira política pública, que pode, efetivamente, consolidar o Brasil como protagonista de um dos principais projetos de cooperação sul-sul em nível mundial.

Solicitações ao MRE

- Estruturar formas de apoio financeiro a alunos do pré-PEC-G em condições de vulnerabilidade social;
- Destinar, a curto e a longo prazo, recursos financeiros, incentivos e investimentos adequados e condizentes com as necessidades das IES que oferecem cursos de português para pré-PEC-G. Especificamente, é necessário repassar às IES, em conjunto com o MEC, bolsas para a contratação de monitores para atuar nos programas de extensão pré-PEC-G. Todo o ônus decorrente da oferta dos cursos de português para estudantes pré-PEC-G (com carga horária de até 825 horas em um período entre 7 e 10 meses) recai sobre as IES, que atualmente têm enfrentado sérias dificuldades financeiras e de infraestrutura. O déficit de aproximadamente 120 vagas em cursos de português pré-PEC-G pode ser sanado imediatamente com poucas bolsas, que seriam de grande benefício para o programa e para alunos de graduação que atuam como professores em formação nos cursos de extensão de português para estudantes pré-PEC-G. O ideal é que essas bolsas tenham destinação específica ao PEC-G, dadas as suas especificidades, e não estejam sob gestão de outros programas, tanto na fonte financiadora como na IES recebedora;
- Excluir do Decreto a exigência de que alunos do pré-PEC-G voltem a seus países em caso de reprovação no Celpe-Bras, dando-lhes uma segunda oportunidade para realizarem a prova (um entrave nesse sentido diz respeito à periodicidade do exame, aplicado apenas duas vezes ao ano) e, no caso de obterem enfim aprovação, regularizarem sua entrada em sua IES de destino já no segundo semestre;
- Estruturar um documento em que fiquem claras as atribuições do MRE, do MEC e das universidades na gestão do convênio;
- Divulgar, de maneira ampla, nas embaixadas, material produzido por cada IES conveniada para a atração de candidatos ao programa PEC-G, de forma a que os alunos tenham, ainda em seus países de origem, informações precisas sobre as IES, seus cursos, bem como sobre as cidades onde essas se encontram (incluindo informações sobre clima, custo de vida, gastos extras por curso/área etc.);
- Providenciar solução urgente com relação à responsabilidade legal e ao visto desses estudantes, em razão do lapso temporal que ocorre. Logo após a realização do exame Celpe-Bras, em outubro, esses estudantes não estão vinculados a qualquer instituição, até que possam se matricular nas IES cujas vagas lhes foram oferecidas,

o que ocorre geralmente em março do ano seguinte, de modo que ficam ilegais no país e estão sujeitos, entre outras penalidades, a pagamento de multa diária até que possam renovar seus vistos;

- Incluir no edital a possibilidade de mudança de destino, de forma que os alunos pré-PEC-G que vieram a uma IES para estudar português possam solicitar mudança de IES de destino, tendo a opção de permanecer na instituição onde estudaram Português, a depender das vagas ofertadas;
- Retirar do edital a obrigação dos estudantes de países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) realizarem o Celpe-Bras. Parte dos alunos vindos desses países têm o português como língua materna e/ou de escolarização, não sendo o Celpe-Bras um exame adequado para esse público. Além disso, a exigência do exame nesse contexto acaba por colocar o português brasileiro em uma posição hierarquicamente superior à de outros portugueses da CPLP, na contramão de uma política linguística pluricêntrica, que tem pautado as atividades do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Sugere-se que, a partir de um diálogo entre especialistas em Linguística Aplicada, membros da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras, gestores do PEC-G e representantes do IILP, seja pensado um exame específico para esse público;
- Acompanhar, em conjunto com o Ministério da Justiça e Segurança Pública, o ingresso dos estudantes pré-PEC-G no Brasil, com vistas a informar as IES de sua chegada. A médio prazo, organizar uma estrutura para providenciar, no momento da entrada no país, informações necessárias para prosseguirem viagem até a cidade de destino. Isso se justifica mediante o fato de que, todos os anos, há estudantes que não chegam às IES de destino, e não é possível saber se houve desistência ou se houve algum outro impedimento após o ingresso no país;
- Revisar o Decreto, dando à universidade autonomia para definir os critérios de desligamento dos alunos PEC-G quando já estão cursando suas graduações;
- Apoiar, em parceria com o MEC, a criação, nas IES participantes do programa PEC-G, de centro interdisciplinar de acolhimento aos estudantes pré-PEC-G e PEC-G, reunindo uma equipe de professores das áreas de Psicologia, Medicina, Odontologia, Serviço Social, Direito e Letras.

