

Yara Carolina Campos de Miranda

**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)**

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2016

Yara Carolina Campos de Miranda

**PROJETO “PELO MUNDO”: A CONFIGURAÇÃO DE UMA POLÍTICA
LINGUÍSTICA EM UM CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL PARA CANDIDATOS AO PROGRAMA DE ESTUDANTES-
CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada

Área de concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

M672p

Miranda, Yara Carolina Campos de.

Projeto "Pelo Mundo" [manuscrito] : 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) / Yara Carolina Campos de Miranda. – 2016.

178 f., enc.: il., tabs.

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 161 -165.

Anexos: f. 166 - 178.

1. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) (Brasil) – Teses. 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 3. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 4. Linguística aplicada – Teses. 5. Comunicação intercultural – Teses. 6. Linguagem e cultura – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.824



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

PostLin

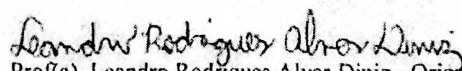
FOLHA DE APROVAÇÃO

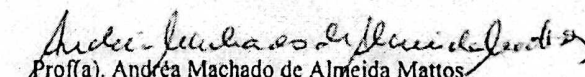
PROJETO "PELO MUNDO": A CONFIGURAÇÃO DE UMA POLÍTICA LINGÜÍSTICA EM UM CURSO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA CANDIDATOS AO PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

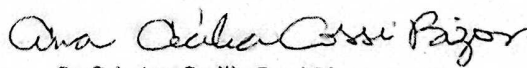
YARA CAROLINA CAMPOS DE MIRANDA

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

Aprovada em 12 de dezembro de 2016, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz - Orientador
Fale- UFMG


Prof(a). Andréa Machado de Almeida Mattos
UFMG


Prof(a). Ana Cecília Cossi Bizon
Unicamp

Belo Horizonte, 12 de dezembro de 2016.

A Deus, autor de todo o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tudo.

À minha mãe, por sua dedicação durante toda a minha vida e entrega que me fez chegar até aqui.

Ao meu pai, pela confiança nas escolhas que fiz.

Ao meu irmão, por me ensinar com sua mansidão, paciência e amor.

Às minhas irmãs, Saara, Miguelina, Amanda, Renata e Letícia, por sua presença e amor sem cobranças.

A toda a minha família, tias e tios, primas e primos, avós, pela amizade e incentivo de sempre.

À CAPES, pela bolsa concedida, fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, não só por me mostrar, mas também por abrir caminhos cheios de oportunidades que me trouxeram experiências acadêmicas e profissionais essenciais para a minha formação. Seu trabalho me ensinou o que significa *orientar*.

À querida Profa. Dra. Regina Dell'Isola, minha primeira coordenadora na área de Português Língua Adicional na UFMG, desde o meu primeiro ano de graduação. Pelo seu exemplo de vida, seus muitos conselhos e a presença sempre feliz.

À Profa. Dra. Andrea Mattos e à Profa. Dra. Ana Cecília Bizon, por aceitarem fazer parte de minha banca de defesa e por contribuírem com meu amadurecimento como professora e pesquisadora. Agradeço à Profa. Andrea Mattos pelas aulas que me levaram a muitas reflexões e por sua disposição em responder às minhas muitas perguntas, em me atender em seu gabinete para conversar sobre o Letramento Crítico e pelo seu sorriso sempre atencioso pelos corredores da faculdade. Agradeço à Profa. Ana Cecília Bizon pelo seu primoroso trabalho realizado em sua

tese de doutorado, que trouxe contribuições incomparáveis para meu fazer docente e para esta pesquisa.

A todos os meus alunos e ex-alunos, alunas e ex-alunas das edições de 2008, 2013, 2014, 2015 e 2016 do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G. Agradeço pelo tanto que me ensinaram e continuam me ensinando com sua coragem e força. Vocês se tornaram amigos.

Aos estudantes do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G de 2015, em especial, por me presentear com a alegria de participar do Projeto Pelo Mundo: Loic, Saara, Wezley, Eva, Theresa, Romario, Romaric, Vivian, Olman, Dhesire, Armelle, Rashid, Matar e Etiam.

Às professoras e ao professor do PEC-G com os quais trabalhei entre 2013 e 2016, por toda a parceria durante esses anos de trabalho em equipe.

À Ester Melo, por sua disposição e apoio em nosso trabalho com os estudantes do PEC-G.

À Profa. Dra. Miriam Jorge e toda a equipe da Diretoria de Relações Internacionais, pelas muitas atividades e projetos desenvolvidos juntos durante esse tempo. À Profa. Miriam Jorge, pelas trocas de ideias, que sempre me levaram a pensar para além do comum e por sempre ser uma professora inspiradora.

À amiga-irmã Ana Paula López, sempre presente, mesmo à distância. Sua presença questionadora e respeitosa me ensinou muito sobre os modos como, em diferentes momentos, nos colocamos a enxergar o Outro.

Às amigas mais que queridas, Marcela Dezotti e Camila Souza, pela presença em momentos bons e difíceis do meu mestrado.

Aos amigos Alex, José, Nara, Thayane, Ana Florência, Érica e Isabel, pelas muitas conversas e trocas de experiência tão relevantes durante nossa trajetória.

À Rosely, Tânia, Daniel, Wagner e toda a equipe do CENEX/FALE, pela amizade, respeito e apoio em todo o nosso trabalho.

A todos os professores e professoras da Faculdade de Letras, que, de diversas formas, durante minha graduação e mestrado, me ensinaram com todo o seu trabalho e dedicação.

A todos os queridos funcionários da Faculdade de Letras da UFMG, secretárias e secretários, zeladoras e zeladores, porteiros, copeiras, bibliotecários e bibliotecárias... todos sempre dispostos e dispostas a ajudar, durante meus quase dez anos como estudante dessa instituição.

Ao Dr. Ismael Sobrinho e à psicóloga Mariá César, essenciais para que eu pudesse cumprir esta etapa de minha carreira.

Aos pastores e professores, Luís Felipe Lima, Douglas Santarelli, Tatiana Santarelli e Renata Arruda, por me darem todo o suporte de que precisei em minha jornada de vida e fé até aqui.

À Maria, que me ensinou que a simplicidade é uma das características mais nobres que um ser humano pode ter.

À Camila Mofih e ao Marcos Sabbadini Miranda, por sempre compreenderem minhas ausências e me ouvirem com amor e sinceridade.

A todos os meus amigos e amigas que souberam compreender minha ausência em suas vidas durante esses dois anos de mestrado.

A todos que me ensinam com suas vidas. Obrigada.

Na essência somos iguais, nas diferenças nos respeitamos.

Santo Agostinho.

RESUMO

Em funcionamento desde 1965, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), desenvolvido pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e algumas universidades públicas e privadas, permite que estrangeiros vindos de países em desenvolvimento com os quais o governo brasileiro mantém acordos educacionais e culturais e que tenham completado o ensino médio possam realizar seus estudos de graduação no Brasil. De acordo com o decreto de N° 7.948, sancionado em 12 de março de 2013, uma das exigências para participação no programa é a apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Também de acordo com esse documento, os candidatos originários de países em que não há aplicação do Celpe-Bras podem realizá-lo no Brasil, uma única vez, após terem concluído curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame em IES credenciadas. Com mais de cinquenta anos desde sua implementação, o PEC-G ainda é, frequentemente, apagado nos discursos de internacionalização das universidades brasileiras, ainda que seja esse o programa que mais traz estudantes internacionais para essas instituições (BIZON, 2013). Conseqüentemente, questões que envolvem sua implementação são ainda mais invisibilizadas. Afiliando-nos à perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e do Letramento Crítico (MATTOS; VALERIO, 2010; JORDÃO, 2014), esta pesquisa focaliza o Projeto Pelo Mundo, desenvolvido no Curso de Português como Língua Adicional para Candidatos ao PEC-G em uma universidade federal mineira, em sua edição de 2015. Por meio de recortes do diário reflexivo da professora-pesquisadora e entrevistas realizadas com cinco estudantes do PEC-G e cinco professores participantes do Projeto Pelo Mundo, analisamos a política linguística que se configurou durante o curso, concentrando-nos, especificamente, no desenvolvimento do projeto e suas contribuições para uma educação do entorno, alicerçada na interculturalidade (MAHER, 2007). Ademais, analisamos as contribuições do projeto para a formação de uma consciência crítica e cidadã dos estudantes em relação à forma como se posicionavam e eram posicionados pelos Outros (BIZON, 2013; MATTOS, 2014) na sociedade à qual buscavam se integrar, dando-lhes a oportunidade de tornar visíveis questões que lhes inquietavam na condição de estudantes candidatos ao PEC-G. A análise de registros mostrou êxitos e contradições do Projeto Pelo Mundo que, embora tenha contribuído para a visibilização dos estudantes do PEC-G e de suas inquietações quanto aos modos como são frequentemente narrados e narram a si mesmos e aos Outros (JORDÃO, 2014), assim como para sua formação crítica baseada em uma política linguística pluricêntrica, revelou a necessidade de projetos mais amplos e frequentes, preferencialmente, que criem vínculos institucionais para favorecer mais decisivamente a educação do entorno e a interculturalidade.

Palavras-chave: Programa de Estudantes-Convênio de Graduação; Português Língua Adicional; política linguística; educação do entorno; interculturalidade.

ABSTRACT

In existence since 1965, the Exchange Program for Undergraduate Students (PEC-G), developed by the Ministry of Foreign Affairs (MRE) in partnership with the Ministry of Education (MEC) and some public and private universities, has allowed foreigners who have completed their secondary education to pursue undergraduate studies in Brazil. These students come from developing countries with which the Brazilian government maintains educational and cultural agreements. According to decree 7.948, approved on March 12th, 2013, it is required for participants to present the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras). Furthermore, this statute states that candidates from countries where the Celpe-Bras is not administered may take the test in Brazil, after having completed a preparatory Portuguese for Foreigners course at an accredited institution of higher education (IES). More than fifty years after its inception, PEC-G is still frequently silenced in discourses about internationalization at Brazilian universities, despite it being the program that brings the most international students to these institutions (BIZON, 2013). Consequently, issues regarding its implementation are largely made invisible. Aligning ourselves with Interdisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) and Critical Literacy (MATTOS; VALERIO, 2010; JORDÃO, 2014), this research focuses on the *Pelo Mundo* project, carried out, during the 2015 academic year, in a Portuguese as an Additional Language course for PEC-G candidates at a federal university in Minas Gerais. Through excerpts from the reflective journal of the teacher-researcher and interviews with five PEC-G students and five teachers who participated in the project, we analyze the linguistic policy constructed during the course, concentrating specifically on the project's development and its contributions to the education of the surroundings, rooted in interculturalism (MAHER, 2007). Furthermore, we analyze the project's contributions to the development of a critical civic consciousness on the part of the students, concerning the ways in which they positioned themselves and were positioned by Others (BIZON, 2013, MATTOS, 2014) in the society which they sought to integrate, giving them the opportunity to make visible the issues that concerned them as PEC-G student candidates. While enhancing the visibility of the PEC-G students and their concerns about the ways in which they are often portrayed, how they portray themselves and Others (JORDÃO, 2014), as well as their critical education grounded in a pluricentric linguistic policy, the analysis of the results shows the successes and contradictions of the *Pelo Mundo* project, revealing the need for more frequent and extensive projects, preferably creating institutional links that decisively favor education of the surroundings and interculturalism.

Keywords: Exchange Program for Undergraduate Students, Portuguese as an Additional Language, Linguistic Policy, Education of the Surroundings, Interculturalism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ficha de Pontuação do CV Lattes em processo seletivo para pós-graduação	103
-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estudantes da África selecionados para o PEC-G entre 2000 e 2015	33
Tabela 2 – Estudantes da América Latina e Caribe selecionados para o PEC-G entre 2000 e 2015	34
Tabela 3 - Estudantes da Ásia selecionados para o PEC-G entre 2000 e 2015	34
Tabela 4 – Letramento Crítico	64
Tabela 5 – Multiculturalismo Conservador	76
Tabela 6 – Multiculturalismo Liberal	76
Tabela 7 – Princípios para a Educação do Entorno para a Diferença Linguística e Cultural	79
Tabela 8 – Geração de registros – entrevistas em áudio	84
Tabela 9 – Recortes das respostas dos estudantes à pergunta “Como foi seu primeiro ano como estudante do curso de português como língua adicional nesta instituição?”	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

DCE/MRE – Divisão de Temas Educacionais/Ministério das Relações Exteriores

IES – Instituição ou Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LC – Letramento Crítico

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEC-G – Programa de Estudantes – Convênio de Graduação

PEC-PG – Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação

PLA – Português Língua Adicional

SÍMBOLOS DE TRANSCRIÇÃO

PP	Professora-pesquisadora
P	Professora
...	Pausa
[chaves]	Comentários da pesquisadora
[...]	Recorte da entrevista feito pela pesquisadora
_____	Transcrição impossível

SUMÁRIO

Apresentação	21
1 Introdução	21
2 Formulação do problema de pesquisa	24
3 Objetivos e perguntas de pesquisa	28
4 Organização do trabalho	30
Capítulo 1 – Contexto de Pesquisa	31
1.1 O Programa de Estudantes - Convênio de Graduação	31
1.1.1 Questões fundamentais sobre o PEC-G	35
1.1.2 O exame Celpe-Bras	40
1.2 O Curso de PLA para candidatos ao PEC-G na instituição onde se desenvolveu a pesquisa	44
1.3 Participantes da pesquisa	46
1.3.1 Os estudantes do Curso de PLA para o PEC-G	47
1.3.2 As professoras do curso	49
1.3.3 A professora-pesquisadora	51
1.3.4 Os demais participantes da pesquisa	53
1.4 Um primeiro olhar sobre o <i>Projeto Pelo Mundo</i>	55
Capítulo 2 – Referencial Teórico-metodológico.....	58
2.1 Linguística Aplicada Indisciplinar	58
2.2 Letramento Crítico	62
2.3 Outros conceitos fundamentais	65
2.3.1 Política Linguística	65
2.3.2 Educação do Entorno	71
2.4 Metodologia	80
Capítulo 3 – Análise de Registros.....	86
3.1 Parte 1 – O projeto Pelo Mundo pelas vozes dos professores e professoras envolvidos	86
3.1.1 Como surgiu e o que foi o projeto Pelo Mundo	86

3.1.2 “...a gente fazia muito esse tipo de coisas, né?! Que não são nada acadêmicas, né?!”	103
3.1.3 “...os grandes jornais como CNN, BBC, quando falam da Europa, distinguem bastante os países, mas, quando falam da África, falam no geral...”	113
3.2 Parte 2 – O projeto Pelo Mundo pelas vozes dos estudantes do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G participantes da pesquisa	129
Considerações Finais	147
Epílogo: Caminhos Abertos, novas histórias!	154
Referências Bibliográficas	161
Anexos	166

APRESENTAÇÃO

Essa era a ideia, pra mostrar o nosso mundo pras pessoas.

(Trecho da entrevista com Upendo, no segundo semestre de 2016)

1 Introdução

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (doravante PEC-G) teve origem no final da década de 1920, sendo operacionalizado somente em 1965, através de um protocolo que estabelece um “tratado de cooperação educacional do governo brasileiro com países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação cultural e/ou educacional e/ou de ciência e tecnologia, objetivando a formação de recursos humanos”¹.

Desenvolvido pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (federais e estaduais) e particulares, o PEC-G dá a estrangeiros que tenham completado o Ensino Médio a “oportunidade”² de realizar seus estudos de graduação no Brasil, como é possível constatar no *site* da Divisão de Temas Educacionais do Itamaraty³. Para Franco (2015, p. 85), os Programas de Estudantes-Convênio de Graduação e de Pós-Graduação (PEC-G e PEC-PG) foram – e, acrescentamos, continuam sendo – instrumentos importantes da diplomacia brasileira, tanto para fortalecer e preservar o papel da língua portuguesa nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) como para propiciar uma aproximação entre Brasil e África. Como esclarece a autora, o PEC-G surge em um período

¹ Disponível em <<http://www.dce.mre.gov.br>>. Acesso em nov. 2015.

² Utilizamos aspas aqui para desnaturalizar os efeitos de sentido produzidos por alguns termos utilizados no discurso oficial referente ao programa, que tendem a criar um imaginário de fraternidade na relação entre o Brasil e países conveniados ao PEG-G, silenciando interesses estratégicos do Brasil em relação a estes, como destacam Diniz e Bizon (2015). Retomaremos esta discussão no capítulo 1 de nosso trabalho.

³ *Idem*.

em que o Brasil almejava fortalecer suas relações com os países africanos⁴.

Em 2008, conheci o programa enquanto participava de uma seleção para atuar como professora de Português Língua Adicional (PLA) no centro de extensão da Faculdade de Letras da universidade federal onde cursava, àquela época, o terceiro semestre de minha primeira graduação. Até então, nunca havia atuado no ensino de PLA e me preparava para um período de experiência didática. A proposta era que eu trabalharia em conjunto com outros colegas da graduação, também participantes daquele processo seletivo, sob a supervisão de uma doutoranda daquela mesma universidade. Ministrariamos algumas das aulas de um “curso de português para estudantes africanos”.

A participação voluntária naquele curso fazia parte do processo seletivo ao qual nos havíamos vinculado. Futuramente, soube que aquele que nos havia sido apresentado como um “curso de português para estudantes africanos” era, na verdade, o curso de português que prepararia estudantes do PEC-G para o exame que garantiria seu Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Soube, ademais, que não se tratava apenas de um curso para “estudantes africanos”, mas, no grupo de alunos que recebemos naquele ano, contávamos também com a presença de estudantes de outros continentes.

Depois de alguns meses atuando naquele curso, fui aprovada para trabalhar nas turmas de PLA do centro de extensão da Faculdade de Letras daquela mesma universidade e, tendo se findado o nosso processo seletivo, fomos redirecionados para ensinar o português como língua adicional em outros grupos. Posteriormente, soube que apenas um de meus alunos do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G não havia sido aprovado no Celpe-Bras, e que todos os outros já passariam a cursar sua graduação naquela mesma universidade a partir do ano seguinte.

⁴ Trataremos sobre isso de forma mais abrangente no capítulo 1 desta dissertação.

Durante os anos posteriores, envolvi-me em diferentes projetos na área de PLA naquela mesma IES onde cursava minha graduação e, em 2013, fui novamente convidada a atuar no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G. Eu já havia finalizado minha primeira licenciatura, com ênfase no Ensino de Língua Espanhola, e, por haver me envolvido profundamente com o ensino de PLA, acabei por decidir cursar minha segunda licenciatura, agora, no Ensino de Língua Portuguesa. Foi somente nessa segunda experiência no ensino de PLA para esse grupo específico – o PEC-G – que conheci realmente o programa e suas especificidades. Como pude constatar em minha jornada até aqui como professora de PLA para estudantes do curso para candidatos ao PEC-G, mesmo este sendo um programa com mais de 50 anos de existência, é ainda pouco visibilizado no contexto universitário brasileiro. Em minha própria experiência, tive a oportunidade de tratar sobre o programa em diferentes eventos acadêmicos e, na maioria deles, pude observar, um tanto perplexa, o fato de que mesmo graduandos, pesquisadores e professores de universidades conveniadas ao PEC-G desconhecem a existência do programa.

Se o convênio tem pouca visibilidade mesmo em contextos em que há um número expressivo de estudantes a ele vinculados, ainda mais invisíveis se tornam questões fundamentais sobre o funcionamento do PEC-G, cujas discussões se fazem necessárias para o bom desempenho dos alunos que chegam ao Brasil a fim de cursar a graduação nas IES brasileiras credenciadas. Algumas dessas questões, sobre as quais trataremos posteriormente, no capítulo 1 desta dissertação, por serem invisibilizadas, geram graves problemas e dificuldades para os estudantes atendidos pelo PEC-G, assim como uma série de preconceitos por parte de alguns discentes, docentes e funcionários das universidades que os recebem.

Em vista disso, o presente trabalho, amparado pelas discussões propostas pela Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), visa a analisar o projeto “Pelo Mundo”, desenvolvido no âmbito do Curso de PLA para candidatos ao PEC-G, oferecido por uma universidade

federal mineira, no ano de 2015. Com o apoio de cinco professoras e do coordenador do curso, os estudantes desenvolveram uma série de atividades e ações, por meio das quais puderam aprender o português, preparar-se para o exame Celpe-Bras e para a entrada na universidade, enquanto, concomitantemente, refletiam criticamente ⁵sobre suas próprias construções culturais e as dos colegas de sala e das professoras, proporcionando, por outro lado, reflexões críticas potenciais para o questionamento de alguns estereótipos comuns formados a respeito de suas culturas no meio acadêmico e na sociedade em que estavam inseridos, que, de alguma forma, os inquietavam, como demonstraram em diversos relatos em sala de aula e em conversas com as professoras. É nesse contexto em que se dá a presente pesquisa, cujo problema de pesquisa apresentamos a seguir.

2 Formulação do problema de pesquisa

Como mencionamos⁶ na seção anterior, nosso trabalho surge a partir de inquietações que culminaram em nosso desejo de empreendê-lo. Nesse sentido, alio-me a Bizon (2013), Cavalcanti (2006) e Moita Lopes (2006) na medida em que também desejo, como pesquisadora, não

⁵ Monte Mór (2013b) discute o termo *crítica* ou *crítico* em debates sobre educação na atualidade. Como aponta a autora, a partir de Gikandi (2005), é possível distinguir dois diferentes sentidos em inglês – *criticism* e *critique* – para o que, em português, se traduz por *crítica*. O primeiro termo – *criticism* – estaria atrelado à crítica resultante de estudos e conhecimentos de especialistas, como críticos da arte, teatro etc. Já o segundo termo – *critique* – estaria relacionado à percepção social que independe da escolarização ou de uma especialização (MONTE MÓR, 2013b, p. 34). Nesta pesquisa, entendemos a questão da *crítica* por meio de uma perspectiva que a relaciona à linguagem como prática social, em que, de uma educação crítica, espera-se que os estudantes e professores tenham consciência sobre a luta por uma sociedade menos desigual (KELLNER, 2001), que se atente para “a necessidade de reconstrução da compreensão acerca das instituições e práticas sociais e das ideologias nelas presentes” (MONTE MÓR, 2013b, p. 40). Assim, neste estudo, quando refletimos sobre um processo de ensino-aprendizagem *crítico*, ou uma educação *crítica*, compreendemos *crítico/crítica* a partir da definição de *critique*, considerando que essa crítica “remete a uma vivência social, a uma reorganização do conhecimento e a uma autoria nos sentidos construídos pelo leitor, espectador, interlocutor, pessoa, enfim, cidadão” (*Ibidem*, p. 43).

⁶ Assim como Bizon (2013), vejo-me, em todo o processo de realização desta pesquisa, como professora-pesquisadora. Por isso, em alguns momentos desta dissertação, posiciono-me em primeira pessoa do singular, representando meu lugar como professora-pesquisadora, reconhecendo que, também neste posicionamento, outras vozes ecoam em minhas práticas; em outros momentos, posiciono-me em primeira pessoa do plural, sublinhando, assim, a voz de outros estudiosos que vieram antes de mim e que, de diferentes formas, contribuem com este trabalho.

desvencilhar-me do compromisso por uma pesquisa “politicamente implicada ‘com a possibilidade de ouvir e olhar a perspectiva do outro’ (CAVALCANTI, 2006, p. 249) e com o desejo de ‘criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central’ (MOITA LOPES, 2006, p. 14)” (BIZON, 2013, p. 17). Por conseguinte, entendo que, posicionando-me como pesquisadora comprometida com uma Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e professora de PLA para estudantes candidatos ao PEC-G – atividade que desempenho até o presente momento –, não poderia furtar-me à responsabilidade de problematizar e refletir criticamente sobre todas as questões que presenciei e vivenciei em minha prática cotidiana de trabalho com esse grupo específico.

Com o passar dos anos em que desenvolvi minha prática docente no contexto aqui focalizado, algumas inquietações foram tornando-se parte de minha rotina: Por que a presença desses estudantes e toda a possibilidade de um rico intercâmbio de experiências com esse grupo é tão pouco aproveitada pela universidade? Por que esses estudantes tantas vezes passam despercebidos, quando poderiam contribuir, de diversas formas, para o desenvolvimento de atividades e projetos que acrescentariam tanto à aprendizagem dos alunos universitários, assim como da comunidade externa, sobre suas construções culturais e sobre as línguas por eles faladas? Os vínculos que os estudantes do PEC-G estabeleceriam não poderiam, inclusive, incrementar sua aprendizagem de português e da cultura brasileira, visibilizando a riqueza de sua presença em nossas universidades, em nosso país? Por que o PEC-G é ainda tão pouco conhecido, mesmo nas universidades conveniadas, apesar de ser um programa de mais de cinquenta anos em vigência? Por que não há orientações gerais quanto aos cursos de português oferecidos por algumas das universidades conveniadas, quanto à carga horária do curso, por exemplo, o que pode gerar drásticas diferenças quanto à preparação dos estudantes para o Celpe-Bras, dependendo da instituição onde o desenvolvem?

Tais questionamentos ampliaram o desejo por observar, ainda mais de perto, como pesquisadora, minha prática como professora de PLA para candidatos ao PEC-G, o que se intensificou após meu ingresso, em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. À medida em que cursava diferentes disciplinas da pós-graduação, voltadas para as questões do Letramento Crítico, dos Multiletramentos, do processo de internacionalização das universidades brasileiras, da Política Linguística e do ensino de português como Língua Adicional na contemporaneidade⁷, pude observar o desenvolvimento de uma consciência crítica em minha própria prática discente e docente. Foi essa transformação que resultou num novo olhar em direção às necessidades de meus alunos, às atividades propostas em sala, aos temas tratados a cada aula, ao trabalho desenvolvido com as demais professoras do curso.

Naquele mesmo ano, passamos a desenvolver uma prática mais comprometida com o engajamento social proposto pela Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e a trazer a perspectiva do Letramento Crítico (MATTOS, VALÉRIO, 2010) para a elaboração de nossos materiais didáticos e de nossa prática em sala de aula⁸. Nesse transcurso, emergiu o *Projeto Pelo Mundo*, que se tornou nosso objeto de estudo nesta pesquisa.

Apesar de a preparação para o Celpe-Bras ser o objetivo principal dos estudantes ao ingressar no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, diversas outras questões particulares de seu contexto acabam, muitas vezes – como constatei pela minha experiência de quase cinco anos de

⁷ Dentre as disciplinas que considero terem sido de fundamental importância em minha formação, destaco: no primeiro semestre de 2015: “Tecnologias digitais, multimodalidade e letramentos - aproximando teoria e prática”, ministrada pela Profa. Dra. Reinildes Dias; “Português língua adicional - debates contemporâneos”, ministrada pelo Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz e “Novos letramentos e ensino de língua estrangeira”, ministrada pela Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos. No segundo semestre de 2015: “Linguagens, culturas e letramentos na internacionalização do ensino superior”, ministrada pela Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos e a Profa. Dra. Miriam Lúcia dos Santos Jorge. No primeiro semestre de 2016, destaco ainda a disciplina “Políticas linguísticas: português como língua materna e língua adicional”, ministrada pelo Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz e pela Profa. Dra. Luciane Corrêa Ferreira.

⁸ Posteriormente, trataremos sobre como se desenvolveu o trabalho entre as cinco professoras participantes da equipe.

trabalho com o PEC-G até aqui, assim como pelos apontamentos de Bizon (2013) em sua tese de doutorado –, motivando diferentes discussões e reflexões críticas sobre os problemas enfrentados pelos alunos em seu cotidiano no Brasil⁹. Dessas discussões e reflexões, podem surgir diferentes ações e práticas, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores e da relação entre ambos, o que pode culminar em projetos como o *Pelo Mundo*, anteriormente mencionado.

Isso posto, surpreende e inquieta a constatação de que ainda existam poucos – apesar de relevantes e significativos – trabalhos que enfoquem o ensino de português para esse público específico (BIZON, 2013; GAROFALO, 2014; YAMANAKA, 2013)¹⁰, mesmo depois de mais de cinquenta anos do programa, que já demonstraram as diversas peculiaridades que o tornam tão significativo como política pública brasileira.

Portanto, o presente trabalho surge como um desejo de contribuir, em diálogo com pesquisas já realizadas até aqui, para uma reflexão sobre as políticas linguísticas que se configuram nas práticas intrínsecas aos cursos de PLA para candidatos ao PEC-G, tendo como foco aquela que se configurou através do projeto *Pelo Mundo*, desenvolvido em uma universidade federal mineira. Ademais, buscamos identificar possíveis

⁹ Como o preconceito enfrentado pela falta de conhecimento dos outros sobre seu país e cultura; desconhecimento da comunidade acadêmica sobre o programa em foco e, portanto, visões equivocadas de estudantes e professores da comunidade acadêmica e externa sobre o que esses estudantes estão fazendo no Brasil, entre outras questões sobre as quais trataremos posteriormente.

¹⁰ Em sua dissertação de mestrado, Yamanaka (2013) busca “investigar a construção da relação entre os intercambistas e o português como segunda língua [...], a partir das possíveis relações entre experiências, crenças e identidades” (YAMANAKA, 2013, p. viii). A dissertação de mestrado de Garofalo (2014) analisa o uso da ferramenta “grupo de discussão *on line*” no curso de PLA para o PEC-G dos anos de 2009 e 2010, na Universidade Federal de Minas Gerais, e suas contribuições para o processo de aquisição da língua portuguesa por esse grupo de estudantes. Finalmente, é importante destacar o trabalho de Bizon (2013), com o qual esta pesquisa dialoga amplamente. Em sua tese de doutorado, Bizon (*ibidem*) acompanhou a trajetória de quatro estudantes congolezes vinculados ao PEC-G em dois períodos: a preparação para o Exame Celpe-Bras e os quatro anos de graduação após obterem o certificado de proficiência. A partir da análise do *corpus* de sua pesquisa, a autora observou o modo como os estudantes narravam o Celpe-Bras e o PEC-G, “posicionando-se e sendo posicionados em relação a eles” (*ibidem*, p. xvii) e a forma como esses mesmos estudantes performatizaram narrativamente “seus processos de des(re)territorialização” (*ibidem*, loc. cit.).

contribuições desse projeto para uma educação do entorno (MAHER, 2007) para a visibilização de questões concernentes ao PEC-G. Assim, podemos seguir para a nossa próxima seção, em que trataremos sobre os nossos objetivos e nossas perguntas de pesquisa.

3 Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar o projeto *Pelo Mundo*, desenvolvido no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G em uma universidade federal brasileira, a fim de observar que política linguística se configura a partir desse projeto. Este trabalho almeja, ainda, analisar de que forma as práticas e ações realizadas durante seu desenvolvimento trouxeram possíveis contribuições para uma educação do entorno (MAHER, 2007) enquanto, em si mesmas, se constituíam como políticas linguísticas.

Logo, para cumprimento do objetivo geral de nossa pesquisa, faz-se necessário delimitar algumas perguntas que orientarão nosso trabalho. São elas:

- 1.** De que forma o ensino de PLA em um curso específico para candidatos ao PEC-G pode contribuir para a configuração de uma política linguística coerente com as diretrizes do convênio?
- 2.** De que maneira(s) um projeto como o aqui focalizado, baseado nos pressupostos do Letramento Crítico (MATTOS, A. & VALÉRIO, K. M., 2010; BRASIL, 2006), pode contribuir para uma educação do entorno (MAHER, 2007)? Além disso, de que forma pode contribuir também para a formação de uma consciência crítica¹¹ por parte dos estudantes

¹¹ Neste trabalho, em consonância com Kleiman (2007), agência é entendida como “fazer coisas: um agente se engaja em ações autônomas de uma atividade determinada e é responsável por sua ação, em contraposição ao paciente, recipiente ou objeto, ou ao sujeito coagido” (KLEIMAN, 2007, p. 414). Tratando do conceito de “agência social”, em concordância com Archer (2000, p. 261-267), a autora destaca que, ainda que todos sejamos agentes exercendo alguma ação sobre objetos no mundo, nem todos exercem a agência social. Esta envolve, segundo ela, agir na coletividade, trabalhando num determinado grupo, articulando interesses compartilhados por ele e gerando movimentos sociais que exercitam influência no processo de tomadas de decisões na coletividade (KLEIMAN, 2007, p. 414-415). Nesse sentido, assim como assumimos neste trabalho, um agente seria aquele que se vê em

candidatos ao PEC-G sobre a forma como são narrados pelos Outros e como se narram diante dos Outros, dando-lhes possibilidades de tornar visíveis questões que lhes inquietam?

Essas perguntas nos auxiliam a delinear os objetivos específicos que nos ajudarão a alcançar o objetivo geral desta pesquisa. Dessa forma, nossos objetivos específicos constituem-se em:

- a.** Descrever as diferentes práticas e ações que constituíram o Projeto Pelo Mundo durante o curso aqui focalizado;
- b.** Observar o envolvimento dos participantes da pesquisa – professoras de PLA, coordenador do curso, professores da instituição sede do curso, responsáveis pelo PEC-G nessa instituição, entre outros – no processo de elaboração e desenvolvimento do projeto;
- c.** Apontar possíveis contribuições do projeto para a educação do entorno (MAHER, 2007) ou para a visibilização de problemas ou questões referentes à condição específica de estudante de português candidato ao PEC-G, assim como para uma formação crítica desses estudantes no ano que precede seu possível ingresso em um curso de graduação da IES anfitriã.
- d.** Identificar o tipo de política linguística que se configurou a partir dessas práticas e ações e a partir dos resultados obtidos no decorrer e ao final do projeto, assim como os fatores e agentes que contribuíram para isso.

Tendo apresentado as perguntas e objetivos que orientam nossa pesquisa, apresentamos, a seguir, a forma como será organizado este trabalho.

condições de decidir sobre um curso de ação, de interagir com outros agentes e de modificar ou mudar seus planos segundo as ações e mudanças resultantes delas. Para isso, a educação crítica, ainda que não seja a única condição necessária para possibilitar a agência social, tem importância fundamental nesse processo.

4 Organização de trabalho

Esta dissertação consta desta apresentação, seguida de quatro capítulos. No primeiro capítulo, contextualizamos nossa pesquisa, apresentando seus participantes e algumas informações importantes sobre o PEC-G e o Curso de PLA para Candidatos a esse convênio. No segundo, apresentamos o referencial teórico em que se alicerçou esta pesquisa, assim como a metodologia utilizada para alcançar os objetivos de nosso trabalho e, no capítulo três, seguimos para a análise dos registros gerados durante nossa pesquisa. Finalizamos com nossas considerações finais. Ao final do trabalho, será possível encontrar um epílogo com algumas outras histórias que se seguiram após o Projeto Pelo Mundo.

CAPÍTULO 1

CONTEXTO DE PESQUISA

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-
reflexão.*

(FREIRE, 1987)

1.1 O Programa de Estudantes - Convênio de Graduação

Como mencionamos anteriormente, o PEC-G está em funcionamento há mais de 50 anos. De acordo com informações do *site* da Divisão de Temas Educacionais (DCE) do Ministério das Relações Exteriores (MRE)¹², a ideia de sua criação adveio da necessidade de um programa do governo que apoiasse estudantes de outros países, cuja presença nas IES brasileiras sofreu expressivo aumento na década de 1960. Segundo o órgão do MRE, fazia-se necessário unificar as condições do intercâmbio estudantil e garantir tratamento semelhante aos estudantes por parte das universidades anfitriãs.

Por outro lado, como explicitamos no capítulo de apresentação deste trabalho, estudiosos apontam para outros interesses do Estado brasileiro para a criação do programa. Franco (2015) destaca a criação do PEC-G como uma importante iniciativa do Estado brasileiro “para a difusão cultural e linguística brasileira no exterior” (*ibidem*, p. 53). A autora destaca que este foi o primeiro programa brasileiro que disponibilizou bolsas para estrangeiros estudarem nas IES brasileiras, surgindo como “um dos reflexos do lançamento de uma política para a África que se apoiava na autodeterminação das colônias, principalmente as lusófonas, que à época estavam reivindicando sua independência” (*ibidem*, *loc. cit.*). Para Fonseca (2009), o histórico de criação e

¹² Disponível em <<http://www.dce.mre.gov.br/index.php>>. Acesso 11 jun. 2015.

implementação do PEC-G aponta para uma busca do Estado brasileiro por um estreitamento das relações políticas e econômicas com o continente africano, sendo essa a dimensão prioritária da cooperação.

Bizon (2013, p. 11), por sua vez, destaca que o programa já possui, em si, uma importância peculiar: consolidado há mais de cinquenta anos, figura como aquele que mais traz estudantes estrangeiros ao Brasil, através de uma política pública diferenciada que se direciona à cooperação com países em desenvolvimento. Destarte, como salienta a autora acerca do convênio,

[...] seu compromisso político-ideológico é com a mobilidade de estudantes e de conhecimentos vindos de fora do 'centro', sendo a contrapartida de seu investimento a consolidação das relações econômico-culturais com os países conveniados, e não o trânsito de alunos brasileiros rumo a universidades estrangeiras, como normalmente acontece com outros acordos bilaterais de mobilidade estudantil (BIZON, 2013, p. 11).

A pesquisadora também aponta a obrigatoriedade da apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) como uma das principais exigências previstas pelo PEC-G. Se for aprovado no exame¹³ a partir do nível intermediário¹⁴ e cumprir as demais exigências estabelecidas pelo programa, o aluno recebe o direito de cursar sua graduação em uma universidade pública brasileira sem precisar prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou provas de vestibular. Caso seja originário de países onde não se aplica o Celpe-Bras, é permitido ao candidato prestá-lo no Brasil após realizar um curso de Português Língua Adicional (PLA) em uma das IES credenciadas que o ofereçam.

¹³ Em nota de rodapé em sua tese, Bizon traz o seguinte esclarecimento: "A exigência do exame Celpe-Bras (nível intermediário) como requisito à candidatura aos Programas PEC-G e PEC-PG foi uma resolução do MEC, aprovada pelo Conselho de Reitores de Graduação e pela CAPES em 1999." (BIZON, 2013, p. 52)

¹⁴ O Celpe-Bras, em sua estrutura atual, avalia até seis níveis de proficiência: iniciante, básico, intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. De acordo com o Manual do Examinando (BRASIL, 2015), aqueles que prestam o exame podem obter certificação de proficiência para os quatro últimos níveis.

