



ANA CECILIA COSSI BIZON

**NARRANDO O EXAME CELPE-BRAS E O CONVÊNIO PEC-G:
A CONSTRUÇÃO DE TERRITORIALIDADES EM TEMPOS DE
INTERNACIONALIZAÇÃO**

CAMPINAS, SP
2013



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ANA CECILIA COSSI BIZON

**NARRANDO O EXAME CELPE-BRAS E O CONVÊNIO PEC-G:
A CONSTRUÇÃO DE TERRITORIALIDADES EM TEMPOS DE
INTERNACIONALIZAÇÃO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

CAMPINAS, SP
2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Teresinha de Jesus Jacintho - CRB 8/6879

B553 Bizon, Ana Cecilia Cossi, 1966-
Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G : a construção de territorialidades em tempos de internacionalização / Ana Cecilia Cossi Bizon. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Marilda do Couto Cavalcanti.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Programa de Estudante - Convênio de Graduação. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falante estrangeiro. 3. Avaliação de proficiência. 4. Globalização. 5. Territorialidade. I. Cavalcanti, Marilda do Couto, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Narratives on the Celpe-Bras Exam and the PEC-G Agreement : the construction of territorialities in times of internationalization

Palavras-chave em inglês:

Portuguese language - Study and teaching - Foreign speaker

Program for Undergraduate student - Agreement

Proficiency assessment

Globalization

Territoriality

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação Bilingue

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Marilda do Couto Cavalcanti [Orientador]

Terezinha de Jesus Machado Maher

Maria de Fátima Silva Amarante

Leandro Rodrigues Alves Diniz

Katia Maria Santos Mota

Data de defesa: 11-07-2013

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

BANCA EXAMINADORA:

Marilda do Couto Cavalcanti



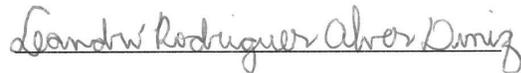
Terezinha de Jesus Machado Maher



Maria de Fátima Silva Amarante



Leandro Rodrigues Alves Diniz



Katia Maria Santos Mota



MARIA RITA SALZANO MORAES

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Branca Falabella Fabricio

IEL/UNICAMP
2013

Aos meus amados pais, Hildaires e Affonso, que mesmo com o coração apertado, sempre compreenderam meu inquietante desejo de des(re)territorialização. Que eles saibam que, nesse movimento de saída, fortaleceu-se o contínuo movimento da volta, sempre novo, sempre mais intenso.

Aos quatro estudantes congolezes, territórios em curso, com quem aprendi que Luta é metáfora rizomática de Vida.

Ao José Roberto, o Zeto, meu Grande, cujas Geografias moveram o desejo de empreender deslocamentos em novos territórios epistemológicos e, principalmente, o desejo de construir um Lugar para o Amor.

Aos meus irmãos, Emílio, Júnior e José Márcio, meus amores. Às famílias que construíram, com Luciane, Cristiane e Agnes e com meus sobrinhos mais que amados, Caio, Laís, Beatriz, Giovanni, Sofia, Carolina e Lucca, os quais ajudam a construir e a renovar em mim, a cada dia, pequenas e grandes felicidades.

Agradecimentos

à linguista e psicanalista Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, por ser parte imprescindível de meus movimentos em direção aos *Desejos*, tendo a coragem de arriscar e de abandonar a falsa segurança de sentidos decalcados e arborescentes;

à amiga-irmã Elizabeth Fontão, por estar sempre por perto, ouvindo e ajudando a puxar novos fios desse infundável *Rizoma* que é a *Vida*;

ao Leandro Diniz, interlocutor sempre disponível a buscar comigo caminhos para questionamentos relacionados ao ensino e à pesquisa em Português Língua Adicional;

à Elaine Botelho, Geralda Pereira, Samima Patel, Kate Kumada, Heidi Berg e Aryane Nogueira, pelo companheirismo acadêmico e pelas considerações a respeito do trabalho ao longo dos seminários.

ao amigo e historiador José Marcelo Bussab, por ter me apresentado leituras fundamentais para a compreensão da República Democrática do Congo. E à Flávia Gimenez Bussab, a Flavinha, por ter me acolhido tão amorosamente em momentos difíceis que se sobrepuseram à trajetória deste doutorado;

ao Cláudio Platero, funcionário da Secretaria de Pós-Graduação do IEL, pelas informações sempre precisas e pela delicadeza no modo de orientar;

a todos os participantes da pesquisa, que se dispuseram a contribuir por meio de entrevistas ou do envio de informações por e-mail;

à Carmen Zink, por ter me apresentado a área de Português Língua Adicional, ainda em 1989, território pelo qual me apaixonei;

às professoras Matilde Scaramucci, Maria Rita Salzano e Denise Bértoli Braga, por palavras sempre incentivadoras ao longo deste doutorado e por acreditarem em meu trabalho;

ao professor Lynn Mario Menezes de Souza, pela orientação de leitura a respeito dos conceitos de *espaço e lugar*;

aos professores Luiz Paulo Moita Lopes, Tereza Maher e Branca Falabella Fabrício, pelas valiosas e direcionadoras contribuições nas bancas de qualificação deste trabalho;

aos integrantes da banca de defesa – Marilda Cavalcanti, Tereza Maher, Maria de Fátima Amarante, Leandro Diniz e Kátia Mota – pela leitura minuciosa e problematização precisa de questões fulcrais da pesquisa, e às professoras-suplentes, Maria Rita Salzano Moraes, Matilde Scaramucci e Branca Falabella Fabricio, pela disponibilidade e pela leitura e discussão da tese, efetivadas tanto pessoalmente, quanto por meio eletrônico;

à Teca Maher, por me encorajar ao retorno acadêmico;

e, em particular, à Marilda Cavalcanti, por aceitar ser minha orientadora. Obrigada por entender o percurso deste doutorado, pela confiança e por todo incentivo.

Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.

Deleuze & Guattari, Mil Platôs, v. 1, 1980/2007, p. 1.

[...] é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos as nossas lições mais duradouras de vida e de pensamento.

Bhabha, O Local da Cultura, 2007/1998, p. 240.

RESUMO

No âmbito universitário, são numerosos os intercâmbios de mobilidade, dada a exigência de internacionalização das instituições, imposta pelo novo cenário mundial. O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), mantido pelo Ministério das Relações Exteriores, atende países em desenvolvimento e é um dos intercâmbios que mais tem crescido, sendo os países africanos seus maiores beneficiários. Oferecendo gratuitamente vagas para cursos de graduação em universidades públicas e privadas no Brasil, o programa estipula um protocolo com regras bastante específicas, dentre as quais a exigência de o estudante custear seus estudos no país e a apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras. Afiliando-se à Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) em diálogo com posições epistemológicas dos estudos poscolonialistas (BHABHA, 2007/1998; SPIVAK, 2010), esta pesquisa visou investigar como quatro estudantes congolezes, 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. Para tanto, analiso um *corpus* formado por (i) interações em aulas ministradas e gravadas em áudio em 2008, no período de preparação para o Celpe-Bras; (ii) conversas informais realizadas com os estudantes logo após o exame, ainda em 2008, e entre 2010 e 2012, quando cursavam o segundo, o terceiro e o quarto anos de graduação; (iii) conversas informais com responsáveis pelo convênio na universidade e no Ministério das Relações Exteriores; (iv) diário retrospectivo da pesquisadora; (v) textos produzidos pelos estudantes; (vi) troca de e-mails com os estudantes entre 2009 e 2013. A análise, valendo-se dos conceitos de *posicionamento* (LANGENHOVE & HARRÉ, 1999), *performatividade* (BUTLER, 2010/1990) e *des(re)territorializações* (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a, 2007/1980b, 2007/1980c; HAESBAERT, 2004), além de um quadro de pistas indexadoras propostas por Wortham (2001) e complementadas com categorias construídas com base nos dados, indicou que os estudantes conceberam o exame Celpe-Bras como um importante instrumento de inserção nas relações sociais e acadêmicas, que contribui significativamente para a apropriação de espaços (LEFEBVRE, 1986/1974) e para a construção de multiterritorializações, e o PEC-G preponderantemente como um instrumento que controla e restringe essas apropriações, gerando, muitas vezes, a percepção de territorializações precárias (HAESBAERT, 2004) ou de vivências de situações marcadas por preconceitos, não pertencimento e exclusões. As narrativas apontam para a necessidade de se repensar o funcionamento do programa PEC-G em sua complexa conexão com as embaixadas do Brasil no exterior e com as universidades brasileiras anfitriãs.

Palavras-chave: Português-Língua Adicional; Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras); Internacionalização; Territorialidades.

