



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

Verônica Vinecký

**POLÊMICAS NO FUNCIONAMENTO DO "PRÉ-PEC-G": ANÁLISE DE
DISCURSOS DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROGRAMA DE
ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO**

Belo Horizonte

2023

VERÔNICA VINECKÝ

Polêmicas no funcionamento do "Pré-PEC-G": análise de discursos dos sujeitos envolvidos no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

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

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: (3A) Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Belo Horizonte

Março de 2023

V782p

Vinecký, Verônica.

Polêmicas no funcionamento do "Pré-PEC-G" [manuscrito] : análise de discursos dos sujeitos envolvidos no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação / Verônica Vinecký. – 2023.

1 recurso online (182 f. : il., p&b., color.) : pdf.

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

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

Bibliografia: f. 149-162.

Apêndices: f. 163-177.

Anexos: f. 178-181.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses.
2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Política linguística – Brasil – Teses. 3. Análise do discurso – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

Polêmicas no funcionamento do "Pré-PEC-G": análise de discursos dos sujeitos envolvidos no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

VERÔNICA VINECKY

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 02 de março de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz - Orientador

UFMG

Prof(a). Ana Paula de Araujo Lopez

UFSJ

Prof(a). Mariana Jafet Cestari

CEFET-MG

Prof(a). Gabriela da Silva Bulla

UFRGS

Prof(a). Marcela Dezotti Candido

Belo Horizonte, 02 de março de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Rodrigues Alves Diniz, Professor do Magistério Superior**, em 02/03/2023, às 14:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Jafet Cestari, Usuário Externo**, em 02/03/2023, às 15:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela da Silva Bulla, Usuária Externa**, em 03/03/2023, às 07:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcela Dezotti Cândido, Usuária Externa**, em 03/03/2023, às 16:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula de Araujo Lopez, Usuária Externa**, em 03/03/2023, às 21:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2003944** e o código CRC **F59862E2**.

Dedico à minha mãe, Ludmila Vinecká, mulher de grande força e de muita coragem, cuja presença é e sempre será fundamental na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus, por tudo. Foi graças à Sua Providência que hoje estou aqui.

À minha família – a você, Maminka fofinha, porque sem você eu não teria conseguido. Sua força é minha maior inspiração! –; ao meu Papi, por ter sempre acreditado que sou capaz; aos meus irmãos, Felipe e Bárbara, e aos meus cunhados, Mel e Gastão, pelo carinho e por terem me ajudado a não desistir; aos meus amados sobrinhos, Rafael, Nina e Vitor, cuja doce presença me deu forças para continuar.

À minha amiga de infância, Maú, que como uma irmã mais velha esteve sempre presente e me ajudou nos momentos mais difíceis; e à tia Nubinha, pelo carinho e pelas amorosas palavras de apoio.

À minha querida amiga, Alice Marques, pelo zelo para comigo e pelos valiosos aconselhamentos acadêmicos iniciais.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, por acreditar em mim e por ter sempre me encorajado a seguir em frente, com carinho e com muita paciência.

À Prof.^a Dr.^a Valdeni da Silva Reis, pelo inestimável apoio e por suas palavras sempre tão gentis.

À minha querida amiga, Yara Miranda, pela revisão do texto e pelos inestimáveis aconselhamentos. Com muito carinho, soube me ouvir e me incentivar quando mais precisei.

Às colegas do PosLin, Ana Paula Lopez, Marcela Dezotti e Clarice Farina, por suas importantes contribuições e apoio em vários momentos do meu doutorado.

À querida amiga, Marcia Niederauer, por ter me motivado a voltar à vida acadêmica, ingressando no doutorado.

Ao querido amigo, Fidel Cañas, que esteve sempre de prontidão para me auxiliar no que fosse necessário.

Aos queridos Alban e Samy, mas também a todos os meus alunos do Pré-PEC-G, por serem uma grande fonte de inspiração e de coragem, uma vez que, em tenra idade, saíram de seus países, do conforto e da segurança de seus lares, em busca do crescimento acadêmico.

À equipe da secretaria do PosLin, pela atenção e pela pronta eficiência.

À equipe de fisioterapeutas da clínica IB Physical, em especial, aos fisioterapeutas Carlos Magno e Laércio Pablo, profissionais de excelência, fundamentais na recuperação da minha coluna.

Ao Dr. Valdi Craveiro Bezerra, pela imensurável ajuda e acompanhamento carinhoso e dedicado.

In memoriam, aos que se foram quando eu ainda iniciava essa jornada acadêmica: à minha avó, *moje milá babička* Ludmila, e ao meu padraсто, Guerra.

RESUMO

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é o mais antigo programa de cooperação educacional do Brasil voltado para um público internacional, por meio do qual se oferecem vagas de graduação para estudantes vindos de diferentes países do Sul global. Atualmente, é gerido pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. No caso de candidatos oriundos de países onde o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) – pré-requisito para o ingresso na graduação – não é aplicado, é possível realizar, antes do início do Ensino Superior, um curso de Português como Língua Adicional (PLA) em uma das IES brasileiras credenciadas, frequentemente conhecido como curso Pré-PEC-G. A presente tese de doutorado objetiva analisar as polêmicas discursivas em jogo – explicitamente formuladas ou não – no funcionamento do Programa, buscando visibilizar as vozes dos agentes envolvidos no Pré-PEC-G, isto é: (1) gestores do Programa no MRE e no MEC; (2) coordenadores e/ou professores de PLA para o Pré-PEC-G; (3) corpo discente do curso de PLA para o Pré-PEC-G. Para tanto, filiamos-nos à Linguística Aplicada Indisciplinar e à Análise do Discurso francesa, a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativista. Construímos nosso *corpus* de pesquisa a partir de três conjuntos de materiais: (i) documentação oficial que trata do PEC-G, desde o seu início até os dias de hoje; (ii) trabalhos acadêmicos sobre o programa, bem como uma carta endereçada ao MEC e ao MRE, redigida por docentes e coordenadores de cursos de PLA no âmbito do Pré-PEC-G; (iii) entrevistas com gestores do MRE, MEC e estudantes do Pré-PEC-G e PEC-G. Quatro aspectos polêmicos emergiram em nosso percurso analítico: (1) “Estudante Pré-PEC-G” x “estudante PEC-G”: mesmo estatuto?; (2) o Pré-PEC-G: possíveis violações de direitos humanos x iniciativa de sucesso; (3) a diversidade dos cursos de PLA no Pré-PEC-G nas IES: razão de “desespero” ou de “enriquecimento”?; (4) “É óbvio que a gente não tem meios para deliberar sobre isso”: jogos de (des)responsabilização. Tais aspectos polêmicos evidenciam que os discursos emergem de posições discursivas antagônicas: de um lado, gestores do MEC e do MRE; de outro, coordenadores e professores de PLA, e estudantes do Pré-PEC-G e PEC-G. Concluímos que, no lugar de silenciá-las, as polêmicas aqui focalizadas – marcadas, inclusive, pelo funcionamento da interincompreensão discursiva (MAINGUENEAU, 2008) – precisam ser cada vez mais visibilizadas, como condição *sine qua non* para o fortalecimento do PEC-G como uma política pública de internacionalização das IES, de diplomacia cultural e de diálogo entre o Brasil e outros países do Sul Global.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua Adicional; Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); Análise do Discurso; Política Linguística; *Soft Power*; Polêmica discursiva.

ABSTRACT

The Exchange Programme for Undergraduate Students (PEC-G) is the longest-running educational cooperation program in Brazil aimed at an international audience, through which undergraduate vacancies are offered to students from different countries of the global South. It is currently managed by the Ministry of Foreign Affairs (MRE) and the Ministry of Education (MEC) in partnership with Brazilian Higher Education Institutions (HEIs). Candidates from nations where the Certificate of Proficiency in Brazilian Portuguese (Celpe-Bras), a requirement for admission to graduate, is not applied, may enroll in a Portuguese as an Additional Language (PLA) course at one of the recognized Brazilian HEIs, often known as a Pre-PEC-G course, before beginning Higher Education. This doctoral thesis seeks to make the voices of the Pre-PEC-G agents visible by analyzing the controversies at stake in the operation of the Program, whether they have been explicitly stated or not. These agents include: (1) Program managers in the MRE and MEC; (2) PLA coordinators and/or professors for Pre-PEC-G; (3) PLA student body for Pre-PEC-G. To do so, we combine Indisciplinary Applied Linguistics and French Discourse Analysis from a qualitative and interpretive standpoint. We built our research *corpus* from three sets of materials: (i) official documentation dealing with PEC-G, from its inception to the present day; (ii) academic papers on the program, as well as a letter addressed to the MEC and the MRE, written by professors and PLA course coordinators within the scope of the Pre-PEC-G; (iii) interviews with MRE, MEC and Pre-PEC-G and PEC-G students. Four contentious issues emerged during our analytical path: (1) “Pre-PEC-G student” x “PEC-G student”: same status?; (2) Pre-PEC-G: possible violations of human rights x successful initiative; (3) The diversity of PLA courses in Pre-PEC-G in HEIs: reason for “desperation or “enrichment”?; (4) “It is obvious that we do not have the means to deliberate on this.”: games of (dis)accountability. Such controversial aspects demonstrate that the discourses emerge from antagonistic discursive positions: on the one hand, MEC and MRE managers; on the other hand, PLA coordinators and professors, and Pre-PEC-G and PEC-G students. We concluded that, rather than being silenced, the polemics highlighted here – marked, among other things, by the functioning of discursive inter incomprehension (MAINGUENEAU, 2008) – must be made more visible, as a *sine qua non* condition for the strengthening of the PEC-G as a public policy for the internationalization of HEIs, cultural diplomacy and dialogue between Brazil and other countries in the Global South.

KEYWORDS: Portuguese as an Additional Language; Exchange Programme for Undergraduate Students; Discourse Analysis; Language Policies; Soft Power; Discursive Controversy.

RESUMEN

El Programa Estudiantes-Convenio de Graduación (PEC-G) es el programa de cooperación educativa más antiguo de Brasil dirigido a un público internacional, a través del cual se ofrecen vacantes de graduación a estudiantes de diferentes países del Sur global. Actualmente es administrado por el Ministerio de Relaciones Exteriores (MRE) y el Ministerio de Educación (MEC) en asociación con las Instituciones de Educación Superior (IES) brasileñas. En el caso de candidatos de países donde no se aplica el Certificado de Proficiencia en Lengua Portuguesa para Extranjeros (Celpe-Bras), requisito previo para la admisión a la graduación, es posible tomar, antes del inicio de la Educación Superior, un curso en Portugués como Lengua Adicional (PLA) en una de las IES brasileñas acreditadas, a menudo conocido como curso Pre-PEC-G. Esta tesis doctoral tiene como objetivo analizar las polémicas en juego – explícitamente formuladas o no – en el funcionamiento del Programa, buscando visibilizar las voces de los agentes involucrados en el Pre-PEC-G, a saber: (1) Los gestores del Programa en el MRE y el MEC; (2) coordinadores y/o profesores del PLA para Pre-PEC-G; (3) Alumnado del curso de PLA para el Pre-PEC-G. Para ello, desde un enfoque cualitativo e interpretativo, unimos la Lingüística Aplicada Indisciplinar y el Análisis del Discurso Francés. Construimos nuestro *corpus* de investigación a partir de tres conjuntos de materiales: (i) documentación oficial que trata sobre PEC-G, desde su inicio hasta la actualidad; (ii) trabajos académicos sobre el programa, así como una carta dirigida al MEC y al MRE, redactada por profesores y coordinadores de cursos de PLA en el ámbito del Pre-PEC-G; (iii) entrevistas a gestores de MRE, MEC y a estudiantes del curso Pre-PEC-G y del PEC-G. Cuatro aspectos polémicos surgieron en nuestro recorrido analítico: (1) “Estudiante Pre-PEC-G” x “Estudiante PEC-G”: ¿mismo estatus?; (2) Pre-PEC-G: posibles violaciones a los derechos humanos x iniciativa exitosa; (3) la diversidad de cursos de PLA en Pre-PEC-G en las IES: ¿motivo de “desesperación” o “enriquecimiento”?; (4) "Es obvio que no tenemos los medios para deliberar sobre esto.": juegos de (des)responsabilización. Estos aspectos polémicos muestran que los discursos emergen de posiciones discursivas antagónicas: por un lado, los gestores del MEC y del MRE; por otro lado, los coordinadores y profesores de PLA, y los estudiantes de Pre-PEC-G y PEC-G. Concluimos que, en lugar de silenciarlas, las polémicas aquí enfocadas – marcadas, incluso, por el funcionamiento de la interincomprensión discursiva (MAINGUENEAU, 2008) – necesitan ser cada vez más visibilizadas, como condición *sine qua non* para el fortalecimiento del PEC-G como política pública para la internacionalización de las IES, diplomacia cultural y diálogo entre Brasil y otros países del Sur Global.

PALABRAS CLAVE: portugués como idioma adicional; Programa de Estudiante Convenio de Graduación de Estudiantes; Análisis del Discurso; Política Lingüística; *Soft Power*; Polémica Discursiva.

LISTA DE QUADRO E DE FIGURAS

Quadro 1 - IES participantes do PEC-G (por região)	25
Quadro 2 – Possibilidades de Auxílio Financeiro do MRE para o PEC-G	33
Quadro 3 – Estrutura da Parte Escrita do exame Celpe-Bras	36
Quadro 4 – Estrutura da Parte Oral do exame Celpe-Bras	37
Quadro 5 – IES com curso de PLA para o Pré-PEC-G em 2023	42
Quadro 6 – Teses com tema relacionado ao curso de PLA preparatório para o Pré-PEC-G, inseridas na área do conhecimento de Letras e Linguística:	49
Quadro 7 – Dissertações com tema relacionado ao curso de PLA preparatório para o Pré-PEC-G, inseridas na área do conhecimento de Linguística e Letras:.....	50
Quadro 8 – Teses inseridas em áreas do conhecimento variadas, com a temática voltada ao PEC-G:	53
Quadro 9 – Dissertações inseridas em áreas do conhecimento variadas, com a temática voltada ao PEC-G:.....	54
Quadro 10 – Alguns conceitos em AD e suas definições	67
Quadro 11 – Relação de documentos e temas relevantes para as análises.....	76
Quadro 12 – Informações sobre os entrevistados.....	80
Quadro 13 – Designações do estudante do PEC-G no Decreto nº 7.948/2013	88
Quadro 14 – Designações do estudante do PEC-G no Edital nº 66/2022.....	92
Quadro 15 – Resumo dos achados de Carilo (2017) quanto à relação entre o apoio institucional e o papel do PLA na agenda da internacionalização institucional	117
Figura 1– Termo de Responsabilidade Financeira	99
Figura 2 – Carta de Apresentação para estudantes Pré-PEC-G.....	110
Figura 3 – Carta de Apresentação do estudante de graduação.....	111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso
CEBs	Centros de Estudos Brasileiros
Celpe-Bras Estrangeiros	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
HIL	História das Ideias Linguísticas
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PL	Política Linguística
PLA	Português como Língua Adicional
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
Promisaes	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

SINAIS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES¹²

() = Pausas – menores que um (1) segundo: pausas são indicadas por pontos.....;

(incompreensível), (inaudível) = Dúvidas e suposições;

/ = Truncamentos bruscos;

proGRaMa = Ênfase ou acento forte;

((risos)), ((fala sorrindo)) = Comentários do pesquisador;

- - - - - = Silabação;

Co co como = Repetições;

Eh, ah, oh, ih::, mhm, ahã = Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção;

XXXX = codificação utilizada em informações sigilosas (pessoas, instituições);

Nomes próprios são indicados com a letra inicial maiúscula:

P = Pesquisadora;

A = Estudante A;

B = Estudante B;

C = Estudante C;

D = Estudante D;

E = Estudante E;

F = Estudante F;

I = gestor do MRE;

M = gestor do MEC.

¹ Normas baseadas em Marcuschi (2003), com adaptações.

² As normas são utilizadas somente nos trechos analisados.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	23
1. O PEC-G E O PRÉ-PEC-G	23
1.1 Breve histórico e funcionamento do PEC-G	23
1.2 O Exame Celpe-Bras	34
1.3 O ensino de PLA no âmbito do PEC-G.....	38
1.4 Revisão bibliográfica	47
CAPÍTULO 2	59
2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	59
2.1 De onde partimos: Linguística Aplicada Indisciplinar, Polêmica e conceitos fundamentais	59
2.1.1 Linguística Aplicada Indisciplinar e as Vozes do Sul	60
2.1.2 Análise do Discurso: para entender a polêmica no PEC-G	64
2.1.3 O conceito de política linguística	70
2.2 Percurso Metodológico	75
CAPÍTULO 3	84
3. POLÊMICAS NO FUNCIONAMENTO DO PRÉ-PEC-G	84
3.1 “Estudante Pré-PEC-G” x “estudante PEC-G”: mesmo estatuto?.....	84
3.2 O Pré-PEC-G: possíveis violações de direitos humanos x iniciativa de sucesso.....	106
3.3 A diversidade dos cursos de PLA no Pré-PEC-G nas IES: razão de “desespero” ou de “enriquecimento”?.....	116
3.4 “É óbvio que a gente não tem como deliberar sobre isso”: jogos de (des)responsabilização	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	149

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O RESPONSÁVEL PELO PEC-G NOS MINISTÉRIOS – MEC	163
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O RESPONSÁVEL PELO PEC-G NOS MINISTÉRIOS – MRE	165
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADOR DO PRÉ-PEC-G E/OU CORPO DOCENTE.....	167
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EX-ALUNOS PRÉ-PEC-G	168
APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	169
APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	170
APÊNDICE F – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	171
APÊNDICE G – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	172
APÊNDICE H – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI.....	173
APÊNDICE I – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.....	174
APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	175
ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP DE APROVAÇÃO	178

INTRODUÇÃO

O interesse de algumas pessoas em estudar no exterior se dá por diversos motivos: ter um currículo internacional, tornando-o mais atraente no mercado de trabalho; adquirir uma bagagem acadêmica diferenciada, podendo, inclusive, optar por uma área que ainda não exista nas instituições de ensino superior de seu país de origem; aprender uma nova língua e nela se aprofundar em contexto de imersão; aprender sobre a cultura de um outro país, agregando riqueza ao seu crescimento pessoal e ampliando seus horizontes; promover uma consciência global, ao estar em contato com realidades locais, diferentes das suas; entre muitos outros.

Da mesma forma que reside em muitas pessoas esse desejo de estabelecer relações com outros países, é possível observar que muitos Estados e suas instituições compartilham desse mesmo interesse. Uma das formas de que os Estados se valem para costurar as suas relações exteriores se manifesta por meio da promoção cultural, sendo uma delas as parcerias educacionais. Elas visam à criação de um elo envolto em interesses diplomáticos, políticos e econômicos, entre outros, chamado de *soft power*. Segundo Nye (2004), essa é uma forma de poder brando, contudo, atrativo:

Então, mais especificamente, o poder é a capacidade de influenciar o comportamento dos outros para obter os resultados desejados. Mas existem várias maneiras de afetar o comportamento dos outros. Você pode coagi-los com ameaças; você pode induzi-los com pagamentos; ou você pode atraí-los e cooptá-los para querer o que você quer (NYE, 2004, p. 17)³.

Ainda nas palavras desse autor,

o *soft power* de um país reside em três aspectos: sua cultura (em lugares onde é atraente aos outros), seus valores políticos (quando faz jus a eles, em casa e no exterior) e suas políticas externas (quando são vistos como legítimos e com autoridade moral)” (NYE, 2004, p. 26, tradução nossa)⁴.

³ No original: *So more specifically, power is the ability to influence the behavior of others to get the outcomes one wants. But there are several ways to affect the behavior of others. You can coerce them with threats; you can induce them with payments; or you can attract and co-opt them to want what you want.*

⁴ No original: *The soft power of a country rests primarily on three resources: its culture (in places where it is attractive to others), its political values (when it lives up to them at home and abroad), and its foreign policies (when they are seen as legitimate and having moral authority).*

Nesse sentido, esta pesquisa se concentra em uma das manifestações culturais do *soft power*, qual seja, na *educação*, em particular, no intercâmbio educacional internacional e, mais especificamente, no caso do Programa PEC-G e Pré-PEC-G.

No Brasil, o órgão do Poder Executivo responsável por orquestrar as relações internacionais e suas políticas no exterior é o Ministério das Relações Exteriores (MRE). Em sua página oficial na internet, na aba “Temas Educacionais”, a educação, como parte da política externa brasileira, é descrita como uma forma de “gerar capital diplomático positivo” ao promover, entre os estudantes internacionais,

o interesse e o vínculo com nossa cultura e com nossa economia criativa. A experiência mostra que formamos muitas pessoas que tendem a ocupar posições de destaque político, econômico, acadêmico e/ou social em seus países de origem. **Como terão vínculos fortes com o Brasil, podem ser instrumentais na difusão de nossa cultura e mesmo na implementação de nossos objetivos de política externa** (grifo nosso).⁵

O instrumento mais antigo no Brasil de promoção da educação, da qualificação e da formação de estudantes internacionais, em funcionamento desde a década de 1960, é o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), cuja gestão é de responsabilidade do MRE, em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Em notícia divulgada no site do MRE⁶ no dia 04 de setembro de 2020, Beatriz Augusta Goes, então chefe da Divisão de Temas Educacionais (DTED)⁷, afirma que o PEC-G é “um programa que forma centenas de influentes personalidades”. Goes continua dizendo que os ex-alunos do programa “ocupam ou ocuparam postos com capacidade decisória, seja no setor público ou privado.” Ainda, segundo a ex-chefe da DTED, o PEC-G fomenta o *soft power* brasileiro, definido por ela como

uma espécie de habilidade para influenciar indiretamente o comportamento ou os interesses por meios culturais ou ideológicos – para acesso a bens e serviços e a mercados internacionais. Essa

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/a-educacao-na-politica-externa-brasileira>. Acesso em: 5 mai. 2021.

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/programa-para-graduacao-de-estrangeiros-no-brasil-inclui-novos-paises>. Acesso em: 15 mar. 2021.

⁷ Antiga Divisão de Cooperação Educacional (DCE).

política promove também os interesses político-diplomáticos nacionais.⁸

O PEC-G, como importante instrumento de *soft power* do Estado brasileiro, precisa mostrar-se atraente para o seu público-alvo: estudantes internacionais de países do Sul Global. Para realmente atingir seus objetivos como tal, não basta somente ser atraente na oferta, mas também ser eficiente e estratégico nos resultados que produz, de forma que os egressos do programa possam, por exemplo, contribuir para o estabelecimento e fortalecimento de parcerias – comerciais, acadêmicas, políticas, diplomáticas – entre o Brasil e seus países de origem.

Durante todo o processo – desde a seleção dos candidatos ao programa nas embaixadas brasileiras até a conclusão do curso de graduação –, os estudantes do PEC-G passam por experiências das mais diversas, tanto em nível pessoal quanto acadêmico. Uma dessas experiências é a sua passagem pelo curso de Português como Língua Adicional (PLA⁹), realizado em IES brasileira e oferecido a candidatos provenientes de países onde o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) não é aplicado. A apresentação dessa certificação é obrigatória aos interessados em se candidatar a uma vaga no PEC-G¹⁰.

O Celpe-Bras é um exame oficial brasileiro de proficiência em PLA, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)¹¹, com apoio do MEC e em parceria com o MRE. Esse exame confere

⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/programa-para-graduacao-de-estrangeiros-no-brasil-inclui-novos-paises>. Acesso em: 15 mar. 2021.

⁹ Neste trabalho, adotamos o termo *PLA* em lugar de *PLE* ou segunda língua, entre outras nomenclaturas. Como sinaliza Miranda (2016) em nota de rodapé em sua dissertação de mestrado, “o termo ‘língua adicional’ vem ganhando mais popularidade, visto que conceber a aprendizagem de outras línguas que não a materna como adicionais contribuiria para uma visão do plurilinguismo das sociedades contemporâneas, celebrando ‘a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras’ (JORDÃO, 2014, p. 13). Com o uso do termo ‘Português Língua Adicional’ (PLA), em consonância com Bulla (2014), fazemos contraposição e buscamos abranger denominações como ‘língua estrangeira’, ‘segunda língua’, ‘língua de herança’ ou ‘língua de imigração’. Como destaca a autora, em concordância com Schlatter e Garcez (2009), ‘o termo língua adicional enfatiza o acréscimo a outras línguas que o aluno já tenha em seu repertório, ressaltando o caráter aditivo da língua sendo aprendida à vida do aluno e às possibilidades adicionais (que tal língua proporciona) de participação no mundo’ (BULLA, 2014, p. 12). Nesse sentido, como salienta Bulla (ibidem, loc. cit.) a língua deixa de ser compreendida como estrangeira ou estranha, do outro, para ser uma língua do aluno” (MIRANDA, 2016, p. 52, nota de rodapé).

¹⁰ A partir do Decreto 7.948/2013, a exigência do Celpe-Bras passou a ser estabelecida também para candidatos oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e do Timor Leste. A esse respeito, cf. Diniz e Bizon (2015); Tosatti (2021); Bizon e Diniz (2022).

¹¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>. Acesso em: 16 jul. 2023.

um certificado para quatro dos seis níveis de proficiência em língua portuguesa avaliados, a saber, nível intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior.

Nesse sentido, o **objetivo geral** desta pesquisa é analisar as polêmicas em jogo – explicitamente formuladas ou não – no funcionamento do Programa, sob uma perspectiva discursiva, buscando visibilizar, nesta tese, as vozes dos agentes envolvidos no Pré-PEC-G, isto é: (1) gestores do Programa no MRE e no MEC; (2) coordenadores e/ou professores de PLA para o Pré-PEC-G; (3) corpo discente do curso de PLA para o Pré-PEC-G. Esta é a forma como pretendemos contribuir, por meio desta pesquisa, para que se observem compreensões sobre como se dá o diálogo entre esses sujeitos de forma a refletirmos sobre o funcionamento do PEC-G e do curso Pré-PEC-G, assim como sobre as políticas linguísticas que o perpassam. Ademais, é uma forma de contribuir com a área de PLA, em especial, se considerarmos a notória escassez de estudos acadêmicos que contemplem o tema, conforme poderá ser observado mais à frente, no capítulo 1 do trabalho em tela, no qual apresentaremos um levantamento de pesquisas realizadas sobre o curso de PLA no contexto do PEC-G.

Esta pesquisa, portanto, busca responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Que polêmicas emergem nos discursos dos diferentes envolvidos no PEC-G a partir das entrevistas e documentos analisados?
- 2) O que essas polêmicas evidenciam quanto aos modos como os sujeitos compreendem o PEC-G?

Na mesma direção, levantamos, a seguir, nossos **objetivos específicos**, os quais nos orientarão ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Estes consistem em analisar as polêmicas relativas

- a. às esferas de ação das diferentes partes envolvidas no programa;
- b. à relação desses sujeitos com e no Programa;
- c. à situação dos estudantes do curso de PLA nas esferas institucionais do Programa;
- d. às documentações que regulam o PEC-G e, assim, buscar compreender como os sujeitos envolvidos no programa são afetados pelas políticas que lhes são direcionadas.

Meu interesse pelo tema se justifica pelo fato de eu ser professora do curso de PLA para o Pré-PEC-G em uma instituição federal brasileira e, nesse papel, já ter me deparado várias vezes com problemas difíceis de solucionar. Minha experiência no PEC-G começou em 1999, quando eu atuava como professora-bolsista em um programa de extensão cujo objetivo era formar profissionais especializados na área de ensino de PLA, em nível de graduação. Esse programa se configurava como iniciativa de extensão, oferecendo cursos de PLA à comunidade externa, bem como aos estudantes internacionais candidatos ao Programa (estudante “Pré-PEC-G”). Esses estudantes não integravam o corpo discente regular da universidade, visto que seu vínculo com a instituição era restrito ao nível da extensão. Por consequência, não tinham acesso a serviços básicos oferecidos pela IES à comunidade universitária, tais como biblioteca, restaurante universitário e transporte público gratuito. Não só os estudantes eram invisibilizados, mas também o curso de PLA, porque não recebia, institucionalmente, o devido apoio para ser realizado – contratação de docentes e de bolsistas em número suficiente e disponibilização de espaço físico para as aulas, por exemplo.

Na universidade onde atuo, a partir de 2014, o curso de PLA para estudantes Pré-PEC-G passou a ser ofertado não só como curso de extensão, mas também por meio de disciplinas optativas da graduação¹². Assim, essas disciplinas vincularam-se à área de Português para Estrangeiros, no departamento onde estou lotada. Elas são oferecidas para estudantes internacionais intercambistas matriculados na IES e ministradas por professores vinculados a esse departamento.

Em 2015, a área de Português para Estrangeiros da Universidade criou quatro disciplinas¹³ destinadas exclusivamente ao Pré-PEC-G. A partir de então, os alunos Pré-PEC-G passaram a frequentar essas quatro disciplinas da graduação, além dos cursos de PLA, oferecidos em nível de extensão. Em 2018, esse cenário foi modificado definitivamente, e o curso para esse público específico passou a ser oferecido somente nas disciplinas de graduação. Tais mudanças partiram da área de Português para Estrangeiros da Universidade e ocorreram impulsionadas pela necessidade de

¹² Português para Estrangeiros 1; Português para Estrangeiros 2.

¹³ Criação das disciplinas aprovada em uma reunião de colegiado departamental. Disciplinas: Português para Estrangeiros - Comunicação Oral e Escrita 1; Português para Estrangeiros - Comunicação Oral e Escrita 2; Português para Estrangeiros - Língua e Cultura 1; Português para Estrangeiros - Língua e Cultura 2.

dar aos estudantes um vínculo, com caráter estável e institucionalizado, no que se refere ao seu acolhimento e à sua permanência na IES.

Segundo Amaral e Meneghel (2017, p. 141), a adaptação dos alunos Pré-PEC-G “à vida no país se dá especialmente no espaço universitário e, nesse sentido, as IES têm um papel fundamental na oferta de condições de adaptação desses estudantes”. Foi também com isso em mente que a área de Português para Estrangeiros, da qual faço parte, recorreu à direção de um órgão superior da IES, responsável pelos cursos em nível de graduação, apresentando essa demanda e, a solução dada, em caráter temporário, foi matricular os alunos na categoria de “aluno especial”¹⁴. Assim, os estudantes receberam um vínculo que lhes conferiu certos direitos semelhantes aos dos alunos regulares da instituição, no que concerne, por exemplo, ao acesso ao transporte público gratuito e a serviços prestados pela IES à comunidade discente. No entanto, com o passar dos anos, esse vínculo mostrou-se frágil e insuficiente, visto que a matrícula de aluno especial dá ao estudante direitos limitados e, por essa razão, a situação do Pré-PEC-G continuou problemática naquela instituição.

A título de exemplificação, o acesso gratuito dos alunos às três refeições diárias no restaurante universitário foi cortado sob o argumento de que esses discentes estavam matriculados na categoria de “aluno especial”. Tal justificativa, no entanto, está em desacordo com o que fora sugerido pelo órgão superior daquela mesma instituição, quando este apresentou, como solução para os problemas de acolhimento ao Pré-PEC-G pela universidade, que os estudantes fossem matriculados como alunos especiais justamente para que pudessem usufruir dos mesmos direitos que os alunos regularmente nela matriculados. Esse é apenas um exemplo das dificuldades com as quais o estudante Pré-PEC-G precisa lidar enquanto frequenta o “Curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras”, como é designado no Decreto de número 7.948, de 12 de março de 2013, que rege o Programa¹⁵. Como minha própria experiência profissional indica, tais dificuldades também impactam o trabalho dos docentes desse curso, visto que esses estão em

¹⁴ Há duas categorias de corpo discente na instituição: (i) alunos regulares, matriculados nos cursos de graduação ou de pós-graduação; (ii) alunos especiais, inscritos em disciplinas isoladas ou de extensão.

¹⁵ A respeito do nome oficial que é dado ao curso, preferimos utilizar “curso de PLA” por entendermos que a nomenclatura utilizada no Decreto reduz os objetivos do curso, ainda que a preparação para o Celpe-Bras seja um deles.

contato direto com os estudantes e, por conseguinte, são os primeiros aos quais os estudantes costumam recorrer para pedir ajuda.

Como qualquer política pública, o PEC-G apresenta uma série de desafios. No caso do Pré-PEC-G, um deles é, a meu ver, dar ao estudante visibilidade institucional. Dada a importância atual do cenário de internacionalização das IES brasileiras e a “filosofia do Programa em colaborar no desenvolvimento educacional dos estudantes e dos países parceiros internacionais” (BATISTA, 2014, p. 6), esse convênio de cooperação educacional internacional deveria receber um tratamento que se adequasse às necessidades de seu público-alvo, sem perder de vista a manutenção de um constante diálogo entre os sujeitos do Programa, corpo discente e docente, responsáveis pelo PEC-G nas IES, no MEC e no MRE. Ao longo desta tese, as questões colocadas até aqui voltarão a ser discutidas e aprofundadas.

Finalmente, apresentamos a organização desta tese, que se encontra estruturada em três capítulos. No primeiro deles, compartilharemos um breve histórico do PEC-G e apresentaremos um levantamento de trabalhos acadêmicos produzidos acerca da temática PEC-G, em especial, sobre o curso de PLA, também conhecido como Pré-PEC-G. Nesse capítulo, também introduziremos discussões sobre o programa que serão aprofundadas em nossas análises posteriores. No segundo capítulo, discorreremos sobre o construto teórico-metodológico no qual fundamentamos o presente trabalho, bem como sobre a metodologia de geração de registros e de análises. Em continuidade, no capítulo três, procederemos à análise do *corpus* de pesquisa. Por fim, procedemos às Considerações Finais, retomando as perguntas de pesquisa e discutindo algumas implicações deste estudo para o PEC-G, em especial para o Pré-PEC-G.

CAPÍTULO 1

[...] Então, de uma forma resumida é um programa que tá em extensão, né? Que tá... Cujo, assim, muitos alunos pensam nesse programa e querem muito participar do programa, né? Além disso, a posição do Brasil no mundo hoje também, né? Facilita muito isso (Trecho de entrevista a um aluno do PEC-G, realizada no dia 21 de dezembro de 2021).

1. O PEC-G E O PRÉ-PEC-G

Iniciaremos este capítulo apresentando um breve histórico do programa PEC-G e seu funcionamento. Em seguida, abordaremos o exame Celpe-Bras, que tem profunda relação com o convênio. Posteriormente, discutiremos algumas questões importantes do Pré-PEC-G a partir da experiência de trabalho desta professora-pesquisadora e, por fim, faremos um levantamento de algumas pesquisas realizadas, até o momento desta pesquisa, que tiveram o PEC-G como tema principal.

1.1 Breve histórico e funcionamento do PEC-G

Conforme informado na página oficial do PEC-G, hospedada no site da DTED¹⁶ do MRE, o PEC-G – o mais antigo programa de cooperação educacional do Brasil voltado para um público discente internacional – existe desde 1965. É gerido pelo MRE e pelo MEC em parceria com IES brasileiras, e oferece vagas para estudantes internacionais que comprovem não ter nacionalidade brasileira ou pais brasileiros, para poderem frequentar gratuitamente cursos de graduação nas IES brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. Interessados em se inscrever no Programa só podem fazê-lo se seus países, juntamente com o Brasil, mantiverem acordo nas áreas educacional, cultural ou científico-tecnológica.

Nesse site, é informado que, na década de 1960, houve um considerável crescimento no número de estudantes internacionais interessados em estudar no Brasil, situação essa que fez com que a criação do PEC-G, cujo objetivo primeiro era o de regulamentar internamente o *status* desses estudantes, se tornasse uma medida quase compulsória e premente. Em razão desse cenário, considerou-se necessário

¹⁶ Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. (site antigo). Acesso em: 4 ago. 2019. Site novo: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/oportunidades-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre>. Acesso em: 16 jun. 2021.

unificar as condições de intercâmbio estudantil e padronizar o tratamento dado aos estudantes pelas IES (BATISTA, 2015). Em vista disso, em janeiro de 1965, o MRE lançou o Decreto nº 55.613 (BRASIL, 1965), o qual tratava, notadamente, do registro dos estudantes internacionais no Brasil. A partir de então, devido ao crescimento do Programa e ao aumento da adesão de países interessados em manter acordos de cooperação educacional com o Brasil, novas regulamentações foram lançadas, visando a aprimorar o funcionamento do PEC-G.

O portal do MEC¹⁷ também informa que o PEC-G seleciona estudantes internacionais que tenham, preferencialmente, entre 18 e 23 anos. Para que esses estudantes possam cursar a graduação no Brasil de forma gratuita por meio do convênio, precisam, em contrapartida, atender a critérios, como ser “capaz de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa”¹⁸, esta última, comprovada por meio de certificação no Exame Celpe-Bras. Como também explicado nesse site, há, ainda, a determinação de que o estudante adote o “compromisso de regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou”. Contudo, especificamente sobre esse tópico, em minha experiência como professora no contexto do PEC-G, conheci alguns estudantes que, ao finalizarem seus estudos de graduação, seguiram para o mestrado e, posteriormente, o doutorado, ora no Brasil, ora em outros países.

O MEC também menciona, em sua página on-line, que as IES que se interessem em participar do PEC-G podem entrar em contato com a Coordenação-Geral de Relações Estudantis da Secretaria de Educação Superior do MEC e preencher um termo de adesão. Em consulta ao site do MEC anteriormente mencionado, em janeiro de 2023, 109 IES constavam na lista de instituições participantes do programa, conforme demonstrado no quadro 1, a seguir:

¹⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>. Acesso em: 9 jan. 2023.

¹⁸ Idem.

Quadro 1 - IES participantes do PEC-G (por região)

REGIÃO CENTRO-OESTE	
UNIDADE FEDERATIVA	INSTITUIÇÃO
DF	Universidade de Brasília – UnB
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
MS	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
MT	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT
MT	Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, cidade de Cáceres
REGIÃO NORDESTE	
UNIDADE FEDERATIVA	INSTITUIÇÃO
AL	Universidade Federal de Alagoas – UFAL
AL	Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL
BA	Universidade Federal da Bahia – UFBA
BA	Universidade do Estado da Bahia – UNEB
BA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA
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
CE	Universidade Federal do Ceará – UFC
CE	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
CE	Universidade Federal do Cariri – UFCA, cidade de Juazeiro do Norte
MA	Universidade Federal do Maranhão – UFMA
MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA
PB	Universidade Federal da Paraíba – UFPB
PB	Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
PB	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB
PE	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
PE	Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE
PE	Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
RN	Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA, cidade de Mossoró
SE	Fundação Universidade Federal de Sergipe – UFS
PI	Universidade Federal do Piauí – UFPI

REGIÃO NORTE

UNIDADE FEDERATIVA	INSTITUIÇÃO
AM	Universidade Federal do Amazonas – UFAM
PA	Universidade Federal do Pará – UFPA
RR	Universidade Federal de Roraima – UFRR

AC	Universidade Federal do Acre – UFAC
PA	Universidade da Amazônia – UNAMA, cidade de Belém
TO	Universidade Federal do Tocantins – UFT
PA	Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, cidade de Belém
AP	Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

REGIÃO SUDESTE

UNIDADE FEDERATIVA	INSTITUIÇÃO
ES	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
MG	Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI
MG	Universidade Federal de Lavras – UFLA
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
MG	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
MG	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
MG	Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
MG	Universidade Federal de Viçosa – UFV
MG	Instituto Nacional de Telecomunicações – INATEL, cidade de Santa Rita do Sapucaí
MG	Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ
MG	Universidade Federal de Uberlândia – UFU
MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG
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
RJ	Universidade Católica de Petrópolis – UCP
RJ	Universidade Federal Fluminense – UFF, cidade do Rio de Janeiro
RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, cidade de Seropédica
RJ	Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO
RJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
SP	Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP
SP	Faculdade de Engenharia de São Paulo – FESP
SP	Universidade Metodista de São Paulo – UMESP
SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
SP	Universidade Católica de Campinas – PUC-CAMPINAS
SP	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
SP	Centro Universitário São Camilo – SÃO CAMILO, cidade de São Paulo
SP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, cidade de São Paulo
SP	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
SP	Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP
SP	Universidade de São Paulo – USP
SP	Universidade São Francisco – USF, cidade de Bragança Paulista
SP	Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP

SP	Universidade do Sagrado Coração – USC, cidade de Bauru
SP	Centro Universitário de Lins – UNILINS
SP	Universidade Santa Cecília – UNISANTA, cidade de Santos
SP	Centro Universitário Barão de Mauá – CBM, cidade de Ribeirão Preto

REGIÃO SUL

UNIDADE FEDERATIVA	INSTITUIÇÃO
PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR
PR	Universidade Estadual de Londrina – UEL
PR	Universidade Estadual de Maringá – UEM
PR	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
PR	Universidade Federal do Paraná – UFPR
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
RS	Universidade Federal do Rio Grande – FURG
RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
RS	Universidade Católica de Pelotas – UCPEL
RS	Universidade Caxias do Sul – UCS
RS	Universidade Federal de Pelotas – UFPel
RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
RS	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
RS	Universidade de Passo Fundo – UPF

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	Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, cidade de Lajeado
RS	Faculdade Meridional – IMED, cidade de Passo Fundo
SC	Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
SC	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
SC	Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, cidade de Joaçaba
SC	Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI
SC	Universidade Regional de Blumenau – FURB
SC	Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, cidade de Criciúma
SC	Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, cidade de Chapecó

Fonte: elaboração própria, 2023¹⁹.