Os cursos com o maior número de vagas oferecidas são Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia¹⁵. Cursos em geral de alta demanda, como Direito, Engenharia, Medicina, tendem a abrir menos vagas para o programa. Atualmente, 57 países participam no PEC-G, sendo 25 da África, 25 das Américas e 7 da Ásia. As tabelas a seguir, obtidas do site da Divisão de Temas Educacionais (DCE) do Ministério das Relações Exteriores (MRE), ilustram esse cenário:

Tabela 1 – Estudantes da África selecionados para o PEC-G entre 2000 e 2015

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	63	53	59	77	721
Argélia																2	2
Benin									11	5	7	19	39	37	73	48	239
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	74	155	88	104	119	2933
Camarões			1					2	1		3	6	3	9	7	3	35
Costa do Marfim				1	1			3	1				1	4	9	4	24
Gabão		11		2	1	1	3	4							3	4	29
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	26	23	108
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118				1336
Mali							2										2
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	8	13	13	9	215
Namíbia	1	1														6	8
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	6	2	170
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2		4	81
R. D. Congo								9	106	46	78	92	28	19	12	25	415
Rep. Congo													4	6	4	2	16
S. Tomé e P.			24		47	147	35	13	12	4	6	19	12	3	19	17	358
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	1	6	37
Togo												4	11	8	3	6	32
TOTAL	187	214	451	442	395	650	589	378	784	517	383	376	444	255	339	357	6761

Fonte: Site da Divisão de Temas Educacionais, MRE, 2016.

¹⁵ Disponível em < <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso 11 jun. 2016.

Tabela 2 – Estudantes da América Latina e Caribe selecionados para o PEC-G entre 2000 e 2015

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Argentina	1		1	1		6	2				1	1					13
Barbados				1				5	2	2	5	3	1	4	5	5	33
Bolívia	12	9	10	4	1	6	11	5	4	13	11	4	1	7	9	10	117
Chile	4	4	3	1	1		2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	37
Colômbia	6	11		3	5	3	4	3	2	2	2	2	6	8	12	15	84
Costa Rica		2	2	3	1	3	3	1	4		3	2	1	1	1	2	29
Cuba					1	3	3	2	4	5	8	7	11	3	11	10	68
El Salvador	1		1	2		1	1	2			1		3	3	1	4	20
Equador	3	12	3	6	6	9	19	19	19	32	7	11	17	11	11	9	194
Guatemala	1		4		3	3	2	1	1		4	4	4	4		4	35
Haiti							2	15	12	8	11	3	3	10	7	7	78
Honduras	1	4	9	7	3	5	7	9	4	3			3	21	35	30	141
Jamaica			5	4	3	7	5	3	4	5	10	6	8	10	8	9	87
México				1						1			2	3	1		8
Nicarágua		2						1			3		1		1		8
Panamá	14	12					1	2	2	3	8	1	5	1	3	1	53
Paraguai	70	86	85	43	20	68	48	42	42	32	28	26	22	24	18	24	678
Peru	18	23	11	2	5	12	13	11	14	11	11	7	7	16	16	22	199
Rep. Dominicana					1	1	1			1			1	1	1	2	9
Suriname		1															1
Trinidad & Tobago	2	5	2	4			2	1	1	2		2	1	2	1	3	28
Uruguai	1	1	2		1	1	1			1					1		8
Venezuela	1		2		1	2			1	1		3			3	2	11
TOTAL	135	172	140	82	52	130	127	125	118	125	115	84	99	132	147	162	1939

Fonte: Site da Divisão de Temas Educacionais, MRE, 2016.

Tabela 3 – Estudantes da Ásia selecionados para o PEC-G entre 2000 e 2015

PAÍS	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
China										1	1
Paquistão								2	2	2	6
Tailândia								1	1		2
Timor Leste	1					1		34	1	1	38
TOTAL	1					1		37	4	4	47

Fonte: Site da Divisão de Temas Educacionais, MRE, 2016.

Podemos observar que a África é o continente de origem da maior parte dos estudantes, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola. Na América Latina, a maior participação é de paraguaios, equatorianos e peruanos, enquanto, na Ásia, os timorenses representam o maior número de selecionados, conforme tabelas 2 e 3.

Mesmo contando com mais de 50 anos desde sua implementação, nota-se que o PEC-G ainda tem pouca visibilidade no contexto brasileiro. É intrigante constatar que, como observam Diniz e Bizon (2015), o PEC-G ainda é esquecido nos discursos de internacionalização das universidades brasileiras, o que revela um desconhecimento desse programa que, como já mencionamos, figura como aquele que mais traz estudantes estrangeiros para essas mesmas universidades.

Se o programa em si é desconhecido e pouco mencionado dentro da academia, diversas importantes questões que envolvem sua implementação e o processo de integração dos estudantes à comunidade acadêmica são ainda mais invisibilizadas. Nos cursos de PLA para candidatos ao PEC-G de que participei, diversas vezes me deparei com questões bastante complexas enfrentadas pelos meus alunos e alunas, como preconceitos que sofriam pelo desconhecimento que as pessoas em seu entorno tinham sobre suas culturas; preconceito racial; falta de condições financeiras para necessidades básicas, como moradia, alimentação, transporte, etc., entre outros problemas que geravam ansiedade e angustiavam alguns dos estudantes.

Cientes da importância de que essas questões enfrentadas pelos estudantes do PEC-G sejam visibilizadas e compreendendo sua relevância para a compreensão das análises que serão feitas posteriormente neste trabalho, trataremos de algumas delas na próxima seção.

1.1.1 Questões fundamentais sobre o PEC-G

Em sua tese de doutorado, intitulada “Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização”, Bizon (2013)

visou investigar como quatro estudantes congolese, ao longo de dois períodos do desenvolvimento do convênio (a preparação para o Celpe-Bras e quatro anos da graduação), narram o Celpe-Bras e o PEC-G, posicionando-se e sendo

posicionados em relação a eles, e como performatizam narrativamente seus processos de des(re)territorialização (BIZON, 2013, p. xvii).

No decorrer de sua pesquisa, a autora se depara com algumas questões e dificuldades que os estudantes enfrentam como estudantes do PEC-G, questões estas, diversas vezes, invisibilizadas por uma série de preconceitos por parte de discentes, docentes e funcionários da universidade anfitriã e de alguns dos próprios responsáveis pelo programa. Algumas vezes, alguns dos próprios estudantes do PEC-G contribuem para essa invisibilidade, por exemplo, na medida em que não se manifestam quando se sentem incomodados com a forma como estão sendo tratados ou posicionados pela comunidade acadêmica que os recebe.

Como já mencionado anteriormente, o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação é regido pelo decreto da presidenta Dilma Rousseff de Nº 7.948, de 12 março de 2013. Foi criado, também, o *Manual do Estudante-Convênio*, que pode ser encontrado no *site*¹⁶ do DCE/MRE. Ambos os documentos discorrem sobre questões referentes ao processo para a participação no programa, assim como regulamentos dos quais tanto os estudantes como os responsáveis pelo programa nas IES devem estar cientes.

Alguns dos deveres dos estudantes-convênio participantes do PEC-G mencionados no Manual do Estudante-Convênio são:

- Contar com recursos financeiros suficientes para custear sua manutenção no Brasil: moradia, alimentação, transporte, vestuário, material didático etc.
- Dedicar-se exclusivamente aos estudos.
- Não exercer atividade remunerada que configure vínculo empregatício ou que caracterize pagamento de salário ou honorários por serviços prestados.
 - É permitida a participação do(a) estudante-convênio em estágio curricular, atividades de pesquisa, extensão e de monitoria, obedecida a legislação

¹⁶ Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convênio_PT.pdf>. Acesso em: 14 out. 2016.

referente a estrangeiros residentes temporários. Nesses casos, o estudante-convênio poderá receber bolsa, desde que não se estabeleça vínculo empregatício nem se caracterize pagamento de salário pelos serviços prestados.

(BRASIL. Manual do Estudante-Convênio, 2000. P. 7)

Essas são algumas das exigências que causam, diversas vezes, bastantes dificuldades para os estudantes que vêm ao Brasil pelo PEC-G. Como salienta Bizon (2013), aqueles que vêm ao Brasil para aprender o português e prestar o Celpe-Bras um ano antes de ingressarem nos cursos de graduação não têm, à sua disposição, mecanismos de ajuda financeira providos pelo MRE durante esse período. A autora atenta, todavia, para iniciativas individualizadas de IES que, por própria conta, oferecem vagas nas moradias estudantis e, em casos mais recentes, bolsas-auxílio. Essas iniciativas, porém, não são apoiadas, muitas vezes, pelo MRE, que argumenta não ser essa questão “da alçada das instituições, e sim dos pais, que assinam uma declaração de que são capazes de manter os filhos durante a estadia no Brasil” (BIZON, 2013, p. 53).

É preciso destacar que, se por um lado, o programa recebe estudantes das elites de seus países cujas famílias têm condições para custear suas despesas no Brasil, por outro, também vêm pelo programa estudantes de condições financeiras adversas, que apresentam bastante dificuldade para se manterem no país anfitrião, principalmente por não terem o direito de exercer alguma atividade remunerada que os ajude a se sustentarem de forma independente. Eles contam com o apoio financeiro, na maioria das vezes, de suas famílias, que enviam dinheiro para custear despesas com alimentação, moradia, transporte, material didático etc. Presume-se que, tendo apresentado documento comprobatório de renda familiar capaz de sustentá-los enquanto afiliados ao PEC-G, os estudantes tenham capacidade de arcar com os custos de vida no Brasil. Todavia, em alguns casos, pelas situações com que nos deparamos como professores desses alunos, observamos que há falha,

como também aponta Bizon (2013), na regulamentação desse documento. Assim como observa a autora, alguns alunos solicitam que outros membros da família ou amigos, por exemplo, assinem e comprovem suas rendas nos documentos necessários, o que não significa que, necessariamente, essas pessoas manterão financeiramente esses estudantes em sua estada no Brasil. Em outros casos, são sim os responsáveis pelo estudante que assinam o documento e fazem o compromisso de sustentá-los. Porém, ao mesmo tempo que os sustentam, mantêm também outros filhos em outros países, o que não garante que haverá uma regularidade no auxílio para todos eles.

Na instituição de ensino superior onde se desenvolveu esta pesquisa, também foi possível observar, na trajetória dos estudantes com quem convivi, as consequências dessas questões tão complexas aqui mencionadas. Narro algumas delas, para que se possa compreender de forma mais realista as questões anteriormente apresentadas.

Como mencionei ao início desta dissertação, fui professora de português no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G nos anos de 2008, 2013, 2014, 2015 e 2016. Durante esse tempo, pude conhecer estudantes de diferentes nacionalidades, de diferentes origens, com diferentes objetivos e motivos que os trouxeram ao Brasil através do PEC-G. E não foram poucas as vezes em que, como professora deles durante longos períodos de tempo – em geral, os cursos duravam cerca de oito meses, com carga horária média de 20 horas semanais de aulas, ministradas por cinco ou seis professoras diferentes –, participei de suas angústias, inquietações e dificuldades. Entre algumas das situações mais marcantes em minha trajetória com estudantes do PEC-G nas diferentes edições do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G de que participei, destaco uma que, de alguma forma, servirá para ilustrar as questões mencionadas anteriormente.

O caso aconteceu com uma das estudantes da edição de 2015 do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, o mesmo ano em que desenvolvemos o *Projeto Pelo Mundo*, focalizado neste trabalho. Ela havia

vindo para o Brasil com o apoio de um familiar que se comprometeu a custear suas despesas durante a estada no país. Já nos primeiros meses do Curso de PLA, a estudante recebeu a notícia de que aquele familiar que a sustentaria no Brasil precisaria interromper sua contribuição porque uma de suas filhas, que estudava em outro país, havia sido reprovada na escola onde estudava e precisava de ajuda financeira para pagar um apoio escolar e outras despesas com provas, mensalidades da nova escola etc. Sem outra pessoa que pudesse enviar dinheiro para seu sustento durante seu vínculo ao convênio, a estudante buscou ajuda de amigos e entrou em acordo com uma senhora que permitiu que ela morasse em sua residência desde que, em contrapartida, ela fizesse o trabalho doméstico da casa. Durante o tempo em que a estudante seguiu essa rotina, foi possível notar o cansaço e desânimo com que frequentava as aulas. Era uma aluna muito comprometida e dedicada, mas, o ritmo do curso – de quatro horas de aula por dia, durante cinco dias da semana –, acrescido das horas de trabalho de manhã e à noite para conseguir garantir a sua moradia, acabou por influenciar diretamente em seu desempenho em sala de aula, assim como em seu interesse em prosseguir no programa. Pouco tempo depois, a estudante desistiu do PEC-G e partiu em direção a outro país, onde já uma parte de sua família morava e poderia apoiá-la para que completasse seus estudos.

Essas, apenas algumas das intrincadas questões que envolvem a vida dos estudantes do PEC-G no Brasil, causam diversas situações bastante complexas, tanto para os alunos como para seus professores e as IES. Alguns dos alunos acabam vivendo em condições complicadas enquanto tentam administrar sua vida financeira e a dificuldade já inerente de adaptação para qualquer aluno que ingressa em uma faculdade. Torna-se um cenário ainda mais desafiador para aquele que ainda está aprendendo a língua e se adaptando às construções culturais em que está se inserindo.

Posteriormente, apresentaremos outras narrativas advindas das entrevistas realizadas com alguns dos estudantes do Curso de PLA para

Candidatos ao PEC-G de 2015, que nos ajudarão a entender o contexto em que se deu o desenvolvimento do *Projeto Pelo Mundo*. Antes disso, porém, faremos algumas considerações sobre um elemento bastante relevante no âmbito do PEC-G: o exame Celpe-Bras.

1.1.2 O exame Celpe-Bras

O Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Destacamos um trecho do texto de apresentação do exame, no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁷:

Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) é o **único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil**. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. (Grifos nossos)

Como salienta Bizon (2013), a institucionalização da obrigatoriedade do Celpe-Bras para os casos de revalidação de diplomas de diferentes categorias profissionais, assim como para obtenção de bolsas de estudos, tanto de graduação como de pós-graduação, oferecidas por convênios como o PEC-G, contribuiu para o fortalecimento do exame, que pode ser considerado um exame “altamente relevante (*high-stakes*)”, visto que “decisões importantes são tomadas a partir de seus resultados” (SCARAMUCCI, 2008, p. 179).

O exame é aplicado duas vezes por ano: uma no primeiro semestre, entre março e abril, e outra no segundo, geralmente em outubro.

¹⁷ Disponível em <<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

Constituído por duas partes – uma escrita e uma oral (com duração, respectivamente, de 3 horas e de aproximadamente vinte minutos) –, o Celpe-Bras é hoje aplicado em 29 instituições no Brasil e em outras 65 estrangeiras¹⁸. Como esclarece o Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras, o exame,

por ser de natureza comunicativa, não busca aferir conhecimentos a respeito da Língua Portuguesa por meio de questões sobre gramática e vocabulário, mas sim avaliar a capacidade de uso dessa língua, independentemente das circunstâncias em que fora aprendida. A proficiência do/a examinando/a é avaliada a partir de seu desempenho em tarefas que exigem compreensão escrita e/ou oral e produção escrita e em uma Interação Face a Face com um/a avaliador/a-interlocutor/a (AI). Ou seja, práticas de uso da língua semelhantes às que um/a estrangeiro/a que pretende interagir em português pode vivenciar em seu cotidiano (BRASIL, 2016 [2006])¹⁹.

Assim, através do exame pretende-se qualificar a habilidade do/a examinando/a de produzir textos que o auxiliem a interagir na sociedade, tendo em vista “propósitos comunicativos e interacionais precisos e específicos e convenções linguístico-discursivas que regulam as interlocuções na Língua Portuguesa” (BRASIL, 2016 [2006]).

Sendo essa a natureza do exame, faz-se necessário destacar também seu efeito retroativo na produção de materiais didáticos e no ensino de PLA em geral²⁰. Bizon (2013) observa que predominam ainda os materiais que apenas fazem uso de algumas atividades comunicativas em sua base ainda estruturalista e situacional. Ela salienta que, mesmo assim, se observam iniciativas para a produção de materiais didáticos consonantes com as concepções de linguagem, de proficiência e de ensino de Língua Adicional próximas às que sustentam o Celpe-Bras e que há,

¹⁸ Segundo informações obtidas no site: <www.inep.gov.br/celpebras>. Acesso em: 09 set. 2016.

¹⁹ Disponível em <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2015/manual_do_aplicador.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

²⁰ Para mais discussões sobre o tema, cf. Diniz, Stradiotti & Scaramucci (2009).

por parte de pesquisadores e professores da área de PLA, o reconhecimento da importância do exame.

O efeito retroativo do Celpe-Bras é perceptível também nas práticas realizadas no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G. Apesar de o curso, a nosso ver, visar ao ensino de português não só para a realização do exame em si, mas para preparar o estudante de modo que este seja capaz de utilizar o português para comunicar-se em diferentes práticas em que se envolva durante o seu tempo no Brasil – para a comunicação com brasileiros e outros falantes de português no seu dia a dia, para a realização de provas e trabalhos no contexto acadêmico etc. –, professores e estudantes envolvidos no curso não se esquecem de que, se reprovado no Celpe-Bras, o estudante não poderá permanecer no país para cursar sua graduação em uma IES brasileira e, mesmo depois de um ano de investimento de tempo e recursos para aprendizagem da língua portuguesa, perderá seu vínculo com o programa e terá de voltar ao seu país.

A exigência do Celpe-Bras para participação no programa tem grandes impactos no modo como o Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G se constitui e nos materiais utilizados em aula, assim como nas práticas de ensino-aprendizagem e avaliação desenvolvidas pelos professores e estudantes. Em minha experiência nos anos como professora do curso, tive ciência apenas dois casos de reprovação dos estudantes atendidos em nossa instituição. Um de meus alunos da edição de 2008 do curso foi reprovado e não pôde continuar no programa. Outro estudante, da edição do curso de 2015, não conseguiu obter a certificação em uma primeira tentativa, mas, após um alto índice de reprovação de estudantes do PEC-G vinculados a diferentes IES para estudar o português, o MRE resolveu oferecer uma segunda oportunidade para esses alunos. O estudante mencionado conseguiu sua certificação

nessa segunda oportunidade e pôde permanecer no Brasil para iniciar seus estudos no ano seguinte²¹.

O fato de termos alcançado, até o presente momento, tais índices de aprovação em nossa instituição, não significa que a exigência do Celpe-Bras não cause bastante ansiedade, tanto para estudantes quanto para as professoras envolvidas no curso. Em um texto produzido em sala de aula na edição do curso de 2016, uma estudante camaronesa escreveu: “Conseguir o Celpe-Bras é a chave de nosso futuro, uma grande oportunidade para nós de realizar nossos sonhos”. Observamos que o Celpe-Bras é significado não como *uma*, mas como “*a* chave para o futuro”. Sem essa certificação, ela não terá a possibilidade de realizar sua graduação no Brasil pelo programa para o qual está se candidatando, o que implicaria, segundo o que ela escreve, não realizar seus sonhos.

Nas considerações finais de sua tese de doutorado, após observar a história de quatro estudantes congolezes conveniados ao PEC-G, Bizon (2013) conclui que

tanto o Celpe-Bras, com a conceituação teórica que o baliza, quanto o PEC-G, com seu protocolo e normas de funcionamento, ambos constituintes da política de cooperação oferecida pelo Brasil a países em desenvolvimento, delinearam-se como instrumentos que incidiram fortemente sobre as vidas dos estudantes e, de seus posicionamentos, emergiram performances estreitamente relacionadas aos processos de des(re)territorializações vividos [...] (BIZON, 2013, p. 323)

A realidade observada por Bizon (*ibidem*) também se configura no contexto em que se deu nossa pesquisa. Como expresso anteriormente, ainda que a preparação para o Exame Celpe-Bras não seja o objetivo único do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, é, definitivamente, seu foco. Mesmo que nós, professoras do curso, busquemos trabalhar

²¹ Tendo sido reprovado na segunda edição do exame, em 2015, o estudante só pôde prestá-lo novamente na edição do primeiro semestre de 2016. Como os resultados normalmente demoram aproximadamente dois meses para serem liberados, e o estudante dependia dele para renovar seu visto de estudante, não foi possível que ele iniciasse o curso ainda em 2016. Por isso, o estudante começará seus estudos na graduação somente no primeiro semestre de 2017.

por meio de diferentes práticas no seu decorrer, de forma a sair da rotina de apenas um “preparatório” para o Celpe-Bras, o exame, invariavelmente, é para nós um guia. Em alguns momentos, quando propúnhamos atividades fora da sala de aula, como entrevistas com outros estudantes, rodas de debate, visitas a museus, a pontos turísticos populares da cidade ou para atividades dentro do próprio *campus* da universidade, certos estudantes perguntavam-nos em que momento voltaríamos a tratar do Celpe-Bras, não entendendo que, enquanto discutiam sobre temas polêmicos e participavam de debates e outras práticas dentro e fora de sala, estavam, ao mesmo tempo, preparando-se para diferentes situações com que se deparariam em sua vida no Brasil, dentro e fora da universidade, e para o Celpe-Bras. Era um desafio constante convencê-los de que tudo o que estávamos propondo em sala lhes serviria de preparo não só para o Celpe-Bras, mas também para essas diversas práticas discursivas.

Na próxima seção, apresentamos o contexto do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G em sua edição de 2015, âmbito em que se desenvolveu o *Projeto Pelo Mundo*, assim como os participantes deste estudo.

1.2 O Curso de PLA para candidatos ao PEC-G na instituição onde se desenvolveu a pesquisa

O ano de 2015 foi o terceiro consecutivo em que trabalhei no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G oferecido por uma universidade pública mineira, sob a coordenação de um professor efetivo da instituição. Como mencionei no início deste trabalho, a primeira vez em que trabalhei no curso foi em 2008. Éramos cinco professoras: duas pós-graduandas e três graduandas, todas estudantes da Faculdade de Letras daquela mesma IES. Em 2015, os alunos tiveram quatro horas de aula no curso de PLA, de segunda a sexta-feira, de fevereiro a outubro (quando é aplicada a segunda edição do Celpe-Bras) e cada professora era responsável pelas aulas de um dos dias da semana. Para manter a

progressão do trabalho feito em sala, as cinco professoras faziam um relatório diário ao final de sua aula, através do *Google Drive*, compartilhado com os demais participantes da equipe, incluindo o coordenador do curso. Em reuniões pedagógicas, planejávamos os conteúdos que seriam ministrados nos próximos quinze dias do curso, e planejávamos as unidades didáticas a serem elaboradas, todas, pelas próprias professoras, considerando que optamos por não adotar nenhum livro didático. Outra professora do grupo e eu estávamos iniciando o mestrado e tivemos a oportunidade de cursar algumas disciplinas juntas. Uma dessas disciplinas, intitulada “Novos letramentos e ensino de língua estrangeira”, ministrada pela Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos, havia nos despertado para as muitas contribuições do Letramento Crítico para o ensino de línguas adicionais. Modificaram também meu posicionamento diante de alguns acontecimentos em sala de aula, como veremos posteriormente. Assim, juntamente com essa colega, busquei compartilhar o que estávamos aprendendo com as demais professoras, o que, para mim, influenciou, de alguma forma, nosso modo de planejar as aulas, de escolher os temas que seriam trabalhados em sala e abordados nos materiais didáticos.

Além disso, em nossas propostas de atividades, buscávamos trabalhar com uma ampla diversidade de gêneros discursivos, tanto para práticas de compreensão quanto de produção oral e escrita. Sabíamos, pela experiência de trabalho com o Celpe-Bras, que gêneros eram mais frequentes e sempre planejávamos o curso de forma a trabalhar esses gêneros e quantos mais nos fosse possível tratar, dentro de nossa carga horária total.

Ao final do mês de julho e início do mês de agosto, além das atividades que já fazíamos em sala, começamos a adotar um cronograma para realização de simulados do exame. O acervo de provas e documentos públicos do Celpe-Bras, organizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte do projeto de pesquisa “Resgatando a história do Exame Celpe-Bras”, coordenado pela Prof.

Dra. Juliana Roquele Schoffen²², foi uma ferramenta importante para o desenvolvimento dessa prática. Semanalmente, passamos a realizar simulados com provas das edições anteriores do exame. Escolhíamos um dia da semana em que uma das professoras aplicaria o simulado e dividíamos as tarefas entre nós para correção. Na semana seguinte, em seu próprio dia de aula, cada professora entregava as tarefas corrigidas e retomava o trabalho com o gênero discursivo pedido na tarefa, assim como dificuldades mais frequentes apresentadas pelos estudantes para a realização de cada uma delas. Em geral, utilizávamos uma parte da aula para que os estudantes pudessem fazer a reescrita daquela tarefa que seria também corrigida e devolvida pela professora.

Uma vez descrito, em linhas gerais, o curso, apresentamos, a seguir, os participantes da pesquisa.

1.3 Participantes da pesquisa

Na edição de 2015 no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, focalizada nesta pesquisa, recebemos treze estudantes para realizarem o Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G. Eles vinham de diferentes nacionalidades, tanto da África – Gabão, Senegal, Togo, Namíbia, Gana, Quênia – quanto da América Central – Guatemala, Jamaica, Honduras e Cuba. A aluna de Cuba, pelos motivos relatados na seção 1.1.1 deste capítulo, abandonou o curso por volta do mês de maio.

Dadas as limitações de tempo para a realização desta pesquisa, não pudemos entrevistar todas as professoras e todos os estudantes envolvidos no projeto. Assim sendo, buscamos selecionar, dentre os participantes do curso, aqueles que se envolveram mais no *Projeto Pelo Mundo*, seja por sua participação nas atividades desenvolvidas durante o projeto, seja pelo papel que tiveram em seu prosseguimento. Nas próximas subseções, apresento os participantes desta pesquisa. No caso dos estudantes e das professoras do Curso de PLA para Candidatos ao

²² Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>>. Acesso em: 6 out. 2016.

PEC-G ora focalizado, pedi que se auto apresentassem através de uma pequena biografia que me foi enviada por e-mail. Tendo maior acesso a eles, por nossa convivência cotidiana e pelo contato que ainda mantenho com os estudantes, mesmo com aqueles que foram cursar sua graduação em outros *campi* da universidade, pedi que eles mesmos se apresentassem, visto que um dos maiores objetivos deste trabalho é exatamente visibilizar as vozes daqueles que contribuíram com ele. No caso dos demais participantes, apresentei-os eu mesma, simplesmente por uma questão de tempo, já que são professores que desenvolvem diversos outros trabalhos e, provavelmente, não dispõem de tempo para me enviar suas biografias no curto prazo que teriam para fazê-lo.

1.3.1 Os estudantes do Curso de PLA para o PEC-G

Sendo um de nossos principais objetivos neste trabalho visibilizar as vozes dos participantes da pesquisa, à exemplo de Bizon (2013), pedi aos estudantes do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G que se apresentassem por meio de um pequeno texto que me foi enviado via *e-mail* ou *Whats App*. Para auxiliá-los na elaboração do texto, enviei-lhes as seguintes orientações:

“Por favor, peço que envie um pequeno parágrafo ou quanto quiser escrever, em que você possa responder a algumas ou a todas as seguintes perguntas: 1. Quem é você? 2. Por que veio ao Brasil? 3. O que está fazendo atualmente? 4. Quais são seus planos para o futuro?”

(Mensagem enviada aos estudantes pela professora-pesquisadora via *Whats App* ou *e-mail*, em setembro de 2016).

A seguir, copiamos as mensagens enviadas pelos estudantes. Não fizemos nenhuma adaptação ou correção nos textos, exceto a mudança do nome dos autores para o pseudônimo escolhido por eles e outras alterações para preservar seu anonimato (como a retirada do nome da universidade onde estão realizando seus cursos e o curso que estão

fazendo atualmente)²³. Cinco estudantes foram entrevistados: três moças (Upendo, do Quênia; Paulina, da Namíbia e Sandy, da República Democrática do Congo) e dois rapazes (Sona Victor, do Gabão e Lempira, de Honduras).

Upendo

Meu nome é Upendo e sou Quêniã. Tenho 21 anos. Cheguei no Brasil em 2015 no dia 22 de Janeiro. Eu me mudei pro Brasil principalmente para alcançar os meus estudos. Comecei a aprender a língua português aqui na UFMG em Fevereiro e me deu uma oportunidade muito legal. Tive a oportunidade de interagir com as pessoas dos países diferentes e compartilhar meus pensamentos com eles. Agora eu estou estudando [nome do curso] no [nome da faculdade] na [nome da universidade]. Estou no meu segundo semestre e estou gostando do meu curso. Escolhi ao fazer [nome do curso] com a ideia de um dia voltar pro meu país e aplicar o que eu to aprendendo aqui. Eu quero ajudar as pessoas que não tem o poder de se ajudar mesmo para segurar os riscos nas próprias vidas.

Paulina

Paulina, 21 anos, estudante de farmácia. Eu nasci na Namíbia, no dia 29 de Maio de 1995. Atualmente, estou no meu segundo período do curso de farmácia, uma das razões que eu veio pro Brasil, outro é por causa da língua que eu sempre gostava desde quando eu era criança. Daqui a 5 anos eu quero me ver fazendo o que eu gosto e me faz feliz.

Sandy

Uma estudante estrangeira em busca de experiência e especialização para analisar como se pensa a reconstrução e o desenvolvimento em países emergentes e em desenvolvimento.

²³ Desde o dia em que os entrevistei, pedi aos estudantes que escolhessem um pseudônimo com o qual se identificassem, para que, no futuro, caso desejassem ler esta dissertação, pudessem se reconhecer nela.

Sona Victor

Meu nome é Sona Victor, sou do Gabão, um país da África central. Estou aqui no Brasil para cursar [nome do curso] na [nome da universidade] de [nome da cidade onde se localiza o campus da universidade]. Eu decidi vir para o Brasil por causa de vários fatores. Primeiramente, eu gosto muito deste país por causa da sua diversidade cultural que a gente pode perceber através da sua beleza (praias, Amazônia, seu carnaval que é tão famoso e alguns lugares que todo mundo tem vontade de visitar, como o Cristo Redentor, praia da Copacabana e algumas favelas). No segundo plano, queria estudar um curso que tem a ver com a floresta ou que cuida do meio ambiente em um país certo, ou seja, um país que tem pelo menos aquelas características e bem reconhecido no mundo. Enfim, escolhi Brasil para aprender uma nova língua, pois era meu sonho desde pequenino. Dentro disso, estou sempre pedindo ao Deus de me ajudar a realizar este papel que não é fácil, mas com sua presença sempre a gente consegue, quer dizer, me formar aqui no Brasil fica meu objetivo principal, também melhorar diariamente meu português a fim de acrescentar meus conhecimentos na área de [nome do curso]... Agradeço aos todos...

Lempira

Eu Lempira estudante da [nome da universidade] e vim ao Brasil para fazer o curso da [nome do curso], já que a educação é mais desenvolvida que no meu país segundo meus critérios, quero me formar nesse curso e optar por mestrado e doutorado num futuro, para ser um melhor profissional e poder exercer a minha profissão da melhor forma possível.

1.3.2 As professoras do curso

Além dos alunos, convidamos para que se apresentassem as duas professoras do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G entrevistadas para esta pesquisa. Ambas enviaram sua apresentação por *e-mail* após receberem da pesquisadora as seguintes perguntas para orientar seus textos: “1. Quem é você? 2. Como se tornou professora do PEC-G? 3. Como enxerga a experiência como professora do PEC-G?”. As professoras

enviaram os seguintes textos, que não sofreram alterações, exceto aquelas necessárias para preservação de sua identidade. Escolhi seus pseudônimos pensando em significados que poderiam homenageá-las²⁴.

Sè

Sè atua como professora de Português como Língua Adicional (PLA) desde 2009, quando aceitou o convite para ministrar aulas de PLA na universidade onde realizava sua graduação em Letras. Hoje, sente-se muito feliz por ter aceitado tal convite, pois isso mudaria completamente a sua vida acadêmico-profissional. Sè tinha experiência em lecionar aulas de inglês, mas foi na área de PLA que descobriu sua verdadeira vocação. Em 2015, matriculada no mestrado em linguística aplicada, recebeu um segundo convite que consolidou-se como um segundo marco em sua trajetória: ser professora do PEC-G. Para Sè, essa foi a experiência que verdadeiramente lhe mostrou que ela estava no “caminho certo”. Ser professora do PEC-G significa muito mais do que ensinar: constituiu-se, principalmente, em aprender, questionar, emancipar... Foi no PEC-G que Sè teve a oportunidade de comprovar que ensinar é um ato político, uma prática ideológica e que, por esse motivo, deve ser crítica e, constantemente, autorreflexiva. A sua experiência com PEC-G foi, acima de tudo, uma grande escola.

Amie

Amie é graduada em Letras Licenciatura Dupla Português/Francês. Coursou três semestres de Ciências Econômicas antes de escolher Letras. Atualmente, é aluna da continuidade de estudos de graduação em Letras Licenciatura Inglês na Faculdade de Letras da [nome da universidade]. Começou o curso em 2010 e começou a dar aulas em 2011. Em 2013, através do processo de seleção, entrou para a equipe de professores do curso de Português para Estrangeiros do Centro de Extensão da Faculdade de Letras da [nome da universidade]. Fazendo parte dessa equipe, foi convidada pela coordenadora do curso [nome da coordenadora do curso] para fazer parte do PEC-G. Quando iniciou, não sabia da existência do programa,

²⁴ O nome Sè, no crioulo haitiano, significa “irmã”, enquanto “amie”, em francês, significa “amiga”

então, principalmente no primeiro ano, se dedicou muito a entender o seu funcionamento e a sua dinâmica.

Fazer parte do PEC-G é uma experiência de vida! Além de ter a experiência de professora (que é a profissão que eu quis ter desde a infância), temos a oportunidade de pensar e repensar as situações, o mundo e a nossa prática através de diferentes perspectivas. Ser professora para os candidatos do programa é uma oportunidade de vivenciar questões culturais, políticas e sociais em sala de aula, de uma maneira ainda mais intensa do que em uma sala com alunos de mesma nacionalidade. Aprendemos todos os dias a lidar com diferentes condutas e diferentes pontos de vista, preparando os alunos (e nós mesmos) não só para o exame CELPE BRAS, mas para a vida no Brasil.

Já em suas apresentações, em seus textos, as professoras parecem indicar um olhar crítico quanto ao seu fazer docente e, ainda que não mencionem termos como “política linguística” ou “interculturalidade”, palavras como “política”, “cultura”, “crítica” são recorrentes no discurso de ambas. Voltaremos a essa discussão em nosso capítulo de análise de registros.

Na próxima seção, apresento-me: Yara Miranda, professora-pesquisadora participante desta pesquisa.

1.3.3 A professora-pesquisadora

Quando nós, linguistas aplicados, linguistas, antropólogos, médicos, enfim, sujeitos formados em instituições reconhecidas como científicas, entramos numa comunidade específica, cuja cultura é diferente da nossa, dificilmente nos questionamos sobre a bagagem que levamos para adentrar o território do outro, principalmente quando o outro está numa situação subalterna, diante do poder das instituições, através das quais se dá a nossa intervenção na área como profissionais especializados (CAVALCANTI; CÉSAR, 2004)

Na seção de introdução desta dissertação, descrevi brevemente o modo como me envolvi no ensino de PLA para o PEC-G. Minha graduação

em Letras na universidade onde se deu esta pesquisa teve início no primeiro semestre de 2007 e minha habilitação era em Língua Espanhola. Já no meu primeiro ano de graduação, por meio de um edital do Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX) onde estudava, conheci a área de Português Língua Estrangeira, que, posteriormente, passaria a ser designada, na instituição em questão, como a área de Português Língua Adicional²⁵.

A partir do segundo semestre de 2007 até o fim de minha graduação, apesar de ter desenvolvido alguns estágios no ensino de espanhol como língua adicional, minha prioridade foi o ensino de PLA. Nesse ínterim, trabalhei em cursos regulares de PLA desenvolvidos pelo centro de extensão de minha faculdade, em cursos de PLA de férias, e participei das aplicações do Celpe-Bras na mesma instituição, trabalhando como membro das equipes de examinadores e de organização da aplicação naquela instituição. Nos anos de 2008, 2013, 2014, 2015 até o ano atual em que escrevo esta dissertação, atuei como uma das professoras do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G. Além de ministrar aulas, também era responsável, juntamente com as demais professoras, pela produção dos materiais didáticos que seriam utilizados no decorrer do curso. Decidíamos, em conjunto, os temas, capacidades e conteúdos a serem trabalhados, em reuniões pedagógicas supervisionadas por nosso coordenador.

No ano de 2014, decidi me inscrever no processo de seleção para o mestrado. Meu envolvimento de longo prazo no Curso de PLA para

²⁵ Jordão (2014b) observa que, no Brasil, 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” (*ibidem*, 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*.

Candidatos ao PEC-G foi a grande motivação que me levou a escolher esse contexto para minha pesquisa. Minha participação em disciplinas ao longo do mestrado foi crucial para modificar o modo como eu me enxergava e o modo como enxergava meus alunos e o nosso envolvimento em sala de aula. Assim, passei a me ver como professora-pesquisadora, compreendendo-me não apenas como pesquisadora no trabalho ao qual venho me dedicando nesses quase dois anos de mestrado, mas, também, como participante da pesquisa, assim como os estudantes e os demais professores que dela participaram.

Como pesquisadora, afilio-me à Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e à perspectiva do Letramento Crítico (MATTOS; VALÉRIO, 2010), buscando um ensino de língua adicional que contribua para a formação de cidadãos críticos. Em consonância com Bizon (2013), entendo a língua e as construções culturais “como processos sociais e discursivos indissociáveis, nunca totalizados e implicados em relações de poder, portanto, em relações político-ideológicas” (*ibidem*, p. 141). Dessa forma, assim como essa autora, acredito que o ensino de PLA deva ser marcado como um “projeto político-pedagógico que compreenda a multiplicidade da língua e das relações que a perpassam” (*ibidem*, *loc. cit.*).