ABSTRACT

Regarding university sphere, there are a great number of mobility exchange programs due to the increasing demand for the internationalization of institutions imposed by a new global scenario. The Student Program-Undergraduate Agreement known as PEC-G, which is supported by Brazilian Ministry of Foreign Affairs, is aimed at serving developing countries, and it's been the one that increases the most among other exchange programs. Besides, African countries are known to be the most beneficiaries of PEC-G. The Program offers, under specific protocol, vacancies free of charge for Undergraduate Courses that can be taken at either public or private Brazilian universities. That protocol establishes, for instance, that students who apply for the program are expected to both afford their studies in the country and get their Celpe-Bras Certificate. This research study is affiliated with Interdisciplinary Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006) in dialogue with some epistemological positions from Postcolonial Studies (BHABHA, 2007/1998; SPIVAK, 2010). The aim of this study was to investigate, during the development of PEC-G along two terms (first, the period of preparation for taking Celpe-Bras Exam, and then four years of undergraduate studies), how four Congolese students narrated both Celpe-Bras and PEC-G experiences, positioning themselves and being positioned regarding both processes, and also how these four students performed their de(re)territorialization processes within the narratives created by themselves. Therefore, it was analyzed a corpus composed of (i) interactions occurred during given classes which were audio-recorded in 2008, while students were preparing themselves for Celpe-Bras; (ii) informal conversations with the four students which happened right after the exam, in 2008, and between 2010 and 2012, while they were taking second, third and fourth years at college as undergraduate students; (iii) informal conversations with those who were responsible for PEC-G Agreement both within the University and within the Ministry of Foreign Affairs; (iv) researcher's retrospective diary; (v) texts produced by the four students; (vi) e-mails exchanged with them between 2009 and 2013. In order to perform analysis, a few theoretical concepts were taken into consideration, such as *positioning* (LANGENHOVE & HARRÉ, 1999), *performativity* (BUTLER, 2010/1990), *de(re)territorialization* (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a, 2007/1980b, 2007/1980c; HAESBAERT, 2004), and the indexical cues chart proposed by Wortham (2001), which was expanded with other categories that came about supported by data analysis. The results of the analysis pointed out that the four students understand Celpe-Bras Exam as an important instrument that can help student inclusion into social and academic relations, and that it can significantly lead to appropriation of space (LEFEBVRE, 1986/1974) and to the construction of multiterritorialization. Concerning PEC-G, it is narrated as an instrument that mainly controls and inhibits appropriation of space, producing very often either the perception of precarious territorialization (HAESBAERT, 2004) or the experience of situations measured by prejudice, not belongingness and exclusion. The analysis of students' narratives also pointed out that it seems necessary to reconsider how PEC-G Program is run, how it works regarding its complex connection with both Brazilian embassies abroad and Brazilian host universities.

Keywords: Portuguese as an Additional Language; The Student Program-Undergraduate Agreement (PEC-G); Celpe-Bras; Internationalization; Territorialities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do Continente Africano	146
Figura 2	Foto dos estudantes congolesees em atividade extraclasse	217
Figura 3	Fragmento do convite de recepção enviado pela instituição aos alunos estrangeiros	312
Figura 4	Foto de Ntangu na colação de grau	318
Figura 5	Cartaz de divulgação da IX Semana Acadêmica Africana	413
Figura 6	Folder – programação da IX Semana Acadêmica Africana	413
Figura 7	Cartaz de divulgação: SEMAFRICA Fashion Day	414
Figura 8	Convite para Exposição Fotográfica	414

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Demonstrativo de ações da universidade para incremento da internacionalização, entre 2009 e 2012.	132
Quadro 2	Demonstrativo do número de estudantes PEC-G na universidade, entre 2005 e 2012.	132
Quadro 3	Geração de registros em áudio – 1ª. Fase	138
Quadro 4	Geração de registros em áudio – 2ª. Fase	139
Quadro 5	Pistas indexalizadoras de Wortham (2001) e Pistas indexalizadoras complementares construídas a partir da análise do <i>corpus</i>	171

SÍMBOLOS DE TRANSCRIÇÃO¹

Pr	Professora/pesquisadora
J	Jabali
N	Ntangu
P	Pinfo
M	Mananga
...	pausa
[sobreposição de falas
:	alongamento da vogal por um segundo
-	pronúncia enfaticamente segmentada
MAIÚSCULAS	ênfase
[chaves]	comentários da pesquisadora ou sinalização não verbal
(?)	transcrição impossível

¹ Com base em Marcuschi (1991).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. Localizando o cenário de histórias contadas	3
2. Objetivos e pergunta de pesquisa	21
CAPÍTULO 1 – PEC-G e Celpe-Bras: espaços políticos e institucionais como territórios de performances discursivo-identitárias	27
1.1. Políticas públicas e política de línguas	29
1.2. Internacionalização das universidades e globalização: processos intrincados	37
1.3. O convênio PEC-G	51
1.4. O exame de proficiência Celpe-Bras	55
1.5. Internacionalização e política de línguas: onde Celpe-Bras e PEC-G se encontram	59
CAPÍTULO 2 – Construindo trânsitos em trânsitos teóricos	63
2.1. Linguagem e realidade: representacionismo x socioconstrucionismo	66
2.2. Linguagem no espaço das multiplicidades, simultaneidades e mobilidades	70
2.3. Linguagem como performances e performatividades	75
2.4. Posicionamento: onde afloram performances e performatividades	87
2.4.1. Posicionamento segundo Langenhove & Harré	88
2.4.2. Posição/posicionamento, atos de fala/ação e enredo narrativo (<i>storylines</i>): três componentes-chave da Teoria de Posicionamento	92
2.4.3. Posicionamento e performance: conceitos em intersecção	95
2.5. Narrativas: territórios de posicionamentos, performances e performatividades ..	97
2.6. Territorialidades: onde posicionamentos e performances/performatividades, ao se constituírem, constituem as próprias territorialidades	112
2.6.1. A Teoria das Multiplicidades de Deleuze & Guattari	113
2.6.2. Território	120

2.6.3. Multiterritorialidades e territorializações precárias	124
2.6.4. Uma última palavra sobre território e territorialidades	126
CAPÍTULO 3 – Cenário, metodologia e participantes da pesquisa	129
3.1. A universidade e a sala de aula de PLA como cenário de pesquisa	131
3.2. Geração de registros	134
3.3. Critérios para a seleção e análise dos dados	139
3.4. Participantes da pesquisa	140
3.4.1. A professora-pesquisadora	141
3.4.2. Os protagonistas	142
3.4.2.1. República Democrática do Congo: território tão distante e tão estranhamente próximo	143
3.4.2.2. Os estudantes congolezes	155
3.5. Um relato anticlímax	160
3.6. O percurso dos estudantes até o fechamento deste estudo	164
CAPÍTULO 4 – Performatizando para (sobre)viver: cenas de um percurso em busca de territorializações	167
4.1. Narrando o Celpe-Bras	172
4.1.1. Primeiro ato: o sacrifício	172
4.1.2. Segundo ato: aprender para reterritorializar	196
4.1.3. Terceiro ato: aprender para o Celpe-Bras é difícil, mas é bom... ..	209
4.2. Narrando o PEC-G	248
4.2.1. Primeiro ato: os amores de Mananga	248
4.2.2. Segundo ato: o poder de Pinfo	274
4.2.3. Terceiro ato: a força de Jabali	292
4.2.4. Quarto ato: o sol de Ntangu	306

CONSIDERAÇÕES FINAIS	321
1. Assim as narrativas contaram o Celpe-Bras	324
2. Assim as narrativas contaram o PEC-G	330
3. Levantando algumas questões	334
4. Pensando possíveis territorializações para os projetos de cooperação e de internacionalização	344
INFORMAÇÕES A TÍTULO DE EPÍLOGO	353
Linhas que não se encaminham para um fim, apenas abrem mais caminhos, nos caminhos mapeados	355
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	361
ANEXOS	385
Anexo 1	387
Anexo 2	393
Anexo 3	399
Anexo 4	401
Anexo 5	405
Anexo 6	409
Anexo 7	413

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

1. LOCALIZANDO O CENÁRIO DE HISTÓRIAS CONTADAS

Esta tese pretende cumprir o compromisso de contar quatro histórias. Um compromisso assumido a partir da compreensão de que o fazer científico, sendo um fazer político, precisa estar implicado com as questões sociais (CAVALCANTI, 2006; MAHER, 2010a; MOITA LOPES; 2006; PENNYCOOK, 2006; entre outros) e, nesse sentido, a ética é, necessariamente, a principal companheira dessa prática. Assim, seria um contrassenso vivenciar situações complexas e negligenciá-las, não criando oportunidades de problematização.

As quatro histórias, entrelaçadas em narrativas que se aproximam e se distanciam conforme se desenrolam, têm um ponto de partida em comum: histórias de des(re)territorialização e diáspora. Como teorizam Deleuze & Guatari (2010/1972, 2007/1980a, 2007/1980b, 2007/1980c), toda história é de desterritorialização, uma vez que todos somos constituídos de uma multiplicidade de movimentos e em uma multiplicidade de movimentos. Mas nem toda história é de diáspora. E é aí que as narrativas em questão se particularizam e explicam em parte meu compromisso.

Como professora de Português Língua Adicional¹ em um centro de línguas de uma universidade pública paulista, fui coadjuvante dessas histórias, cujos protagonistas são quatro estudantes africanos da República Democrática do Congo, intercambistas do Programa de Estudantes–Convênio de Graduação (PEC-G). Este convênio, firmado pelo Ministério das Relações Exteriores com países em desenvolvimento, completa cinquenta

¹ Neste trabalho, assumo o termo *língua adicional* em vez de *língua estrangeira* (ou de *segunda língua*, como seria normalmente classificado o ensino do português em contexto de imersão). Apoiada na problematização proposta nos Referenciais Curriculares da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, creio ser mais significativo falar em termos do “acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (Referenciais Curriculares da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, p. 127. Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em 20 jan. 2012). Além disso, concordo com a afirmação de Schlatter & Garcez (2009, *apud* CARVALHO & SCHLATTER, 2011, p. 260) de que “a serviço da comunicação transnacional e/ou da participação cidadã contemporânea, a distinção entre nativo/estrangeiro ou primeira/segunda língua não é relevante”. Assim, neste trabalho, o uso do termo *língua estrangeira* será mantido apenas em citações, quando o autor utilizar o termo Português Língua Estrangeira (PLE).

anos em 2014 e já trouxe ao Brasil, desde então, cerca de 25.000 jovens. Grande parte dos atendidos é proveniente da América Latina, mas, hoje, estima-se que 84% dos estudantes que chegam, todo ano, sejam africanos². Preenchendo alguns requisitos – dentre os quais, a apresentação de documentos que atestem condições financeiras para se sustentarem no país, nota mínima 6,0 no histórico escolar de Ensino Médio ou equivalente e aprovação no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) –, jovens entre 18 e 25 anos podem concorrer a uma vaga que lhes dá o direito de se matricularem gratuitamente em um curso de graduação em uma universidade brasileira, sem terem de passar pelo exame vestibular ou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que hoje substitui alguns vestibulares em universidades federais.