Como é possível notar no quadro 1, tanto instituições brasileiras de ensino privadas como públicas podem aderir ao programa por meio de contato com a Coordenação-Geral de Relações Estudantis da Secretaria de Educação Superior do MEC. Como apresentaremos posteriormente, devido a mudanças na legislação do programa, algumas dessas IES passaram a oferecer um curso de PLA preparatório para o Celpe-Bras para grupos de candidatos em cujos países de origem não há aplicação do exame. Estudantes nessa situação chegam ao Brasil cerca de um ano antes do primeiro período em que cursarão suas graduações, caso sejam aprovados no exame de proficiência.

¹⁹ O quadro foi elaborado a partir do site oficial do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/cursos-e-instituicoes>. Acesso em: 12 jan. 2023.

O edital nº 66/2022²⁰, por meio do qual se divulgou o processo seletivo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) com ingresso para o ano de 2023, apresentou, no item 3, os seguintes requisitos para candidatura ao programa:

- 3.1. Poderá concorrer a uma vaga no PEC-G o estrangeiro:
- a) Residente dos países indicados no item 8 deste Edital²¹, que não seja portador de visto permanente ou de qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil;
 - b) Que tenha pelo menos 18 anos completos até 31 de dezembro de 2022 e, preferencialmente, até 23 anos completos na mesma data;
 - c) Que apresente Termo de Responsabilidade Financeira, em que assegurem ter meios para custear as despesas com transporte e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação;
 - d) Que firme Termo de Compromisso em que se obrigue a cumprir as regras do PEC-G;
 - e) Que apresente Certificado de conclusão do ensino médio, secundário ou equivalente;
 - f) Que apresente o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Nos itens 3.1.2 e 3.1.3 do mesmo documento, é salientada a possibilidade de o estudante realizar um curso de PLA em uma IES brasileira, caso não seja aplicado o exame Celpe-Bras em seu país, e é destacada também a obrigatoriedade do certificado para ser classificado para o programa:

3.1.2. O candidato oriundo de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras deverá prestar o referido exame no Brasil, em IES brasileira credenciada, uma única vez, no segundo semestre de 2023, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras em IES a ser designada.

3.1.3. O candidato não certificado no Celpe-Bras aplicado no Brasil será considerado desclassificado do PEC-G, vedada a prorrogação de

²⁰ Disponível em: <https://educationet.com.br/wp-content/uploads/2022/06/EDITAL-N66-2022.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

²¹ Os países indicados no item 8 do Edital eram: “África: África do Sul, Angola, Argélia, Benin, Botsuana, Burkina Faso, Cabo Verde, Camarões, Côte d’Ivoire, Egito, Etiópia, Gabão, Gana, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Mali, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República do Congo, República Democrática do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Tanzânia, Togo, Tunísia, Zâmbia. América Latina e Caribe: Antígua e Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai, Venezuela. Ásia e Oceania: China, Coreia do Sul, Índia, Irã, Israel, Líbano, Paquistão, Síria, Tailândia, Timor-Leste. Europa: Armênia, Bulgária, Hungria, Macedônia do Norte, Polônia, Turquia.” O documento também adiciona a informação de que a lista de países descrita pode ser alterada “conforme a adesão de países apresentada pelo MRE até o fim do período de inscrições referente àquele edital”.

seu registro e prazo de estada no Brasil, conforme Decreto nº7.948, de 12 de março de 2013.

No item de número 7 do Edital, referente às “disposições gerais”, constam alguns critérios que poderiam eliminar os participantes da seleção para o PEC-G, dois dos quais apresentamos a seguir:

7.2. O não atendimento da candidatura a todos os critérios estabelecidos neste Edital resultará na desclassificação do candidato pela Comissão de Seleção.

7.3. Será eliminado, a qualquer época, mesmo após matriculado, o candidato que houver utilizado, comprovadamente, documentos e/ou informações falsas ou outros meios ilícitos para participar do Processo Seletivo do PEC-G 2023.

Parece-nos importante destacar estes itens, pois remetem a uma questão que tem sido chave no funcionamento do convênio até o presente. Como mencionado no item 3.1 do referido edital, para participar da seleção ao PEC-G, o estudante precisa apresentar um Termo de Responsabilidade Financeira (TRF), assegurando que terá meios para custear despesas com transporte e para subsistência no Brasil durante todo o período de realização do seu curso de graduação. Contudo, em minha própria experiência trabalhando como professora de estudantes do PEC-G e na experiência de outras professoras, discutidas em suas pesquisas (BIZON, 2013; MIRANDA, 2016; CÂNDIDO, 2019), não é incomum que estudantes contem com um TRF assinado por familiares que, não necessariamente, por diferentes motivos, cumprirão com essa responsabilidade.

Tal situação pode gerar problemas graves para os estudantes: em seu primeiro ano no Brasil, enquanto realizam o curso Pré-PEC-G, não contam ainda com auxílios que, por questões legais, só podem ser viabilizados a partir de seu ingresso no curso de graduação. Dependendo da forma como são vinculados em cada IES, também poderão enfrentar dificuldades para terem acesso a determinados recursos oferecidos para estudantes regulares já matriculados na graduação, como transporte universitário, acesso a desconto para o restaurante universitário etc. Esse é um aspecto que, como veremos no capítulo de análises desta tese, influencia as

condições de estudo e permanência do estudante PEC-G no Brasil, sobretudo em seu primeiro ano no país.²²

Quando aprovados no exame Celpe-Bras, com certificação mínima de nível intermediário²³, os estudantes Pré-PEC-G podem se matricular no curso de graduação escolhido por eles ao início do processo de seleção. Já cursando a graduação e, portanto, alunos regularmente matriculados em alguma IES, os estudantes PEC-G podem ter acesso a certos tipos de auxílio do MRE em casos específicos, sobretudo, após um ano realizando seu curso. Contudo, como destacado no site deste ministério, os estudantes não devem “criar expectativas, nem depender desse apoio, uma vez que um dos requisitos do programa é que o estudante comprove meios de sustento no Brasil por patrocinador que lhe seja próprio”²⁴. No quadro a seguir, apresentamos essas possibilidades de auxílio:

Quadro 2 – Possibilidades de Auxílio Financeiro do MRE para o PEC-G

Bolsa Mérito	Voltada a estudantes-convênio que apresentem notável rendimento acadêmico após o primeiro ano de graduação no Brasil.
Bolsa MRE	Voltada a estudantes-convênio de IES não-federais que apresentem debilitada situação financeira que comprovadamente comprometa suas condições de moradia e alimentação, após o primeiro ano de graduação no Brasil.
Bolsa Emergencial	Concedida em caráter extraordinário, nos casos em que haja disponibilidade orçamentária e em que o estudante se veja em situação de extrema dificuldade financeira de ordem imprevista.

²² Entendemos que os problemas enfrentados pelos estudantes podem variar de uma IES para outra, mas, como o presente trabalho não teve como objetivo especificar as diferenças entre todas as IES que oferecem o curso de PLA, baseamo-nos em alguns trabalhos acadêmicos que apontam os problemas, como em: (BIZON, 2013; MIRANDA, 2016; CÂNDIDO, 2019; CÂNDIDO, FARINA e VINECKÝ, 2021; ALMEIDA, 2019; DINIZ e BIZON, 2021), dentre outros.

²³ O Celpe-Bras apresenta quatro níveis de certificação, a saber: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Para poderem confirmar sua participação no PEC-G, os estudantes precisam alcançar, pelo menos, o nível intermediário, que lhes garante acesso a esta certificação do exame.

²⁴ Disponível em: bit.ly/3YmqCwz. Acesso em: 2 fev. 2023.

<p>Passagem aérea de retorno</p>	<p>Em alguns casos relacionados às bolsas, o MRE poderá conceder passagem de retorno ao país de origem do estudante-convênio, após a graduação. Observação: nem todos os editais de bolsa preveem esse benefício.</p>
-----------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaboração própria, 2023²⁵.

Além das possibilidades de auxílio mencionadas anteriormente, não é incomum que as próprias IES, na lida direta com o enfrentamento de dificuldades financeiras por parte dos estudantes, sobretudo, em seu primeiro ano de estadia no Brasil para a realização dos cursos de PLA (um ano antes do início da graduação), desenvolvam estratégias para possibilitar aos estudantes algum tipo de apoio para sua subsistência no país. Algumas delas, como já mencionamos anteriormente, viabilizam o acesso dos estudantes de forma gratuita ou com desconto no restaurante universitário e, em alguns casos mais extremos, conseguem vagas em moradias universitárias. Também são de meu conhecimento iniciativas de professores para pagarem dívidas de aluguel de estudantes ou mesmo de acolherem em suas casas discentes em períodos nos quais esses não puderam contar com o apoio financeiro de seus familiares. São casos como esses que, provavelmente, impulsionaram as solicitações da Carta de Novembro (DINIZ e BIZON, 2021), um dos documentos analisados nesta tese, que será discutida adiante.

Avançando em nosso trabalho, na seção seguinte, apresentaremos brevemente o exame Celpe-Bras e trataremos de sua relação com o PEC-G.

1.2 O Exame Celpe-Bras

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) completou, no ano de 2018, 20 anos de existência. Como informa o site do INEP²⁶, uma comissão de especialistas foi convocada, no ano de 1993, para a elaboração do exame. A demanda pela criação da certificação se deu, justamente, para atender a necessidade de selecionar os estudantes para participação no PEC-

²⁵ O quadro foi elaborado a partir do site oficial do MRE. Disponível em: bit.ly/3YmqCwz. Acesso em: 2 fev. 2023.

²⁶ Disponível em: bit.ly/3HtsTiL. Acesso em: 1 fev. 2023.

G. A Portaria nº 1.787. de 26 de dezembro de 1994 instituiu o certificado para que pudesse ser aplicado em instituições brasileiras ou estrangeiras, credenciadas pelo MEC. Todavia, é somente a partir de 1998 que o Celpe-Bras passa a ser expedido pela Secretaria de Educação Superior (SESu), o que lhe concede validade em todo o território nacional. Na primeira edição do exame, em 1998, participaram 127 examinandos, distribuídos em oito postos aplicadores. A partir do segundo semestre de 2009, o Celpe-Bras passou a ser de atribuição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Como sinaliza o Documento Base do Celpe-Bras, o exame, desenvolvido para “atender aos Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Pós-Graduação (PEC-PG)²⁷” (BRASIL, 2020, p. 13), foi ganhando solidez como “instrumento de avaliação de proficiência, de fortalecimento da política linguística brasileira, com efeitos retroativos positivos sobre o ensino de língua portuguesa para estrangeiros e sobre a formação de professores nessa área” (2020, p. 13). Conseqüentemente, o número de postos aplicadores e de participantes realizando o exame aumentou consideravelmente ao longo dos anos. Nas duas aplicações ocorridas no ano de 2019, 11.266 pessoas prestaram o exame, distribuídas nos 126 postos aplicadores, dos quais 48 estão no Brasil e 78 fora do país, como destaca o mencionado documento²⁸.

O exame está organizado em duas partes: a escrita e a oral. A parte escrita tem duração de três horas e avalia, “de forma integrada, compreensão oral, compreensão imagética, leitura e produção escrita em língua portuguesa” (BRASIL, 2020, p. 35). É composta por quatro tarefas, as quais abrangem tanto compreensão quanto produção. O quadro a seguir, retirado do Documento Base do Exame, demonstra como esta parte da prova está organizada:

²⁷ O PEC-PG – Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação –, cuja criação se deu em 1981, diferentemente do PEC-G, que oferece vagas em cursos de graduação para estudantes oriundos de países com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação cultural e/ou educacional, é um programa destinado à formação de estudantes, em nível de pós-graduação *strictu sensu*, em IES brasileiras. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-pg-pos-graduacao>. Acesso em: 18 jul. 2023.

²⁸ Nos anos de 2020 e 2021, houve uma queda no número de inscritos, devido à pandemia de covid-19 e ao fato de que houve uma única edição por ano. Cf. <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/dados-celpe-bras/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

Quadro 3 – Estrutura da Parte Escrita do exame Celpe-Bras

Tarefas	Habilidades envolvidas	Tempo total
1	Compreensão oral e imagética (vídeo) + produção escrita	3h
2	Compreensão oral (áudio) + produção escrita	
3	Leitura + produção escrita	
4	Leitura + produção escrita	

Fonte: Brasil (2020, p. 35).

Cada tarefa tem, no enunciado, as condições de produção do texto solicitado. Assim, estabelece-se “uma proposta de ação, que define o(s) enunciador(es), o(s) interlocutor(es) e o(s) propósito(s) do texto a ser escrito” (BRASIL, 2020, p. 35). Na tarefa 1, as informações que servem como insumo para o texto são apresentadas em um vídeo; na tarefa 2, em um áudio e, nas tarefas 3 e 4, em textos escritos. Geralmente, estes materiais são criados a partir de reportagens, notícias, textos publicitários etc.

Já a parte oral do exame tem como objetivo “aferir o desempenho do participante na compreensão e produção orais em língua portuguesa” (BRASIL, 2020, p. 41). De acordo com o Documento Base do exame, o construto do Celpe-Bras compreende oralidade como “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros discursivos fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2005, p. 25, *apud* BRASIL, 2020, p. 41). Nesse sentido, conforme informa o documento, “a Parte Oral do Exame procura refletir um fenômeno constitutivo das relações interpessoais: a interatividade” (BRASIL, 2020, p. 41).

Em termos práticos, a parte oral do Celpe-Bras funciona da seguinte forma: estão presentes no local de realização do exame um avaliador-interlocutor e um avaliador-observador. Ambos recebem grades de avaliação diferentes: uma grade holística, no caso do avaliador-interlocutor, e uma grade analítica, no caso do avaliador-observador. Toda a interação, cuja duração é de 20 minutos, é gravada em áudio, como procedimento para conferência da interação face a face, caso ela seja necessária, de modo a assegurar a confiabilidade da avaliação. Nos primeiros minutos

do exame, o avaliador-interlocutor busca levar o examinando a expandir as respostas que esse escreveu no questionário de inscrição, preenchido on-line. São perguntas abrangentes, que se referem à vida do participante, à sua família, à sua profissão, aos seus interesses e às suas percepções em relação ao Brasil etc. A proposta desse primeiro momento do exame é criar uma “atmosfera menos tensa e menos assimétrica, favorável à interação” (BRASIL, 2020, p. 42). Em seguida, passa-se à segunda parte do exame, na qual o avaliador-interlocutor apresenta materiais denominados Elementos Provocadores (EPs), que servem para estimular a interação com o examinando. Essa segunda etapa tem duração de quinze minutos, divididos na interação a partir de três elementos provocadores, preferencialmente, com temas diferentes, de modo que o examinando possa demonstrar sua proficiência ao tratar sobre uma amplitude de assuntos.

O quadro a seguir, retirado do Documento Base do Exame, demonstra como a prova oral do Celpe-Bras está organizada.

Quadro 4 – Estrutura da Parte Oral do exame Celpe-Bras

Etapa	Conteúdo da interação	Práticas envolvidas	Tempo
1	Conversa sobre interesses pessoais do examinando com base nas informações do formulário de inscrição	Compreensão oral e produção oral	5 minutos
2	Conversa sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral com base em três elementos provocadores	Compreensão oral, compreensão escrita e produção oral	15 minutos (cinco minutos para cada elemento provocador)

Fonte: Brasil (2020, p. 43).

Como defende Dionísio (2017), em sua dissertação de mestrado, o exame Celpe-Bras pode ser compreendido como um mecanismo de política linguística “altamente poderoso” no âmbito do PEC-G. Isto devido ao fato de que, como demonstrado na mencionada pesquisa, o exame é capaz de gerar profundo efeito retroativo nos cursos de PLA específicos para esse público, na medida que influenciava, no contexto em que era investigado pela pesquisadora, o trabalho das professoras, escolha de temas para as aulas, propostas didáticas etc. O mesmo efeito

se observa em outras IES que oferecem o curso de PLA para o PEC-G, como sinalizam os trabalhos de Miranda (2016), Cândido (2019) e Farina (2021).

Em minha experiência como professora no contexto do PEC-G, também pude observar o grande impacto do Celpe-Bras na vida dos estudantes do convênio. A decisão de realizar o processo para ingresso no programa exige muitas mudanças e planejamento por parte dos participantes e de suas famílias. No caso dos estudantes do Pré-PEC-G, a possibilidade de viajar para o Brasil com auxílio financeiro de suas famílias e não alcançar a aprovação no exame Celpe-Bras é um medo que parece acompanhar os estudantes ao longo de sua trajetória no primeiro ano no Brasil (BIZON, 2013).

Outra questão fundamental quanto ao exame Celpe-Bras é o fato de que, como mecanismo de política linguística, este também contribui para concessão de importância para a variedade brasileira da língua portuguesa, uma vez que, como salienta Dionísio,

[...] a implementação de um certificado de proficiência em português brasileiro para estrangeiros e a obrigatoriedade dessa certificação para estrangeiros que buscam estudar no Brasil em determinadas instâncias, a exemplo do PEC-G, procura dar visibilidade e atribuir uma determinada valoração a essa língua, na medida em que o exame não contempla o português europeu ou africano, por exemplo. É mais um indício de uma política linguística em litígio do Brasil em relação a Portugal, que possui outro tipo de sistema de certificações na língua portuguesa (DINIZ, 2012; 2014, *apud* DIONÍSIO, 2017, p. 127).

Concordamos com a autora que o Celpe-Bras, mais do que uma avaliação de proficiência integrante do processo de seleção para o PEC-G, é um mecanismo de política linguística central no âmbito desse programa.

Tendo discutido brevemente sobre o exame Celpe-Bras e sua relação com o PEC-G nesta seção, na seguinte, apresentamos algumas considerações iniciais acerca do PEC-G e do Pré-PEC-G.

1.3 O ensino de PLA no âmbito do PEC-G

Houve avanços legislativos importantes no PEC-G, nomeadamente para a área do ensino de PLA, desde a criação do Programa, na década de 1960. O primeiro deles ocorreu em 1981, quando MEC e MRE assinaram um Termo Adicional ao Protocolo

de 1974. A primeira alínea da parte preliminar desse termo enunciava o interesse em melhorar o rendimento acadêmico discente:

a) considerando as ponderações das Instituições de Ensino Superior (IES) que participam do Programa de Estudantes-Convênio de que, para melhor rendimento dos alunos estrangeiros, deve haver treinamento adequado em Língua Portuguesa e Civilização Brasileira antes que os mesmos ingressem nas IES (BRASIL, 1981).

Apesar desse avanço na legislação do PEC-G para a área de PLA, o seu ensino foi preterido nas publicações dos documentos subsequentes até que, em 1998, foi lançado o quinto Protocolo (BRASIL, 1998), no qual não só era prevista a oferta de um curso de português para os candidatos provenientes de países que não dispusessem de Centros de Estudos Brasileiros (CEBs)²⁹, como também condicionava a entrada dos estudantes nas IES à apresentação do Celpe-Bras, exame aplicado pela primeira vez naquele mesmo ano. Esse Protocolo, com força de norma complementar, permaneceu em vigor por quinze anos e era acompanhado de um manual³⁰ (BRASIL, 2000). Além das normas complementares ao Protocolo, o manual abordava “assuntos de interesse dos participantes do PEC-G, inclusive aqueles de utilidade prática, como custo de vida, alojamento, assistência médico-hospitalar e outros” (BRASIL, 1998, p. 18).

²⁹ Em 2008, os Centros de Estudos Brasileiros passaram a ser designados *Centros Culturais Brasileiros* (BRASIL, 2009; DINIZ, 2012; 2020); em 2021, foram renomeados como Institutos Guimarães Rosa (cf. página do MRE, disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/embaixada-roma/instituto-guimaraes-rosa>. Acesso em: 3 jan. 2023). Na obra *História dos Centros Culturais Brasileiros* (BRASIL, 2016), os CCBs, como são designados atualmente, são descritos como “unidades de ensino da língua portuguesa e de difusão da cultura brasileira que, apesar de terem uma sede e um corpo de funcionários, funcionam como extensões de Embaixadas e Consulados” (DINIZ, 2016, p. 6). Diniz (2012; 2015; 2020) analisa a justificativa oficial de que a mudança de nome se dera em decorrência das transformações ocorridas nas atividades da instituição, que deixaram de ter um caráter limitado ao ensino da língua portuguesa, evoluindo para a promoção de atividades que abrangem variados aspectos de difusão, não só da língua portuguesa, mas também da cultura brasileira de modo mais amplo, bem como da cultura do país-sede. O autor argumenta que “A nova designação resulta [...] em um apagamento do discurso de que o Centro visa ao estudo do Brasil – e, conseqüentemente, à influência cultural do Estado brasileiro –, em favor da construção do discurso de que se busca a cooperação cultural bilateral, o estreitamento de laços culturais entre o Brasil e outro país” (DINIZ, 2015, p. 76).

³⁰ Apesar de ter sido criado de modo a complementar o Protocolo de 1998, esse manual ainda está disponível na página do MRE, disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/oportunidades-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/informacoes-ao-estudante-convenio>. Acesso em: 16 jun. 2021. Vale ressaltar que nesse tipo de documento, protocolo, é possível que sejam feitas atualizações e alterações com maior flexibilidade e celeridade, quando necessárias, se comparado a um decreto presidencial, por exemplo, que para ser alterado deve tramitar por vários níveis hierárquicos da administração pública.

Em substituição a esse Protocolo, foi publicado, em 2013, o Decreto nº 7.948/2013 (BRASIL, 2013), ainda vigente, que, de acordo com o histórico do Programa, disponível na página do MRE, conferiu “maior força jurídica ao regulamento”³¹ do Programa e manteve duas determinações do Protocolo anterior, relativas à área de PLA, mencionadas anteriormente: (i) a exigência feita aos candidatos de comprovarem proficiência na língua portuguesa por meio do Celpe-Bras; (ii) a oferta do “curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras aos estudantes-convênio”³² (2013), nas IES credenciadas, aos candidatos de países onde o exame não é aplicado.

Em atenção aos documentos supracitados, constata-se uma preocupação de algumas instituições gerenciadoras do PEC-G com a necessidade de os estudantes terem um certo conhecimento prévio do português como condição necessária para seu êxito acadêmico no Brasil. Tal fato pode ser verificado na parte introdutória do Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (BRASIL, 2000), na qual é apresentado um breve registro histórico das alterações introduzidas nas peças normativas do Programa que visavam a aprimorar os mecanismos reguladores do PEC-G³³, como pode ser verificado nos recortes a seguir:

Com o objetivo de **melhorar o desempenho dos novos estudantes-convênio através de melhor domínio prévio da língua portuguesa**, em 27 de fevereiro de 1981 foi assinado, entre a então Secretaria de Ensino Superior do MEC e o então Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica do MRE, um Termo Adicional ao Protocolo de 1974, **ênfatisando a preocupação e a colaboração dos dois Ministérios pelo ensino de Português para Estudantes Estrangeiros nas Universidades Brasileiras bem como nos Centros de Estudos Brasileiros e nos Leitorados** (BRASIL, 2000, p. 10, grifo nosso).

Devido a sua importância, vale um destaque especial a quatro elementos novos do Protocolo vigente. [...] O segundo elemento a destacar diz respeito ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS), cujo exame também passa a ser obrigatório a todos os candidatos ao PEC-G. Com ele,

³¹ Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 5 nov. 2019.

³² Este é o nome dado ao curso por meio do Decreto de nº 7948 de 12 de março de 2013. As diferentes IES que o oferecem têm adotado outros termos para referirem-se a ele, considerando que as aulas de português nesse contexto vão para além de apenas uma preparação dos estudantes para o exame Celpe-Bras cf. (MIRANDA, 2016; CÂNDIDO, 2019). Além disso, há o fato de que, dependendo da universidade, o “curso” pode ser organizado em “disciplinas” com nomes específicos para cada uma delas, como é o caso da configuração deste na Universidade de Brasília (UnB), por exemplo.

³³ O referido Manual faz parte do *corpus* desta pesquisa e é analisado conjuntamente com os demais documentos do Programa na seção de análise do *corpus*.

espera-se solucionar o problema recorrente do fraco domínio da língua portuguesa, especialmente da parte dos candidatos provenientes de países hispanófonos, desde o início do Programa, com sérios prejuízos para seu desempenho acadêmico, e **atender a inúmeras sugestões e exigências das IES participantes**. Ao mesmo tempo, o CELPE-BRAS constitui uma resposta parcial (com 18 anos de atraso) aos propósitos do Termo Adicional acima referido, assinado entre a SESu e o DCT em 27/02/81 (BRASIL, 2000, p. 19, grifo nosso).

Zoppi-Fontana (2009), alinhada à perspectiva de Guilhaumou (1996), explica que o Celpe-Bras, bem como outros acontecimentos linguísticos, como a criação do curso de Português do Brasil como Segunda Língua na Universidade de Brasília (UnB), em 1997, – com sua implementação em 1998 (NIEDERAUER, RAMOS, *et al.*, 2020) – podem ser considerados

gestos institucionais que operam diretamente sobre a estrutura do ensino formal da língua portuguesa e da formação de professores e profissionais especializados na área. Mesmo tendo origem em iniciativas individuais ou de grupos de especialistas do meio acadêmico, esses gestos alcançam legitimação e visibilidade nacionais no momento do seu acolhimento pela estrutura jurídico-política do Estado (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 24).

Sendo assim, as iniciativas de regulamentar o ensino formal de PLA para estudantes do PEC-G – Termo Adicional ao Protocolo de 1974 – e de tornar obrigatória, aos candidatos ao Programa, a apresentação do Celpe-Bras – Protocolo de 1998 – podem ser percebidas como gestos de investimento institucional em uma política linguística (PL) no seio desse programa de cooperação educacional.

No PEC-G, a implementação do curso de português nas IES para o estudante Pré-PEC-G ocorreu em razão de ele ter sido determinado por meio de protocolos e de Decreto, conforme descrito anteriormente. Ainda que, nos primeiros anos, poucas universidades tenham oferecido o curso, com o passar do tempo, outras mais passaram a ofertá-lo. Em 2023, ano em que defendemos o presente trabalho, de acordo com o resultado preliminar do PEC-G para este ano, as IES com curso de PLA para o Pré-PEC-G são as 15 constantes no seguinte quadro:

Quadro 5 – IES com curso de PLA para o Pré-PEC-G em 2023

Abreviação	Nome da IES
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
IFPB-CB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Cabedelo
IFPB-JP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – João Pessoa
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade Federal de Brasília
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima

Fonte: elaboração própria, 2023³⁴.

A nosso ver, trata-se de um aumento pequeno de IES que oferecem o curso de PLA para o Pré-PEC-G, desde a sua implementação, conforme descrito acima,

³⁴ O resultado preliminar para o PEC-G 2023 pode ser acessado pelo link <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/PECG2023Resultado preliminar.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2023.

considerando a quantidade de estudantes que se inscrevem anualmente no PEC-G e que dependem da inscrição no curso de PLA para poderem concorrer a uma vaga no Programa. No resultado preliminar do PEC-G 2023, por exemplo, anteriormente mencionado, mesmo após os impactos da pandemia de covid-19, constaram mais de 230 estudantes Pré-PEC-G que realizariam o curso de PLA em alguma IES brasileira naquele ano³⁵.

Nesse aspecto, em nossa perspectiva, essa ação de PL, se tomado por referência um parâmetro meramente quantitativo da perspectiva do Estado, foi bem-sucedida em sua implementação, uma vez que houve um aumento no número de instituições promovendo o ensino de PLA para o Pré-PEC-G. No entanto, se tivermos em vista o cenário do curso de português nas instituições que o oferecem, alguns aspectos dessa PL podem ser questionados. Um deles diz respeito à grande heterogeneidade entre os cursos de PLA oferecidos nas IES, que têm diferenças significativas na carga horária e na oportunidade de formação dos professores que atuam no curso – o que foi demonstrado na tese de doutorado de Carilo (2017):

Cada universidade tem seu próprio programa, cada qual com características diferentes. No que diz respeito à sua organização estrutural, a maioria dos programas oferece apenas cursos relacionados ao PLA, em vez de várias línguas modernas e clássicas. Além disso, os programas diferem em termos de oportunidades para desenvolver ensino e pesquisa para quem atua como professor do programa. Em termos de gestão, os programas de PLA parecem ser gerenciados principalmente pela Faculdade de Letras de cada universidade; no entanto, alguns programas são gerenciados por outros departamentos e/ou secretarias (tais como Relações Internacionais ou Mobilidade Acadêmica) (2017, p. 85, tradução nossa)³⁶.

Essa diversidade reflete, em certa medida, a falta de diretrizes em documentos complementares ao Decreto de número 7.948, de 12 de março de 2013, o qual rege o PEC-G atualmente, concernentes, entre outros aspectos, ao vínculo dos estudantes Pré-PEC-G com a IES e a seu acesso a serviços como biblioteca, restaurante

³⁵ Idem.

³⁶ No original: *Each university has its own programme, each with different characteristics. With regard to their structural organisation, the majority of the programmes offer PFL-related courses only, rather than several Modern and Classical languages. In addition, the programmes differ in terms of opportunities to develop teaching and research for those who act as programme teachers. In terms of management, the PFL programmes appear to be managed mainly by the College of Languages and Literature within each university; however, a few programmes are managed by other departments and/or secretaries (such as International Relations or Academic Mobility).*

universitário e transporte. Da mesma forma, faltam diretrizes que orientem as IES, mesmo que em linhas gerais, sobre os procedimentos a serem adotados na implementação dos cursos de PLA – carga horária, composição do corpo docente e programa do curso, para citar alguns. Bizon (2013) se refere a essa falta de diretrizes em um breve relato sobre a situação do curso Pré-PEC-G na IES onde desenvolveu sua tese de doutorado:

Embora desde 1973 a universidade receba alunos do PEC-G para seus cursos de graduação, nunca havia passado pela experiência de ser uma IES (Instituição de Ensino Superior) destacada a preparar conveniados para o exame Celpe-Bras. Na verdade, em 2008, a universidade aceitou receber os alunos sem ter tido informações mais detalhadas sobre a estrutura que teria de disponibilizar, como por exemplo, a carga didática necessária. Assim, sem um planejamento prévio, os jovens, que chegaram com o semestre em andamento, foram inicialmente matriculados em uma disciplina regular de 120 horas e, no semestre seguinte, além de uma disciplina regular de 60 horas, frequentaram também três outras de 60 horas, cada uma aberta especialmente para atendê-los (BIZON, 2013, p. 133).

Há também uma heterogeneidade em relação ao tempo que cada IES oferta o curso de PLA e na forma como é feito esse acolhimento de estudantes Pré-PEC-G. Algumas contam com um grande e longo histórico na área de PLA; outras, por outro lado, estão iniciando a sua trajetória na área. Na UnB, por exemplo, o curso de português para estudantes candidatos ao Programa teve início antes mesmo de ser exigida a apresentação do Celpe-Bras quando da inscrição no PEC-G. A esse respeito, Cunha e Santos (1999) relatam que

A UnB mantém diversos intercâmbios com universidades do mundo inteiro e, também, atende alunos de acordos internacionais firmados pelo Ministério da Educação e Itamaraty (por exemplo: o Programa Estudante-Convênio/PEC-G) (CUNHA e SANTOS, 1999, p. 16).

Em nota de rodapé, as autoras esclarecem:

O Programa Estudante-Convênio é gerido pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação. Por seu intermédio, estudantes estrangeiros são colocados em cursos de imersão de português como **L2 um semestre antes de ingressarem em curso de graduação de uma instituição de ensino superior da rede federal** (1999, p. 16, grifo nosso).

Outros exemplos de um histórico extenso no ensino desse grupo discente são a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Assim como na UnB, os cursos de português para candidatos ao PEC-G na UFMG se iniciaram antes da exigência de comprovação de proficiência no idioma. Diniz e Dell'Isola (2020, p. 186) contam que a primeira edição desse curso se deu em 1994 e foi implementada na Faculdade de Letras (FALE) recebendo, para tanto, em um momento inicial, uma verba do MEC. Essa implementação se deu em resposta a um levantamento feito pelo MEC e pelo MRE, no qual inquiriram as IES que dispusessem de iniciativas na área de PLA para contribuir com o ensino de português para os estudantes Pré-PEC-G. Durante alguns anos, entretanto, o programa na UFMG ficou suspenso, mas retomou as atividades no ano de 2010.

Na UFPR, o PEC-G funcionou como um motivador para o desenvolvimento de cursos de PLA. A respeito do histórico do ensino para estudantes Pré-PEC-G e de sua vinculação à criação do Celpe-Bras, Menezes, Baldin e Ferreira (2016, p. 183) relatam que “o programa de português para estrangeiros do Celin-UFPR se desenvolve concomitantemente à história da consolidação do exame Celpe-Bras. O Celin-UFPR se torna posto aplicador do exame em 1999”.

Igualmente, na UFRGS, o curso de PLA para estudantes Pré-PEC-G tem o seu início marcado pela criação do Certificado, como é descrito por Schlatter, Bulla e Schoffen (2019):

Em dezembro de 2019, o PPE completa 26 anos em atividade no Instituto de Letras (IL) da UFRGS. Foi fundado em dezembro de 1993 como um programa de extensão com os objetivos de desenvolver ensino e pesquisa e formar professores de PLA. O início das atividades coincidiu com a participação da professora fundadora, Profa. Margarete Schlatter, em comissão nacional da Secretaria de Educação Superior (SESu), constituída pela portaria nº 101 do MEC de 7 de junho de 1993 para a elaboração do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Em decorrência dessa ação e após firmada a exigência do exame para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), a UFRGS se comprometeu a ofertar cursos de PLA e a receber alunos Pré-PEC-G, para prepará-los para o Celpe-Bras um ano antes de seu ingresso nos cursos de graduação (SCHLATTER, BULLA e SCHOFFEN, 2019, p. 14).

Já outras IES têm um histórico mais recente no ensino desse público discente. Marinho, Araújo e Teixeira (2020) informam que a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) começou a receber os estudantes Pré-PEC-G somente em 2009 e, desde então, tem oferecido o curso de PLA regularmente (MARINHO, ARAÚJO e TEIXEIRA, 2020). Uma das IES mais recentes na oferta desse tipo de curso é a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), que, em sua página na internet³⁷, anuncia que essa implementação começou no ano de 2019.

A título de exemplificação, cito o cenário da IES na qual leciono, onde estudantes Pré-PEC-G chegam praticamente desprovidos de orientações sobre como devem proceder no primeiro momento de sua vinda, em decorrência da ausência de uma política institucionalizada de acolhimento desse público. Assim que chegam à cidade, sem conhecimento da língua portuguesa, os alunos precisam providenciar, sozinhos, moradia e documentação obrigatória (Cadastro de Pessoa Física e Carteira de Registro Nacional Migratório). Mesmo que a IES em questão já tenha implementado algumas medidas no sentido de tentar institucionalizar o curso de PLA, tendo em vista a promoção de ações de acolhimento e de permanência desses estudantes – isenção total nas três refeições servidas pelo restaurante universitário, matrícula como alunos especiais, inclusão de seus nomes na lista de frequência dos alunos regulares, o que lhes assegura o transporte público estudantil gratuito –, ainda assim é possível perceber que as políticas institucionais voltadas ao Pré-PEC-G são frágeis e pouco contribuem para propiciar a esses estudantes uma permanência mais adequada.

Embora algumas IES auxiliem os estudantes-convênio a procurarem moradia ou a resolver os trâmites relativos à documentação obrigatória para migrantes, essa ação não é, em geral, devidamente institucionalizada, dependendo, muitas vezes, da boa vontade de pessoas que ocupam determinadas posições nas universidades. No caso de, eventualmente, essas pessoas saírem dos seus postos de trabalho, elas deixarão em seu lugar uma lacuna, porque as suas ações de auxílio aos estudantes-convênio, normalmente, não fazem parte das práticas adotadas formalmente naquela instituição.

Coordenadores do PEC-G e do curso de PLA nas IES, corpo docente e estudantes Pré-PEC-G têm reivindicado, em várias ocasiões, o estabelecimento de

³⁷ Disponível em: <https://unifesp.br/reitoria/proec/pre-pec-g>. Acesso em: 4 dez. 2021.

um diálogo continuado com os gestores do Programa nos ministérios, responsáveis pela sua operacionalização. Um deles, por exemplo, ocorreu no IV Simpósio Internacional Celpe-Bras (Sincelpe), realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR) entre 09 e 11 de novembro de 2017, cujo fruto foi uma carta, intitulada Carta de Novembro, redigida pelo grupo de trabalho (GT) formado no evento, endereçada ao MEC e ao MRE. Diniz e Bizon (2021, p. 152) apresentam esse documento na íntegra, com a expectativa de “não só contribuir para o registro da memória do PEC-G, mas principalmente convidar novas vozes a se somarem na construção de um programa que funcione sob outras bases”. Recortes dessa Carta serão analisados no Capítulo 3 do presente trabalho.

Apesar desses esforços, não houve, a nosso ver, avanços significativos e, não obstante, constatamos que, justo aqueles que vivenciam essa política linguística e que, em seu cotidiano, sofrem também devido às deficiências advindas das lacunas nas legislações que regulam o PEC-G, possivelmente tenham sido excluídos das discussões sobre as políticas que determinam o funcionamento do programa.

Isto posto, a seguir, apresentamos uma revisão bibliográfica de pesquisas realizadas sobre o PEC-G.

1.4 Revisão bibliográfica

Nesta seção, dedicamo-nos a fazer um levantamento dos trabalhos acadêmicos realizados sobre o PEC-G, em especial, na área de PLA, com o intuito de encontrar outros estudos que possam dialogar com o nosso e que tragam também contribuições para a presente investigação. Procuramos por trabalhos acadêmicos que abordassem o curso de português preparatório para o Celpe-Bras – aqui, denominado Pré-PEC-G –, cada qual com um enfoque particular.

Levando-se em consideração o tempo de existência do PEC-G e sua importância como uma política exterior brasileira no âmbito das relações educacionais, o número de pesquisas sobre o Pré-PEC-G, especificamente, é escasso, o que poderia corroborar uma hipótese levantada neste estudo sobre a condição de invisibilidade institucional do curso.

Evocamos, em adição, trabalhos acadêmicos que tratam de assuntos relacionados ao programa, mas que não aprofundam suas análises no curso de PLA.

Tais trabalhos se inscrevem em áreas do conhecimento³⁸ variadas, como da Geografia, da Sociologia, da Educação, da Administração e da Ciência Política. Todos fazem menção a questões igualmente tratadas neste trabalho, tais como a situação institucional do PEC-G em IES brasileiras, o acolhimento dado ao estudante-convênio nessas instituições, as condições de vida desse grupo discente, entre outros.

Apresentamos, a seguir, um levantamento de trabalhos acadêmicos que tratam do PEC-G como forma de contribuir para futuras investigações acadêmicas sobre o programa e contextualizar esta pesquisa no âmbito de trabalhos já realizados acerca do convênio. Para tal fim, elaboramos uma sequência de quadros, dispostos abaixo, nos quais relacionamos trabalhos acadêmicos recolhidos por meio de uma busca virtual realizada em sites da internet que reúnem teses e dissertações em nível de pós-graduação de IES brasileiras e estrangeiras – *Catálogo de Teses e Dissertações*³⁹, *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*⁴⁰ e *Academia.edu*⁴¹. Para tanto, utilizamos as palavras-chave: “Programa de Estudantes-Convênio de Graduação” e “PEC-G”.

Os trabalhos estão listados em ordem decrescente, por ano de defesa e, adicionalmente, seus títulos e respectivos autores são elencados. No quadro 6, estão as teses de doutorado que tratam do curso de PLA, inseridas na grande área de conhecimento de Letras e Linguística. No quadro 7, estão listadas as dissertações de mestrado pertencentes à mesma grande área, sobre o mesmo tema. Os quadros 8 e 9 relacionam teses de doutorado e dissertações de mestrado, respectivamente, de áreas do conhecimento variadas, mas que tratam do PEC-G, conforme mencionado anteriormente, ou seja, que não abordam especificamente o curso de PLA ou estudantes Pré-PEC-G.

Logo abaixo de cada quadro, apresentamos, em forma de itens, uma breve descrição de cada trabalho acadêmico. Os aspectos específicos daqueles que se relacionam a esta pesquisa estão minuciados no decorrer do presente texto. Além de teses e de dissertações, dialogamos com autores que escreveram artigos acadêmicos

³⁸ Em referência às Áreas do Conhecimento da CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio-1/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 19 jun. 2021.

³⁹ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

⁴⁰ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

⁴¹ Disponível em: <https://www.academia.edu/about>. Acesso em: 18 jun. 2021.

sobre o PEC-G ou sobre o Pré-PEC-G. No entanto, esses não estão relacionados nos quadros que seguem.

Quadro 6 – Teses com tema relacionado ao curso de PLA preparatório para o Pré-PEC-G, inseridas na área do conhecimento de Letras e Linguística:

Nº do item	Ano da defesa	Título	Autor(a)
a	2019	"Eu vejo o PEC-G como uma teia": narrativas de professoras do Curso de Português como Língua Adicional para Candidatos ao PEC-G (CÂNDIDO, 2019)	Marcela Dezotti Cândido
b	2019	"Aqui não é um paraíso, mas é muito bom": imersão e identidade de jovens africanos francófonos aprendizes de português no Distrito Federal (CAÑAS CHÁVEZ, 2019)	Fidel Armando Cañas Chávez
c	2017	<i>Portuguese as a Foreign Language within the Context of the Exchange Programme for Undergraduate Students in Brazil: a proposal for language-in-education policy and curriculum guidelines informed by critical and intercultural perspectives</i> (CARILO, 2017)	Michele Saraiva Carilo
d	2016	Do intercultural ao desenvolvimento da Competência Intercultural na formação de professores de Português Língua Estrangeira (ROTTA, 2016)	Alessandra Montera Rotta
e	2013	Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização (BIZON, 2013)	Ana Cecília Cossi Bizon

Fonte: elaboração própria, 2021.