Era essa a professora-pesquisadora presente nas aulas de PLA para o PEC-G. Como Bizon (2013), entendo que, ainda que minhas aulas no contexto aqui focalizado não tenham sido, desde o início, planejadas como um contexto de pesquisa, estando presente, fui “coprodutora das narrativas” (*ibidem*, p. 140) e, possivelmente, contribuí para o seu direcionamento em muitos momentos, de forma consciente ou não.

1.3.4 Os demais participantes da pesquisa

Além dos estudantes e professoras do PEC-G entrevistados durante o processo de geração de registros desta pesquisa, convidamos também

outros três participantes que tiveram alguma relação importante com o *Projeto pelo Mundo*, como mostraremos a seguir.

A primeira professora que apresento, identificada em nossa pesquisa pelo nome fictício *Marie*, é professora de francês na universidade onde se deu a pesquisa. Depois de assistir à primeira apresentação dos estudantes do PEC-G da peça também intitulada *Pelo Mundo* no VI Festival de Culturas da Fale, em junho de 2015, Marie procurou outra professora, também participante desta pesquisa, para contar-lhe sobre a apresentação, pois acreditava que a peça de teatro lhe interessaria. A professora em questão, que chamaremos de *Luz* nesta pesquisa, tem particular interesse por questões relacionadas a línguas e culturas africanas. Quando soube da peça, Luz entrou em contato com o coordenador do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G e convidou os estudantes para apresentarem a peça em um seminário de edição e tradução que estava sendo organizado por ela. Por esse envolvimento de Marie e Luz nas apresentações da peça *Pelo Mundo*, consideramos importante entrevistá-las.

Finalmente, apresento o último participante desta pesquisa, que identificaremos como Marcius. Marcius atua no apoio pedagógico de uma escola municipal de uma cidade mineira. Entre outras atribuições, tem a responsabilidade de oferecer monitorias para os estudantes e desenvolver trabalhos socioculturais que contribuam para a interação da criança com a sociedade em que está inserida. Em nossa entrevista, Marcius relatou que, sendo estudante da Faculdade de Letras onde se desenvolveu o *Projeto Pelo Mundo*, estava chegando à faculdade para uma de suas aulas do turno da noite quando percebeu um movimento acontecendo em frente a um dos auditórios da referida faculdade. Ele se aproximou e viu que alguns estudantes estrangeiros estavam apresentando uma peça de teatro. Ao final da apresentação, procurou os responsáveis pela organização da peça e conheceu, assim, algumas das professoras do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G. Depois de conversar com elas, programou uma visita dos estudantes do PEC-G à escola municipal onde

trabalhava, para que os estudantes da escola, que, à época, estavam desenvolvendo um projeto sobre “africanidade”, pudessem assistir à peça e apresentar também seu projeto aos estudantes estrangeiros. É por esse envolvimento do professor Marcius com o *Projeto Pelo Mundo* que o convidamos para participar desta pesquisa.

Na próxima seção, apresentamos um primeiro olhar sobre o *Projeto Pelo Mundo*, ponto central desta pesquisa.

1.4 Um primeiro olhar sobre o *Projeto Pelo Mundo*

Como mostramos na seção 1.3 desta dissertação, tínhamos um contexto bastante diverso e uma diversidade de construções culturais e perspectivas de estudantes advindos de diferentes países e, dentro desses países, de diferentes contextos. Em nossas aulas, com treze alunos de dez nacionalidades diferentes, eram muitas as descobertas, e os próprios estudantes se surpreendiam com visões tão múltiplas sobre os temas abordados no curso a partir dos materiais didáticos elaborados pelas professoras.

Não foram poucas as vezes em que algum dos estudantes dava sua opinião sobre determinado tema começando sua fala por “Na África, nós...” ou “Nós, latinos, ...” e, de repente, era interrompido por outro colega que, também advindo da África ou da América Latina, não se sentia representado pelo discurso dos colegas. Lembro-me de momentos em que eles mesmos se autocorrigiam depois que discutimos o problema de generalizações e, ao iniciar seu discurso com um “Na África...”, logo se corrigiam e recomeçavam com um “...não! No meu país...”, que, apesar de ainda apresentar um alto risco de generalização equivocada, já demonstrava alguma mudança no discurso dos estudantes. Dessa diversidade de construções culturais, de perspectivas e experiências, adveio o *Projeto Pelo Mundo*, cujo advento e organização narraremos, a princípio, de forma breve, nesta seção.

Acho importante destacar que o *Projeto Pelo Mundo* não começou como um projeto em si. Durante uma de minhas aulas no curso ora focalizado, uma pergunta da estudante da Guatemala feita a alguns dos estudantes de países africanos causou muita discussão. Eles se sentiram bastante ofendidos quando a colega perguntou se era verdade que, na África, às vezes era necessário se beber urina por falta de água. Um tanto indignados, alguns dos estudantes de países africanos começaram a questioná-la sobre o ensino de seu país, se não se estudava sobre “a história do mundo” nas escolas da Guatemala. Comecei, então, a fazer uma série de perguntas aos envolvidos na discussão e, em seguida, os outros estudantes do grupo começaram a dar sua opinião sobre aquela discussão. Enxergando ali uma grande oportunidade para tratar de estereótipos e preconceitos, comecei a fazer perguntas que os levassem a uma reflexão mais profunda do que estava acontecendo. Busquei algumas imagens²⁶ no *Google* e liguei o projetor. Alguns dos alunos começaram a relatar algumas situações de preconceitos que haviam vivido no Brasil. Esses preconceitos vinham, segundo eles, tanto de brasileiros quanto de outros estrangeiros, mesmo de seus colegas do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G.

Finalmente, pedi que se organizassem em pequenos grupos e propusessem iniciativas que os ajudassem a se posicionar diante dessas situações e preconceitos. Fiz perguntas como: “*O que podemos fazer para mostrar outras histórias sobre nós?*”, “*Como podemos fazer com que as pessoas tenham outra visão sobre nossos países que não essas já marcadas por tanto preconceito e ignorância?*”, “*O que você gostaria que as pessoas ao seu redor conhecessem sobre você e seu país?*”. Eles começaram a trabalhar e, depois de alguns minutos, me entregaram as suas sugestões.

Fora da sala, depois de terminada a aula, elaborei um esboço de um pequeno projeto a partir de todas aquelas iniciativas e, na aula

²⁶ Como a que aparecerá no capítulo 4, em meu diário reflexivo, e outras que fui buscando digitando os nomes dos países dos estudantes na ferramenta de busca da Google.

seguinte, apresentei a eles o resultado. Eles propuseram algumas mudanças e sugestões, e decidimos que, em algum momento, colocaríamos aquilo em prática. Pouco tempo depois, recebemos o convite de uma das professoras da Faculdade de Letras daquela mesma IES para participarmos do VI Festival de Culturas da Letras, que estava sendo organizado por ela. Repassei o convite aos alunos e perguntei-lhes se não seria aquele um bom momento de implementarmos algumas das iniciativas que haviam sido sugeridas na primeira versão do nosso projeto. Os estudantes mostraram bastante interesse em participar do festival e, depois de algumas discussões, decidiram montar uma peça de teatro que tratasse dos preconceitos sofridos por eles e que contribuísse para desfazer estereótipos que os afetavam.

A peça foi apresentada em três ocasiões diferentes: no VI Festival de Culturas da Letras, naquele mesmo ano de 2015; em um seminário organizado por outra professora daquela mesma universidade, a professora Luz, apresentada anteriormente; e, por último, na escola municipal onde Marcius trabalha.

Voltaremos a tratar desse projeto de forma mais aprofundada no capítulo 3 desta dissertação. Antes, porém, apresentaremos o referencial teórico que nos apoiará em nossas análises e nossa metodologia de trabalho.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO- METODOLÓGICO

A alteridade é um problema que tem a ver com o lado da fronteira em que se está localizado.

(MOITA LOPES, 2006, p. 27)

Iniciamos este capítulo conceituando a Linguística Aplicada Indisciplinar e, em seguida, discutimos a perspectiva do Letramento Crítico. Posteriormente, situamos nossa compreensão de *política linguística* e finalizamos o capítulo apresentando o conceito de *educação do entorno*.

2.1 Linguística Aplicada Indisciplinar

Em seu trabalho publicado em 2006²⁷, Moita Lopes cunha o termo *Linguística Aplicada Indisciplinar*. Nele, juntamente com Pennycook (2006), o autor defende que a LA não é a *aplicação da linguística*. A concepção desses autores sobre essa área circunscreve-se na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC), que, segundo Pennycook (*ibidem*, p. 67), constitui-se como “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos”. Aliando-se ao conceito de transgressão de bell hooks (1994) como “mover-se para além das fronteiras, o direito de escolher, de dizer a verdade e de exercer a consciência crítica, o direito de reconhecer as limitações, a mudança de paradigmas, e o desejo de ‘conhecer’ para além do que está

²⁷ MOITA LOPES, L. P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Ed., 2006.

imediatamente perceptível” (bell hooks, 1994, *apud* PENNYCOOK, 2006, p. 75), Pennycook (*ibidem*) concebe a Linguística Aplicada Transgressiva como aquela que “se baseia em uma abordagem transgressiva da teoria e da disciplinaridade” (PENNYCOOK, 2006, p. 82), em que “‘transgressivo’ se refere à necessidade crucial de ter instrumentos tanto políticos como epistemológicos para transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais” (*ibidem, loc. cit.*). Para o autor, devemos fazer o exercício constante de interrogar nossos próprios modos de pensar, mantendo um ceticismo constante em relação aos conceitos e modos de pensar que escolhemos. Assim, o autor concebe que uma LA transgressiva deve sempre estar “engajada em práticas problematizadoras” (PENNYCOOK, 2006, p. 83).

Assim, em concordância com a concepção de Pennycook (2006), Moita Lopes (2006) concebe a LA Indisciplinar como uma Linguística Aplicada que

não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidade sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

Nesse sentido, o autor ressalta a necessidade de se “repensarem outros modos de teorizar e fazer LA” (*ibidem, p. 21*). Analisando os pressupostos da Linguística Aplicada Indisciplinar, é possível notar sua consonância com a perspectiva poscolonialista. Na leitura de Cavalcanti (2013), essa perspectiva

[...] se abre para uma mirada incompleta, em movimento, sempre problematizadora, aberta a mudanças radicais ou não [e] que se distancia das certezas, das respostas arredondadas com as quais as pessoas se sentem prontas e seguras (*ibidem, p. 214*)

Para a autora, essa visão se mostra mais condizente com o mundo contemporâneo, apesar de não estar tão presente na filosofia de currículos que embasam a formação de professores. Para ela, tais currículos ainda estão amarrados às grandes narrativas da modernidade (CAVALCANTI, 2013). Ainda segundo Cavalcanti (2013),

Com o escancaramento da diversidade no mundo globalizado e com a banalização do termo diversidade (cf. Cavalcanti, 2011), que se tornou parte do discurso político governamental e do discurso da mídia, as diferenças que existem nas diversidades vão mais e mais sendo evidenciadas, apesar do silenciamento e da invisibilização naturalizados nas sociedades.

Logo, um contexto em constante movimento de mudanças chama a Linguística Aplicada a se repensar, a refletir sobre si mesma, enquanto busca colaborar na “construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que descreve a vida social e as formas de conhecê-la” (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Portanto, a Linguística Aplicada Indisciplinar pode ser inscrita no bojo do que Moita Lopes (2006) chama de uma Linguística Aplicada (LA) mestiça, de natureza interdisciplinar ou transdisciplinar, em um movimento de pesquisadores que buscam “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (*ibidem*, p.14). O autor admite sua insatisfação com o modo como vêm se dando as pesquisas em LA, e reconhece discordâncias com seus próprios percursos em investigações anteriores, justificando sua empreitada por uma LA Indisciplinar pelo “desejo de propor *uma mudança possível*” (*ibidem, loc. cit.*) da direção que a LA vem seguindo nas últimas décadas, desde sua consolidação como área de estudos no Brasil e no mundo.

A posição em que se coloca Moita Lopes (2006) enquanto reflete sobre seu próprio fazer acadêmico, interrogando seu próprio percurso em pesquisas anteriores, revela algumas características de uma LA de novas epistemologias, de novas metodologias. Esta, como salienta o autor,

começa por entender-se, conforme mencionamos anteriormente, como uma área “continuamente autorreflexiva” (MOITA LOPES, 2006, p. 15), que compreende que suas “escolhas teóricas, visões de mundo, valores etc.” (*ibidem, op. cit.*) não são as únicas possibilidades e nem mesmo são adotadas por todos os pesquisadores que a ela se afiliam. Isto porque, como destaca Moita Lopes (2006), “na pesquisa como na vida social, raramente, os pesquisadores/as pessoas se amoldam em formas ou pensam homogeneamente” (*ibidem, p. 15*). O sujeito social é heterogêneo e a LA, como “um espaço aberto [...] ou com múltiplos centros” (RAMPTON, 2006 *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 15), configura-se como “prática problematizadora” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Nesse sentido, essa LA contemporânea busca envolver-se em uma “reflexão contínua sobre si mesma: um campo que se repensa insistentemente” (PENNYCOOK, 2001b, p. 171, *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 17).

Por conseguinte, a perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar figura-se como alicerce para este trabalho, visto que, nesta pesquisa, busco refletir sobre os diferentes lugares em que me posicionei e fui posicionada (BIZON, 2013) durante todo esse processo, como professora de PLA e como pesquisadora na área da LA, assim como assumindo uma posição reflexiva sobre quais foram minhas motivações para a pesquisa, que aspectos levaram-me a escolher o escopo a ser focalizado neste trabalho, como representei os outros participantes da pesquisa e por que o fiz desta forma, etc. Em consonância com Moita Lopes (2006) e outros autores contemporâneos, esta pesquisa indaga sobre

como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem (MOITA LOPES, 2006, p. 86)

Uma questão crucial para nosso trabalho é, ainda, a seguinte:

Como aqueles que ‘vivenciam o sofrimento humano’ com base em suas epistemes diferentes podem colaborar na construção de ‘uma sociedade mais humana, mais delicada com a natureza e com as pessoas’ (Mushakoji, 1999, p. 207) ou, pelo menos, na compreensão de tal sociedade? (MOITA LOPES, 2006, p. 86)

É aliando-me a essa perspectiva da LA que, no presente trabalho, proponho-me a visibilizar questões específicas referentes ao ensino de PLA para os candidatos ao PEC-G, refletindo sobre algumas indagações que tenho feito nos meus quatro anos de trabalho como professora nesse contexto. Assim como proposto por essa vertente da LA, comprometo-me a, neste trabalho, problematizar em lugar de – de forma reducionista, simplista e até mesmo prepotente – apresentar soluções.

2.2 Letramento Crítico

Em 2015, como já mencionei em outras seções deste trabalho, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi já no meu primeiro semestre de estudos na pós-graduação que, através de uma disciplina do programa²⁸, conheci os estudos sobre o Letramento Crítico (LC), que vieram em hora propícia para possibilitar reflexões sobre nossa empreitada no ensino de PLA para Candidatos ao PEC-G. Como destacam Mattos e Valério (2010), tais estudos se debruçam sobre o caráter ideológico da comunicação e tem como objetivo principal o desenvolvimento da consciência crítica. O LC “pretende mudar a sociedade, promovendo a inclusão social de grupos marginalizados”

²⁸ A disciplina “Novos letramentos e ensino de língua estrangeira”, ministrada pela Profa. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos. Para contextualizar melhor os objetivos, apresentamos qual era sua ementa: “O curso tem por objetivo apresentar uma visão geral das teorias sobre Novos Letramentos, incluindo Letramento Crítico, e suas mais recentes aplicações ao ensino de línguas estrangeiras e à formação de professores. Serão discutidos suas origens e principais fundamentos, a fim de proporcionar reflexões críticas sobre suas aplicações e desenvolvimentos. Também serão abordadas a dimensão educacional dessas teorias e suas inter-relações práticas com o ensino de línguas para a justiça social”. Disponível em < <http://www.poslin.letras.ufmg.br>>. Acesso em: 20 set. 2016.

(ALFORD, 2001 *apud* MATTOS e VALÉRIO, 2010) a partir da “expansão do escopo de identidades sociais em que as pessoas possam se transformar” (JORDÃO, 2002, p. 3 *apud* MATTOS e VALÉRIO, 2010).

Instigadas pelas discussões propostas por aquela e outras disciplinas que estávamos cursando na pós-graduação, outra professora do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, que havia ingressado na pós-graduação juntamente comigo, e eu começamos a nos atentar para o nosso fazer docente. Em nossas reuniões pedagógicas, buscávamos compartilhar o que estávamos aprendendo com as demais professoras da equipe e, juntamente com o nosso coordenador, propúnhamos discussões e elaborávamos materiais didáticos que visassem ao letramento crítico de nossas estudantes na língua adicional.

Como discute Jordão (2014), o LC apresenta um diferente olhar sobre as práticas do letramento, em relação a abordagens anteriores, como a abordagem comunicativa e a pedagogia crítica. Segundo ela, “nessa nova visão, realidade e observador são inseparáveis: só se tem conhecimento do real mediante nosso olhar, nossa leitura dele” (*ibidem*, p. 198). A autora atenta para o fato de que “ao ver, já estamos imprimindo interpretações para aquilo que vemos – só podemos ver justamente porque interpretamos, ao ver já estamos conferindo sentido ao que vemos” (*ibidem*, *loc. cit.*).

Trabalhar em sala de aula sob a perspectiva do LC, como salienta Jordão (2014), significa

construir com os alunos (e para nós mesmos) o entendimento de que ler é uma atividade, uma prática; é uma *prática social*, coletiva; é política, o que quer dizer que acontece de forma ideologicamente marcada por nossas vivências, nossas crenças, nossas comunidades interpretativas; é livre, mas depende do uso de procedimentos válidos ou compreensíveis dentro do contexto de leitura se quiser ser legitimada por ele (*Ibidem*, p. 200-201, grifos da autora).

Nesse sentido, a autora conclui que, sob a perspectiva da LC, o papel do professor consiste em ampliar as possibilidades de

“procedimentos interpretativos e visões de mundo para poder ajudar os alunos a ampliarem também os seus” (JORDÃO, 2014, p. 201). Assim, alunos e professores têm papel agente na criação de sentidos diante das práticas de letramentos às quais se expõem, e, enquanto se perguntam sobre seu próprio fazer interpretativo, veem-se, criticamente, tanto como narradores quanto narrados (JORDÃO, 2014), e, ao perceberem-se assim, podem se “posicionar como participantes ativos da sociedade, capazes de recontar e refazer sua história” (*ibidem*, p. 202). Como sublinha Jordão (*ibidem*), no LC, não é somente o professor que traz para a sala de aula conhecimentos legítimos, mas, no ato educativo, também os estudantes são personagens principais na construção de saberes legítimos. A partir de Freire (1998) e Ferraz (2014), a autora insiste no reconhecimento de que os alunos “*sabem* coisas e essas coisas são importantes, precisam ser valorizadas e valem à pena ser compartilhadas” (*ibidem*, p. 202, grifos da autora).

Em um quadro comparativo em que Jordão (2014) apresenta uma diferenciação entre a abordagem comunicativa, a pedagogia crítica e o letramento crítico, é possível visualizar algumas concepções do LC, como demonstrado na tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Letramento Crítico

Letramento Crítico	
Língua	Discurso – locus de construção de sentidos.
Sentidos	Atribuídos/construídos pelo leitor (comunidades interpretativas).
Criticidade	Reflexividade perante (processos de) construção de sentidos.
Sujeito aprendiz	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelo professor.
Sujeito ensinante	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelos alunos.
Cultura	Diferenças (classe, gênero, etc.) como produtivas: compreender processos de construção; exercer agência nas representações.
Função da educação	Problematizar práticas de construção de sentidos/representação de sujeitos; (re)posicionarse, “ler-se lendo”.

Fonte: Parte da tabela apresentada por Jordão (2014, p. 203)

Podemos afirmar, assim, que o LC está em consonância com os pressupostos da Linguística Aplicada Indisciplinar, pois percebe a heterogeneidade dos sujeitos (MOITA LOPES, 2006) e atenta para a necessidade de uma contínua reflexão sobre as práticas em que pesquisadores, professores e estudantes se envolvem nas práticas de ensino-aprendizagem de uma língua adicional e nas pesquisas que buscam contribuir para essas práticas.

Finalmente, acreditamos que o LC, segundo o que discutimos até o presente momento, é importante nesta pesquisa não somente para que se entendam as práticas realizadas pelas professoras no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, mas, ademais, em consonância com a Linguística Aplicada Indisciplinar, baliza nosso fazer como pesquisadores.

Na próxima seção discutiremos outros conceitos importantes para as análises de registros, que empreenderemos no capítulo 3 desta dissertação.

2.3 Outros conceitos fundamentais

A seguir, discutimos outros conceitos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.3.1 Política Linguística

Em sua tese, Diniz (2012) apresenta algumas discussões sobre o conceito mais tradicional de *política linguística*, de Calvet (2007), que a define como “a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11, *apud* DINIZ, 2012, p. 15), e da qual distingue o *planejamento linguístico*, que seria a “implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (CALVET, 2002, p. 145, *apud* DINIZ, *loc. cit.*). Como destaca Diniz (2012), para Calvet (2002, p. 146 *apud* DINIZ, 2012, p. 16),

“só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas”. Diniz, porém, atenta para o fato de que, mesmo sem passar diretamente por ações do Estado,

[...] 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).

A fim de tratar do caráter mais amplo do conceito de política linguística, o autor questiona a noção de *gestão do plurilinguismo* segundo Calvet, apontando para o problema de se conceber a possibilidade de que ela se dê de duas formas distintas: a *gestão in vivo* e a *gestão in vitro*. Em sua tese, Bizon (2013) resume o que seriam essas formas:

Como os próprios nomes sugerem, a primeira emerge das práticas sociais e se refere à maneira como os próprios falantes lidam com as língua(gen)s na vida em curso, a despeito de leis ou decretos que regulamentem usos; a segunda refere-se ao gerenciamento das línguas a partir do que eu chamaria de “confinamento das bancadas com autoridade de decisão”: num primeiro momento, a bancada acadêmica, formada por linguistas em seus laboratórios, estuda as situações e problemas relacionados aos usos das línguas; posteriormente, a bancada administrativa, comandada por políticos, avalia as proposições feitas pelos linguistas e determina quais e como cada uma das proposições escolhidas será aplicada (BIZON, 2013, p. 32).

Em consonância com o trabalho de Diniz (2012), Bizon (*ibidem, op. cit.*) conclui que a concepção de Calvet, ao considerar o binômio *in vitro/in vivo*, revela uma concepção restrita de política, segundo a qual esta se consolida apenas por meio de decisões e atos administrativos do Estado (BIZON, 2013, p. 33). A autora se aproxima, portanto, do

posicionamento de Orlandi (2007), que procura evidenciar, pelo uso da designação “política de línguas”, “a natureza política da língua” (BIZON, 2013, p. 33), distanciando-se de tradições que, ao empregarem o termo “política linguística”, interpretam que o adjetivo *linguístico*, acrescentado ao termo *política*, estaria apenas representando “uma dentre as diferentes formas de política pública” (*ibidem, loc. cit.*). Como assinala Orlandi (2007)

[...]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 (*Ibidem, p. 8, apud DINIZ, 2012, p. 48*).

Assim, neste trabalho, ao utilizarmos o termo *política linguística*, em consonância com Orlandi (2007), Diniz (2012) e Bizon (2013), concebemo-lo a partir dessa perspectiva de *política de línguas*, a fim de trazer para primeiro plano a natureza política intrínseca do funcionamento das línguas. Reforçando nosso posicionamento quanto à visão de política de línguas aqui adotada, lembramos que:

Haverá sempre diferentes sentidos a atribuir ao que é a política lingüística, indo-se da tematização formal de uma política lingüística explícita assumida claramente como organizacional, até a observação de processos institucionais menos evidentes, presentes de forma implícita nos usos diferenciados (e que produzem diferenças) das línguas (ORLANDI, 1998, p. 9, *apud DINIZ, 2012, p. 17*).

Diniz conclui que, seguindo esse pensamento, “a própria constituição de um dado saber metalingüístico pode ser vista como um processo que atua nas formas da política linguística” (*ibidem, p. 17*). Seguindo pelo mesmo caminho, Bizon (2013) traz, em sua tese, a fala de McCarty (2004), para quem a

[...] política de língua inclui atos públicos e oficiais e documentos, mas igualmente importante, constitui e é constituída pelas práticas sociais nas quais cada um de nós se engaja no cotidiano. “Quando lutamos em apoio a um programa de língua de uma dada comunidade”, diz Pennycook (2001), “quando validamos ou invalidamos o uso de uma ou outra língua em nossas salas de aula, quando escolhemos que língua utilizar em um congresso, conversas, conferências ou currículos, estamos fazendo política linguística.” (McCARTY, 2004, p. 215 *apud* BIZON, 2013, p. 35).

Assim, nota-se que o modo como McCarty (2004) compreende a *política de língua* corrobora o posicionamento de que esta acontece mesmo quando não há uma ação direta do Estado. Trata-se de uma perspectiva que vai ao encontro daquela assumida por Orlandi (1998, 2007), Diniz (2012) e Bizon (2013), “em que não se autoriza a separação entre as concepções de *política linguística* e *planejamento linguístico*, nem se compreende como *política linguística* apenas ações oficiais do Estado” (BIZON, 2013, p. 36), à qual também nos afiliamos.

Também Monte Mór (2013) se posiciona sobre aspectos relevantes sobre políticas linguísticas que desafiam as políticas de ensino de línguas no Brasil. Uma primeira questão destacada pela autora é o fato de que a prática na sala de aula pode velar ou revelar uma política de ensino nem sempre explicitada de forma devida na ação do docente. Como salienta Monte Mór (*ibidem*), muitas vezes, a formação desse profissional não passou pelo fundamento político-educacional, presente em todo planejamento de ensino e em toda metodologia (Monte Mór, 2013), já que, há tanto tempo, predomina na formação de professores a ênfase no “como ensinar”, restando pouco espaço no currículo para discussões sobre as políticas presentes nas propostas de ensino.

Monte Mór, portanto, apresenta algumas questões que nos levam a refletir sobre o atual cenário de ensino de línguas estrangeiras no Brasil: 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? Em minha própria formação acadêmica, principalmente no referente aos anos da graduação, lembro-me pouco de momentos em que, juntamente com os professores das disciplinas que cursei, discutimos sobre políticas linguísticas no ensino de línguas adicionais ou problematizamos nossas próprias práticas docentes como afiliadas a determinado posicionamento político. Foi somente na pós-graduação que pude participar de discussões dessa natureza.

Em geral, os professores e professoras, como ressalta Monte Mór, têm pouca familiaridade com o tema de políticas linguísticas, enxergando-se apenas como implementadores ou aplicadores de políticas de planejamento que não foram decididas por eles. Dessa forma, por vezes, alguns deles não conseguem vislumbrar um espaço para o exercício da agência ou para a promoção da cidadania²⁹ ativa ou engajada em seus alunos, o que seria fundamental para planejamentos que considerassem as necessidades dos alunos, de forma a possibilitar uma reinterpretação das sugestões “globais” ou “nacionais” para contemplar o que é “local” (MONTE MÓR, 2013, p. 221).

A autora aponta, então, para a urgência de que as discussões sobre política linguística integrem, “de forma definida e relevante, os programas de formação docente através dos quais os professores em serviço se formam, nos casos em que isso não ocorre” (Monte Mór, *ibidem*, p. 222). Voltando-se para o que denomina “noções que reorientam as políticas de ensino de línguas”, Monte Mór aponta a convergência, no ensino de línguas, no “domínio de padrões linguísticos, de visões monoculturais e

²⁹ Neste trabalho, adotamos a noção mais atual de cidadania, em concordância com Mattos (2015) e Turner (2009). Como destaca esse último autor, “o cidadão global agora pertence a grupos que se organizam e se comunicam além das fronteiras fixas do estado” (TURNER, 2009, p. 432 *apud* MATTOS, 2015, p. 252). Assim, como salienta Mattos (2015), “o novo cidadão, globalizado e *tecnologizado*, tem agora a possibilidade de exercer diferentes formas de cidadania, ultrapassando os limites territoriais da nação e, inclusive, aliando-se ao ‘outro’ para lutar por objetivos e interesses comuns, tornando-se, assim, não um cidadão desterritorializado como afirma Turner (2009), mas [...] multiterritorializado” (MATTOS, 2015, p. 253). Dessa forma, como aponta Mattos (*ibidem*), cidadania envolve “tomada de decisões, ou práticas sociais, por parte de sujeitos ativos localizados sócio-historicamente e, ao mesmo tempo, imersos numa sociedade altamente globalizada, ou seja, uma concepção de cidadania participativa” (MATTOS, *ibidem*, *loc. cit.*).

valores sociais hegemônicos subjacentes aos planos construídos para tal” (Monte Mór, 2013, p.225). Através de uma naturalização do processo de aprendizado, alguns professores e aprendizes são levados a enxergar um único modo de passar por esse processo.

Este é um problema que se fortalece pelo fato de, muitas vezes, faltar nos programas de ensino, uma política explícita, tanto para professores como para aprendizes (LO BIANCO, 2010 *apud* Monte Mór, 2013, p. 225). Assim, reduzidos a “meros reprodutores de visões elaboradas por outros especialistas”, muitos professores e escolas eram e são, frequentemente, guiados para “ações e posições já programadas e automatizadas” (*ibid. loc. cit.*), o que dificulta uma discussão ou reflexão sobre a adequação ou não de propostas ou busca por outros caminhos.

No caso específico do Curso Preparatório de PLA para Candidatos ao PEC-G, é possível notar a ausência de uma política linguística explícita por parte dos órgãos responsáveis pela implementação do programa. Quando as IES se vinculam ao programa e se dispõem a oferecer o curso em questão, os coordenadores responsáveis por sua organização e implementação não recebem orientações explícitas sobre a carga horária do curso, seus objetivos e a estrutura desejada para sua implementação. Depois de alguns anos trabalhando com o ensino de PLA para o PEC-G em uma instituição que já possuía certa tradição em oferecer o curso³⁰, por cerca três vezes, fui procurada por colegas de outras instituições que, ao receberem a incumbência de coordenar o Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, buscavam por informações que os auxiliassem a planejá-lo em suas instituições.

O ingresso de nosso atual coordenador a partir de 2013 também pode ter trazido mudanças quanto à perspectiva pela qual enxergávamos

³⁰ Segundo informações obtidas em conversa informal com uma das professoras que coordenaram o curso durante sua existência em nossa IES, sua primeira edição ocorreu em 1994. Há cerca de 10 anos, segundo informações fornecidas por e-mail por uma das responsáveis pelo PEC-G nessa mesma instituição, o curso passou a ter como público alvo apenas aqueles estudantes que cursariam suas graduações nessa mesma universidade. Anteriormente, era oferecido também para estudantes do PEC-G que fariam sua graduação em outras IES brasileiras.

o contexto de ensino em que, como professoras de PLA, estávamos trabalhando. Tendo ele se especializado, durante seu mestrado e doutorado, em questões relacionadas a políticas linguísticas no contexto de ensino de PLA, nossas discussões em reuniões pedagógicas do curso comumente se voltavam para essa ótica. Ademais, a partir de 2014, o professor em questão passou a oferecer, na graduação, cursos temáticos sobre o ensino-aprendizagem de PLA³¹. Algumas das professoras que atuaram no curso à época e também algumas das que atuam até o presente momento, cursaram essa disciplina que, em sua ementa, contempla discussões sobre “políticas linguísticas de promoção do português” e “planejamento de currículos”, que, possivelmente, contribuíram para uma visão crítica das professoras quanto ao contexto de ensino-aprendizagem de PLA dos candidatos ao PEC-G.

Tais discussões e constatações nos auxiliarão, *a posteriori*, a responder uma de nossas perguntas de pesquisa: *De que forma o ensino de PLA em um curso específico para candidatos ao PEC-G pode contribuir para a configuração de uma política linguística coerente com as diretrizes do convênio?* Ademais, auxiliar-nos-á a identificar relações entre as práticas desenvolvidas em sala de aula no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G e a política linguística que se configurou a partir dessas práticas que culminaram no *Projeto Pelo Mundo*.

2.3.2 Educação do Entorno

Objetivando ressaltar os cuidados necessários para o planejamento de “programas educacionais voltados para o respeito às especificidades linguístico-culturais dos grupos minoritários” (MAHER, 2007, p. 255), Maher (*ibidem*) salienta que o empoderamento desses grupos “não

³¹ A disciplina, que passou a ser ofertada semestralmente, recebeu o nome “Linguística Aplicada ao Ensino: Ensino-aprendizagem de português língua adicional” e, conforme sua ementa, busca apresentar um “Panorama da institucionalização da área de Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil e políticas linguísticas de promoção do português. Ensino-aprendizagem de PLA: abordagens; planejamento de currículos; produção e análise de materiais didáticos; avaliação”. Disponível em <<http://grad.letras.ufmg.br/matricula>>. Acesso em: 13 set. 2016.

depende apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislações a eles favoráveis, mas também da educação do seu entorno para garantir esse respeito” (*ibidem, loc. cit.*). A autora defende que pesquisas não elejam como meta somente a produção de conhecimento científico, mas também “o empoderamento (*empowerment*) dos sujeitos pesquisados” (*ibidem, loc. cit.*).

A autora explica que, durante o desenvolvimento de seu doutorado, juntamente com seu interesse acadêmico por compreender melhor a relação língua-discurso-identidade,

[...] existia uma intenção política de que aquele trabalho contribuísse tanto para dar voz e visibilidade ao grupo de professores indígenas acreanos, sujeitos de pesquisa, quanto para torná-los mais conscientes de seus direitos lingüísticos e do modo como esses direitos estavam sendo aviltados (MAHER, 2007, p. 255).

Identifico-me, como professora e pesquisadora, com o sentimento expresso pela autora anteriormente citada. Como expresso na justificativa da presente pesquisa, diversas inquietações me levaram a desejar contribuir com o contexto em que eu trabalhava como professora de PLA. Havia o desejo político de que os estudantes do PEC-G tivessem voz e visibilidade, principalmente no meio acadêmico, ao qual buscavam se integrar, para, após a aprovação do Celpe-Bras, poderem realizar seus cursos de graduação na universidade brasileira anfitriã. Era um desejo não só meu, mas das outras professoras e do coordenador envolvidos no curso, o que ficava sempre claro em nossas reuniões pedagógicas e discussões sobre a organização de unidades didáticas, projetos e atividades do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G. Almejávamos que aqueles estudantes se conscientizassem da importância de sua presença para o processo de internacionalização da universidade à qual se integrariam e que, portanto, pudessem se posicionar de forma crítica e firme diante dos diferentes preconceitos que enfrentavam durante o ano em que estavam fazendo o curso de PLA, assim como durante suas graduações nas diferentes faculdades que frequentariam. Não só os

estudantes do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G de 2015 relatavam diversas situações em que sofreram preconceitos quanto à sua cor, à sua forma de se vestir ou devidos à falta de informação de outras pessoas sobre seus países³², quanto também estudantes do PEC-G que já cursavam sua graduação, depois de serem aprovados no Celpe-Bras, relatavam histórias de preconceitos advindos de seus colegas de curso ou professores da graduação.

Três exemplos, em particular, me chamaram a atenção. O primeiro ocorreu com uma estudante haitiana que, bastante preocupada, me pediu ajuda para escrever um e-mail a uma de suas professoras. Ela deveria fazer um trabalho em grupo, mas, quando se reuniu com seus colegas, eles lhe disseram que apenas apresentasse o grupo no início do seminário. Ela insistiu que gostaria de contribuir com o trabalho de forma mais significativa, apresentar alguma parte do trabalho, envolver-se mais na pesquisa do grupo, mas seus colegas, segundo ela, não lhe deram essa oportunidade. A estudante não aceitou trabalhar daquela forma e queria enviar um e-mail à professora para que esta lhe desse outra alternativa, para que pudesse realmente fazer e apresentar o trabalho proposto, ainda que individualmente. Segundo seu relato, a estudante interpretou a atitude dos colegas como um preconceito contra ela, por acreditarem que não seria capaz, por qualquer motivo que fosse, de contribuir com o trabalho daquele grupo.

O segundo caso de que me lembro foi relatado por uma estudante jamaicana. Em seu primeiro ano de graduação como estudante do PEC-G em um curso da área de Exatas, ela chegou à sala de PLA da faculdade em prantos, não conseguindo conter o choro para me contar o que estava acontecendo. Fechei a porta para que tivéssemos mais privacidade e, quando consegui se acalmar um pouco, disse, bastante perplexa, que sua professora não entendia o que ela escrevia. Segundo ela, por mais que o resultado final de suas respostas nas provas estivesse correto, sua

³² Como veremos no capítulo 4, em que analisaremos os registros de nossa pesquisa, os estudantes se sentiam bastante incomodados com perguntas sobre se havia internet ou determinadas marcas de roupas ou tipos de alimentos em seus países, para citar alguns exemplos.

professora sempre diminuía sua nota e argumentava que não compreendia o modo como a estudante havia chegado àquele resultado. A estudante disse que, mesmo depois de explicar diversas vezes que era estrangeira e pedir à professora que tentasse compreender que ela aprendera a escrever algumas coisas de forma diferente em seu país, não obtinha resultado.

O último caso nos foi relatado por Sandy, da República Democrática do Congo, uma das participantes desta pesquisa. Certo dia, juntamente com outros colegas estrangeiros com quem dividia uma casa, Sandy precisou chamar um técnico para resolver algum problema na rede elétrica. Ela recebeu o técnico e o encaminhou para a parte da casa onde estavam ocorrendo os problemas. Alguns minutos depois, ele a chamou e pediu que ela chamasse “sua patroa”, para que ele pudesse lhe explicar os procedimentos que deveriam ser feitos. Sandy disse ao rapaz que ela era uma das responsáveis pela casa e, segundo ela, depois de explicar que era uma estudante africana, ficou bastante irritada enquanto ouvia o técnico comentar sobre “a pobreza na África” e dizer que entendia o fato de ela ter que vir ao Brasil para buscar uma vida melhor. À época, já estávamos desenvolvendo algumas atividades no âmbito do Projeto Pelo Mundo, e Sandy contou essa situação na sala, para reforçar a importância que ela via em que fizéssemos algo para mudar aquilo.