Com a expansão do ensino do Português do Brasil em universidades e centros de difusão cultural espalhados pelo mundo, muitos estudantes deste convênio chegam ao Brasil já tendo prestado o exame Celpe-Bras³, que conta com inúmeros postos aplicadores não somente no país, mas também no exterior. Nas universidades africanas, porém, o ensino do Português do Brasil ainda não é tão difundido, e o exame é aplicado apenas em uma instituição da Nigéria, o que explica a necessidade de os jovens candidatos africanos chegarem ao país um ano antes de iniciarem a graduação, com o objetivo de estudarem a língua. Para isso, o Ministério das Relações Exteriores estabeleceu um acordo com algumas universidades brasileiras, que disponibilizam vagas em disciplinas de Português especialmente planejadas para esse fim. Durante dois semestres, os estudantes são matriculados nessas disciplinas e se preparam para o Celpe-Bras, instrumento de avaliação que permitirá frequentarem gratuitamente um curso de graduação em alguma universidade brasileira.

Tendo sido responsável, em 2008, pela preparação dos quatro citados estudantes congolezes na universidade em que sou professora, desde o início do processo tive a certeza de que ali estava um contexto particularmente complexo do ensino de Português como Língua Adicional (doravante PLA), exigindo uma atuação que deveria extrapolar, em vários sentidos, a sala de aula.

² Informações obtidas por meio de entrevista informal com um dos responsáveis pelo PEC-G no Ministério das Relações Exteriores, em 18/07/2011.

³ O exame Celpe-Bras é abordado de maneira detalhada no Capítulo 1.

Se as histórias que proponho contar já haviam se iniciado quando delas me apercebi, e se foram elas que motivaram esta pesquisa, é justo que seus protagonistas sejam logo apresentados ou se autoapresentem. Os textos⁴ que agora trago, breves autobiografias produzidas pelos estudantes nas primeiras semanas de aula que ministrei, são documentos que já apontam para a complexidade do cenário:

Este é Jabali⁵

Meu nome é Jabali. M. K., sou de nacionalidade congoleza, sou congoleza. Eu nasci no dia 05 de fevereiro de 1986 em cidade de Quinxassa. Meu pai se chama J. M. e mamãe se chama M. N. todos da mesma nacionalidade. Nós temos uma família grande que tem doze filhos, três irmãs e nove irmãos. Nós somos de religião protestante e todos estudam. Minhas duas irmãs e dois irmãos são casar. A primeira irmã tem três filhos, uma mulhere e dois homens. O segundo irmã tem uma filha. O premeiro irmão não tem filhos porque estou estudando e faz doutourado em Economia na China e o segundo irmão tem duas filhas e moram na França. Eu gosto de estudar e prefiro fazer também doutorado como meu irmão eu pensarei de me casar a uma mulher bonita, inteligente estudava também e que creio em Deus para ter uma boa vida junto. Eu vou fazer dois filhos e penso de ser um bom papai. Agora eu estou no Brasil para estudar e se eu acho depois estudar um emprego, posso ficar mas se não acho eu vou procurar na outro lado ou vou voltar no Congo. Eu acho que [cita o nome da universidade brasileira] é uma maior universidade do estado que oferecer de graça para estudar. Meu país Congo é muito grande e dividir a 24 estados o país é democrático mas o regeme atual é federal com distrito federal a capitale Kinshasa. Vários problemas que fazem que tem desordens como influência de pessoas que dirigem a majoridade vêm da região leste.

Esta é Mananga

Meu nome é Mananga K. M.. Eu sou do Congo, o nome de meu país é Republica Democrática do Congo, então sou congoleza. Meu pai e

⁴ Os textos foram produzidos em aula, contando com minha assessoria, mas não passaram por modificações após a entrega.

⁵ Jabali e Pinfo são rapazes e Mananga e Ntangu são moças. Os nomes dos estudantes foram modificados para lhes preservar o anonimato. Detalho o procedimento de escolha desses nomes no Capítulo 3, em que discorro sobre a Metodologia de Pesquisa.

meu mamae são congolesa. Eu tenho 4 irmãos e 3 irmãs todos congolesa. Eu sou caçula da minha família. Eu nasci no dia 31 de maio de 1985 em Kinshasa capital do Congo. Nós somos uma família grande porque nós somos oito filhos. Eu fiz Química no Congo e quando eu tinha o bursa na embaxada do Brasil no Congo, eu trancou matrícula para vir aqui no Brasil. Eu chegou aqui no 20 de março as 15h45 ou 3 horas e 45. Agora eu faço a língua portuguesa depois eu vou fazer enfermagem. Ontem eu vou fazer uma prova que se chama Celpe-Bras, depois desse prova eu vou entrar na universidade para fazer enfermagem. Agora eu fico no centro da cidade mas quando eu vou começar meu curso de enfermagem, eu vou ficar na [fala o nome da universidade] perto da minha faculdade porque no centro é muito longue para chegar na universidade.

Esta é Ntangu

Meu nome é Ntangu mas meus amigos preferem me chamar (diz o apelido). Eu estudei na universidade de Kinshasa (Unikin) mas tranquei a matrícula para vir aqui no Brasil. Eu fiz Medicina mas apenas até 2º. Graduação. Eu tenho uma família grande que é composta de meu pai, minha mãe, meus irmãs e irmãos. Em casa, nós somos 13 crianças, onde que há 10 irmãos e 3 irmãs. Eu nasci no dia 15 de abril de 1988 e tenho 20 anos. Minha cidade do Congo é bem grande. O nome da minha cidade se chama Kinshasa e tem 60.000 milhões de habitantes. Eu falo duas línguas que são: francês e inglês. Mas pouco de português porque agora estou estudando na [cita o nome da universidade] a língua português. Eu fiz no meu país um concurso para ter o burso de estudar no Brasil. Eu escolhi Brasil porque achei que o Brasil é bem melhor pra mim e os condições que o Brasil me dá é melhor. [...] Eu penso fazer muitas coisas aqui como falar de meu país, dar os doações e publicar meus pesquisas. Mas quando eu vou acabar meu curso vou voltar no meu país por ver minha família. Eu tenho muita saudade da minha família.

Este é Pinfo

No que diz respeito a Pinfo, sou da nacionalidade congolesa, nasceu no dia 28 de junho de 1984, sou solteiro, pai de um filho, vivo lá no Congo tenho uma família pequena, de pai, da mãe e três filhos. Duas filhas e cujo estou sozinho filho. Minha mãe e uma irmã morreram já. Mas agora estou aqui no Brasil para estudar, precisamente na [cita o nome da instituição] em [cita o nome da cidade]. Estou fazendo língua português no (cita o nome do instituto) depois vou estudar na

faculdade de comunicação não existe aqui também. Na minha vida depois de estudar gostaria ser uma pessoa rica. Se Deus quiser casarei mas não é no meu cabeça, antes todo meu objetivo. Eu conto ter uma fundação para ajudar as pessoas pobres. Vou criar as empresas no meu país para contribuir ao desenvolvimento a África.

Dessas autoapresentações, destaco em negrito o que, numa primeira leitura, chamou minha atenção: textos marcadamente “geográficos”. Explico. Saltou-me aos olhos a necessidade dos autores em traçar, para o leitor, a genealogia da des(re)territorialização (HAESBAERT, 2004) e da diáspora (HALL, 2009) vivida por cada um deles. Uma necessidade de explicitar para o interlocutor e, talvez, para si mesmos, o traçado da viagem que estavam empreendendo, indicando o lugar de onde vinham, os espaços que começavam a conhecer ou que imaginavam encontrar e os lugares aonde pretendiam chegar.

É nítido o desejo de não apenas localizar, mas *localizar enfaticamente* as origens, o lugar de onde vieram, o continente, o país, a nacionalidade. Nos textos, apresentam o Congo, ou melhor, a República Democrática do Congo, e sua capital, Quinxassa ou Kinshasa, com uma quase certeza de estarem falando de uma informação realmente estranha ao leitor. E demonstram orgulhar-se de ter a nacionalidade congoleza, nem sempre concedida a todos os nascidos no país⁶.

Falam do trânsito para o Brasil, destacando sua importância como produtor de conhecimento, e marcam a localização da universidade em que estão, citando seu nome e o nome da cidade em que se situa. Dentro da cidade, explicitam o espaço que eles, estudantes, ocupam: o centro. Na cidade em questão, o centro não é mais o lugar da maioria dos universitários, o que Mananga faz questão de denunciar, indicando seu objetivo de deslocamento para que possa vir a ser, como outros estudantes, parte efetiva do espaço do seu desejo, um lugar mais próximo, do qual possa realmente se apropriar.

Também enfatizam a importância do estudo, o que justificaria o deslocamento para esse outro lugar em busca da transformação de suas vidas. Exemplos de outros jovens

⁶ Na República Democrática do Congo, a nacionalidade é concedida a quem, além de nascer no país, tenha pais congolezes.

que da mesma forma partiram de seu país são citados. Partiram para a China. Para a França. O estudo desloca.

Falam, ainda, em um movimento maior. Ficando no Brasil depois dos estudos ou indo para outro canto, muda-se completamente o trajeto de vida. Um primeiro movimento, então, já foi feito. Voltando para o Congo, muda-se a própria vida e a vida de outros, podendo ser solidários com os que precisam, com os que não tiveram a chance do trânsito. Como particularmente demonstra a fala de Ntangu, há ainda a expectativa de que, ao falarem sobre o próprio país, possam até mesmo deslocar o Congo para o Brasil, visibilizando-o.