- a. Em sua tese, Cândido (2019) a partir da análise de narrativas de professoras do curso de PLA para o Pré-PEC-G, aponta para

adversidades que os estudantes encontram durante o curso, as quais estariam interferindo na atuação das professoras, bem como na aprendizagem dos alunos.

- b. Cañas Chávez (2019) acompanhou o processo de construção de identidade de estudantes Pré-PEC-G e o modo pelo qual eles se posicionam subjetivamente no decorrer de sua permanência no Distrito Federal.
- c. Carilo (2017), com um enfoque voltado ao aspecto curricular, investigou o desenvolvimento dos currículos de PLA e sua implementação nas IES que oferecem o curso de português para estudantes Pré-PEC-G.
- d. Rotta (2016), por sua vez, propõe uma metodologia a ser utilizada na formação de professores de PLA, baseada no desenvolvimento da Compreensão Intercultural, o que resultaria, segundo a pesquisadora, em docentes/cidadãos mais conscientes de sua atuação no contexto de uma sociedade mais plural.
- e. Em sua pesquisa, Bizon (2013) observou como quatro estudantes congolezes performatizam narrativamente seus processos de des(re)territorialização.

Quadro 7 – Dissertações com tema relacionado ao curso de PLA preparatório para o Pré-PEC-G, inseridas na área do conhecimento de Linguística e Letras:

Nº do item	Ano da defesa	Título	Autor(a)
f	2021	Uma proposta curricular para o curso de Português como Língua Adicional para Candidatos ao PEC-G (FARINA, 2021)	Clarice Batista Farina
g	2020	Discurso sobre gênero e sexualidade em materiais didáticos de língua estrangeira: um estudo no âmbito do PEC-G (SILVA, 2020)	Julio Cezar Marques da Silva
h	2019	Para além das fronteiras: narrativas de professores universitários sobre o lugar do	Tiêgo Ramon dos Santos Alencar

		Português como Língua Adicional no Amapá (ALENCAR, 2019)	
i	2018	Ações de acolhimento em cursos de Português para Estrangeiros: Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento para imigrantes (CRUZ, 2018)	Júnia Moreira da Cruz
j	2017	O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) (DIONÍSIO, 2017)	Cynthia Israelly Barbalho Dionísio
k	2016	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) (MIRANDA, 2016)	Yara Carolina Campos de Miranda
l	2014	Português como língua estrangeira e tecnologias digitais: uma experiência com o grupo de discussão On-Line no contexto do PEC-G (CARNEIRO, 2014)	Simone Garofalo Carneiro
m	2014	A produção escrita em turmas heterogêneas de Português Língua Estrangeira: das tarefas ao exame CELPE-BRAS (SALES, 2014)	Hellen Margareth Pompeu de Sales
n	2013	Construindo um caminho para o PEC-G: experiências, crenças e identidades na aprendizagem de PL2 (YAMANAKA, 2013)	Juliana Harumi Chinatti Yamanaka

Fonte: elaboração própria, 2021.

- f. Em sua dissertação, Farina (2021) propõe a elaboração de um currículo desenhado especificamente para o curso de PLA voltado para estudantes Pré-PEC-G, mas que também seja flexível e adaptável a

diferentes contextos de ensino, para que, assim, possa ser adotado em outras IES que oferecem o mesmo curso.

- g. Já Silva (2020) investigou como são trabalhadas questões que tratam de temáticas de gênero e sexualidade em materiais didáticos utilizados no contexto de ensino de PLA para estudantes Pré-PEC-G.
- h. Em sua pesquisa, Alencar (2019) analisa as narrativas de professores de PLA, em especial sobre suas percepções a respeito do lugar que o ensino de PLA ocupa no estado do Amapá, o qual, no momento da investigação, foi considerado pelo pesquisador como pouco explorado na região, mas em desenvolvimento intensificado.
- i. Cruz (2018) constata, em sua pesquisa, que há diferenças e convergências nas ações de acolhimento institucionalizadas, no contexto de dois cursos de PLA: (1) Preparatório para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (Pré-PEC-G) e (2) Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para imigrantes, ambos oferecidos na mesma IES.
- j. Em sua dissertação de mestrado, Dionísio (2017) investiga de que formas o exame Celpe-Bras funciona como um mecanismo de PL, em um curso de PLA para alunos Pré-PEC-G, em uma IES da região Nordeste.
- k. Miranda (2016), por sua vez, analisou a PL que se configurou durante o curso de PLA para estudantes Pré-PEC-G, bem como a “formação de uma consciência crítica e cidadã” (2016, p. xi) no meio social ao qual os estudantes buscavam se integrar.
- l. Carneiro (2014) analisa a utilização de recursos tecnológicos dentro de um contexto de ensino de PLA voltado para alunos Pré-PEC-G, com a inserção da ferramenta “grupo de discussão online”.
- m. Sales (2014) adota uma proposta de trabalho com orientações fundamentadas na Perspectiva Acional e, então, analisa como se dá o desenvolvimento da produção escrita dos alunos Pré-PEC-G.
- n. Por fim, Yamanaka (2013) descreveu e analisou as distintas experiências de aprendizagem de PLA de dois estudantes Pré-PEC-G que comungavam do mesmo objetivo, qual seja, aprender a língua portuguesa para ingressar no PEC-G.

O quadro a seguir lista duas teses de doutorado que abordam o PEC-G sem tratar especificamente do curso de PLA preparatório para o Celpe-Bras.

Quadro 8 – Teses inseridas em áreas do conhecimento variadas, com a temática voltada ao PEC-G:

Nº do item	Ano da defesa	Título	Autor(a)
o	2014	Relações Sul-Sul: a cooperação Brasil-Guiné-Bissau na educação superior no período de 1990-2011 (DJALÓ, 2014)	Mamadú Djaló
p	2014	Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: estudantes africanos/as lusófonos/as negros/as em universidades goianas (SOUZA, 2014)	Lorena Francisco de Souza

Fonte: elaboração própria, 2021.

- o. Djaló (2014), em sua pesquisa de doutorado, realizada na área de Sociologia, abordou as relações de cooperação na Educação Superior entre Brasil e Guiné-Bissau, compreendendo o período entre 1990 e 2011. Em seu trabalho, o pesquisador analisou uma possível influência dessa cooperação na disseminação e na consolidação do Ensino Superior nesse país africano.
- p. Souza (2014) fez sua pesquisa na área de Geografia Humana. Ela analisou criticamente as migrações estudantis dentro de um contexto atual de uma sociedade cujo foco é produzir mercadorias e problematizou a vinda de estudantes oriundos do continente africano para universidades brasileiras, particularmente, do estado de Goiás.

No quadro abaixo, listamos as dissertações de mestrado que tratam do PEC-G, mas não fazem do curso de PLA para estudantes Pré-PEC-G o tema principal de suas pesquisas.

Quadro 9 – Dissertações inseridas em áreas do conhecimento variadas, com a temática voltada ao PEC-G:

Nº do item	Ano da defesa	Título	Autor(a)
q	2019	O aluno estrangeiro e a universidade brasileira: evidências de um ciclo virtuoso: uma análise de experiências da UnB (ALMEIDA, 2019)	Rogério Alves de Souza Almeida
r	2018	O PEC-G: (Re)Construção de Identidades Étnico-Raciais no Âmbito das Políticas Públicas de Internacionalização da Educação Superior no Instituto Federal do Ceará (PEDROSA, 2018)	Ricardo da Silva Pedrosa
s	2018	PEC-G: avaliação da percepção de estudantes-convênio em uma Instituição Pública de Ensino Superior (SILVA, 2018)	Frederico Luiz Rigoni e Silva
t	2016	"Filhos da África na UFRR": vivências e experiências dos estudantes PEC-G (LOURENÇO, 2016)	Izaulina Videira Ramos Lourenço
u	2015	O projeto Milton Santos de acesso ao ensino superior (PROMISAES) como política de assistência estudantil ao PEC-G (BATISTA, 2015)	Hilton Sales Batista
v	2015	Os estudantes africanos nas instituições de ensino superior brasileiras: o PEC-G (CABRAL, 2015)	Frederico Matos Alves Cabral
w	2014	Vozes D'África Transatlântica: Trajetórias Estudantis de Cabo Verde e da Guiné-Bissau – PEC-G/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FILGUEIRA, 2014)	Maria Goretti Medeiros Filgueira

x	2014	África-Brasil: percursos escolares de estudantes Angolanos (FRANCISCO, 2014)	Marli Francisco
y	2013	Globalização e migração estudantil: fluxos culturais e fluxos de capitais na trajetória de estudantes africanos para o Brasil (NHAGA, 2013)	Banjaqui Nhaga
z	2013	Atravessando o Atlântico: o PEC-G e a cooperação educacional brasileira (AMARAL, 2013)	Joana de Barros Amaral

Fonte: elaboração própria, 2021.

- q. Almeida (2019) realizou sua pesquisa de mestrado em Economia na qual, dentro de um recorte histórico do PEC-G, tanto local – na Universidade de Brasília (UnB) – como nacional, buscou compreender a dinâmica do processo de acolhimento dos estudantes nessa IES e de sua permanência no PEC-G.
- r. Na pesquisa de mestrado de Pedrosa (2018), realizada na área de Avaliação de Políticas Públicas, o pesquisador buscou, a partir de uma proposta de Avaliação em Profundidade do PEC- G, verificar como se dão as experiências “de (re)construção de identidades étnico-raciais afrodescendentes” (p. 40), considerando, para tanto, as dinâmicas das relações sociais e as tensões étnico-raciais que permeiam a sociedade na qual eles vivem.
- s. Silva (2018), em sua pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, avaliou a percepção da vivência dos estudantes-convênio no PEC-G matriculados na Universidade Federal do Espírito Santo, desde o seu primeiro contato com o Programa, na inscrição, até o final, no término do curso de graduação e na entrega do diploma em seu país de origem.
- t. Lourenço (2016), cuja pesquisa de mestrado foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, também analisou a vivência dos estudantes-convênio, de origem africana, mas, diferentemente do estudo mencionado anteriormente, ela fez sua análise

com o grupo de estudantes PEC-G matriculados na Universidade Federal de Roraima, no período compreendido entre 2012 e 2015.

- u. Batista (2015), em sua pesquisa na área de Educação, buscou aliar sua “experiência administrativa a uma reflexão crítica sobre a atuação como gestor de políticas públicas” (p. 17) ao analisar o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) como uma possível razão pela qual os estudantes do PEC-G permanecem na UnB.
- v. Cabral (2015) analisou o PEC-G tomando-o como uma política de acesso ao ensino superior nas IES brasileiras, e relacionando-o a estudantes provenientes de países africanos. Em sua dissertação, realizada na área de Sociologia, o pesquisador verificou que, apesar de oferecer uma oportunidade de estudos, o Programa apresenta fragilidades que tornam a permanência do estudante na graduação mais difícil.
- w. Filgueira (2014) analisou discursivamente, em sua pesquisa de mestrado, na área de Ciências da Educação, como se dá o processo de inserção acadêmica e social de estudantes-convênio originários de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, matriculados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em especial nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Engenharia da Computação e Medicina.
- x. Francisco (2014), em sua pesquisa de mestrado, na área de Educação, analisou as narrativas de estudantes-convênio angolanos, matriculados em duas IES paranaenses, com o objetivo de compreender o processo de escolha do Brasil, por esses estudantes, para realizarem seus estudos superiores, e investigar o percurso escolar realizado pelos sujeitos dessa pesquisa.
- y. Nhaga (2013), em sua dissertação na área de Ciências Sociais, buscou compreender como se deu o processo de inserção e adequação social e cultural de estudantes PEC-G provenientes de países africanos, matriculados em três universidades nordestinas: Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, no período de 2002 a 2012.

- z. Amaral (2013) procedeu a uma análise do PEC-G como instrumento de cooperação educacional brasileira. Em sua dissertação, na área de Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, a pesquisadora buscou compreender como se dá o diálogo desse Programa com o novo contexto da cooperação internacional, em particular, as relações Sul-Sul.

Como demonstram os quadros 6, 7, 8 e 9, apresentados acima, o PEC-G, bem como o curso de português para estudantes Pré-PEC-G, têm sido tema de pesquisa por sua importância no âmbito nacional e internacional. Nessa direção, este trabalho visa a contribuir com as pesquisas já realizadas, enfocando, contudo, as polêmicas que emergem dos discursos sobre o PEC-G e o Pré-PEC-G e, trazendo-os para análise, compreender o funcionamento do programa a partir da visão de sujeitos que o vivenciam, seja como professores, seja como alunos ou, ainda, como gestores.

Como mencionado na introdução desta tese, antes de iniciarem seu curso de graduação em uma IES brasileira, os estudantes candidatos ao programa precisam alcançar a certificação do Exame Celpe-Bras. Segundo informações do site do INEP⁴² obtidas em dezembro de 2022, já são cerca de 34 países que possuem postos aplicadores do exame. Ainda assim, muitos dos estudantes candidatos ao PEC-G advêm de países onde a prova não é aplicada. Para estes, há a possibilidade de realizarem o Celpe-Bras no Brasil e lhes é oferecido, por algumas IES conveniadas, um curso de PLA.

Como salientamos anteriormente, os cursos Pré-PEC-G são diferentes entre as IES que o sediam e não há diretrizes do MRE ou MEC quanto à carga horária do curso, ao currículo, à sua estruturação etc. Por um lado, parece-nos importante que haja uma flexibilidade quanto ao funcionamento e à estruturação das aulas e dos cursos, haja vista a grande diversidade entre os contextos das IES participantes. Por outro, a falta de um currículo mínimo ou orientação sobre a carga horária do curso pode gerar diferenças de oportunidades entre os candidatos ao programa, assim como a sensação de que se trate de um curso menos importante que os demais oferecidos pelas instituições, que contam com ementas, carga horária definida etc.

⁴² Disponível em: <http://bit.ly/3XCNKpU>. Acesso em: 1 dez. 2022.

Vale lembrar, ainda, que muitos estudantes podem se encontrar em um tipo de “limbo” quanto ao seu vínculo com a IES onde estão realizando seu curso Pré-PEC-G, o que pode privá-los de direitos fundamentais como estudantes, a exemplo do acesso a bibliotecas, descontos ou isenção em restaurantes universitários, entre outras questões também nos impulsionaram para a realização deste estudo.

Por fim, tendo apresentado o contexto de nossa pesquisa e algumas das particularidades do PEC-G e do Pré-PEC-G, no capítulo seguinte, trataremos da fundamentação teórica que orienta as análises realizadas nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2

Em um mundo atravessado pelo poder de forma multidirecionada e que apresenta desafios para uma série de significados sobre quem somos, que constituíram o cerne da modernidade, é crucial pensar formas de fazer pesquisa que sejam também modos de fazer política ao tematizar o que não é tematizado e ao dar a voz a quem não tem (MOITA LOPES, 2009).

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, discorreremos sobre o referencial teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa. Filiamo-nos ao campo da Linguística Aplicada Indisciplinar, sobre a qual versaremos na primeira subseção do capítulo, e ao da Análise do Discurso (AD), tendo nosso olhar direcionado ao conceito de **polêmica**. A partir dessas perspectivas, refletiremos também sobre aspectos de Política Linguística (PL). Sendo assim, nas próximas subseções, trataremos de cada um desses pontos e, finalmente, na última seção do capítulo, 2.2, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos deste trabalho investigativo.

2.1 De onde partimos: Linguística Aplicada Indisciplinar, Polêmica e conceitos fundamentais

Considerando nosso desejo de contribuir para com olhares diferentes sobre o fazer pesquisa no âmbito da Linguística, apresentamos, nas próximas subseções, conceitos teóricos fundamentais para o desenvolvimento de nossas análises. Na primeira subseção, trataremos sobre a perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar, à qual nos filiamos nesta tese, e destacamos nossos objetivos de visibilizar as vozes do Sul (SOUSA SANTOS, 2010; BIZON, 2013; BAENINGER, 2018). Já na segunda subseção, trataremos sobre o conceito de polêmica na Análise do Discurso de linha francesa, pois é a partir desse conceito que mobilizamos nossos registros para análise. Na terceira subseção, apresentaremos nossa compreensão sobre dois outros conceitos importantes para nossa pesquisa, isto é, políticas linguísticas e *soft power*.

2.1.1 Linguística Aplicada Indisciplinar e as Vozes do Sul

A Linguística Aplicada (LA) começou nos anos 1940, tendo como interesse o desejo intelectual, dentro do contexto da Segunda Guerra Mundial, de desenvolver materiais para o ensino/aprendizagem de línguas, notadamente do inglês. Segundo Moita Lopes (2009), ainda no final dos anos 1970, não havia uma distinção entre LA e aplicação de Linguística, até que Widdowson (1979) passou a fazer essa diferenciação. Sua proposta era a de tornar a LA uma área autônoma de investigação que funcionasse como mediadora entre a teoria linguística e o ensino de línguas, sem deixar totalmente de lado a teoria linguística, mas admitindo a relevância de outros campos do conhecimento para a investigação dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Widdowson (1979), dessa forma, inaugura na LA uma abertura para outras áreas do conhecimento, a fim de torná-la uma área interdisciplinar.

No Brasil, a partir dos anos 1990, ocorre também uma mudança na LA, quando a área passa a “compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional” (MOITA LOPES, 2009, p. 18), voltando o seu foco para a resolução de problemas de uso da linguagem não mais somente dentro da sala de aula, mas para além dela. De fato, segundo Moita Lopes, “a compreensão de que a LA não é aplicação de linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo” (MOITA LOPES, 2006a, p. 18) e a crítica a essa formulação, para o autor, reducionista e unilateral, já foi feita na área. Nesse sentido, a LA passa a transcender, também no Brasil, a visão de que sua missão seria apenas fornecer “a solução para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula” (2006a, p. 18).

Portanto, a partir dessas novas propostas de se trabalhar dentro da LA, busca-se considerar que essa lida com sujeitos sociais heterogêneos e, por isso, precisa posicionar-se como “continuamente autorreflexiva” (2006a, p. 15). Nesse caminho, como propõe o autor Moita Lopes (2006a), é necessário trazer para discussão em LA outras teorizações relevantes para as ciências sociais e as humanidades, de modo a que se aborde o campo de outros ângulos. Se levarmos em conta a “complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula” (2006a, p. 19), assim como em outros espaços, compreenderemos a necessidade de que reflexões, metodologias e teorias dessas outras áreas do saber sejam incorporadas em nossos estudos como linguistas aplicados.

Nessa direção, propõe-se essa lógica da interdisciplinaridade, que auxiliaria a LA, na visão de Moita Lopes (2006a), a “escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal” (2006b, p. 19). É daí que vem o uso do termo *INdisciplinar* (2006a) ou *ANTIdisciplinar* e *transgressivo* (PENNYCOOK, 2001; 2006) para adjetivar a LA nessa perspectiva.

Por conseguinte, mirar a LA a partir deste prisma é compreendê-la não como aquela que busca solucionar ou resolver os problemas que constrói ou com os quais se confronta, mas, em sentido oposto, como aquela que busca problematizar essas questões e criar inteligibilidades para vislumbrar outras possibilidades para os contextos de usos da linguagem (MOITA LOPES, 2006a).

Tendo isso em vista, Moita Lopes salienta a necessidade de que os modos de fazer a LA sejam reconsiderados, para que se lide com ela de formas mais adequadas a um campo de investigação que é “fundamentalmente centrado no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem” e que precisa ter sempre em foco as “mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam” (2006a, p. 21). Em consonância com Phillipson e Skutnabb-Kangas (1986), Moita Lopes critica a LA que passa ao largo das questões sociopolíticas e, mais que isso, “colabora na manutenção das injustiças sociais ao não situar seu trabalho nas contingências e vicissitudes sócio-históricas [...] ao não se indagar sobre os interesses a que seu trabalho serve” (MOITA LOPES, 2006a, p. 21).

Se “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA” (2006a, p. 22), repensar nossos olhares para a sociedade e para as nossas escolhas no labor investigativo é também indispensável. Nesse ponto, faz-se necessário trazer ao foco o que alguns autores vão chamar de vozes do Sul (BIZON, 2013) e epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2010).

Sousa Santos (2007) apresenta o pensamento moderno ocidental como um *pensamento abissal*, organizado como um “sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras” (2007, p. 71). As distinções invisíveis, segundo o autor, são estabelecidas por meio de linhas radicais, as quais seccionam em dois universos a realidade social: “o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’” (2007, p. 71). Com o tempo, explica o autor, essa divisão faz

desaparecer como realidade “o outro lado da linha”, o qual se torna inexistente e passa a ser produzido como inexistente. O autor prossegue:

Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

De fato, como demonstram trabalhos anteriores (BIZON, 2013; MIRANDA, 2016; CÂNDIDO, 2019, para citar alguns), o PEC-G veio, durante muito tempo, sendo invisibilizado, não somente em pesquisas, mas dentro das próprias universidades que participam, há muitos anos, do convênio. Relatos de professores e estudantes registrados nos trabalhos mencionados anteriormente demonstram que, em muitos contextos, a existência dos discentes participantes do Programa, no contexto universitário – principalmente no primeiro ano, em que se preparam para realização do Celpe-Bras nos cursos ou disciplinas de PLA direcionados a eles – é invisibilizada e é pelo trabalho de seus professores, de alguns gestores ou por iniciativas dos próprios estudantes, que sua presença passa a ser mais notada pela comunidade acadêmica⁴³.

Como destacam Diniz e Bizon (2015), o PEC-G se contextualiza como um convênio entre países localizados no diálogo sul-sul, ainda que, como argumentado por eles, a relação entre países africanos, por exemplo, que se vinculam ao programa e o Brasil não tenham, necessariamente, uma relação simétrica. Como salientam os autores, por meio dos discursos oficiais brasileiros acerca do convênio, em diferentes momentos, busca-se a construção de um “imaginário de fraternidade entre o Brasil e os países africanos de língua oficial portuguesa, que silencia interesses estratégicos daquele” (2015, p. 125). Desse modo, se, por um lado, temos uma proposta menos costumeira de cooperação profissional e acadêmica entre países circunscritos no diálogo sul-sul, por outro, observamos também discursos que, como salientam os autores, “significam o Brasil não como um parceiro simétrico, mas como um país neocolonizador” (2015, p. 125).

⁴³ Em sua dissertação de mestrado, Miranda (2016) descreve o Projeto Pelo Mundo, realizado em uma IES brasileira. O projeto teve origem a partir de discussões em sala de aula, nas quais os estudantes narravam experiências de invisibilização de suas construções culturais por parte da comunidade brasileira, da comunidade acadêmica e mesmo de seus colegas de sala.

Ao nos posicionarmos em favor de uma LA Indisciplinar, buscamos problematizar essas relações, esses diálogos, e focalizar não somente as vozes oficiais do programa, como aquelas que aparecem nos documentos oficiais que o regem, mas, também as vozes de gestores locais, professores e alunos que, cotidianamente, lidam com essas instâncias que possibilitam a existência do programa e seu funcionamento há tantos anos.

Logo, em nosso modo de conceber a pesquisa em LA, concordamos com Moita Lopes (2006b) no tocante à necessidade de refletirmos quanto às bases epistemológicas dessa área, propondo-nos algumas ponderações como pesquisadores:

- 1) [...] se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte integrante e constitutiva;
- 2) [...] nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
- 3) [...] há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos. (MOITA LOPES, 2006b, p. 48).

Por fim, o trabalho empreendido nesta investigação é o de, em consonância com uma abordagem indisciplinar da LA, focalizar outras vozes, vozes do Sul, aqui representadas pela escolha de um convênio proposto para se realizar em uma relação sul-sul – ainda que não necessariamente simétrica, como mencionamos anteriormente, a partir da discussão proposta por Diniz e Bizon (2015). É nesse sentido que buscamos uma visibilização das vozes de gestores, professores e estudantes relacionados ao convênio, a fim de que estes também sejam considerados nas discussões acerca do contexto dentro dos quais ocupam papéis agentivos e, em muitos momentos, de resistência.

Na próxima subseção, apresentaremos, em linhas gerais, a AD de linha francesa, que embasará nossas análises, concentrando-nos, em particular, no conceito de polêmica, central para esta pesquisa.

2.1.2 Análise do Discurso: para entender a polêmica no PEC-G

No campo da AD, assim como, frequentemente, ocorre em outros campos, a escolha teórica está vinculada à escolha metodológica, o que justifica o fato de, nesta tese, reunirmos teoria e metodologia em um mesmo capítulo. Conforme argumenta Orlandi (2015), a análise é constituída por um dispositivo analítico construído pelo analista a partir da combinação de três elementos: a natureza do *corpus* construído para a análise, a questão colocada e as teorias advindas de outros domínios disciplinares (ORLANDI, 2015, p. 26). Dado o objetivo geral desta tese – qual seja, analisar as polêmicas em jogo (explicitamente formuladas ou não) no funcionamento do Programa, sob uma perspectiva discursiva, buscando visibilizar, nesta tese, as vozes dos agentes envolvidos no Pré-PEC-G, isto é: (1) gestores do Programa no MRE e no MEC; (2) coordenadores e/ou professores de PLA para o Pré-PEC-G; (3) corpo discente do curso de PLA para o Pré-PEC-G –, um conceito central para nossa pesquisa é o de polêmica, tal como é entendida pela perspectiva da AD.

Destarte, definimos, abaixo, alguns conceitos da AD a serem mobilizados no percurso desta pesquisa, os quais acionamos para proceder à organização do *corpus*, à construção do dispositivo analítico e à sustentação teórica da análise.

A teoria de Análise do Discurso, em sua vertente materialista (PÊCHEUX, 1997; ORLANDI, 2015), embasa esta pesquisa. Essa corrente da AD, fundada na França, nos anos 1960, coloca em diálogo três áreas de conhecimento – a Linguística, o Materialismo Histórico e a Teoria do Discurso –, atravessadas por uma teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica.

O objeto de estudo da AD, o **discurso**, é definido por Pêcheux em sua Análise Automática do Discurso (PÊCHEUX, 1997), como “efeito de sentido entre locutores”, conforme explicado por Orlandi (2012, p. 42). Esse conceito de discurso distancia-se do conceito de *mensagem*, derivado do senso comum de comunicação, de transmissão de informação entre emissor e receptor. Sendo assim, um mesmo enunciado, definido como “a unidade elementar do discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 90), tem sentidos diferentes, a depender das formações discursivas nas quais ele é produzido. Além disso, **discurso** não deve ser confundido com *fala*, tal qual proposto por Saussure (2006) em sua célebre oposição entre *língua* e *fala*, sendo o *discurso* “coletivo” e a *fala* “individual”, porque “[o] discurso propriamente não é individual. Ele é a manifestação atestada de uma sobredeterminação de toda fala individual”

(MAZIÈRE, 2007, p. 13). A produção do discurso é determinada pelas condições de produção, quais sejam, aspectos sociais, históricos e ideológicos que envolvem o discurso, o que caracteriza a sua exterioridade à língua e à fala, bem como o seu caráter mutável e seu constante movimento e transformações (ORLANDI, 2015).

Pêcheux compreende o discurso como *estrutura historicamente determinada* e, ao mesmo tempo, como *acontecimento* (PÊCHEUX, 2015). Nessa direção, como salientam Silva e Silva (2016) a partir do mesmo autor, o discurso se dá no encontro entre atualidade e memória, e pode operar de modos distintos dependendo do lugar ou campo em que se localiza, pois o discurso é “efeito de sentido que se materializa na língua” (SILVA e SILVA, 2016, p. 46). Então, o que o analista de discurso faz é analisar “a língua produzindo sentidos, sendo afetada pelo simbólico, pelo histórico e pelo social” (2016, p. 46).

Nessa perspectiva, o **sujeito** discursivo é um ser social situado em um lugar coletivo. Não se trata, assim, de uma pessoa considerada em sua individualidade, tampouco do sujeito abstrato da gramática; trata-se de um dado lugar social, ideológico, historicamente situado. Ademais, esse sujeito discursivo é constituído com a alteridade, ou seja, ele se forma na relação com o outro porque, na sua fala, há outras vozes que também falam (ORLANDI, 1987).

Orlandi (1999) acredita ser fundamental que o analista de discurso tenha em mente que “a **ideologia** interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história” (1999, p. 11). Em outras palavras, o sujeito não está na origem ou no centro do seu dizer porque não exerce controle sobre o modo como é afetado pela linguagem e pela história, e, além disso, é atravessado pela ideologia, “condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2015, p. 44). Assim, o sujeito toma a palavra sempre a partir de uma determinada posição discursiva, ideologicamente marcada, para “negociar tanto posições discursivas quanto efeitos de sentido” (REIS, 2018, p. 364).

Pensado a partir da linguagem, o conceito de ideologia está ligado ao de interpretação, sendo esta imprescindível à existência do sentido. Para Fernandes e Sá (2021), “a ideologia é inerente ao discurso”, ou seja, sem ela, não há discurso. Sendo assim, é impossível que um discurso seja imparcial, visto que a ideologia constitui os sujeitos, que produzem variados gestos de interpretação a partir de distintas regiões de sentidos (FERNANDES e SÁ, 2021).

Segundo Brandão (2004), os conceitos de Althusser sobre *ideologia* e a perspectiva de Foucault sobre *discurso* são nucleares na formação do quadro teórico da vertente francesa da AD, já que aliam o linguístico ao sócio-histórico. Sob a influência dos trabalhos desses dois autores, Pêcheux elaborou seus conceitos em AD, como o de *formação ideológica*, a partir da obra de Althusser sobre aparelhos ideológicos de Estado. O conceito de *formação discursiva* foi retirado por Pêcheux da obra *Arqueologia do saber*, de Foucault (BRANDÃO, 2004, p. 18).

Para o trabalho aqui proposto, o conceito de **polêmica** na AD é fundamental. Para que a polêmica seja analisada na materialidade do texto e também para que seja compreendida, é necessário observar, de maneira prioritária, a oposição no discurso (MORAES, 2018, p. 306) porque, quando há um compartilhamento de dois discursos em um mesmo espaço discursivo, eles, invariavelmente, estabelecerão entre si uma relação polêmica (SILVA, 2006, p. 259), definida por Orlandi (2015, p. 86) “como uma prática de resistência e de afrontamento”. Assim, o papel do analista não é estabelecer as oposições nos posicionamentos porque elas existem por si só. O que ele deve fazer é observar o que acontece no interdiscurso para que ocorra a polêmica (SILVA, 2007, p. 302).

Para Maingueneau (2008), o que deve ser considerado na análise não é o discurso somente, mas, entre os variados discursos selecionados para a análise, o “espaço de trocas” que existe entre eles (2008, p. 20). A esse respeito, o autor complementa:

Nesse nível, o sentido não remete a um espaço fechado dependente de uma posição enunciativa absoluta, mas deve ser apreendido como circulação dissimétrica de uma posição enunciativa a outra; a identidade de um discurso coincide com a rede de interincompreensão na qual ele é capturado. Não existem, de um lado, o sentido e, de outro, alguns "mal-entendidos" contingentes na comunicação do sentido, mas, num só movimento, o sentido como mal-entendido (MAINGUENEAU, 2008, p. 21, 22).

Nesse sentido, o autor formula, ainda, o conceito de **intercompreensão constitutiva**:

Quando o espaço discursivo é considerado como rede de interação semântica, ele define um processo de interincompreensão generalizada, a própria condição de possibilidade das diversas posições enunciativas. Para elas, não há dissociação entre o fato de

enunciar em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de "não compreender" o sentido dos enunciados do Outro; são duas facetas do mesmo fenômeno. No modelo, isso se manifesta no fato de que cada discurso é delimitado por uma grade semântica que, em um mesmo movimento, funda o desentendimento recíproco. (MAINGUENEAU, 2008, p. 99).

Assim, além de recusar “os textos citáveis provenientes do outro lado da polêmica” (SILVA, 2006, p. 223), na intercompreensão, o discurso de uma determinada formação discursiva “traduz os discursos outros no interior da grade semântica específica de seu discurso” (MAINGUENEAU, 2006, p. 259).

No quadro 10, a seguir, apresentamos outros conceitos mobilizados em nossa análise.

Quadro 10 – Alguns conceitos em AD e suas definições

CONCEITO	DEFINIÇÃO
interdiscurso	<p>Todo discurso se constrói numa rede interdiscursiva, ou seja, se forma a partir de outros discursos, entre interlocutores. A esse respeito, Brandão (2005) acrescenta que</p> <p style="padding-left: 40px;">nenhum discurso é único, singular, mas está em constante interação com os discursos que já foram produzidos e estão sendo produzidos. Nessa relação interdiscursiva (com outros discursos), quer citando, quer comentando, parodiando esses discursos, disputa-se a verdade pela palavra numa relação de aliança, de polêmica ou de oposição. É nesse sentido que se diz que o discurso é uma arena de lutas em que locutores, vozes, falando de posições ideológicas, sociais, culturais diferentes procuram interagir e atuar uns sobre os outros (2005, p. 5).</p>

Assim, é a polêmica que marca, na superfície discursiva, de maneira evidente ou não, a interdiscursividade (FRANCELINO, 2005, p. 42) e é no interdiscurso que os posicionamentos discursivos podem ser encontrados, sendo a relação interdiscursiva o fator mais importante a

	ser considerado ao analisar dois movimentos em disputa pelo mesmo espaço discursivo (SILVA, 2007, p. 302).
posição discursiva/ lugar discursivo	O sujeito discursivo, quando se posiciona, assume um lugar no discurso. Esse lugar discursivo é estabelecido pelo imaginário que o sujeito tem dele próprio e do outro (ANJOS, 2020, p. 198), com base em Pêcheux (1997). Suas posições são definidas pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos (FOUCAULT, 2008, p. 58). Para Orlandi, o sujeito é uma posição entre outras posições e, ao se posicionar, assume um lugar no discurso (ORLANDI, 2015, p. 47).
formação discursiva	“A formação discursiva é o lugar da constituição de sentido (sua “matriz”, por assim dizer)” (PÊCHEUX, 1995, p. 162). É por meio da formação discursiva que é possível, ao analista do discurso, determinar e compreender os distintos sentidos em funcionamento em dado discurso (ORLANDI, 2015, p. 41). Ademais, é nela que o analista poderá identificar o que pode ou não ser dito, em que momento histórico ou, ainda, em que lugar social. O sujeito, por sua vez, ao se identificar de maneira inconsciente a determinada formação discursiva, torna evidentes seus posicionamentos e suas ligações na esfera ideológica, o que acontece de maneira independente do seu desejo (PRUINELLI, 2020, p. 119).
efeitos de sentido	O efeito de sentido é materializado na língua e os processos discursivos são sua fonte de produção no discurso (BRANDÃO, 2004, p. 42). Sendo assim, diferentes sujeitos quando se manifestam por meio do uso da linguagem, inscritos em espaços (sócio-histórico-ideológicos) específicos, estão produzindo um determinado efeito de sentido (FERNANDES e SÁ, 2021, p. 21 e 27).

interincompreensão **Interincompreensão** é a maneira singular pela qual os discursos se relacionam antagonicamente com o seu Outro (FRANCELINO, 2005, p. 42). Na relação de interincompreensão, os diferentes discursos são polêmicos entre si desde a sua origem. Dessa forma,

é possível supor que o domínio de memória de um posicionamento discursivo que mantém com seu Outro uma relação de polêmica estabelecerá, no momento de sua gênese (e nunca a *posteriori*), uma relação inseparável com o domínio de memória de seu adversário discursivo (SILVA, 2006, p. 223).

Para Maingueneau (2008), a constituição do discurso sempre se dá por meio da polêmica e da interdiscursividade. Além disso, o autor explica que:

Por toda sua existência, ele [o discurso] se obriga a esquecer que não nasce de um retorno às coisas, mas da transformação de outros discursos ou que a polêmica é tão estéril quanto inevitável, que a interincompreensão é insular, na medida da incompreensão que supõe (2008, p. 117).

O outro sempre recusará os textos citáveis provenientes do outro lado da polêmica, podendo ser por meio da repetição como um simulacro ou pelo silenciamento (SILVA, 2006, p. 223), sendo simulacro entendido como “uma das decorrências da competência interdiscursiva dos enunciadores de cada discurso”, ou seja, a habilidade do enunciador de um determinado discurso de “traduzir os discursos outros no interior da grade semântica específica de seu discurso” (2006, p. 259).

Definidos, acima, os conceitos da teoria da AD, traremos a seguir alguns conceitos de Política Linguística (PL) que, a partir da questão formulada na presente pesquisa, são mobilizados, para, de forma mais específica, contribuir para o desenvolvimento das análises engendradas nesta tese.

2.1.3 O conceito de política linguística

Apesar de o PEC-G não ter “como foco principal a promoção do português [...], ele tem, no bojo de seu funcionamento, uma política de promoção dessa língua” (DINIZ e BIZON, 2015, p. 127), o que ficou mais explícito quando a comprovação de proficiência na língua portuguesa se tornou obrigatória, a partir do ano 2000, por meio da apresentação do certificado do Celpe-Bras, no ato da inscrição do candidato no PEC-G. A respeito dessa exigência, no Manual do PEC-G (BRASIL, 2000), é informado que:

[...] Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS): A partir do ano 2000, será exigida de todos os candidatos não-lusófonos a aprovação no exame do CELPE-BRAS como condição necessária para a aceitação na etapa final do processo seletivo (BRASIL, 2000, p. 36).

O Celpe-Bras pode ser visto, portanto, como um gesto de investimento institucional em política linguística (PL), e é nessa perspectiva que o conceito de PL será acionado nesta pesquisa.

O termo *política linguística* tem uma ampla conceituação devido à sua utilização em outros campos das Ciências Humanas e Sociais, podendo, então, ser determinado pelo ponto de vista ou pelo seu local de estudo. Nesta pesquisa, serão discutidas e contrastadas algumas diferenças epistemológicas sobre os conceitos de PL, definidos por pesquisadores das áreas de Política Linguística⁴⁴, Linguística Aplicada, Sociolinguística, e do campo da História das Ideias Linguísticas (HIL).

Na perspectiva da Sociolinguística, Calvet (2007, p. 12) associa, como um binômio inseparável, os termos “política linguística” e “planejamento linguístico” porque, conforme o autor, o segundo é a aplicação da primeira. Em outras palavras,

⁴⁴ O termo pode ser relacionado tanto a uma área do conhecimento quanto a um objeto de estudo de áreas do conhecimento mais institucionalizadas como a Sociolinguística, a Linguística Aplicada ou a Análise de Discurso (DINIZ e SILVA, 2019).

a política linguística é definida pelo sociolinguista como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”, sendo, a sua implementação, o planejamento linguístico (2007, p. 11). Ainda que o autor afirme que qualquer grupo possa elaborar uma política linguística, ele considera que cabe somente ao Estado colocá-la em prática (2007, p. 20).

Diniz (2013) argumenta que a conceituação do conceito de *política linguística* a partir da HIL, em articulação com o da Análise do Discurso materialista e da Semântica do Acontecimento, apresenta diferenças consideráveis à perspectiva de Calvet, porque não limita a elaboração de políticas linguísticas a ações do Estado; tampouco restringe processos de instrumentalização de uma língua a “decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas” (2013, p. 48). Nesse sentido, lembra que a produção de saberes metalinguísticos também pode ser considerada uma ação de PL, como propõe o campo da HIL, que pretende “pensar a relação entre os processos de instrumentalização de uma língua e a constituição da identidade nacional” (DINIZ, 2013, p. 32). A título de exemplificação, Diniz (2013, p. 45) menciona os trabalhos de Zoppi-Fontana que exploram os processos de gramatização da língua nacional brasileira e sua história, notadamente, naqueles que se detêm sobre os “processos de constituição de *português do Brasil como língua transnacional*” (ZOPPI FONTANA, 2009, p. 14).

Em um de seus trabalhos, ao advogar por uma Linguística Crítica, Rajagopalan (2003) assinala a importância de que, em nossas pesquisas e trabalhos no âmbito da LA, perguntemo-nos sobre “quais são os motivos e programas secretos que estão por trás de certas teorias e que as ajudam a ganhar destaque e aceitação quase que instantâneos entre os membros da comunidade acadêmica e mesmo fora dela” (2003, p. 18). O autor destaca que, via de regra, as teorias refletidas em nosso fazer investigativo refletem os anseios do momento histórico no qual as ideias que defendemos estão localizadas. Nesse sentido, a ideia de uma aparente “neutralidade” esconde, na verdade, fundamentações político-ideológicas daqueles que propõem teorias, metodologias, ementas, programas.

Assim também, ao pensarmos na forma como se constituem as políticas linguísticas, consideramos, em consonância com Diniz (2012), Bizon (2013) e outros autores que estas não se constituem apenas verticalmente, mas, também, horizontalmente. Isto é, as políticas linguísticas não são apenas estabelecidas por documentos oficiais ou autoridades políticas, mas se expressam também dentro das

salas de aulas, dos ambientes escolares e acadêmicos, na produção de materiais didáticos e nos materiais didáticos em si, nas escolas de pesquisas e de investimentos nos diferentes projetos de programas de pós-graduação. É o que sinaliza Diniz:

[...] diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística, [...] mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas (DINIZ, 2012, p. 16).