Situações como essas corroboram o argumento de Maher (2007) de que não é suficiente que as minorias³³ sejam conscientes de seus direitos para alcançá-los. Para ela, o empoderamento de grupos minoritários decorre do que denomina de três “cursos de ação”, que são: “(1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença” (*ibidem*, p. 257). Portanto, como conclui Maher,

[...] A politização é apenas um dos alicerces – um alicerce absolutamente necessário, mas não suficiente [...] Sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que

³³ A autora esclarece que o termo “minorias” não está sendo utilizado, necessariamente, em um sentido demográfico (MAHER, 2007, p. 257).

fortalecidos politicamente e amparados legalmente, [...] os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania (*ibidem*, p. 257-258).

À continuação de seu trabalho, Maher (2007) apresenta o conceito de *interculturalidade*, diferenciando-o do *multiculturalismo*, apresentado em duas vertentes: o Multiculturalismo Conservador e o Multiculturalismo Liberal. Como explica a autora, o termo *multiculturalismo* é caro à tradição anglo-saxônica para referir-se ao tema da pluralidade cultural (MAHER, 2007). Sendo o termo em si polissêmico, Maher (*ibidem*) afirma que há uma preocupação, entre os estudiosos, de explicitar seus múltiplos usos. Como esclarece a autora, há aqueles que lhe atribuem um valor negativo e, por outro lado, aqueles que acreditam em sua relevância para a educação. Os adeptos ao Multiculturalismo Conservador, como salienta a autora,

[...] são taxativos: defendem os modelos de pensamento e as práticas escolares eurocêntricas; deslegitimam tudo que não seja hegemônico (crenças, valores, conhecimentos, línguas) e acreditam que o papel da escola é contribuir para a assimilação dos grupos sociais que julgam inferiores à ordem estabelecida (MAHER, 2007, p. 259).

De outro lado, encontra-se o *Multiculturalismo Liberal*, que considera a legitimidade das diferenças (*ibidem*, *lo. cit.*). Porém, as diferenças podem ser tratadas, dentro dessa vertente do multiculturalismo, a partir de enfoques diferentes. Como explica Maher (2007), há o grupo que aposta na universalidade que, pautado por uma visão firmada na *equidade* e na *meritocracia individual*, defendem que “todos os seres humanos são intelectualmente iguais” (MAHER, 2007, p. 259). Há, também, o grupo que enfatiza a diferença, argumentando que “não é possível ignoramos as especificidades culturais, pois são justamente essas diferenças que justificam os valores e as práticas sociais de diferentes grupos humanos” (*ibidem*, p. 260).

Como resultado, a primeira vertente do multiculturalismo liberal acaba por “ignorar as questões de poder imbricadas nas diferenças

culturais” (*ibidem*, p. 260) e banalizar o termo “educação multicultural” (*ibidem*, *loc. cit.*). Na visão da autora, essa perspectiva trivializa as diferenças culturais, celebrando “apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas” (MAHER, 2007, p. 260). Em contrapartida, a segunda vertente do Multiculturalismo Liberal apresentada pela autora “essencializa” as diferenças e elege determinadas experiências culturais como as únicas “autênticas”: os indivíduos são vistos como homogêneos, “isentos de contradições ou equívocos” (MAHER, 2007, p. 261), o que tende a promover um “separatismo” e uma “guetização” dos grupos (*ibidem*, *loc. cit.*).

Reunindo-se as informações apresentadas por Maher (2007), podemos caracterizar essas duas vertentes do multiculturalismo e suas sub-vertentes por meio dos seguintes quadros.

Tabela 5 – Multiculturalismo Conservador

Multiculturalismo Conservador³⁴
<ul style="list-style-type: none"> - Atribuem um valor negativo ao termo <i>multiculturalismo</i>. - Defendem taxativamente modelos de pensamento e práticas eurocêntricas. - “[...] deslegitimam tudo que não seja hegemônico (crenças, valores, conhecimentos, línguas)”. - “[...] acreditam que o papel da escola é contribuir para a assimilação dos grupos sociais que julgam inferiores à ordem estabelecida”. - “[...] condenam veementemente os defensores do ensino de base multicultural, os defensores da educação bilingue para minorias, por julgarem que esses fomentam cisões e conflitos sociais”.

Fonte: Elaborado a partir de Maher (2007, p. 258-259)

Tabela 6 – Multiculturalismo Liberal

Multiculturalismo Liberal	
Primeiro Grupo³⁵	Segundo Grupo³⁶
Sua grande aposta é a universalidade. Enfatiza que, apesar das diferenças,	Aposta tudo na própria diferença.

³⁴ A autora atribui essa nomeação à McLaren (2000).

³⁵ Segunda Maher (2007), essa vertente do multiculturalismo liberal é denominada por McLaren (2000) *Multiculturalismo Humanista Liberal* e por Moreira (2002), *Multiculturalismo Benigno*.

³⁶ Como saliente Maher (2007), esse grupo é denominado por McLaren (2000) como *Multiculturalismo Liberal de Esquerda*.

todos os seres humanos são intelectualmente iguais.	
Frequentemente bem-intencionado, argumenta que, desde que se garanta que todos tenham as mesmas oportunidades acadêmicas e econômicas, todos terão condições de competir, em pé de igualdade e ser bem-sucedidos. Ênfase na <i>equidade</i> e na meritocracia <i>individual</i> abre espaço para posturas que culpam a própria vítima pelo fracasso escolar.	Argumenta que não é possível ignorarmos as especificidades culturais, pois são justamente essas que justificam os valores e as práticas sociais de diferentes grupos humanos.
Acredita que todos os indivíduos sejam “livres” para fazer suas escolhas. Ao ignorar questões de poder imbricadas nas diferenças culturais, banaliza o termo <i>multiculturalismo</i> .	Embora não se desconsidere que os grupos humanos são constituídos por relações desiguais de diferentes naturezas, tende a “essencializar” as diferenças e a eleger certas experiências culturais como as únicas “autênticas”, na falsa crença de que a política de localização de uma pessoa, de alguma forma, garante previamente uma postura “politicamente correta” (McLaren, 2000, p. 121).
Diferenças culturais são sempre trivializadas: celebra apenas aquilo que está na superfície das culturas, sem conectá-las à vida real das pessoas e de suas lutas políticas. Promove verdadeiros “safaris culturais”, nos quais as culturas aparecem engessadas e o diferente é exotificado.	Os indivíduos de culturas minoritárias são vistos, automaticamente, como isentos de contradições ou equívocos.
“Tolera-se” uma certa dose de diferença, “cria-se uma igualdade ilusionista, enquanto mantêm-se as relações de poder existentes às quais, espera-se, as pessoas marginalizadas possam ser assimiladas” (KUBOTA, 2004, p. 36)	As culturas minoritárias são santificadas, beatificadas.
As culturas minoritárias são fetichizadas.	Tende a promover o separatismo, a guetização.

Fonte: Elaborado a partir de Maher (2007, p. 259-261)

Maher (2007) aponta, então, para o fato de que, nas bases das percepções acríicas do multiculturalismo descritas anteriormente,

prevalece um conceito de cultura firmado no senso comum, concebida, de forma equivocada, “como ‘coisa’, como um conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos” (*ibidem*, p. 261).

Em direção oposta ao Multiculturalismo Conservador e ao Multiculturalismo Liberal, Maher (2007) advoga pelo Multiculturalismo Crítico, que a autora prefere denominar *interculturalidade*, a fim de afastar-se da polissemia do termo *multiculturalismo* e dos diversos apagamentos por ele produzidos. A autora argumenta ainda que esse termo também “evoca, mais prontamente, a relação entre culturas, que é o que de fato importa” (*ibidem*, p. 265). Nessa perspectiva, a cultura é concebida como “um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos” (MAHER, 2007, p. 261). Concebida não como “herança”, mas como “uma produção histórica, uma construção discursiva” (*ibidem*), não como *algo*, uma *coisa*, um *substantivo*, mas como um *verbo* (STREET, 1993 *apud* MAHER, 2007, p. 262), a cultura é considerada em ativo processo de construção de significados (MAHER, 2007).

Com base nessa concepção de cultura, a interculturalidade assenta-se em quatro premissas: “(a) a realidade é uma construção; (b) as interpretações são subjetivas e construídas discursivamente; (c) os valores são relativos; e (d) o conhecimento é um fato político” (MAHER, 2007, p. 264). Como explica Maher (2007), os adeptos de uma visão crítica de multiculturalismo assumem uma posição que procura ir “além de uma mera celebração ou tolerância das diferenças” (*ibidem, loc. cit.*), defendendo “o exame permanente e crítico das causas da diferença” (*ibidem*, p. 265), sem que, para isso, se proponha a separação entre as culturas. É neste ponto em que a autora prefere o uso do termo *Interculturalidade*, visto que, para ela, este reflete de forma mais evidente a importância da relação entre as culturas.

Maher (2007) lembra-nos, por meio de Foucault (1979), de que “o poder também é alvo de disputa” (MAHER, 2007, p. 265) e, no diálogo

entre as culturas, “o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado [e] relações mais equânimes podem ser contruídas” (*ibidem, loc. cit.*). Contudo, como acentua a autora, não há a ilusão de que se estabeleça uma completa harmonia nesse diálogo, porque ele é “competitivo, é tenso, é difícil” (*ibidem, loc. cit.*) pelas relações de poder que, nele, estão em jogo. Como relembra a autora, “diferenças de valores e de comportamentos podem ser, em muitos momentos, ininteligíveis ou inegociáveis” (*ibidem, loc. cit.*). Como conclui Maher (2007),

Não se trata [...] de tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver da forma mais informada e respeitosa possível. E, em sendo a diferença o cerne da questão, talvez seja preciso colocar o termo ‘diversidade’ sob suspeição, porque ele é, muitas vezes, utilizado ‘como um bálsamo tranquilizante, talvez com o objetivo de anular ou atenuar os conflitos culturais e seus efeitos; um bálsamo que cria a falsa ideia de uma equivalência dentro da cultura e entre as culturas’ (Skliar 2003, p. 205). (MAHER, 2007, p. 265)

Portanto, para uma “educação do entorno para a diferença linguística e cultural”, segundo Maher (2007), faz-se necessária busca pelos diferentes aspectos apresentados no seguinte quadro:

Tabela 7 – Princípios para a Educação do Entorno para a Diferença Linguística e Cultural

- Considerar o “caráter relacional das culturas” e não ignorar, em seu diálogo, “suas convergências e interpenetrações e as relações de poder sempre postas em jogo”.

- “Reconhecer o caráter dinâmico, híbrido, não-consensual e não-hierarquizável das culturas.”

- “Trazer para o centro do debate as diferenças de forças entre os diferentes grupos culturais”.

- Buscar por uma “abordagem da educação” e “por pesquisas” que contribuam para promover “*uma leitura positiva da pluralidade social e cultural e para assegurar a igualdade de oportunidades para grupos sociais desprestigiados*”.

- Buscar por aprender a “destotalizar o outro”.
- Aprender a aceitar o “caráter mutável do outro”.
- Examinar sua própria cultura. “Chamar a atenção não somente para as diferenças interculturais, mas também, intraculturais.”

Fonte: Elaborado a partir de Maher (2007, p. 264-268)

Os apontamentos de Maher (2007) apresentados nesta seção nos auxiliarão a analisar o “Projeto Pelo Mundo” e seus possíveis efeitos para contribuir com a educação do entorno para a diferença linguística e cultural no âmbito em que se desenvolveu.

A seguir, dedicamo-nos à metodologia adotada em nossa pesquisa.

2.4 Metodologia

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 o que escrevo.

(CAVALCANTI, 2006, p.236)

Aliando-nos à perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), em nosso trabalho, buscamos uma metodologia que possibilitasse uma investigação autorreflexiva, que considerasse a heterogeneidade e mutabilidade dos sujeitos – os participantes da pesquisa, incluindo a nós próprios, pesquisadores – por meio de uma visão política que nos permitisse contemplar “outras histórias sobre quem somos” (*ibidem*, p. 27) e outras vozes, sobretudo, as daqueles que vivem as práticas sociais sobre as quais empreendemos nossa investigação. Assim, como Bizon (2013) e Moita Lopes (2003), em nossa pesquisa, procuramos “entender os fatos sociais a partir da análise dos

discursos que os constroem ou das interpretações das pessoas que vivem as práticas discursivas em foco” (BIZON, 2013, p. 135), por meio deste trabalho interpretativista e de cunho etnográfico (ERICKSON, 1986), na tentativa de *ouvir o outro* (BIZON, 2013). Para isso, refletimos sobre o que propõe Blommaert (2010), quanto à necessidade de se “repensar[em] nossos aparatos conceituais e analíticos” na contemporaneidade (BLOMMAERT, 2010, p. 1 *apud* CAVALCANTI, 2013, p. 214), de modo que pesquisadores busquem afastar-se da “utilização de conceitos naturalizados pelo positivismo em metodologias de pesquisa do paradigma interpretativista” (CAVALCANTI, 2006, p. 235). Ademais, compreendemos os participantes da pesquisa como sujeitos sócio-históricos, pensantes, ao invés de “objetos” de investigação (CAVALCANTI, 2006), buscando pela compreensão e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas.

Entendemos que o objetivo de nossa pesquisa não foi, em nenhum momento, apresentar um modelo de projeto ou de ação que servisse como “receita” para outros contextos, ou mesmo, para o nosso contexto de ensino. Objetivamos observar as ações realizadas através do Projeto Pelo Mundo e analisá-las de forma crítica, ouvindo também as vozes dos outros participantes da pesquisa – professores envolvidos e estudantes do PEC-G que participaram do projeto – a fim de contribuir para futuras ações que possibilitem a visibilização dos estudantes do PEC-G na universidade onde se desenvolveu tanto a pesquisa quanto o projeto ora focalizado. Como pesquisadora, em consonância com Bizon (2013), entendo-me como ser político. Nesse sentido, as escolhas feitas em minha maneira de organizar e recortar os registros gerados nesta pesquisa, bem como as análises empreendidas se fizeram de forma não neutra; ao contrário, são “contaminadas” por minha “história pessoal” e meus “posicionamentos teórico-epistemológicos e políticos” (*ibidem*, p. 136). Isto posto, apresentamos os processos metodológicos que fundamentaram este trabalho.

Meu ingresso no mestrado se deu no primeiro semestre de 2015, e as disciplinas começaram na primeira semana de março. As aulas do Curso de PLA para o PEC-G já haviam sido iniciadas desde meados do mês de fevereiro e, desde aquele mês, eu já vinha ministrando aulas de português para aquele grupo. No edital de seleção para o mestrado do ano de 2015, não era necessário apresentar um pré-projeto de pesquisa. Assim, quando ingressei na pós-graduação, não havia um projeto definido, apenas o desejo de investigar sobre o contexto de ensino-aprendizagem de PLA para estudantes candidatos ao PEC-G, visto que eu já trabalhava naquele curso há cerca de três anos e suas peculiaridades me geravam diversas inquietações e questões, como mencionado anteriormente nesta dissertação.

Também como explicamos na seção 1.4 deste trabalho, o Projeto Pelo Mundo não era, a princípio, um projeto em si. Ele surgiu a partir de um *problema* encontrado pelos estudantes e pelas professoras em sala de aula: uma série de estereótipos e preconceitos que os estudantes trouxeram para a discussão em sala, após alguns deles, de países africanos, se sentirem ofendidos pela pergunta de sua colega, da Guatemala. Eram preconceitos que pareciam incomodá-los bastante, como eles diversas vezes relataram, vindos por meio de perguntas de brasileiros e mesmo dos colegas de sala, sobre seus países de origem, suas construções culturais, o motivo pelo qual estavam no Brasil etc. Os acontecimentos dessa aula serão melhor detalhados no capítulo 3 desta dissertação. Por ora, apenas preciso dizer que, dessa discussão, surgiram diferentes ideias tanto dos estudantes como da professora-pesquisadora e das demais professoras, que levaram ao desenvolvimento de um roteiro para uma peça de teatro³⁷ e a uma série de atividades e iniciativas, por meio de um convite que os estudantes receberam para participar em um

³⁷ Não nos deteremos na análise desse roteiro em nossa pesquisa. Ressaltamos, no entanto, que foi elaborado pela professora-pesquisadora com base nas discussões e entrevistas realizadas pelos estudantes e sofreu diversas modificações pelos próprios estudantes, que retiravam e acrescentavam falas e cenas, a nosso ver, para que o teatro realmente visibilizasse suas inquietações quanto aos preconceitos que sofriam, vindos de brasileiros ou dos próprios colegas da sala. Cf. anexo 1, p. 161.

Festival de Culturas da Faculdade de Letras daquela universidade. Esse conjunto de atividades culminou, então, no Projeto Pelo Mundo.

Decidi-me a analisar o contexto de ensino-aprendizagem de PLA por parte daqueles estudantes naquele curso. Como professora-pesquisadora, vi a oportunidade de desenvolver esta pesquisa, a fim de analisar as ações que foram se encaminhando em discussões dentro e fora da sala de aula, de forma a contribuir para a visibilização dos questionamentos e inquietações daqueles estudantes, assim como para uma educação do entorno quanto ao programa PEC-G no contexto daquela IES. A partir da primeira aula em que os estudantes, pela primeira vez – pelo menos para mim –, trouxeram inquietações quanto ao modo como eram narrados por alguns brasileiros e colegas de sala, comecei a registrar, em um diário reflexivo, o que acontecia em minhas aulas ou em outros encontros que propus para a realização de atividades paralelas, com “rodas de bate-papo” esporádicas, em que pudéssemos trabalhar mais profundamente as questões trazidas por eles. Eu buscava levar vídeos, reportagens, notícias e outros materiais que nos levassem a discutir sobre preconceitos, tipos de estereótipos etc. Foi em um desses encontros, por exemplo, que assistimos juntos à palestra de Chimamanda Adichie, no TED Talk, em 2009, intitulada “O perigo da história única”³⁸.

Já no ano de 2016, passamos às entrevistas aos participantes da pesquisa. Estas foram realizadas entre junho e julho daquele ano, com dez participantes: Sè e Amie, professoras do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, tanto no ano de 2015 quanto no ano de 2016; Luz e Marie, professoras da Faculdade de Letras onde se desenvolveu o Projeto Pelo Mundo, em 2015; Marcius, estudante daquela mesma Faculdade de Letras, que atua no apoio pedagógico de uma escola municipal mineira; Upendo, Paulina, Sona Victor, Lempira, que, em 2015, eram estudantes do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G e,

³⁸ Disponível em <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br>. Acesso em: 18 nov. 2016.

em 2016, já cursavam sua graduação em uma IES brasileira; e, finalmente, Sandy, que participou do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G em 2015, apesar de estar, na verdade, pretendendo uma vaga para o PEC-PG, programa ao qual ela conseguiu se integrar em 2016. As entrevistas com Amie, Luz, Marie, Marcius, Upendo e Paulina foram gravadas na universidade onde se desenvolveu a pesquisa, e as entrevistas com Sona Victor e Sè foram gravadas por meio de uma chamada via *Skype*, visto que Sona Victor desenvolve seu curso de graduação em outro *campus* da universidade e Sè, à época da entrevista, estava desenvolvendo outros trabalhos em outra cidade. Paulina e Sandy preferiram fazer conceder a entrevista em suas casas. Os áudios foram gravados com o auxílio de um aplicativo de gravação de voz do celular da professora-pesquisadora. Quando finalizamos a parte de entrevistas, fizemos sua transcrição e passamos à análise dos registros. Na tabela a seguir, discriminamos os instrumentos utilizados para a geração de registros em áudio a partir das entrevistas realizadas, assim como suas datas e duração.

Tabela 8 – Geração de registros – entrevistas em áudio

Entrevistadas(os)	Descrição	Data	Duração
Upendo	Estudante do PEC-G. Nacionalidade: queniana.	Início do segundo semestre letivo de 2016.	25min 44seg
Paulina	Estudante do PEC-G. Nacionalidade: namibiana.	Início do segundo semestre letivo de 2016.	31min 09seg
Sandy	Estudante do PEC-G. Nacionalidade: congolesa.	Início do segundo semestre letivo de 2016.	35min 43seg
Sona Victor	Estudante do PEC-G. Nacionalidade: gabonês.	Início do segundo semestre letivo de 2016.	22min 12seg
Lempira	Estudante do PEC-G.	Início do segundo	29min 24seg

	Nacionalidade: hondurenho.	semestre letivo de 2016.	
Sé	Professora do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G em 2015.	Início do segundo semestre letivo de 2016.	30min 12seg
Amie	Professora do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G em 2015.	Início do segundo semestre letivo de 2016.	29min 50seg
Marie	Professora na universidade federal onde se desenvolveu o Projeto Pelo Mundo.	Início do segundo semestre letivo de 2016.	22min 18seg
Luz	Professora na universidade federal onde se desenvolveu o Projeto Pelo Mundo.	Início do segundo semestre letivo de 2016.	46min 56seg
Ederson	Professor da escola municipal onde a peça Pelo Mundo foi apresentada.	Início do segundo semestre letivo de 2016.	22min 23seg

Para que tivéssemos tempo hábil para finalizar nosso estudo no tempo determinado para este mestrado, selecionamos recortes das entrevistas e do diário-reflexivo da professora-pesquisadora que nos auxiliassem a responder às nossas perguntas de pesquisa. Dividimos nossa análise em duas partes: na primeira, buscamos observar o Projeto Pelo Mundo por meio da voz das professoras participantes da pesquisa e, na segunda, visamos a enxergá-lo por meio da voz dos estudantes do PEC-G, participantes da pesquisa, que estiveram, em 2015, envolvidos no desenvolvimento do projeto.

No próximo capítulo, apresentamos nossas análises ancoradas na perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar e do Letramento Crítico. Ao nos determos sobre os discursos dos participantes, refletiremos, em particular, sobre questões de política linguística e da educação do entorno, com vistas a responder às nossas perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE REGISTROS

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

(PAULO FREIRE)

Neste capítulo, apresentaremos os registros gerados durante o desenvolvimento de nossa pesquisa e nossas interpretações desses registros por meio de sua análise. Como já mencionado, dividimos o capítulo em duas partes: na primeira, analisamos o projeto *Pelo Mundo* a partir das vozes dos professores participantes da pesquisa e, na segunda, buscamos enxergar o mesmo projeto a partir da perspectiva dos estudantes candidatos ao PEC-G participantes da pesquisa e do projeto.

3.1 Parte 1 – O projeto Pelo Mundo pelas vozes dos professores e professoras envolvidos

3.1.1 Como surgiu e o que foi o projeto Pelo Mundo

Para iniciar esta seção, apresentamos um recorte do diário reflexivo da professora-pesquisadora. Em seguida, traremos recortes das entrevistas realizadas com as duas professoras do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, Sè e Amie e com as duas professoras da Faculdade de Letras onde se deu o projeto Pelo Mundo e a pesquisa ora empreendida.

Recorte 1 – Diário reflexivo da professora-pesquisadora

Hoje tivemos uma aula muito interessante. Eu tinha levado uma entrevista e lido com os alunos, uma entrevista sobre Luis Fernando Veríssimo. Depois de lermos juntos e de nos ater aos elementos do gênero discursivo, perguntei a eles que tipos de perguntas eles fariam se fossem entrevistar um brasileiro. **Eu fiz isso porque queria prepará-los para uma atividade em que escrevessem uma entrevista e sássem pelos corredores da faculdade entrevistando as pessoas.** Eles fizeram perguntas como “Se você é brasileiro, por que não dança samba?” e “Por que as mulheres não jogam futebol no Brasil?”.

Então, **para tentar fazê-los ir um pouco mais além**, perguntei se não tinham vontade de saber o que os brasileiros pensam ou sabem sobre seus países. Um deles disse que os brasileiros achavam que a África era um país e que muitos achavam que o continente africano era “tudo a mesma coisa”. **Aí um deles (Sona Victor) contou que a colega da Guatemala tinha dito** que tinha ouvido que na África as pessoas bebiam urina por causa da fome ou da falta de água. Ela disse que tinha visto isso na internet, no facebook, algo assim.

Os alunos de países africanos ficaram bastante revoltados e começaram a falar, um atropelando o outro. Eu tentei contê-los e fazer com que um falasse de cada vez, mas, por alguns minutos, a coisa ficou um pouco sem controle. Um dos alunos falou que não era possível que alguém pensasse coisas assim porque todos tinham passado pela escola e que na escola as pessoas aprendem geografia, história e não era possível que uma pessoa “estudada” cometesse erros desse tipo. Outro perguntou onde ela tinha conseguido tal informação, também um pouco exaltado. **Eu não quis intervir a princípio... quis que eles falassem mesmo o que estavam pensando e expressassem mesmo os seus pensamentos e revoltas.** O aluno de Honduras pediu a palavra e disse que, muitas vezes, **o que se mostra nas mídias são os problemas e pontos negativos dos países.** A aluna do Quênia disse que **os grandes jornais como CNN, BBC, quando falam da Europa, distinguem bastante os países, mas, quando falam da África, falam no geral e não especificam bem o que acontece em cada país especificamente.** A aluna cubana concordou e disse que o seu país era um dos mais polêmicos que existem. Ela disse que já ouviu diversas perguntas como “Você veio fugida para o Brasil?”. **Ela disse que também já viu pessoas que dizem que seu país tem igualdade, que todas as pessoas vivem com as mesmas condições, e disse que não é bem assim. Também que, quando pensam em Cuba, só pensam em Fidel Castro.**

Eu os chamei para o intervalo para que os ânimos se acalmassem e a gente pudesse continuar a conversa na

volta. Percebi que **eles continuaram a conversa e passaram todo o intervalo falando sobre aquilo, alguns na sua língua, outros em português e outros vieram falar comigo**. O aluno do Benim me perguntou o que eu achava da África. Ele insistiu: “professora, pode ser sincera, pode falar a verdade, o que você pensa da África?” E eu disse que, desde sempre, tive uma paixão inexplicável pela África. Ele me disse que, sempre que pergunta, ouve os brasileiros falarem bem da África. Eu disse a ele que poderia ser verdade, mas que, em alguns casos, talvez algumas pessoas não tenham realmente dito o que pensavam por estarem falando diretamente com ele.

Na volta, percebi que, apesar de os ânimos terem se acalmado, **eles ainda estavam incomodados com a questão**. Mostrei para eles o site do Peter, na verdade, **uma página no Facebook da Diáspora do Sul, um projeto idealizado e levado a cabo por esse ex- aluno do PEC-G**, que fez uma página e vídeos sobre a África, disseminando a cultura africana através de entrevistas com outros africanos (inclusive estudantes do PEC-G) que moram em Belo Horizonte ou estudam na [nome da universidade]. Eles disseram que conheciam e que a [nome da responsável pelo PEC-G em nossa IES] (da Diretoria de Relações Internacionais) havia enviado um e-mail para eles, mostrando essa página. **Mostrei**, em seguida, a seguinte imagem:



fonte: <http://slickzine.com/art/32-creative-maps-of-the-world/>

Eles viram e foram comentando cada figura. **A minha ideia de mostrar esse mapa era que eles percebessem que, como também os outros colegas falaram, não é só a África que sofre com estereótipos**. Eles pareciam se sentir um pouco injustiçados e alguns estavam agindo como se realmente fosse algo que só acontecesse com eles. **A aluna da Guatemala observou que, nesse mapa, o país dela e a**

América Central em geral nem aparecem. Notaram que a América do Sul se resume a Brasil e Argentina e que muitos outros países não aparecem nas representações. Falaram também do continente africano, que só é representado por um rosto de um (ou uma) negro(a). Depois que conversamos bastante, uma das alunas, Sandy, da Rep. Democrática do Congo, candidata, na verdade, ao PEC-PG (ela é graduada em Relações Internacionais, o que fica claro pelas posições “diplomáticas” que ela toma durante as aulas) tomou a palavra e disse que entendia a colega da Guatemala, que por ser jovem (ela tem 17 anos) não tinha tido muito acesso a uma informação mais precisa e que não só ela tem pensamentos equivocados como aqueles. Ela disse que achava que a colega, na verdade, tinha feito o certo, pois expôs a sua dúvida e perguntou aos colegas se aquilo realmente era verdade, ao invés de sair reproduzindo esse tipo de informação. **Sandy também disse que achava que o fato de as pessoas pensarem coisas tão erradas sobre a África poderia ser pelo fato de os próprios africanos não trabalharem em projetos que as desmitificassem.**

Então, **tive** uma ideia: **eu já tinha estabelecido que eu ia criar projetos para aplicar com os alunos, para a análise de dados do meu mestrado**, para criar possibilidades de eles se expressarem, falarem sobre sua própria cultura, etc. **Mas, nessa hora, eu pensei: por que não deixar que eles elaborem ou deem ideias de projetos para isso? E aquele me pareceu o momento ideal para aquilo.**

Dividi a turma em grupos pequenos (de 4 e de 5, porque eram 14 alunos). Cada grupo tinha que pensar em um projeto que poderíamos fazer durante o nosso curso que contribuísse para que as pessoas conhecessem **as suas culturas**, e não somente estereótipos. **Eles podiam criar qualquer tipo de projeto**, que envolvesse somente a turma, que envolvesse outras faculdades, outros meios de comunicação etc. Depois que eles discutiram entre eles (por cerca de 30 minutos) pedi que eles apresentassem para os demais colegas quais tinham sido suas ideias. Eu anotei tudo o que eles foram falando e segue:

- Grupo 1: **Uma feira com um espaço para cada país: comida típica, música, dança, bandeira, artesanato, uma frase que você quer que uma pessoa guarde do seu país e uma explicação dos representantes sobre isso. Vestimenta típica. Tentar acabar com os estereótipos:** curiosidades > [nome dos integrantes do grupo, entre eles, Sona Victor, um estudante da Namíbia, outra de Cuba, um do Togo e um de Gana].
- Grupo 2: Um **vídeo turístico de cada país, uma apresentação geral sobre a economia e a**

segurança de cada país, falar sobre **a cultura de cada país**. Uma apresentação na sala. > [nome dos integrantes do grupo, entre eles, Paulina; um estudante de Honduras, um do Benim e outro do Senegal].

- Grupo 3: 3 PARTES
 - 1: **fazer uma lista de preconceitos** para entrevistar estudantes da [nome da universidade] e falar com eles para perceber os preconceitos que eles veem sobre outros países do mundo (uma pessoa que não conhecemos até agora). **Divulgar a página do facebook do Peter, da Diáspora do Sul**.
 2. **Campanha de fotos falando sobre preconceitos, a partir da lista de estereótipos**. As fotos serão publicadas na página Diáspora do Sul e no [página do setor de acolhimento da Diretoria de Relações Internacionais da IES] e no grupo geral da [universidade]. Uma exposição também nas faculdades, ou facebook, ou oficina (ou tudo isso). Podemos fazer exposições para outras faculdades.
 3. **Apresentação de país por país, continente por continente** (para representar também outros países aqui não representados). Mesmo meio de divulgação que anterior. > [nome dos integrantes do grupo, entre eles, Sandy, Upendo, uma estudante de Gana, um estudante da Jamaica e uma estudante da Guatemala]

Foram ideias muito interessantes e, inclusive, me deram outras ideias também!! Eu combinei com eles que vou reler tudo e tentar reformular o projeto, **mas que não vou impor nada, vou trazer o projeto na próxima aula e mostrar para eles, se eles têm alguma ideia para acrescentar, algo para mudar**. Também tive algumas ideias:

- Pensei em procurar a professora [nome da professora], da Faculdade de Educação, **que trabalha com África em escolas públicas**. Vou ver se conseguimos desenvolver, junto com os alunos do estágio, ou por ela mesma, **uma semana da diversidade em alguma escola pública, de forma que os alunos possam levar essas ideias e esse projeto também para a escola. Eles também propuseram de fazer uma apresentação num auditório, algo que envolvesse também a comunidade acadêmica**.

(Diário reflexivo da professora-pesquisadora. Escrito no dia 8 de abril de 2015. Grifos adicionados.)

Ao voltar a esse recorte de meu diário reflexivo mais de um ano depois de tê-lo escrito, diferentes questões parecem saltar aos meus olhos e, de fato, percebo os acontecimentos de forma diferente daquela de quando os vivenciei. Como aponta Maher (2007) e Moita Lopes (2006), a professora-pesquisadora que estava presente no momento em que aconteceu o que foi descrito no diário, assim como a professora-pesquisadora que escreveu o diário e a professora-pesquisadora que ora analisa esse diário, é um indivíduo não homogêneo e nem isento de contradições ou equívocos.

Um primeiro aspecto que observo nesse diário é justamente meu papel como professora durante aquela aula, não desvinculado de meu papel como pesquisadora. É o que se pode ver no seguinte recorte do diário apresentado:

Então, **tive** uma ideia: **eu já tinha estabelecido que eu ia criar projetos para aplicar com os alunos, para a análise de dados do meu mestrado**, para criar possibilidades de eles se expressarem, falarem sobre sua própria cultura, etc. **Mas, nessa hora, eu pensei: por que não deixar que eles elaborem ou deem ideias de projetos para isso? E aquele me pareceu o momento ideal para aquilo.**

(Diário reflexivo da professora-pesquisadora. Escrito no dia 8 de abril de 2015. Grifos adicionados.)

Ainda que não possamos precisar qual era a minha maior motivação enquanto conduzia aquela aula, é notável que há um conjunto de interesses no que ali estava acontecendo: por um lado, uma resolução prévia (“eu já tinha estabelecido que eu ia criar projetos para aplicar com os alunos, para a análise de dados do meu mestrado”) de realizar determinadas ações (“projetos”) que contribuiriam para a minha pesquisa de mestrado. Por outro, o desejo de “criar possibilidades de eles [os estudantes do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G] se expressarem, falarem sobre sua própria cultura, etc.”. Este desejo em si, na verdade, já se constituía como um dos motivos que me trouxeram a realizar um mestrado na UFMG, na área de Linguística Aplicada: o desejo de

visibilizar as vozes daqueles alunos do programa com o qual eu trabalhava há cerca de 4 anos, quase 5 à época, trazendo-lhes visibilidade no contexto em que estavam inseridos.

Assim, seguindo os princípios da Linguística Aplicada Indisciplinar, que busca por uma autorreflexão contínua do fazer dos pesquisadores e professores dessa área, acredito que, no contexto em que se deu aquela aula do dia 8 de outubro de 2015, descrita no meu diário reflexivo, minhas ações em sala de aula foram, de alguma forma, direcionadas pelo meu interesse acadêmico e pela formação à qual eu me vinculava à época. Eu cursava as disciplinas já mencionadas anteriormente, nos capítulos iniciais desta dissertação, voltadas para questões de políticas linguísticas e estudos dos novos letramentos, que me levaram a enxergar, naquela série de acontecimentos em sala, uma possibilidade de pesquisa e de, através dessa pesquisa e dos projetos desenvolvidos, dar visibilidade aos estudantes do curso e às questões trazidas por eles naquele momento.

Isso me leva a refletir, ademais, sobre o papel da formação do professor na sua prática didática, como apontado por Monte Mór (2013). Atrevo-me a dizer que, em outro momento de minha formação – antes de cursar algumas disciplinas de estágio na Faculdade de Educação ao final de minha graduação e, a meu ver, principalmente, antes do contato com disciplinas da pós-graduação, que me levaram a refletir de forma mais profunda e crítica sobre o contexto da sala de aula em que eu estava atuando – minha postura diante daqueles acontecimentos seria outra. Talvez, muito provavelmente, eu pediria silêncio do grupo e daria um “sermão” sobre respeito aos colegas e daria continuidade ao meu planejamento prévio. E, esse fazer docente, como demonstraram Orlandi (2007), Diniz (2012) e Bizon (2013) também se constitui como implementação de uma determinada política linguística.

Destacamos também uma agência conjunta durante toda a descrição do que estava acontecendo: os estudantes, em resposta às propostas da professora, traziam suas inquietações e propunham

respostas enquanto estimulavam novas perguntas e ações de minha parte, que tentava aproveitar ao máximo o fluxo de discussões que surgia dessa interação. É o que podemos observar nos recortes a seguir, retirados do diário reflexivo da professora-pesquisadora:

Trecho 1

“Eu fiz isso porque queria prepará-los para uma atividade em que escrevessem uma entrevista e saíssem pelos corredores da faculdade entrevistando as pessoas.”

Trecho 2

“Aí um deles (Sona Victor) contou que colega da Guatemala tinha dito que tinha ouvido que na África as pessoas bebiam urina por causa da fome ou da falta de água. Ela disse que tinha visto isso na internet, no facebook, algo assim.

Os alunos de países africanos ficaram bastante revoltados e começaram a falar, um atropelando o outro. Eu tentei contê-los e fazer com que um falasse de cada vez, mas, por alguns minutos, a coisa ficou um pouco sem controle.”

Trecho 3

“Eu não quis intervir a princípio... quis que eles falassem mesmo o que estavam pensando e expressassem mesmo os seus pensamentos e revoltas. O aluno de Honduras pediu a palavra e disse que, muitas vezes, o que se mostra nas mídias são os problemas e pontos negativos dos países. A aluna do Quênia disse que os grandes jornais como CNN, BBC, quando falam da Europa, distinguem bastante os países, mas, quando falam da África, falam no geral e não especificam bem o que acontece em cada país especificamente.”

Trecho 4

“Mostrei para eles o site do Peter, na verdade, uma página no Facebook da Diápora do Sul³⁹, um projeto idealizado e levado a cabo por um ex- aluno do PEC-G, que fez uma página e vídeos sobre a África, disseminando a cultura africana através de entrevistas com outros africanos (inclusive estudantes do PEC-G) que moram em Belo Horizonte ou estudam na [nome da universidade].”

³⁹ A página do Facebook foi desenvolvida por um grupo de estudantes do PEC-G e está disponível em: < <https://www.facebook.com/Diaspora-Do-Sul-119310484938756/>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

(Trechos retirados do recorte 1 - diário reflexivo da professora-pesquisadora. Escrito no dia 8 de abril de 2015. Grifos adicionados.)

O diário segue mostrando como minhas ações pareceram estimular a interação e participação agentiva dos alunos nas discussões e, da mesma forma, como essa participação agentiva dos alunos pareceu ir estimulando minhas ações que, como registrei no diário, me levaram a buscar materiais e informações para contribuir para o que estava acontecendo naquele momento em sala.