Ao longo das aulas, nas semanas seguintes, a primeira impressão causada pelos textos foi se intensificando e, à medida que me inteirava das particularidades do convênio PEC-G, do qual até então apenas tinha ouvido falar, e de dificuldades enfrentadas pelos estudantes em seu processo de adaptação à nova realidade, mais indagações surgiam a respeito da importância da *geograficidade do social*, ou seja, da importância do espaço geográfico tanto em sua dimensão material quanto simbólica para a compreensão das práticas humanas e das construções identitárias (HAESBAERT, 2004).

Conforme pontua o sociólogo Anthony Giddens (1991, p. 28), “os seres humanos ‘fazem sua própria geografia’ não menos do que ‘fazem sua própria história’. Isso significa que as configurações espaciais de uma vida social são uma questão de importância tão fundamental para uma teoria social como as dimensões da temporalidade”. Embora sob outra perspectiva teórica, pode-se dizer que Milton Santos (2008, p. 112) alinha-se a essas considerações de Giddens ao lembrar que “[...] o mundo, como um conjunto de essências e de possibilidades, não existe para ele próprio, e apenas o faz para os outros. É o espaço, isto é, os lugares, que realizam e revelam o mundo, tornando-o historicizado e geografizado, isto é, empiricizado”. O geógrafo Porto-Gonçalves (2006, p. 9) completa: “não existe sociedade a-geográfica, assim como não existe espaço geográfico a-histórico. Assim como todo espaço geográfico está impregnado de historicidade, a história está, sempre, impregnada de geograficidade”. Apropriamo-nos de diferentes maneiras do *espaço que aí está*, subjetivando-o e nos subjetivando por meio deles; dessa maneira, “diferentes

configurações espaciais se constituem em espaços de conformação das subjetividades de cada qual” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 12).

Nessa visão, portanto, a história e a geografia são *processos* que se imbricam, hibridizam e fundam o ser humano e suas construções sociais, ajudando a desenhar os vários e múltiplos traçados de suas construções discursivo-identitárias, ou os vários rizomas⁷, como queriam Deleuze & Guattari (2007/1980, 2010/1972), os quais constituem o corpo do que somos, do que pensamos ser ou do que podemos vir a ser e os corpos de todas as outras instâncias nas quais esse corpo se movimenta no próprio movimento: os territórios⁸.

Por isso mesmo, são muitos os estudiosos de diversas áreas do conhecimento – Antropologia, Geografia, Linguística, Linguística Aplicada, dentre outras – que, ao reconhecerem a conexão entre as pessoas e os lugares como proposição central para a compreensão das atividades humanas e subjetividades, evidenciam a importância de se considerarem as linguagens como recursos situados (*situated, placed resources*) (BLOMMAERT, 2010; WILDCAT 2001) e como práticas sociais locais e localizadas (*local and located social practices*) (BHABHA, 2007/1998; PENNYCOOK, 2010), em que os sentidos de lugar (*senses of place*) (FELD & BASSO, 1996), enquanto elaborações pertencentes ao identitário, são sempre “construídos, reconstruídos e negociados em suas diferentes dimensões” (CASEY, 1996, p. 13-14).

O antropólogo Wildcat (2001, p. 143-144) resume assim a importância da espacialidade: “lugar, ou espaço, é concreto e palpável. É em uma perspectiva de profundidade que se descobre... o eu... em oposição a uma perspectiva casual em que, inadvertidamente, descobre-se a si mesmo”⁹.

Dessa forma, conforme explicam os também antropólogos McCarty, Nicholas & Wyman (2012, p. 50-51),

⁷ O conceito de “rizoma” é discutido no Capítulo 2. Por agora, vale lembrar que “rizoma” diz respeito a uma postura epistemológica desessencializadora, “um sistema aberto em que os conceitos são relacionados a circunstâncias e não a essências”, em que “os conceitos não são dados prontos, eles não pré-existem” (DELEUZE, 1992, p. 45).

⁸ Discuto o conceito de *território* e de outros conceitos a ele vinculados no Capítulo 2.

⁹ As traduções nesta tese são de minha responsabilidade. No original: “place or space is concrete and palpable. It is in a profound sense where one discovers ... self ... as opposed to the casual sense of where one just happens to find one’s self”.

lugar é mais do que o “meramente particular” que procede do temporal e do espacial; lugar é “algo especial, com suas próprias estruturas essenciais e modos de experiência” /.../ (CASEY, 1996, p. 14). Lugares são geografias de significado social e identidade que naturalizam “mundos de sentido” situados (FELD & BASSO, 1996, p. 8). Práticas de linguagem local incorporam e transportam os significados através do tempo e do espaço. [grifo meu]¹⁰

Homi Bhabha (2007/1998), teórico vinculado à área dos Estudos Culturais, ao falar dos processos de construção de significados e das culturas, igualmente assume a importância das localidades na construção identitária. Para o autor, essas significações são sempre híbridas e se dão na “descontinuidade e [na] diferença implícitas na lacuna entre o significante e o significado” (MENEZES DE SOUZA, 2004, p. 115), isto é, no chamado *espaço intersticial, espaço fora da frase, ou terceiro espaço*. Sendo assim, a construção do signo não se dá numa relação direta entre significante e significado, mas depende de um movimento de mediação e negociação entre eles e as condições sócio-históricas de produção e de interpretação, ou, como define Bhabha, de seu *lócus* de enunciação.

Assumo, portanto, neste trabalho, que as diferentes significações do espaço e do lugar são parte da configuração de qualquer construção discursivo-identitária. No entanto, no contexto de ensino de PLA em situação de intercâmbio, essas relações de espacialização e de territorialização parecem se tornar ainda mais latentes, uma vez que o deslocamento empreendido, tanto físico quanto simbólico, é, sem dúvida, muito evidenciado.

Em um mundo em que as novas tecnologias reinventam as noções de distância, tempo/espaço e territórios e as diretrizes da sociedade pós-moderna desenvolvida giram em torno do capital da mobilidade, das fronteiras cada vez mais líquidas (BAUMAN, 2005) e do acesso às multiterritorialidades (HAESBAERT, 2004), o importante é buscar os trânsitos, a fluidez. Mas, essas multiterritorialidades, esses trânsitos, essa fluidez não estão à disposição de todos. Como alerta Milton Santos (2008, p. 28), os homens não são “igualmente atores” dessa nova ordem social e, dessa forma, há de se perguntar quem realmente “é” ou “pode ser” fluido.

¹⁰ No original: “[...] place is more than the “merely particular” that proceeds from the temporal and the spatial; place “is something special, with its own essential structures and modes of experience” /.../ (CASEY, 1996, p. 14). Places are geographies of social meaning and identity that naturalize situated “worlds of sense” (FELD & BASSO, 1996, p. 8). Local language practices embody and transport those meanings across time and space”.

Nesse contexto em que as universidades buscam se internacionalizar, potencializando os fluxos e trânsitos de pessoas, tecnologia, conhecimento, é preciso reconhecer que todos os intercâmbios têm sua importância, pois, de uma maneira ou de outra, funcionam como dispositivos de pontuação para as instituições de ensino que objetivam se posicionar no *ranking* das melhores universidades do mundo, o que, politicamente, é vantajoso: mais projeção, mais investimentos¹¹.

Afirmo, no entanto, que o PEC-G tem uma importância particular, pois, além de figurar como o programa que mais vem trazendo alunos estrangeiros ao Brasil numa história consolidada de quase cinquenta anos, apresenta-se como um instrumento diferenciado de política pública, pois elege a cooperação com países em desenvolvimento como um de seus principais objetivos. Ou seja, 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. Na matriz do convênio, portanto – pelo menos no texto descritivo de sua missão¹² –, está o intuito eticamente engajado de reconhecer como parceiros outros interlocutores além daqueles inscritos no chamado circuito desenvolvido da ordem global¹³.

A cooperação que possibilita a vinda dos intercambistas, entretanto, tem regras, cuja implementação é bastante complexa, uma vez que implica a articulação entre várias instâncias: Ministério das Relações Exteriores, embaixadas do Brasil nos diversos países, instituições de ensino superior brasileiras com suas diretorias e pró-reitorias de graduação,

¹¹ A esse respeito, ver, por exemplo, algumas matérias jornalísticas disponíveis em: 1) <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/09/04/de-olho-nos-rankings-internacionalizacao-esta-na-ordem-do-dia-nas-universidades-paulistas.jhtm>; 2) <http://www1.folha.uol.com.br/saber/847893-melhores-universidades-do-mundo-apostam-na-internacionalizacao.shtml>; e, por último, também na Folha de São Paulo, 3) <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/me1610201107.htm>. Acessos em 19 mar. 2013.

¹² O documento descritivo da Missão do convênio PEC-G e o Protocolo por ele estabelecido e publicado em 2000 encontram-se disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualpec-g.pdf>. Acesso em 17 jan. 2012. No Anexo 1 (p. 383), encontra-se um resumo desse Protocolo, vigente até 11 de março de 2013. No Anexo 2 (p. 389), encontra-se o Decreto assinado pela presidenta Dilma Rousseff, em 12 de março de 2013, alterando o teor de alguns parágrafos do Protocolo.

¹³ Alguns autores, como Krawczyk (2008), classificam esse tipo de cooperação como “cooperação vertical”, dada a assimetria – notadamente econômica – existente entre o país que oferece o convênio e os países conveniados. Os processos de cooperação e internacionalização das universidades são discutidos no Cap. 1.

professores e os próprios estudantes. E essas regras, mormente para os conveniados de países africanos, muitas vezes se tornam o centro de suas preocupações, vindo a se configurar como fator importante de suas vidas e de suas construções identitárias.