Pensando no âmbito do ensino de línguas no Brasil, Monte Mór (2013) aponta que muitas vezes, em salas de aulas, determinadas práticas podem velar ou revelar políticas de ensino que não necessariamente estão explícitas na ação do docente. A autora destaca que, em muitos contextos, o fundamento político-educacional não constituiu a formação profissional dos professores, visto que, nesta, há uma predominância do “como ensinar” em detrimento de discussões que abram espaço para que os docentes reflitam sobre as políticas presentes nas propostas de ensino às quais precisam seguir.

A partir da discussão proposta por Monte Mór (2013), Miranda (2021) destaca alguns questionamentos que precisamos fazer ao considerar o âmbito da formação de professores de línguas: “professores e professoras conhecem as políticas de ensino de línguas nesse país? Esse tópico estaria incluso na formação inicial ou em serviço de docentes do ensino de línguas? Os planejamentos e programas da formação docente refletem sobre essas políticas?” (2021, p. 68-69).

Em sua dissertação de mestrado, Miranda (2016) analisa o projeto Pelo Mundo, realizado no âmbito do curso de PLA para o Pré-PEC-G em uma IES, no ano de 2015. A pesquisadora entrevistou professoras do curso de PLA, estudantes do PEC-G participantes do curso e duas professoras da Faculdade de Letras daquela instituição acerca de suas visões sobre o Projeto Pelo Mundo. Como explica a autora, o projeto se constituiu de atividades diversas desenvolvidas entre os estudantes, as professoras e outros participantes em seu entorno, fossem estes vinculados à IES em questão ou habitantes da cidade onde moravam aqueles alunos. Ao analisar as entrevistas feitas para sua pesquisa, Miranda destacou o fato de que os participantes da pesquisa – professoras de PLA para o Pré-PEC-G, professoras da Faculdade de Letras e estudantes do curso de PLA do Pré-PEC-G – narraram o projeto de diferentes formas, ora exaltando suas contribuições para o ensino e para a comunidade

acadêmica, ora deixando emergir a compreensão de que aquele tipo de projeto não tinha espaço, verdadeiramente, nos planos e ementas das universidades (MIRANDA, 2016).

Essas questões exemplificam, a nosso ver, as diferentes políticas linguísticas que perpassam as relações entre instituições, docentes e estudantes de línguas. A partir dessa perspectiva, podemos considerar que as diferentes práticas nos âmbitos acadêmicos, sejam em pesquisa, sejam no ensino ou na extensão, podem assumir diferentes desenhos de acordo com as concepções político-ideológicas que perpassam os agentes envolvidos nessas práticas.

Shohamy (2006) também amplia a concepção de PL ao defender a criação de políticas linguísticas mais inclusivas e que reflitam a real PL em funcionamento nas sociedades que, em muitos países, não coincide com as PL oficiais. A autora acredita que

[...] as políticas de fato são determinadas em outro lugar por uma variedade de mecanismos que perpetuam, indiretamente, as PL e que servem como uma ferramenta para converter ideologias, principalmente em estados-nação tradicionais, em políticas homogêneas e hegemônicas (SHOHAMY, 2006, p. 53, tradução nossa)⁴⁵.

Considerando nossa filiação a uma perspectiva Indisciplinar da LA, concordamos com Orlandi (2007), para quem “não há possibilidade de se ter a língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” (2007, p. 8). Logo, ao considerar as relações que se estabelecem também intermediadas pela linguagem, acreditamos ser imprescindível nos questionarmos, como pesquisadores e educadores, quais são as políticas linguísticas envolvidas, seja na ementa de uma disciplina, na exigência de um exame de proficiência – como mencionamos, anteriormente, no caso do Celpe-Bras na esfera do PEC-G –, seja nos materiais utilizados em sala de aula, na forma como se lida com as línguas dos estudantes e professores ou nas práticas didáticas que compõem nossos cursos, programas e disciplinas.

⁴⁵ No original: *the de facto policies are determined somewhere else, by a variety of mechanisms that indirectly perpetuate LPs and that serve as a tool to turn ideologies, mostly in the traditional nation-states, into homogenous and hegemonic policies.*

De fato, nossa escolha por focalizar o PEC-G por meio de entrevistas realizadas com gestores e estudantes do convênio é também uma escolha política, firmada no desejo de visibilizar outras vozes que narram o PEC-G para além das vozes acadêmicas que o descrevem e analisam por meio de artigos, dissertações e teses. Contudo, consideramos igualmente os documentos oficiais, pois compreendemos também sua importância para a construção de políticas linguísticas no âmbito do PEC-G, que é focalizado neste trabalho.

Nossa escolha por analisar as polêmicas que, em nossa visão, emergem dos diferentes discursos que constituem nosso trabalho investigativo, advém de nosso objetivo de visibilizar as múltiplas interpretações que se constituem, nesses discursos, sobre o PEC-G. Fazendo isso, acreditamos estar questionando quais são as políticas linguísticas, os posicionamentos político-ideológicos que permeiam o funcionamento do programa e suas bases. Acreditamos que esse posicionamento condiz com uma busca por uma LA Crítica, Indisciplinar, problematizadora e em constante reflexão sobre suas práticas. Assim, visamos, em consonância com Cavalcanti (2006), desvencilhar-nos um fazer teórico que trabalha em uma perspectiva de mundo firmada em preconceitos naturalizados acerca de grupos, muitas vezes, minoritarizados pelos discursos e práticas que os circundam, como é o caso dos participantes do PEC-G, já demonstrado em pesquisas anteriores (BIZON, 2013; MIRANDA, 2016; CÂNDIDO, 2019; FARINA, 2021, para mencionar algumas).

Ainda em concordância com Cavalcanti (2006), podemos tomar, para o nosso presente trabalho investigativo, suas palavras citadas a seguir:

[vou] mostrar, sob uma perspectiva de leitura pós-colonial, as linhas e as entrelinhas construídas no meu fazer pesquisa aplicada em um contexto sociolinguística e sócio-historicamente complexo de minorias étnicas. Se, assim como no pós-modernismo, dentro de uma perspectiva pós-colonial, tudo está em fluxo, também meu olhar sobre a pesquisa está em movimento, é temporário, sofre alterações à medida que releio e escrevo (CAVALCANTI, 2006, p. 236).

Consideramos o contexto do PEC-G também um contexto sócio-linguístico e sócio-historicamente complexo, tendo em vista as múltiplas relações de poder e discursivas que o envolvem, contemplando instâncias de governança internacionais e nacionais e agentes de múltiplas nacionalidades, construções culturais, formações e objetivos. Em nossas análises, que serão apresentadas no próximo capítulo desta

tese, trabalhamos a partir de uma visão interpretativista (ERICKSON, 1986) e assumimos nossa escolha justamente porque compreendemos, em consonância com Cavalcanti, a fluidez do discurso e da pesquisa, sempre em movimento, em construção a partir também dos novos pesquisadores e leitores que, por ela, são interpelados.

Foi, portanto, por meio dessas perspectivas ora apresentadas, que buscamos empreender nossa análise dos discursos dos sujeitos envolvidos no curso de PLA para estudantes Pré-PEC-G. É nosso compromisso, na medida do possível, a partir das discussões levantadas nesta pesquisa, “criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais” (MOITA LOPES, 2006b, p. 104) em prol do PEC-G.

Isto posto, na próxima seção, apresentaremos o percurso metodológico seguido para constituição desta pesquisa.

2.2 Percurso Metodológico

Conforme afirmamos no início deste capítulo, “nesse campo disciplinar [da AD], teoria e metodologia são indissociáveis; à escolha metodológica vincula-se a escolha teórica, o que deve ser condizente com a natureza do objeto discursivo tomado para análise” (FERNANDES e SÁ, 2021, p. 14). O *corpus*, por sua vez, tem uma ligação intrínseca com a análise, porque “decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca das propriedades discursivas” (ORLANDI, 2015, p. 61). Assim, os analistas do discurso, ao organizarem os materiais que lhes servirão para responder às suas perguntas, em função do método e do procedimento aos quais recorrem, estão constituindo seus *corpora* (MAINGUENEAU, 2015, p. 39-40).

Nosso *corpus* de pesquisa abrange três conjuntos de materiais: (i) documentação oficial que trata do PEC-G, desde o seu início até os dias de hoje; (ii) trabalhos acadêmicos sobre o programa, bem como uma carta endereçada ao MEC e ao MRE, que trazem as vozes de docentes e coordenadores de cursos de PLA no âmbito do PEC-G; (iii) entrevistas com gestores do MRE, MEC e estudantes do PEC-G (ex-estudantes do Pré-PEC-G que frequentaram o curso de PLA em diferentes IES).

O primeiro conjunto de materiais que integram o *corpus* abrange a legislação que regulamentou ou ainda regulamenta o PEC-G, incluindo: Decretos, Protocolos, Termos Aditivos aos Protocolos, Manuais do Programa, Manuais dos estudantes e

textos disponíveis na mídia que tratem do Programa. No quadro 11, a seguir, elencamos tais documentos. Na primeira coluna, consta o nome do documento, a data de sua publicação, sua subordinação na hierarquia da legislação do Programa e o nome do presidente, à época de sua publicação. Na coluna da direita, especificamos o tema utilizado em nossa análise.

Quadro 11 – Relação de documentos e temas relevantes para as análises

Documento, data de publicação e nome do presidente à época	Temas analisados
<p>Decreto nº 55.613/1965 de 20 de janeiro de 1965. Humberto Castelo Branco</p>	<p>Início do PEC-G</p>
<p>Protocolo de 3 de janeiro de 1967. Subordinado ao Decreto nº 55.613/1965. Humberto Castelo Branco</p>	<p>Atribuições e competências dos sujeitos do Programa</p>
<p>Protocolo de 11 de dezembro de 1974. Subordinado ao Decreto nº 55.613/1965. Ernesto Geisel</p>	<p>Diferenças deste em comparação ao anterior quanto às atribuições e competências dos sujeitos do Programa</p>
<p>Termo Adicional ao Protocolo de 1974, de 27 de fevereiro de 1981. Subordinado ao Decreto nº 55.613/1965. João Figueiredo</p>	<p>Ensino de PLA antes do ingresso nas IES; Desenvolvimento da área de PLA nas IES; Favorecimento de campos de estudos aplicados na referida área.</p>
<p>Portaria nº 39, de 01 de julho de 1986</p>	<p>Desempenho acadêmico dos estudantes</p>

Subordinado ao Decreto nº
55.613/1965.
José Sarney

Protocolo de 10 de novembro de
1986.
Subordinado ao Decreto nº
55.613/1965.
José Sarney

Manual do estudante; Condições
financeiras para se manterem no Brasil

Protocolo MRE-MPAS, de julho de
1987.
Subordinado ao Decreto nº
55.613/1965.
José Sarney

Acesso aos recursos operacionais
médico-assistenciais do INAMPS

Protocolo de 4 de outubro de 1993.
Subordinado ao Decreto nº
55.613/1965.
Itamar Franco

Manual do estudante; Condições
financeiras para se manterem no Brasil

Convênio MRE-MS, de 25 de janeiro
de 1994.
Subordinado ao Decreto nº
55.613/1965.
Itamar Franco

Acesso aos recursos operacionais
médico-assistenciais do SUS

Termo Aditivo ao Protocolo de
1993, de 10 de agosto de 1995.
Subordinado ao Decreto nº
55.613/1965.
Fernando Henrique Cardoso

Circunstâncias que acarretam o
desligamento do estudante do Programa.

Protocolo de 13 de março de 1998. Exigência do Celpe-Bras; Curso de PLA nas IES; Recursos financeiros; SUS; Subordinado ao Decreto nº 55.613/1965. **Manual** do estudante.

Fernando Henrique Cardoso

Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013. Diferenças deste em comparação ao anterior quanto aos seguintes aspectos:

Dilma Rousseff

Exigência do Celpe-Bras; Curso de PLA nas IES; Recursos financeiros; SUS; **Manual** do estudante.

Fonte: elaboração própria, 2023.

O segundo conjunto de materiais que compõe o *corpus* de pesquisa foi constituído com vistas a visibilizar as vozes de professores e coordenadores do curso de PLA oferecido em algumas IES brasileiras para candidatos ao PEC-G. Tal conjunto abrange a “Carta de Novembro” (DINIZ e BIZON, 2021), documento escrito por coordenadores e por professores de PLA envolvidos com o PEC-G e com o Pré-PEC-G no IV Sincelpe (Simpósio Internacional Celpe-Bras), no ano de 2017. Inclui, ainda, trabalhos acadêmicos que igualmente trazem essas vozes, visto que as pesquisadoras também eram professoras de cursos para o Pré-PEC-G em diferentes IES brasileiras (BIZON, 2013; MIRANDA, 2016; CÂNDIDO, 2019; FARINA, 2021; CARILO, 2017; DIONÍSIO, 2017, entre outros, que têm em seu *corpus* entrevistas com esse grupo de sujeitos).

O terceiro e último conjunto de materiais do *corpus* consiste em entrevistas realizadas com dois grupos de sujeitos: (1) dois responsáveis pelo PEC-G, um no MRE e outro no MEC, por serem esses os ministérios responsáveis pela administração do Programa, (2) parte do corpo discente do PEC-G – seis alunos que já tivessem concluído o curso de português em IES diferentes porque, assim, os estudantes teriam passado por uma experiência completa do curso – isto é, acolhimento e permanência na IES, até o final –, o que lhes dá uma visão mais ampla do processo.⁴⁶

⁴⁶ No projeto inicial desta pesquisa, responsáveis pelos cursos de PLA nas IES, fossem eles professores, coordenadores ou ambos, seriam entrevistados, compondo, dessa forma, um dos grupos de entrevistados, conjuntamente aos que foram mencionados anteriormente. No entanto, no decorrer

A escolha da entrevista como dispositivo de análise de escuta discursiva (ORLANDI, 2015, p. 57) se deu porque percebemos que somente os documentos de arquivo não forneceriam elementos suficientes para compreendermos as polêmicas em jogo no funcionamento do Pré-PEC-G. Ademais, em harmonia com a perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar, era nosso objetivo visibilizar vozes dos participantes do convênio, incluindo dos estudantes, que, apesar de serem os mais envolvidos no programa, têm suas vozes sistematicamente silenciadas.

Antes da realização das entrevistas, um Termo de Anuência (apêndices D, E, F, G, H, I) foi assinado pelos responsáveis de cada instituição convidada a participar da pesquisa (MRE, MEC, UnB, UFBA, UFG, UFPA, UFSJ). Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética (CEP)⁴⁷, os sujeitos da pesquisa, todos maiores de idade, foram convidados a participar das entrevistas. Aqueles que aceitaram foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os detalhes da metodologia utilizada, os resultados esperados, os potenciais riscos e a garantia de anonimato e confidencialidade de sua participação. Todos foram solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam as informações acerca da pesquisa e dos procedimentos adotados em relação às entrevistas, em conformidade com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Nas entrevistas, foram utilizados roteiros de perguntas (Apêndices A, B, C e D). Cada interação, gravada em áudio, foi posteriormente transcrita conforme normas baseadas em Marcuschi (2003). A duração variou entre 30 e 60 minutos. Todo o material será guardado por 5 anos e seu sigilo é perpétuo, conforme exigências do CEP.

No que diz respeito aos documentos, por representarem “uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos” (FLICK, 2009, p. 234), estes foram utilizados nesta pesquisa como estratégia complementar às entrevistas. A escolha por entrevistas do tipo semiestruturadas teve como propósito empreender uma análise discursiva dos sujeitos participantes. Portanto, podemos afirmar que esse tipo de entrevista foi escolhido por ter uma estrutura mais aberta no

da pesquisa, fomos surpreendidos pela pandemia de covid-19, o que nos impossibilitou a realização de entrevistas com o referido grupo. Dessa forma, recorreremos ao segundo conjunto de materiais, conforme a descrição feita acima.

⁴⁷ O Parecer consubstanciado do CEP pode ser conferido no anexo 1.

que se refere, principalmente, às respostas dadas pelos entrevistados. Mesmo que as perguntas tenham sido formuladas a partir de uma sequência organizacional menos aberta no início, ao final, as perguntas se ampliam, possibilitando ao entrevistado dar respostas mais soltas e de cunho pessoal.

Ademais, essa estrutura foi montada com um propósito, qual seja propiciar e construir uma ambientação acolhedora durante a gravação da entrevista, na qual a história desse sujeito no Programa funcionasse como um elemento de identificação, mas também servindo para delimitar e descrever seu espaço social no PEC-G.

Ao final do questionário, as perguntas ficam mais abertas, permitindo que o entrevistado coloque a sua percepção sobre o assunto e dê sugestões sobre o Programa. Assim também, durante a gravação da entrevista, é esperado que o entrevistado responda às perguntas livremente, mesmo aquelas iniciais, e que o entrevistador possa decidir, ao longo da entrevista, qual pergunta fará em seguida, bem como escolher quando perguntar e em que ordem deverá fazer as perguntas (FLICK, 2009).

Em continuidade, no quadro a seguir, apresentaremos os participantes de pesquisa, reunindo informações sobre sua trajetória a partir das entrevistas realizadas com eles.

Quadro 12 – Informações sobre os entrevistados

Estudante A	A entrevista foi realizada no dia 16 de fevereiro de 2022, presencialmente, em ambiente externo, na UnB. O estudante é nacional da República Democrática do Congo e realizou o curso de PLA em 2018. No momento em que realizamos a entrevista, ainda estava cursando a graduação em uma IES brasileira. Havia frequentado o curso de PLA para o Pré-PEC-G na mesma instituição na qual estava, à época da entrevista, estudando seu curso de graduação. No ano de 2023, em que apresentamos esta tese para defesa, o estudante participa ativamente em uma associação que visa auxiliar estudantes migrantes nessa IES.
--------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Estudante B	<p>A entrevista com o estudante B foi realizada em 16 de fevereiro de 2022, presencialmente, em ambiente externo, na UnB. Ele nasceu na Costa do Marfim e realizou o curso de PLA em uma IES na região Norte do Brasil. Quando foi aprovado no exame Celpe-Bras, solicitou transferência para realizar seu curso de graduação em uma universidade na região Centro-Oeste do Brasil. Em 2018, quando de sua chegada ao Brasil, realizou uma longa viagem de ônibus para chegar à IES onde frequentou o curso de PLA. Já havia concluído seu curso de graduação quando foi entrevistado para esta pesquisa.</p>
Estudante C	<p>A entrevista foi realizada com o estudante C no dia 28 de dezembro de 2021 por videoconferência. Ele é de nacionalidade queniana e realizou o curso de PLA em uma universidade no Nordeste do Brasil. Segundo relata na entrevista, nunca havia ouvido falar sobre o PEC-G, até que seu pai lhe apresentou um anúncio sobre o programa que saiu no jornal. Ele se inscreveu e foi selecionado. Realizou sua graduação em uma IES localizada na região Centro-Oeste do Brasil e, quando realizamos a entrevista, já havia terminado seu curso.</p>
Estudante D	<p>A entrevista com a estudante D foi realizada no dia 21 de dezembro de 2021, presencialmente, em ambiente externo, na UnB. Ela é haitiana e realizou o curso de PLA em 2018, em uma IES no Centro-Oeste do Brasil, a mesma na qual está cursando sua graduação, ou seja, ainda está em andamento.</p>

Estudante E	A entrevista com o estudante foi realizada no dia 23 de dezembro de 2021, presencialmente, em ambiente externo, na UnB. O estudante veio do Haiti e realizou seu curso de PLA no ano de 2016, na mesma universidade onde frequentou seu curso de graduação, já concluído. Atualmente, está fazendo pós-graduação em outra IES brasileira.
Estudante F	A entrevista com o estudante foi realizada no dia 21 de dezembro de 2021, presencialmente, em ambiente externo, na UnB. Ele nasceu em Benim e realizou o curso de PLA no ano de 2015, em uma IES da região Centro-Oeste do Brasil. Nessa mesma instituição, ele concluiu seu curso de graduação e, em seguida, o mestrado. Posteriormente, ingressou num programa de pós-graduação em Portugal onde, atualmente, realiza um doutorado.
Gestor do MEC	A entrevista com o gestor do MEC foi realizada em 21 de fevereiro de 2022, presencialmente, nas dependências do próprio Ministério. O entrevistado é um consultor contratado no mencionado órgão com experiência de quase dez anos de trabalho na área.
Gestor do MRE	A entrevista foi realizada em 09 de maio de 2022 por videoconferência. O entrevistado trabalha com a Divisão de Temas Educacionais do MRE, uma divisão que cuida, prioritariamente, dos assuntos relacionados ao PEC-G e ao PEC-PG. Sua função é relacionada ao PEC-G e engloba atividades como manter contato com o MEC, com postos do MRE no exterior, com as IES, tanto federais como não federais e com os estudantes internacionais que estão no

	Brasil, já vinculados ao PEC-G, bem como com possíveis candidatos que estão no exterior e pretendem se candidatar ao Programa.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaboração própria, 2023.

Segundo Orlandi (2015, p. 62), “todo discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos”. Dito isso, buscamos privilegiar, em nosso *corpus* de pesquisa, a materialidade linguístico-histórica daquilo que nos propusemos a analisar: as polêmicas em jogo no funcionamento do Pré-PEC-G. Assim, colocando em relação os diferentes textos de nosso *corpus* de pesquisa, fizemos recortes que traziam à tona aspectos polêmicos. Posteriormente, categorizamos esses aspectos de modo a visibilizar os principais eixos objeto de polêmica, a partir do que organizamos as distintas seções que compõem o capítulo de análise.

Tendo apresentado o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, no capítulo 3, a seguir, apresentamos nossas análises.

CAPÍTULO 3

Como aluno PEC-G, agora sou aluno de verdade!
(entrevista com estudante A, realizada em 16 de fevereiro de 2022,
grifo nosso).

3. POLÊMICAS NO FUNCIONAMENTO DO PRÉ-PEC-G

Neste capítulo, procedemos à análise discursiva do *corpus* desta pesquisa. Especificamente, teremos em vista recortes dos seguintes textos: Decreto nº 7.948/2013 (BRASIL, 2013); Edital nº66/2022, referente ao Processo Seletivo do PEC-G para ingresso em 2023⁴⁸; Manual do Estudante PEC-G, disponível na página eletrônica do MRE⁴⁹; Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (BRASIL, 2000)⁵⁰; entrevistas com estudantes e gestores desse último ministério e do MEC; Carta de Novembro, documento redigido em ocasião da reunião do Grupo de Trabalho especial Pré-PEC-G, que fez parte da programação do IV Sincelpe - Simpósio Internacional Celpe-Bras, ocorrido no ano 2017, conforme mencionado anteriormente.

Especificamente, analisaremos, a partir de um olhar discursivo, as seguintes polêmicas: (1) “Estudante Pré-PEC-G” x “estudante PEC-G”: mesmo estatuto?; (2) o Pré-PEC-G: possíveis violações de direitos humanos x iniciativa de sucesso; (3) “A diversidade dos cursos de PLA no Pré-PEC-G nas IES: razão de “desespero ou de “enriquecimento”?; (4) “É óbvio que a gente não tem como deliberar sobre isso”: jogos de (des)responsabilização.

3.1 “Estudante Pré-PEC-G” x “estudante PEC-G”: mesmo estatuto?

Na presente seção, analisamos como diferentes designações relativas à maneira que o estudante-convênio é nomeado nas documentações do Programa produzem distintos efeitos de sentido, os quais constroem diferentes lugares de identificação para o Pré-PEC-G. Esse deslize dos significantes evidencia diferentes

⁴⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/EditalPECG2023DOU.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

⁴⁹ Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/arquivos/arquivos-teste/manual_do_estudante-convenio_pt.pdf/view. Acesso em: 9 jan. 2023.

⁵⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PEC.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

interpretações quanto ao vínculo do estudante do curso de PLA com o Programa e com as IES, reveladoras de uma polêmica discursiva em jogo.

Damos início a essa análise valendo-nos dos recortes do Decreto nº 7.948/2013 (BRASIL, 2013) que fazem referência especificamente ao curso de PLA oferecido para os candidatos ao PEC-G, abordado no capítulo III, *Das Inscrições*, e no capítulo V, *Das Disposições Gerais*, conforme abaixo:

Recorte 1 – Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013

§ 2º O **candidato** originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras, em IES credenciadas.

§ 3º O **candidato** reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do §2º, **não poderá ingressar no PEC-G**, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme disposto na Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980 e no Decreto no 86.715, de 10 de dezembro de 1981.

[...]

Art. 18. As IES que oferecerem vagas no curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras aos **estudantes-convênio** deverão fazê-lo mediante assinatura de Termo específico, a ser firmado com o Ministério da Educação, assegurando as condições e o cumprimento do Programa (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Nos recortes acima, são apresentadas as condições para que um candidato possa fazer o curso de PLA no Brasil, as implicações no caso de ele ser reprovado no Celpe-Bras e, por fim, as exigências a serem observadas pelas IES caso queiram oferecer o “curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras”. Notamos um silenciamento importante: em nenhum momento são fornecidas informações sobre o vínculo do estudante na IES onde ele frequentará o curso de PLA.

No que se refere ao modo como o estudante Pré-PEC-G é designado, nos §§2º e 3º do art. 6º do capítulo que trata das inscrições, ele é designado “**candidato** ao Programa”, ou seja, ainda não integra, de fato, o PEC-G, ao passo que, no último capítulo, *Das Disposições Gerais*, ele é designado como “**estudantes-convênio**”, como se já tivesse ingressado definitivamente no Programa. No §3º, determina-se que “O **candidato** reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do §2º, **não poderá ingressar no PEC-G**”. Produz-se, assim, nesse recorte, o efeito de que o

estudante Pré-PEC-G ainda não integra o Programa porque, ao ser estabelecido que ele “não poderá ingressar”, infere-se que ele ainda não ingressou no Programa, mesmo que tenha sido classificado em uma das etapas do processo de seleção que lhe dá a possibilidade de frequentar o curso de PLA no Brasil para, então, prestar o exame Celpe-Bras.

Já no art. 18º, acima reproduzido, a designação utilizada significa o candidato como se esse já integrasse plenamente o Programa – “estudantes-convênio” –, apesar de o artigo tratar do curso de PLA, etapa anterior à realização do exame Celpe-Bras. O estudante, nesse ínterim, ainda não teria sido aprovado no exame de proficiência, uma das condições para concluir seu processo de classificação no PEC-G. Sendo assim, os estudantes são designados de maneiras distintas no mesmo documento, referenciados como “candidatos” e como “estudantes-convênio”. Essas diferentes designações parecem indicar um não-lugar desse sujeito no Programa, ora fazendo parte, ora fora dele. Esse não-lugar do estudante, no Decreto 7.948/2013 (BRASIL, 2013), fica ainda mais evidente nos diferentes tipos de vínculo estudantil estabelecidos nas IES que oferecem o curso de PLA, conforme veremos no decorrer dessa seção.

Um outro documento que trazemos para a análise, neste momento, é o Edital nº 66/2022, publicado pela Secretaria de Educação Superior do MEC, referente ao Processo Seletivo do PEC-G para o ano letivo de 2023. No recorte abaixo, assim como no Decreto 7.948/2013, há dois itens que abordam as condições para que o candidato que ainda não tem o Celpe-Bras possa prestá-lo no Brasil, após ter frequentado o curso de PLA, em IES brasileira; e as consequências, caso seja reprovado no referido exame de proficiência:

Recorte 2 – Edital nº 66/2022

3.1.2. O candidato oriundo de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras deverá prestar o referido exame no Brasil, em IES brasileira credenciada, uma única vez, no segundo semestre de 2023, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras em IES a ser designada.

3.1.3. O candidato não certificado no Celpe-Bras aplicado no Brasil será considerado **desclassificado** do PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013 (BRASIL, 2022, p. 1, grifo nosso).

O item 3.1.2 do Edital nº 66/2022 faz o mesmo esclarecimento que o Decreto 7.948/2013, sobre as condições necessárias para frequentar o curso de PLA no Brasil; no entanto, o item 3.1.3 contém uma palavra que destacamos aqui: o candidato que prestar o exame Celpe-Bras no Brasil, mas não conseguir certificação, “será considerado **desclassificado** do PEC-G”. Nesse recorte, o efeito de sentido produzido, diferentemente do que ocorre no Decreto, é de que o candidato, antes de prestar o Celpe-Bras, já havia sido **classificado** na seleção como estudante-convênio, faltando-lhe apenas cumprir uma das etapas do processo seletivo: apresentar a comprovação de proficiência em português. Sendo assim, nesse recorte, ele pode ser considerado um estudante-convênio mesmo que ainda esteja frequentando o curso de PLA no Brasil. No entanto, se não obtiver a certificação, é desclassificado no processo de seleção do PEC-G.

Em consonância com o Edital nº 66/2022, o gestor do MRE afirma que, “caso eles [candidatos] não sejam aprovados, eles realmente são **desligados** do Programa e devem retornar a seu país” (recorte da entrevista com o gestor do MRE, realizada em 09 de maio de 2022, grifo nosso). A palavra “**desligados**” produz um efeito de sentido semelhante ao descrito anteriormente: o candidato pode ser considerado um “estudante-convênio” porque, para ser desligado do Programa, já teria de ter sido ligado a ele em um momento anterior, na etapa classificatória.

É interessante notar como os candidatos ao PEC-G são nomeados no Decreto nº 7.948/2013 e no Edital nº 66/2022 porque, como vimos anteriormente, ao compararmos as duas documentações, variam as designações utilizadas no Decreto para diferenciar aquele candidato que já apresentou o Celpe-Bras, durante o processo de seleção, daquele que ainda não o apresentou. No Edital, no entanto, talvez por se tratar de um documento que aborde mormente a seleção dos candidatos ao Programa, o termo utilizado, de modo sistemático, para se referir ao aspirante a uma vaga é “candidato”.

No quadro 13, a seguir, listamos as variadas maneiras pelas quais o estudante é nomeado e o local onde a nomenclatura se apresenta no Decreto 7.948/2013. Observamos que as diferentes designações produzem distintos efeitos de sentido na interpretação do referido documento normativo, conforme análise em sequência:

Quadro 13 – Designações do estudante do PEC-G no Decreto nº 7.948/2013

Decreto nº 7.948/2013		
Designação	Nº de ocorrências	Local onde ocorre
“Estudante(s)-convênio”	24	Ementa do Decreto e Caput do Art. 1º; §§1º e 2º do Art. 7º; Caput do Art. 8º, Parágrafo único; Caput do Art. 9º, § 4º; Caput do Art. 10; Caput do Art. 12, §§3º e 4º; Caput do Art. 13, Parágrafo único; Caput do Art. 14, Parágrafo único; Caput do Art. 15; Caput do Art. 16, §§1º e 2º; Caput do Art. 17; Caput do Art. 18; Caput do Art. 19; Parágrafo único do Art. 20.
“Candidato(s)”	6	§ 2º do Art. 2º; § 1º do inciso V do Art. 6º; § 2º do inciso V do Art. 6º; § 3º do inciso V do Art. 6º; § 4º do inciso V do Art. 6º; Caput do Art. 7º
“Estudantes candidatos”	1	§ 1º do Art. 4º
“Estudante(s)”	4	§ 2º do Art. 9º; Caput do Art. 11; Caput do Art. 14 e Parágrafo único;
	3	Caput do Art. 1º e Parágrafo único

“Estudante(s) estrangeiro(s)”		Caput do Art. 6º
“Estudante do PEC-G”	1	Caput do Art. 11

Fonte: elaboração própria, 2023⁵¹.

O termo mais utilizado no Decreto 7.948/2013 para designar os estudantes aspirantes ou aqueles já vinculados ao PEC-G é “estudantes-convênio”, ocorrendo 24 vezes no documento. Essa designação aparece no início – Ementa e Caput do Art. 1º –, para descrever de maneira extensa o nome do Programa, ou seja, Programa “Estudantes-Convênio” de Graduação, e só volta a ser mencionada a partir do final do Capítulo III, que trata das inscrições, nos §§1º e 2º do Art. 7º, conforme o recorte a seguir:

Recorte 3 – Decreto 7.948/2013

§ 1º A condição migratória regular no Brasil, que compreende a obtenção do visto e a atualização do registro de estrangeiro, é de responsabilidade do estudante-convênio, e é indispensável para **efetivação da matrícula** e, posteriormente, para a **inscrição em disciplinas a cada início de período letivo**.

§ 2º A IES zelar pelo cumprimento das obrigações previstas no § 1º, provendo os documentos necessários para o registro do estrangeiro, vedada a **inscrição em disciplinas** de estudante-convênio em situação migratória irregular (BRASIL, 2013, grifo nosso).

No recorte acima, o §1º trata dos trâmites para a regularização de condição migratória do estudante no Brasil e o §2º, das atribuições das IES relativas ao cumprimento do parágrafo anterior, o §1º. Em ambos os parágrafos, são mencionadas as condições para que o “estudante-convênio” possa efetivar sua matrícula e se inscrever em disciplinas, no entanto, em nenhum momento, é estabelecido em qual curso; se no de graduação, se no de PLA ou se em ambos. Contudo, no §1º, é mencionada a “inscrição em disciplinas a cada início de período letivo”. Sendo assim, é possível depreender que sejam disciplinas de graduação, já que o curso de PLA, conforme descrito nos §§2º e 3º do art. 6º – *vide* Recorte 1 –, é um curso que poderá ser frequentado pelo estudante como uma etapa anterior e preparatória para o Celpe-Bras. Ademais, no ponto 3.1.2 do Edital nº66/2022 – *vide* Recorte 2 –, há uma

⁵¹ Os itens grifados no quadro sinalizam os únicos momentos nos quais o estudante do curso de PLA é mencionado no Decreto 7.948/2013.

definição do período no qual o estudante deverá prestar o exame, bem como é estipulado que o estudante só poderá prestar o Celpe-Bras “uma única vez, no segundo semestre de 2023, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras em IES a ser designada” (BRASIL, 2022). Dessa maneira, pode-se deduzir que a “inscrição em disciplinas a cada início de período letivo” (BRASIL, 2013), conforme descrito no recorte acima, esteja relacionada a disciplinas de graduação e não ao curso de PLA, já que esse curso não poderá ser realizado mais de uma vez, ou, ainda, em outras palavras, o estudante não poderá se inscrever repetidamente nesse curso, “a **cada** início de período letivo” (BRASIL, 2013).

Voltamos, assim, ao ponto mencionado anteriormente sobre o não-lugar do Pré-PEC-G no Decreto 7.948/2013, o qual igualmente pode ser interpretado como um silenciamento desse sujeito no discurso institucional do Programa. Conforme destacado acima, esse estudante é mencionado na referida documentação, de maneira explícita, somente três vezes. As duas primeiras, no Capítulo que trata das inscrições, e a terceira vez, no Capítulo intitulado Disposições Finais. Dessas 3, o nome do curso de PLA – “curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras” (BRASIL, 2013) – é mencionado duas vezes e, por esse motivo, é possível inferir que o estudante ao qual se faz referência é o Pré-PEC-G.

Ademais, conforme detalhado no quadro 6, há um interregno, no início do Decreto, quanto ao uso da expressão “estudante-convênio”, que vai do Art. 1º do Capítulo I até o final do Capítulo III. Nesse ínterim, são usados outros termos, em substituição, tais como “candidato”, “estudantes candidatos” e “estudantes estrangeiros”. O efeito de sentido produzido aqui é o de que o estudante em questão ainda não é um estudante-convênio, porque ainda não concluiu a etapa das inscrições, descrita no Capítulo III. Outrossim, pode contribuir para esse efeito o fato de o termo “candidato” não ser mais mencionado a partir do final do capítulo das inscrições, mais precisamente, depois do Art. 7º, item que se refere ao momento em que o candidato é selecionado para integrar o Programa. Dessa forma, o efeito produzido é o de que, a partir desse ponto do Decreto, serão tratadas das normas referentes ao candidato já selecionado, ou ainda, àquele que **ingressou** no PEC-G.

A partir da estrutura do Decreto, é possível observar que há uma sequência de descrições do funcionamento do Programa e, portanto, determinados termos são utilizados para se referir ao estudante, em etapas específicas. O Decreto 7.948/2013

é estruturado em 5 capítulos, cada qual contendo uma parte da lei. O Capítulo I, intitulado Das Disposições Gerais, é o primeiro capítulo do Decreto; nele são destacados os artigos iniciais, nos quais estão contidos os princípios, objetivos, e diretrizes para a aplicação do Decreto. O Capítulo II, Das Vagas, contém informações detalhadas sobre as vagas, tais como a quem se destinam, quando são ofertadas, e sobre as condições para as IES aderirem ao Programa. Já o Capítulo III, Das Inscrições, regulamenta o processo de inscrições, prestando informações sobre a sua frequência, público-alvo, documentação necessária e procedimentos para efetuar a inscrição. O maior dentre os capítulos do referido Decreto é o Capítulo IV, intitulado Da Matrícula, Dos Prazos e Cumprimento do Programa. Ele contém informações para o estudante-convênio e para as IES a respeito das condições para o estudante-convênio se matricular nas IES, competências das IES quanto à permanência do conveniado no Brasil e nas IES, condições para efetuar mudança de curso, para solicitar concessão de bolsa, para realizar sua transferência para outra IES, e circunstâncias para que ele seja desligado do Programa. Por fim, no Capítulo V, Disposições Finais, agrupam-se normas autônomas, intertemporais ou destinadas à sua operacionalização.

Isso posto, a partir do Artigo 7º, a referência ao curso de PLA aparece somente uma vez, no Art. 18 do capítulo que trata das Disposições Finais, para descrever as condições para que as IES interessadas possam oferecer o referido curso aos “estudantes-convênio”, sendo essa a única ocorrência, no Decreto, do termo “estudantes-convênio” associado ao curso de PLA.

As ocorrências de “estudantes-convênio”, no Capítulo IV, por exemplo, fazem referência a questões de matrícula, prazos e cumprimento do Programa. Por conseguinte, se considerarmos que o estudante Pré-PEC-G deve, primeiramente, obter a certificação de proficiência – o Celpe-Bras – para, então, poder **ingressar** no Programa, o curso de PLA e o estudante Pré-PEC-G não poderiam, a partir de uma outra posição discursiva, ser mencionados no referido Capítulo, o que de fato acontece. Essa ausência, portanto, produz um silenciamento desse estudante. Ademais, parece-nos importante constatar as diferentes denominações que são atribuídas aos estudantes nas documentações do Programa porque tal fato pode estar relacionado à diferença de tratamento institucional que é dado aos dois grupos de estudantes – o que já apresentou o Certificado e aquele que não o apresentou.

No Edital nº66/2022, de seleção do PEC-G, entretanto, não é observada a mesma variação na forma como são nomeados os interessados em se inscrever no Programa. No quadro 14, abaixo, são listadas as designações pelas quais o candidato ao PEC-G é nomeado e o local, no documento, onde a nomenclatura se apresenta.

Quadro 14 – Designações do estudante do PEC-G no Edital nº 66/2022

Edital nº 66/2022		
Designação	Nº de ocorrências	Local onde ocorre
“Estudante(s)-convênio”	3	Título, preâmbulo e 1.1 (conceituação)
“Candidato(s)”	20	3.1.1, 3.1.2 (dos requisitos); 4.3, 4.3 a, c, e, 4.3.2, 4.3.3, 4.3.4, 4.3.5 (2x), 4.3.6, 4.4 (da inscrição); 5.3, 5.3.1, 5.5 (2x) (da seleção); 7.1, 7.2, 7.3 (das disposições gerais)
“Candidato(s) selecionado(s); “Selecionado(s)”	3	2.3 (das vagas), 3.2 (dos requisitos), 6.1.1 (dos resultados)
“Candidato não certificado no Celpe-Bras”	1	3.1.3 (dos requisitos)
“Candidatos desistentes”	1	6.2 (dos resultados)
“Candidatos aprovados no Celpe-Bras”	1	6.3 (dos resultados)
“Estrangeiro”	1	3.1 (dos requisitos)
“Estudante(s) estrangeiro(s)”	2	1.1 e 1.2 (conceituação)

Fonte: elaboração própria, 2023.

No Edital nº 66/2022, o termo “estudantes-convênio” é utilizado somente no título do Edital, em seu preâmbulo e no item 1, aquele que dá a conceituação do Programa, conforme recorte a seguir:

Recorte 4 – Edital nº 66/2022

EDITAL Nº 66/2022 PROCESSO SELETIVO 2022 DO PROGRAMA DE **ESTUDANTES-CONVÊNIO** DE GRADUAÇÃO (PEC-G) (INGRESSO 2023)

O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, torna pública a abertura de inscrições e demais procedimentos relativos ao Processo Seletivo do Programa de **Estudantes-Convênio** de Graduação (PEC-G) para o ano letivo de 2023.

1. CONCEITUAÇÃO

1.1 O Programa de **Estudantes-Convênio** de Graduação (PEC-G), administrado conjuntamente pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) e pela Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores (DTED/MRE), destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (BRASIL, 2022, grifo nosso).

Em suas três ocorrências, o termo “estudantes-convênio” aparece para nomear o Programa, e não para fazer menção ao estudante internacional que pretende se candidatar à vaga de “estudante-convênio”.

Ademais, o termo “candidato” sofre algumas variações, que são introduzidas de acordo com o que é abordado em determinados itens do documento, tais como: “Candidato(s) selecionado(s)”; ou “Selecionado(s)”; “Candidato não certificado no Celpe-Bras”; “Candidatos desistentes”; e “Candidatos aprovados no Celpe-Bras”. No Edital nº66/2022, portanto, não é verificada a mesma variedade de designações observada no Decreto 7.948/2013, que, como consequência, produz um efeito de sentido de não-lugar e de silenciamento do estudante na estrutura regimental do PEC-G, bem como uma diferença de vínculo, nas IES, entre os estudantes-convênio matriculados na graduação e os estudantes dos cursos de PLA.