Solicitações ao MEC

- Destinar, a curto e a longo prazo, recursos financeiros, incentivos e investimentos adequados e condizentes com as necessidades das IES que oferecem cursos de português para pré-PEC-G. Especificamente, é necessário:

- contratar professores efetivos na área de Português como Língua Estrangeira/ Adicional nas IES para consolidar a área e os programas de internacionalização das universidades onde ela já existe e criar a área de PLE/PLA onde ela não existe. Somente três IES têm três professores na área de PLE no Brasil, e há apenas três cursos de graduação em Letras-PLE. É essencial a ampliação de quadros para a formação de professores, pesquisa, extensão e avaliação na área de PLE no país, consequentemente para a ampliação de vagas nos cursos de português para estudantes pré-PEC-G;

- repassar às IES, em conjunto com o MRE, bolsas para a contratação de monitores para atuar nos programas de extensão pré-PEC-G. Todo o ônus decorrente da oferta dos cursos de português para estudantes pré-PEC-G (com carga horária de até 825 horas) recai sobre as IES, que atualmente têm enfrentado sérias dificuldades financeiras e de infraestrutura. O déficit de aproximadamente 120 vagas em cursos de português pré-PEC-G pode ser sanado imediatamente com poucas bolsas, que seriam de grande benefício para o programa e para alunos de graduação que atuam como professores em formação nos cursos de extensão de português para estudantes PEC-G. O ideal é que essas bolsas tenham destinação específica aos programas e alunos pré-PEC-G, dadas as suas especificidades, e não estejam sob gestão de outros programas, tanto na fonte financiadora como na IES recebedora.

- Apoiar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na criação de uma versão *online* do Celpe-Bras, o que permitiria aos reprovados no Celpe-Bras realizarem o exame uma segunda vez em um menor espaço de tempo e, em caso de aprovação, integrarem o PEC-G;
- Induzir políticas que garantam o vínculo formal dos alunos pré-PEC-G com as IES (por exemplo, por meio de registros de alunos temporários), de maneira a viabilizar não apenas o acesso a diferentes serviços (hospitais universitários, bibliotecas, restaurantes universitários, salas de informática e espaços de recreação e exercícios

físicos), mas também maiores possibilidades de construção de relações de pertencimento no ambiente acadêmico;

- Criar material informativo para candidatos ao PEC-G que esclareça a esses estudantes a diferença entre bacharelado, licenciatura e outras modalidades do ensino superior brasileiro;
- Apoiar, em parceria com o MRE, a criação, nas IES participantes do programa PEC-G, de centro interdisciplinar de acolhimento aos estudantes pré-PEC-G e PEC-G, reunindo uma equipe de professores das áreas de Psicologia, Medicina, Odontologia, Serviço Social, Direito e Letras;
- Fornecer periodicamente dados que possam sensibilizar a gestão de IES, apresentando um estudo sobre as viabilidades de apoio ao pré-PEC-G, de modo a incentivar que novas instituições se credenciem e ofertem cursos de português.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa “AS EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)”, desenvolvida pela pesquisadora Marcela Dezotti Cândido, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG), sob orientação da Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell’Isola, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, ambas assinadas por você e pelos pesquisadores responsáveis. Uma delas ficará com você e a outra com os pesquisadores.

Por favor, leia com atenção, para esclarecimento de dúvidas. Se você tiver perguntas antes ou mesmo depois de assinar este termo, você poderá esclarecê-las com os pesquisadores. Se preferir, pode levar para casa e consultar outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar, agora ou no futuro, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo para você.

QUAL É O OBJETIVO DESTA PESQUISA?

Nesta pesquisa, buscaremos compreender o processo de colaboração entre as professoras envolvidas no trabalho desenvolvido no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G em uma das IES conveniadas ao programa. Nesta direção, buscaremos conhecer, analisar e discutir as vantagens e desvantagens do trabalho desenvolvido na universidade focalizada, assim como conhecer as experiências de participação das professoras ao longo de todo o processo. Além disso, objetivamos documentar como as professoras percebem o impacto do trabalho para sua formação como professora de PLA e como avaliam o processo de elaboração do plano de ensino do curso.

COMO SERIA SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA?