Ao longo do curso de PLA ministrado aos participantes da pesquisa aqui discutida, deparei-me com situações que desconhecia e que não são tão evidenciadas – pelo menos não exatamente da mesma forma – em outros convênios e intercâmbios. Foram inúmeros os dias em que pelo menos um dos alunos não estava presente, porque não tinha dinheiro para o transporte ou não conseguia se engajar na aula porque não havia se alimentado bem. Também foram incontáveis os momentos em que se mostravam consideravelmente preocupados com o local onde estavam morando, com o exame Celpe-Bras, instrumento de avaliação necessário para o ingresso dos alunos PEC-G na universidade, com a necessidade de não perderem o investimento que as famílias estavam fazendo, com a visão que a instituição, os professores e outros estudantes demonstravam ter deles, conveniados. E não apenas conveniados, mas conveniados PEC-G, africanos e congolezes.

Logo nas primeiras semanas em sala de aula, vários outros relatos e narrativas surgiram. Narrativas que, de alguma forma, topicalizavam os *espaços* – em suas mais diferentes acepções materiais e simbólicas –, bem como *as atuações e efeitos desses espaços nos processos de des(re)territorializações* vividos por cada um deles. Vários são os autores (BAUMAN, 1977; WORTHAM, 2001; FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2004/2002; MOITA LOPES, 2009b; COUPLAND, GARRETT & WILLIAMS, 2005; THREADGOLD, 2005, somente para citar alguns) que destacam a análise de narrativas (*storytelling*), entendidas enquanto lugares de construção da vida social em práticas situadas, como um processo teórico-metodológico potencialmente capaz de evidenciar os posicionamentos interacionais de seus narradores, reconhecendo também o movimento dessas narrativas como engrenagens para a transformação de suas identidades, das identidades de seus interlocutores e das realidades sociais¹⁴.

¹⁴ Também o geógrafo Yu-Fu Tuan (1997), que vem produzindo trabalhos seminais em relação à compreensão das relações de espaço e lugar, ao resenhar o livro *Senses of Place*, editado por Steven Feld e Keith H. Basso (1996), destaca a importância das narrativas (histórias sobre eventos) como construções de linguagem que têm “poder para transformar objeto e área em lugar e paisagem”.

Vale esclarecer que a sala de aula de Português foi o único espaço institucionalmente garantido aos estudantes em seu período de preparação para o exame Celpe-Bras, uma vez que o programa, como já mencionado, não cobre custos de moradia e alimentação, nem conta com um sistema de auxílio para a alocação dos conveniados em repúblicas ou moradias nas cidades para onde vão¹⁵. Além disso, sendo matriculados como alunos especiais e não como regulares¹⁶, nem todos os espaços da universidade em questão, como, por exemplo, as salas de informática dos institutos, lhes foram abertos à utilização, o que, de alguma forma, já ajudava a pré-determinar as mobilidades possíveis desses jovens no *campus*. Assim, a sala de aula foi rapidamente reconhecida por eles como um lugar de pertencimento, apropriando-se (LEFEBVRE, 1986/1974) ao mesmo tempo dele para, possivelmente, compreender seus deslocamentos, compreender as mudanças que estavam vivenciando. E a questão dos espaços, dos lugares, dos movimentos, dos fluxos e também das imobilidades e das diferenças emergiu com muita intensidade, a ponto de definir o rumo das interações em sala de aula e os temas a serem incluídos no planejamento do curso. Ou seja, os diferentes espaços físicos e simbólicos funcionaram como uma espécie de motor das interações e do processo de aprendizagem dos alunos; e isso passou a ser, para mim, como professora e pesquisadora, uma questão fulcral.

Dentre os temas trazidos pelos alunos, é preciso destacar alguns como mais recorrentes: (a) as diferenças em relação às construções culturais e aos aspectos socioeconômicos com os quais estavam se defrontando no processo de reterritorialização e (b) a necessidade de aprender a língua de acordo com os conceitos de língua, leitura e escrita subjacentes ao exame Celpe-Bras. Não raras vezes, abandonavam o tema da aula em desenvolvimento ou encontravam um caminho para relacioná-lo aos assuntos que lhes eram urgentes, e a sala de aula se transformava em um palco de performances discursivo-identitárias (BUTLER, 2010/1990; KULLICK, 2003; PENNYCOOK, 2006, 2007, 2010;

¹⁵ É preciso dizer que, a partir do segundo ano de estadia no Brasil, o aluno pode concorrer a uma bolsa junto ao Ministério das Relações Exteriores e junto ao Ministério da Educação, sendo que os benefícios oferecidos por este último órgão atendem apenas estudantes matriculados em universidades federais. Contudo, a solicitação não é garantia de atendimento. No Capítulo 1, seção 1.3., detalho o funcionamento desses benefícios.

¹⁶ Este sistema de matrícula é adotado pela instituição na qual se desenvolveu esta pesquisa, não havendo conhecimento de como isso se processa nas outras universidades credenciadas pelo PEC-G.

MOITA LOPES, 2009a; MOITA LOPES & BASTOS, 2010; FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2010) sinalizadoras de posicionamentos sobre questões que pareciam ser cruciais para o processo de compreensão de suas des(re)territorializações.

Percebendo que aquele contexto de ensino de PLA tinha de ser configurado de maneira particular, além de adaptar o planejamento do curso de modo que seu conteúdo e tarefas atendessem mais significativamente à demanda que ali se apresentava, as vozes dos estudantes em suas narrativas soaram como um forte chamado a problematizar o que estávamos vivenciando. Um episódio foi definitivo para que eu aliasse aquele cenário específico de prática de sala de aula ao projeto de pesquisa desta tese: um telefonema da diretora do centro de línguas a uma das responsáveis pelo convênio na universidade.

É preciso explicar melhor. A convivência com os estudantes era muito intensa, porque, semanalmente, tínhamos, pelo menos, 16h/aula. Com o tempo, fui entendendo que estava sob minha total responsabilidade prepará-los para o exame Celpe-Bras e, conseqüentemente, levá-los a permanecer no Brasil e a ingressar em seus cursos de graduação. Como única professora do grupo, isso passou a ser um fator de apreensão. Sabendo da inexistência de uma bolsa que os auxiliasse em sua manutenção e acreditando na importância da mobilidade, inclusive física, para a compreensão dos aspectos socioculturais e históricos que permeiam o aprendizado, propus que também tivéssemos aula fora da universidade em alguns sábados. Para isso, me dispus a buscá-los onde estavam morando para que começássemos nosso programa de aulas extraclasse.

Muito me impressionou o local onde estavam residindo: numa região consideravelmente perigosa do centro da cidade, os rapazes dividiam uma casa com outras famílias, habitando cada uma delas um quarto. Da mesma forma, as moças, a apenas uma quadra dali, moravam em um apartamento cujos quartos também eram ocupados por diferentes famílias. As moradias eram, portanto, cortiços. O conhecimento desse fato, bem como a fala de Mananga, em seu texto de autoapresentação, sobre o desejo de sair de onde residia para ficar mais perto da universidade¹⁷, e o fato de não terem dinheiro para nada ao longo daquele dia, compuseram um cenário de inquietação. Não havia como não lhes

¹⁷ “Agora eu fico no centro da cidade mas quando eu vou começar meu curso de enfermagem, eu vou ficar na [cita o nome da universidade] perto da minha faculdade porque no centro é muito longe para chegar na universidade”.

oferecer um lanche. O constrangimento dos quatro jovens ao aceitarem a oferta, contudo, foi bastante claro. Também fiquei surpresa quando relataram que não conheciam nada da cidade, nem sequer os bairros contíguos ao centro. O desconforto levou-me a comentar a situação com a diretora do centro de línguas que, imediatamente, fez um telefonema para um dos funcionários do setor de relações internacionais. A resposta à nossa preocupação, vinda do funcionário, ressoou fortemente: *Não se preocupem, porque a situação que os alunos estão vivendo aqui não é nada diferente nem pior da que eles vivem no Congo.*

O discurso do representante da universidade, posicionando os intercambistas em um lugar essencializado como inferior e, portanto, não merecedor de maiores preocupações, agravou o desconforto. Algumas questões compuseram minha perplexidade naquele momento e o questionamento de Milton Santos – “quem pode ser fluido?” –, mais uma vez, ecoou, confrontando-se com os objetivos do convênio PEC-G. Instalou-se fortemente a indagação se valeria a pena um convênio nesses moldes, em que, pretendendo-se cooperar com países em desenvolvimento, muitos dos quais com histórias de guerras, miséria e exploração, não se disponibilize o aparato necessário para que a mobilidade seja construída, ou, como postula Haesbaert (2004), para que não haja apenas o aceno a uma *multiterritorialidade* que, para alguns, geralmente aqueles à margem dos centros, não passará de ficção, realizando-se possivelmente como uma *reterritorialização precária*. Face ao posicionamento de um dos responsáveis pelo PEC-G – indiretamente um representante da voz da universidade – diante daquele convênio específico, me perguntei se estudantes de intercâmbios com universidades europeias e estadunidenses seriam vistos de forma semelhante àquela.

A citada fala veio acompanhada de outras, que igualmente me mobilizaram: *É preciso tomar cuidado com nossas atitudes paternalistas em relação aos estudantes PEC-G! Os alunos africanos do convênio PEC-G são provenientes da classe alta de seus países...*¹⁸. Embora a informação desta última fala seja procedente, é preciso não tomá-la de

¹⁸ Outras falas, igualmente essencializadoras das realidades e identidades dos estudantes PEC-G africanos, foram ouvidas ao longo do desenvolvimento deste trabalho e serão, mais à frente, problematizadas. Uma delas é a que diz respeito aos letamentos, sendo bem frequente a descrição dos alunos africanos (por parte de gerenciadores da universidade e de professores) como *defasados*, com *problemas de leitura e escrita*.

maneira ingênua e totalizadora e creio que algumas considerações precisam ser levadas em conta.