De acordo com o relato do gestor do MRE, no recorte abaixo, a diferença desse vínculo entre IES não foi observada “em nenhuma normativa, em nenhum dispositivo técnico” (recorte da entrevista com o gestor do MRE, realizada em 09 de maio de 2022), mas somente na prática, no decorrer da operacionalização do Programa:

Recorte 5 – Entrevista MRE

Então, em aspectos práticos mesmo, assim, operacionais, **existe, sim, essa diferença**. Mas essa é uma diferença que... **ela não é instituída em nenhuma normativa, em nenhum dispositivo técnico**. É apenas uma diferença que surgiu em aspectos práticos, já no nível de instituição superior quando se percebeu essa diferença né? de **possibilidades de tratamento de vinculação entre os estudantes** (recorte da entrevista com o gestor do MRE, realizada em 09 de maio de 2022, grifo nosso).

A observação do entrevistado vai além, quando ele afirma que o ingresso diferenciado dos estudantes nas IES cria duas categorias de vinculação entre os discentes, o que pode prejudicar o estudante Pré-PEC-G durante o período que frequenta o curso de PLA:

Recorte 6 – Entrevista MRE

(...) se verificou que os cursos de língua portuguesa, eles não se enquadravam como cursos de graduação propriamente ditos. E, por isso, estudantes, **eles não poderiam a/ ter acesso a certos serviços adicionais... das instituições de ensino** (recorte da entrevista com o gestor do MRE, realizada em 09 de maio de 2022, grifo nosso).

Em consonância com o gestor do MRE, de que a diferença entre os estudantes não é estabelecida em nenhuma norma do PEC-G, um estudante do curso de PLA relata que o termo *Pré-PEC-G*, pelo qual é referenciado na IES onde frequenta as aulas preparatórias para o Celpe-Bras, sequer existe no Decreto 7.948/2013 ou no edital de seleção, conforme discutem Cândido, Farina e Vinecký (2021, p. 145-146). Em adição, ainda conforme as autoras, tal estudante critica essa denominação, dizendo que ele acaba sendo marginalizado da comunidade discente e privado de serviços oferecidos pela IES aos estudantes regulares, matriculados em cursos da graduação.

Nos recortes abaixo, extraídos da pesquisa de mestrado de Farina (FARINA, 2021) e, posteriormente, analisados no artigo de Cândido, Farina e Vinecký (2021), estão registradas as falas de dois estudantes, Jhon Jean e Doudou⁵². Ambos participaram do curso de PLA, na mesma IES, e têm a mesma percepção negativa sobre a utilização do termo *Pré-PEC-G*:

⁵² No artigo de Cândido, Farina e Vinecký (2021), é mencionado que “à época da geração de registros, já cursando pós-graduação, [os estudantes] continuavam colaborando com a recepção de novos candidatos ao PEC-G que chegavam à universidade” (2021, p. 145).

Recorte 7 – Narrativas de discentes

Excerto 5 Jhon Jean:

Eu concordo que são alunos do Pré-PEC-G porque eles **não têm uma vínculo** e tal, mas, **esse Pré-PEC-G, ele exclui os alunos da universidade**. Entendeu? **Ele não é PEC-G, ele não pode ser beneficiado**, ele não é beneficiado. Tem que excluir essas conversações [Refere-se à designação Pré-PEC-G]. Porque uma vez que eu cheguei, eu tenho duas cartas, eu fui aluno do PEC-G. Agora, é melhor me colocar numa condição, você tem que trabalhar, do que você não pode ter isso, não pode ter isso, não pode ter isso. E agora, eu tô no Brasil, de qualquer forma eu sou um aluno do Pré-PEC-G, mas eu faz parte do campus. Todo dia tô indo na Letras pra fazer curso de português. Ainda não sou PEC-G, só que Pré-PEC-G, esse Pré-PEC-G não pode excluir certas condições básicas do aluno.

Excerto 6

Doudou: Jhon Jean tocou num ponto que vou só aprofundar um pouquinho que é o nome Pré-PEC-G, né? Pré-PEC-G que é muito usado hoje, né? Eu acho que quem criou esse nome não pensou muito, não? A razão por que vou contar. A pessoa não sabe o Decreto do PEC-G, porque no editais o PEC-G nunca escreve Pré-PEC-G. **O edital fala você é do PEC-G, você é do Programa PEC-G, não fala você é de Pré-PEC-G**. Porque quando você concorre a um edital você sabe, o edital te fala você é do Programa PEC-G, você vai para o Brasil pra cursar tal, tal e tal. Mas agora, sabe, aqui, eles colocam uma classificação só pra te desfavorecer. Acho que é só uma maneira de dizer você não tem direito a isso. Quando você chega no Brasil, você já vai iniciar a aula da língua portuguesa. **A pessoa que já tá estudando numa faculdade é aluno da faculdade**, mas ali tem uma tendência a dizer, que eu acho que é um problema administrativo, é um problema muito administrativo que acontece, que eu acho que as pessoas não sabem o papel deles, mas que **usam essa palavra só pra dizer você não tem benefício a isso**, você não tem benefício a isso. Todos os alunos da [nome da faculdade] são alunos da [nome da faculdade]. Os alunos do PEC-G fazem um curso na [nome da faculdade] faz parte dos estudantes da [nome da faculdade]. Então a gente não pode dizer ainda não sou estudante da [nome da IES], essa palavra, eu não gosto muito de bater papo com eles sobre essa palavra, não sei se eles têm medo do que eu vou falar (risos). Quando começa esse assunto, sai fora, porque é um assunto bem administrativo. **Se você pega os editais do PEC-G, o Decreto do PEC-G nunca fala Pré-PEC-G, nunca li Pré-PEC-G. Quem viu pode me mostrar**. Só fala a lista do PEC-G saiu, não fala a lista do Pré-PEC-G saiu. Tem que reavaliar mesmo o nome colocado (CÂNDIDO, FARINA e VINECKÝ, 2021, p. 145, 146).

Pode-se depreender, portanto, que existem dois vínculos possíveis aos estudantes: aqueles que já integram o Programa porque são matriculados na graduação e, em vista disso, têm acesso aos serviços oferecidos pela IES; e o candidato que ainda precisa cumprir a etapa classificatória de comprovação de

proficiência na língua portuguesa. As regras que se aplicam a um grupo não se aplicam ao outro.

Tal percepção também pode ser encontrada em outro recorte da entrevista realizada com o mesmo gestor, quando ele reconhece que **“Infelizmente**, existem, sim, diferenças entre os estudantes PEC-G, propriamente dito, e os estudantes pré-PEC, né? Como a gente chama” (recorte da entrevista com o gestor do MRE, realizada em 09 de maio de 2022, grifo nosso). Ao utilizar o advérbio “infelizmente”, o locutor dá a entender que essa diferença não é desejável. Ademais, na sequência de sua fala, ele menciona que ela **“traz implicações práticas** aos estudantes que vêm ao Brasil” (recorte da entrevista com o gestor do MRE, realizada em 09 de maio de 2022, grifo nosso) para fazer o curso de PLA, sendo

Recorte 8 – Entrevista MRE

(...) **a principal diferença na verdade, a un.. diferença mais significativa é justamente o seu... a sua classificação, a sua vinculação às instituições de ensino superior. O estudante PEC-G que já fez exame Celpe-Bras e já está na graduação**, ele já pode ser matriculado como um estudante brasileiro comum. Então ele possui o acesso a todos as dependências da Universidade, todos os serviços né? que os alunos regulares, eles têm acesso. Como restaurante universitário, bibliotecas, é... em alguns casos moradia universitária dentre diversos outros benefícios. É..., entretanto, **já aqueles estudantes que... que estão fazendo curso de língua portuguesa, os pré-PECs, eles... geralmente são matriculados em cursos de extensão ou cursos que possuem outra classificação que não seja graduação. É... infelizmente** a maioria das... das universidades, das instituições de ensino superior é... apresentam essa... esse vínculo de forma diferenciada do veículo do estudante de graduação. Então muitos desses estudantes não têm acesso por exemplo ao restaurante universitário à... à moradia universitária, aquele, aqueles benefícios que eu já falei. Então **essas diferenças elas acabam é..... tornando a permanência do estudante Pré-PEC-G é... um pouco mais precária, eu diria, né? Quando comparado com estudante PEC-G que já vem para cursar graduação** (recorte da entrevista com o gestor do MRE, realizada em 09 de maio de 2022, grifo nosso).

No recorte acima, há, mais uma vez, a ocorrência do advérbio **“infelizmente”**, em referência ao vínculo do estudante nas IES, o que parece reforçar o efeito de sentido criado sobre a condição desvantajosa de ser um estudante Pré-PEC-G quando comparado ao estudante PEC-G ou, em outros termos, aquele que já está matriculado em um curso de graduação. Na sequência de sua fala, o entrevistado enumera as **“implicações práticas”**, a saber, as consequências de o estudante não

ter o vínculo de um graduando, tais como não ter acesso aos serviços da IES oferecidos aos estudantes regulares, como “restaurante universitário, biblioteca e moradia universitária”. Ele conclui, nesse recorte, que as restrições de acesso a esses serviços acabam por tornar “a permanência do estudante Pré-PEC-G mais precária”.

Na Carta de Novembro, são apresentados diversos problemas enfrentados pelos estudantes Pré-PEC-G, os quais tendem a ocorrer menos frequentemente com estudantes do Programa que já estão cursando suas graduações. Nesse documento, é destacado que, apesar de os estudantes candidatos ao Programa assinarem um “Termo de Reponsabilidade Financeira”, no qual garantem ter meios para sua subsistência no Brasil, arcando com suas próprias despesas, muitos não conseguem se manter dignamente no decorrer do período durante o qual estão frequentando o curso de PLA, conforme o recorte a seguir:

Recorte 9 – Carta de Novembro

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 “assegurem 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 poderão 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)⁵³ e a renovação anual do visto temporário, entre outras necessidades básicas de seu cotidiano (DINIZ e BIZON, 2021, p. 156, 157).

⁵³ Desde 2017, o nome do Registro mudou para Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM), quando foi publicado o Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017, que regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, a qual institui a Lei de Migração.

Os problemas listados acima são decorrentes de uma situação financeira aquém daquela que poderia ser considerada minimamente ideal para a subsistência desses estudantes.

Apesar de terem apresentado, no processo de inscrição, o Termo de Responsabilidade Financeira (TRF)⁵⁴, no qual os estudantes devem assegurar “ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação” (BRASIL, 2013), por muitas vezes, os estudantes não conseguem cumprir o que é estabelecido no referido Termo (figura 1, a seguir).

⁵⁴ O TRF é um documento que os candidatos ao PEC-G são obrigados a apresentar quando se candidatam ao Programa.

Figura 1– Termo de Responsabilidade Financeira



MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES
DEPARTAMENTO CULTURAL E EDUCACIONAL
DIVISÃO DE TEMAS EDUCACIONAIS E LÍNGUA PORTUGUESA

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
Posto (sobrescrever aqui)

TERMO DE RESPONSABILIDADE FINANCEIRA
PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO – PEC-G

Eu, [nome completo do responsável financeiro], [nacionalidade], [estado civil], [profissão], nascido(a) a [dia/mês/ano] em [cidade, estado, país], residente e domiciliado(a) em [endereço], afirmo, para fins de inscrição de [nome completo do candidato] no processo seletivo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G, que assumirei inteira responsabilidade pela manutenção do(a) candidato(a), caso ele(a) venha a ser selecionado(a) pelo referido processo seletivo, comprometendo-me a **custear sua ida ao Brasil, sua instalação inicial e seu retorno ao país de origem**, bem como a enviar-lhe o equivalente a **US\$ _____,00** (_____ dólares norte-americanos) mensais, durante toda sua estada no Brasil.

Declaro, ainda, que recebo o equivalente a **US\$ _____,00** (_____ dólares norte-americanos) mensais, de forma que poderei honrar este compromisso.

Telefone(s) para contato: _____

Fax: _____

e-mail(s): _____

_____, de _____ de 20_____
[cidade] [dia] [mês] [ano]

[assinatura do responsável financeiro do(a) candidato(a)]

ATENÇÃO:

Este Termo de Responsabilidade Financeira deve ser obrigatoriamente acompanhado de comprovante(s) da renda mensal declarada pelo(s) responsável(is) financeiro(s) do(a) estudante, exceto no caso de estudante financiado(a) por órgão governamental.

Referências a valores monetários na documentação comprobatória deverão ser convertidas para dólares norte-americanos, com indicação da taxa de conversão adotada.

Fonte: site do MRE, na página que trata do “Processo seletivo” para o PEC-G.⁵⁵

55

Disponível

em:

[TRF_2023.doc](#) ([live.com](#))

ou

https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.gov.br%2Fmre%2Fpt-br%2Fassuntos%2Fcultura-e-educacao%2Ftemas-educacionais%2FTRF_2023.doc&wdOrigin=BROWSELINK. Acesso em: 26 jan. 2023.

Nesse documento, um responsável financeiro do candidato – pessoa física ou agência financiadora de seu país – declara que custeará a ida do estudante “ao Brasil, sua instalação inicial e seu retorno ao país de origem, bem como a enviar-lhe o equivalente a US\$____,00 (____ __dólares norte-americanos) mensais, **durante toda sua estada no Brasil.**”⁵⁶

É importante notar, no entanto, que há uma diferença quanto ao período de destinação dos recursos financeiros que o estudante receberá de seu responsável financeiro descrito nas documentações do Programa. Enquanto no TRF, conforme mencionado acima, o compromisso se dá **durante toda a estada do estudante no Brasil**, tanto no item 3 do Edital nº 66 (BRASIL, 2022) – vide recorte 10, abaixo –, quanto no Capítulo das inscrições, do Decreto nº 7.948/2013 (BRASIL, 2013), o estudante deve assegurar “ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil **durante o curso de graduação.**” Sendo assim, há dois registros oficiais a respeito do mesmo assunto, ou melhor, sobre como se dará o custeio das despesas do estudante PEC-G: uma abrange todo o período que ele permanecerá no Brasil, inclusive, durante o curso de PLA; a outra, de maneira diferente da primeira, menciona somente o período ao longo do qual o estudante estará fazendo o curso de graduação, sem incluir o primeiro ano, quando ele estará frequentando o curso de PLA. Diríamos que, novamente, produz-se um efeito de não lugar no funcionamento do Pré-PEC-G, que aparece silenciado nessa formulação do Decreto nº 7.948/2013.

O Edital nº 66/2022, que trata dos requisitos para a candidatura, conforme o recorte abaixo, também estipula que:

Recorte 10 – Edital nº 66/2022

3.1. Poderá concorrer a uma vaga no PEC-G o estrangeiro:

- a) Residente dos países indicados no item 8 deste Edital, que não seja portador de visto permanente ou de qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil;
- b) Que tenha pelo menos 18 anos completos até 31 de dezembro de 2022 e, preferencialmente, até 23 anos completos na mesma data;
- c) Que apresente Termo de Responsabilidade Financeira, em que assegurem ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação;**

⁵⁶ Em edições anteriores à atual, no edital de abertura das inscrições para o Processo Seletivo para ingresso no PEC-G, era estipulada uma quantia de US\$ 600,00 (seiscentos dólares norte-americanos) mensais para custear as despesas com subsistência no Brasil durante o curso de graduação (BRASIL, 2021) e (BRASIL, 2020).

d) Que firme Termo de Compromisso em que se obrigue a cumprir as regras do PEC-G; (...) (BRASIL, 2022, p. 1, grifo nosso).

De acordo com o item “c”, ao apresentar o TRF, o candidato deve assegurar que terá meios para custear suas despesas no Brasil “durante o curso de graduação” (BRASIL, 2022). Sendo assim, é possível inferir que o TRF, apesar de ser apresentado por todos os candidatos durante o processo de inscrição, não se aplica ao período durante o qual o estudante está frequentando o curso de PLA, que é anterior ao do curso de graduação. Observamos, uma vez mais, o não-lugar desse sujeito no Programa, o que reforça o argumento presente em alguns discursos, mencionados anteriormente, de que o estudante Pré-PEC-G tem um vínculo precário com as IES, o que enfatiza a sua condição de vulnerabilidade e desvalimento.

Conforme já mencionado, o estudante deve assinar um “Termo de Responsabilidade Financeira” no qual garante que terá condições de custear a sua estada no Brasil. No entanto, como é possível verificar nos recortes, tanto das entrevistas com os alunos (*vide* recortes adiante), quanto da Carta de Novembro, grande parte desses estudantes não consegue se manter financeiramente no país. De maneira a proporcionar aos estudantes o padrão de vida ao qual todo ser humano tem direito, de acordo com o artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (*vide* recorte 20), os autores da referida carta apresentam ao MEC uma sugestão. A partir da posição discursiva da qual enunciam, esta não só poderia trazer melhorias para as condições de vida dos estudantes, mas também seria uma possibilidade de trazer uniformidade entre as IES quanto ao vínculo institucional que os estudantes têm com as universidades nas quais frequentam o curso de PLA:

Recorte 11 – Carta de Novembro

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 (DINIZ e BIZON, 2021, p. 164, grifo nosso).

Argumenta-se, portanto, que a formalização do vínculo do estudante Pré-PEC-G com as IES seja uma maneira de minimizar os problemas enfrentados pelos alunos

e de lhes dar mais possibilidades de agenciamento e pertencimento pelos estudantes, durante o seu primeiro ano no Brasil, quando estão frequentando o curso de PLA.

O estudante A, ao comparar sua experiência como um aluno Pré-PEC-G, com a experiência atual, na condição de aluno PEC-G, disse:

Recorte 12 – Estudante A

Como aluno PEC-G. Agora sou aluno de verdade! (risos).

Antes era de mentira. (risos).

(risos). É porque já... Você tá chamado de aluno especial⁵⁷, não de aluno regular. Já faz diferença, né? Você não tem as mesmas vantagens que tem um aluno, que um aluno PEC-G tem, né? Tem algumas restrições e... Professora, você se lembra que tivemos até problema para... o RU aqui. E nosso caso era diferente do dos alunos PEC-G e o mesmo para...

DFTRANS?

O DFTRANS, né? Demorado... levou muito tempo... e mas já um aluno, um aluno PEC-G não passa pelo todo esse, por todo esse problema, né? Então já pelo fato de ser Pré-PEC-G, tem, tem algumas restrições, né? Você não consegue usufru/ usufruir de todos os direitos que o aluno PEC-G tem. Por exemplo, as bolsas também, as bolsas. Eu me lembro que a gente não tinha bolsas... só pelo fato de ser Pré-PEC-G. E a gente esperava fazer a prova para se tornar aluno de verdade. (risos). Isso (recorte da entrevista com o estudante A, realizada em 16 de fevereiro de 2022, grifo nosso).

Para o estudante A, não ser mais um estudante do curso de PLA e ter obtido a certificação do Celpe-Bras significa ser um “estudante de verdade”, ou seja, como aluno de graduação, ele tem benefícios que antes não tinha ou que eram mais custosos para conseguir, como os casos que ele menciona sobre o acesso ao Restaurante Universitário e ao transporte gratuito, o DFTrans.

Ademais, para receberem o dinheiro enviado pelo seu responsável financeiro, os estudantes precisam ter uma conta bancária no Brasil – essa seria a maneira mais simples de recebê-lo –, mas, sem o vínculo adequado com a IES, as instituições bancárias não aceitam fazer a abertura da conta e, conseqüentemente, alguns estudantes enfrentam dificuldades consideráveis para receber dinheiro no Brasil. A partir dessa situação, percebemos que o estudante, novamente, encontra-se em um não-lugar. Dessa vez, em uma dimensão diferente, fora do contexto universitário, ou seja, na esfera financeira que interfere diretamente na sua manutenção no Brasil.

⁵⁷ Na IES em questão, os estudantes Pré-PEC-G são matriculados como alunos especiais, tratando-se de uma situação peculiar e diferente das demais IES que oferecem o curso de PLA.

No recorte abaixo, o gestor do MEC traz uma informação que se choca com a posição discursiva de discentes e docentes do Pré-PEC-G. Para eles, uma das possíveis causas dos problemas desse estudante seria a fragilidade do vínculo com as IES, mas, no discurso do gestor do MEC, parece não haver diferença de vinculação entre os estudantes. Na entrevista, ele afirma que ambos são “estudantes-convênio” à luz do Decreto. A respeito desse vínculo, o gestor do MEC dá a seguinte informação:

Recorte 13 – Entrevista MEC

É, na verdade o decreto trata do estrangeiro em dois momentos: quando ele se candidata a uma vaga... é **candidato**. Quando ele tem a vaga, se torna **estudante-convênio**. No momento que ele assina o termo de compromisso, né? e aquele documento que o MRE entrega para o aluno assinar e apresentar na universidade para se matricular, ele é considerado **estudante-convênio**. Então, para a universidade, ela só vai lidar diretamente com o **estudante-convênio**. Mas para se candidatar ao programa não está selecionado ele só é tratado como **candidato**. Isso é uma é uma das coisas que eu acho maravilhosas na Língua Portuguesa que a gente tem palavras específicas para designar situações específicas, sem precisar fazer uns acochambrados como a língua a língua inglesa, por exemplo, né? Então, na verdade **o estudante Pré-PEC-G e o estudante regular da graduação ambos estudantes-convênio à luz do Decreto. Por quê? Foram selecionados e estão ao abrigo do programa. Alguns estão cumprindo uma fase preliminar para começar a graduação e outros já cumpriram essa fase já tem o Celpe-Bras e já podem se matricular, então, legalmente ambos são estudantes-convênio** (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022, grifo nosso).

Apesar de o entrevistado dizer acima que, “legalmente ambos são estudantes-convênio”, no recorte abaixo, ao ser questionado a respeito dos diferentes vínculos que os estudantes Pré-PEC-G têm com as IES, ele responde que “esse é um lugar cinzento” (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022), explicando, a seguir, o motivo dessa diversidade, a qual analisamos na sequência:

Recorte 14 – Entrevista MEC

M Em termos práticos, gerenciais estão em momentos diferentes do processo seletivo. Então, na verdade o can/ aluno Pré-PEC-G, ele ainda está no processo seletivo faltando apenas cumprir essa, essa fase da língua portuguesa.

P **Mas já é considerado...**

M **Já.**

P **Estudante-convênio.**

M Juridicamente já é estudante Pré-PEC-G, estudante-convênio porque já tem inclusive o termo de compromisso assinado.

P Tá. Ah, que ótimo. É... Os estudantes Pré-PEC-G têm diferentes tipo de vínculo com as instituições, né? Com as IES, de acordo com a instituição onde eles frequentam o curso de português. Como você avalia essa diversidade?

M Esse é um daqueles **lugares cinzentos** quando a gente tem a realidade da educação superior no Brasil com a regulação vigente de hoje, né? que para preservar a democracia é importante você ter a liberdade de cátedra. E é constitucionalmente, né? À luz do que houve de violações democráticas no período do militar nas universidades principalmente meu pai era vice-presidente do DCE nos anos 70 eu conheço muito bem essa realidade, na Constituição (nos possibilitou) preservar dois dos principais pilares da democracia brasileira, né? A imunidade parlamentar inclusive o foro privilegiado vem disso e do outro lado a liberdade de cátedra e a autonomia universitária. Você não tem democracia se você não tiver representantes do povo que possam representar as minorias e defendê-las e a capacidade e a liberdade dos cidadãos em desenvolver a liberdade de pensamento. Então, isso é ótimo. Quando a gente vai na exceção que é o aluno PEC-G, né? (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022, grifo nosso).

Em sua posição discursiva, o gestor utiliza as expressões “liberdade de cátedra” e “autonomia universitária” de maneira a construir uma argumentação que explique o motivo de haver um vínculo diferenciado entre os alunos do curso de PLA e os matriculados nos cursos de graduação, nas IES. É interessante notar, entretanto, que essa posição se opõe à posição discursiva de outros sujeitos do Programa, que, de maneira oposta a esse posicionamento, sugerem que “os ministérios induzam políticas que garantam a formalização do vínculo dos alunos Pré-PEC-G nas IES”, como na Carta de Novembro (DINIZ e BIZON, 2021, p. 164).

A polêmica analisada nessa seção tratou dos posicionamentos discursivos entre os sujeitos do Programa, em variadas dimensões do PEC-G, analisando em que medida estudantes Pré-PEC-G e PEC-G são significados, ou não, como tendo o mesmo estatuto. Nesse sentido, é importante ter em conta que

Quando o espaço discursivo é considerado como rede de interação semântica, ele define um processo de interincompreensão generalizada, a própria condição de possibilidade das diversas posições enunciativas. Para elas, não há dissociação entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de “não compreender” o sentido dos enunciados do Outro; são duas facetas do mesmo fenômeno. No modelo, isso se manifesta no fato de que cada discurso é delimitado por uma grade semântica

que, em um mesmo movimento, funda o desentendimento recíproco (MAINGUENEAU, 2008, p. 99).

Foi possível constatar, em nossa análise, embates entre os posicionamentos discursivos. Por um lado, os gestores dos ministérios, apesar de reconhecerem um tratamento diferenciado entre os estudantes Pré-PEC-G e PEC-G, atribuem as variadas formas de vinculação dadas aos estudantes Pré-PEC-G às IES que, em decorrência disso, acabam por produzir, institucionalmente, tratamentos diferenciados que chegam a interferir na vida do estudante, em diversas instâncias. Foi possível observar, entretanto, uma diferença nas soluções propostas para que os estudantes Pré-PEC-G e PEC-G recebam o mesmo tratamento. Enquanto a proposta de um dos gestores é a de resolver essas diferenças por meio da elaboração de um novo decreto (*vide* recorte 44), o outro propõe ações de apoio do MEC junto às IES (*vide* recorte 22), por meio de instruções informativas e esclarecimentos sobre este ser um grupo discente único, por serem amparados pelo mesmo Programa, e que, portanto, devem receber o mesmo tratamento das instituições de ensino nas quais frequentam o curso de PLA.

Por outro lado, temos o posicionamento discursivo dos coordenadores e dos professores, que atribuem a responsabilidade aos ministérios e solicitam, para tanto, que eles “induzam políticas para garantir o vínculo formal dos estudantes Pré-PEC-G com as IES” (DINIZ e BIZON, 2021, p. 164). Os estudantes entrevistados também foram unânimes em seus posicionamentos ao atribuírem à diferença de vínculo os problemas que enfrentaram durante o primeiro ano no Brasil, enquanto faziam o curso de PLA. Ademais, o relato de dois estudantes, que recortamos da pesquisa de Farina (2021), mostrou que eles não aceitam a denominação Pré-PEC-G por entenderem que essa traz dificuldades para suas vidas. Em adição, reivindicam que sejam tratados como estudantes PEC-G, conforme a legislação vigente do Programa, porque, aliás, conforme observação feita por eles, a terminologia “Pré-PEC-G” não consta de suas normas.

Na seção a seguir, analisamos as polêmicas relacionadas às possíveis violações de direitos humanos que ocorrem no Pré-PEC-G em oposição à percepção de que ele seja um sucesso.

3.2 O Pré-PEC-G: possíveis violações de direitos humanos x iniciativa de sucesso

Conforme explicado anteriormente, o curso de PLA para o Pré-PEC-G é realizado em diversas IES brasileiras que oferecem vagas por meio de assinatura de Termo específico, sancionado conjuntamente com o MEC (BRASIL, 2013). É um curso oferecido a candidatos originários de países onde o exame Celpe-Bras não é aplicado; dessa forma, eles têm a oportunidade de prestar o exame no Brasil, ao final do referido curso. Assim, se aprovados no exame, cumprirão uma das exigências listadas no Decreto nº 7.943/2013 – bem como em editais de abertura do processo seletivo do PEC-G, a exemplo do de nº 66/2022 –, que determina a obrigatoriedade de certificação no Celpe-Bras para se inscrever no Programa.

O primeiro ano que os estudantes passam no Brasil, durante o curso de PLA, é muitas vezes marcado por desafios, fragilidades e por situações de vulnerabilidades que podem causar impactos nas vidas não só dos alunos, mas também de professores e de servidores administrativos das IES, conforme descrito por Diniz e Bizon (2021, p. 152). Essa situação de desvalimento dos estudantes também é descrita em vários outros trabalhos acadêmicos, como os de Cândido, Farina e Vinecký (2021), Farina (2021), Almeida (2019), Cândido (2019), Cañas (2019), Miranda (2016), Bizon (2013).

Almeida (2019) apresentou resultados de sua pesquisa de mestrado, cuja finalidade era "compreender os processos de entrada, permanência e saída dos estudantes do Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) na UnB" (ALMEIDA, 2019, p. 1). Em seus achados, o pesquisador relata que

Recorte 15 – Dissertação de Almeida (2019)

Os problemas relacionados à falta de institucionalização dos estudantes Pré-PEC-G nas universidades atingem todas as IES (ALMEIDA, 2019, p. 39).

A falta de institucionalização dos estudantes Pré-PEC-G significa que eles não têm um vínculo com a IES tal qual tem o estudante que já apresentou o Celpe-Bras no processo de inscrição e, portanto, não terá de fazer o curso de PLA no Brasil antes do início da graduação.

Tal fato pode ser constatado na Carta de Novembro, escrita por participantes do Grupo de Trabalho realizado no IV Sincelpe, ao ser relatado que “durante o período

Pré-PEC-G, durante o qual estão sem vínculo efetivo com as IES” (DINIZ e BIZON, 2021, p. 156) os estudantes vivenciam uma série de restrições. Nesse documento, é mencionado que, apesar de haver um bom desempenho dos alunos no Celpe-Bras – dados fornecidos pelo MEC e MRE –, as condições e qualidade de vida desses estudantes estão bastante aquém dos resultados positivos mostrados pelos ministérios. No recorte abaixo, são compartilhadas as preocupações dos autores da Carta em razão das condições de desvalimento pelas quais os estudantes do curso de PLA passam durante o primeiro ano no Brasil.

Recorte 16 – Carta de Novembro

Coordenadores, professores e alunos consideram bastante positivos dados como os apresentados por [nome suprimido] (MRE) e por [nome suprimido] (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 (DINIZ; BIZON, 2021, p. 155-156, grifo nosso).

No recorte abaixo, Almeida (2019), que também participou de um dos Grupos de Trabalho formados por ocasião do IV Sincelpe, cujo produto final foi a Carta de Novembro, mencionada acima, reforça a incompatibilidade entre os números e resultados apresentados pelos ministérios com a real situação enfrentada pelos estudantes durante o curso de PLA.

Recorte 17 – Dissertação de Almeida (2019)

Segundo o MRE, entre os estudantes dos cursos Pré-PEC-G (1993-2015), apenas 13% não foram aprovados no Celpe-Bras, isso mostra que esses cursos têm cumprido o papel de preparar os estudantes para a prova do Celpe-Bras. **Entretanto** a situação destes estudantes é delicada, pois além das questões recorrentes entre os estudantes PEC-G, eles não estão institucionalizados na maioria das

universidades, o que gera vários problemas (ALMEIDA, 2019, p. 38, grifo nosso).

Almeida (2019), ao apresentar a situação dos estudantes, inicia o período de maneira a opô-lo ao que foi apresentado pelos ministérios. Ele utiliza a conjunção “entretanto”, o que marca, nesse recorte, uma polêmica em relação aos argumentos vindos da posição do MRE. O pesquisador qualifica a situação dos estudantes como “delicada”, retomando a questão da falta de institucionalização por parte desses estudantes nas IES, o que, segundo ele, causa muitos problemas.

Para que a polêmica seja analisada na materialidade do texto e também para que seja compreendida, é necessário observar, de maneira prioritária, a oposição no discurso (MORAES, 2018, p. 306), porque, quando há um compartilhamento de dois discursos dentro de um mesmo espaço discursivo, eles, invariavelmente, estabelecerão entre si uma relação polêmica (SILVA, 2006, p. 259). Nesse sentido, é interessante observar o que M relata em sua entrevista, no recorte 18, a seguir. Ele destaca os números que, segundo ele, indicam “um sucesso do sistema de educação superior no Brasil para ensino de língua portuguesa para estrangeiros”, conforme mencionamos nos dois recortes analisados anteriormente. Na posição discursiva do gestor, os números são determinantes para a avaliação positiva que ele faz dos cursos de PLA nas IES brasileiras – e, por extensão, do Pré-PEC-G. O efeito discursivo produzido é o de não haver espaço para discussão a esse respeito, ao dizer que “seria o primeiro a recusar qualquer tentativa do Ministério de igualar ou impor qualquer tipo de coisa nas instituições”, conforme vemos no recorte abaixo:

Recorte 18 – Entrevista MEC


Eu consegui um dado de que **eu tenho mais de 75 por cento de sucesso**. Em todas. Independente do tipo, carga horária, da metodologia, local... Então, isso mostra um, um, um sucesso do sistema de educação superior no Brasil para ensino de língua portuguesa para estrangeiros. Então, eu vejo com muito bons olhos essa diversidade e seria o primeiro a recusar qualquer tentativa do Ministério de igualar ou impor qualquer tipo de coisa nas instituições. Acho que a gente tem muito mais a ganhar, deixando essa liberdade, guardando apenas o cuidado em você manter uma, um índice de sucesso muito bom. E esse índice de sucesso se replica também na graduação. A gente tem 78% de índice de conclusão de curso do PEC-G. Quando a média nacional não é muito mais do que 60 por cento. A evasão do PEC-G não passa de 10 por cento nos últimos 15 anos. Isso é maravilhoso. E, e entre os alunos africanos, o índice de conclusão do curso é maior. 82%. Então, isso mostra bastante a força


das instituições brasileiras porque a única diferença de desempenho que eu consegui identificar nesse indicador é quando eu analiso entre os países que não apresentam, não têm posto aplicador do Celpe-Bras... é, a, aqueles que não são hispano hablantes. Então, a única diferença maior de conclusão de curso é quando eu não tenho um posto aplicador dando acesso à Língua Portuguesa no país. Então, esse é um indicador que mostra que essa diversidade, essa riqueza dos programas de Pré-PEC... é benéfica e não impacta o desempenho dos alunos e nem o sucesso deles (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022, grifo nosso).

Assim, por um lado, mostram-se problemas no Pré-PEC-G, que os estudantes passam por várias situações de desvalimento, no decorrer do curso de PLA; por outro, trazem-se números que reforçariam o sucesso dos cursos de PLA nas IES brasileiras.

O estudante-convênio, ao chegar ao Brasil, deve se apresentar à IES à qual foi selecionado para efetuar sua matrícula. Tanto o estudante que irá cursar a graduação quanto aquele que fará o curso de PLA devem apresentar à IES, quando de sua chegada ao Brasil, um documento intitulado *Carta de Apresentação*, o qual não consta registro nem do Decreto 7.948/2013, nem no Edital nº 66/2022. Há dois modelos de Carta disponíveis: um para o que entrará na graduação e outro para aquele que frequentará o curso de PLA. Ao compararmos esses dois documentos, notamos que há algumas diferenças entre eles. A primeira é o seu destinatário: um dos documentos deve ser entregue somente ao coordenador do PEC-G; o outro, além de destinatário, também deve ser entregue ao coordenador do “curso de português preparatório para o exame Celpe-Bras”, conforme os documentos a seguir (figuras 2 e 3):

Figura 2 – Carta de Apresentação para estudantes Pré-PEC-G




 MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES
 INSTITUTO GUIMARÃES ROSA
 DIVISÃO DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL

PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO – PEC-G

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ao(À) Coordenador(a) do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G
 e
 ao(à) Coordenador(a) do curso de português preparatório para o exame Celpe-Bras
 no(a) _____

(nome da IES)

(endereço da IES/campus)

Em ____ de _____ de 20__

Senhores(as) Coordenadores(as),

Tenho a honra de apresentar o(a) estudante _____

_____ de
 nacionalidade _____, portador(a) do
 Passaporte n.º _____, selecionado(a) pelas autoridades brasileiras para realizar o
 curso de português preparatório ao exame para obtenção do Certificado de Proficiência em
 Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) na
 _____ (_____), durante o
 ano de 20____, ao amparo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).


Aproveito a oportunidade para renovar os protestos de mais alta estima e
 consideração.


Atenciosamente,

(assinatura do funcionário diplomático)
[Inserir nome do funcionário diplomático]
[Inserir nome do posto]

Fonte: [carta_apresentacao_PECG2023portugues.doc \(live.com\)](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.gov.br%2Fmre%2Fpt-br%2Fassuntos%2Fcultura-e-educacao%2Ftemas-educacionais%2Fprogramas-de-estudo-para-estrangeiros%2Fpec-g%2Fcarta_apresentacao_PECG2023portugues.doc) ou
https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.gov.br%2Fmre%2Fpt-br%2Fassuntos%2Fcultura-e-educacao%2Ftemas-educacionais%2Fprogramas-de-estudo-para-estrangeiros%2Fpec-g%2Fcarta_apresentacao_PECG2023portugues.doc&wdOrigin=BROWSELINK.
 Acesso em: 12 fev. 2023.

Figura 3 – Carta de Apresentação do estudante de graduação




 MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES
 INSTITUTO GUIMARÃES ROSA
 DIVISÃO DE COOPERAÇÃO EDUCACIONAL

PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO – PEC-G

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ao(À) Coordenador(a) do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G no(a)

(nome da IES)

(endereço da IES/campus)

Em ____ de _____ de 20__

Senhor(a) Coordenador(a),

Tenho a honra de apresentar o(a) estudante _____

_____, de

nacionalidade _____, portador(a) do

Passaporte n.º _____, selecionado(a) pelas autoridades brasileiras para realizar o

curso de graduação em _____

no(a) _____ (_____), a

partir do _____ semestre de 20____, ao amparo do Programa de Estudantes-Convênio

de Graduação (PEC-G).

Aproveito a oportunidade para renovar os protestos da mais alta estima e

consideração.

Atenciosamente,

(assinatura do funcionário diplomático)

[Inserir nome do funcionário diplomático]

[Inserir nome do posto]

Fonte: [carta_apresentacao_PECG2023.doc \(live.com\)](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.gov.br%2Fmre%2Fpt-br%2Fassuntos%2Fcultura-e-educacao%2Ftemas-educacionais%2Fcarta_apresentacao_PECG2023.doc) ou https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.gov.br%2Fmre%2Fpt-br%2Fassuntos%2Fcultura-e-educacao%2Ftemas-educacionais%2Fcarta_apresentacao_PECG2023.doc&wdOrigin=BROWSELINK. Acesso em: 12 fev. 2023.

Em ambas as cartas, é mencionado que os estudantes estão sob o “amparo do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)”, ou seja, não há diferença no tratamento dado aos estudantes por parte do MRE, que é o órgão emissor do documento. O que difere na Carta de Apresentação, em relação aos estudantes, é que um é encaminhado para o curso de graduação, a partir de uma determinada data; e o outro, para realizar o curso de PLA, durante determinado ano. É possível inferir que, como o tempo do curso de PLA é limitado a um ano, as IES não consigam efetuar a matrícula do estudante Pré-PEC-G como um estudante regular da instituição, já que os cursos de graduação têm, em média, a duração de 4 anos, o que bem é superior ao tempo que o estudante Pré-PEC-G frequentará as aulas de português.

No recorte abaixo, Almeida (2019) relata como se dá o processo de acolhimento dos estudantes na IES feito pela Assessoria de Assuntos Internacionais e também pelo corpo docente do curso de PLA, sendo ambas “ações individuais, que são realizadas unicamente pela decisão destes servidores específicos, sem nenhuma regulamentação” (2019, p. 40). Ele ressalta que, no caso das conquistas de “benefícios como a utilização do transporte público em Brasília, Restaurante Universitário e da sala de informática da biblioteca, ambos gratuitos, foram conquistas creditadas a ações individuais de professoras do curso e servidores da INT” (2019, p. 41), ou seja, sem que houvesse, para tanto, um incentivo ou um apoio institucional, nem da IES, nem dos ministérios.

Recorte 19 – Dissertação de Almeida (2019)

Na UnB, o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, é responsável pelas aulas e a Assessoria de Assuntos Internacionais – INT recebe os estudantes e encaminha a documentação para registro. Em 2017 e 2018 foi realizada pela INT uma reunião em francês (língua dos estudantes) onde foram passadas informações sobre a universidade, serviços prestados como atendimento de orientação ao estudante, grupo de atendimento psicológico, tramitação de documentos, etc., mas esse acolhimento que começou a ser realizado pela INT ainda não é suficiente para preparar esses estudantes para as vivências durante o curso.

Além desta atividade promovida pela INT, ações individuais de professores têm oferecido um acolhimento mais próximo, muitas vezes fugindo das atividades de um professor. Mas tanto as ações da INT, quanto das professoras do curso, são ações individuais, que são realizadas unicamente pela decisão destes servidores específicos, sem nenhuma regulamentação. Assim, observamos que como acontece nas outras universidades a situação destes estudantes é **marginalizada** na UnB, pois além de **não ter uma regulamentação do MEC ou MRE, também não existe na UnB**, assim, estes

estudantes não são registrados como alunos regulares na universidade, mas sim como “alunos especiais”, mesmo não se enquadrando nesta categoria, e por isso perdem direitos comuns a estudantes PEC-G registrados na graduação, como exemplo destes direitos na UnB estão, a possibilidade de participar das seleções das bolsas PROMISAES, Mérito, como os estudantes de outras IFES, e a bolsa emergencial da UnB, moradia estudantil, carteira estudantil, retirada de livros na biblioteca, além de vários serviços e atividades destinadas apenas à alunos regulares da graduação (ALMEIDA, 2019, p. 40, 41, grifo nosso).