Esse processo vai ao encontro da perspectiva do Letramento Crítico, apresentada no capítulo dois desta dissertação, a partir do quadro de Jordão (2014). A língua, nessa perspectiva, é entendida como discurso, lugar de construção de sentidos (*ibidem*). Os alunos foram estimulados a problematizar em reflexividade, de forma agentiva, por mim, professora, e eu, por outro lado, também fui estimulada a problematizar em reflexividade e de forma agentiva o que estava sendo trazido pelos estudantes e o que eu mesma propunha como docente naquela situação na sala de aula. Logo, assim como proposto numa perspectiva do Letramento Crítico, em consonância com a perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar, acredito que o cenário configurado neste momento inicial abriu espaço para uma “prática problematizadora” (PENNYCOOK, 2006, p. 67), tanto minha, como professora, quanto em minha prática de pesquisa.

Antes de concluir esta seção, gostaria de apresentar alguns recortes das entrevistas feitas com Sè e Amie, professoras do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, participantes desta pesquisa.

Recorte 2 – Entrevista com a professora Sè

PP – E você lembra, assim, como que surgiu, ou pelo menos pela sua lembrança, né, como que você lembra que surgiu o projeto Pelo Mundo?

P Sè – Nossa, deixa eu lembrar... Ah, sim, lembrei! Foi numa aula... é... na verdade... **o projeto veio de uma discussão que aconteceu em sala de aula né?**... assim... o projeto ele não... não nasceu assim: “ah vamos fazer projeto”, né? Mas...e sim **uma coisa natural dos próprios alunos né?** Uma necessidade que surgiu na... na aula, na sua aula, até, através daquela discussão [...] Eles foram convidados pra apresentar naquela feira, não é?

PP – É... festival de culturas que chama.

P Sè – Festival de culturas, exatamente! E aí eles tinham que... que fazer alguma apresentação, né? E aí, apoiando nesse tema... eu lembro que eu fiquei com a primeira aula, até... daí eles criaram um enredo, alguma coisa... e aí os próprios alunos falaram “Ah! Por que que a gente não coloca duas pessoas conversando e uma falando com a outra ah, que legal, você é africana, eu adoro esse país” tratando a África como um país, e aí eles foram crescendo nessa ideia de mostrar o outro lado das coisas.

(Entrevista à professora Sè, no segundo semestre de 2016.
Grifos adicionados.)

Recorte 3 – Entrevista à professora Amie

PP – Você pode me dizer como surgiu o projeto Pelo Mundo, pelo que você lembra?

P Amie – Ó, o... **o Pelo Mundo surgiu como uma tentativa das professoras, principalmente da professora Yara, que tomou frente do projeto, que escreveu os diálogos, que realmente idealizou todo... toda a criação do projeto.** Uma tentativa de realmente fazer um teatro, fazer um projeto que pudesse não eliminar, mas começar a lutar contra os estereótipos que a gente tem, da África, da América Central, de cada país da África, de cada país da América Central, por exemplo, **dando a oportunidade dos alunos de... mostrarem essa identidade, de mostrarem uma coisa que é importante pra eles e que eles acham que simbolize o país deles, que remeta eles ao país deles.** Então, nesse projeto, a... **a gente buscou a nossa equipe, né? Principalmente a Yara que escreveu, que criou, que fez tudo. Mas a gente buscou realmente usar coisas que são o senso comum.** O que que a gente escuta? Ah, que ele é

da África, como se a África fosse um país. Então, já começou o teatro falando “a África não é um país”, que é a primeira ideia central de todo mundo, né? Porque isso **a gente** escuta, não é só de pessoas que não estudaram, por exemplo. Eu escuto isso da minha mãe. Minha mãe quando vai contar pra outras pessoas o que que eu faço “ah ela dá aula pra africanos”

(Entrevista com a professora Amie, no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Ao comparar os recortes 2 e 3, referentes às entrevistas com as professoras do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, com o recorte 1 do diário reflexivo da professora-pesquisadora, observamos que existem olhares diferentes sobre a forma como surgiu o projeto Pelo Mundo. No discurso do meu diário reflexivo, há um destaque tanto para a agência da professora em sala (“Eu fiz isso porque queria prepará-los para uma atividade[...]; “[...]para tentar fazê-los ir um pouco mais além, perguntei se[...]; “Eu não quis intervir a princípio... quis que eles falassem mesmo o que estavam pensando[...])” quanto para a agência dos estudantes (“Aí um deles (Sona Victor) contou que colega da Guatemala tinha dito[...]; “Percebi que eles continuaram a conversa e passaram todo o intervalo falando sobre aquilo, alguns na sua língua, outros em português e outros vieram falar comigo”). Por outro lado, no discurso da professora Sè, há um certo apagamento do papel das professoras no desenvolvimento do projeto, como quando ela responde à pesquisadora como surgiu o projeto:

“Foi numa aula... é... na verdade... **o projeto veio de uma discussão que aconteceu em sala de aula né?**... assim... o projeto ele não... não nasceu assim: “ah vamos fazer projeto”, né? Mas...e sim **uma coisa natural dos próprios alunos né?** Uma necessidade que surgiu na... na aula, na sua aula, até, através daquela discussão[...]

Isso também ocorre em outros momentos da entrevista, por exemplo, quando a professora tenta explicar o que foi o projeto Pelo Mundo, como se vê a seguir:

Ah, foi no teatro, né? Na parte prática, **eles fizeram... foi tudo criação dos alunos**, com direção e orientação dos

professores... do PEC, **eles elaboraram uma peça teatral**, mas essa peça envolvia música e também danças... e... **alguns fizeram poemas né? Assim, de autoria própria...** ou, às vezes, **traduziram do idioma original pro português...** Então, consistiu mesmo nessa peça de teatro, uma apresentação artística.

(Recorte da entrevista à professora Sè no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Nesse recorte, Sè enfatiza a *autoria* dos alunos em diversos momentos, afirmando que “...foi *tudo* criação dos alunos” e salientando a “autoria própria” dos estudantes sobre poemas apresentados. Ela não menciona ações realizadas pelas professoras e tampouco divide a autoria do projeto entre professoras e estudantes.

Já na entrevista com a professora Amie, observamos, a princípio, um maior destaque dado à agência das professoras, como destacamos nos trechos a seguir, retirados do recorte 3, anteriormente apresentado. Em direção diferente ao que havia sido dito por Sè, sobre os estudantes terem criado “tudo”, para a professora Amie, eu, como professora participante do grupo, e toda a equipe tivemos um papel importante na criação do projeto.

“Ó, o... o Pelo Mundo surgiu como uma tentativa das professoras, principalmente da professora Yara, que tomou frente do projeto, que escreveu os diálogos, que realmente idealizou todo... toda a criação do projeto.”

“dando a oportunidade dos alunos de... mostrarem essa identidade[...]”

“a gente buscou... a nossa equipe, né? Principalmente a Yara que escreveu, que criou, que fez tudo. Mas a gente buscou realmente usar coisas que são o senso comum. O que que a gente escuta? Ah, que ele é da África, como se a África fosse um país.”

(Trechos retirados do recorte 3, da entrevista à professora Amie, no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Porém, em outro momento da mesma entrevista, a professora Amie parece mudar seu foco ao ressaltar a agência dos estudantes na criação do projeto quando se refere à apresentação realizada em uma escola municipal. É o que notamos no seguinte recorte da entrevista, em que ela conta sobre a apresentação de que mais gostou, nesse contexto fora da universidade, onde o projeto Pelo Mundo foi apresentado, a convite do professor Marcius:

Os alunos da escola se aproximaram deles, eles dançaram juntos, conversaram, tiraram fotos... E tudo isso **sem, assim... sem nós professoras. A gente ficou assim, observando**, mas **a gente foi totalmente desnecessária pra promover o contato**. Os alunos se aproximaram, eu acho que talvez também pelo fato de a gente estar lidando com crianças e adolescentes, eles são muito mais receptivos e são muito mais expansivos[...] A vez que eu mais gostei da apresentação... eu gostei de todas, foram todas ótimas, mas, a apresentação que eu acho que foi mais enriquecedora, mais natural e que **os alunos realmente foram, assim, totalmente protagonistas**, foi na escola. **Porque aqui [na universidade] eles foram protagonistas realmente**, mas assim, era sempre um professor intermediando contato, ou o nosso coordenador falando “ah vem aqui que a professora quer te conhecer”, e na escola não. **Os alunos, o PEC-G apresentou, os alunos da escola também apresentaram**, e depois foi uma troca muito legal de tirar foto, ensinar a dançar, imitar a conversar, então, **a gente via os alunos sentados assim na arquibancada e os alunos do PEC-G no meio deles realmente**, sendo que **a gente não teve que fazer absolutamente nada pra isso, a gente só observou**.

(Entrevista à professora Amie, no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Nesse recorte, Amie parece concluir que a apresentação fora do contexto da universidade favoreceu uma maior independência dos estudantes, uma maior liberdade para sua ação agentiva. Para ela, os alunos foram “totalmente protagonistas”, de forma que as professoras não tiveram que fazer “absolutamente nada” para favorecer a interação entre os estudantes da escola e os estudantes, à época, candidatos ao PEC-G. Nesse sentido, podemos concluir, pelo olhar da professora Amie,

que a atividade realizada fora do contexto acadêmico pareceu favorecer ações agentivas dos estudantes dentro do Pelo Mundo.

Ao analisar esses movimentos de papéis agentivos, ora atribuídos às professoras, ora atribuídos aos estudantes, ora atribuídos a ambos nos discursos das professoras do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, participantes desta pesquisa, algumas questões nos parecem essenciais. Surpreendi-me muito, por exemplo, quando as professoras do curso, ao serem perguntadas sobre o que havia sido o projeto Pelo Mundo, tenham dado ênfase quase unicamente à peça de teatro apresentada. O mesmo ocorreu com os estudantes, como veremos na segunda parte deste trabalho. Surpreendi-me porque, provavelmente pelo lugar não apenas de professora, mas de pesquisadora que ocupei durante a pesquisa e o desenvolvimento do projeto, estava atenta para enxergar todas as atividades que levaram à elaboração do projeto Pelo Mundo, que, logo, da forma como eu o interpretava, ia muito além da peça de teatro: considerava as discussões em sala, materiais diversos elaborados sobre o tema, uma visita ao Mercado Central de Belo Horizonte para entrevistas sobre possíveis preconceitos a respeito dos países dos estudantes, etc. A professora Sè, contudo, lembrou-se de algumas dessas atividades em alguns momentos de nossa entrevista.

E teve **um trabalho de preparação**, antes... **agora eu tô me lembrando, agora está vindo na minha memória que...** a gente fez **algumas atividades e tudo sobre essa coisa de estereótipos, né?** E aí então **a ideia não nasceu assim do nada**, primeiro **teve aquela discussão, depois foi sendo construído e aí culminou na apresentação...** e eu acho que o envolvimento dos alunos também partiu daí, porque eles perceberam na preparação, principalmente, que as pessoas não sabiam mesmo sobre os países deles, a cultura da qual eles originavam né?

(Recorte da entrevista à professora Sè no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Nesse recorte, Sê parece mudar o que havia dito em um trecho do recorte 2 desta seção, quando afirmou, a princípio, que o surgimento do projeto teria sido “uma coisa natural dos próprios alunos né?”. Já neste segundo momento, em que ela parece se lembrar com mais precisão do início do projeto, Sê aponta para “algumas atividades e tudo sobre essa coisa de estereótipos”, que teria gerado uma discussão, que, segundo ela, “culminou na apresentação”. Neste momento da entrevista, Sê revela o papel agentivo das professoras na elaboração de atividades sobre um determinado tema – estereótipos –, que gerou ações agentivas dos estudantes, contradizendo o apagamento das ações das professoras em um primeiro momento da entrevista.

Reconhecer que somos sujeitos heterogêneos pode contribuir muito para que, em um projeto como esse, os professores ou professoras entendam que, nem sempre, os estudantes estão interpretando uma determinada atividade da mesma forma como eles ou elas o estão fazendo. Colabora também para o trabalho de uma equipe de professores, que podem passar a compreender que seu colega pode estar tendo dificuldades para enxergar os objetivos que ele ou ela tem com determinada atividade, o que evitaria conflitos e intolerâncias para trabalhos realizados em departamentos de professores ou em outros tipos de equipes docentes.

Na visão que alicerça o Letramento Crítico, “realidade e observador são inseparáveis” (JORDÃO, 2014, p. 198), pois, o conhecimento do real depende de nossa leitura dele. Assim, não é um problema que as professoras do curso em foco tenham interpretado o projeto de formas diferentes, pois, é nessa diversidade que se podem desenvolver, em equipe, atividades diferentes, discussões diferentes, projetos diferentes que nasçam a partir, justamente, desses diferentes modos de compreender o que acontece em sala de aula.

Nos recortes apresentados, a realização do Projeto Pelo Mundo parece ter sido possível tanto pelo engajamento das professoras com as causas apresentadas pelos estudantes quanto pelas ações agentivas dos

estudantes, ainda que, nos discursos das três professoras – no meu diário reflexivo e nas entrevistas com Sè e Amie –, ora fique em evidência o papel agentivo dos estudantes, ora se ressalte o papel agentivo das professoras. Isso fica bastante evidente nos discursos apresentados nos seguintes recortes:

Recorte 4 – Recorte da entrevista com a professora Amie

[o projeto foi uma] tentativa de realmente fazer um teatro, **fazer um projeto que pudesse não eliminar, mas começar a lutar contra os estereótipos que a gente tem, da África, da América Central, de cada país da África, de cada país da América Central**, por exemplo, **dando a oportunidade dos alunos de... mostrarem essa identidade**, de mostrarem uma coisa que é importante pra eles e que eles acham que simbolize o país deles, que remeta eles ao país deles. Então, nesse projeto, a... **a gente buscou a nossa equipe, né? Principalmente a Yara que escreveu, que criou, que fez tudo. Mas a gente buscou realmente usar coisas que são o senso comum. O que que a gente escuta? Ah, que ele é da África, como se a África fosse um país.** Então, já começou o teatro falando “a África não é um país”, que é a primeira ideia central de todo mundo, né? **Porque isso a gente escuta, não é só de pessoas que não estudaram, por exemplo. Eu escuto isso da minha mãe. Minha mãe quando vai contar pra outras pessoas o que que eu faço “ah ela dá aula pra africanos”**

(Entrevista com a professora Amie, no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Recorte 5 – Recortes do diário reflexivo da professora-pesquisadora e das entrevistas com as professoras Sè e Amie

Foram ideias muito interessantes e, inclusive, me deram outras ideias também!! Eu combinei com eles que vou reler tudo e tentar reformular o projeto, **mas que não vou impor nada, vou trazer o projeto na próxima aula e mostrar para eles, se eles têm alguma ideia para acrescentar, algo para mudar.** (Trecho do recorte 1 – Diário reflexivo da professora-pesquisadora. Escrito no dia 8 de abril de 2015. Grifos adicionados.)

assim... o projeto ele não... não nasceu assim: “ah vamos fazer projeto”, né? Mas...e sim **uma coisa natural dos próprios alunos né?**

(Trecho da entrevista feita à professora Sè no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Ah, foi no teatro, né? Na parte prática, **eles fizeram... foi tudo criação dos alunos**, com direção e orientação dos professores... do PEC, **eles elaboraram uma peça teatral**, mas essa peça envolvia música e também danças... e... **alguns fizeram poemas né? Assim, de autoria própria...** ou, às vezes, **traduziram do idioma original pro português...** Então, consistiu mesmo nessa peça de teatro, uma apresentação artística.

(Recorte da entrevista à professora Sè no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

E tudo isso **sem, assim... sem nós professoras. A gente ficou assim, observando**, mas **a gente foi totalmente desnecessária pra promover o contato.**

(Entrevista à professora Amie, no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

É possível interpretar que a empatia das professoras pelos preconceitos enfrentados pelos estudantes também pode se revelar nos contornos das políticas linguísticas que elas implementarão em sua prática docente, seja por meio de materiais didáticos que visibilizem as vozes desses alunos, como salientou Amie, no recorte 4, seja por meio de projetos como o Pelo Mundo, com atividades realizadas em sala ou fora dela. Porém, focalizando o Projeto Pelo Mundo e o que vimos dele até o momento, através das visões das professoras que dele participaram, podemos nos colocar algumas questões que apontam importantes contradições. Nos recortes analisados, observamos que, em diferentes momentos, as professoras apagaram ou enfatizaram sua agência no desenvolvimento do Pelo Mundo. Perguntamo-nos: se não fosse pelo papel agentivo das professoras nas ações que culminaram no teatro, ele realmente aconteceria? E, à medida que essas professoras assumem esse

papel agentivo, pode haver certo apagamento das vozes dos estudantes nesse processo?

Finalmente, como destaca Monte Mór (2013), é importante que cursos de formação docente não negligenciem a preparação do professor para lidar com questões de política linguística, para evitar que estes, entendendo-se apenas como executores de medidas implementadas pelo Estado e por especialistas de forma vertical, possam se sentir também parte agentiva do processo de ensino-aprendizagem de línguas, refletindo continuamente sobre as possíveis consequências de sua agência nesse processo.

Na próxima seção, traremos também as vozes de mais duas professoras, participantes da pesquisa: Marie e Luz.

3.1.2 “...a gente fazia muito esse tipo de coisas, né?! Que não são nada acadêmicas, né?!”

Para iniciar nossas discussões nesta seção, apresentamos alguns recortes da entrevista realizada com a professora Marie, da Faculdade de Letras onde se desenvolveu esta pesquisa. Em seguida, trataremos também de outros recortes obtidos das entrevistas realizadas com a professora Luz, professora da mesma faculdade, e das professoras Sè e Amie.

Recorte 6 – Trechos da entrevista com a professora Marie

PP: E aí... você acredita que projetos como esse têm algum impacto na comunidade acadêmica?

P Marie: **Não sei se eu acredito, mas eu gostaria que tivesse, né?! Porque eu faço, às vezes... pelo menos, fazia muito esse tipo de coisas, né? Então, por exe... que não são nada acadêmicas, né? Fazer um teatrinho, né? Montar um coral, né? Coisas desse tipo.** Já fiz muito, né? Não só aqui, mas em outras universidades. Sempre gostei disso, né? Mas... cê fica assim pensando... tem que ter esse lado,

né? **Mas, assim... não é muito valorizado pra você, dentro, né?... vamos dizer assim, dentro do seu relatório anual.**

PP: Exato. Exatamente.

P Marie: Então tem gente que nem pensa nisso, né? Porque **“ah, não vai contar nada pro [entrevistada faz referência ao relatório anual das atividades docentes, exigido em sua instituição] __”, né?** Mas é a coisa que eu mais **tenho prazer, exatamente o que não é muito acadêmico, né?** Então, **eu gostaria que tivesse um impacto, né?**

(Recorte da entrevista à professora Marie no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Nesse recorte, observamos uma visão um tanto desacreditada da professora Marie quanto ao impacto de atividades como o projeto Pelo Mundo dentro da universidade. Como é possível notar em seu discurso, não se trata de uma descrença da professora quanto à importância de projetos como este, mas em sua constatação de que esse tipo de iniciativa não seja considerado “dentro do seu relatório anual”, que seriam suas obrigações para com a universidade devido ao cargo que ela exerce na instituição. Note-se a mudança do presente do indicativo para o pretérito perfeito do indicativo em “...eu **faço**, às vezes... pelo menos, **fazia** muito esse tipo de coisas, né?”, que demonstra uma mudança em sua prática docente na trajetória como professora desde o passado até o presente, provavelmente motivada pela não inclusão de iniciativas como o Projeto Pelo Mundo, já naturalizadas para a professora como “nada acadêmicas”, em seu relatório anual institucional. Também o uso do diminutivo em “teatrinho” pode ser uma marca em seu discurso do valor atribuído a esse tipo de atividade no âmbito acadêmico, como algo menor, pouco valorizado dentro das atividades que devem ser desempenhadas pelos professores universitários.

Essa questão já foi abordada em outros trabalhos, como no de Bizon (2013), em que, ao tratar dos processos de internacionalização das IES e do processo de globalização, chama a atenção para o processo de “capitalismo acadêmico”, discutido por Slaughter & Leslie (2001). Esse

novo modo de fazer a universidade caracteriza-se, como explica a autora em consonância com Krawczyk (2008, p. 43), pelo deslocamento de uma política voltada para “indagações e curiosidades científicas” (BIZON, 2013, p. 43) para uma preocupação com “interesses comerciais e estratégicos” (*ibidem, loc. cit.*). Como salienta Krawczyk (2008),

Nesta fase de capitalismo acadêmico, os pesquisadores e administradores universitários são induzidos a participar de ambientes competitivos para captação de recursos públicos e privados, direcionando seus projetos segundo os interesses do mercado. A tendência ao “capitalismo acadêmico” produz “acadêmicos” que cultivam perspectivas e comportamentos institucionais semelhantes ao empreendedor no mercado, usando sua lógica para competir por verbas externas para pesquisa, investimentos institucionais, parcerias empresa-universidade e outras formas de geração de recursos financeiros (KRAWCZYK, 2008, p. 43, *apud* BIZON, 2013, p. 44).

Retomando o recorte da entrevista com a professora Marie, observamos que, embora demonstre interesse em organizar atividades como “fazer um teatrinho” ou “montar um coral”, por considerá-las relevantes para o contexto de ensino e aprendizagem em que atua, considera que tais práticas não são muito valorizadas dentro da universidade, que, em seu discurso, fica representada pelo “relatório anual”. Provavelmente por não serem valorizados nesse relatório anual, é que, no discurso de Marie, esse tipo de iniciativas, assim como o projeto Pelo Mundo, sejam concebidos como “nada acadêmicos”, como destaca a professora. Mais que isso, Marie acaba por reproduzir esse discurso que, na esteira do processo de capitalismo acadêmico, naturaliza um certo sentido para “acadêmico”, do qual estão excluídas, entre outras, atividades de natureza artística.

Em minha própria experiência, também cheguei a uma conclusão parecida à da professora Marie quando, em minha seleção para o mestrado, tive de preencher uma tabela que pontuaria minha produção acadêmica para a etapa classificatória do processo. No formulário

intitulado “Ficha de pontuação do CV Lattes”, constavam as seguintes tabelas:

Figura 1 – Ficha de Pontuação do CV Lattes – Processo seletivo para pós-graduação

1 – GRADUAÇÃO, INICIAÇÃO CIENTÍFICA E/OU DISSERTAÇÃO:

Nº DO DOC	GRADUAÇÃO, TÍTULO DO PROJETO DE IC OU DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado (SE APLICÁVEL)	NOME DO ORIENTADOR	PERÍODO	COMPROVANTE (checado pelo candidato)	VALOR DO ITEM
TOTAL					

2 – PUBLICAÇÕES:

Nº DO DOC	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA COMPLETA (De acordo com as normas da ABNT)	TIPO DE PUBLICAÇÃO	QUALIS ¹ (se aplicável)	COMPROVANTE (checado pelo candidato)	VALOR DO ITEM
TOTAL					

3 - PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS:

Nº DO DOC	TÍTULO DO TRABALHO APRESENTADO	NOME DO EVENTO	ANO	CLASSIFICAÇÃO (nacional/internacional)	COMPROVANTE (checado pelo candidato)	VALOR DO ITEM
TOTAL						

Fonte: Disponível em <<http://www.poslin.letras.ufmg.br/index.php/selecao>>. Acesso em: 08 set. 2016.

Foi no momento de preencher essas tabelas que me dei conta de que estágios docentes realizados no Centro de Extensão daquela mesma faculdade, assim como o tempo de experiência como professora do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G e a participação em demais projetos realizados durante meu período de graduação, não *valeriam pontos* para meu ingresso no mestrado. Aqueles projetos só passariam a ter visibilidade na academia quando minha experiência docente desenvolvida neles se transformasse em artigos publicados em periódicos, de preferência aqueles que figurassem entre os periódicos *Qualis* mais bem-conceituados, que me renderiam pontos nas tabelas. Apresenta-se, assim, um indício de desvalorização da docência dentro dos próprios cursos de formação de professores.

Configura-se, assim, um círculo vicioso como parte do funcionamento do capitalismo acadêmico, descrito por Slaughter & Leslie (2001), Krawczyk (2008) e Bizon (2013): é acadêmico o que pontua no Currículo Lattes – ou em documentos semelhantes, como o relatório citado pela professora Marie, ou outros produzidos para CAPES, CNPq e outras agências de fomento –, que gerará pontos para que as universidades subam nos grandes rankings acadêmicos internacionais para conseguirem mais investimentos para pesquisas que, por

consequente, buscarão por atender aos critérios desses grandes rankings. Isso pode resultar num menor interesse de professores e estudantes em projetos como o Pelo Mundo ou outras iniciativas, como as descritas pela professora Marie, e, conseqüentemente, numa desvalorização desse tipo de iniciativas e projetos dentro das universidades.

Essa mesma percepção quanto ao lugar de iniciativas e projetos como o Pelo Mundo na universidade fica evidente também nos discursos de Amie e Sê, como é possível observar nos seguintes recortes das entrevistas realizadas com essas professoras.

Recorte 7 – Trechos da entrevista com a professora Amie

PP – Você acha que esse tipo de atividade tem...tem um lugar na... na academia, na universidade? Esse tipo de atividade cultural, que trás... Sei lá, outras coisas que não os gêneros acadêmicos...

P Amie – **Não, eu acho na verdade muito pouco.** Eu acho, na verdade, que na academia a gente tem muita... é... Deixa eu pensar como eu vou colocar isso. **Tem muito pouco... eu acho que tem muito pouco vida real.** Eu vou explicar o que que... o que que eu acho disso. Por exemplo, aqui na academia a gente tem um... um... A gente é formado pra ser teoricamente professores, em escolas... A maioria das pessoas que... que vão se graduar em Letras vão ser professor em escola né? Escola básica... ensino fundamental e ensino médio, e o ensino infantil, talvez né? **Mas o... eu vejo... eu vejo muito pouco essa valorização do professor, essa tentativa de, por exemplo, de criar coisas realmente aplicáveis para a sala de aula de uma escola pública, por exemplo, o que esse teatro... eu acho que esse teatro faz maravilhosamente bem.** Por exemplo, os alunos estão estudando África, e sobre a África, história da África, independência de países da África, coisas que a gente estuda em aula de história, por exemplo, né? Isso daí seria maravilhoso pra eles verem um teatro desse... desse... como desses que a gente fez. **E eu acho que ainda tem muito pouco espaço, entendeu? É sempre estudar os gêneros em um contexto ideal, estudar os gêneros...** Mas, ah... e como é que você estuda? Ah, então vamos criar uma atividade com facebook. Tá, mas como é que a gente pode utilizar essa atividade em uma escola que não tem nem computador? Entendeu? E esse teatro a gente não precisou de nada. Do que a gente precisou? Caixa de som, né? Um projetor... coisa que a gente conseguiria aqui na universidade e poderia levar pra várias outras escolas.

Tenho certeza que várias outras escolas adorariam receber esse... essa apresentação do PEC-G. **Então eu acho que na academia ainda falta espaço pra esses, é... essas apresentações, esses projetos básicos.** Básicos que eu falo não são simples, mas básicos que vão ser muito importantes pra essa educação básica, entendeu? Porque esse projeto eu acho que assim, eu tenho certeza absoluta que às vezes um aluno lá do [nome da escola municipal visitada pelos estudantes do PEC-G naquele ano], que é onde a gente foi, eu tenho certeza que um aluno de lá vai lembrar muito mais “Ah, não, o teatro falou assim...” do que “O professor falou isso...”. Às vezes o teatro marcou eles muito mais. A gente dançou... “Ah, na África não... não é todo mundo negro, porque a gente dançou com um menino da Namíbia que ele não era negro”... por exemplo. E é uma... um... desconstruindo estereótipos, assim, de uma maneira super simples, super divertida, sem nenhum impacto. Impacto que eu digo assim, sem nenhuma agressão, entendeu? **Então, eu acho que assim, falta na academia ainda espaço pra esses projetos básicos.** Básicos que eu digo não é no sentido de simples, não é no sentido de pouco trabalho, entendeu? É no sentido de voltados talvez para a educação básica, porque o seu projeto vai contribuir muito, realmente, pra essa... é... pra... pra imagem e pra percepção que a gente tem do PEC-G, mas eu acho que também esse projeto Pelo Mundo, ele contribuiu demais nessa escola que a gente foi... E que a gente poderia, às vezes, ter feito muito mais. Entendeu? Eu acho que esse projeto foi assim, foi tão bom que era um caso de assim, a gente fazer uma parceria com a prefeitura, fazer isso ou trazer a escola... é... fazer excursão de escolas da prefeitura pra cá, entendeu? Eu acho que, por exemplo, acho que isso era só questão de organizar, eu acho que isso não seria impossível de falar assim “Nossa! Isso aí é impossível, isso aí a gente nunca vai conseguir isso”... Não, eu acho que isso aí é uma coisa super possível de acontecer, entendeu?

PP: Ahan...

P Amie: A gente tem auditório aqui que cabe muito... **Então eu acho que esse projeto aproximou muito a comunidade da academia. Que eu acho que, na verdade, isso tem que ser uma busca da academia, porque eu acho que a academia existe... Não, não existe só pra isso, né? Ela existe para a academia também... mas eu acho que ela tem que existir pra investir na base, sabe? Pra criar pessoas cada vez mais capacitadas, mais letradas, mais conscientes da situação delas, do que que elas podem fazer pra mudar essa situação, o contexto onde elas vivem, a educação, tudo isso, entendeu?**

(Entrevista com a professora Amie, no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Também no discurso de Amie, professora do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G que ainda cursava sua graduação quando entrevistada, iniciativas como o projeto Pelo Mundo e outras que se aproximassem, segundo ela, da “vida real” daqueles que se formariam para serem professores na Educação Básica, têm “pouco espaço” dentro da academia. Como podemos observar a partir de seu discurso, a professora, que ainda é aluna da graduação da Faculdade de Letras onde se deu a pesquisa, sente falta de conexões entre o que se aprende dentro da academia e aquilo que acontece fora dela, nas escolas para as quais esses estudantes estão sendo preparados para atuar como professores. Ainda que, em determinado momento, remeta a um discurso de que a academia exista também para si mesma, Amie salienta a importância de que a universidade invista também nas necessidades da Educação Básica, dos professores que nela atuam e de seus alunos, que contribua para “criar pessoas cada vez mais capacitadas, mais letradas, mais conscientes da situação delas, do que que elas podem fazer para mudar essa situação, o contexto onde elas vivem, a educação, tudo isso[...]”.

A asserção de Amie parece ir ao encontro das perspectivas do Letramento Crítico e da Linguística Aplicada Indisciplinar. Assim como Amie chama a atenção para o importante compromisso da universidade para com a Educação Básica e a sociedade em que está inserida, a Linguística Aplicada Indisciplinar atenta para a necessidade de se aproximar das questões sociopolíticas, lutando para que suas pesquisas reflitam sobre os interesses aos quais seus trabalhos atendem, de forma que não colaborem para a “manutenção das injustiças sociais ao não situar seu trabalho nas contingências e vicissitudes sócio-históricas” (MOITA LOPES, 2006, p. 21). Assim como a professora Amie demonstra uma preocupação pela formação crítica, consciente e agentiva dos estudantes da Educação Básica, o Letramento Crítico também acredita no ser humano “como agente no mundo, como alguém que pode transformar a realidade narrando a si mesmo e aos outros criticamente, [...] percebendo que os outros também têm esse direito à narrativa e merecem ser escutados[...]” (JORDÃO, 2014, p. 201).

Se a universidade assume como missão mais ampla transformar a sociedade através do conhecimento do potencial humano (OSPINA, 1990, *apud* SLEUTJES, 1999) através dos seus três pilares – pesquisa-ensino-extensão, aos quais se soma, nos últimos tempos, a internacionalização –, logo, faz-se essencial que o conhecimento produzido dentro da universidade atenda à demanda da sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, pensamos, como Moita Lopes (2006), que as pesquisas desenvolvidas dentro da universidade, em particular na Linguística Aplicada, precisam assumir “suas ‘escolhas ideológicas, políticas e éticas’ [...] assim como o enfrentamento da questão da responsabilidade social no mundo da pesquisa” (*ibidem*, p. 28), atentando para que a comunidade externa à universidade participe também do que se produz dentro dela, contribuindo para um trabalho que atenda, nas palavras da professora Amie, à “vida real”.

Antes de finalizarmos esta seção, apresentamos um recorte da entrevista com a professora Sè, que também aponta para o funcionamento do capitalismo acadêmico, discutido anteriormente.

Recorte 8 – Trechos da entrevista com a professora Sè

PP – Você acha que esse tipo de atividade, ou de projeto, tem lugar na universidade?

P Sè – Se eu acho que esse tipo de projeto tem lugar?

PP – Isso, na universidade, na academia, né?

P Sè – Olha, **eu acho que tem quando convém, sabe? Assim, quando... sei lá, as diretorias ou... sei lá, querem, né, fazer assim um festivalzinho mesmo...** Eu não sei se eu estou sendo muito simplista de falar isso, mas, é... eu tenho pouco tempo aí na [nome da universidade], né? [...] Mas... aqui também na experiência eu vejo que, **esse tipo mesmo de apresentação, assim, mais profunda, né... que leva uma reflexão... é uma coisa mesmo assim, que não é comum, sabe? É mais de...de... Muitas vezes até mesmo quando tem uma... um festival... ou às vezes não leva, né, a esse grau de... de reflexão, eu acho que não tem tanto lugar se não for a... a cabeça das pessoas que estão por trás daquilo**, que foi, no caso, como o projeto Pelo Mundo, as próprias professoras né, no caso... você

principalmente que se envolveu bem mais no projeto. Acho que se não fosse isso, e, talvez... e, assim, a coordenação também, né? Que deu apoio, né? O [nome do coordenador do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G], por exemplo, porque **eu acho que se fosse, por exemplo, um coordenador ou outra pessoa que falasse assim... “ah não gente, não fiquem inventando moda não”, entendeu? O negócio ia morrer ali, eu acho que isso faz muita falta.**

(Entrevista com a professora Sè, no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Nesse recorte, observamos que o discurso de Sè está em consonância com os discursos das professoras Marie e Amie no sentido de que há pouco espaço na universidade para atividades como o Pelo Mundo. Sè aponta para o que discutimos anteriormente sobre o capitalismo acadêmico, quando afirma que projetos ou iniciativas como essa têm lugar na universidade “quando convém”. Seu discurso remonta ao que fora salientado por Bizon (2013) em concordância com Slaughter & Leslie (2001), sobre o deslocamento de uma política universitária voltada para uma preocupação com “interesses comerciais e estratégicos” (BIZON, 2013, p. 43).

Por outro lado, Sè também aponta para uma questão que nos pareceu bastante relevante: para ela, iniciativas como o projeto Pelo Mundo só são possíveis e só levam a uma reflexão mais profunda devido às “cabeças que estão por trás daquilo”. Esse fato corrobora a perspectiva de que políticas linguísticas são implementadas dentro das universidades e das salas de aulas diariamente, sem necessariamente passar por instâncias do Estado. Assim, Sè parece acreditar, pelo seu discurso, que a política linguística estabelecida no curso tanto pelas professoras quanto pelo coordenador contribui para iniciativas que deem espaço para reflexão, para iniciativas que, de alguma forma, façam face ao funcionamento do capitalismo acadêmico

Ademais, como veremos na próxima seção, festivais e iniciativas como o Pelo Mundo, quando não levadas para além de uma simples apresentação, quando não levadas a uma “reflexão profunda”, como

destacado por Sê, correm o sério risco de caírem no multiculturalismo liberal, criticado por Maher (2007), promovendo o que a autora chama de verdadeiros “safaris culturais” ou a “guetização” dos grupos.

Na próxima seção, trataremos sobre concepções de cultura e sua relação com o multiculturalismo liberal e a Interculturalidade, analisando-os a partir do discurso das professoras entrevistadas acerca do projeto Pelo Mundo.

3.1.3 “...os grandes jornais como CNN, BBC, quando falam da Europa, distinguem bastante os países, mas, quando falam da África, falam no geral...”

Como apresentamos no referencial teórico desta dissertação⁴⁰, diferentes concepções são empregadas ao termo multiculturalismo. Uma de suas vertentes, o Multiculturalismo Liberal, segundo Maher (2007), divide-se em duas vertentes: aquela que aposta na universalidade e aquela que se firma na própria diferença (*ibidem*, p. 259). Para Maher (*ibidem*), a primeira, também denominada *Multiculturalismo Humanista Liberal* por McLaren (2000)⁴¹, contribui para uma banalização do termo “educação multicultural”, ignorando questões de poder imbricadas nas diferenças culturais e favorece a promoção de verdadeiros “safaris culturais” (MAHER, 2007, p. 260), engessando, exotizando e fetichizando as culturas minoritárias. Por outro lado, como explica a autora, a segunda vertente, conhecida por *Multiculturalismo Liberal de Esquerda* (McLAREN, 2000), enfatiza as *diferenças*, considerando que os valores e práticas sociais de diferentes grupos humanos são, nessas mesmas diferenças, justificados (MAHER, 2007). Contudo, ainda que concebam as relações desiguais de diferentes naturezas que constituem os grupos humanos, o Multiculturalismo Liberal de Esquerda acaba por “essencializar” as diferenças, elegendo determinadas experiências como “as únicas ‘autênticas’” (MAHER, 2007, p. 260). Assim, nesta segunda

⁴⁰ Cf. capítulo 2 desta dissertação.

⁴¹ E Multiculturalismo Benigno, por Moreira (2002).

vertente, as culturas minoritárias são *santificadas*, *beatificadas*, tendendo à promoção de *separatismos* e *guetizações* desses grupos (*ibidem*, p. 261).

Para continuarmos discutindo essas questões no âmbito de nossa pesquisa, analisaremos alguns recortes das entrevistas realizadas com as professoras participantes, já citados anteriormente, e traremos novos trechos das entrevistas. Voltaremos, ademais, ao recorte do diário reflexivo desta professora-pesquisadora, agora, porém, focando-nos nas concepções de cultura que foram sendo demonstradas nos discursos aqui apresentados.