De fato, conforme dados disponibilizados pelo Ministério das Relações Exteriores¹⁹, os alunos africanos inscritos no convênio são provenientes de famílias com maior poder aquisitivo, uma vez que, dado o alto índice de analfabetismo ainda presente em países em desenvolvimento, apenas aqueles que possuem alguma condição financeira conseguem prosseguir os estudos, terminando o Ensino Médio e podendo chegar à universidade. No entanto, a saída de jovens africanos de seus países em busca de uma formação acadêmica de qualidade não pode ser focalizada sem se considerar a realidade de diáspora que marca os povos da África, principalmente nas últimas décadas. Também não se pode desconsiderar a dificuldade que esses estudantes têm de se manterem no Brasil, mesmo sabendo que, em tese, somente devem ser atendidos pelo programa aqueles que apresentem condições financeiras para tanto. Na prática, o que vem acontecendo é uma enorme dificuldade enfrentada pelos alunos africanos deste convênio de se autossustentarem no Brasil²⁰, e creio que pelo menos dois fatores sejam fundamentais nessa questão.

Primeiro, não se pode equalizar a economia do Brasil às economias dos países africanos – ou seja, um cidadão considerado de classe média aqui dificilmente poderia ser comparado a um cidadão de classe média em grande parte dos países da África, especialmente na República Democrática do Congo, como demonstra a tabela atualizada do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) divulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2011, que indica o país como o último colocado de um total de 187 nações

¹⁹ Esses dados foram fornecidos via e-mail por um funcionário do Ministério das Relações Exteriores, em julho de 2011.

²⁰ Os relatos de responsáveis pelo PEC-G na universidade focalizada nesta pesquisa e no Ministério das Relações Exteriores, concedidos por meio das entrevistas informais, confirmam a situação de dificuldade financeira enfrentada pelos estudantes africanos. Além disso, já foram noticiados, na mídia brasileira, casos de estudantes africanos que precisam morar em favelas e em cortiços (ver, por exemplo, os seguintes links: (1) <http://www.comciencia.br/reportagens/migracoes/migr11.htm>. Acesso em 02 nov. 2011. (2) <http://ip.podcasts.com.pt/episodios/sobram-vagas-para-estudantes-estrangeiros-no-brasil-19090784.html>. Acesso em 28 abr. 2013). Sobre dificuldades enfrentadas por estudantes africanos no Brasil, ver também Gusmão (2006).

analisadas²¹. Pode-se dizer que essa distância entre as realidades socioeconômicas explica, em parte, a constatada dificuldade da maioria dos alunos de sobreviver com a quantia que os familiares enviam ou tentam enviar. Segundo, o mecanismo utilizado pelo convênio para a comprovação da situação econômica do candidato não parece ser totalmente eficaz, dado que famílias com efetiva dificuldade financeira, mesmo que teoricamente estejam classificadas como de maior poder aquisitivo, acabam conseguindo inscrever seus filhos no programa²². Parece haver aqui um componente diaspórico que ajuda a desenhar o desejo de sair do país e o convênio, em alguma medida, pode ser um possibilitador ou um veículo desse movimento em direção à transformação de vida, de história²³. Esse componente, sem dúvida, configura o ensino do Português e a sala de aula de maneira muito particular, não podendo deixar de ser considerado por todos os envolvidos na implementação do convênio, e justifica meu forte compromisso com o estudo desse contexto.

Há, dessa forma, nos bastidores do cenário das histórias contadas nesta tese, uma questão ética – e, portanto, de poder – bastante complexa que, de imediato, me chamou à problematização, comprometendo-me com suas narrativas e com o desenvolvimento de 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).

No fundamento desse compromisso está a necessidade de se ouvirem vozes que frequentemente são silenciadas (MAHER, 2010, p. 4), o que gera implicações para a sensibilização do contexto e para o compromisso político (CAVALCANTI, *op. cit.*, p. 249)

²¹ A tabela do IDH divulgada pela ONU em 2011 está disponível em <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/brasil-ocupa-84-posicao-entre-187-paises-no-idh-2011>. Acesso em 02 fev. 2012.

²² É preciso lembrar que a constituição das famílias em muitos países africanos, como a República Democrática do Congo, é bastante complexa, pois, havendo poligamia, geralmente a quantidade de filhos a serem sustentados é muito grande. Dos quatro estudantes aqui focalizados, dois tinham família com mais de dez irmãos.

²³ O trabalho de Morais & Silva (2011), que discute questões identitárias de estudantes PEC-G de países lusófonos na UnB e na USP, destaca que, apesar de não haver um estudo do Ministério das Relações Exteriores sobre o número de estudantes PEC-G que não retornam a seus países, sabe-se que muitos deles, terminando ou não o curso, ficam no Brasil. O trabalho das autoras está vinculado a um projeto de pesquisa intitulado “Cooperação Internacional e a Formação do Estado em Timor-Leste”, cujo objetivo central é compreender as implicações subjetivas que práticas de cooperação internacional trazem para os agentes sociais nelas envolvidos.

com a questão em foco. Um compromisso político que, segundo Cavalcanti (*op. cit.*, p. 249-250), citando Sousa Santos (2000, p. 111-112), não pode ser centrado em uma “ética antropocêntrica e individualista”, que busque “apenas a responsabilidade pelas consequências imediatas”, mas que, num contínuo exercício de autointerrogação (*que ética é essa e a quem ela serve?*), configure-se como uma “responsabilidade para o futuro”.

Essa aproximação ética com a problematização vai ao encontro do lugar teórico no qual me inscrevo, a saber, uma vertente da Linguística Aplicada que se posiciona como Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) ou Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), assumindo um viés poscolonialista (SPIVAK; 2010/1994; BHABHA, 2007/1998; SOUSA SANTOS, 1995, 2000, 2004; MENEZES DE SOUZA, 2004; MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2005; CAVALCANTI, 2006, apenas para citar alguns)²⁴.

Cabe explicitar que o poscolonialismo, conforme pontua Venn (2004: 44), “não é uma referência ao estado da arte depois do término formal do colonialismo”²⁵. O foco central da teoria poscolonialista é “a forma de vida chamada ocidentalismo e o ser inscrito nela” (VENN, *op.cit.*, p. 49)²⁶, incluindo “a necessidade de repensar uma série de significados construídos sobre a diferença, que eram parte do mundo colonial, em sua voracidade de ocidentalizar ou levar a modernidade ao mundo não-europeu” (MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2005, p. 2). Ainda é relevante ressaltar que a perspectiva poscolonial, como apontado por Sousa Santos (2004, p. 9), “parte da idéia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse pela perspectiva geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz”.

Dessa forma, no cerne do lugar teórico da Linguística Aplicada Indisciplinar, em diálogo com o poscolonialismo, está a vinculação a uma produção científica que se distancia dos preceitos embaixadores da Linguística Aplicada tradicional, a qual, segundo explica Moita Lopes (2006b, p. 25), caracteriza-se por ser ainda bastante positivista e

²⁴ Assim como Cavalcanti (2006), prefiro a grafia das palavras *poscolonialismo*, *poscolonial* e *poscolonialista* sem hifenização, de modo a marcar que o conceito assumido pelos estudiosos dessa perspectiva teórica não se vincula a sentidos que denotem o período posterior ao colonialismo.

²⁵ No original: “It is clearly, therefore, not a reference to the state of affairs after the formal ending of colonialism [...]”

²⁶ No original: “[...] the form of life called occidentalism and the being inscribed in it”.

exclusivamente centrada em práticas de ensino/aprendizagem de línguas (sobretudo, estrangeiras), tanto no modo presencial ou à distância, com forte dependência da linguística (ignorando inclusive intravisiões sobre linguagem provenientes de outros campos). Tal perspectiva tem situado as práticas a serem investigadas em um vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem.

Ao contrário, a Linguística Aplicada (doravante LA) em que se inscreve esta tese, ao buscar vislumbrar alternativas para a compreensão dos multifacetados aspectos das práticas sociais contemporâneas, inseridas em um contexto “de grande ebulição sociocultural-político-histórica e epistemológica que muitos chamam de [tempos] pós-modernos” (MOITA LOPES, 2006, p. 22), aponta a necessidade de o fazer científico se expor “à multiplicidade de paradigmas que constituem o universo científico contemporâneo” (SIGNORINI, 1998, p. 108). Sendo assim, esta LA não apenas referenda os atravessamentos transdisciplinares como parte de sua epistemologia, não aceitando barreiras entre as áreas do conhecimento, mas, além disso, convida a transgredi-las (por isso, Indisciplinar e Transgressiva), pontuando “a necessidade de pensar diferentemente, de politizar e problematizar o próprio conhecimento que produz” (MOITA LOPES, 2006, p. 30), desessencializando verdades universais (CAVALCANTI, 2006).

Sousa Santos (1995, p. 18), em quem Moita Lopes, Pennycook, Maher e Cavalcanti, anteriormente citados, encontram ressonância, advoga a necessidade de o fazer científico não dicotomizar teoria e prática, uma vez que, no mundo como configurado hoje, em que tudo é muito fluido, veloz, contingente, e uma infinidade de escolhas se oferece aos sujeitos, “a realidade parece ter tomado definitivamente a dianteira da teoria.” Nessa perspectiva, defende Moita Lopes (2009b, p. 36), não faz sentido adotar uma “distância crítica” em relação ao objeto de investigação, como postulado pela LA tradicional e outras vertentes positivistas de pesquisa, mas, ao contrário, é necessário buscar o que Sousa Santos (*op. cit.*, p. 19) define como “proximidade crítica”. Conforme completa Moita Lopes (*op. cit.*, p. 36), “tal proximidade deve ir ao encontro dos interesses daqueles que estão situados nas práticas sociais nas quais fazemos nossas pesquisas: uma preocupação ética fundamental”.