Almeida (2019) afirma que, por não existir uma regulamentação dos ministérios, tampouco da UnB, os estudantes são marginalizados na IES. Os estudantes passam por situações que chegam a “reforçar lugares inferiores e humilhantes para os estudantes” e que ferem suas dignidades (DINIZ e BIZON, 2021, p. 157). A situação de vulnerabilidade desses estudantes acaba interferindo também em questões de direitos humanos, aspecto mencionado na Carta de Novembro:

Recorte 20 – Carta de Novembro

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** (DINIZ e BIZON, 2021, p. 156, grifo nosso).

Os pontos grifados no recorte acima, que são tidos como direitos de todo ser humano, tais como direito a saúde, alimentação e habitação, são dificilmente garantidos nas IES participantes do Programa.

Parece-nos significativo o recorte a seguir, da entrevista feita ao estudante E. Ao ser questionado sobre como avaliava a diferença entre ser um estudante PEC-G e um Pré-PEC-G, E destaca:

Recorte 21 – Estudante E

Como Pré-PEC, acho que a maior limitação era a minha incapacidade de ter bolsa, né? de... Até não é incapacidade. É o desespero de/ vai ficar sem bolsa. E... sem possibilidade de se você

passar muita necessidade de ter uma moradia, um espaço para você morar. Porque isso foi uma das preocupações que a gente superou com ajuda de outras instituições, como que eu falei, né? de igrejas que ajudou a gente por exemplo me lembro quando eu e meu meus amigos, am... ficavam na frente da primeira grande dificuldade que a gente tinha aqui, né? de/ a gente não tinha dinheiro, nosso, nos quatro no segundo mês, aí a gente não tinha dinheiro/ acho que foi no segundo ou no terceiro mês. A gente/ nenhum de nós tinha dinheiro para continuar pagando o aluguel (entrevista com estudante E, realizada em 23 de dezembro de 2021, grifo nosso).

Nesse recorte, ao avaliar as diferenças entre ser um estudante PEC-G e um estudante Pré-PEC-G, E relata que a maior limitação como Pré-PEC-G é a de não poder receber uma bolsa de estudos para apoiá-lo financeiramente. Chama a atenção, neste recorte, seu relato de como ele superou as dificuldades financeiras, quando não tinha dinheiro para pagar o aluguel, e o uso do termo “desespero” para descrever a sua situação naquele momento (tal descrição nos remete a uma situação extrema, podendo chegar a abalar a saúde mental de um estudante). Em seu primeiro ano no Brasil, E, felizmente, conseguiu superar o seu “desespero” contando com a ajuda de outras instituições, como de igrejas, por exemplo.

Abaixo, os recortes da entrevista com o gestor do MEC se contrastam com o que fora relatado por ele em recorte anterior, quando ele qualifica os cursos de PLA nas IES brasileiras como um “sucesso”. Tal sucesso é “medido” com base nos números que ele reuniu a partir de “relatórios de execução das IES para, então, fazer o levantamento estatístico” (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022, com adaptações). Não há espaço, nessa posição discursiva, para relativizar esse alegado êxito tendo em vista as condições pelas quais muitos alunos passam no decorrer do curso de PLA, silenciadas no relatório. Isso pode ser percebido, no recorte abaixo, quando o gestor parece reconhecer que há problemas que afetam o Pré-PEC-G, tendo inclusive mencionado o “acesso dos estudantes ao RU” (Restaurante Universitário). Sobre como superar o maior desafio do Programa, que na sua opinião é a estrutura normativa, ele declara:

Recorte 22 – Entrevista MEC

tem que rever a estrutura normativa do programa, porque hoje ela é muito engessada e nas situações de exceção e na pandemia, né? se expuseram todas. A situação dos alunos de 2020 que não teve exame, eles não conseguiram se preparar, foi uma catástrofe, (incompreensível). Você não pode submeter nem os alunos nem os professores a essa situação. Isso só aconteceu porque o, o decreto

está lá. Então, se o decreto regulamenta Processo Seletivo, inscrição de candidato... o edital tem copiar o decreto, né? Então, esse, esse é o GRANde desafio.

[...]

Até a gente hoje é uma crítica que se faz ao decreto, própria aqui, eu mesmo já apresentei isso justificativas técnicas de que esse decreto acabou sendo muito adjetivo e acabou amarrando muito o programa e a capacidade dos ministérios na gestão de ir atender às vicissitudes do de um ano para outro, né? Na pandemia, por exemplo, tiveram vários problemas e o decreto amarra muito o programa, né?

[...]

Como eu falei mais cedo a gente passa todo um ônus do Pré-PEC para a instituição e não tem nenhum tipo de apoio. Eu tenho uma leitura que eu já / eu tud / sempre que eu posso também, eu faço documentos técnicos instruindo posições jurídicas no MEC para encaminhar para as universidades e dar alguma, alguma ajuda alguma base. Então, por exemplo, essa situação de tornar o Pré, o aluno Pré-PEC e aluno de graduação, ambos são estudantes-convênio ajudou muitos problemas Pré-PEC a estabelecer o vínculo para que ele tivesse acesso ao RU etc. Então, essa foi uma demanda provocada que eu consegui organizar (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022, grifo nosso).

Conforme mencionamos acima, o gestor parece atribuir os problemas que ocorrem no Programa a uma estrutura normativa que não permite mudanças. Em sua posição discursiva, o maior desafio para que as modificações necessárias sejam feitas é rever o Decreto 7.948/2013, tornando-o mais sucinto e menos “adjetivo”. Ademais, ele parece preocupar-se com o fato de as IES não receberem apoio do MEC e, como forma de atenuar esse problema, ele, no papel de gestor do ministério, elabora documentos que juridicamente dão um encaminhamento às IES. Como exemplo de uma de suas ações que ele obteve sucesso na resolução, foi a situação de o aluno Pré-PEC-G ser tratado de maneira diferente daquela que o estudante PEC-G, com matrícula regular na graduação.

A polêmica analisada na presente seção diz respeito às percepções antagônicas quanto ao Pré-PEC-G. Por um lado, observamos que estudantes, coordenador do PEC-G em uma IES (ALMEIDA, 2019), coordenadores e professores do Pré-PEC-G assumem um mesmo posicionamento discursivo, destacando as condições precárias e de desvalimento que os estudantes enfrentam durante o curso de PLA, no primeiro ano no Brasil. Já na outra posição discursiva, a de gestor, o discurso é o de que o curso de PLA é um sucesso, conforme dados estatísticos levantados por sua gestão no Ministério. É possível, entretanto, observar que, em certos recortes, o próprio gestor menciona que já ajudou algumas IES a resolver

problemas de vínculo dos estudantes Pré-PEC-G para que assim tivessem acesso ao restaurante universitário, sendo a alimentação um dos problemas apontados pela outra posição discursiva.

A seguir, analisamos as diferenças entre os cursos de PLA, em diversas IES, e como elas podem, igualmente, impactar a vida o estudante durante o seu primeiro ano no Brasil.

3.3 A diversidade dos cursos de PLA no Pré-PEC-G nas IES: razão de “desespero” ou de “enriquecimento”?

Em sua tese de doutorado, Carilo (2017) constata que as IES têm bastante autonomia para organização do curso de PLA para o Pré-PEC-G. Desse modo, podem variar, considerando distintas instituições, a carga horária do curso, o cronograma de aulas, o currículo, a quantidade de professores envolvidos, entre outros aspectos.

De acordo com o recorte abaixo, essa variedade pode estar associada ao fato de nunca ter havido nenhuma política oficial que regulamentasse esse curso ou que formulasse suas diretrizes curriculares. Em vista disso, Carilo (2017) relata que o que a incentivou a se aprofundar no tema dos cursos de PLA para estudantes Pré-PEC-G foi o fato de não haver nenhum estudo, à época, que tratasse da maneira pela qual esses cursos haviam se desenvolvido quanto à elaboração e à implementação curricular nas IES.

Recorte 23 – Tese de doutorado de Carilo (2017)

Tendo em vista que **o desenvolvimento desses cursos de PLA não havia sido regulamentado por nenhuma política oficial ou diretrizes curriculares**, comecei a me perguntar como haviam sido desenvolvidos os cursos de PLA oferecidos por outras universidades. O fato de haver, pelo menos, uma dezena de universidades públicas no Brasil que ofereciam cursos de PLA para alunos do PEC-G, e nenhum estudo empírico sobre o processo de elaboração e implementação curricular desses cursos, me incentivou a aprofundar o tema em um nível nacional (CARILO, 2017, p. 2, tradução e grifos nossos).⁵⁸

⁵⁸ No original: *Given that the development of those PFL courses had not been regulated by any official policy or curriculum guidelines, I started to wonder how the PFL courses which were offered by other universities had been developed. The fact that there were, at least, a dozen public universities in Brazil that offered PFL courses for PEC-G students, and no empirical studies regarding the process of curriculum development and enactment for those courses, encouraged me to investigate further the topic in a national level.*

Conforme o quadro abaixo, nas 7 IES investigadas naquele momento por Carilo, havia diferenças tanto no apoio institucional recebido, quanto na estrutura pedagógica dos programas de PLA.

Quadro 15 – Resumo dos achados de Carilo (2017) quanto à relação entre o apoio institucional e o papel do PLA na agenda da internacionalização institucional

PERGUNTAS	UNIVERSIDADES						
	Uni 01	Uni 02	Uni 03	Uni 04	Uni 05	Uni 06	Uni 07
APOIO INSTITUCIONAL							
O PLA era a principal área de especialização do coordenador?	ACP	NÃO	NÃO	ACP	SIM	ACP	SIM
Foram oferecidos contratos-bolsas para os professores de PLA?	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM
O PLA foi oferecido como especialização?	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO
Foi oferecido desenvolvimento pedagógico específico?	ACP	NÃO	NÃO	SIM	SIM	ACP	SIM
Foram oferecidas oportunidades para desenvolver pesquisas em PLA?	SIM	ACP	NÃO	SIM	SIM	ACP	SIM
Havia oportunidades para uma carreira acadêmica em PLA?	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	ACP	SIM
O PLA parecia ter um papel relevante na agenda da internacionalização institucional?	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	ACP	SIM
ESTRUTURA PEDAGÓGICA DOS PROGRAMAS DE PLA							
O Celpé-Bras foi apontado como a principal fonte de diretrizes para o desenvolvimento curricular?	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	SIM

O Celpe-Bras era mesmo a principal fonte de diretrizes para o desenvolvimento curricular?	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM
O Celpe-Bras foi apontado como fonte única de diretrizes para o desenvolvimento curricular?	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
O Celpe-Bras era mesmo a única fonte de diretrizes para o desenvolvimento curricular?	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO
O coordenador afirmou que os professores participaram dos processos de desenvolvimento curricular?	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM
Os professores afirmaram ter participado dos processos de desenvolvimento curricular?	NÃO	ACP	NÃO	SIM	ACP	NÃO	SIM
As noções de uso e proficiência da linguagem que informam o Celpe-Bras foram promovidas por meio do currículo e/ou dos materiais pedagógicos?	SIM	SIM	SIM	SIM	ACP	SIM	SIM
A noção de cultura informando o Celpe-Bras foi promovida por meio da grade curricular e/ou dos materiais pedagógicos?	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	ACP

*ACP – até certo ponto

Fonte: (CARILO, 2017, p. 202, tradução nossa).

Para a pesquisadora, “esses achados geram implicações potenciais para o desenvolvimento específico do professor, pois revelaram que o atual suporte organizacional e de desenvolvimento priorizou o engajamento dos professores do PLE

com a preparação dos alunos do PEC-G para o exame Celpe-Bras” (CARILO, 2017, p. 203, tradução nossa).⁵⁹

Na IES onde atuo, por exemplo, o curso geralmente tem início em meados de março e segue até o final do segundo semestre de cada ano, mesmo após a realização do Celpe-Bras. O curso tem uma carga horária aproximada de 600 horas e está organizado em disciplinas que fazem parte da grade do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da universidade. Duas professoras atuam no curso, dividido em quatro disciplinas semestrais de 60 horas cada, adicionadas de acompanhamentos individualizados dos alunos em contraturno, com o apoio de graduandos do curso de Português do Brasil como Segunda Língua. Já em outra IES, conforme apresentado por Cândido (2019), no período em que os registros de sua pesquisa foram gerados, o curso Pré-PEC-G contava com uma carga horária de 520 horas divididas em aulas ministradas por cinco professoras, estudantes em formação de cursos de graduação ou de pós-graduação em Letras, entre os meses de março e outubro. Para além das aulas regulares, conforme explica a pesquisadora, eram também realizados atendimentos individualizados ou em grupo, ministrados por essas mesmas professoras no contraturno. Diferentemente do que ocorre na primeira IES, na segunda, o curso de PLA para o Pré-PEC-G não faz parte da grade de disciplinas da Faculdade de Letras daquela instituição.

Voltando às falas dos entrevistados, a partir delas, notamos que existe uma polêmica quanto aos modos de perceber as diferenças entre os cursos de PLA nas IES. Da posição discursiva dos gestores dos ministérios, tais diferenças são positivas e necessárias, dada a observância da autonomia das universidades. De uma outra posição discursiva, conforme observamos em falas dos estudantes D, E e F, tal diferença é negativa, visto que os alunos acabam não tendo igualdade de oportunidades ao frequentarem o curso de PLA em IES diferentes porque, em determinadas instituições, a carga horária é maior, ou não há isonomia no que se refere ao acesso a serviços oferecidos pela universidade, tais como alimentação e moradia.

Em nossa entrevista com a estudante D, em resposta à pergunta “Como você se sentiu no começo do curso de português?”, ela relata:

⁵⁹ No original: *These findings generate potential implications for specific teacher development because they revealed that the current organisational and developmental support prioritised the engagement of PFL teachers with the preparation of the PEC-G students for the CELPE-BRAS examination.*

Recorte 24 – Estudante D

[...] Então, na aula, eu estava bem, tipo, atenciosa... sabe, eu vou prestar muito bem atenção, eu vou repetindo, (risos) para que quando eu sair lá fora, alguém perguntar para mim, pelo menos, eu vou poder responder, mas... com outras pessoas não vou ficando/ Eu não sou tipo... daquelas que gostam de fazer uma amizade. Não porque eu sou antissocial, mas eu tenho essa dificuldade. Por isso, quando eu estou aprendendo, estou assistindo uma aula, eu vou dar, o meu... eu vou dar... eu vou me dar mesmo. Dar 100%. Porque depois eu não vou querer perguntar para a pessoa. (risos) Sou assim, mas eu gostei muito da experiência. **E foi mais tranquila ainda porque eu estava na [nome da IES]. Porque eu estava na [nome da IES], porque eu tive muitas aulas... Ah... Ao contrário de algumas pessoas que eu conheço. Acho que isso ajudou muito. Muito mesmo.** E como eu tinha amigo que estudou aqui também, contou um monte de coisa para mim (risos), acho que ele (incompreensível) mas foi bom. (risos) (entrevista com estudante D, realizada em 21 de dezembro de 2021, grifo nosso).

Nesse recorte, a estudante D parece atribuir sua tranquilidade com relação à aprendizagem de português no curso Pré-PEC-G à IES onde estava realizando o referido curso. Ela compara sua experiência à de pessoas por ela conhecidas que, de acordo com seu relato, não estariam tendo “muitas aulas” como ela estava: “[...] Porque eu estava na [nome da IES], porque eu tive muitas aulas... Ah... Ao contrário de algumas pessoas que eu conheço”.

Em resposta à mesma pergunta, F faz praticamente a mesma observação sobre as diferenças entre os cursos de PLA nas IES, mencionando que o curso que havia frequentado tinha uma carga horária maior se comparada à de cursos realizados em estados (IES) diferentes. Ademais, teceu elogios ao corpo docente, suas quatro professoras, por serem, segundo ele, “dedicadas”.

Recorte 25 – Estudante F

Eu fiquei eu fiquei eu me sinto, **me senti muito sortudo** quando escutava os relatos de, de amigos em outros estados, na [nome do estado] ou em [nome da cidade] onde eles tinham duas vezes aula por semana, era só uma hora de aula ou duas horas de aula... Entendeu? **Mas a gente tinha quatro professoras dedicadas. E a gente tinha aula a semana toda. E a gente podia ficar na universidade/** Eu acho que isso ajudou bastante (entrevista com estudante F, realizada em 21 de dezembro de 2021, grifo nosso).

O estudante utiliza a palavra “sortudo” para descrever como se sentia por estar frequentando o curso de PLA em uma determinada IES e não em outras. Ademais,

menciona que tinha aulas durante a semana inteira e que, durante esse tempo, podia ficar na universidade, o que, na sua opinião, o ajudou bastante.

Por outro lado, ao ser questionado sobre como avalia sua experiência com o PEC-G quando estava, ainda, em seu país, o estudante E destaca:

Recorte 26 – Estudante E

E, grosso modo, eu achei que eu ia chegar aqui eu já tinha conhecimento de como que ia ser a vida daqui, né? do programa PEC-G. Aí meus primos me disseram me disseram que aí no primeiro ano não tem bolsa é o português e **dependendo da universidade onde você vai então é um desespero** e tal e mas mesmo assim eu, eu tinha a confiança de que ah, quando eu chegar talvez eu vou ter tempo de fazer alguma atividade para... é... me virar (entrevista com estudante E, realizada em 23 de dezembro de 2021, grifo nosso).

Nesse recorte, ao relembrar o tempo em que ainda se organizava, em seu país, para vir ao Brasil, o estudante relata ter recebido de seus primos a informação de que, em seu primeiro ano no Brasil – isto é, quando ainda estivesse realizando o curso de PLA para o Pré-PEC-G –, não teria uma bolsa de estudos para apoiá-lo financeiramente. Chama a atenção, neste recorte, a diferenciação que ele parece fazer entre as universidades anfitriãs do programa, quando salienta que “dependendo da universidade onde você vai então é um **desespero** e tal” (entrevista com estudante E, realizada em 23 de dezembro de 2021, grifo nosso). O uso do termo “desespero” para significar o que alguns estudantes podem vivenciar, dependendo da IES para a qual forem direcionados em seu primeiro ano, provavelmente, se refere aos recursos que são ou não disponibilizados para os estudantes de acordo com cada IES, tais como alimentação gratuita ou descontos nos restaurantes universitários ou, ainda, acesso gratuito às moradias universitárias, por exemplo.

É interessante chamar atenção sobre a comunicação entre os estudantes do Pré-PEC-G que estudam em IES diferentes. O estudante C relata que, em conversa com alunos que fizeram o curso de PLA na IES onde cursou a graduação, pôde comparar as condições do curso entre as duas universidades. Afirma que há uma rede de ajuda e cooperação entre os alunos dessa instituição, onde uma associação de alunos acolhe o estudante quando ele chega ao Brasil. Ele não teve esse mesmo amparo quando chegou, relatando que depois, ele mesmo acudiu uma pessoa que chegou à cidade na qual ele cursou a graduação. No recorte abaixo, conclui dizendo

que a diferença está entre as IES e acha que não seja um problema do Programa em si.

Recorte 27 – Estudante C

C A... Eu acredito que foi... por conta da universidade mesmo. Eu cheguei aqui, eu conversei eu conversei com pessoas que fizeram, que foram alunos Pré-PEC-G aqui. Eu comparei, perguntei como era a experiência deles, realmente, era melhor porque, a... já tem uma associação aqui. A... **já tinha uma rede de estudantes africanos aqui. Já, quando alguém chega, eles recebem, ajudam com moradia, tudo isso.** Era a mesma coisa na [nome da IES onde frequentou o curso de PLA], só que tinha um estudante, um aluno, na verdade que é da [nome da IES onde frequentou o curso de PLA] e estava estudando lá, que ele ajudava todo mundo. Mas só... as embaixadas que entravam em contato com ele, né? Mas a embaixada do Quênia não entrou em contato com ele para me ajudar. Então, fiz tudo sozinho. Mas aqui... era... Aqui até eu já ajudei uma pessoa que chegou, me perguntou sobre várias coisas... e eu consegui ajudar, uma ajuda que eu não recebi quando eu cheguei, né?

P Que bom!

C Então, acho que é mais alguma coisa da [nome da IES onde cursou a graduação] mesmo do que... PEC-G como programa (entrevista com estudante C, realizada em 28 de dezembro de 2021, grifo nosso).

Não só os estudantes parecem sofrer com a limitação de recursos financeiros, mas também as IES que oferecem o curso de PLA. Como veremos no recorte a seguir, esse problema chega a afetar a manutenção do corpo docente que nele atua e, por conseguinte, a sua qualidade. A seguir, trazemos um recorte da Carta de Novembro, no qual são apresentadas algumas demandas das IES aos ministérios:

Recorte 28 – Carta de Novembro

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.**⁶⁰ É essencial a ampliação de quadros para a formação de professores, pesquisa, extensão e avaliação na

⁶⁰ Atualmente, há 4 instituições com curso de Letras PLA, e algumas IES abriram concursos na área de PLA, recentemente.

área de PLE no país, conseqüentemente 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 (DINIZ e BIZON, 2021, p. 163, 164, grifo nosso).

A partir das demandas apresentadas acima, é possível concluir que as IES que oferecem o curso de PLA no âmbito do Pré-PEC-G têm um déficit no corpo docente, mas que, além disso, há uma grande diversidade em relação à experiência e à especialização desses profissionais na área de PLA. Conforme mencionamos na seção 1.3, do Capítulo 1, do trabalho em tela, no corrente ano de 2023, há 15 universidades atuando na oferta do curso de português para estudantes Pré-PEC-G, no entanto, “somente três IES têm três professores na área de PLE no Brasil”. A carência de professores efetivos na área que possam impulsioná-la – e, como consequência, formem alunos mais bem preparados para ministrar as aulas para alunos Pré-PEC-G – faz com que haja diferenças no que é oferecido aos estudantes. Sendo assim, a partir da posição discursiva dos estudantes mencionados anteriormente, apesar de todos estarem frequentando um curso de português, conforme estabelecido nas regras do PEC-G, eles não têm oportunidades iguais. Por fim, o efeito de sentido produzido no recorte acima é o de que há uma falta de apoio financeiro por parte dos ministérios e que esse suporte, se proporcionado, poderia fomentar o desenvolvimento da área de PLA, como um todo, mas também fortalecer o ensino voltado aos estudantes Pré-PEC-G, de maneira mais específica. Dessa forma, conforme os autores da Carta de Novembro, se os ministérios destinassem mais recursos financeiros para as IES, as diferenças entre os cursos de PLA, observadas pelos estudantes como sendo negativas, poderiam ser minimizadas.

Essa aparente diversidade no funcionamento do programa entre as universidades também é reconhecida no discurso de I, representante do MRE. Analisemos o recorte a seguir, no qual o entrevistado responde sobre como o MRE avalia as diferenças de funcionamento do programa nas IES que o acolhem:

Recorte 29 – Entrevista MRE

Uhm... **O MRE avalia com/ de forma positiva essas essas diferenças.** É... primeiramente porque a gente verifica uma diversidade muito grande de iniciativas e de formas é... de ensino e de

recepção dos estudantes aqui no Brasil. É... então a gente verifica é... uma série de iniciativas muito bem sucedidas né de diversas maneiras é... adotadas por instituições diferentes e **no fim essa diversidade acaba enriquecendo o programa** porque iniciativas bem-sucedidas acabam sendo em alguns momentos replicadas para outras instituições que ainda não tiveram essa ideia ou para instituições que estão ingressando no curso de português né que estão oferecendo o curso de português pela primeira vez (recorte da entrevista com o gestor do MRE, realizada em 09 de maio de 2022, grifo nosso).

Percebemos que a posição discursiva de I destoa daquelas que mencionamos acima, relativas às falas dos alunos. Em sua resposta, o entrevistado avalia como “positivas essas diferenças”, usando termos como “diversidade” e “enriquecimento” para justificar seu posicionamento. No recorte analisado, I explica que essa diferença é “muito positiva”, já que estimularia uma espécie de cooperação entre as universidades, de modo que aquelas em que o programa já funciona há mais tempo contribuam para informar, por meio de suas práticas e iniciativas, “outras instituições que ainda não tiveram essa ideia ou para instituições que estão ingressando no curso de português pela primeira vez” (recorte da entrevista com o gestor do MRE, realizada em 09 de maio de 2022). O efeito de sentido produzido nesse recorte é que a “diversidade” e a suposta cooperação entre as universidades parecem ser mais valiosas que uma uniformidade entre os cursos de PLA, como a duração do curso, por exemplo.

Na continuação de sua fala, o entrevistado mantém o seu posicionamento sobre considerar positiva a diversidade entre os cursos de PLA, mencionando que se opõe a ela, conforme análise em sequência:

Recorte 30 – Entrevista MRE

Então a gente verifica que essa diversidade é muito positiva tá? **apesar de não** haver uma uniformidade de duração do curso, ementa, né? **apesar de não** ter essa uniformização a gente vê que a diversidade nesse ponto ela acaba sendo muito positiva para o programa” (recorte da entrevista com o gestor do MRE, realizada em 09 de maio de 2022, grifo nosso).

Observamos, no recorte acima, que o entrevistado repete a locução conjuntiva “apesar de”, a qual indica uma oposição não impeditiva à outra ideia apresentada, ou seja, a falta de uniformidade na duração do curso e na ementa do curso. Essa locução traz o argumento da posição discursiva antagônica – a qual considera que a

heterogeneidade nos cursos de PLA oferecidos por distintas IES é negativa –, para refutá-lo: “a diversidade nesse ponto ela acaba sendo muito positiva para o programa”.

O gestor do MEC (M), por sua vez, ao responder à mesma pergunta, também reconhece que há diferenças entre os programas do curso de PLA nas IES. Em consonância com a fala de I, M considera tais diferenças “saudáveis” e “resultantes das liberdades de cátedra”, conforme recorte da entrevista a seguir:

Recorte 31⁶¹ – Entrevista MEC

Eu acho que essas diferenças são muito **saudáveis** e são resultantes das **liberdades de cátedra**. Com isso, a gente consegue **cientificamente** desenvolver diferentes **metodologias**, diferentes **competências**, né? E atender diferentes demandas, né? [...] E todos os **índices** que eu com **tecnicamente** levantei, né? de até onde eu pude, né? de... sucesso, mostraram que não há diferença de qualidade entre as metodologias apresentadas. Todos os programas que apresentam apresentaram dados, e esse é um problema sério que eu tenho, né? **eu não recebo os resultados, né? de, de relatório de execução. Para poder fazer a/ o levantamento estatístico. O índice de aprovação... essas coisas, não tem.** Mas quando eu consegui fazer é... Eu consegui um dado de que **eu tenho mais de 75 por cento de sucesso. Em todas.** Independente do tipo, carga horária, da metodologia, local... Então, isso mostra um, um, um **sucesso do sistema de educação superior no Brasil para ensino de língua portuguesa para estrangeiros.** Então, eu vejo com muito bons olhos essa diversidade e seria o primeiro a recusar qualquer tentativa do Ministério de igualar ou impor qualquer tipo de coisa nas instituições. Acho que a gente tem muito mais a ganhar, deixando essa liberdade, guardando apenas o cuidado em você manter uma, um índice de sucesso muito bom. E esse índice de sucesso se replica também na graduação. A gente tem 78% de índice de conclusão de curso do PEC-G. Quando a média nacional não é muito mais do que 60 por cento. A evasão do PEC-G não passa de 10 por cento nos últimos 15 anos. Isso é maravilhoso.

E, e entre os alunos africanos, o índice de conclusão do curso é maior. 82%.

Então, isso mostra bastante a força das instituições brasileiras porque a única diferença de desempenho que eu consegui identificar nesse indicador é quando eu analiso entre os países que não apresentam, não tem posto aplicador do Celpe-Bras... é, a, aqueles que não são hispano hablantes. Então, a única diferença maior de conclusão de curso é quando eu não tenho um posto aplicador dando acesso à Língua Portuguesa no país. Então, esse é um indicador que mostra que essa diversidade, essa riqueza dos programas de Pré-PEC... é benéfica e não impacta o desempenho dos alunos e nem o sucesso deles (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022, grifo nosso).

⁶¹ Idem ao recorte 18.

Em sua fala, M avalia como benéfica a diferença entre os programas de Pré-PEC-G. Ele parece reforçar a sua opinião, de que vê as diferenças como algo positivo, utilizando-se, para tanto, de recursos lexicais específicos que denotam credibilidade e conhecimento técnico, tais como “cientificamente”, “metodologias”, “competências”, “índices”, “tecnicamente”. O uso desses termos parece legitimar seu argumento de que, por exemplo, o sistema de educação do Brasil é um sistema bom e eficiente.

Ademais, em sua posição discursiva de gestor, ele utiliza os índices tecnicamente levantados por ele para construir a imagem de êxito dos cursos, “independente do tipo, carga horária, da metodologia, local... Então, isso mostra um, um, um sucesso do sistema de educação superior no Brasil para ensino de língua portuguesa para estrangeiros” (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022). O efeito de sentido produzido em sua fala é de que os números apresentados em seu levantamento são categóricos para que ele veja “com muito bons olhos essa diversidade”. Ademais, ele argumenta que seria contrário a qualquer iniciativa do Ministério no sentido de “igualar ou impor qualquer tipo de coisa nas instituições”, já que a diversidade de cursos de PLA seria, em sua perspectiva, um ganho. Dessa forma, o efeito de sentido produzido nesse discurso é o de que não há espaço para discussão porque a diversidade entre os cursos é comprovadamente positiva, de acordo com os dados estatísticos por ele apresentados.

A esse respeito, notamos um aspecto da interincompreensão constitutiva de que fala Maingueneau (2008), que definimos no capítulo 2. De fato, de uma outra posição discursiva, solicitam-se “diretrizes” ou “referências comuns”. É o caso de Carilo (2017), por exemplo, que observou que o curso de PLA para Pré-PEC-G não havia sido regulamentado por nenhuma política oficial ou diretrizes curriculares. Analogamente, na Carta de Novembro, são discutidas “referências comuns para o acolhimento e atendimento do aluno Pré-PEC-G” (DINIZ e BIZON, 2021, p. 155). Isso não significa, entretanto, que Carilo (2017) e os autores da Carta de Novembro estejam solicitando uma “uniformização” ou “padronização” imposta pelo MEC, mas sim bases comuns que deem condições de preparação adequadas para todos os estudantes Pré-PEC-G, independentemente das IES onde façam o curso de PLA. Observamos, portanto, o funcionamento de um simulacro discursivo (MAINGUENEAU, 2008; SILVA, 2006) em que gestores do MRE e MEC interpretam reivindicações de diretrizes comuns como, no limite, algo que vai contra a liberdade de cátedra ou a autonomia universitária.

De modo semelhante aos discursos observados em Carilo (2017) e na Carta de Novembro, do ponto de vista dos estudantes, as diferenças podem causar, como vimos, “desespero”, “tranquilidade” ou a sensação de ser “sortudo”, por se estar em uma IES e não em outra. No recorte da estudante D, ela faz menção à quantidade de horas a mais que recebia no curso de PLA, se comparada à quantidade de outros cursos frequentados por outras pessoas que conhecia; já no recorte do estudante E, ele relata que pode ser “desesperador” fazer o curso em determinadas IES, dando-se a entender que as condições de sobrevivência são diferentes – ele faz referência ao recebimento de bolsa, mas entendemos que tal apoio financeiro pode ser igualado a apoios institucionais como acesso à moradia estudantil, à isenção do pagamento de taxa no restaurante universitário, entre outros. Ou seja, podemos inferir que o ideal para ambos seria que as IES oferecessem cursos com a carga horária mais homogênea e que proporcionassem condições de sobrevivência minimamente semelhantes.

Voltando à fala de M, sobre os índices por ele tecnicamente levantados, é feita uma ressalva de que o índice de sucesso de mais de 75% deve ser mantido. Além de ter se utilizado desse recurso para fundamentar sua opinião favorável à diversidade entre os cursos de PLA, M parece também atribuir à “diversidade” e à “riqueza dos programas de Pré-PEC” o bom resultado dos estudantes PEC-G na conclusão de seus cursos de graduação, quando comparados aos resultados da média nacional. Em sua fala, é possível notar também que um dos focos para sustentar seus argumentos está no que poderia ser medido em números: “Eu consegui um dado de que eu tenho mais de **75 por cento de sucesso**”. Já no recorte “Acho que a gente tem muito mais a ganhar, deixando essa liberdade, guardando **apenas** o cuidado em você manter uma, um **índice** de sucesso muito bom”, é interessante perceber como a palavra “apenas” é utilizada para enfatizar o fato de que não se pode perder de vista esse resultado. Em sua posição discursiva de gestor do Programa, o efeito de sentido produzido aqui parece ser o de que o índice é o único que interessa.

Nesse mesmo recorte, ele próprio dá indícios de que os números não são tão confiáveis assim, já que nem todas as IES apresentaram os resultados: “esse é um problema sério que eu tenho, né? **eu não recebo os resultados, né? de, de relatório de execução. Para poder fazer a/ o levantamento estatístico**” (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022, grifo nosso).

Mais à frente, em sua entrevista, M menciona novamente que não recebe das IES as informações para que ele possa avaliar o Programa. Obtendo os dados das IES, a expectativa dele é de poder elaborar estratégias para melhorar o Pré-PEC-G, o qual ele considera crítico por não estar bem estruturado, conforme recorte abaixo:

Recorte 32 – Entrevista MEC

A expectativa que eu tenho principal é que as universidades cumpram a com uma fornecimento das informações para eu poder avaliar. **Se eu não consigo avaliar o que está acontecendo com programa, eu não tenho como elaborar o que precisa ser melhorado.** Então, a expectativa principal que eu tenho é que... os dados que as informações apresentadas sobre o programa estejam corretas. Então, assim. **O Pré-PEC-G é crítico porque ele não está muito bem estruturado, né? em temos normativos, administrativos, financeiros, tanto no MEC, quanto nas universidades.** E os professores acabam sempre assoberbados. E aí quando eu peço relatórios, né? sobretudo quem, de quem veio, fez e qual o resultado, eu não consigo virar para o tomador de decisão e dizer olha, eles já conseguem fazer isso sem um real da gente. Se a gente der 50 mil para cada programa de PLE, a gente vai ter isso aqui. Eu não consigo dizer isso. E aí fica uma, uma, um ciclo vicioso; eu não consigo ter os dados, eu não consigo as mudanças que eles precisam e eles, os problemas continuam demandando um maior apoio, um maior respaldo, maior legitimidade para politicamente serem vistos, né? como relevantes para a universidade... e aí falei: gente, isso eu falei lá em Curitiba no encontro do Sincelpe, eu falei de novo no encontro na Bahia e sempre que possível eu falo: gente, sem dados, eu não consigo mostrar nada. Quando eu consegui levantar os dados dos alunos de graduação cadastrados no SIMEC, todos atualizados e falei olha com mais 200 mil eu saio de 890 para 920 alunos. Todos, certeza, que estão aqui e todos vão receber bolsa e você vai poder dizer que o Promisaes agora atende a 100% dos alunos que estão na universidade. Meu chefe não discutiu. Isso, na época, o orçamento do Promisaes era de 6 milhões e 200 e agora o orçamento está em 7 milhões e tanto. Porque eu consigo... E tem universidade que falha em informar os dados daquele ano, fica sem Promisaes, quando vem me questionar, eu falo, então, está aqui o Ofício, você não mandou, você não tem. E aos poucos a gente conseguiu resolver o problema. Mas são, são, são algumas questões assim que... quando eu vou fazer a gestão que o mais, né? me preocupo é ter esses dados (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022, grifo nosso).

O efeito de sentido produzido no recorte acima é que, para M, o Pré-PEC-G poderia deixar de ser crítico e poderia ser mais bem estruturado, “em temos normativos, administrativos, financeiros, tanto no MEC, quanto nas universidades” se ele, como gestor, tivesse acesso a dados confiáveis sobre o Programa nas IES. Para

tanto, ele mostra que, com os dados, aumentou o orçamento direcionado à Promisaes, conseguindo, assim, oferecer mais bolsas para estudantes da graduação.

Voltando um pouco no tempo, ao percorrer a história do PEC-G, vemos que o curso de PLA só passou a existir depois de alguns anos da criação do Programa. Segundo Dionísio (2020),

A situação de invisibilidade da língua portuguesa e de seu ensino nos documentos oficiais do PEC modifica-se com a publicação do Termo Adicional ao Protocolo de 1974, de 27 de fevereiro de 1981, celebrado entre a Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu/MEC) e o então Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica do MRE (DCT/MRE) (BRASIL, 1981). O referido termo concentrou-se especificamente nos aspectos relativos ao ensino de língua portuguesa para estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras e nos Centros de Estudos Brasileiros (CEBs)⁶² e leitorados no exterior (DIONÍSIO, 2020, p. 84, 85).

Ainda assim, houve um hiato de tempo para que a questão linguística voltasse a aparecer, até que, finalmente, o curso de PLA para o PEC-G foi consolidado com a publicação do Protocolo de 13 de março de 1998 (BRASIL, 1998). Neste documento, o Celpe-Bras foi adotado como uma ferramenta de comprovação em Língua Portuguesa e sua imposição como documentação obrigatória para se candidatar ao Programa (DIONÍSIO, 2020, p. 90).

Abaixo, reproduzimos três recortes do Manual do Estudante-Convênio (BRASIL, 2000), que apontam as instituições preocupadas com o aprimoramento do conhecimento dos estudantes internacionais na língua portuguesa:

Recorte 33 – Manual do Estudante-Convênio

Com o objetivo de **melhorar o desempenho dos novos estudantes-convênio através de melhor domínio prévio da língua portuguesa**, em 27 de fevereiro de 1981 foi assinado, entre a então Secretaria de Ensino Superior do MEC e o então Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica do MRE, um Termo Adicional ao Protocolo de 1974, **ênfatizando a preocupação** e a colaboração **dos dois Ministérios pelo ensino de Português para Estudantes Estrangeiros** nas Universidades Brasileiras bem como nos Centros de Estudos Brasileiros e nos Leitorados.

[...]

Finalmente, **com o objetivo de elevar ainda mais a qualidade do PEC-G**, em 13 de março de 1998 foi assinado o atual (quinto) Protocolo [...] cujo texto foi tirado em reuniões com a **participação**

⁶² Os Centros de Estudos Brasileiros são conhecidos desde 2022 como Institutos Guimarães Rosa.

decisiva do Itamaraty, dos Ministérios da Justiça e da Educação bem como da Coordenação Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Esse Protocolo introduz alguns aspectos inovadores, diversas explicitações e mantém as normas restritivas anteriores. Eis exemplos de inovação: [...] d) – **obrigatoriedade de aprovação no exame do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros** (cláusula 9);

[...]

Devido a sua importância, vale um destaque especial a quatro elementos novos do Protocolo vigente [de 1998]. [...] O segundo elemento a destacar diz respeito ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS), cujo exame também passa a ser obrigatório a todos os candidatos ao PEC-G. Com ele, **espera-se solucionar o problema recorrente do fraco domínio da língua portuguesa**, especialmente da parte dos candidatos provenientes de países hispanófonos, desde o início do Programa, **com sérios prejuízos para seu desempenho acadêmico, e atender a inúmeras sugestões e exigências das IES participantes.** Ao mesmo tempo, o CELPE-BRAS constitui uma resposta parcial (com 18 anos de atraso) aos propósitos do Termo Adicional acima referido, assinado entre a SESu e o DCT em 27/02/81 (BRASIL, 2000, p. 10-11,18-19, grifo nosso).

Conforme mencionado anteriormente, os três trechos do recorte acima explicitam que havia um interesse no estabelecimento da exigência de proficiência em PLA, para os estudantes-convênio, com o “objetivo de elevar ainda mais a qualidade do PEC-G” (2000, p. 11) como um todo. Nota-se, então, uma tentativa de sanar o problema de “domínio” da língua, mas, por outro lado, se acaba por criar um outro problema, relacionado ao ensino de PLA nas IES, já que, na nova decisão, não está prevista a criação de vagas no quadro docente para contemplar essa mudança no ensino de PLA. Assim, as universidades, para atenderem essa nova exigência, que certamente é necessária, devem encontrar, sozinhas, soluções – o que parece ser recorrente até os dias de hoje.

No primeiro trecho do recorte acima, o interesse em “melhorar o desempenho dos novos estudantes-convênio através de melhor domínio prévio da língua portuguesa” (BRASIL, 2000) parte do MEC e do MRE. No segundo, além dos dois ministérios, são mencionados o Ministério da Justiça e a Coordenação Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Graduação. No terceiro, são citadas as IES participantes, cuja atuação, no entanto, é diferente daquela que é outorgada aos ministérios, já que elas não podem regulamentar o Programa, apenas sugerir aos órgãos que o administram que mudanças regimentais sejam feitas. A esse respeito, no último recorte, é mencionado que a implementação do Celpe-Bras, como exame obrigatório

para os candidatos ao PEC-G, se deu em atendimento a “inúmeras sugestões e exigências das IES participantes” (2000, p. 19), ou seja, apesar de não terem o poder institucional de regulamentar o PEC-G, as IES conseguiram influenciar na implementação de um importante instrumento linguístico: o Celpe-Bras.

Na presente seção, a polêmica tratada concerne à diversidade encontrada no curso de PLA nas diferentes IES que o oferecem. Notamos que, enquanto no discurso dos estudantes, ela é considerada negativa, os gestores dos ministérios têm um discurso antagônico, significando tais diferenças como positivas, por trazerem ao Programa uma maior diversidade que pode ser compartilhada entre as IES onde o curso é oferecido. Além disso, porque, dessa forma, a “liberdade de cátedra” seria respeitada, bem como os diversos contextos de cada IES seriam observados, já que cada universidade tem um funcionamento e regulamentações diferentes, o que, para eles, deve ser considerado.