Recorte 9 – Trechos do diário reflexivo da professora-pesquisadora

Trecho 1

*O aluno de Honduras pediu a palavra e disse que, muitas vezes, **o que se mostra nas mídias são os problemas e pontos negativos dos países.** A aluna do Quênia disse que **os grandes jornais como CNN, BBC, quando falam da Europa, distinguem bastante os países, mas, quando falam da África, falam no geral e não especificam bem o que acontece em cada país especificamente.** A aluna cubana concordou e disse que o seu país era um dos mais polêmicos que existem. Ela disse que já ouviu diversas perguntas como “Você veio fugida para o Brasil?”. **Ela disse que também já viu pessoas que dizem que seu país tem igualdade, que todas as pessoas vivem com as mesmas condições, e disse que não é bem assim. Também que, quando pensam em Cuba, só pensam em Fidel Castro.***

Nesse primeiro trecho, observamos, no relato da professora-pesquisadora, um incômodo dos estudantes quanto ao modo como são representados nas grandes mídias, normalmente, pela *falta*, por aspectos negativos relacionados a aspectos políticos, econômicos ou culturais de seus países, como aponta Lempira, o estudante de Honduras, um dos participantes desta pesquisa. Upendo, a estudante do Quênia, segundo descrevo em meu diário, faz, inclusive, uma comparação entre a forma como a Europa e a África são representados pelas grandes mídias: para

ela, os países europeus são apresentados de forma distintiva, enquanto a África é representada “no geral”, sem que se especifique “o que acontece em cada país”. A estudante de Cuba também parece ter se incomodado com perguntas feitas sobre o seu país e sobre os motivos que a trouxeram para o Brasil. Também parece protestar pela visão superficial e generalizada que as pessoas normalmente têm sobre a situação político-econômica de Cuba.

Trecho 2

*Mostrei para eles o site do Peter, na verdade, uma página no Facebook da Diáspora do Sul, um projeto idealizado e levado a cabo por um ex- aluno do PEC-G, que fez uma página e vídeos sobre a África, **disseminando a cultura africana** através de entrevistas com outros africanos (inclusive estudantes do PEC-G) que moram em [nome da cidade] ou estudam na [nome da universidade].*

Neste segundo trecho, apresentei a página do *Facebook* do projeto Diáspora do Sul, desenvolvido por estudantes do PEC-G de edições anteriores do curso, que já estavam cursando sua graduação naquela IES. Disse que a página disseminava “a cultura africana”, o que, de alguma forma, parece ir em direção à reclamação de Upendo, em sua crítica aos grandes meios de comunicação: há uma *essencialização*, também de minha parte, naquele momento em que escrevia em meu diário-reflexivo, das construções culturais de países africanos em uma única e sólida *cultura africana*, sem contradições, sem diferenças – uma visão que se aproxima do Multiculturalismo Humanista Liberal, em uma concepção acrítica de cultura.

Trecho 3

*Sandy também disse que achava que o fato de as pessoas pensarem coisas tão erradas sobre a África poderia ser pelo fato de **os próprios africanos não trabalharem em projetos que as desmitificassem.***

Neste trecho 3, em direção oposta àquela tomada por seus colegas, Sandy, uma estudante candidata ao PEC-PG à época, levantou outros responsáveis pelas “coisas tão erradas” que se disseminam sobre a África. Para ela, segundo consta em meu diário, “os próprios africanos” não trabalham em projetos que desmitifiquem pensamentos equivocados sobre suas construções culturais. Neste ponto, chama-nos a atenção de que, também em seu discurso, Sandy generalize ao acusar que “os próprios africanos” não contribuam para a luta contra equívocos relacionados às suas construções culturais, apagando iniciativas de diferentes grupos de diversos países africanos para disseminação de “outras histórias” sobre seus países e as diferentes comunidades e grupos dentro desses países, como destacou a escritora nigeriana Chimamanda Adichie em sua palestra intitulada “O perigo de uma única história”, proferida em uma conferência oficial do TED Global, em julho de 2009, já mencionada anteriormente. Isso demonstra que, por vezes, esses estudantes não só estão sendo essencializados por outros, como, talvez por assumirem esse discurso repetidamente disseminado por esses outros, passam também a adotá-lo, a incorporá-lo em seus próprios discursos.

Além disso, é preciso ressaltar que, mesmo que estudantes africanos se engajassem no intento de apresentar aspectos de suas diversas construções culturais, seria necessário um espaço mais efetivo que visibilizasse suas vozes, legislações que os auxiliassem em suas iniciativas e uma educação do entorno. Como assevera Maher (2007),

[...]não basta as minorias [...] terem consciência de seus direitos para que o cenário de opressão linguístico-cultural em que vivem seja, na prática, no varejo, no cotidiano, modificado. [...] Porque o empoderamento de grupos minoritários é, parece-me, decorrência de três cursos de ação: (1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença. A politização é apenas um dos alicerces – um alicerce absolutamente necessário, mas não suficiente –, quando se pensa a arquitetura de projetos emancipatórios para eles voltados. Sem que o

entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, estou convencida de que os grupos que estão à margem do *mainstream* não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania (MAHER, 2007, p. 257-258).

Assim, de nossa parte, embora consideremos bastante interessante a crítica de Sandy quanto ao papel dos grupos minoritários para o alcance de seus direitos e para a luta contra os preconceitos a eles direcionados, diríamos, à luz do trabalho de Maher (*ibidem*), que outros fatores também precisariam ser considerados nesse processo. Retomemos os trechos 5 e 6, parte de meu diário reflexivo.

Trecho 5

*Então, tive uma ideia: eu já tinha estabelecido que eu ia criar projetos para aplicar com os alunos, para a análise de dados do meu mestrado, **para criar possibilidades de eles se expressarem, falarem sobre sua própria cultura, etc.** Mas, nessa hora, eu pensei: por que não deixar que eles elaborem ou deem ideias de projetos para isso? E aquele me pareceu o momento ideal para aquilo.*

Trecho 6

*Cada grupo tinha que pensar em um projeto que poderíamos fazer durante o nosso curso que contribuísse para que as pessoas conhecessem **as suas culturas**, e não somente estereótipos. **Eles podiam criar qualquer tipo de projeto**, que envolvesse somente a turma, que envolvesse outras faculdades, outros meios de comunicação etc.*

No momento, observamos uma tentativa aparentemente genuína de visibilizar as vozes dos estudantes, para que eles pudessem mostrar aos outros, histórias outras sobre “sua própria cultura”. Porém, ainda que seja este um desejo genuíno de minha parte para uma desmitificação da comunidade acadêmica e da sociedade em geral sobre os países de nossos estudantes, no intento de ajudá-los em suas inquietações quanto à forma como são representados, essa mesma *boa intenção* acaba perpassada por uma visão solidificada de cultura: cultura como

substantivo e não como *verbo*; cultura como essencializada, solidificada, única e não contraditória.

Essa mesma visão de cultura pode culminar – se não houver iniciativas contínuas para um trabalho mais profundo, reflexivo e crítico sobre as apresentações, festivais, iniciativas e mostras culturais – no “safari cultural” ou na fechitização assinalados por Maher (2007), ou, por outro lado, para uma “beatificação” dessas diferenças dos grupos minoritários. No caso específico dos estudantes daquela edição do curso, uma fechitização ou, por outro lado, beatificação de uma “cultura africana” ou de uma “cultura latino-americana”. Vejamos os trechos 7 e 8, também parte de meu diário reflexivo.

Trecho 7

- *Grupo 1: Uma feira com um espaço para cada país: comida típica, música, dança, bandeira, artesanato, uma frase que você quer que uma pessoa guarde do seu país e uma explicação dos representantes sobre isso. Vestimenta típica. Tentar acabar com os estereótipos: curiosidades > [nome dos integrantes do grupo, entre eles, Sona Victor; um estudante da Namíbia, outra de Cuba, um do Togo e um de Gana].*
- *Grupo 2: Um vídeo turístico de cada país, uma apresentação geral sobre a economia e a segurança de cada país, falar sobre a cultura de cada país. Uma apresentação na sala. > [nome dos integrantes do grupo, entre eles, Paulina; um estudante de Honduras, um do Benim e outro do Senegal].*
- *Grupo 3: 3 PARTES*
1: fazer uma lista de preconceitos para entrevistar estudantes da [nome da universidade] e falar com eles para perceber os preconceitos que eles veem sobre outros países do mundo (uma pessoa que não conhecemos até agora). Divulgar a página do facebook do [estudante que idealizou o projeto Diáspora do Sul].
2. Campanha de fotos falando sobre preconceitos, a partir da lista de estereótipos. As fotos serão publicadas na página Diáspora do Sul e no

[página do setor de acolhimento da Diretoria de Relações Internacionais da IES] e no grupo geral da [universidade]. Uma exposição também nas faculdades, ou facebook, ou oficina (ou tudo isso). Podemos fazer exposições para outras faculdades.

3. Apresentação de país por país, continente por continente *(para representar também outros países aqui não representados). Mesmo meio de divulgação que anterior. > [nome dos integrantes do grupo, entre eles, Sandy; Upendo, uma estudante de Gana; um estudante da Jamaica e uma estudante da Guatemala]*

Trecho 8

- *Pensei em procurar a professora Aracy, da FAE, **que trabalha com África em escolas públicas**. Vou ver se conseguimos desenvolver, junto com os alunos do estágio, ou por ela mesma, **uma semana da diversidade em alguma escola pública, de forma que os alunos possam levar essas ideias e esse projeto também para a escola. Eles também propuseram de fazer uma apresentação num auditório, algo que envolvesse também a comunidade acadêmica.***

(Trechos retirados do diário reflexivo da professora-pesquisadora. Escrito no dia 8 de abril de 2015. Grifos adicionados.)

Por outro lado, quando analisamos as propostas trazidas pelos estudantes no trecho 7, observamos algumas diferenças quanto às ideias apresentadas pelos estudantes. Ainda que, por um lado, apareçam elementos de uma visão, em certa medida, essencializada do que seja cultura – apresentação de “roupas típicas”, “comida típica, música, dança, bandeira, artesanato”, etc. –, aqueles normalmente eleitos como legítimos representantes do que seja a cultura de um país, de uma comunidade, de um povo, há também propostas que buscam ir além desses elementos. Não estamos dizendo que esses itens também não façam parte das construções culturais dos países e das pessoas originárias desses países, mas não devem ser considerados os *únicos* elementos que representem uma cultura, vista, ainda, como *única*, essencializada.

Em suas ideias para o projeto, os estudantes também propõem que se tragam temas relacionados à economia e política de seus países, listas de estereótipos obtidos a partir de entrevistas com outras pessoas, uma campanha de fotos que visibilizem preconceitos sofridos por eles e apresentações que mostrem “país por país, continente por continente”, o que parece uma busca pela fuga dessa essencialização sobre suas construções culturais, frequentemente vistas em um único bloco homogêneo. Essas iniciativas, complementando aquelas primeiras, poderiam, possivelmente, contribuir mais para a promoção da interculturalidade, da reflexão sobre a heterogeneidade dos sujeitos de um mesmo país e as diferenças e semelhanças entre seus modos de enxergar o mundo e os modos como os membros da sociedade à qual se integram, também heterogêneos, entendem o mundo. Teríamos, assim, uma visão mais próxima de cultura como *verbo* (STREET, 1993), como definidora de “palavras, conceitos, categorias, valores” (MAHER, 2007, p. 262).

Analisemos, também, um recorte da entrevista com a professora Marie, que contribuirá para a continuação de nossa discussão ora empreendida nesta seção.

Recorte 10 – Trecho da entrevista realizada com a professora Marie

PP: *De que forma, na sua opinião, esse projeto pode... é... ter influenciado a forma como a comunidade acadêmica, né?... daqueles que estavam ali, enxergam a cultura daqueles alunos que apresentaram? Se você acha que pode ter...*

P Marie: *Ah... eu imagino que sim, né? Porque... é... principalmente quando se fala de África, né? O que ainda outros países é bem... limitado, né? Delimitado, vamos dizer assim. Mas, quando se fala de África a gente tem uma noção muito pequena da África... do país... do continente... e, países... com tantos países, né? Com tantas línguas diferentes. Tudo, né? **Por isso que eu achei interessante, por exemplo, a apresentação que a [nome de uma estudante do PEC-G do Camarões, de uma edição anterior da seleção do programa, que já estava cursando sua graduação naquela mesma universidade] fez, ela falou que a... a... os Camarões é como se fosse uma África em miniatura, de tanta diversidade que é, né?***

Então, falam, assim, duas línguas, né? Inglês e francês, né? Têm dois tipos de religião, né? E... tem dois tipos de clima, né? Então, é... é considerado, Camarões, como um país... como a África em miniatura. Então a gente tem muito pouco conhecimento, assim... Se falar o nome dum país, cê fica assim... “aonde que fica? Assim... se fica lá no norte, no sul? De que jeito? Geograficamente onde que é? **Que língua que eles falam? Eles falam inglês?”... A gente já pensa assim: ou inglês ou francês, né? Mas, assim... quando cê fica sabendo que eles falam não sei quantas línguas. E que nem se comunicam nessas línguas, porque são diferentes, né? [...]** Mas, por outro lado, também, por exemplo, **eu lembro do que a [nome da estudante do Camarões] falou,** que essa delimitação do país não levou em conta, por exemplo, as tribos. Então, tem gente da mesma tribo em dois países diferentes. Porque puseram uma linha divisória ali, né?

(Recorte da entrevista com a professora Marie, no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Em diferentes momentos a professora Marie, no recorte 10, afirma ter pouco conhecimento sobre a África. Porém, em diferentes momentos, faz referência a uma palestra ou algum outro tipo de atividade em que uma estudante do PEC-G do Camarões, que, atualmente, realiza sua graduação em Letras na universidade focalizada neste estudo, apresentou, como podemos observar no destaque a seguir:

*Por isso que eu achei interessante, por exemplo, a apresentação que a [nome de uma estudante do PEC-G do Camarões, de uma edição anterior da seleção do programa, que já estava cursando sua graduação naquela mesma universidade] fez, ela falou que a... a... os Camarões é **como se fosse uma África em miniatura**, de tanta diversidade que é, né? Então, falam, assim, **duas línguas**, né? Inglês e francês, né? Têm **dois tipos de religião**, né? E... tem **dois tipos de clima**, né? Então, é... é considerado, Camarões, como um país... como a África em miniatura.*

Observamos, em nossa análise, que Marie parece ter considerado bastante o que ouviu a partir da palestra da estudante, sobre a qual a professora faz menção em seu relato em diferentes momentos, quando traz informações sobre o que aprendera com a estudante.

O recorte ora analisado parece apontar para uma possível contradição de iniciativas como o projeto Pelo Mundo e outras atividades como festivais, palestras e apresentações em geral que busquem visibilizar as vozes dos estudantes do PEC-G ou de qualquer grupo minoritário/minoritarizado: o perigo que essas vozes sejam ouvidas como únicas e se essencializem seus discursos como representantes únicos de todo o grupo que ali representam, desconsiderando a heterogeneidade dos sujeitos, seu caráter mutável, as diferenças e contradições dentro dos grupos. É preciso propor discussões que aprofundem as questões apresentadas em projetos e apresentações ou festivais, de forma que se ampliem e se problematizem as representações neles manifestadas, para que se destotalize o outro, para que não nos esqueçamos de que diálogos interculturais são competitivos, tensos (MAHER, 2007).

Ou seja, para que projetos, festivais, apresentações como aquelas do Pelo Mundo contribuam, de maneira mais efetiva, para a interculturalidade e a educação do entorno, eles não podem parar por aí, pela mostra, pela exposição. É necessário que se desdobrem em outras ações, como discussões, rodas de diálogo, debates e palestras que tragam vozes diversas, o que pode favorecer um exercício sempre contínuo de aprender a não totalizar o outro, de perceber, de maneira mais ampla, nossas semelhanças e diferenças, as relações de poder nelas envolvidas, a complexidade e tensão do diálogo entre elas. Trata-se, enfim, de um preparo para conviver com a diferença não de forma simétrica, ingênua ou leiga, mas, como reforça Maher (2007), “da forma mais informada e respeitosa possível” (*ibidem*, p. 265). Nesse sentido, observemos também um recorte da entrevista com a professora Luz:

Recorte 11 – Trechos da entrevista com a professora Luz

P Luz: [...] *Então, ainda tem muita estrada pela frente pra..., né? Quer dizer, um **espetáculo**... Você tá se baseando em um espetáculo, trabalho de um ano, né?*

PP: *De um ano.*

P Luz: **O espetáculo, né? É... é o limite do seu mestrado, mas, assim... *ele, em si, é pouco, também, pra mudar***

muitas cabeças. Mas só o fato da gente fazer, e aí eu tô fazendo sem modéstia também, né? O fato, também, da gente fazer aquela... feira, daquele jeito. A feira de livro. Todo congresso tem feira de livro, todo seminário tem. Mas é só um comércio de livro, ali não foi um comércio de livro só. Ali tinha editores, poetas... falando dos seus trabalhos artesanais, tinha exposição de edições artesanais, edições históricas, assim, de alternativos, e o espetáculo de vocês, no meio daquilo tudo, como teve o espetáculo do latim, também, dos cantos, né? Da... do grupo da [nome da professora], da professora nome da professora] de latim, que isso mesmo que a gente quis, pôs até um banner falando dos... dos gregos e... (risos) latinos... gregos, romanos e africanos, né? A gente quis isso, vida! Então, acho que a performance tem que ser feita, mesmo que muita gente não tenha prestado atenção nos... nas canções, assim, nas letras, ou nas falas dos scripts, elas viram aquilo. Sabe? Aquilo foi uma festa! Como é típico deles, dos africanos que eu acho o máximo. Que o brasileiro, em geral, herdou isso [...] Então ali, mesmo quem só passou ali, percebeu, sabe? A energia de festa e as pessoas pulando e batendo palma. E a... e os artistas, né? Dançando e cantado... E projeção de slides com imagens que muita gente nunca tinha visto... então, mesmo que veja de relance, mesmo que tenha visto de relance, muda alguma coisa. [...]

PP: Verdade...

P Luz: É, uai, **isso faz diferença demais!** Eu... eu acredito que... voltando àquele princípio lá, mas é... que a gente tava falando do mesmo espetáculo... que **são formas de comunhão de saber, sabe? Mais do que transmissão.** Que ali não tinha um professor passando pros discípulos, pros alunos, né? Eu até nem gosto de chamar os meninos de alunos, sabe? Porque tem uma etimologia que eu acho que não é muito legal, né? Quer dizer, sem luz. Eu acredito que, em princípio, todo ser humano tem luz, né? Então, estudante eu acho mais legal. Que é até aquele como a gente deseja, né? O educador quer que o estudante estude. Se ele for um cara que fica enrolando e tal a gente não fica feliz. **Então eu acho que aquilo tinha que ter todo ano, entendeu? Assim... tem que mostrar, porque senão os africanos também vão ficando sumidos aqui... para a comunidade como um todo. Fica “ah, sei, acho que tem lá uns estudantes africanos”...né?** Pensa quem não conhece, igual eu conheço a estrutura da universidade, pode até achar que são outros meninos de periferia. Eles têm relatos sobre isso, que eu ouvi na rádio [nome da universidade]. Meninos que são... Às vezes vindo... de classe média lá na África, vêm pra cá e tão sendo abordados de noite, no ponto de ônibus, como se fossem ladrões. Abordados por polícia aqui...

(Recorte da entrevista à professora Luz, no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Analisando esse recorte da entrevista com a professora Luz, voltamos a alguns pontos já discutidos em nossa análise de registros e atentamos para novas questões trazidas no discurso da professora. Em primeiro lugar, observamos o fato de que Luz acredita na importância de iniciativas do Pelo Mundo, que, em seu discurso, ela chama de “espetáculo”, assim como de outras formas de expressões culturais que, para ela, parecem fugir do que se faz comumente na academia.

*Todo congresso tem feira de livro, todo seminário tem. Mas é só um comércio de livro, **ali não foi um comércio de livro só. Ali tinha editores, poetas... falando dos seus trabalhos artesanais, tinha exposição de edições artesanais, edições históricas, assim, de alternativos, e o espetáculo de vocês, no meio daquilo tudo, como teve o espetáculo do latim, também, dos cantos, né?***

(Trecho retirado do recorte 11, da entrevista à professora Luz no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Nesse sentido, podemos comparar esse discurso àquele apresentado por Marie, no recorte 6, analisado na seção 3.1.2⁴², em que a professora parecia já um tanto descrente quanto ao investimento em iniciativas como essa, pois, apesar de ela mesma valorizá-las, não figuravam entre aquelas valorizadas no relatório anual dos professores universitários. Por outro lado, para Luz, ainda quando esse tipo de iniciativa passe um tanto despercebida, seja vista apenas “de relance”, “tem que ser feita”, nas palavras da professora, pois, ainda que alguém “tenha visto de relance, muda alguma coisa”.

Mais adiante, nesse mesmo trecho da entrevista, afirma-se que esta “alguma coisa” que está sendo mudada tem relação com questões de preconceitos sofridos por estudantes:

⁴² Cf. p. 95 desta dissertação.

Assim... tem que mostrar, porque senão os africanos também vão ficando sumidos aqui... para a comunidade como um todo. Fica “ah, sei, acho que tem lá uns estudantes africanos”...né? Pensa quem não conhece, igual eu conheço a estrutura da universidade, **pode até achar que são outros meninos de periferia. Eles têm relatos sobre isso, que eu ouvi na rádio [nome da universidade] Meninos que são... Às vezes vindo... de classe média lá na África, vêm pra cá e tão sendo abordados de noite, no ponto de ônibus, como se fossem ladrões. Abordados por polícia aqui...**

(Trecho retirado do recorte 11, da entrevista à professora Luz no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Essa invisibilidade e preconceito são enfrentados por estudantes não somente africanos, mas também brasileiros, por questões relacionadas ao racismo, muitas delas, ainda invisibilizadas dentro da academia e na sociedade em geral⁴³. E, para Luz, iniciativas como o Pelo Mundo e a feira de livros da forma como realizada no evento organizado por ela e uma equipe de professores e pesquisadores daquela mesma IES, contribuem para que esses estudantes, sua presença na universidade e os preconceitos por eles enfrentados sejam visibilizados.

Porém, para a Luz, o Pelo Mundo “em si, é pouco, também, pra mudar muitas cabeças”. Ela continua: “[...] eu acho que aquilo tinha que ter todo ano, entendeu?”. O desejo da professora aponta para o que vimos discutindo a respeito da diferença entre iniciativas do Multiculturalismo Liberal, em suas duas vertentes (MAHER, 2007), e iniciativas voltadas para a interculturalidade (*ibidem*). Não basta apenas apresentar teatros,

⁴³ Para mencionar apenas alguns casos mais recentes, leiam-se as reportagens “Mesmo com avanço pelas cotas, negros enfrentam racismo na universidade”, disponível em <<https://noticias.terra.com.br/educacao/mesmo-com-avanco-pelas-cotas-negros-enfrentam-racismo-na-universidade,527ecf9404272410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>>; “Estudante denuncia caso de racismo na Universidade Federal do Ceará”, disponível em <<http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2015/11/30/noticiafortaleza,3540920/estudante-denuncia-caso-de-racismo-na-universidade-federal-do-ceara.shtml>>; “Série fotográfica denuncia o racismo dentro de uma das maiores universidades do Brasil”, disponível em <<http://www.hypeness.com.br/2015/04/serie-fotografica-denuncia-o-racismo-dentro-de-uma-das-maiores-universidades-do-brasil/>>. As reportagens foram todas acessadas em outubro de 2016.

festivais, feiras ou propor iniciativas isoladas e esporádicas que apenas “apresentem” “culturas” desse ou daquele país ou continente. É importante criar projetos e iniciativas que durem, que se transformem em projetos de ensino, extensão e pesquisa, que sejam periódicos e apresentem mais que “mostras” de uma concepção única de cultura dos países representados pelos estudantes internacionais dentro das universidades, sejam eles estudantes do PEC-G ou de outros programas de mobilidade internacional. Como exemplo poderíamos citar rodas de conversa entre estudantes de diferentes países, incluindo brasileiros, sobre o racismo em cada país; sobre o modo como enxergam as discussões sobre igualdade de gêneros em seus diferentes modos de enxergar o mundo; mesas de debates sobre as dificuldades e preconceitos enfrentados por esses estudantes em suas faculdades, etc. Poderíamos citar, ainda, algumas iniciativas já existentes, como o programa “Em caráter experimental”, apresentado quinzenalmente na Rádio Educativa da UFMG⁴⁴, em que Jude Civil e Abdoul Razack, ambos estudantes do PEC-G, entrevistam diversos convidados sobre temas atuais relacionados aos seus países, Haiti e Benim, respectivamente, ao Brasil e às experiências de estudantes internacionais em universidades brasileiras; o canal do estudante do PEC-G, Peter Abram, no *YouTube*, no qual é possível encontrar as matérias do projeto Diáspora do Sul⁴⁵, idealizado por ele e por outros estudantes também do convênio, que trazem discussões sobre múltiplos temas relacionados a diversas construções culturais africanas; a oferta de cursos de línguas por imigrantes haitianos e refugiados, por exemplo, com o auxílio de ONG’s, como o Centro Zanmi – Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados⁴⁶, em Belo Horizonte; a realização de pesquisas por esses sujeitos sobre questões que os mobilizam e sua participação em iniciativas dessa natureza, por exemplo, no Centro de Estudos Culturais Africanos, da UFMG.

⁴⁴ Disponível em <<https://www.ufmg.br/online/radio/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

⁴⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/channel/UCynS6WuXY-fZ741covWiQiA>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

⁴⁶ Cujá página do Facebook está disponível em <<https://www.facebook.com/centrozanmi/>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

Iniciativas assim contribuiriam para uma destotalização do outro (MAHER, 2007), para o entendimento de que seres humanos são heterogêneos (MOITA LOPES, 2006) e não pensam da mesma forma somente por terem uma mesma nacionalidade em comum, por exemplo. Iniciativas como essas criariam vínculos no espaço institucional por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão que poderiam, inclusive, contribuir para a educação do entorno não só dentro do contexto acadêmico, mas, também, para além de suas fronteiras. Ademais, o trabalho a partir de projetos que fossem para além de apresentações e festivais firmados na perspectiva do Multiculturalismo Liberal favoreceriam, em direção à interculturalidade, a visibilização de problemas sociais enfrentados, tanto por estudantes internacionais quanto por estudantes brasileiros, contribuindo para atrair a atenção de pesquisadores para problematizar essas questões, em um movimento que criasse “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2007, p.14), no caso da Linguística Aplicada, por exemplo.

Finalmente, faz-se também necessário apontar para outra questão surgida a partir do discurso de Luz. Enquanto propõe que iniciativas como o Pelo Mundo e outras apresentações por ela mencionadas – como o espetáculo apresentado pelos estudantes da área do Latim e a feira do livro organizada de forma a ir além de apenas um “comércio de livros”, nas palavras da professora –, Luz chama a atenção para a importância de outros saberes, sobretudo, os saberes dos estudantes.

*P Luz: É, uai, **isso faz diferença demais!** Eu... eu acredito que... voltando àquele princípio lá, mas é... que a gente tava falando do mesmo espetáculo... que **são formas de comunhão de saber, sabe? Mais do que transmissão. Que ali não tinha um professor passando pros discípulos, pros alunos, né? Eu até nem gosto de chamar os meninos de alunos, sabe? Porque tem uma etimologia que eu acho que não é muito legal, né? Quer dizer, sem luz. Eu acredito que, em princípio, todo ser humano tem luz, né? Então, estudante eu acho mais legal. Que é até aquele como a gente deseja, né? O educador***

quer que o estudante estude. Se ele for um cara que fica enrolando e tal, a gente não fica feliz.

(Trecho retirado do recorte 11, da entrevista à professora Luz, no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Luz propõe uma “comunhão de saberes” em lugar de uma “transmissão de saberes”. Ela destaca o fato de que, nos espetáculos apresentados, “não tinha um professor passando pros discípulos, pros alunos”, pois, para ela, estudantes não são desprovidos de “luz”, como, destaca, sugeriria a etimologia da palavra “aluno”. Para a professora, “todo ser humano tem luz”. Podemos interpretar o discurso da professora Luz a partir do Letramento Crítico como uma busca para que alunos e professores sejam reconhecidos como trazendo “conhecimentos legítimos para o contato de sala de aula” (JORDÃO, 2014, p.202). Jordão (*ibidem*) assinala:

Quando menciono conhecimentos *legítimos*, quero dizer legítimos *mesmo*, que não são usados apenas como pretexto para apresentar aos alunos um conhecimento *melhor, mais sofisticado, mais complexo*[...] (JORDÃO, 2014, p. 202. Grifos da autora.)

No âmbito do trabalho aqui focalizado, esse conhecimento seria aquele ligado às disciplinas e referências da academia. Isto é, em iniciativas como o Pelo Mundo e as outras descritas pela professora Luz, desde que vão para além de uma única apresentação, ou um único festival, ou uma única feira etc., estabelece-se um campo aberto para uma comunhão de saberes mais plural e menos unicêntrica.

Na seguinte seção, passamos à parte 2 de nossa análise de registros, em que traremos as vozes dos estudantes da edição de 2015 do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, no qual se deu a criação e desenvolvimento do Projeto Pelo Mundo.

3.2 Parte 2 – O projeto Pelo Mundo pelas vozes dos estudantes do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G participantes da pesquisa

Nesta segunda parte de nosso trabalho, trazemos as vozes dos estudantes para compreender, a partir de sua perspectiva, o que foi o Projeto Pelo Mundo, focalizado em nossa pesquisa.

As entrevistas, como explicamos anteriormente, foram realizadas com cinco estudantes da edição de 2015 do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G. São eles: Upendo, uma estudante do Quênia; Paulina, da Namíbia; Sona Victor, um estudante do Gabão; Lempira, um estudante de Honduras; e, finalmente, Sandy, uma estudante da República Democrática do Congo que, na verdade, se preparava para ingressar no Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação.

Um primeiro aspecto em nossa análise de registros que nos pareceu bastante significativo foi o fato de que, ao responderem à pergunta “Como foi o seu primeiro ano como estudante do curso de português como língua adicional nesta instituição?”, todos os entrevistados, exceto Sandy, mencionaram, espontaneamente, a realização do Projeto Pelo Mundo ou alguma atividade relacionada a ele em seu discurso, conforme se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 9 – Recortes das respostas dos estudantes à pergunta “Como foi seu primeiro ano como estudante do curso de português como língua adicional nesta instituição?”

Estudante	Recortes
Upendo	[...]E também... pra ver como todo mundo tem ideias bem diferentes e... pra praticar a nossa... a nossa aprendizagem e como falar a língua também, era bem interessante, eu gostei das... debates e depois nós fizemos mais um projeto de Pelo Mundo , que foi a ideia da Yara, e... primeiramente nós ficamos “nossa, como nós vamos fazer tudo isso?” Fiquei “Ai... Vai ser muito trabalho”, mas... ficou muito bom, porque cada um fez o que ele... ele gostaria de fazer. Como eu... Eu fiz um dança com a minha amiga Tereza... e foi pra... ensinar as pessoas sobre a cultura dos nossos países, e... pra eles

	<p><i>tem uma ideia do que nós vivemos lá, que... por exemplo, a África não é só um país, é um continente com países diferentes, e cada país tem a sua própria cultura, e... cada comunidade também tem a sua própria cultura, então é bem divertido. Era... Essa era a ideia, pra mostrar o nosso mundo pras pessoas. E... pra mim ficou muito bom, eu gostei, eu gostei bastante dessa ideia.</i></p> <p>(Entrevista realizada no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)</p>
Paulina	<p>Paulina: <i>Sim, eu lembro do... teatro... Gostei muito do teatro que eu fiz, porque... achei uma coisa muito legal... pra... as pessoas do Brasil e pra mim também, pra eu saber... an... pra eu conhecer o meu... a África melhor e também... porque... eu acho que as pessoas daqui que não... conheciam o Brasil... ai... a África muito bom, acho que eles... tipo... aprendi muitas coisas, aprendeu muitas coisas depois... E... eles... e também tirou uma, é... porque eu fiz um... Poema?</i></p> <p>PP: <i>Poema, aham...</i></p> <p>(Entrevista realizada no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)</p>
Sona Victor	<p>Sona Victor: <i>É... Tipo assim... primeiramente, não... não... eu não tava entendendo... é... tipo assim, a maneira que as professoras tava dando as aulas pra gente. Tipo assim... a gente tava praticando, a gente tava cantando, a gente tava fazendo um monte de coisas. Até ficar... Entrevistadores... Eu não tava entendendo isso. Mas, depois, eu... é... eu percebi que isso tava ajudando a gente, tava ajudando a gente pra praticar a língua, sabe? E... nem sabia que eu... tipo assim, deveria... fazer uma entrevista, por exemplo, agora mesmo com você... ou... fazer... tipo assim, apresentar um trabalho... um trabalho lá na faculdade, diante de um monte de pessoas. Acho que, do jeito que as professoras... é... fizeram pra gente, ajudou muito a gente, ajudou muito a gente... A gente apresentou a cultura africana, diante de... de um monte de pessoas... A gente... Acho que a gente fez quase tudo, né? A gente foi é mesmo até... até numa escola...</i></p> <p>PP: <i>Uhum.</i></p> <p>Sona Victor: <i>Tem uma escola... Tem que dançar diante das crianças. Nossa! Oh, véi, eu gostei, eu gostei muito, eu gostei muito, sabe? Eu gostei muito. Foi uma experiência muito boa.</i></p> <p>(Entrevista realizada no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)</p>
Lempira	<p>Lempira: <i>[...]E, além disso, o... a gente fez a peça de teatro, né?</i></p> <p>PP: <i>Ahan.</i></p> <p>Lempira: <i>Que foi uma coisa que... bom, primeira vez no PEC-G, né? De... mostrando... as culturas de nós, a discriminação que a gente... não discriminação... bom, pode ser discriminação, né?</i></p> <p>PP: <i>Uhum.</i></p>

	<p>Lempira: <i>Isso que a gente vê do país de nós, que não é então... isso foi muito bacana para... ainda nos conectar mais.</i></p> <p>PP: <i>Entre... entre... cê fala entre o grupo, ou entre...?</i></p> <p>Lempira: <i>Entre o grupo e com os professores também, que... ah! Isso foi o melhor, acho... do PEC-G...</i></p> <p>(Entrevista realizada no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)</p>
Sandy	<p>Sandy: <i>Então, eu acho que foi muito interessante, mas no início eu tava com medo. Quando o... o [nome do coordenador do curso] me falou “você vão ter cinco professores, cada professor em um dia”, eu fiquei “nunca vi isso”, cada professor um dia, ok, mas com curso diferente. Eu tava pensando ... “mas, como que eles vão fazer pra ter uma coordenação pra esse curso de cinco pessoas ao mesmo tempo?” Eu fiquei “não”... Isso... Eu tava com muito medo (risos). Tem... tem uma coisa, né? Porque... Mas, sim, foi muito engraçado, porque depois deu tudo muito certo, e nossa, essas pessoas são bem coordenadas, uma vem e faz uma coisa, no dia seguinte, outra ... Não... Tá tudo bem, tá... tá até perfeito mesmo. (risos). Sim, eu acho que isso foi uma coisa boa, mas... no... porque, o... como tem várias pessoas, tem muitos estilos, também tem muitas personalidades... aí cada um pode ter uma referência ou pode realmente... Como que fala?... Entender... entender duma ou duma outra.</i></p> <p>(Entrevista realizada no segundo semestre de 2016.)</p>

Esse fato foi, de certa forma, surpreendente, principalmente porque as primeiras entrevistas foram realizadas cerca de quase um ano depois da realização do projeto, quando os estudantes já não estavam mais cursando o português, mas, sim, já haviam sido aprovados no Celpe-Bras e finalizavam, à época, seu primeiro semestre no curso de graduação escolhido por eles. Assim, podemos concluir que, de alguma forma, na perspectiva da maioria dos estudantes entrevistados, o Projeto Pelo Mundo foi um ponto forte em seu processo de aprendizagem do português no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, já que, quase um ano depois de sua realização, ainda permanecia, de certa forma, vivo em sua memória como algo que, em sua explicação sobre o primeiro ano de curso, deveria ser mencionado.

Também nos parece importante destacar que, nos registros gerados pelas entrevistas, ainda que em alguns momentos os estudantes se lembrassem das entrevistas, dos debates e de outras atividades desenvolvidas dentro do Pelo Mundo, há um destaque maior, em seu

discurso, para a peça de teatro, apresentada como resultado final de todas essas atividades. Uma primeira hipótese para isso pode consistir no fato de que, a princípio, não havia, de fato, um projeto preparado, esquematizado, um roteiro inicial idealizado pelas professoras que fosse sendo seguido durante o curso. Eu mesma, professora-pesquisadora, não imaginava, ao início do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G daquele ano, e mesmo de minha pós-graduação, que esse projeto viria a existir e se desenvolveria da forma como se desenvolveu. Somente ao final do curso é que todas aquelas atividades, para mim, tornaram-se um projeto. Na prática, foram as experiências vivenciadas em sala de aula – e, algumas vezes, fora dela – entre professoras e estudantes que foram construindo o que, agora, podemos observar como um projeto, em suas diferentes etapas, começando com as discussões e debates em sala, que levaram às entrevistas realizadas dentro da universidade e fora dela (como aquela realizada em um mercado popular da cidade) e culminaram na elaboração do roteiro da peça de teatro, apresentada nas três ocasiões diferentes, já mencionadas anteriormente: (i) em um Festival de Culturas realizado no em um dos auditórios da Faculdade de Letras onde se dava o Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G; (ii) em um seminário de tradução e edição, organizado pela professora Luz nesse mesmo contexto, porém, apresentado em um espaço aberto naquela mesma faculdade; (iii) em uma escola municipal, a convite do professor Marcius, que, sendo estudante da Faculdade de Letras daquela instituição e professor da Escola Integrada, caminhando pelos corredores da Faculdade de Letras, assistiu à segunda apresentação dos estudantes e entrou em contato com o coordenador do curso e as professoras para levar os estudantes à sua escola. Assim, pode ser que também os estudantes, assim como as professoras, não tenham enxergado todas aquelas atividades como sendo parte de um projeto, já que, de fato, elas só se configuraram como projeto ao final do curso, na visão de nossa pesquisa, no intento de analisar, em conjunto, todas aquelas experiências vivenciadas durante o curso focalizado.