Assim, colocando-se a prática à frente da teoria, é preciso se questionar continuamente sobre a adequação das metodologias e teorias utilizadas para se pensar essa nova realidade. Não é possível operar por meio de verdades sólidas num mundo em que tudo está em acelerada transformação e as certezas são apenas provisórias. Ainda segundo Moita Lopes (2009b, p. 38), esta perspectiva constitui-se como

uma alternativa de pesquisa para nosso campo, que reflete visões particulares do mundo, ideologias e valores, os quais como tais são contingentes. Além disso, precisamos justificar, discutir e considerar tal alternativa à luz de escolhas éticas nas práticas sociais nas quais a pesquisa está situada, com o objetivo de inaugurar novas possibilidades para a vida social mesmo que elas não sejam mais do que possibilidades emergentes, que possam de alguma forma questionar práticas sociais naturalizadas e, principalmente, colaborar na construção de alternativas para o sofrimento humano. O objetivo é forjar “futuros concretos”, ou seja, “utopias realistas, suficientemente utópicas para desafiar a realidade que existe, mas realistas para não serem descartadas facilmente” (SANTOS, 2006, p.30). Isso é o que Santos (2006, p. 30) sugere ao se referir a como uma Sociologia do Emergente deva operar ou como, em minha visão, uma LA do Emergente deva funcionar. [grifo meu]

Na emergência do contexto que a mim se descortinou, objetivo, enfim, por meio das “encruzilhadas interdisciplinares” (BASTOS & MOITA LOPES, 2011, p. 10) ou dos “entrelugares epistemológicos” (*id.*, *ibid.*, p. 16), aprofundar o conhecimento sobre as práticas sociais que nele se encerram, contribuindo para melhor entendê-lo e, até, reinventá-lo.

Acrescento, ainda, que o viés poscolonialista que perpassa essa Linguística Aplicada firma o compromisso de uma pesquisa politicamente implicada com o que Bhabha (2007/1998, 2011) entende como “ética da responsabilidade pelo Outro”, a qual está na base da filosofia de Emmanuel Levinas (1998a, 1998b). Nessa perspectiva, conforme explica Schmidt (2011, p. 54-55), a responsabilidade pelo Outro, como “caminho para uma consciência material e histórica de ‘liberdade’”, leva à ruptura da indiferença, marcando “a necessidade de pensar que a teoria não pode estar desconectada das contingências de dor e sofrimento da vida das pessoas e que, por sua vez, a política não está desconectada da teoria, mas intimamente imbricada na sua articulação”.

Tendo localizado o problema que gerou o desenvolvimento deste trabalho e situado sua orientação epistemológica, exponho, a seguir, seus objetivos, bem como a pergunta que o direciona.

2. OBJETIVOS E PERGUNTA DE PESQUISA

O ensino de PLA vem ocupando um lugar de crescente importância não só na América Latina e nos Estados Unidos; devido a diversos fatores de ordem econômica, acadêmico-científica, cultural e de herança linguística, tem sido notável também o interesse pela língua portuguesa em países europeus, asiáticos e africanos (*cf.* WIEDEMANN, 2008). O Brasil tem atraído estrangeiros por sua condição de país emergente, entretanto, também é preciso destacar as ações do Estado brasileiro para a promoção e expansão da língua portuguesa do Brasil, conforme Diniz (2012), bem como o incremento dos programas de internacionalização das universidades, os quais têm aumentado consideravelmente o número de intercâmbios com países estrangeiros.

Com isso, o fortalecimento do PLA como área de ensino e pesquisa, que já vinha ocorrendo desde os anos 1980, intensificou-se, sendo significativa a ampliação de publicações de materiais didáticos, de produção científica e de realização de congressos e encontros acadêmicos. Embora o PLA venha se consolidando como importante área de atuação, é preciso pontuar que ainda há escassez de pesquisas comprometidas com a problematização de aspectos sócio-históricos, políticos, ideológicos e de poder que perpassam os vários contextos relacionados ao ensino-aprendizagem da língua, especialmente aqueles que enfocam minorias, como é o caso desta tese²⁷.

Além disso, como procurei mostrar na seção anterior, as condições de implementação do convênio PEC-G envolvem aspectos que, muitas vezes, escapam ao texto técnico que define o protocolo do convênio e colocam em discussão – em grande parte não oficializada, mas, sem dúvida, existente – os preceitos e objetivos desse importante

²⁷ Ver, no entanto, Schlatter *et. al.* (2009), Diniz (2008, 2012), Zoppi-Fontana (2009, 2010), Oliveira (2010), Silva (2011), Scaramucci (2012a, 2012b), Moita Lopes (2013).

instrumento de política pública. Pode-se dizer que uma série de indagações – sobre o funcionamento do convênio, sobre a política de línguas decorrente de suas diretrizes, sobre as condições que perpassam as performances discursivo-identitárias e reterritorializações dos estudantes no país – emerge de todas as partes envolvidas: Ministério das Relações Exteriores, instituições universitárias anfitriãs, professores e estudantes conveniados. Tais indagações, no entanto, ainda se realizam de maneira esparsa e não institucionalizada, sem agendas de ações e de investigação científica que possam contribuir para o afinamento dos modos de efetivação do convênio.

Vale dizer que, mesmo se apresentando, por sua tradição e pelo volume de investimentos, como um importante instrumento de política pública e de promoção do processo de internacionalização das universidades brasileiras, é ainda pequeno o número de trabalhos científicos que tematizam o PEC-G²⁸. Assim, buscando minimizar a lacuna explicitada, esta tese, ao visibilizar as narrativas dos estudantes congolese sobre suas experiências de conveniados, objetiva abordar questões que possam potencialmente contribuir em direção a uma discussão institucionalizada sobre o convênio e sobre sua atuação como um importante instrumento de política pública e de internacionalização das universidades brasileiras.

Dada a centralidade do PEC-G na vida desses estudantes no Brasil, e considerando-se que, desde o início das leituras e releituras dos registros gerados para o

²⁸ Ao longo do desenvolvimento desta tese, foram encontrados três trabalhos que, de alguma forma, focalizam o convênio PEC-G. Gusmão (2006) analisa aspectos relacionados à diáspora africana de países do PALOP em Portugal e no Brasil. Considerando, em Portugal, alguns bairros africanos, os chamados Aldeias d'África, e, no Brasil, jovens estudantes universitários que vivem em repúblicas e em moradias estudantis na região de Campinas e nas cidades de Belo Horizonte e Fortaleza, o trabalho discute “o que os caracteriza no âmbito de uma africanidade e de uma negritude construída com base em seus deslocamentos e histórias particulares, que revelam a história mais geral do povo negro, africano e estrangeiro na ‘terra dos outros’” (GUSMÃO, 2006, p. 1). Mourão (2009) faz uma reflexão sobre identidades e nacionalidades a partir de entrevistas com ex-estudantes guineenses e cabo-verdeanos formados pelo PEC-G que retornaram a seus países e são profissionais de diversas áreas. O trabalho de Morais & Silva (2011), que faz parte de um projeto de pesquisa intitulado “Cooperação Internacional e a Formação do Estado em Timor-Leste”, cujo objetivo central é compreender as implicações subjetivas que práticas de cooperação internacional trazem para os agentes sociais nelas envolvidos, também focaliza estudantes africanos vindos de países de língua oficial portuguesa e discute alguns aspectos dos processos de socialização desses estudantes em cursos de graduação na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade de São Paulo (USP). As autoras abordam “o modo como tais estudantes assimilam as práticas linguísticas e pedagógicas existentes nas universidades, vivenciam as tensões raciais existentes em nosso país e a partir dessas e outras experiências com estudantes brasileiros e de outras nacionalidades (re)elaboram suas posições no mundo” (MORAIS & SILVA, *op. cit.*, p. 1).

desenvolvimento desta tese, os conceitos de *posicionamento* (LANGENHOVE & HARRÉ, 1999), *performance/performatividade* (BUTLER, 2010/1990) e *territorialização* (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a; HAESBAERT, 2004) foram se configurando como fundamentais para a análise dos dados, este trabalho se desenvolveu a partir da seguinte pergunta central de pesquisa:

Como alguns estudantes congolese reconstruem narrativamente suas experiências de serem conveniados PEC-G e de prestarem o exame de proficiência Celpe-Bras?

Tal pergunta foi subdividida, de modo a contemplar os conceitos-foco de análise:

Como os estudantes congolese posicionam-se e são posicionados em relação a essas experiências, em duas diferentes fases de suas estadias no Brasil?

Como eles performatizam narrativamente suas des(re)territorializações?

Acredito que as histórias dos quatro jovens congolese e a problematização de seus posicionamentos e performances discursivo-identitárias podem ser potencialmente capazes de contribuir para uma compreensão do funcionamento do programa PEC-G, bem como para um levantamento de implicações relativas à formação de professores de PLA em ambiente universitário, que, em tempos de internacionalização, cada vez mais terão em suas salas estudantes estrangeiros conveniados.

Neste capítulo introdutório, contextualizei o problema que motivou a realização deste trabalho, localizando-o teoricamente de acordo com as bases às quais me filio: Linguística Aplicada Indisciplinar, Transgressiva ou Emergente. Em seguida, foram explicitados seus objetivos e as perguntas de pesquisa que norteiam seu desenvolvimento. Exponho, agora, a configuração do trabalho nos demais capítulos.

No Capítulo 1, problematizo a questão das políticas públicas e de línguas no contexto de globalização social, enfocando com mais detalhes o convênio PEC-G e o exame de proficiência Celpe-Bras.

No Capítulo 2, discorro sobre a epistemologia que embasa o trabalho, atendo-me aos conceitos de posicionamento, performances/performatividades e territorialidades. Também discuto a importância da produção das narrativas na construção dos posicionamentos interacionais e das performances discursivo-identitárias, explicitando as pistas indexalizadoras que norteiam a análise dos dados.