A próxima seção tratará da polêmica discursiva entre os sujeitos do PEC-G quanto às suas competências dentro do Programa.

3.4 “É óbvio que a gente não tem como deliberar sobre isso”: jogos de (des)responsabilização

Na presente seção, analisaremos como possíveis formas de minimizar os problemas mencionados nas seções anteriores – problemas para algumas posições discursivas, mas não para outras –, são consideradas como “fora das competências ou das possibilidades”, de acordo com a posição representada por quem as enuncia.

O Decreto 7.948/2013, por exemplo, é utilizado como um argumento inquestionável para se dizer que determinadas demandas apresentadas, tais como na Carta de Novembro, por exemplo, não são possíveis de serem realizadas. Uma dessas demandas, dirigidas ao MRE, na referida Carta foi:

Recorte 34 – Carta de Novembro

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 (DINIZ e BIZON, 2021, p. 162).

Essa é uma solicitação recorrente entre coordenadores e professores do curso de PLA, tendo sido seu último registro formal, sobre o qual temos conhecimento, durante o período pandêmico. A solicitação foi registrada no Ofício n. 83/2020/DRI-DIR-UFMG, em ocasião de um pedido enviado ao MEC pela Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), conforme recorte abaixo:

Recorte 35 – Ofício n. 83/2020/DRI-DIR-UFMG

Em face dessa situação, solicitamos que os responsáveis pelo PEGG no MRE e ao MEC estudem quais providências podem ser tomadas para que os estudantes que realizam o curso Pré-PEC-G na UFMG, bem como em outras instituições de ensino superior, não sejam prejudicados. **Pedimos que, excepcionalmente, os estudantes Pré-PEC-G de 2020 possam iniciar suas graduações em 2021, sem necessidade de comprovação de proficiência no Celpe-Bras. Tal comprovação poderia ser exigida em até 18 (dezoito) meses após a matrícula dos alunos e a retomada das atividades presenciais em suas universidades, sob pena de desligamento dos alunos** (DINIZ e BIZON, 2021, p. 167, 168, grifo dos autores).

A demanda, no entanto, não foi atendida, nem sequer respondida, de acordo com artigo de Diniz e Bizon (2021, p. 169), no qual são apresentados os dois documentos enviados aos ministérios – a Carta de Novembro e o Ofício n.83/2020/DRI-DIR-UFMG.

É possível supor que o não atendimento a essa demanda do referido Ofício se baseie no que é estipulado do Decreto 7.948/2013 quanto às condições para que o candidato ao Programa frequente o curso de PLA no Brasil:

Recorte 36 – Decreto 7.948/2013

§ 2º O candidato originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras, em IES credenciadas.

§ 3º O candidato reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do § 2º, não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme disposto na Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980 e no Decreto no 86.715, de 10 de dezembro de 1981 (BRASIL, 2013).

Houve, no entanto, uma ocasião em que, devido a um elevado número de reprovações dos estudantes Pré-PEC-G, na 2ª edição do Celpe-Bras de 2015, foi

dada uma segunda chance aos que haviam sido reprovados, para que pudessem prestar o exame uma segunda vez. Dois alunos meus, à época, foram beneficiados por tal flexibilização, porque obtiveram a certificação na segunda tentativa e, assim, puderam cursar as suas graduações em IES brasileiras como estudantes-convênio. Ainda no Ofício acima mencionado, essa flexibilização é utilizada como argumento para que, mais uma vez, a segunda chance fosse concedida aos estudantes Pré-PEC-G:

Recorte 37 – Ofício n. 83/2020/DRI-DIR-UFMG

Estamos cientes de que a exigência do exame como pré-requisito para matrícula no ensino superior é estipulada pelo Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013. Entretanto, como é de seu conhecimento, **esse mesmo decreto foi flexibilizado em outras oportunidades, por exemplo, há poucos anos, quando se deu a oportunidade para que estudantes reprovados no Celpe-Bras realizassem o exame uma segunda vez** (o que, inclusive, viabilizou o ingresso de um estudante na UFMG, após aprovação no Celpe-Bras em uma segunda tentativa). No atual cenário de calamidade pública, certamente, uma nova flexibilização poderá ser feita (DINIZ e BIZON, 2021, p. 168, grifo nosso).

A partir da posição discursiva dos autores do Ofício, é possível sugerir que as IES não têm autoridade para tomar uma decisão que vá de encontro ao que é estipulado no Decreto 7.948/2013, mas, o efeito de sentido produzido nessa solicitação é o de que o MEC teria.

De maneira semelhante, os autores da Carta de Novembro parecem incumbir aos ministérios a competência para que sejam estabelecidas regulamentações que definam as atribuições das IES a respeito do Pré-PEC-G, conforme recorte abaixo:

Recorte 38 – Carta de Novembro

[...] 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** (DINIZ e BIZON, 2021, p. 156).

É possível observar, nesse recorte, que, assim como os estudantes, os coordenadores do Pré-PEC-G se encontram, muitas vezes, em uma situação de desvalimento institucional nas IES. Possivelmente, considera-se que a única maneira

de resolver os problemas dos estudantes seja apelando para uma instância superior porque, internamente, em suas instituições, eles têm poucas condições de interceder por seus alunos.

Nas seções anteriores, analisamos algumas falas de estudantes Pré-PEC-G, nas quais notamos algumas semelhanças no que se refere ao tratamento que recebem nas IES. Eles identificam situações problemáticas que podem ser motivo de "desespero" para alguns estudantes (*vide* seção 3.2, p. 97). Em consonância com os relatos trazidos pelos estudantes, coordenadores e professores do curso de PLA também percebem essas diferenças, conforme parágrafo inicial da Carta de Novembro:

Recorte 39 – Carta de Novembro

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 (DINIZ e BIZON, 2021, p. 155).

No recorte acima, é importante notar que o grupo não só apresenta os “problemas mais graves do Pré-PEC-G”, propondo soluções, como também considera que eles “comprometem a estruturação do programa e da vida dos estudantes”, o que nos remete aos relatos feitos por eles nas entrevistas. O recorte é finalizado com uma oração subordinada adverbial concessiva, introduzida pela locução "apesar de". O efeito de sentido produzido nessa construção sintática é de contraste, sendo feita uma ressalva importante quanto ao tempo de existência do Programa – “mais de 50 anos” –, sem anular o argumento principal, que são os problemas que “comprometem a estruturação do Programa e a vida dos estudantes.”

A Carta de Novembro, redigida a partir de discussões entre os presentes no IV Sincelpe, teve o propósito de compartilhar experiências que pudessem contribuir para encontrar “**referências comuns** para o acolhimento e atendimento do aluno Pré-PEC-G” (2021, p. 155, grifo nosso). As discussões tiveram como foco 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” (p. 155). Como nessa carta fora mencionado que houve o intuito de debater sobre “referências comuns”, podemos depreender que há um interesse entre

coordenadores e professores do Programa no sentido de propor diretrizes comuns para os cursos de PLA e, assim, tentar diminuir as diferenças que existem entre eles nas IES.

Os problemas apresentados na Carta não são poucos, como vemos no recorte a seguir. Eles vão desde a precariedade de moradias ou até mesmo a falta delas, passando por questões de saúde, alimentação insatisfatória, problemas de transporte, entre outros.

Recorte 40⁶³ – Carta de Novembro

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 podem 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 (DINIZ e BIZON, 2021, p. 156, 157).

O problema de moradia, a depender da cidade onde o estudante realiza o curso de PLA, pode ser devido não somente à precariedade das instalações, mas também devido à distância da IES. Por exemplo, na cidade onde o estudante A frequentou o curso, o preço da moradia nos arredores da universidade era muito acima do valor que ele poderia pagar, sendo assim, com o dinheiro que tinha, só conseguiu pagar uma habitação que ficava distante da IES. Em sua entrevista, ele sugere que os estudantes tenham acesso a um alojamento que fique mais próximo da universidade, de maneira a ter mais tranquilidade para poder se focar nos estudos: “um aluno não pode estudar bem se ele não tem todas as condições reunidas, né? Não posso estudar bem se eu não comi, não posso estudar bem se eu não sei como voltar para casa, não posso bem me concentrar” (recorte da entrevista com o estudante A, realizada

⁶³ Idem ao recorte 9.

em fevereiro de 2022). Por fim, como uma sugestão para o futuro do Pré-PEC-G, ele propõe que

Recorte 41 – Estudante A

(...) se o, o... Pré/ o... programa cuida desse dessas pequenas coisas, o estudante vai ficar mais focado nos estudos e não vai ter que... pensar ainda como é que vou comer, como é que eu vou voltar para casa? Então o alo o alojamento seria uma boa opção. Uma boa opção um, um alojamento perto da universidade e... também fornecer comida para ele. Comida... **Então, quem come e sabe onde descansar não vai ter problema par estudar. Não vai ter problema** (recorte da entrevista com o estudante A, realizada em 16 de fevereiro de 2022).

Em sua proposta, o estudante reitera, assim, ser necessário ter acesso ao básico para ter tranquilidade para estudar, ou seja, uma moradia perto da universidade e alimento garantido.

Sua sugestão nos remete às falas de outros estudantes, mencionadas em seções anteriores, sobre ter tranquilidade para estudar ou, por outro lado, ficar “desesperado” por não ter condições mínimas para se manter no Brasil, ou seja, ter um lugar adequado para morar e saber que vai ter o que comer. O problema com a alimentação é igualmente listado na Carta de Novembro, o que também aparece, especialmente, na fala do estudante A.

Sobre o quinto item da enumeração feita na Carta de Novembro – os frequentes casos de estudantes sem condições de arcar com as despesas de transporte para a universidade onde estão frequentando o curso de PLA –, a estudante D relata que se encontrou em uma situação financeira tal que não podia ir à aula porque havia gastado todo o dinheiro que seu pai enviara pagando o aluguel. Segundo seu relato, foi somente com a ajuda de outros colegas e com a benevolência do cobrador do ônibus que ela conseguiu ir à aula:

Recorte 42 – Estudante D

Até um dia eu faltei na universidade por causa, por causa de dinheiro. Eu paguei o aluguel no sábado e na segunda não tive dinheiro para vir para cá. Eu não queria contar para ninguém. Eu (incompreensível), não. Hoje eu não vou na aula. Eu só falei isso para as pessoas que estavam morando comigo porque eles essas pessoas sabiam que meu pai deveria mandar dinheiro para mim porque eu falei no meio do mês assim. Era para eu ter recebido esse dinheiro, só que meu pai não tinha como enviar esse dinheiro. Eu não queria contar para ninguém. Meu Deus! E no dia seguinte, eu não estava com dinheiro

ainda. Só que eu tenho um amigo meu que ligou para um amigo africano aqui, que estava estudando também e falou: [nome da estudante] precisa de dinheiro. Você pode? (incompreensível) Você tem para emprestar para ela? Ele falou: "eu não tenho muito mas dá para ela voltar". Por isso, eu fui pegar no ônibus, eu falei com o cobrador, eu falei: eu não tenho dinheiro. Eu não queria perder mais um dia de aula. Eu fiz isso, meu Deus. E ele falou: tá bom. Vai descer na frente. E... eu falei. Isso é o Brasil porque lá no meu país eu não podia até falar isso, mas eu consegui. Eu não pe/ eu não perdi mais um dia de aula (risos) (recorte da entrevista com o estudante A, realizada em 21 de dezembro de 2021).

Em seu relato, é possível depreender que sua situação financeira era motivo de constrangimento para a estudante. Primeiramente, quando ela diz "Eu não queria contar para ninguém" e, mais adiante, reforçando o seu desconforto ao repetir a mesma frase; depois, quando ela pede ao cobrador para liberá-la do pagamento da passagem, o que jamais faria em seu país, ela diz: "eu fiz isso, meu Deus", demonstrando um sentimento de vergonha, mas que, ao final, é redimido porque não perdeu mais um dia de aula.

Os gestores dos ministérios reconhecem o fato de que os estudantes do curso de PLA, muitas vezes, se encontram em situação precária. No recorte abaixo, entretanto, observamos que sua posição é de afastamento:

Recorte 43⁶⁴ – Entrevista MRE

É... infelizmente a maioria das... das universidades, das instituições de ensino superior é... apresentam essa... esse vínculo de forma diferenciada do vínculo do estudante de graduação. Então muitos desses estudantes não têm acesso por exemplo ao restaurante universitário à... à moradia universitária, aquele, aqueles benefícios que eu já falei. Então essas diferenças elas acabam é..... tornando a permanência do estudante Pré-PEC-G é... um pouco mais precária, eu diria, né? Quando comparado com estudante PEC-G que já vem para cursar graduação (recorte da entrevista com o gestor do MRE, realizada em 09 de maio de 2022, grifo nosso).

O efeito de sentido produzido na fala do gestor é o de que caberia às IES a competência de fazer a vinculação do estudante e que, por esse fato, haveria um vínculo do aluno diferenciado entre elas, conforme o recorte "a **maioria das... das universidades, das instituições de ensino superior é... apresentam essa... esse vínculo de forma diferenciada do vínculo do estudante de graduação**". Ademais,

⁶⁴ Idem ao recorte 8.

nesse mesmo recorte, o gestor conclui, constatando que há uma diferença entre os vínculos dos estudantes do curso de PLA e dos estudantes matriculados na graduação, o que nos remete à discussão que fizemos na seção 3.1.

Mais uma vez, em sua entrevista, I fala sobre os vínculos díspares dos alunos. Ele menciona quando foi constatado que havia essa distinção e o que já foi feito no sentido de tentar “sanar essa diferença”.

Recorte 44 – Entrevista MRE

Então, isso foi uma percepção que ocorreu depois que a gente verificou que estava ocorrendo, por meio de relatos dos estudantes e das próprias instituições né? E a gente, o MRE já procurou **sanar** essa diferença, por meio de inovações na legislação específica, né? Então tem uma minuta de um novo decreto sendo tramitada entre o MEC e o MRE, para tentar é... como eu falo? Diminuir essa diferença né? Tirar essa diferença de classificação entre os estudantes. Mas a gente ainda não sabe quanto tempo vai demorar ou se o interesse né? Dos níveis hierárquicos é... de gestão dos ministérios, né.. quanto tempo levará para ser implementado. Mas há muito tempo que a gente percebe que a gente quer realmente que não exista (recorte da entrevista com o gestor do MRE, realizada em 09 de maio de 2022, grifo nosso).

No recorte acima, apesar de ter confirmado que a diferença entre os estudantes existe e, a despeito de ter relatado que já houve gestos por parte dos ministérios no sentido de tentar eliminá-la, ele também dá a entender que não há previsão de quando uma solução irá ocorrer ou se mesmo há interesse por parte da gestão hierarquicamente superior dentro dos ministérios. Isso posto, o efeito de sentido que é produzido nesse recorte é o de que os gestores do PEC-G, nos ministérios, mesmo que tenham a intenção de ajudar a eliminar o problema, não têm autonomia para tanto.

O gestor do MEC, por sua vez, afirma que “o MEC não tem competência para determinar o vínculo de um aluno com uma instituição, em qualquer situação. **É a universidade que vai determinar** o tipo de vínculo que ela vai ter” (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022, grifo nosso). Na sequência de sua fala, M explica o motivo da limitação de competência do MEC e, assim como o gestor do MRE, atribui às IES a responsabilidade de estabelecer o vínculo do estudante com a universidade, mas também a liberdade de escolher o tipo de vinculação que querem dar a esse grupo discente:

Recorte 45 – Entrevista MEC

E aí como a gente não tem a federalização do sistema de educação superior porque cada universidade tem a sua liberdade para executar, seja pública ou privada, ela também vai ter a liberdade de determinar o tipo de vínculo que ela vai ter. Assim como ela tem a liberdade de determinar se o curso de português é de extensão, é de pesquisa, é um pós de Ensino Médio, como é em Roraima... E aí vai ter o tipo de vínculo do aluno, né? Então, é uma é uma, um limbo jurídico que as universidades preferem delegar ao MEC essa determinação, mas o MEC, por competência legal não pode determinar (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022).

O interessante é que M (e também I, no recorte acima) conclui sua fala, destacada abaixo, dizendo que há uma solução possível e que ele poderia ajudar a resolver o problema. No recorte a seguir, ele explica como:

Recorte 46 – Entrevista MEC

O que eu posso fazer basicamente é **juridicamente** dizer, olha, ele é estudante-convênio. **Está ao abrigo do programa** até porque o seu visto é vinculado ao PEC-G enquanto ele estiver no curso de português. E a universidade que vai definir o tipo de vínculo que ele vai ter. Ah, não, mas eu quero que ele tenha acesso ao RU, mas para isso ele precisa ser aluno regular de graduação. **Ué. Faz uma legislação e fala: bom, o aluno PEC-G, Pré-PEC-G faz jus e pronto** (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022).

A partir de sua posição discursiva, é possível entender que, apesar de ter dito que pode ajudar a resolver o problema, sua solução, qual seja, gerar um vínculo discente satisfatório, continua sendo de competência da IES. Ele, por ter uma compreensão técnica a respeito do Programa, considera que o tipo de ajuda que pode dar é de natureza jurídica, explicando que o estudante do curso de PLA é um “estudante-convênio” porque está ao abrigo do Programa (o que já foi mencionado na seção 3.1, no recorte 13), e que o visto dele é “vinculado ao PEC-G enquanto ele estiver no curso de português”. Ao concluir sua explicação, M usa as expressões “**Ué**” e “**faz jus e pronto**” que produzem um efeito de sentido de que, para ele, a solução é muito simples de ser realizada.

Na Carta de Novembro, no entanto, notamos um posicionamento discursivo contrário, quando essa questão é tratada como de competência dos ministérios para que eles auxiliem as IES na indução de políticas que garantam um vínculo dos alunos dos cursos de PLA com as universidades, conforme recorte abaixo:

Recorte 47 – Carta de Novembro

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 (DINIZ e BIZON, 2021, p. 164).

Na entrevista realizada com o gestor do MEC, ele parece responder à demanda feita na Carta de Novembro, e, ademais, reconhece que o Pré-PEC-G necessita de uma estruturação:

Recorte 48 – Entrevista MEC

Mas eu acho que **dentro do que é preciso fazer para estruturar o Pré-PEC, ainda está muito aquém**. E aí muito mais por falta de uma estrutura maior aqui no MEC e até porque o decreto prevê. Porque eu acho que para/ **o MEC poderia ajudar a estruturar os programas Pré-PEC**, e não pagar bolsa para aluno. Porque um programa Pré-PEC estruturado tem muito mais condições de dar apoio para todos eles. E aí, por exemplo, se entender o Pré-PEC e aluno de graduação, ambos são estudantes-convênio, **facilita a universidade estabelecer o vínculo** e passar uma Promisae. Que é o auxílio que a gente já passa para as Universidades, né? não sei se... **E é uma coisa que eu já consegui fazer que é garantir auxílio Promisae para 100 por cento dos alunos que as universidades informaram**. Porque antes a gente não tinha um controle das informações e passava metade... o valor para atender metade dos alunos de graduação em cada instituição. E aí isso não dava certo, né? Quando eu comecei a sistematizar que as universidades atualizassem os cadastros os alunos e eu comecei a ter certeza de quais alunos estão em quais instituições, eu posso dizer olha se a gente aumentar 200 mil reais do orçamento desse ano a gente atende cem por cento dos alunos que eu tenho certeza que existem. Meu chefe falou: vamos fazer (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022).

Nesse recorte, M retoma a sua demanda às IES de fornecerem os dados dos alunos, porque, sem eles, o MEC não consegue ajudar. Para tanto, cita que já obteve êxito no caso dos alunos matriculados na graduação, por M ter, finalmente, conseguido garantir o auxílio da bolsa Promisae para todos os estudantes dos quais ele obteve informações das IES. Importante observar que, em sua fala, o gestor

sempre sinaliza que a competência de estabelecer um vínculo dos estudantes é das IES.

Abaixo, M reafirma a competência da IES quanto à criação do vínculo discente. Ele parece se ressentir com a situação ao dizer que fica “um pouco triste” já que, em sua posição discursiva, não compete a ele o estabelecimento do tipo de vínculo que será dado ao estudante, mas, sim, às IES. Isso é reforçado quando ele diz ser “óbvio” que o MEC não tem competência para tomar essa decisão, mas sim as universidades.

Recorte 49 – Entrevista MEC

Fica um limbo esquisito e **eu fico um pouco triste** porque eu vejo muito mais uma preocupação dos servidores não quererem se, se envolver ou se responsabilizar por algum problema sendo mais fácil jogar a discussão para o ministério, **quando é óbvio que a gente não tem meios para deliberar sobre isso**. Então, quando vem as consultas para mim **o máximo que eu consigo fazer é orientar**. Falando, olha, se o que eu posso (incompreensível) é dizer: olha, **eles são estudantes ao abrigo do programa**, mas se você quer que ele tenha acesso ao RU, **só propor ao conselho superior às vezes o próprio reitor numa canetada resolve, né?** Mas existe essa diferença essa dificuldade nas instituições gestoras. É como a gente tem... São agora 120 universidades vinculadas ao PEC, mas que tem aluno regular dá umas 80, você tem 80 realidades diferentes. Considerado os alunos Pré-PEC, a gente está em 24 instituições. Então, são 24 realidades, né? **Então, fica bem complicado, mas a autonomia universitária é o que dá o limite do MEC onde atuar e a liberdade da Universidade em decidir o que fazer** (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022, grifo nosso).

No recorte “**só** propor ao conselho superior às vezes o próprio reitor **numa canetada resolve, né?**”, há um efeito de sentido que se repete, como no recorte 46, analisado anteriormente, de que o problema não é difícil de ser resolvido, ao usar a palavra “só” e a expressão “numa canetada resolve”. Uma outra repetição observada acima é a maneira pela qual ele pretende se distanciar da competência de estabelecer o vínculo dos estudantes, retomando o argumento de que “**a autonomia universitária é o que dá o limite do MEC onde atuar e a liberdade da Universidade em decidir o que fazer.**”

Abaixo, M volta a enfatizar de quem é a competência para o estabelecimento do vínculo estudantil: “**É a universidade** que vai determinar”. Logo depois, mais uma vez, ele reafirma que “o MEC **não** tem competência”. O uso desse “não” parece negar

a posição discursiva dos coordenadores e professores do curso de PLA, que dizem que, sim, o MEC tem competência para intervir nessa questão de alguma forma.

Recorte 50⁶⁵ – Entrevista MEC

Para o Governo Federal para o programa, ponto pacífico. Nós conseguimos determinar um vínculo do, do, do estrangeiro com o programa, mas o MEC não tem competência para determinar o vínculo de um aluno com uma instituição, em qualquer situação. É a universidade que vai determinar o tipo de vínculo que ela vai ter. E aí como a gente não tem a federalização do sistema de educação superior porque cada universidade tem a sua liberdade para executar, seja pública ou privada, ela também vai ter a liberdade de determinar o tipo de vínculo que ela vai ter. Assim como ela tem a liberdade de determinar se o curso de português é de extensão, é de pesquisa, é um pós de Ensino Médio, como é em Roraima... E aí vai ter o tipo de vínculo do aluno, né? (recorte da entrevista com o gestor do MEC, realizada em 21 de fevereiro de 2022).

Conforme discutimos na seção 3.3, se, na Carta de Novembro, é proposto que sejam debatidas “referências comuns” entre os cursos de PLA, na posição discursiva a partir da qual o gestor do MEC enuncia, isso é interpretado como uma forma de interferência na “autonomia universitária” ou na “liberdade de cátedra” dos professores. Vemos, nesse caso, novamente, uma ocorrência da interincompreensão discursiva (MAINGUENEAU, 2008) da qual já tratamos anteriormente. Na Carta de Novembro, há uma demanda para que o MEC induza “políticas que garantam o vínculo formal dos alunos Pré-PEC-G com as IES” (DINIZ e BIZON, 2021, p. 164), mas a posição discursiva dos ministérios, em resposta, parece sinalizar que eles não têm competência para consolidar esse vínculo, quando o que é solicitado não é que eles façam o vínculo, mas que “induzam políticas para consolidar esse vínculo”.

Já na posição discursiva do estudante B, os ministérios deveriam ter uma participação mais expressiva com o Pré-PEC-G. Além disso, em consonância com as vozes de outros estudantes e também dos coordenadores e professores do curso de PLA, ele sugere que sejam disponibilizados mais recursos que proporcionem uma integração do estudante na IES onde frequentarão as aulas de português preparatórias para o Celpe-Bras:

Recorte 51 – Estudante B

⁶⁵ Idem ao recorte 45.

Eu já, **eu acho que deveria haver uma integração maior do MEC. Do MEC e do MRE.** Uma integração bem maior. Não estou dizendo que não há, mas a só que ela precisa assim ficar uma bem significativa. Acompanhar muito o processo. Às vezes **poderiam, assim, criar a... bolsas para esse Pré-PEC-G.** Talvez **disponibilizar verbas, para a criação de atividades nessas instituições que vão receber esses alunos para dar essas aulas de português.** É muito, muito, muito importante, porque no final das contas são troca de conhecimento. **Hoje ele é Pré-PEC e amanhã PEC-G. E no dia seguinte ele é doutor. Ele está produzindo pesquisa.** Então se dá já desde o início, ele é a cuidado de uma certa forma, ele se dedica mais. Então acho que o MEC deveria assim, por então um pouquinho, acrescentar algo de verbas para ajudar esse ambiente e também a... se poderia haver e tornar crescentes essas pesquisa para entender, ouvir esses alunos, seria fantástico. Porque eu já vi casos de alunos que estão preparados para enfrentar o curso, mas não a vida. Preparado talvez para se dedicar mais em sala de aula, mas não para enfrentar essas realidades que eles passa cotidian/ de forma cotidiana (entrevista com estudante B, realizada em 16 de fevereiro de 2022, grifo nosso).

Na Carta de Novembro, essa mesma sugestão está entre os itens listados como demandas ao MRE:

Recorte 52 – Carta de Novembro

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 (DINIZ e BIZON, 2021, p. 163).

Ainda, em relação ao relato do estudante B, é importante mencionar a importância de se estabelecer um vínculo positivo do aluno com a universidade na qual ele vai estudar porque, afinal, **“Hoje ele é Pré-PEC e amanhã PEC-G. E no dia seguinte ele é doutor. Ele está produzindo pesquisa.”** Nesse recorte, entendemos a grande importância que há no PEC-G, como um todo, de ser um programa de cooperação internacional com a função de ser uma ferramenta de *soft power*, como política internacional.

Analisamos, na presente seção, as polêmicas relacionadas à forma como os sujeitos do Programa entendem as suas competências. De maneira semelhante à polêmica analisada na seção 3.3, observamos uma intercompreensão constitutiva (MAINGUENEAU, 2008) entre os discursos dos gestores dos ministérios e os coordenadores e professores do curso de PLA.

A seguir, apresentamos as nossas considerações finais sobre a presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nosso objetivo foi analisar as polêmicas em jogo – explicitamente formuladas ou não – no funcionamento do PEC-G, sob uma perspectiva discursiva, buscando visibilizar, nesta tese, as vozes dos agentes envolvidos no Pré-PEC-G, isto é: (1) gestores do Programa no MRE e no MEC; (2) coordenadores e/ou professores de PLA para o Pré-PEC-G; (3) corpo discente do curso de PLA para o Pré-PEC-G.

Para tanto, utilizamos a noção de polêmica na Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Ademais, esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e interpretativista e se filiou à perspectiva de uma Linguística Aplicada Indisciplinar na busca de visibilizar as vozes do Sul (SOUSA SANTOS, 2010; BIZON, 2013).

Nossas perguntas de pesquisa foram (1) que polêmicas emergem nos discursos dos diferentes envolvidos no PEC-G a partir das entrevistas e documentos analisados?; e (2) o que essas polêmicas evidenciam quanto aos modos como os sujeitos compreendem o PEC-G?.

Em nossas análises, quatro pontos de polêmica emergiram das entrevistas e dos documentos analisados, a saber: (1) “Estudante Pré-PEC-G” x “estudante PEC-G”: mesmo estatuto?; (2) o Pré-PEC-G: possíveis violações de direitos humanos x iniciativa de sucesso; (3) “A diversidade dos cursos de PLA no Pré-PEC-G nas IES: razão de “desespero” ou de “enriquecimento”?; (4). “É óbvio que a gente não tem como deliberar sobre isso”: jogos de (des)responsabilização.

Na seção 3.1, analisamos as polêmicas a respeito dos posicionamentos discursivos entre os sujeitos do Programa, em variadas dimensões do PEC-G e, dessa forma, procuramos verificar se as diferenças de tratamento entre os estudantes Pré-PEC-G em oposição aos estudantes PEC-G, matriculados na graduação, existem ou não e, se existem, como elas são tratadas. Buscamos também, nessa análise, verificar se ocorrem ou não divergências terminológicas nas documentações que regulam o Programa.

Verificamos que há divergências nos posicionamentos discursivos entre os gestores dos ministérios, bem como deslizamentos nas designações constantes nas documentações que regulam o Programa. Em relação às documentações, encontramos evidências de que elas promovem um não lugar dos estudantes Pré-

PEC-G e, como consequência, promovem o seu silenciamento em várias esferas do Programa.

Em relação ao posicionamento discursivo dos coordenadores, dos professores e dos estudantes, observamos que há um entendimento comum sobre as condições de desvalimento provocadas pela fragilidade do vínculo institucional dos estudantes Pré-PEC-G nas IES. Entendemos, portanto, que parece haver um consenso entre os sujeitos do Programa de que os estudantes sofrem vários revezes em decorrência da inconsistência de vínculo com as IES, mas, por outro lado, não há um entendimento sobre como essa situação deve ser tratada para que haja uma pacificação quanto a esse problema.

Na seção 3.2, procedemos à análise sobre a polêmica relacionada a possíveis violações de direitos humanos no Pré-PEC-G em oposição à uma percepção de ele ser uma iniciativa de sucesso. Constatamos que, enquanto um discurso aponta para as condições precárias e de desvalimento que os estudantes enfrentam, no primeiro ano, quando chegam ao Brasil, o outro discurso indica o contrário, dizendo que os dados estatísticos demonstram que curso de PLA seria um sucesso. No entanto, identificamos nesse último discurso uma contradição porque ele mesmo reconhece que já ajudou algumas IES a solucionar problemas de vínculo institucional e que tal ajuda possibilitou que o estudante tivesse acesso ao restaurante universitário da IES – denúncias de insegurança alimentar de estudantes Pré-PEC-G aparecem na posição discursiva contrária.

Na seção 3.3, analisamos, particularmente, de que formas é significada a diversidade encontrada no curso de PLA nas diferentes IES que o oferecem. Houve dois aspectos polêmicos a esse respeito. Os estudantes qualificam essa diferença como problemática, relatando que se sentem desvalidos, não só academicamente, mas também em relação às condições de vida, que acabam sendo bastante distintas, a depender da IES onde o estudante faz o curso de PLA. Em oposição, o discurso dos gestores dos ministérios é de que as diferenças entre os cursos são positivas e que podem ser benéficas, se considerado que as IES compartilham suas experiências entre si. Novamente, notamos que há uma possível divisão em relação ao que define o curso de PLA como uma iniciativa positiva ou não. Na posição discursiva dos estudantes, o arcabouço de experiências não se limita à parte acadêmica, mas vai além, contemplando as condições para se manter no Brasil. Na posição discursiva dos gestores, por outro lado, o que define as diferenças entre os cursos de PLA como

positivas é unicamente o fator acadêmico, silenciando-se os aspectos que dizem respeito à vida dos estudantes em outras dimensões.

Ainda na seção 3.3, foi possível observar o funcionamento da interincompreensão constitutiva, de que fala Maingueneau (2008), na polêmica entre coordenadores e professores do Pré-PEC-G, de um lado, e gestores dos ministérios, de outro. Enquanto uma posição discursiva solicita “diretrizes” ou “referências comuns para o acolhimento e atendimento do aluno Pré-PEC-G” (DINIZ e BIZON, 2021, p. 155), a outra entende como uma solicitação para que os cursos de PLA sejam “uniformizados” pelo MEC. Está em jogo aí um simulacro, quando um enunciador de um determinado discurso traduz “os discursos outros no interior da grade semântica específica de seu discurso” (SILVA, 2006, p. 259).

Já na seção 3.4, tratamos da polêmica discursiva entre os sujeitos do PEC-G quanto às suas competências dentro do Programa. Nos recortes selecionados, percebemos, novamente, a interincompreensão (MAINGUENEAU, 2008) entre os discursos dos gestores dos ministérios e os coordenadores e professores do curso de PLA, nesse caso, sobre a demanda feita aos ministérios para “induzirem políticas” junto às IES que possibilitem um vínculo formal dos estudantes nas universidades onde frequentam o curso de PLA. Da posição dos gestores, alega-se que os Ministérios não têm competência para realizar esse tipo de ação, porque estariam indo contra a determinação constitucional que garante às IES “autonomia”, quando não é essa a demanda feita na Carta de Novembro, mas, sim, a de

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 hospitalares 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 (DINIZ e BIZON, 2021, p. 164).

No lugar de silenciá-las, as polêmicas aqui focalizadas, entre outras, precisam ser cada vez mais visibilizadas. Para isso, seriam importantes encontros frequentes, ao menos uma vez ao ano, entre os gestores dos ministérios, gestores do PEC-G nas IES, representantes dos cursos de PLA (coordenadores e professores) e do grupo discente. Embora encontros dessa natureza já tenham ocorrido, eles carecem de maior periodicidade. Se, por um lado, há posições antagônicas em jogo – do que

resultam, inclusive, elementos de interincompreensão –, por outro, acredito fortemente que existe um interesse comum, das diferentes posições, de fortalecer o PEC-G como uma política pública de internacionalização das IES, de diplomacia cultural e de diálogo entre o Brasil e outros países do Sul Global. Que possamos continuar avançando nesse sentido.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Tiêgo R. D. S. **Para além das fronteiras:** narrativas de professores universitários sobre o lugar do Português como Língua Adicional no Amapá. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2019.
- ALMEIDA, Rogério A. D. S. **O ALUNO ESTRANGEIRO E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA:** Evidências de um Ciclo Virtuoso: Uma Análise de Experiências da UnB. 2019. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília. 2019.
- AMARAL, Joana D. B. **Atravessando o Atlântico:** o Programa Estudante Convênio de Graduação e a cooperação educacional brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília. 2013.
- AMARAL, Joana D. B.; MENEGHEL, Stela. O Programa Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) como política de mobilidade estudantil. In: SILVA JUNIOR, João D. R., *et al.* **Política de educação superior brasileira:** apontamentos e perspectivas. 1ª. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017. Cap. 5, p. 123-148.
- ANJOS, Camila B. D. Lugar. In: LEANDRO-FERREIRA, Maria C. **Glossário dos termos do discurso.** 1ª. ed. Campinas: Pontes, 2020. Cap. 33.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização.** Campinas: Unicamp, 1992.
- BAENINGER, Rosana. **Migrações Sul-Sul.** 2ª. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. 976 p.
- BATISTA, Hilton S. O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação e seus aspectos na administração burocrática e gerencialista. **4ª Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, Luanda, 2014. Disponível em: http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/12-HBatista_O-programa-de-estudantes-Convenio-de-graduacao.pdf. Acesso em: 2017.
- BATISTA, Hilton S. **O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) como política de assistência estudantil ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. 2015.
- BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. “Esta prova é um chumbo ao ensino do português em Cabo Verde”: ideologias linguísticas na exigência do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros para examinandos da CPLP. In: SÁ, M. H. A.; PINTO, P. F.; PINTO, S. **Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior na CPLP:** questões de língua e cultura. Berna, Suíça: Peter Lang, 2022. p. 137-163.

BIZON, Ana C. C. **Narrando o exame Celp-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Federal de Campinas, Campinas. 2013.

BOHN, Hilário I. A formação do professor de línguas - A construção de uma identidade profissional. **Investigações - Linguística e Teoria Literária. Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE**, Recife, v. 17, n. 1, p. 97-113, 2005.

BRANDÃO, Cibele. Diversidade linguística no ensino de Português como Língua Adicional (LA). In: SILVA, Francisca C. D.; VILARINHO, Michelle M. D. O. **Diálogos em português brasileiro como língua adicional**. Brasília: FUB/UAB, 2017. p. 230-243.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2ª. ed. Campinas: Unicamp, 2004.

BRANDÃO, Helena H. N. Museu da Língua Portuguesa. **Estação da Luz**, 2005. Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Analisando-o-discurso.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Divisão de Assuntos Educacionais (DCE). **Site do Ministério de Relações Exteriores (MRE)**, [20--]. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 29 Maio 2019.

BRASIL. MRE - Diplomacia cultural. **Ministério das Relações Exteriores**, [20--]. Disponível em: <http://antigo.itamaraty.gov.br/pt-BR/diplomacia-cultural-mre/19484-diplomacia-cultural>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965**, Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes-convênios) e dá outras providências. Brasília, 20 jan. 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D55613.htm. Acesso em: 19 março 2021.

BRASIL. MEC/MRE. **Termo adicional ao Protocolo de 1974**, Termo adicional ao protocolo celebrado entre o Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica do MRE e a Secretaria de Ensino Superior do MEC para disciplinar o PEC-G, decorrente dos acordos culturais. Brasília, 27 fev. 1981. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/legislacao_anterior/02a-PEC-G_Termo_Adicional_ao_Protocolo_de_1974.pdf. Acesso em: 2 set. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição Especial. ed. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1988.

BRASIL. **Lei complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998**, Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona. Brasília, 26 fev. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp95compilado.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. MEC/MRE. **Protocolo de 1998**, Protocolo que entre si celebram o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação e do Desporto, para regulamentar o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, Brasília, 13 mar. 1998. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/legislacao_anterior/protocolo_1998.php. Acesso em: 2 set. 2017.

BRASIL. MEC/MRE. **Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação**, Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PEC.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. MRE - DPLP. **Relatório de Gestão – 2008**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Direitos do trabalhador. **Governo do Brasil (canal do YouTube)**, 2012. Disponível em: <https://youtu.be/DaMI96-hRwA>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013**, Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Brasília, 12 mar. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/D7948.htm. Acesso em: 2 set. 2017.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. DOU - seção 1**, Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências. Brasília, p. 11-12, 14 nov. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=11&data=17/11/2014>. Acesso em: 9 mar. 2019.

BRASIL. MRE - DPLP. **História dos Centros Culturais Brasileiros**, Brasília, 2016. Disponível em: http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos_PDF/Historia_dos_Centros_Culturais.pdf. Acesso em: 2 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.139, de 28 de novembro de 2019**, Dispõe sobre a revisão e a consolidação dos atos normativos inferiores a decreto. Brasília, 28 nov. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10139.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.139, de 28 de novembro de 2019**, Dispõe sobre a revisão e a consolidação dos atos normativos inferiores a decreto. Brasília, 28 nov. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10139.htm. Acesso em: 2 maio 2021.

BRASIL. MEC/SESu. **Edital nº 52/2020**, Processo Seletivo para ingresso em 2021 no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Brasília, 13 ago 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-66/2022processo-seletivo-2022-do-programa-de-estudantes-convenio-de-graduacao-pec-g-ingresso-2023-409036523>. Acesso em: 26 jan 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras**, Brasília, 2020.

BRASIL. MEC/SESu. **Edital nº 22/2021**, Processo Seletivo para ingresso em 2022 no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Brasília, 05 maio 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/arquivos/edital_pec_g_2022.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. MEC/SESu. **Edital nº 66/2022**, Processo Seletivo para ingresso em 2023 no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Brasília, 21 jun 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-66/2022processo-seletivo-2022-do-programa-de-estudantes-convenio-de-graduacao-pec-g-ingresso-2023-409036523>. Acesso em: 26 jan 2023.

BULLA, G. S. **Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2014.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 01-38, 2009. ISSN 0102-4450. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 nov. 2018.

CABRAL, Frederico M. A. **Os estudantes africanos nas Instituições de Ensino Superior brasileiras: O Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAÑAS CHÁVEZ, Fidel A. **“AQUI NÃO É UM PARAÍSO, MAS É MUITO BOM”**: imersão e identidade de jovens africanos francófonos aprendizes de português no Distrito Federal. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2019.

CÂNDIDO, Marcela D. **"Eu vejo o PEC-G como uma teia"**: narrativas de professoras do Curso de Português como Língua Adicional para candidatos ao PEC-G. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2019.

CÂNDIDO, Marcela D.; FARINA, Clarice B.; VINECKÝ, Verônica. "Esse Pré-PEC-G...": Narrativas sobre a (não) responsabilização no âmbito do convênio PEC-G. In: BIZON, Ana C. C.; DINIZ, Leandro R. A. **Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar: pesquisas sobre questões emergentes**. 1ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 131-150.

CARILO, Michele S. **Portuguese as a Foreign Language within the Context of the Exchange Programme for Undergraduate Students in Brazil: a proposal for language-in-education policy and curriculum guidelines informed by critical and intercultural perspectives**. 2017. Tese (Doutorado em Educação em Língua Estrangeira Moderna) – *The University of Edinburgh*, Edimburgo, Escócia. 2017.

CARNEIRO, Simone G. **Português como língua estrangeira e tecnologias digitais: uma experiência com o grupo de discussão On-Line no contexto do PEC-G**. 2014.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2014.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: LOPES, Luiz P. D. M. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. 10, p. 233-252.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução de Fabiana Komesu. 3ª. ed. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2016. Título original: *Dictionnaire d'analyse du discours*.