Você será convidado(a) a participar de uma entrevista, conduzida por mim, Marcela Dezotti Cândido, que, atualmente, desenvolvo esta pesquisa. As entrevistas serão gravadas em áudio, com o auxílio de um gravador de voz e, durante toda a sua duração, somente você e eu estaremos presentes. As perguntas feitas por mim, entrevistadora/pesquisadora, referem-se à sua atuação como professora de português como língua adicional para candidatos ao Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G). As entrevistas serão realizadas na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – Av. Antônio Carlos, 6627. Pampulha. Belo Horizonte/MG – ou em qualquer outro lugar de mais fácil acesso para você, o que poderá ser combinado diretamente comigo, entrevistadora/pesquisadora, através do e-mail marcela.linguistica@gmail.com ou pessoalmente. Depois de finalizar todas as entrevistas

feitas com os diferentes participantes da pesquisa, realizarei a transcrição dos áudios para facilitar o processo de análise. Os áudios e as transcrições das entrevistas ficarão armazenados em arquivos digitais de áudio e texto, unicamente sob os meus cuidados e a minha responsabilidade. O tempo de armazenamento será em torno de 5 a 10 anos.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa e, caso decida por não participar, ressaltamos que não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo para você, como já mencionado anteriormente.

COMO OS DADOS DESSA PESQUISA SERÃO USADOS?

As informações geradas através do questionário poderão ser utilizadas por mim em trabalhos acadêmicos, seja em minha tese de doutorado ou em artigos científicos.

COMO AS SUAS INFORMAÇÕES PESSOAIS SERÃO PROTEGIDAS?

Tanto na geração dos registros, quanto na divulgação deles, a sua identidade NÃO será divulgada, garantindo o seu total anonimato em todo o processo. Nenhuma informação mencionada em sua entrevista será cedida a outras pessoas que não façam parte desta pesquisa, a saber, eu, Marcela Dezotti Cândido, pesquisadora assistente, e minha orientadora, a Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell’Isola, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pesquisadora responsável por esta pesquisa. Na divulgação dos resultados deste estudo, você não será identificado de NENHUMA maneira.

HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESTA PESQUISA?

As observações e análises que serão realizadas nesta pesquisa não apresentam riscos previsíveis a você e procuram evitar o seu desconforto ou qualquer tipo de constrangimento. Durante a entrevista, caso qualquer uma de minhas perguntas lhe cause constrangimento ou desconforto, você é livre para recusar-se a respondê-la. Além disso, se sentir-se desconfortável ou constrangido em qualquer momento de nossa entrevista, você pode interrompê-la e desistir de participar dela, sem nenhum tipo de prejuízo ou penalização a você. Você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação.

VOCÊ É LIVRE PARA DESISTIR DE PARTICIPAR DA PESQUISA?

Sua participação é voluntária e você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que desejar, agora ou no futuro, sem nenhum problema.

COMO PROCEDER SE VOCÊ TIVER ALGUMA DÚVIDA?

Em caso de dúvidas ou problemas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a doutoranda Marcela Dezotti Cândido pelo e-mail marcela.linguistica@gmail.com, ou com a Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell’Isola, pesquisadora responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4026, no telefone: (31) 34095122, ou pelo e-mail reginadellisola@gmail.com.

Dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa podem ser solucionadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, localizado na Avenida Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005. CEP: 31270-901, Belo Horizonte - Minas Gerais. Fone (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Ao assinar este Termo, você não abre mão de nenhum dos seus direitos legais e não libera os pesquisadores de nenhuma de suas responsabilidades profissionais.

Eu,, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

.....
Assinatura do(a) participante de pesquisa

.....
Assinatura da Pesquisadora Responsável
Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola
Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

.....
Assinatura da Pesquisadora Assistente
Marcela Dezotti Cândido
Doutoranda – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas

APÊNDICE B – Amostra de uma nota de campo da pesquisadora (descrição de uma das reuniões)

Descrição da reunião	Observações
<ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre os alunos, das dificuldades, dos problemas de aprendizagem, da evolução na aprendizagem. - Combinados com os alunos para o coordenador reforçar com eles. - Temas sobre intolerância e como tratar isso na sala de aula, a fim de contribuir para uma boa convivência entre esses alunos e outras pessoas que virão a conviver – desrespeito, violência. Como lidar com diferenças culturais. - Organização dos horários de monitoria. - Alteração da explicação do pretérito imperfeito da apostila moradia 1 (com 3 categorias) – fazer pasta no drive com apostila versão atualizada. - Discussão sobre possíveis participações e apresentações de trabalhos em eventos científicos na área de PLA. 	<p>Katherine não pôde estar presente, pois trabalha de manhã em outro local, e o coordenador do curso estava presente no início da reunião.</p>