Outra hipótese se relaciona com o destaque que a peça de teatro teve, não só entre os estudantes do curso, mas também para a parte da comunidade acadêmica em que eles estavam inseridos. Ainda que os estudantes tenham tido diferentes experiências fora da sala de aula antes do teatro, como as entrevistas realizadas pelos corredores da faculdade e no mercado popular da cidade, foi a partir da peça de teatro que tiveram maior atenção da comunidade ao seu redor, principalmente porque, ao final das duas primeiras apresentações, receberam os cumprimentos de estudantes e professores da faculdade, responderam às perguntas de pessoas que haviam assistido à peça, curiosos para saber mais sobre eles, sobre o que estavam fazendo no Brasil, quanto tempo ficariam, como surgiu a ideia da peça, etc. Conste também o fato de que, quando ensaiaram a peça pela primeira vez, nem os estudantes e nem as professoras imaginavam que seriam convidados para apresentar novamente, muito menos por mais duas vezes, sendo, uma delas, fora da universidade.

Logo, a visibilidade que esses estudantes alcançaram depois da apresentação da peça de teatro, que, aparentemente, contribuiu para a sua integração na comunidade acadêmica em que estavam inseridos naquele primeiro ano, pode ser uma explicação pelo fato de essa parte do projeto ter tido destaque em sua memória do *Pelo Mundo*. O recorte a seguir, da entrevista com Paulina, pode ser esclarecedor nesse sentido.

Recorte 12 – Trecho da entrevista à estudante Paulina

Paulina: *Um poema, e... quando eu falei em frente de todo mundo eu pensei... “então não tem... Ah... Eu não... eu posso... ficar mais fechado, porque as pessoas me aceitam. Então isso me fez tipo “Ah! Hello, Brasil”. (risos)*

PP: *Cheguei. (risos)*

Paulina: ***Cheguei, agora cheguei.*** (risos)

(Entrevista realizada no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Nesse trecho da entrevista, Paulina ressalta o que significou a apresentação da peça *Pelo Mundo* em sua experiência. Segundo ela, depois de falar seu poema – que, de fato, foi um poema de sua autoria, escrito em português, em inglês e em africâner, algumas das línguas faladas por ela – em frente “de todo mundo”, concluiu que não precisava mais “ficar fechado, porque as pessoas me aceitam”. Naquele momento, a partir daquela apresentação, Paulina sentiu que realmente havia *chegado ao Brasil*: “Cheguei, *agora* cheguei”. A apresentação da peça diante da comunidade à qual buscava se integrar foi, para Paulina, mais que uma atividade acadêmica, de prática do português ou preparatória para o exame Celpe-Bras. Para a estudante, apresentar a peça e recitar seu poema diante daquelas pessoas representou um deslocamento em seu processo de inserção na comunidade à qual buscava se integrar: de *não aceita* para *aceita*; de *ficar fechada* para *abrir-se* àquela experiência; de sentir que realmente, *agora*, havia, de fato, *chegado* ao Brasil.

Em outro momento da entrevista, perguntei aos estudantes especificamente sobre o Projeto Pelo Mundo. Em nosso roteiro, constava a pergunta: “Você se lembra do Projeto Pelo Mundo? Em caso afirmativo, por favor, você poderia falar um pouco sobre o que foi o projeto e como se desenvolveu?”. Como alguns dos estudantes já haviam mencionado o Pelo Mundo, como mostramos anteriormente, passamos, na maioria das entrevistas, diretamente à segunda parte da pergunta, sobre o que foi o projeto e como se desenvolveu. A seguir, apresentamos alguns trechos dessas respostas para, em seguida, analisá-las.

Recorte 13 – Upendo

Upendo: Ah, **Pelo Mundo era um projeto...** ah, como eu falei, **pra mostrar os preconceitos e as coisas verdadeiras dos nossos países**, porque a nossa turma era dos países diferentes, então, era pra cada um mostrar pelo menos alguma coisa sobre o seu país... e o processo era onde **as pessoas escolheram, algumas pessoas fizeram poesias, outras danças, outras cantaram, e outras só falavam sobre o seu próprio país**, e... esse era o processo, mas não foi bem fácil não, porque as pessoas tive que fazer ensaios... que se preparar, praticar em casa... praticar aqui na faculdade também pra... **pro projeto ficar bem... bem claro pra todo mundo saber**, e... no dia do projeto, era só... é... a parte que **nós fizemos nosso projeto pra prati... pra... mostrar pras pessoas, as pessoas... nós fizemos a... as nossas danças e usamos roupas... bem... culturais, as nossas roupas dos nossos países e também...** outros colocaram música dos nossos países e... tive algumas poesias que fala sobre... Por exemplo, eu tive uma que falava da Jamaica, outra de Gana e outra... ah... era da Guatemala, que falaram sobre esses países e sobre o que é feito lá, **mais do que as pessoas sabem, como na Jamaica, as pessoas só falam de... da maconha, mas tem mais lá do que essa... ou Bob Marley também, e...se... no... na África também, nós mostramos que a África é continente com países diferentes, então cada um das... cada uma das pessoas que era da África mostrou alguma coisa sobre o seu próprio país, e era isso mesmo, pra tirar os preconceitos que as pessoas tem sobre os países.**

PP: E como que cês descobriram esses preconceitos que as pessoas têm?

Upendo: Ah, é... pra descobrir nós fizemos algumas entrevistas aqui na faculdade, no mercado central, pra... **só pra entrevistar as pessoas, sem falar qual país nós éramos**, nós somos de quais países, então nós fomos lá e ficou, ah... perguntando. Eram as perguntas sobre o que você pensa sobre a África, quando você ouve a África, é... qual é o seu primeiro pensamento sobre a África **e era bem engraçado porque as pessoas ficaram falando, pessoas pobres, crianças morrendo de fome, a África é um país bem... pobre, as pessoas moram nas, nas, nos árvores** e... que mais? Lembro não, mas, é... todo mundo falava essas coisas bem... E você fica “Nossa! A África é...” **Eu não sei qual África é essa, mas tá bom.** (risos) Era assim, e você fala sobre... ah... sei lá! Jamaica e eles ficam “Jamaica fica onde? Na África também?”... não! Você fala “você conhece esse país, Gabon... Você conhece Togo?” e eles ficam “Que isso?”. E...eu... é... você fica bem impressionado, então... nós soubemos sobre esses preconceitos **pelo meio de fazer entrevistas com as pessoas... ahan... e também entre nós. Nós fizemos...**

entrevistas entre nós também aqui na faculdade e no mercado central...

(Entrevista realizada no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Nesse recorte, observamos algumas questões interessantes a serem destacadas em nossa análise, principalmente por serem recorrentes também nas entrevistas dos outros estudantes entrevistados. Primeiramente, observamos a justificativa de Upendo para a realização do projeto: “*Pelo Mundo era um projeto, como eu falei, pra mostrar os preconceitos e as coisas verdadeiras dos nossos países...*”. Mais adiante, a estudante explica que descobriu os preconceitos em entrevistas realizadas em atividades dentro e fora da universidade, em que as pessoas apresentavam discursos que, de alguma forma, surpreendiam-na, como no trecho: “[...]e era bem engraçado porque as pessoas ficavam falando, ***peessoas pobres, crianças morrendo de fome, a África é um país bem pobre, as pessoas moram nas, nas, nos árvores***”. Em outro trecho, a estudante diz: “[...]e você fica “*nossa, a África é...*” ***eu nem sei qual África é essa, mas tá bom***”. Essa percepção e estranhamento quanto ao modo como seus países e continentes eram representados pelos brasileiros nas entrevistas realizadas durante o Projeto Pelo Mundo também são observados no discurso de outros estudantes do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, como neste recorte da entrevista ao estudante Sona Victor:

Recorte 14 – Sona Victor

Sona Victor: ***Então, eu, pessoalmente, eu decidi. Falei “bom, vou fazer”. Vou fazer por quê? Por que eu acho que eu preciso mostrar pras pessoas o... outro lado da África. O que é a África mesmo, o que é o Gabão, que é meu país. Então eu acho que precisava mesmo. Porque eu tô aqui no Brasil, todo envolvido nessa cultura, então preciso também mostrar pras pessoas... pros brasileiros minha... minha cultura ou a cultura africana.***

PP: *Uhum. Então é isso que eu ia te perguntar, eu ia te perguntar qual foi a sua motivação pra participar. Então é isso, né? Tipo... mostrar a sua cultura?*

Sona Victor: **Mostrar minha cultura.** *Mostrar minha cultura e mostrar, também, apresentar um pouco... o... tipo assim, tirar essa dúvida da cabeça das pessoas o que é a África mesmo. Sobretudo isso. Porque, quando acabei de chegar aqui no Brasil. Nossa! O que tava entendendo da África, véi... Tipo assim... tava horrível sabe? Eu tava pensando “nossa, isso é falta de conhecimento ou... isso... eles querem falar isso?”. Mas... o que eu percebi, eu percebi que que tava falta de conhecimento, né? Então... a gente precisava mostrar isso. Demonstrar isso... O que é a África pras pessoas. Acho que... pelo menos a gente conseguiu, né?*

(Entrevista realizada no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Observamos que também Sona Victor havia chegado à conclusão, durante o desenvolvimento das atividades de entrevistas que também fizeram parte do Projeto Pelo Mundo, de que o modo como ele concebia a África era muito diferente das visões encontradas por ele no Brasil. Sona Victor parece um tanto perplexo quanto a essa diferença: *“Porque quando acabei de chegar aqui no Brasil. Nossa... O que estava entendendo da África. Tipo assim, estava horrível sabe?”*. E, adiante, o estudante demonstra que, a princípio, não entendia o que fazia com que as pessoas dissessem aqueles tipos de coisas sobre o continente africano: *“Eu estava pensando ‘nossa, isso é falta de conhecimento ou querem falar isso?’”*

Analisando esses recortes a partir do Letramento Crítico, retomamos o que assinala Mattos (2014), em consonância com Festino, Mattos e Mizan (2008):

[o letramento crítico] **constitui-se numa prática sócio-historicamente situada de construção de significado.** De acordo com as autoras, esse processo implica a utilização de diferentes formas de produção, comunicação e recepção de signos linguísticos e visuais que existem em qualquer comunidade, ou seja, **letramento crítico significa que o que está sendo lido, visto ou ouvido foi produzido de acordo com os valores e normas do contexto sócio-histórico da comunidade à qual o autor pertence. Além disso, o leitor, ouvinte ou espectador também está inserido em um contexto sócio-histórico e cultural que define a forma como o sentido é construído.** O ato de leitura torna-se crítico no momento em que a **“diferença”** é

percebida e estabelecida entre o autor e o leitor que constroem significados de acordo com os valores de seus próprios contextos e, assim, tornam-se críticos não só do contexto do Outro, mas também de seu próprio contexto de produção. O objetivo final do letramento crítico é, assim, **desafiar as relações de poder existentes e provocar mudança social.** (MATTOS, 2014, p. 174. Grifos adicionados.)

Considerando os discursos de Upendo e Sona Victor sob essa perspectiva, observamos que ambos se encontraram com a “diferença” entre o que eles mesmos pensavam sobre o continente africano e as concepções daqueles a quem conheceram, seja por meio das atividades do Projeto Pelo Mundo (como as entrevistas pelos corredores da universidade e no mercado popular da cidade), seja em seu dia a dia no Brasil. Sua surpresa diante dessa diferença revelou, de alguma forma, as diversas construções de significado sobre o continente africano. Assim, os estudantes tiveram, por meio do trabalho ancorado no Letramento Crítico, a oportunidade de refletir sobre seus próprios valores e normas, assim como aqueles dos contextos sócio-históricos e culturais em que estavam se inserindo, dentro e fora da universidade, em sua experiência de vida e estudos no Brasil. Desse encontro com a diferença, adveio o desejo por mudança, por transformação, tanto por parte das professoras (como vimos na primeira parte deste capítulo) como por parte dos estudantes. A partir das discussões e debates mediados pelas professoras nas aulas, comprometidas com o letramento crítico para o curso ministrado e com uma formação cidadã dos estudantes, surgiu o desejo por mudança, que se manifestou em diferentes iniciativas, culminando no projeto Pelo Mundo. Como salienta Mattos (2014), em concordância com Wenger (1998),

[...] a educação não é apenas formadora, mas é também transformadora. A educação para a cidadania também focaliza a transformação. No entanto, enquanto a educação visa à transformação do indivíduo, a educação para a cidadania visa à transformação de grupos sociais através da participação ativa dos indivíduos (MATTOS, 2014, p. 173).

Nesse “caos produtivo instaurado pela visão de que o mundo é plural, múltiplo e móvel” (JORDÃO, 2014, p. 201), professoras e estudantes puderam se perceber tanto como *narradores e narrados*, narrando a si mesmos e aos outros, tendo, a partir dessa percepção, a possibilidade de transformar a realidade enquanto agentes no mundo (*ibidem*).

Contudo, comprometidos com a perspectiva da Linguística Aplicada Indisciplinar, “continuamente autorreflexiva” (MOITA LOPES, 2006, p. 15), ainda que acreditemos na possibilidade de agência dos indivíduos no mundo e na transformação social a partir de uma formação cidadã de nossos estudantes e, justamente por isso, tenhamos escolhido a perspectiva do Letramento Crítico para o desenvolvimento de nosso curso e do Projeto pelo Mundo, não podemos negligenciar o fato de que, como destacou Maher (2007), apenas o fortalecimento político ou o *empoderamento* de nossos estudantes não basta para uma transformação social, o alcance de seus direitos, a visibilização e transformação de sua situação. Como já mencionamos em nosso referencial teórico⁴⁷, na visão da autora, são necessários três cursos de ação: “(1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença” (MAHER, 2007, p. 257). Ainda que sejamos tentados a classificar o Pelo Mundo como um projeto que trouxe transformação para os estudantes e para o contexto em que estão inseridos, nosso compromisso com essa perspectiva crítica e autorreflexiva de uma Linguística Aplicada Indisciplinar e com o Letramento Crítico nos alerta para o fato de que ainda há muito para se discutir, problematizar, debater. Nesse sentido, observemos o seguinte recorte, da entrevista com Sandy.

⁴⁷ Cf. capítulo 2 desta dissertação.

Recorte 15 – Sandy

*Era uma ideia de todo mundo, todo mundo deu uma contribuição, contribuiu no projeto, e ficou bem...bem legal, e eu mesmo me senti muito.. como é que fala?... hum... Muito empolgada, muito... realmente... empolgada mesmo no projeto, **porque realmente estava sentindo que estava fazendo uma coisa certa para as boas razões que ia levar a um certo conhecimento melhor.** Então, eu acredito que talvez, realmente pra mim, **eu gostaria que a gente tivesse mais... mais oportunidade de apresentar, mais lugares, por exemplo como a gente foi lá no mercado central, onde tinha poucas pessoas que realmente sabiam, entenderam de onde que a gente era, ou sobre o que que é o continente africano, que poderia ser realmente bem legal levar isso pra... esse tipo de público, né?** Porque, na verdade, a [nome da universidade] sim, tem pessoas que não sabem, que não conhecem, **mas acho que por esse tipo de público tem ainda mais pessoas que não sabem.** Mas já o fato de fazer isso na [nome da universidade] foi uma coisa boa, porque as pessoas que talvez não tinham algumas informações receberam essas informações, ou outras pessoas tiveram mais perguntas, mais dúvidas, e... **talvez acabaram procurando pra saber mais.***

(Entrevista realizada no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Assim como já havia sido expresso no discurso da professora Luz⁴⁸, Sandy aponta para o fato de que, apenas um projeto, uma apresentação, não é suficiente para, nas palavras de Luz, “mudar muitas cabeças”. Ainda que Sandy reconheça a importância do trabalho realizado por meio do projeto no contexto acadêmico, seria necessário que ele alcançasse outros ambientes, como o mercado popular onde os estudantes desenvolveram algumas entrevistas, como explicado por Upendo. Para ter um impacto para transformação, como aponta Sandy, seria necessário ter mais “oportunidades de apresentar”, em “mais lugares”. Mais do que isso, acrescentaríamos, seria necessário desenvolver iniciativas duradouras, como assinalamos anteriormente, que contribuíssem para reflexões mais profundas sobre os preconceitos e questões apenas expostas na peça de teatro. Seria necessário propor rodas de debate, rodas de conversa, ciclos de palestras e outras diferentes possibilidades

⁴⁸ Cf. análise do recorte 9, na seção 4.1.3.

de iniciativas que, por meio de um projeto sólido e não apenas de apresentações isoladas ou eventuais, contribuíssem para uma educação real do entorno, firmada na interculturalidade, na percepção de que as diferenças existem e de que precisamos buscar a forma mais informada e respeitosa possível de conviver com elas (MAHER, 2006).

Ainda que, como professora e pesquisadora, tenha observado grandes mudanças nos discursos dos estudantes desde o início do curso até a data em que os entrevistei, nos recortes apresentados nesta pesquisa, ainda é possível observar falas como “*A gente apresentou a cultura africana, diante de...*” ou “*...tirar essa dúvida da cabeça das pessoas. O que é a África mesmo*”, para citar alguns trechos, em que se nota ainda uma concepção de cultura como solidificada e homogênea e em que se ignora, ainda, a visão de que “realidade e observador são inseparáveis: só se tem conhecimento do real mediante nosso olhar, nossa leitura dele” (JORDÃO, 2014, p. 198). Por outro lado, em outros momentos, os estudantes apresentam uma reflexão que demonstra não só um amadurecimento crítico quanto à forma como são narrados pelos outros, mas, também a forma como narram os outros e a si mesmos, como se pode notar nos trechos do recorte 16, a seguir.

Recorte 16 – Algumas reflexões dos estudantes

Trecho 1 – Paulina

Gostei muito do teatro que eu fiz, porque... achei uma coisa muito legal... pra... as pessoas do Brasil e pra mim também, pra eu saber... an... pra eu conhecer o meu... a África melhor e também... porque... eu acho que as pessoas daqui que não... conheciam o Brasil... ai... a África muito bom, acho que eles tipo... aprendi muitas coisas, aprendeu muitas coisas depois...

Trecho 2 – Upendo

Ah, eu... no projeto de... Pelo Mundo, eu fiz uma dança sobre a cultura de Gana, eu fiz com a minha amiga que era de Gana, e nós fizemos uma dança sobre... Que é só mostrava sobre... como se fosse lá na África, que as pessoas mesmo dançam lá... que eu acho que todo mundo acredita que se você nasce em África você tem que saber como dançar, mas não é assim! As pessoas... Você ensina

como dançar, tem algumas que dançam e outras que não.

Trecho 3 – Paulina

E África não é um país e... Sim! E outras pessoas... sim, então eles dançaram, cantaram, e também... tem do... o que eu gostei mais é sobre a Jamaica, **porque é... eu também pensou... pensei sobre isso. Eu tava pensando que no Jamaica só tem maconha e...** [...] **Todo mundo fuma maconha, mas... eu vi que pessoas são muito diferente, você não pode falar que... alguma pessoa é assim só porque ele é de lá.**

Trecho 4 – Sona Victor

Bom... acho que a ideia surgiu... acho que por causa do... quando a gente tava tendo as aulas... bom... **a gente não tava se conhecendo, sabe?** Tipo assim... surgiu por causa de... **não vou falar do preconceito, né? Mas acho que vou falar do... da... da falta de conhecimento, né?! Tipo assim, a... tinha outras pessoas da sala que tava achando que lá... a África era um país, como falei, tipo assim, a África é um país, tal, tal. Tinha uma amiga nossa que tava falando que... é... lá na África a gente bebe xixi. (risos). Então... tudo isso _____.** **Acho que o projeto ajudou mesmo a gente, ajudou mesmo aquela amiga, porque, acho que... por _____ de ignorância, ela tava talvez falando disso por causa de ignorância. Então... o projeto ajudou muito a gente pra... pra ver, por exemplo, eu estava pensando que lá na Jamaica é só... só fuma maconha, né?**

Trecho 5 – Sandy

Eu lembro também que tinha a... a [nome da estudante], da Guatemala, na sala, **que tava perguntando muitas coisas sobre a África e a gente ficou conversando... e tinha... tinha esse ambiente de “nossa, a gente não sabe nada de onde que a gente são, como assim?”**, a gente pensou “então, vamos fazer uma coisa que pode realmente levar as pessoas a pensar”.

Antes de finalizar esta parte de nossa análise de registros, apontamos para uma última questão que nos pareceu relevante em nossa pesquisa: *e o Celpe-Bras?* Entre as perguntas feitas pela professora-pesquisadora aos estudantes entrevistados para nossa pesquisa⁴⁹, não havia nenhuma pergunta direta quanto ao exame. Porém, uma das questões buscava pela percepção dos estudantes quanto ao possível impacto do projeto em sua aprendizagem. A pergunta era a seguinte:

⁴⁹ Cf. anexo 2, p. 165.

“Você acredita que o Projeto pelo Mundo teve algum impacto na sua aprendizagem durante o curso? Se sim, de que forma?”. Em nenhuma das respostas, os estudantes mencionaram o exame Celpe-Bras. Na verdade, ao buscar pelo termo “Celpe-Bras” no corpo das transcrições de todas as entrevistas realizadas com os estudantes, por meio da ferramenta de localizar palavras do *Microsoft Word*, esse só é mencionado uma única vez, por mim, no desdobramento de uma pergunta:

Recorte 17 – Menção ao Celpe-Bras

Lempira: *É, mas cada etapa que eu tô morando aqui no Brasil... que eu tô vivendo aqui, é uma etapa muito especial que eu estou lembrando.*

PP: *Uhum.*

Lempira: *São das lembranças que ficam comigo, as experiências mesmo.*

PP: *E, aqui... quando... agora que você já tá nesse... Porque ano passado, o primeiro ano de adaptação foi o mesmo do curso, e agora que você tá fazendo já, já passou o **Celpe-Bras** e tal... como que tá sendo a adaptação à Universidade, aos colegas?*

Lempira: *Ah, com meus colegas foi muito bom, foi tranquilo né? Já com a... Nos estudos, isso foi um pouco difícil, porque, além de eu estar fazendo faculdade lá, minha base de ensino médio é muito fraca, então...*

Quando responderam à pergunta sobre os possíveis impactos do Pelo Mundo em sua aprendizagem, nenhum dos estudantes mencionou o Celpe-Bras, ou algum tipo de impacto do projeto diretamente para uma preparação para o exame. Por outro lado, mencionaram impactos para a vida como estudantes da graduação, para sua adaptação ao Brasil e para sua integração à sociedade em seu entorno, assim como para sua segurança quanto à aprendizagem da língua portuguesa. É o que podemos observar nos recortes a seguir:

Recorte 18 – Trechos das respostas à pergunta “Você acredita que o Projeto pelo Mundo teve algum impacto na sua aprendizagem durante o curso? Se sim, de forma?”

Trecho 1 – Upendo

Upendo: *Sim, eu acredito que tive, porque durante desse program... desse... é... projeto, nós falamos e conversamos, e pra conversar **você está praticando a sua aprendizagem da linguagem, e também para como desenvolver...** e pelo meio das entrevistas, você não teve opção, você teve que falar com outras pessoas, então **você vai lá conversar com as pessoas, tira a vergonha e conversa mesmo,** então era uma boa ideia... uma... boa... **um bom método, entende? ahan... método pra aprender a língua portuguesa.** E que mais? Também para... conversar entre os nossos colegas, porque eles ficam tirando que “você falou isso errado, você falou isso, essa, essa”... era como o Sona Victor... “você vai ficar com raiva, mas eu vou falar, vou falar”... **então você aprendia no final, você ficava aprendendo alguma coisa.***

PP: *Um ia corrigindo o outro e ajudando...*

Upendo: *Sim, era assim mesmo. **Foi uma... um bom projeto pra aprender.***

(Entrevista realizada no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Trecho 2 – Sona Victor

Sona Victor: *Acho que sim, né? Sim, porque o... o... Como chama? O projeto ajudou a gente... a gente no sentido, tipo assim, **primeiramente porque eu não... não tinha essa coragem pra falar, talvez pra apresentar um trabalho diante das pessoas. O projeto me ajudou porque, novamente, depois das aulas do... do... do português, a gente deveria entrar na faculdade, e na faculdade, nossa! O que tô vivendo agora, nem imaginei isso, sabe? Apresentação hoje, apresentação amanhã, apresentação depois d’amanhã, palestra, tal, tal... Acho que o... o projeto me ajudou, sabe?** Pra ter essa coragem, pra falar com as pessoas, falar diante das pessoas. É um ponto. E, n’outro lado, **o projeto me ajudou também pra... pra praticar meu português, né?** Praticar meu português, porque a gente, foi... por exemplo, quando a gente foi na... pra... pra escola das... das crianças, **a gente compartilhou com as crianças.** Tinha uma criança que falou “Oh! Eu quero conhecer o Gabão” e tal, tal... Porque **eu falei pra ela tudo sobre o Gabão,** “eu quero conhecer o Gabão, Gabão fala qual língua?”, tal, tal... **Eu tava falando com eles,** e eu gostei muito. Gostei muito, porque foi... acho que foi uma experiência muito bacana, muito bacana. **Falar com as crianças, ouvir, entender como uma criança vai te falar “nossa, eu quero morar lá na África”, tal, tal.** Nossa! Gostei muito. Gostei muito. Por isso... o projeto me ajudou muito mesmo.*

(Entrevista realizada no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Trecho 3 – Sandy

Sandy: *Sim.*

PP: *E de que forma?*

Sandy: *Olha, a primeira vez que a gente fez a apresentação, pra mim foi muito... como que fala? (risos) É engraçado, né? Foi a primeira vez eu falar português durante tanto tempo em frente de tantas pessoas sem estar bêbada.*

PP: (risos)

Sandy: *Foi! Foi ótimo. Sim, porque realmente, quando você tem muito tempo... Olha! **Você tá aprendendo uma língua, tem tantas pessoas, você está precisando um pouco de coragem, né? Cê bebe um pouco aí cê começa a falar fluentemente..** (risos) *Sem nem pensar um pouco, e tal... Aí... **Mas aquela experiência, a bebida daquele dia foi a motivação, a motivação de fazer as coisas bem pras pessoas entenderem e poder comunicar, e também o fato que antes da gente apresentar já tinha outras pessoas que apresentaram muito bem, sabe? Aí toda essa motivação de novo... “temos que fazer bem, temos que fazer melhor”... aí tudo isso ficou realmente o... a bebida daquele dia, que deu motivação, que tirou vergonha, que tirou muitas coisas. E depois eu comecei a escrever meu projeto depois da apresentação, e eu me senti mais confiante no meu português depois dessa apresentação do que... do que antes, porque antes realmente eu tava muito... com muito medo, falando “Nossa Senhora! Eu vou conseguir realmente fazer esse projeto? Esse projeto em português, tenho que apresentar, tenho que fazer isso, eu tenho que passar pra... não sei... cinco lugares onde vai ter professores... Nossa! Como que eu vou fazer?”... e, depois... **Nossa! Essa apresentação realmente me deu, sabe, essa coragem mesmo de poder fazer as coisas bem melhor né?******

(Entrevista realizada no segundo semestre de 2016. Grifos adicionados.)

Como mencionamos anteriormente, as entrevistas foram realizadas quase um ano depois de os estudantes terem realizado o exame Celpe-Bras. Quando entrevistados, os estudantes já haviam recebido os resultados da prova e todos foram aprovados, ao final⁵⁰. Dos 13 estudantes que prestaram o exame, 12 já estavam cursando sua

⁵⁰ Lembramos que, como mencionamos anteriormente, somente um dos estudantes não havia sido aprovado na primeira aplicação do exame, mas, graças a uma decisão do MRE, todos os estudantes do PEC-G reprovados naquela edição do exame puderam fazer a prova novamente em abril de 2016, quando o aluno em questão foi aprovado.

graduação na universidade anfitriã, e o Celpe-Bras já não era mais uma preocupação. Esse, acreditamos, pode ser um dos motivos pelos quais o exame não é diretamente mencionado pelos estudantes durante as entrevistas. Como teriam sido suas respostas, por exemplo, se as entrevistas tivessem sido realizadas uma semana antes do exame? Como seriam as impressões dos estudantes acerca do impacto do Projeto Pelo Mundo em sua aprendizagem àquela época?

Por outro lado, podemos interpretar também que, depois de se afastarem da época de realização do projeto, e já envolvidos nas atividades para as quais pleitearam uma vaga no PEC-G – ou seja, a realização de sua graduação em uma IES brasileira –, os estudantes puderam ter uma visão mais ampla dos impactos dos tipos de atividades realizadas no Pelo Mundo para além da realização da prova, que era apenas uma etapa – uma importante, mas não uma única etapa – de sua vida no Brasil como estudantes do PEC-G.

Como professora, pergunto-me: de que forma poderíamos mostrar aos estudantes, desde o início do curso, de forma clara, os objetivos de cada atividade, de cada projeto realizado, de forma que essa compreensão contribua para minimizar sua ansiedade quanto à realização do exame Celpe-Bras, de modo que eles enxerguem para além dos horizontes da prova, entendendo, desde o início, que práticas dentro e fora da sala de aula podem contribuir não apenas para a realização de uma prova, mas também para as portas que se abrirão além dela?

Finalmente, neste capítulo, apresentamos o Projeto Pelo Mundo buscando visibilizar a voz dos envolvidos em seu processo de desenvolvimento. Por meio das vozes das professoras e dos estudantes participantes da pesquisa, analisamos diferentes questões relacionadas ao projeto no âmbito do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G, em sua edição de 2015. Na análise dos registros gerados durante o progresso de nosso trabalho, observamos diferentes questões que nos auxiliaram a responder às perguntas de pesquisas que nos direcionaram. É a elas que voltaremos em nossas considerações finais, a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa era a ideia, pra mostrar o nosso mundo pras pessoas.

(Frase de Upendo, estudante do PEC-G, participante desta pesquisa)

Como esclarecemos no início desta dissertação, o objetivo geral de nossa pesquisa consistiu em analisar o projeto *Pelo Mundo*, desenvolvido no Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G em uma universidade federal brasileira, no intento de observar que política linguística se configurou a partir desse projeto. Buscamos, ademais, analisar de que forma as práticas e ações realizadas durante seu desenvolvimento trouxeram possíveis contribuições para uma educação do entorno (MAHER, 2007) enquanto, em si mesmas, se constituíam como políticas linguísticas. Para isso, propusemos algumas perguntas de pesquisas que orientaram o processo de geração e análise de registros durante nosso trabalho. Nesta seção, voltamos a essas perguntas, buscando apresentar nossas considerações finais à luz das análises empreendidas no capítulo anterior.

Esta foi nossa primeira pergunta de pesquisa:

De que forma o ensino de PLA em um curso específico para candidatos ao PEC-G pode contribuir para a configuração de uma política linguística coerente com as diretrizes do convênio?

Em primeiro lugar, é necessário retomar as diretrizes do PEC-G. Segundo parágrafo único do artigo primeiro do Decreto Nº 7.948, de 12 de março de 2013⁵¹, que atualmente rege o programa⁵²,

⁵¹ Cf. anexo 3, p. 167.

⁵² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm>. Acesso em: 4 nov. 2016.

O PEC-G constitui um **conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional**, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso.

Como salienta Bizon (2013), firmando-se como parceiros de uma importante política pública nesse desafiador processo de internacionalização das instituições de ensino superior, tanto o MRE quanto as universidades anfitriãs do convênio PEC-G precisam ter clareza quanto ao que compreendem como *cooperação*. Como assinala a autora, oferecer vagas para esses estudantes internacionais é apenas um dos passos dessa política. Faz-se necessário discutir sobre *como* essa “cooperação educacional internacional” expressa no decreto vem se efetivando na prática. Em nossas análises de registros, observamos, nos relatos das professoras Marie, Amie e Sê, assim como em meu relato sobre o processo seletivo para o mestrado de que participei em 2015, o eminente risco de que as atividades, pesquisas e projetos nas universidades sejam guiados pelo *capitalismo acadêmico* (SLAUGHTER & LESLIE, 2001). Se guiada pelo *capitalismo acadêmico*, como salientaram Bizon (2013), Slaughter e Leslie (2001), a universidade poderá se voltar, fatalmente, para uma preocupação com interesses comerciais e estratégicos enquanto busca subir nos *rankings* internacionais para obtenção de maiores investimentos financeiros, distanciando-se do seu compromisso para com as indagações e curiosidades científicas de fato relevantes para a sociedade, ou, nas palavras da professora Amie, a academia continuará se afastando da “vida real”⁵³. Assim como em minha experiência ao preencher uma ficha de pontuação do CV Lattes durante o meu processo de seleção para o mestrado, narrada nesta dissertação⁵⁴, a prática docente continuará sendo desvalorizada mesmo nos próprios cursos de formação de professores, seja por meio de formulários como esse mencionado, ou por meio de documentos semelhantes, como o

⁵³ Conferir recorte 7, p. 105-106 desta dissertação.

⁵⁴ Conferir p. 102 desta dissertação.

relatório anual de docentes, citado pela professora Marie, e outros produzidos para CAPES, CNPq e outras agências de fomento.

No Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G realizado em uma universidade federal mineira, em 2015, observamos, nesta pesquisa, que o trabalho de cinco professoras, juntamente com seu coordenador, buscou uma política linguística que visibilizasse as vozes, experiências e inquietações vivenciadas pelos estudantes do curso, o que culminou na elaboração e desenvolvimento do Projeto Pelo Mundo. O PEC-G não disponibiliza um documento de orientações ou parâmetros para a elaboração de um currículo do curso para esse público específico, o que não impediu que, por meio de diferentes ações dos envolvidos no processo de desenvolvimento do curso e do Projeto Pelo Mundo, fosse configurada uma política linguística voltada para um processo de ensino-aprendizagem norteado por uma perspectiva intercultural e preocupada com o letramento crítico. Essas iniciativas visaram contribuir para a formação cidadã e crítica dos estudantes, de modo que estes pudessem, cada vez mais, se posicionar diante das formas como estavam sendo narrados pela sociedade à qual estavam buscando se integrar e, ao mesmo tempo, refletir sobre o modo como narravam a si mesmos e aos seus colegas de sala.

O desenvolvimento do curso, assim como o Projeto Pelo Mundo, não só visibilizaram os estudantes na faculdade de Letras onde estudavam PLA antes de prestar o exame Celpe-Bras, mas também trouxeram à tona suas inquietações e visibilizaram suas vozes tanto no contexto acadêmico (nas duas primeiras apresentações, realizadas dentro da faculdade de Letras daquela universidade) quanto fora dela (na escola municipal pela qual os estudantes foram convidados a apresentar a peça). Assim, ainda que não tenhamos a ilusão de que o Projeto pelo Mundo tenha sido “perfeito” ou que seja um projeto modelo para outras instituições – pois, como vimos defendendo até aqui, os seres humanos são heterogêneos, assim como são heterogêneos os diferentes cursos para candidatos ao PEC-G desenvolvidos em diferentes IES ao redor do Brasil –, observamos, em nossas análises, sua contribuição para a configuração

de uma política linguística coerente com as diretrizes do convênio, alicerçado, sobretudo, no objetivo de uma cooperação internacional, de acordo com o trecho do decreto apresentado anteriormente. Como indica Bizon (2013), é impossível que haja cooperação sem que o Outro seja compreendido como parceiro. Concordamos com a autora quando esta assinala que

[...] essa compreensão implica conhecer de fato esse parceiro, respeitando suas particularidades e diferenças, para que efetivas condições de cooperação sejam criadas. Dessa forma, é necessário que a indiferença social e a amnésia histórica (SCHMIDT, 2011, p. 55) que marcam os processos de globalização não contaminem o gerenciamento de políticas públicas, alinhando-as a projetos que celebrem um discurso de inclusão e pluralismo, desde que “os segmentos da periferia signifiquem lucro para as sociedades metropolitanas” (SCHMIDT, op. cit., 58). Por isso, tal como Milton Santos (op. cit.), acredito que tudo depende do uso político que podemos fazer do sistema, criando mecanismos para que nossas agências oportunizem a construção de territórios de pertencimento e reconhecimento. Nesse processo, portanto, é fundamental considerarmos e enxergarmos esse Outro com quem desejamos cooperar (BIZON, 2013, p. 344-345).

Por meio do Projeto pelo Mundo desenvolvido no curso focalizado nesta pesquisa, outros estudantes da faculdade de Letras e de outros cursos conheceram os então candidatos ao PEC-G. Alguns estudantes da Faculdade de Letras, sendo professores em cursos de francês e inglês no CENEX-FALE, convidaram alguns dos alunos do PEC-G para darem palestras e proporem rodas de conversas com os estudantes brasileiros também nesses outros contextos. Como mencionamos anteriormente, depois de assistir à primeira exibição da peça Pelo Mundo, parte do Projeto pelo Mundo, a professora Marie contou à professora Luz sobre o trabalho, e essa conversa culminou em um convite para que os estudantes apresentassem também em um congresso organizado pela professora. Nessa segunda apresentação, Marcius conheceu o projeto e convidou os estudantes para irem à escola municipal onde trabalhava. Assim, não só se estabeleceu uma política linguística cujo fim fosse a preparação dos estudantes para o Celpe-Bras, mas, para além disso,

configurou-se uma política linguística coerente com as diretrizes de cooperação do programa, intercultural, em que, além de aprender o português, os estudantes do Curso para Candidatos ao PEC-G compartilharam seus saberes, suas línguas, suas experiências e suas inquietações.

Todavia, não perderemos de vista as contradições do Pelo Mundo, também discutidas em nossas análises. Como apontaram a professora Luz e a estudante Sandy, apenas uma apresentação não é suficiente para, nas palavras de Luz, “mudar muitas cabeças”. É necessário que festivais e apresentações, como aqueles realizados no âmbito do Projeto Pelo Mundo, progridam para iniciativas mais frequentes, que gerem vínculos institucionais que contribuam para outros projetos, visibilizando as diferenças, discutindo-as, refletindo a seu respeito, de modo que não se proponham os “safaris culturais” ou as “guetizações” problematizados por Maher (2007), mas que se caminhe de fato rumo à interculturalidade, à destotalização do outro e ao respeito às diferenças, ainda quando esse diálogo seja tenso, competitivo e difícil.