CRUZ, Júnia M. D. **Ações de acolhimento em cursos de Português para Estrangeiros**: Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento para imigrantes. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2018.

CUNHA, Celso F. D.; CINTRA, Luis Felipe L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Maria J.; SANTOS, Percília. Educação de professores/pesquisadores de português como segunda língua. In: CUNHA, Maria J.; SANTOS, Percília **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. Cap. 1, p. 122.

CUNHA, Maria Jandyra C.; SANTOS, Percília. Educação de professores/pesquisadores de português como segunda língua. In: CUNHA, Maria J. C.; SANTOS, Percília **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 122.

CUNHA, Maria Jandyra C.; SANTOS, Percília. **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CUNHA, Maria Jandyra C.; SANTOS, Percília. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de português língua estrangeira. In: CUNHA, Maria J. C.; SANTOS, Percília **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p. 216.

CUNHA, Maria Jandyra C.; SANTOS, Percília. **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

DIJK, Teun V. **Discurso e poder**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

DINIZ, L. R. A. Políticas uni/bil/multilaterais de certificação de proficiência em português: uma análise do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). In: DELL'ISOLA, Regina L. P. **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes, 2014. p. 15-36.

DINIZ, L. R. A. De 'Rede Brasileira de Ensino no Exterior' a 'Rede Brasil Cultural': processos e percursos na institucionalização da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP). **REVISTA INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA IBEROAMERICANA**, 13, 2015. 67-86.

DINIZ, L. R. A.; DELLISOLA, R. L. P. Percursos da institucionalização da área de Português como Língua Adicional na Universidade Federal de Minas Gerais. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana C. C. **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. 1ª. ed. Araraquara: Letraria, 2020. p. 181-209.

DINIZ, Leandro R. A. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

DINIZ, Leandro R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade**: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012.

DINIZ, Leandro R. A. O conceito de “política linguística”: reflexões a partir do diálogo entre a História das Ideias Linguísticas, a Análise do Discurso e a Semântica do Acontecimento. In: COSTA, G. C. D.; MASSMANN, D. **Linguagem e Historicidade**. Campinas: RG, 2013. p. 43-58.

DINIZ, Leandro R. A. A promoção do português no espaço de enunciação do Mercosul: alguns equívocos históricos estruturantes. In: ARNOUX, E. N.; LAURIA, D. **Lenguas y discursos en la construcción de la ciudadanía sudamericana**. 1ª. ed. [S.l.]: UNIPE: Editorial Universitaria, 2016. p. 99-115.

DINIZ, Leandro R. A. **Para além das fronteiras**: a política linguística brasileira de promoção internacional do português. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

DINIZ, Leandro R. A.; BIZON, Ana C. C. Discursos sobre a relação Brasil/África “Lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, p. 125-165, nº 36, jul./dez. 2015.

DINIZ, Leandro R. A.; BIZON, Ana Cecília C. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação: vozes documentadas em favor de um outro PEC-G. In: _____ **Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar - pesquisas sobre questões emergentes**. [S.l.]: [s.n.], 2021.

DINIZ, Leandro R. A.; BIZON, Ana Cecília C. Programa Estudantes-Convênio de Graduação: vozes documentadas em favor de um outro PEC-G. In: DINIZ, Leandro R. A.; BIZON, Ana C. C.; (ORG) **Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar**. 1ª. ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 2021. p. 151-171.

DINIZ, Leandro R. A.; DELL'ISOLA, Regina L. P. Percursos da institucionalização da área de português como língua adicional na Universidade Federal de Minas Gerais. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana C. C. **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. Cap. 8, p. 246.

DINIZ, Leandro R. A.; SILVA, Elias R. D. *Remarks on the Diversity of Theoretical Perspective in Language Policy Research*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, p. 249-263, jun. 2019. Acesso em: 24 out. 2019.

DIONÍSIO, Cynthia I. B. **O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2017.

DIONÍSIO, Cynthia I. B. Uma análise documental das políticas linguísticas oficiais para o PEC-G: olhar para trás para projetar à frente. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, 19, 2020. 73-101. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25148>. Acesso em: 1 jun. 2021.

DJALÓ, Mamadú. **Relações Sul-Sul: A cooperação Brasil – Guiné-Bissau na educação superior no período de 1990 – 2011**. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2014.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. **Handbook of research on teaching**. 3ª. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FARINA, Clarice B. **Uma proposta curricular para o curso de Português como Língua Adicional para Candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2021.

FERNANDES, Cleudemar A.; SÁ, Israel D. **Análise do Discurso: Reflexões introdutórias**. 1ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

FILGUEIRA, Maria G. M. **Vozes DÁfrica Transatlântica: Trajetórias estudantis de Cabo Verde e da Guiné-Bissau – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação / Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal. 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCELINO, Pedro F. O conceito de formação discursiva na Análise de Discurso: contribuição foucaultiana para a constituição de um campo interdisciplinar do saber. **Língua, Linguística e Literatura**, 3, número 1, 2005. 37-47. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/7473>.

FRANCISCO, Marli. **África-Brasil: percursos escolares de estudantes Angolanos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2014.

FRANCO, Sâmia D. B. **A língua age: política externa brasileira e a difusão da língua portuguesa no governo Lula (2003-2010)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015.

GUILHAUMOU, Jacques. *Vers une histoire des événements linguistiques. Un nouveau protocole d'accord entre l'historien et le linguiste. Histoire Épistémologie Langage*, Paris, 18, fascículo 2, 1996. 103-126.

GUIMARÃES, Eduardo. Independência e morte. In: ORLANDI, Eni P. **Discurso fundador**. Campinas, SP: Pontes, 1993. Cap. 2, p. 27-30.

GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos Estudos do Português no Brasil. **Relatos**, DL-IEL-UNICAMP, n. 1, 1994. Disponível em: https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_01.html#sinopse. Acesso em: 16 abr. 2019.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014. 13-40.

KRIEG-PLANQUE, Alice. **Analisar discursos institucionais**. Tradução de Luciana Salazar Salgado e Helena Boschi. Uberlândia: EDUFU, v. 1, 2018. 246 p.

KVALE, Steinar. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Tradução de Carmen Blanco e Tomás del Amo. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2011. Título em inglês: *Doing interviews*.

KVALE, Steinar. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Tradução de Tomás del Amo e Carmen Blanco. Madrid: Ediciones Morata, 2011. Disponível em: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/univbrasil-ia-ebooks/detail.action?docID=3217896>. Acesso em: 21 fev 2021.

LEANDRO-FERREIRA, Maria C. **Glossário dos termos do discurso**. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 2020.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: _____ **Uma espiadinha na sala de aula: Ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 21-48. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf.

LINS, Élide F.; DE SOUZA, Fábio M. Letramento digital e audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa do português e do espanhol como línguas adicionais. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, p. 51-66, out. 2016. ISSN 2447-3529. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8490/5893>. Acesso em: 6 nov. 2018.

LOPEZ, Ana P. D. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016.

LOURENÇO, Izaulina V. R. **"Filhos da África na UFRR": vivências e experiências dos estudantes PEC-G**. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista. 2016.

MAGALHÃES, Izabel. Prefácio do livro. In: MARIA APARECIDA RESENDE OTTONI, Maria C. D. L. **Discursos, identidades e letramentos. Abordagens da Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Cortez, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. 3ª. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. O ethos. In: MAINGUENEAU, Dominique **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 266-290.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da conversação**. 5ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARINHO, Maria Regina M.; ARAÚJO, Valéria M.; TEIXEIRA, Wagner B. Ensino de PLE e formação de professores na Universidade Federal do Amazonas. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana Cecília C. **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara - SP: Letraria, 2020. Cap. 9, p. 211-228.

MAZIÈRE, Francine. **A análise do discurso: história e práticas**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MENEZES, Ester R. D.; BALDIN, Fernanda D. C.; FERREIRA, Renata M. S. Curso preparatório para o exame Celpe-Bras no Celin-UFPR: retrospectiva e propostas. In: RUANO, Bruna P.; SANTOS, Joviana M. P.; SALTINI, Lygia M. L. **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula**. Curitiba: Editora UFPR, 2016. Cap. 8, p. 296.

MIRANDA, Yara C. C. D. **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)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016.

MIRANDA, Yara C. C. D. **NARRATIVAS EM CURSO: subsídios para a formação de professores de português em contexto de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no ensino básico brasileiro**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2021.

MOITA LOPES, Luiz P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguísta aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz P. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2006b. Cap. 3, p. 279.

MOITA LOPES, Luiz P. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MORAES, Érika D. Polêmica para a paz. **ORGANICOM**, n. 28, 2018. 305-307.

NHAGA, Banjaqui. **Globalização e migração estudantil: fluxos culturais e fluxos de capitais na trajetória de estudantes africanos para o Brasil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. 2013.

NIEDERAUER, Marcia *et al.* A licenciatura em PBSL e o programa de PLE na Universidade de Brasília: histórico, desafios e perspectivas. In: SCARAMUCCI, Matilde V. R.; BIZON, Ana C. C. **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. Cap. 1, p. 246.

NÓBREGA, Maria H. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016.

NYE, Joseph S. . J. **Soft Power - The means to success in world politics**. Nova Iorque: Public Affairs, 2004.

OLIVEIRA, Gilvan M. D. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, p. 409-433, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2019.

ORLANDI, E. P. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras. demoram mais. In: ORLANDI, E. P. **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 7-10.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni P. Do Sujeito na História e no Simbólico. **Escritos 4 – linguagem, cidade, política, sociedade**, Campinas, maio 1999.

ORLANDI, Eni P. O Estado, a gramática, a autoria: língua e conhecimento linguístico. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 4/5, p. 19-34, 2000.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso - princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Orlandi [et al.]. 2ª. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução de Bethania Mariani e Eni Orlandi. 3ª. ed. Campinas: Unicamp, 1997. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni P. Orlandi. 7ª. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PEDROSA, Ricardo D. S. **O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação: (Re)construção de identidades étnico-raciais no âmbito das políticas públicas de internacionalização da educação superior no Instituto Federal do Ceará**. 2018. Dissertação (Mestrado em Avaliação em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2018.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

PENNYCOOK, A. Postmodernism in language policy. [S.l.]: [s.n.], 2006. p. 60-76.

PETERS, Michael; APPEL, Stephen. *Positioning Theory: Discourse, the subject and the problem of desire*. **Social analysis: The international journal of social and cultural practice**, v. 40, p. 120-141, Setembro 1996.

PHILLIPSON, Robert; SKUTNABB-KANGAS, Tove. Applied Linguistics as Agents of Wider Colonization. In: PHILLIPSON, Robert; SKUTNABB-KANGAS, Tove **Linguicism Rules in Education**. [S.l.]: [s.n.], 1986. Cap. Parts 1-3.

PRUINELLI, Andréia M. Formação Discursiva. In: LEANDRO-FERREIRA, Maria C. **Glossário dos termos do discurso**. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 2020. Cap. 20, p. 298.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAPLEY, Tim. **Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en Investigación Cualitativa**. Tradução de Carmen Blanco e Tomás del Amo. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2014. Título em inglês: *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis*.

REIS, Valdeni D. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. **SOLETRAS**, São Gonçalo - RJ, n. 35, p. 359-378, jun 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/32330/24798>. Acesso em: 20 nov 2021.

RONCARATI, Cláudia; SILVA, Diego B. D.; PONSO, Letícia C. Um olhar crítico sobre a sociometria da língua portuguesa. **Gragoatá**, Niterói, n. 32, p. 75-98, 2012. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/118>. Acesso em: 25 fev 2019.

ROTTA, Alessandra M. **Do intercultural ao desenvolvimento da Competência Intercultural na formação de professores de PLE**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

SALES, Hellen M. P. D. **A produção escrita em turmas heterogêneas de português língua estrangeira: das tarefas ao exame Celpe-Bras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém. 2014.

SAUSSURE, Ferdinand D. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2006. Título original: *Cours de Linguistique Générale*.

SAVEDRA, Mônica M. G.; LAGARES, Xoan C. Política e planificação linguística conceitos terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**, Niterói, v. nº 32, p. 258, 2012. ISSN 1413-9073.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria J.; SANTOS, Percília **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 105-112.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria J.; SANTOS, Percília **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros - Programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. Cap. 11, p. 122.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). **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. 125-172.

SCHLATTER, Margarete. Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros - breve histórico. In: CUNHA, Maria J.; SANTOS, Percília **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros - Programa de ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. Cap. 10, p. 122.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela D. S.; SCHOFFEN, Juliana R. O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica. In: BULLA, Gabriela D. S.; UFLACKER, Cristina M.; SCHLATTER, Margarete **Práticas Pedagógicas e Materiais Didáticos para o ensino de português como língua adicional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. 240 p.

SHOHAMY, Elana. **Language Policy - Hidden agendas and new approaches**. 1ª. ed. Abingdon: Routledge, 2006.

SILVA, Edvania G. D. **Os (des)encontros da fé: análise interdiscursiva de dois movimentos da Igreja**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.

SILVA, Edvania G. D. Os (des)encontros da Fé – Análise Interdiscursiva de dois movimentos da Igreja Católica. **Sínteses – Revista dos Cursos de Pós-Graduação**, 12, 2007. 297-310.

SILVA, Edvania G. D.; SILVA, Alessandra S. Polêmica discursiva nas manifestações Anti e Pró Governo Dilma Rousseff. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, jan./abr. 2016. 45-62.

SILVA, Elias R. D. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 52, 2013.

SILVA, Frederico L. R. E. **Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G): percepção da vivência de estudantes-convênio em uma Instituição Pública de Ensino Superior**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2018.

SILVA, Julio C. M. D. **Discurso sobre gênero e sexualidade em materiais didáticos de língua estrangeira: um estudo no âmbito do PEC-G**. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2020.

SILVA, Luciano F. D.; RUSSO, Rosária D. F. S. M. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. **Revista de Gestão e Projetos**, v. X, n. 1, jan / abr 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/gep/article/view/13285>. Acesso em: 28 nov 2021.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2007. 3-46.

SOUSA SANTOS, Boaventura D. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7ª. ed. [S.l.]: Editora Cortez, 2010.

SOUZA, Lorena F. **Migração para qualificação da força de trabalho e a questão racial: estudantes africanos/as lusófonos/as negros/as em universidades goianas**. 2014. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.

TOSATTI, Natália M. **O desempenho de estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa no certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras)**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2021.

VARELA, Lía. **La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique**. 2006. Tese (Doutorado em Sciences du Langage) – École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. 2006.

VINECKY, Verônica. **Polêmicas no funcionamento do "Pré-PEC-G": análise de discursos dos sujeitos envolvidos no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação**. 2023. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2023.

WIDDOWSON, Henry G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

YAMANAKA, Juliana H. C. **Construindo um caminho para o PEC-G: experiências, crenças e identidades na aprendizagem de PL2**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

ZOPPI FONTANA, Mónica G. **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG, 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O RESPONSÁVEL PELO PEC-G NOS MINISTÉRIOS – MEC

Observação: apesar de não ser uma denominação utilizada oficialmente, nesta entrevista faremos referência ao estudante que frequenta o curso de PLE como estudante Pré-PEC-G, diferenciando-os, assim, daqueles que apresentaram o CELPE-BRAS e, portanto, já integram plenamente o Programa.

1. Qual é a sua atuação no PEC-G?
2. Como o PEC-G está inserido na estrutura organizacional deste ministério?
3. O Decreto nº 55.613, de 1965, era complementado por protocolos e por manuais que forneciam regras e informações adicionais acerca do Programa, inclusive sobre assuntos de utilidade prática e de interesse dos estudantes. No art. 21, Decreto atual, há uma previsão de um “ato conjunto” entre os ministérios que “disporá sobre a operacionalização do PEC-G” (BRASIL, 2013). Atualmente, há algum instrumento legal complementar que rege o PEC-G? Caso não haja, há alguma previsão para a elaboração desse “ato conjunto”, que funcione como uma norma complementar ao Decreto?
4. Ao longo da história do PEC-G, houve mudanças regimentais, como mencionado na pergunta anterior. Por que ocorreram essas mudanças? Em quais condições elas foram elaboradas?
5. Atualmente, o Programa tem o mesmo propósito que tinha quando foi criado?
6. De acordo com o Decreto atual, no capítulo que trata das inscrições, o estudante deve apresentar o Celpe-Bras, mas, no caso de “**candidato** originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras, ele poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o referido exame, em IES credenciadas.” Ainda no mesmo capítulo, o § 3º determina que “o **candidato** reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil **não poderá ingressar no PEC-G**, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil.” No entanto, no Art. 18., é determinado que “as IES que oferecerem vagas no curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras **aos estudantes-convênio** deverão fazê-lo mediante assinatura de Termo específico, a ser firmado com o Ministério da Educação.” Visto que o estudante ora é chamado de **candidato**, ora de **estudante-convênio**, há diferenças regimentais (direitos e deveres) entre os estudantes Pré-PEC-G e aqueles que já estão matriculados em curso de Graduação nas IES? Se sim, quais?
7. Os estudantes Pré-PEC-G têm diferentes tipos de vínculos com a IES, de acordo com a instituição onde eles frequentam o curso de português. Como você avalia essa diversidade?
8. Em que medida este vínculo atende as determinações regimentais do Programa?
9. Em sua pesquisa de Doutorado, Carilo (2017) mostra que “cada universidade tem seu próprio programa, cada qual com características diferentes.” Como você avalia essas diferenças?
10. Quais são as responsabilidades que este Ministério tem para com os estudantes Pré-PEC-G?

11. Em quais circunstâncias você entra em contato diretamente com os coordenadores e/ou professores do curso de PLA? E com os estudantes Pré-PEC-G?
12. De que forma são tratadas as demandas trazidas pelos estudantes Pré-PEC-G?
13. Como você avalia o seu envolvimento em assuntos relacionados ao curso de português para estudantes Pré-PEC-G?
14. No atual Decreto, está escrito que "Compete ao Ministério da Educação coordenar os procedimentos referentes à adesão das IES ao PEC-G, oferta das vagas, seleção e matrícula dos candidatos e **acompanhamento do programa.**" Quais são as suas expectativas quanto ao "acompanhamento do programa"?
15. Na sua opinião, quais são os maiores desafios do Pré-PEC-G e do PEC-G para o Ministério?
16. Como você avalia o impacto causado pelo PEC-G como ferramenta de uma política internacional de *soft power* para o Estado brasileiro?
17. Quais são as suas expectativas para o futuro do PEC-G?
18. Avalie a experiência vivida por você durante o período que está atuando no PEC-G.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O RESPONSÁVEL PELO PEC-G NOS MINISTÉRIOS – MRE

Observação: apesar de não ser uma denominação utilizada oficialmente, nesta entrevista faremos referência ao estudante que frequenta o curso de PLE como estudante Pré-PEC-G, diferenciando-os, assim, daqueles que apresentaram o CELPE-BRAS e, portanto, já integram plenamente o Programa.

1. Qual é a sua atuação no PEC-G?
2. Como o PEC-G está inserido na estrutura organizacional deste ministério?
3. O Decreto nº 55.613, de 1965, era complementado por protocolos e por manuais que forneciam regras e informações adicionais acerca do Programa, inclusive sobre assuntos de utilidade prática e de interesse dos estudantes. No art. 21, Decreto atual, há uma previsão de um “ato conjunto” entre os ministérios que “disporá sobre a operacionalização do PEC-G” (BRASIL, 2013). Atualmente, há algum instrumento legal complementar que rege o PEC-G? Caso não haja, há alguma previsão para a elaboração desse “ato conjunto”, que funcione como uma norma complementar ao Decreto?
4. Ao longo da história do PEC-G, houve mudanças regimentais, como mencionado na pergunta anterior. Por que ocorreram essas mudanças? Em quais condições elas foram elaboradas?
5. Atualmente, o Programa tem o mesmo propósito que tinha quando foi criado?
6. De acordo com o Decreto atual, no capítulo que trata das inscrições, o estudante deve apresentar o Celpe-Bras, mas, no caso de “**candidato** originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras, ele poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o referido exame, em IES credenciadas.” Ainda no mesmo capítulo, o § 3º determina que “o **candidato** reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil **não poderá ingressar no PEC-G**, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil.” No entanto, no Art. 18., é determinado que “as IES que oferecerem vagas no curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras **aos estudantes-convênio** deverão fazê-lo mediante assinatura de Termo específico, a ser firmado com o Ministério da Educação.” Visto que o estudante ora é chamado de **candidato**, ora de **estudante-convênio**, há diferenças regimentais (direitos e deveres) entre os estudantes Pré-PEC-G e aqueles que já estão matriculados em curso de Graduação nas IES? Se sim, quais?
7. Os estudantes Pré-PEC-G têm diferentes tipos de vínculos com a IES, de acordo com a instituição onde eles frequentam o curso de português. Como você avalia essa diversidade?
8. Em que medida este vínculo atende as determinações regimentais do Programa?
9. Em sua pesquisa de Doutorado, Carilo (2017) mostra que “cada universidade tem seu próprio programa, cada qual com características diferentes.” Considerando o cenário do curso de português nas instituições que oferecem o curso de português, como você avalia essas diferenças?
10. Quais são as responsabilidades que este Ministério tem para com os estudantes Pré-PEC-G?

11. Em quais circunstâncias você entra em contato diretamente com os coordenadores e/ou professores do curso de PLA? E com os estudantes Pré-PEC-G?
12. De que forma são tratadas as demandas trazidas pelos estudantes Pré-PEC-G?
13. Como você avalia o seu envolvimento em assuntos relacionados ao curso de português para estudantes Pré-PEC-G?
14. No Artigo 2º do atual Decreto, é enunciado que "O PEC-G será implementado conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação." Como você avalia esse trabalho conjunto do MRE com o MEC?
15. No primeiro parágrafo deste mesmo artigo, consta que "Compete ao Ministério das Relações Exteriores coordenar os procedimentos relativos à implementação do PEC-G junto a governos estrangeiros por intermédio das missões diplomáticas e repartições consulares brasileiras." Na sua percepção, os procedimentos adotados estão alinhados com as suas expectativas ou com as expectativas deste ministério? Como você avalia esta competência do MRE?
16. No terceiro parágrafo do mesmo artigo: "Os Ministérios das Relações Exteriores e da Educação não interferirão em questões de natureza acadêmica, de atribuição exclusiva das IES integrantes do programa." Como você avalia essa não interferência?
17. Na sua opinião, quais são os maiores desafios do Pré-PEC-G e do PEC-G para o Ministério?
18. Como você avalia o impacto causado pelo PEC-G como ferramenta de uma política internacional de *soft power* para o Estado brasileiro?
19. De quais ferramentas ou estudos específicos o MRE se utiliza para avaliar e acompanhar o impacto que o PEC-G causa como política internacional de *soft power*?
20. Quais são as suas expectativas para o futuro do PEC-G?
21. Avalie a experiência vivida por você durante o período que está atuando no PEC-G.

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADOR DO PRÉ-PEC-G E/OU CORPO DOCENTE

1. Qual é o seu vínculo com o curso de português preparatório para o Celpe-Bras?
2. Como se dá a sua atuação em relação ao curso de PLA?
3. Qual é a sua experiência de ensino nesse contexto?
4. Como o programa do curso foi construído? (a partir de quais orientações ou políticas linguísticas; contribuição de docentes)
5. Em linhas gerais, como o curso é estruturado? (programa, carga-horária, corpo docente)
6. Como o curso é apoiado pela instituição? (alocação de espaço físico, disponibilização de recursos para contratação de profissionais que atuem como docentes ou auxiliares, processos administrativos, auxílio médico, inscrição no Celpe-Bras)
7. Como o curso se adequa às necessidades do estudante de se preparar para o curso de graduação/vida acadêmica?
8. Existe algum instrumento institucional que regula o curso nesta IES? Se sim, qual?
9. Qual é o vínculo institucional oferecido ao estudante Pré-PEC-G nesta IES?
10. Há algum desafio institucional enfrentado por você, como coordenador e/ou docente, para dar andamento ao curso? Se existir, qual é/quais são?
11. Quais são os planos para futuro em relação ao curso?
12. O que já avançou na instituição em relação ao curso de PLA?
13. Como é a relação entre a coordenação do curso de PLA com as outras instâncias da universidade que são responsáveis pelo PEC-G e também com as instâncias federais (ministérios)

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM EX-ALUNOS PRÉ-PEC-G

- 1) Como você avalia a experiência com o Programa, ainda no seu país?
- 2) Qual era a sua expectativa, em relação ao seu primeiro ano no Brasil, antes de chegar aqui?
- 3) Como foi a sua chegada ao Brasil e as suas primeiras impressões ao chegar?
- 4) Como você avalia as suas primeiras experiências na universidade onde você fez o curso de português?
- 5) Como você se sentiu no começo do curso de português?
- 6) Como você se sentiu ao final do curso de português?
- 7) Como você avalia as relações que você construiu durante o curso de português com a comunidade universitária?
- 8) Compare as suas expectativas, antes de vir para o Brasil, com a experiência que você teve no primeiro ano.
- 9) Compare a sua experiência como aluno Pré-PEC-G, na universidade, com a sua experiência atual, como aluno PEC-G.
- 10) O que você gostaria de ter feito diferente durante o curso de português?
- 11) Quais sugestões você gostaria de deixar para o futuro do Pré-PEC-G?
- 12) Avalie a experiência vivida por você durante o período que você frequentou o curso de português.

APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



Ministério da Educação – MEC Carta de Anuência

Eu, **Adi Balbinot Junior**, Coordenador-Geral de Assuntos Internacionais da Educação Superior (CGAI) do Ministério da Educação, localizado na Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 3º andar – Anexo II, sala 316, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Um olhar crítico sobre os discursos dos sujeitos envolvidos em cursos de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)”, sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e desenvolvida pela estudante Verônica Vinecký, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), após sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFMG.

Declaro ter conhecimento dos procedimentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos e informo ter ciência dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e de suas complementares.


Assinatura e carimbo

Data: 02/02/2021

APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Carta de Anuência

Eu, **Ricardo José Rosa Gualda**, responsável pelo curso de Português como Língua Adicional oferecido aos candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), na Universidade Federal da Bahia, localizada no endereço Rua Barão de Jeremoabo, nº 147, Campus Universitário Ondina, Salvador – Bahia, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Um olhar crítico sobre os discursos dos sujeitos envolvidos em cursos de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)", sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e desenvolvida pela estudante Verônica Vinecký, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), após sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFMG.

Declaro ter conhecimento dos procedimentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos e informo ter ciência dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e de suas complementares.

Ricardo J R Gualda

Assinatura e carimbo

Data: 14/setembro/2020

APÊNDICE F – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**Carta de Anuência**

Eu, **Giuliano Pereira de Oliveira Castro**, professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, localizada no endereço Alameda Palmeiras, Quadra A, Campus Samambaia, Goiânia – Goiás, autorizo a realização, nesta instituição, da pesquisa intitulada "Um olhar crítico sobre os discursos dos sujeitos envolvidos em cursos de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)", sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e desenvolvida pela estudante Verônica Vinecký, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), após sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFMG.

Declaro ter conhecimento dos procedimentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos e informo ter ciência dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e de suas complementares.

Assinatura e carimbo

Data: 02/07/2020




APÊNDICE G – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

**Carta de Anuência**

Eu, **Myriam Crestian Chaves da Cunha**, responsável pelo curso de Português como Língua Adicional oferecido aos candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), na Universidade Federal do Pará, localizada no endereço Rua Augusto Corrêa, 01 - Guamá. Belém - Pará, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Um olhar crítico sobre os discursos dos sujeitos envolvidos em cursos de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)", sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e desenvolvida pela estudante Verônica Vinecký, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), após sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFMG.

Declaro ter conhecimento dos procedimentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos e informo ter ciência dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e de suas complementares.



Profa. Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha

Data: 28/09/2020

APÊNDICE H – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI




Universidade Federal
de São João del-Rei

Carta de Anuência

Eu, Ana Paula de Araújo Lopez, responsável pelo curso de Português como Língua Adicional oferecido aos candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), na Universidade Federal de São João del-Rei, localizada na Praça Frei Orlando, 170, Centro, São João del-Rei, Minas Gerais, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Um olhar crítico sobre os discursos dos sujeitos envolvidos em cursos de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)", sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e desenvolvida pela estudante Verônica Vinecký, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), após sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFMG.

Declaro ter conhecimento dos procedimentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos e informo ter ciência dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e de suas complementares.



Assinatura e carimbo

Data: 18 / 12 /2020

APÊNDICE I – CARTA DE ANUÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



Universidade de Brasília
 Instituto de Letras
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
 Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas
Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros – NEPPE
 Campus Universitário Darcy Ribeiro, Prédio ICC, Ala Sul -
 Subsolo - Módulo 4
 CEP 70.910-900 Brasília-DF
www.neppe.unb.br / nepeunb@gmail.com

Carta de Anuência

Eu, **Cesário Alvim Pereira Filho**, coordenador do curso de Português como Língua Adicional oferecido aos candidatos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), na Universidade de Brasília, localizado no endereço Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília – Distrito Federal, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Um olhar crítico sobre os discursos dos sujeitos envolvidos em cursos de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)”, sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e desenvolvida pela estudante Verônica Vinecký, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), após sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFMG.

Declaro ter conhecimento dos procedimentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos e informo ter ciência dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e de suas complementares.

Cesário Alvim Pereira Filho
 Matrícula FUB/SIAPE:1057154
 Coordenador do PEC-G - UnB
 Coordenador do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE)
www.neppe.unb.br
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Instituto de Letras – IL/Universidade de Brasília – UnB
cesape@gmail.com / cesaralvim@unb.br

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado participante:

1. Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “Um olhar crítico sobre os discursos dos sujeitos envolvidos em cursos de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)”, desenvolvida pela estudante Verônica Vinecký, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) e orientada pelo Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa em questão propõe uma análise dos efeitos de sentido construídos no discurso presente nas legislações que regulamentaram o PEC-G e no Decreto atual, lançando um olhar pormenorizado às documentações que fazem referência ao ensino de Português como Língua Adicional (PLA) nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e examinar os possíveis impactos causados por essas legislações nessa área de ensino. Busca, ainda, empreender uma análise dos efeitos de sentido construídos no discurso de alguns dos principais agentes envolvidos no PEC-G, a saber: Ministério das Relações Exteriores (MRE) e Ministério da Educação (MEC), IES, corpo docente e discente, principalmente, em relação ao curso preparatório para o Exame Celpe-Bras, oferecido pelas IES credenciadas aos candidatos ao PEC-G (pré-PEC-G).

2. Para a realização desta pesquisa, pretendemos entrevistar os sujeitos envolvidos no curso mencionado acima. Será realizada, individualmente, uma entrevista com cada participante. As entrevistas serão conduzidas presencialmente ou virtualmente, a critério do participante, caso este resida no Distrito Federal. Caso resida em outra localidade, a entrevista será conduzida virtualmente. Em ambos os casos, o tempo de duração será de, aproximadamente, 30 minutos. As entrevistas terão por finalidade esclarecer ou perscrutar questões relativas ao imaginário dos sujeitos envolvidos no pré-PEC-G em relação às suas competências dentro do Programa, bem como aprofundar questões que possam surgir a partir da análise dos textos já disponíveis (documentos publicados em meio *on-line* e/ou impresso, disponíveis em sítios institucionais ou citados em textos acadêmicos, textos referentes a leis, decretos, resoluções ministeriais e matérias jornalísticas que façam referência preferencialmente ao ensino de PLA, dentro da esfera do PEC-G). Esperamos que esse estudo contribua para compreender como se dá o diálogo entre os sujeitos desse Programa com o propósito, já sugerido por Bizon (2013), de promover ações integradas entre as instâncias envolvidas e de elaborar alternativas viáveis aos discursos dominantes que possam se harmonizar com os interesses do pré-PEC-G.

3. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial e sua privacidade será assegurada com a substituição de seu nome por um termo escolhido de forma aleatória. Em nenhum momento o seu nome será divulgado. Os dados coletados serão utilizados para fins científicos apenas nesta pesquisa e os resultados poderão ser divulgados em eventos, livros e/ou revistas científicas. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de 5 (cinco) anos e, após, serão destruídos.

4. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou constrangimento. Sua participação

Espaço reservado para a rubrica do pesquisador, da assistente e do sujeito participante:

Participante

Pesquisador responsável

Pesquisadora assistente

consistirá em responder às perguntas que serão realizadas sob a forma de entrevista que será gravada para viabilizar posterior transcrição e consulta para análise de dados. A estimativa é de que a entrevista tenha a duração de 30 minutos.

5. Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. No caso de entrevista realizada virtualmente, o equipamento eletrônico a ser utilizado por você deverá ser de sua propriedade. Segundo a Resolução 466/12, toda pesquisa envolve riscos. No caso desta pesquisa, o risco oferecido ao participante é baixo, ainda assim, um risco a ser considerado é o cansaço que pode ocorrer durante a entrevista, cuja duração prevista é de 30 minutos. Caso isso aconteça, esse desconforto será minimizado, podendo a entrevista ser interrompida ou suspensa definitivamente. Também será contemplado o intervalo de tempo para pausa sempre que você quiser solicitá-lo. Outro risco a ser considerado é a possibilidade de que alguma pergunta feita durante a entrevista lhe cause desconforto ou constrangimento. Se isso acontecer, a pergunta em questão será anulada e substituída por outra, na sequência. Caso prefira, por qualquer razão, proceder à entrevista presencial, todos os cuidados de distanciamento e de segurança recomendados pelas autoridades sanitárias serão tomados. Caso você sinta que sofreu algum dano em virtude da sua participação na pesquisa, poderá pleitear a indenização em face dos pesquisadores.

6. Não há benefícios diretos ao participante. O benefício relacionado à sua participação será de contribuir para as discussões a respeito dos cursos de PLA oferecidos aos candidatos ao PEC-G nas IES. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal de Minas Gerais, e a outra será fornecida ao participante. Caso este documento seja enviado por e-mail, solicitamos que guarde, em segurança, uma cópia do documento eletrônico. Você receberá uma via deste termo, no qual consta o telefone e endereço dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

7. Disponibilizamos, ainda, os dados do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), órgão que visa a garantir e a resguardar a integridade e os direitos dos participantes. Você poderá consultá-lo, em caso de dúvidas, no que diz respeito aos aspectos éticos da pesquisa.

8. Se você se sentir suficientemente esclarecido em relação à proposta e concordar com a participação nesta pesquisa, solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo e devolver este termo de consentimento. Você receberá uma via deste documento.

Pesquisadores envolvidos:

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pesquisador responsável pelo projeto na Faculdade de Letras da UFMG, Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, tel.: + 55 (31) 3409-6041, e-mail: leandroradiniz@gmail.com.

Verônica Vinecký, pesquisadora assistente, Av. Antônio Carlos, 6627, tel.: + 55 (31) 3658-6606, e-mail: veronikav@gmail.com.

Para solicitar informações sobre questões éticas no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, CEP: 31.270-901, BH-MG, tel.: + 55 (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Espaço reservado para a rubrica do pesquisador, da assistente e do sujeito participante:

Participante

Pesquisador responsável

Pesquisadora assistente

Eu,, declaro que concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, com meu consentimento livre e esclarecido. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido dos detalhes para participar da pesquisa. A seguir, assino o documento em duas vias. Uma via ficará com o participante e a outra com o pesquisador responsável.

.....
Assinatura do participante

.....
Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Pesquisador responsável – FALE / UFMG

.....
Doutoranda Verônica Vinecký
Pesquisadora assistente – FALE / UFMG

Espaço reservado para a rubrica do pesquisador, da assistente e do sujeito participante:

Participante

Pesquisador responsável

Pesquisadora assistente

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP DE APROVAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Um olhar crítico sobre os discursos dos sujeitos envolvidos em cursos de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)

Pesquisador: Leandro Rodrigues Alves Diniz

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53499621.7.0000.5149

Instituição Proponente: PRO REITORIA DE PESQUISA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.199.662

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa na área de linguística aplicada, sobre os efeitos de sentido construídos no discurso dos atores envolvidos no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), em especial, no curso de Português como Língua Adicional (PLA) preparatório para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), oferecido a candidatos ao PEC-G (doravante, Pré-PEC-G).

Metodologia: análise discursiva de peças legislativas e regulamentações em vigor que regem o PEC-G, e, como estratégia complementar à análise documental, condução de entrevistas com os sujeitos envolvidos no Programa.

Hipótese: O decreto presidencial que regula o programa tem se mostrado insuficiente para que os coordenadores do PEC-G e dos cursos de PLA, nas IES, bem como corpo docente e discente, tenham clareza sobre suas responsabilidades, obrigações e direitos dentro do Programa. Dessa forma, eles poderiam estar sendo marginalizados das discussões que norteiam as políticas que determinam o funcionamento do PEC-G, o que sinalizaria um possível silenciamento desses sujeitos.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos desta pesquisa são: (1) compreender como as políticas e legislações relacionadas ao

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 2 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901

UF: MG Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4582

E-mail: ccep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.199.862

PEC-G afetam esses sujeitos; (2) examinar em que medida as práticas de institucionalização do Pré-PEC-G adotadas pelas IES decorrem do Decreto que rege o PEC-G; (3) colocar em relação as diferentes vozes do Programa, buscando perceber se há semelhanças e divergências entre elas; (4) compreender o imaginário dos sujeitos envolvidos no Pré-PEC-G em relação às suas competências dentro do Programa; (5) problematizar a situação dos estudantes Pré-PEC-G nas esferas institucionais do Programa e, assim, buscar compreender como eles são afetados pelas políticas que a eles são direcionadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Serão tomadas todas as providências para que se assegure a confidencialidade, a proteção da imagem, dos registros coletados e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, conforme prevê a Resolução 466/12. Será contemplado o intervalo de tempo para pausa sempre que o participante o solicitar, e, em caso de perguntas que causem constrangimento, a questão será anulada e substituída por outra pergunta na sequência. No caso de o entrevistado preferir, por qualquer razão, a entrevista presencial, todos os cuidados de distanciamento e de segurança recomendados pelas autoridades sanitárias serão tomados.

Benefícios:

Entre os possíveis benefícios (diretos e indiretos) que os participantes poderão ter, encontra-se a possibilidade de agregar novos conhecimentos à área de PLA, o que se refletiria em um benefício teórico à área. Ademais, a participação do entrevistado nesta pesquisa poderá agregar a ele um conhecimento maior dentro da área de PLA.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, de pós-graduação (doutorado). O cronograma da pesquisa está de acordo com o prazo de avaliação estão adequados. O financiamento é próprio.

Serão entrevistados : gestores do PEC-G no MEC e no MRE; coordenador do curso de PLA para estudantes Pré-PEC-G nas IES ou membro do corpo docente (UnB, UFBA, UFG, UFPA, UFSJ); e seis estudantes PEC-G, matriculados na UnB, ex-alunos do curso de PLA. Dos seis estudantes, selecionaremos um grupo de ex-alunos que tenha frequentado o curso de PLA na UnB e outro grupo que tenha frequentado o curso em outras IES. O motivo dessa seleção justifica-se pela tentativa de se manter parcialmente o intuito inicial deste projeto, que era o de entrevistar ex-alunos do curso de PLA em IES diferentes. Finalizadas as entrevistas, todo o seu conteúdo será transcrito para que, então, se proceda à análise discursiva das vozes dos sujeitos entrevistados, parte complementar do corpus dessa pesquisa.

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar 2 Sala 2005 2 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: ccep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 5.199.862

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de rosto preenchida e assinada;
- Projeto brochura;
- Parecer circunstanciado
- Parecer do Poslin/FALE/UFMG;
- TCLE;
- 6 cartas de anuência de instituições co-participantes;
- roteiros das entrevistas;
- carta-resposta às pendências indicadas na avaliação anterior.

Recomendações:

Seria recomendável que se indicasse no TCLE o local físico (ou mesmo virtual) de guarda dos dados dos participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos, S.M.J., de parecer que o projeto seja aprovado, pois respondeu às diligências indicadas na versão anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-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_1552125.pdf	22/12/2021 17:25:34		Aceito
Outros	Carta_resposta_pendencia_TCLE.pdf	22/12/2021 17:23:53	VERONICA VINECKY	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_com_alteracoes_para_CEP.pdf	22/12/2021 17:23:16	VERONICA VINECKY	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar Sala 2005 Campus Pampulha
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: ccep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.199.862

Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	19/11/2021 16:35:07	VERONICA VINECKY	Aceito
Outros	parecer_Veronica_Vinecky_carimbado.pdf	17/11/2021 22:31:10	VERONICA VINECKY	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_UFG.pdf	17/11/2021 22:27:35	VERONICA VINECKY	Aceito
Outros	Declaracao_PosLin.pdf	17/11/2021 22:25:49	VERONICA VINECKY	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_UnB.pdf	17/11/2021 22:24:24	VERONICA VINECKY	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_UFSJ.pdf	17/11/2021 22:24:07	VERONICA VINECKY	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_UFPA.pdf	17/11/2021 22:23:41	VERONICA VINECKY	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_UFBA.pdf	17/11/2021 22:23:03	VERONICA VINECKY	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_MEC.pdf	17/11/2021 22:22:16	VERONICA VINECKY	Aceito
Outros	Roteiros_das_entrevistas.pdf	17/11/2021 22:20:41	VERONICA VINECKY	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	17/11/2021 22:18:42	VERONICA VINECKY	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 12 de Janeiro de 2022

Assinado por:
Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Andar 2 Sala 2005 2 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: ccep@prpq.ufmg.br