Seguimos, então, para a nossa segunda pergunta de pesquisa:

De que maneira(s) um projeto como o aqui focalizado, baseado nos pressupostos do Letramento Crítico (MATTOS, A. & VALÉRIO, K. M., 2010; BRASIL, 2006), pode contribuir para uma educação do entorno (MAHER, 2007)? Além disso, de que forma pode contribuir também para a formação de uma consciência crítica por parte dos estudantes candidatos ao PEC-G sobre a forma como são narrados pelos Outros e como se narram diante dos Outros, dando-lhes possibilidades de tornar visíveis questões que lhes inquietam?

Não objetivamos – e nem seria possível – mensurar a contribuição do Projeto Pelo Mundo para uma educação do entorno, nos diferentes

espaços onde se desenvolveu, haja vista a natureza qualitativa desta pesquisa. Porém, quando voltamos aos registros gerados pelas entrevistas com os estudantes e com as professoras entrevistadas, temos alguns indícios dessas contribuições. Nos relatos das professoras Marie e Luz, observamos reflexões sobre o lugar desse tipo de iniciativa dentro da universidade, quanto à sua “classificação” como atividade acadêmica ou não, assim como sobre sua relevância para trocas de saberes entre estudantes e professores. Nas entrevistas com as professoras do PEC-G, notamos uma reflexão quanto ao seu lugar como professoras no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, enquanto conheciam, no decorrer do curso, os preconceitos enfrentados por eles e suas inquietações quanto à forma como vinham sendo representados pelos Outros. As professoras apontaram para o projeto como uma possibilidade de visibilizar as vozes que, para elas, têm sido silenciadas dentro da universidade. Sua formação, principalmente a partir das disciplinas cursadas durante a pós-graduação e as discussões emergentes desse processo, na experiência de Sè e em minha própria experiência, teve papel fundamental na prática docente. Para os estudantes do PEC-G, o Projeto Pelo Mundo foi uma oportunidade de apresentarem suas “culturas” – em suas palavras – e narrarem a si mesmos e a seus países de forma diferente daquela como vinham sendo narrados. Foi, também, ambiente para descobrir os Outros ao seu redor, seus colegas de sala, também por eles desconhecidos até então. Ademais, os estudantes perceberam as atividades do projeto como uma ferramenta útil para a prática da língua que buscavam aprender, assim como uma oportunidade de vivenciar experiências que lhes ajudariam a enfrentar desafios do contexto acadêmico, como apresentações de trabalho em português e discussões com colegas da graduação.

Para mim, professora-pesquisadora envolvida no curso e no Pelo Mundo durante todo o ano de 2015, assim como nessa pesquisa que continuou em 2016, apresentada nesta dissertação, o projeto foi a oportunidade de conhecer as inquietações daqueles estudantes, de descobrir histórias sobre seus países a partir de seus olhares únicos,

como agentes de seu processo de ensino-aprendizagem do português como língua adicional, como parceiros nesse processo de cooperação pretendido pelo convênio PEC-G. Foi também a oportunidade de me tornar outra professora, outra pesquisadora, outra Yara diferente daquela que iniciou o mestrado em fevereiro de 2015, capaz de compreender que, enquanto buscava pela formação crítica e cidadã daqueles estudantes, também eu era transformada por eles, conduzida a refletir sobre minha própria prática como docente e como pesquisadora. Ainda em construção e ciente do caráter mutável de todos os sujeitos (MOITA LOPES, 2006), sei que esta foi apenas uma parte do caminho que, espero, não somente eu, mas outros pesquisadores possam seguir, a fim de que a Linguística Aplicada continue buscando visibilizar outras vozes, refletir continuamente sobre si mesma, fazer-se espaço aberto para problematizar e contribuir para outras áreas de pesquisa, recebendo também as contribuições destas, diminuindo as fronteiras, criando inteligibilidade entre o que se faz dentro da universidade e o que se vive para além dela.

EPÍLOGO:

Caminhos abertos, novas histórias!

“Então, assim, é essa visão que eu quero pra eles agora, de sair... fazer esses questionamentos fora do mundo dele, sabe? A minha intenção no momento é essa.”

(Trecho da entrevista com o professor Marcius, no segundo semestre de 2016)

Nas próximas páginas, narro, em minhas palavras, como quem escreve em um diário, algumas experiências vividas depois do projeto Pelo Mundo. Talvez, em alguns momentos, como acontece em diários, deixe transparecer meu deslumbramento diante de algumas coisas que foram acontecendo depois da experiência com o projeto. Por isso, desde já, aviso ao leitor que este meu relato não se pretende uma continuação de minhas análises, mas o contar de uma história que eu não gostaria de guardar somente para mim.

Em outubro de 2015, todos os doze estudantes que finalizaram o Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G naquele ano prestaram o Celpe-Bras. Alguns meses depois, em dezembro, soubemos que onze deles haviam sido aprovados. Mais tarde, depois de constatar um índice incomum de reprovações de estudantes do PEC-G no exame, o MRE decidiu dar aos candidatos a oportunidade de realizar a prova pela segunda vez, em abril de 2016. Nessa segunda tentativa, o estudante que não havia sido aprovado em 2015 foi aprovado. Desde o início de 2016, todos estão matriculados nos cursos de graduação que haviam escolhido e, dos doze estudantes, dez estudam na mesma cidade onde realizaram o curso de português. Outros dois estudantes foram estudar em outra cidade de Minas Gerais, pois seus cursos só são oferecidos em outro *campus* da universidade. Ainda me comunico com todos eles via *Whats App*, *Facebook* e, às vezes, nos encontramos pessoalmente.

A atividade realizada na escola do professor Marcius foi bastante marcante, tanto para os professores, coordenadora e estudantes que nos receberam lá, quanto para os estudantes e as professoras do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G que puderam participar do evento, como se pôde ver pelo depoimento da professora Amie, no capítulo 3 desta dissertação. Já em 2016, quando entrevistei o professor Marcius para esta pesquisa, ele me contou sobre o desejo que tinha de trazer os estudantes para uma atividade dentro da universidade.

Eu queria trazê-los pra cá [referindo-se à universidade], falei assim “vamos ver de fora agora”. Leva esses questionários, perguntar... vamos fazer perguntas né... Mas os horários aqui não tavam batendo com as palestras que tava tendo.

(Trecho da entrevista com o professor Marcius, no segundo semestre de 2016)

Marcius me disse que queria que os estudantes participassem de atividades no espaço da universidade porque acreditava que aquilo ajudaria os estudantes a enxergarem aquele espaço como seu, contribuindo para diminuir a distância entre seus estudantes e a ideia de estudar um dia em uma universidade federal. O depoimento de Marcius, que também me contou brevemente sobre as dificuldades que enfrentou para poder cursar o ensino superior em uma universidade pública, inquietou-me bastante e, ao mesmo tempo, trouxe o desejo de realizar aquela ideia. Ao final da entrevista, conversamos os dois e discutimos sobre as possibilidades de trazer alguns dos estudantes da escola integrada para uma atividade com os estudantes do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G de 2016. Apresentei a ideia para as demais professoras e para o nosso coordenador e todos ficaram bastante animados. Juntos, organizamos melhor a ideia e Amie, que também trabalhava na equipe de professoras naquele ano, me ajudou no contato com a escola. Como a rede municipal estava desenvolvendo uma série de atividades relacionadas à “africanidade” e “negritude”, preparamos

algumas aulas para discutir sobre esses temas com os estudantes do curso de PLA e nos organizamos.

Em setembro de 2016, o professor Marcius, juntamente com a coordenadora da escola, trouxe cerca de 40 estudantes para a universidade onde desenvolvíamos o curso. Os estudantes, que tinham entre dez e treze anos, aproximadamente, vieram com o uniforme da escola; as meninas colocaram lindas tiaras que haviam feito na escola, durante o desenvolvimento do ciclo de atividades sobre africanidade e negritude. Dividimos os estudantes da escola municipal em pequenos grupos no gramado em frente à faculdade de letras, um espaço aberto, e os estudantes do PEC-G ficaram espalhados entre eles. Como havíamos combinado, nossos alunos seriam os mediadores das discussões e conduziriam as rodas de conversa. Nós, professoras, e o nosso coordenador, também participamos da atividade, mas, na verdade, ficamos apenas admirados, vendo a riqueza das interações que aconteciam diante de nós. As crianças faziam várias perguntas, os estudantes do PEC-G também. “O que é ser negro?”, “O que é preconceito?”, “Você já sofreu algum tipo de preconceito?”... E lá vieram mais dezenas de perguntas. As crianças começaram tímidas, mas, depois de alguns minutos de conversa, contaram sobre suas vivências na escola, trouxeram questões sobre experiências de *bullying*, deixando os estudantes internacionais perplexos diante de tanta curiosidade e histórias.

Como Marcius já havia nos dito antes, os estudantes do Ensino Fundamental prepararam uma dança com a qual queriam homenagear os alunos do curso de PLA. Sabendo disso, esses últimos quiseram preparar algo para apresentar também. Primeiro, dançaram os estudantes da escola, com tambores, faixas e roupas coloridas. Em seguida, os estudantes do PEC-G apresentaram uma música e, ao final, convidaram os alunos da escola para ensinar a eles aquela dança. Quando me dei por mim, estávamos dançando todos: as crianças da escola municipal, os estudantes do PEC-G, as professoras do curso e algumas outras pessoas que, passando por ali, decidiram se juntar a nós.

Depois disso, a coordenadora da escola pediu que os estudantes do PEC-G ficassem em fila, e cada um ganhou um lindo cartão feito a mão pelos professores, funcionários e, acredito, também pelos estudantes da escola que nos visitava. Em fila, os estudantes do PEC-G abraçaram cada um dos estudantes da escola e finalizamos a atividade com a promessa de que voltaríamos a fazer aquilo de novo, em outras escolas, com mais estudantes, dentro e fora da universidade.

Alguns dias depois, em outubro, os estudantes do curso foram convidados por mais duas escolas: uma privada e outra municipal. Para a primeira, o convite veio de um professor de filosofia, amigo meu, em cuja escola quatro de nossos estudantes e eu já havíamos estado naquele ano. Na primeira vez, os alunos participaram de um ciclo de atividades em que falaram sobre outras histórias a respeito de seus países, como os estudantes de 2015 haviam buscado fazer no ano anterior. Foi uma palestra em que os estudantes e eu conversamos sobre preconceitos e estereótipos com estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Naquela segunda vez, em outubro, os alunos do Curso de PLA para Candidatos ao PEC-G foram convidados para uma feira literária. Fizemos um mural dividido em três partes: na primeira, os estudantes contavam para os alunos da escola um pouco sobre si e sobre suas visões acerca de seus próprios países; na segunda, apresentavam seus autores favoritos e uma obra daquele autor e, na terceira parte, apresentavam um texto de sua própria autoria, em que, por meio de *hashtags*, contavam algum aspecto de suas experiências vivendo no Brasil. Copio algumas delas a seguir, cada uma de um dos estudantes:

“Um dos meus sonhos era aprender português, sobretudo do Brasil. Este sonho se tornou realidade. Vim ao Brasil em fevereiro deste ano para aprender a língua que eu mais amo entre todas. Foi difícil, sobretudo no início, pois não sabia falar nenhuma frase certa. Porém, a dedicação da turma, das professoras fora desse mundo e sendo os brasileiros tão abertos para ter uma conversa, fez a maior parte na superação do desafio. #umsonhoreal”

(Estudante da Namíbia)

“Uma vida de solitário, não imaginava que isso existia de verdade. Um mundo sem amigos, inimigos e namorada. Somente tem a universidade e a casa. Eu vivo essa situação desde que eu cheguei aqui no Brasil. Será que a culpa é minha? Sim, certeza. Acho que é porque eu não gosto de estar aqui. Porém, estar aqui para estudar é uma das melhores coisas que me aconteceram desde que eu nasci. Agora, a pergunta é: o que devo fazer para sair bem dessa situação? Eu ouvi dizer que o tempo cura tudo, então é esperar. #oiniciodeumavidamaravilhosa.”

(Estudante do Camarões)

“Não é fácil deixar a família e os amigos para viajar para um país que não é seu e também não fala a mesma língua que você. Hoje estou no Brasil para estudar, mas e tenho percebido que muitas coisas são diferentes, como a comida, o comportamento e a língua. Às vezes me pergunto se foi uma boa opção. No entanto, eu acredito que sim, porque uma pessoa falou “Nós nascemos para um dia nos separarmos” e outra disse “longe dos olhos, perto do coração”. Então, estou separado de minha família e de meus amigos, mas eles sempre estão perto de mim. #minhavidanoBrasil”

(Estudante da República Democrática do Congo)

“Quando eu estava no meu país, não achava que o Brasil era um país preconceituoso, mas quando eu cheguei, achei que a maioria da população negra é discriminada por causa da cor da pele. O Brasil é um país desenvolvido, mas por que o povo negro não tem melhores condições de vida? #tempreconceitonoBrasil”

(Estudante da República Democrática do Congo)

“Antes de chegar aqui no Brasil, eu não sabia fazia tanto calor aqui. Quando eu cheguei no Brasil, o que atraiu minha impressão positivamente, foi o acolhimento dos brasileiros, pois eu não estava esperando ser tão bem acolhido. Isso me afetou positivamente pois, para se sentir bem na terra estrangeira, o importante é a integração, o que foi fácil para mim. Mas, o sistema bancário é muito diferente aqui pois, não têm bancos africanos no Brasil, precisamente na minha cidade. Então, é complicado receber dinheiro do meu país de origem. #meubanconãoeestáaqui”

(Estudante do Benim)

Ainda naquele ano, os estudantes foram convidados para mais dois eventos: um também em outubro, em outra escola municipal da cidade

onde estavam estudando, no qual participaram de rodas de conversa sobre suas culturas e experiências de vida no Brasil, e outra em novembro, no Seminário Internacional Acolhendo as Línguas Africanas (SIALA), sediado em Belo Horizonte naquele ano. Desses eventos, surgiram novos convites e, ao final, como o curso de português já tinha se encerrado, os estudantes que ficaram no Brasil em seu período de férias decidiam, independentemente, aceitá-los ou não, de acordo com a sua disponibilidade.

Outro dia, alguns estudantes dos cursos de 2016 e 2014 de PLA para Candidatos ao PEC-G vieram nos visitar na sala onde normalmente trabalham os bolsistas de PLA de nossa faculdade. Vendo que um deles carregava um violão, perguntei-lhes se estavam planejando fazer alguma coisa aquele dia, alguma roda de música ou algo assim. Eles riram um pouco e me contaram que, na verdade, depois que fizeram aquela atividade com os estudantes da escola municipal na nossa universidade, um estudante da Faculdade de Música que passava por ali veio conversar com eles. O rapaz queria saber se poderiam participar em uma atividade em sua faculdade dali a alguns dias, e era por isso que haviam trazido o violão: eles apresentariam algumas músicas de seus países e a forma como a música se relacionava com suas vidas de acordo com as suas culturas. Decidi ir acompanhá-los e me surpreendi com a apresentação que fizeram. Durante aproximadamente uma hora e quarenta minutos, aqueles quatro estudantes falaram, com muita tranquilidade e segurança, sobre o significado de algumas tradições culturais de acordo com as suas famílias. Dois professores da faculdade de música, presentes durante toda a atividade, assim como os estudantes da turma, interagiram com os estudantes internacionais e pareciam muito curiosos quanto às diferentes formas como eles falavam de ritmos musicais que já conheciam, mas não daquele modo, com aquele significado trazido pelo olhar de cada um daqueles quatro estudantes.

Eu, admirada com o trabalho daqueles estudantes e com toda aquela troca acontecendo bem diante de mim, não conseguia parar de pensar: tudo aquilo estava acontecendo porque um estudante da

Faculdade de Música passou pelo gramado da Faculdade de Letras e viu a atividade que estávamos fazendo com os estudantes de uma escola municipal. Aquela atividade com os estudantes da escola municipal estava acontecendo porque, no ano anterior, um estudante da faculdade de letras passou próximo ao lugar onde estávamos apresentando a peça *Pelo Mundo* e quis que seus alunos da escola integrada pudessem ver também o que ele estava vendo. Aquela peça de teatro estava sendo apresentada porque os estudantes trouxeram suas inquietações para a sala de aula e aquelas questões foram aprofundadas pelas professoras. E, finalmente, todo o escrito até aqui é fruto de tudo isso.

REFERÊNCIAS

ALFORD, J. Learning language and critical literacy: adolescent ESL students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 45, n. 3, p. 238-242, 2001.

BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 445f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação PEC-G*. Governo Federal, 2000.

_____. 2006. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 22 out. 2016.

BULLA, G. S. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. 2014. 196f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CALVET, L.-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, L.P. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, pp 211-226.

CAVALCANTI, M. C.; CÉSAR, A. L. (2004). *Repensando questões sobre o conceito de língua na pesquisa aplicada realizada em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. Comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais realizado na Universidade de Coimbra, Coimbra (16-18/09/2004).

DINIZ, L. R. A. *Política lingüística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. 2012. 396f. Tese (Doutorado em

Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, v. 36, p. 125-165, 2015.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L.M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 119-161). New York, NY: Macmillan, 1986.

FERRAZ, D. M. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes editores, 2014.

FESTINO, C. G.; MATTOS, A. M. A.; MIZAN, S. Becoming critical: teaching and learning through critical literacy. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2., 2008, Rio de Janeiro. *Caderno de Resumos...* Rio de Janeiro, RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008. p. 111-113.

FONSECA, D. J. *A tripla perspectiva: a vinda, a permanência e a volta de estudantes angolanos no Brasil*. Pró-Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), 2009, p. 23-44.

FRANCO, S. B. *A língua age: política externa brasileira e a difusão da língua portuguesa*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GAROFALO, S. *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 Pós-Graduação em estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras - UFMG.

GIKANDI, S. Globalization and the Claims of Postcoloniality. In: DESAI, G.; NAIR, S. (Eds.) *Postcolonialism: an anthology of cultural theory and criticism*. New Brunswick; New Jersey: Rutgers University Press, 2005. p. 608-634.

HOOKS, B. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, London: Routledge, 1994.

JORDÃO, C. M. Uma breve história da leitura no século XX, ou de como se podem calar as nativas. *Revista de Letras*, v. 5, 2002. Disponível em: <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/clarisse5.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

_____. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes editores, 2014a.

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

KELLNER, D. *A Cultura da Mídia*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista de Filologia*, v.7, p. 409-424, set. 2007.

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 4, p. 41-52, jul./dez 2008.

KUBOTA, R. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (orgs.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MATTOS, A. M. A. Construindo Cidadania nas Aulas de Inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: Nara Hiroko Takaki; Ruberval Franco Maciel. (Org.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. 1ed.Campinas: Pontes, 2014. p. 171-191.

_____. *Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: letramentos, globalização e cidadania*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. 352p.

MATTOS, A. M. A. e VALÉRIO, K. M. 2010. *Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções*. RBLA, v.10, n.1, pp. 135-158.

McCARTY, T. L.; NICHOLAS, S. E.; WYMAN, L. T. Re-emplacing place in the “global here and now” – Critical ethnographic case studies of native american language planning and policy. *International multilingual research journal*, 6:1, p. 50-63, 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/19313152.2012.639244>. Acesso em 13 fev. 2012.

- McLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- McLAUGHLIN, M.; DeVoogd, G.L. *Critical literacy: Enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. Introdução. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Ed., 2006.
- MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C.; DA SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C. *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a.
- _____. 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, 2013b.
- MOREIRA, A.F.B. Currículo, diferença cultural e diálogo. in: *Dossiê "Diferenças" – Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, vol. XXIII, n° 79, agosto, pp. 15-38.
- MUSHAKOJI, K. Em busca de uma aliança anti-hegemônica. In: HELLER, A. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1999.
- OSPINA, G. L. Definição de uma agenda para o ensino superior nos anos 90. In: Crub. *Universidade, Estado e sociedade na década de 90*. Brasília, 1990.
- ORLANDI, E. P. Ética e política lingüística. *Línguas e instrumentos lingüísticos*. Campinas, n. 1, p. 7-22, jun. 1998.
- _____. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: _____ (org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007. p. 7-10.
- PENNYCOOK, A. Lessons from colonial language policies. In: GONZÁLEZ, R. D.; MELIS, I. (Eds.). *Language Ideologies: critical perspectives of the official English movement*, v. 2 (History, theory and policy), Urbana, IL and Mahwah, NJ, National Council of Teachers of English and Lawrence Erlbaum Associates, p. 198-220, 2001a.
- _____. *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001b.
- _____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Ed., 2006.
- RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Ed., 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. O Exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. (Orgs.). *Português para Falantes de Espanhol: ensino e aquisição*. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 175-190.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 125-172.

SCHMIDT, R. T. O pensamento compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: BHABHA, H. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Textos seletos. Rio de Janeiro: Rocco, 2011, p. 13-61.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?*. Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

SLAUGHTER, S; LESLIE, L. *Expanding and elaborating the concept of Academic Capitalism*. Organization, Sage, v. 8, n. 2, 2001.

SLEUTJES, M. H. S. C. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. *Revista de Administração Pública*, v. 33, n. 3, p. 99-111, 1999.

STREET, B. Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process.”. In: D. GRADDOL; L. THOMPSON; e M. BRIAN (orgs.). *Language and Culture*. Clevedon: BAAL e Multilingual Matters, 1993.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

YAMANAKA, Juliana Harumi. *Construindo um caminho para o PEC-G: experiências, crenças e identidades na aprendizagem de PL2*. 2013. xiv, 201 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

meus objetivos. Todo grande sonho exige sacrifícios, e é por isso que estou longe da minha África.

Lempira: Mas, o que tem de tão bom na África que te faz sentir tanta saudade?

Sandy: Ah! A África tem uma grande diversidade cultural, política, social e étnica. A nossa gente sabe se expressar... E sempre que se expressam, trazem o coração e a alma no corpo, a cada batida do tambor... Como dançavam minhas amigas de Gana e do Quênia...

Lempira e Sandy saem de cena. Entram Upendo e T. para dançar.

DANÇA 1: T. e Upendo – Dança de Gana

Lempira e Sandy voltam para a cena. Sandy já traz o livro de poemas.

Lempira: Nossa! Como vocês conseguem dançar assim?

Lempira tenta fazer os passos da dança, mas não consegue...

Lempira: Parece que vocês já nasceram com isso!

Sandy: Ah, amigo! Isso é verdade! E não é só dançando que o povo africano se expressa. Você me fez lembrar de um amigo senegalês... Posso ouvir sua voz, como se estivesse aqui, recitando os lindos poemas que ele mesmo escrevia...

Sandy e Lempira saem de cena. M. se levanta e vai à frente para recitar seu poema.

POEMA 2 – M.

M. recita seu poema em francês. Em seguida, diz a primeira frase em português. Sandy o acompanha em uma frase. M. deixa de falar e volta para o seu lugar. Sandy continua lendo a tradução do poema para o português.

Sandy se aproxima de Lempira e lhe oferece um livro.

Sandy: Toma, amigo, aqui está um livro de poemas de autores africanos. Acho que você vai gostar de ler um pouco mais.

Lempira pega o livro com olhar de curiosidade. Abre o livro e folheia.

Lempira: Nossa! Mas aqui tem tantas línguas diferentes!

Sandy: É verdade, eu nem saberia contar quantas línguas diferentes se fala na África.

Lempira: Peraí, peraí... Tem inglês aqui também! humm... Parece que é de um escritor de Gana...

Lempira e Sandy ficam na lateral e R. vai à frente e lê seu poema...

POEMA 3 – R.

R. recita seu poema em inglês. Em seguida, diz a primeira frase em português. Lempira o acompanha em uma frase. R. deixa de falar e volta

para o seu lugar. Lempira continua lendo a tradução do poema para o português.

Lempira e Sandy ficam nas laterais. Se preparam para assistir ao vídeo. RM. entra em cena e fala o seguinte:

RM.: Pois é, meu amigo. Tudo isso fala do nosso povo, da nossa história, da nossa vida. Somos várias Áfricas dentro de uma só! Somos várias vozes em várias canções! Somos várias paisagens e várias paixões.

Sandy e Lempira se assentam e olham para o vídeo, como quem estivesse assistindo a televisão.

VÍDEO – RM.

Lempira: Puxa! Tô realmente impressionado. Nunca imaginei que a África tivesse tudo isso!

Sandy: É, meu amigo, muitas pessoas desconhecem a riqueza do nosso continente. Nossa África! Posso ouvir uma doce voz vinda de suas terras... Uma voz tão doce e angelical cantando desde Gana...

Lempira e Sandy saem para as laterais e T. entra cantando. Canta a música 3 vezes, cada vez voltada para uma direção da plateia (esquerda – direita – centro). Finaliza e volta para o seu lugar.

MÚSICA – T.

Lempira: Nossa!!! (Bastante emocionado e admirado)

Sandy: É, meu amigo, essa é a nossa África... Que Deus a abençoe com toda a alegria: que haja paz em Gana, no Quênia, no Benim, no Senegal, no Togo, na Namíbia e no Gabão! Que todos disfrutem da alegria da nossa gente!

Todos fazem um semicírculo ao redor dos três W., Sona Victor e E., que estarão no meio dançando. As pessoas ao redor podem fazer o ritmo com palmas.

DANÇA 2 – Sona Victor, E. e W.

Sandy: E você... De onde você é mesmo?

Lempira: Eu sou de Honduras!

Sandy: Ah! Na América do Sul, ali perto do Brasil, né?

Lempira: Não, não, não... Honduras é um país da América Central.

Sandy: Ah, fica no México então!

Lempira: Não, México não. Na América Central estão Belize, Nicaragua, El Salvador, Panamá, Guatemala... Você sabia que Honduras é um país com raízes africanas também. Por isso eu sempre quis saber mais da África!

Sandy: Que isso, sério! Eu não sabia disso!!!

Lempira: Ahaa! Acho que agora é a minha vez de te contar algumas histórias... Olha aqui, você conhece isso?

Sandy fica na lateral e Lempira vai para o centro dançar.

DANÇA 3 – Lempira

Sandy (Sandy fala, impressionada): Nossa! Se parece bastante com as danças africanas!

Lempira: É sim, mas também temos muitas raízes indígenas... Me lembro muito de uma amiga da Guatemala, que adorava dançar...

Entra a D. que recita uma frase e dança...

DANÇA 4 – D.

Sandy e Lempira voltam para o centro e D. volta para o seu lugar.

Sandy: Nossa! Eu não sabia nada disso!

Lempira: Pois é! E outra coisa que alguns não sabem é que temos também a América Central Insular. Lá estão países como Bahamas, Cuba, Haiti, República Dominicana e Jamaica.

Sandy: Aaaaahhh!!! Jamaica eu conheço!!! A Jamaica do Bob Marley!! É aquele país onde todo mundo tem aqueles cabelos doidos... Como que fala mesmo? Rastafari!

Lempira: Nãooooo, minha amiga! Não é só isso, não! Tem muito mais na Jamaica...

POEMA 4 – RM.

Sandy: Caramba! Como a gente tem uma visão limitada do mundo, né?

Lempira: Pois é, mas ainda bem que pudemos nos conhecer e ver o mundo diferente.

Sandy: É verdade! Eu nunca mais vou ver o mundo do mesmo jeito!

Lempira: Nem eu!

Enquanto Lempira e Sandy estão falando, todos vão à frente com suas bandeiras em mãos.

Todos dizem juntos: SOMOS DIFERENTES, MAS SOMOS UM. PELO MUNDO!!!

FIM

Anexo 2

FICHA PARA ENTREVISTAS – ESTUDANTES PEC-G 2015

Este roteiro será utilizado para orientar a pesquisadora durante as entrevistas realizadas com os estudantes do curso de Português Língua Adicional (PLA) de 2015, direcionado aos estudantes do Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) para prepará-los para o exame Celpe-Bras. Estes, portanto, são os estudantes que participaram da criação e desenvolvimento do *Projeto Pelo Mundo*, analisado em nossa pesquisa. Estimamos que a entrevista terá duração de aproximadamente 25 minutos.

.....

(nome do entrevistado), agradeço pela sua participação nesta entrevista e coloco-me a sua disposição para tirar qualquer dúvida sobre qualquer parte de nossa pesquisa. Nos próximos minutos, conversaremos sobre a sua experiência como PEC-G no curso de PLA de 2015 e sobre o *Projeto Pelo Mundo*.

1. Como você conheceu o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação?
2. Por que você escolheu esse programa e o Brasil para desenvolver seus estudos de graduação?
3. Como foi o seu primeiro ano de adaptação ao novo país?
4. Como foi o seu primeiro ano como estudante do curso de português como língua adicional nesta instituição?
5. Você se lembra do *Projeto Pelo Mundo*? Em caso afirmativo, por favor, você poderia falar um pouco sobre o que foi o projeto e como se desenvolveu?

- **Possíveis desdobramentos:**

- Como foi o seu envolvimento na participação do projeto?

- Participar do projeto foi uma decisão sua? Qual foi a sua motivação para fazê-lo?
- Como foi o envolvimento do grupo de estudantes em geral nesse projeto? Qual seria, na sua opinião, a causa para isso?

6. Você acredita que o *Projeto pelo Mundo* teve algum impacto na sua aprendizagem durante o curso? Se sim, de forma?

7. Se pudesse conversar com os alunos do curso atual de português, você os incentivaria a investir em um projeto?

- **Possíveis desdobramentos em caso afirmativo:**

- Por quê?
- Que sugestões você daria?
- Como convenceria os estudantes a participarem do projeto?

8. Se pudesse voltar ao ano de 2015 e refazer algo diferente no *Projeto Pelo Mundo*, o que seria?

Obrigada pela entrevista!

Anexo 3



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.948, DE 12 DE MARÇO DE 2013

Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso VI, alínea “a”, da Constituição,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G 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.

Parágrafo único. O PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso.

Art. 2º O PEC-G será implementado conjuntamente pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação, nos termos deste Decreto.

§ 1º 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.

§ 2º 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.

§ 3º Os Ministérios das Relações Exteriores e da Educação não interferirão em questões de natureza acadêmica, de atribuição exclusiva das IES integrantes do programa.

CAPÍTULO II

DAS VAGAS

Art. 3º As IES interessadas participarão do PEC-G por meio de termo de adesão específico a ser firmado com o Ministério da Educação.

Art. 4º O Ministério da Educação estabelecerá, anualmente, o total de vagas por curso ofertadas no âmbito do PEC-G após indicação da disponibilidade das IES participantes.

§ 1º O Ministério da Educação poderá solicitar às IES a oferta de vagas adicionais para atender estudantes candidatos ao PEC-G e o expresse nos acordos de cooperação internacional.

§ 2º No âmbito do PEC-G, somente poderão ser ofertadas vagas em cursos oferecidos em período diurno ou integral.

CAPÍTULO III

DAS INSCRIÇÕES

Art. 5º O calendário e processo seletivo do PEC-G serão anualmente regulamentados por edital expedido pelo Ministério da Educação, com a anuência do Ministério das Relações Exteriores.

Art. 6º Poderão se inscrever no PEC-G os estudantes estrangeiros:

I - residentes no exterior e que não sejam portadores de visto permanente ou qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil;

II - maiores de 18 e preferencialmente até 23 anos;

III - que firmarem 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;

IV - que firmarem Termo de Compromisso, em que se comprometam a cumprir as regras do PEC-G; e

V - que apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.

§ 1º Excepcionalmente, o candidato que não tiver concluído o ensino médio na data da inscrição poderá apresentar o certificado de conclusão do ensino médio no ato da matrícula na IES.

§ 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.

§ 4º É vedada nova inscrição no PEC-G ao candidato selecionado que deixar de efetuar sua matrícula inicial na IES sem justificativa.

Art. 7º Após divulgação do resultado da seleção, as missões diplomáticas e as repartições consulares brasileiras concederão aos candidatos selecionados o visto temporário de estudante, na forma da legislação aplicável.

§ 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 zelará 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.

CAPÍTULO IV

DA MATRÍCULA, DOS PRAZOS E CUMPRIMENTO DO PROGRAMA

Art. 8º A apresentação do estudante-convênio para matrícula deverá obedecer ao calendário escolar da IES para a que foi selecionado.

Parágrafo único. Compete à IES verificar a documentação e a regularidade da situação migratória do estudante-convênio para efetivação e registro de matrícula.

Art. 9º O estudante-convênio poderá solicitar mudança de curso ou de Instituição, atendidos os critérios e as normas regimentais das IES participantes do PEC-G.

§ 1º A mudança de curso poderá ocorrer uma única vez e exclusivamente ao término do primeiro ano de estudos, atendidos os critérios e as normas regimentais da IES.

§ 2º O estudante deverá obedecer ao prazo regulamentar para integralização curricular.

§ 3º A matrícula para obtenção de nova habilitação, vinculada ao mesmo curso, somente será permitida se for respeitado o prazo regulamentar de conclusão do curso inicial.

§ 4º Em caso de estudante-convênio beneficiário de bolsa de estudos ou auxílio financeiro, a mudança de curso ficará condicionada à manifestação favorável da instituição concedente, governamental ou privada.

§ 5º A IES deverá comunicar, imediatamente, a mudança de curso ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

Art. 10. A transferência do estudante-convênio deve observar as exigências da IES recipiendária, e os critérios estabelecidos pelo art. 49 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ressalvadas as vedações previstas nos incisos VI e VII do **caput** do art. 12.

§ 1º A transferência para prosseguimento de estudos no mesmo curso deverá ser feita entre IES participantes do PEC-G uma única vez, exclusivamente ao fim do primeiro ano de estudos.

§ 2º A IES, ao aceitar a transferência, deverá providenciar imediatamente a expedição dos documentos referentes à transferência para a Polícia Federal, para atualização do registro, nos termos da Lei nº 6.815, de 1980.

§ 3º Compete à IES recipiendária comunicar o fato ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

Art. 11. É vedada a participação de estudantes do PEC-G em programas de mobilidade acadêmica que implique deslocamento do estudante, com alteração das condições de matrícula, com mudança temporária de sede ou de país.

Art. 12. Será desligado do Programa o estudante-convênio que:

I - não efetuar matrícula no prazo regulamentar da IES;

II - trancar matrícula injustificadamente ou abandonar o curso;

III - não obtiver a frequência mínima exigida pela IES em cada disciplina;

IV - for reprovado por três vezes na mesma disciplina;

V - for reprovado em mais de duas disciplinas, ou número de créditos equivalente, no mesmo semestre, a partir do 2º ano ou do 3º semestre do curso;

VI - obtiver transferência para IES não participante do PEC-G, ou que não atenda ao disposto no art. 10;

VII - obtiver novo ingresso em IES por meio de processo seletivo que não seja o do PEC-G;

VIII - obtiver, durante o curso, visto diferente daquele indicado no art. 7º ou condição migratória diversa; ou

IX - apresentar conduta imprópria, constatada por processo disciplinar, no âmbito da IES.

§ 1º Entende-se como conduta imprópria aquela que atente contra as normas disciplinares da IES e da legislação brasileira, e manifestações ostensivas de transgressão de normas de convivência social.

§ 2º O trancamento geral de matrícula não será permitido, exceto por motivo de saúde, própria ou de parente em primeiro grau, inclusive por afinidade, comprovado junto à IES.

§ 3º Estendem-se ao estudante-convênio as normas aplicáveis aos integrantes do corpo discente de cada IES compatíveis com este Decreto, incluídas as que tratam do jubramento e demais hipóteses de desligamento do curso.

§ 4º Compete à IES comunicar o desligamento do estudante-convênio à Polícia Federal, ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores.

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 13. É vedado ao estudante-convênio o exercício de atividade remunerada que configure vínculo empregatício ou caracterize pagamento de salário ou honorários por serviços prestados.

Parágrafo único. É permitida a participação do estudante-convênio em estágio curricular, atividades de pesquisa, extensão e de monitoria, obedecida a legislação referente a estrangeiros residentes temporários.

Art. 14. É garantida ao estudante-convênio assistência médica, odontológica e farmacêutica pelo Sistema Único de Saúde - SUS, nos termos de convênio firmado entre o Ministério das Relações Exteriores e

o Ministério da Saúde sem prejuízo da adesão do estudante a um plano de saúde complementar.

Parágrafo único. Em caso de falecimento, doença grave ou incurável que impeça a continuação dos estudos, o Ministério das Relações Exteriores poderá arcar com os custos relativos ao traslado do estudante-convênio para o país de origem, se houver impedimento financeiro do estudante e disponibilidade de recursos orçamentários do Ministério.

Art. 15. As instituições participantes do PEC-G poderão, nos termos da lei, conceder auxílio financeiro destinado ao estudante-convênio, por prazo limitado e durante o curso, a título de custeio de moradia, transporte ou alimentação, em qualquer caso condicionado ao bom aproveitamento acadêmico.

Art. 16. O vínculo do estudante-convênio com o PEC-G cessa com a conclusão do curso e colação de grau.

§ 1º Compete à IES informar a relação dos estudante-convênio graduados à Polícia Federal, ao Ministério da Educação e ao Ministério das Relações Exteriores, imediatamente após a colação de grau.

§ 2º É vedada a extensão da estada do estudante-convênio no Brasil além do prazo legal indicado no Estatuto do Estrangeiro.

Art. 17. O estudante-convênio receberá, obrigatória, pessoal e gratuitamente, seu diploma, ementas e histórico escolar, legalizados, na missão diplomática brasileira onde se inscreveu no PEC-G.

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.

Art. 19. Os estudantes-convênio contemplados neste Decreto estão isentos de indicação ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, instituídos pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Art. 20. O Ministério da Educação e o Ministério das Relações Exteriores manterão atualizadas as respectivas páginas eletrônicas sobre o PEC-G, onde constarão informações adicionais e demais assuntos de interesse.

Parágrafo único. É da responsabilidade do estudante-convênio manter-se informado sobre obrigações e compromissos decorrentes da participação no PEC-G por meio de consulta regular aos portais

eletrônicos do Ministério das Relações Exteriores, do Ministério da Educação e das IES.

Art. 21. Ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e do Ministério das Relações Exteriores disporá sobre a operacionalização do PEC-G

Art. 22. Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 23. Fica revogado o Decreto nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965.

Brasília, 12 de março de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

DILMA ROUSSEFF
Antonio de Aguiar Patriota
Aloizio Mercadante

Este texto não substitui o publicado no DOU de 13.3.2013