No Capítulo 3, dedicado à Metodologia de Pesquisa, explico, inicialmente, o contexto de pesquisa, passando, em seguida, a descrever seus participantes. Também incluo um quadro sócio-histórico e político da República Democrática do Congo, como subsídio necessário para uma melhor compreensão dos estudantes congolese e dos posicionamentos construídos nos excertos de narrativas analisados. Finalmente, explico os preceitos que orientaram a seleção, a segmentação e a análise dos dados.

O Capítulo 4, dividido em duas partes – “Narrando o Celpe-Bras” e “Narrando o PEC-G” –, é dedicado à análise dos registros gerados no contexto desta pesquisa. Selecionando cenas de narrativas dos estudantes, analiso seus principais posicionamentos em relação ao Celpe-Bras e ao convênio PEC-G, problematizando como, nessas narrativas, eles performatizam e compreendem seus processos de des(re)territorialização.

Nas Considerações Finais, após apresentar um resumo dos principais posicionamentos e performances discursivo-identitárias construídos pelos estudantes, discuto a importância de se incluírem, nos projetos de internacionalização das universidades, mecanismos de gerenciamento que permitam um funcionamento menos verticalizado dos programas e intercâmbios de mobilidade estudantil, especificamente o PEC-G, atentando também para a necessidade de se pensar a articulação das várias

instâncias envolvidas, bem como o estabelecimento de políticas de línguas necessárias para que seus objetivos de cooperação possam ser adequadamente alcançados.

CAPÍTULO 1

PEC-G E CELPE-BRAS: ESPAÇOS POLÍTICOS E INSTITUCIONAIS COMO TERRITÓRIOS DE PERFORMANCES IDENTITÁRIAS

CAPÍTULO 1

PEC-G E CELPE-BRAS: ESPAÇOS POLÍTICOS E INSTITUCIONAIS COMO TERRITÓRIOS DE PERFORMANCES DISCURSIVO-IDENTITÁRIAS

Abro este capítulo situando o que entendo por *política pública* e *política de língua*. Em seguida, problematizo a relação entre *internacionalização* e *globalização*, processos intrinsecamente conectados. Ao final, após descrever o PEC-G e o Celpe-Bras, mostro como os preceitos político-ideológicos do convênio e os pressupostos teórico-ideológicos do exame de proficiência se intersectam.

1.1. POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICA DE LÍNGUAS

O convênio PEC-G é um importante instrumento de *política pública* que vem também se firmando como um significativo componente do processo de internacionalização das universidades²⁹.

O tema *políticas públicas* é focalizado por autores de diferentes áreas do conhecimento, dentre eles, Orlandi (2010, p. 13-14), que afirma ser esta uma área cujo exercício é complexo, por exigir “três formas de conhecimento que se recobrem: o como se concebe, o como se viabiliza pela tecnologia e o como se administra a demanda”. À observação da autora, acrescento que nem sempre essas instâncias estão bem articuladas e, mesmo quando estão, ainda assim, impõem a necessidade de constante reflexão sobre seu funcionamento, o que talvez seja ainda mais difícil de se viabilizar. No caso do convênio PEC-G, que tem seu protocolo gerenciado pelo Ministério das Relações Exteriores, em Brasília, e traz estudantes de países em desenvolvimento com distintas configurações socioeconômicas e histórico-culturais para universidades do Brasil todo, as quais

²⁹ Universidades públicas e particulares de todas as regiões do Brasil recebem alunos do PEC-G. No portal do MEC, é possível acessar a lista completa das universidades que participam do convênio: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12281%3Acursos-e-instituicoes&catid=253%3Apec-g&Itemid=530. Acesso em 08 mar. 2012.

funcionam sob diferentes programas de gerenciamento interno e diferentes entornos socioeconômicos, esse exercício, pode-se dizer, é extremamente complexo.

Outro aspecto evidenciado por Orlandi (2004, p. 73) bastante significativo para este trabalho é o fato de algumas políticas públicas poderem funcionar como mecanismos de “redivisão do espaço público”. Ao falar nesses termos, a autora está se referindo principalmente às políticas públicas de inclusão, como programas de acesso ao aparato tecnológico-digital, em que essa redivisão do espaço se dá em termos dos que têm acesso e dos que não têm (no caso, acesso às tecnologias de informação). De acordo com Dias (2010, p. 50), “o consenso gerado a partir dessa redivisão é o de que é preciso ‘incluir’ para gerar a igualdade. O contra-senso aí é o de que ao mesmo tempo em que se redivide se busca incluir.” Dias ainda acrescenta que essas políticas públicas de inclusão acabam colocando o indivíduo sob o controle do Estado, “pois ‘incluir’ já traz em si o sentido da domesticação, da separação entre os que sabem e os que não sabem, dos que ficam dentro e dos que ficam fora [...]. Enfim, o discurso da inclusão pressupõe, ele mesmo, a exclusão [...]”.

Apesar da especificidade da discussão trazida por Orlandi (*op. cit.*) e por Dias (*op. cit.*), creio ser possível, por analogia, dizer que o PEC-G também se caracteriza, de certa forma, por desenhar um programa de acesso a uma dada “tecnologia” ou a um dado “conhecimento” que, no caso, são, pelo menos teoricamente, dominados pelo Brasil e oferecidos aos países em desenvolvimento com os quais interessa manter relações. Embora não haja, no documento oficial que regulamenta o convênio, nenhuma menção a *inclusão* – fala-se, sim, em *cooperação* –, é preciso refletir sobre o quanto seu protocolo, assim como a política de recepção e de tratamento por parte das universidades ao aluno conveniado, podem gerar situações de exclusão (muitas vezes fixadas em estereótipos e ideias essencializadas sobre o público-alvo do convênio), bem mais do que de inclusão, deixando o ideal de cooperação, por vezes, bem distante. Assim, o que se estabelece pelo Estado como ideal para aquele contexto pode, já em sua definição, incluir um mecanismo de controle do tipo de “inclusão” ou de “cooperação” admissível, o que, de certa forma, pode se efetivar como um mecanismo de certa imobilidade, muito mais do que de mobilidade.

Esta é justamente a complexidade da qual fala Orlandi ao descrever os três tipos de conhecimento necessários ao funcionamento das políticas públicas.

É preciso ressaltar também que uma *política de internacionalização* pressupõe uma *política linguística*, que precisa ser definida considerando-se, não somente, mas inclusive, o que cada convênio ou intercâmbio estabelece. É claro que alguns programas já chegam com seu protocolo definido, como é o caso do convênio PEC-G, que fixa a obrigatoriedade do exame de proficiência Celpe-Bras como instrumento regulador da entrada dos estudantes na universidade. No entanto, em muitos casos, os programas são delineados em conjunto com as instituições estrangeiras, podendo haver uma atuação mais direta das universidades brasileiras na definição dessas políticas. É preciso ter clareza de que a política linguística traçada pela universidade em seu processo de internacionalização terá repercussão no tipo de desenvolvimento humano e científico-cultural que se quer empreender. Pela importância que o termo *política linguística* assume nas discussões a serem feitas neste trabalho, esclareço, a seguir, como ele é aqui entendido.

O conceito de *política linguística*, assim como tantos outros que estão na ordem do dia (*globalização* e *internacionalização*, por exemplo), é compreendido de diferentes maneiras, dependendo do lugar teórico a partir do qual é definido e do momento histórico ao qual sua definição está atrelada. De acordo com a conceitualização mais clássica, como defendida originalmente por Cooper (1989) e posteriormente por Calvet (2007), há uma distinção entre *política linguística* e *planejamento linguístico*.

Nessa concepção mais tradicionalista, a *política linguística* compreenderia a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e as sociedades” (CALVET, *op. cit.*, p. 11), “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (CALVET, 2002, p. 145, *apud* DINIZ, 2012, p. 42) e *planejamento linguístico* compreenderia os modos de implementação dessas decisões e escolhas, ou seja, de uma dada política.

Neste trabalho, no entanto, alinho-me aos posicionamentos de Maher (2010) e de Diniz (2012), que, ao defenderem a não separação entre esses dois processos, buscam marcar tanto o caráter mais amplo do conceito, quanto a natureza ideológica de seu construto, inscrita em relações de poder. Os posicionamentos desses dois autores revelam-

se fundamentais para o que almejo discutir em termos das políticas de línguas no processo de internacionalização e no âmbito do funcionamento de convênios como o PEC-G, tendo em vista os processos de des(re)territorialização e de (re)construção das performances discursivo-identitárias dos estudantes.

Para Diniz (2010, 2012), cujo trabalho focaliza, a partir da História das Ideias Linguísticas, mecanismos de divulgação da língua portuguesa no exterior, é crucial falar em *política linguística* marcando o caráter mais amplo do conceito, pois a ele interessa mostrar como ações não institucionalizadas ou não governamentais também incidem sobre o processo de institucionalização ou transnacionalização da língua portuguesa do Brasil no exterior.

Para construir sua argumentação a favor da ampliação do construto e da não separação entre as duas concepções, o autor questiona a noção de *gestão do plurilinguismo* segundo Calvet, para quem esta pode se dar de duas formas: a *gestão in vivo* e a *gestão in vitro*. 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.

Conforme considera Diniz,

ao definir política linguística como “a determinação das **grandes** decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (2007, p. 11), ou como “um conjunto de escolhas **conscientes** referentes às relações entre língua(s) e vida social”, Calvet acaba por colocar em segundo plano o fato de que diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística – mesmo quando não guardam uma relação direta com ações do Estado, e mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas (DINIZ, 2012, p. 43, grifos do autor).

Assim, seria importante não restringir *política linguística* aos casos de *planejamento linguístico*. Além disso, Diniz também chama a atenção para o fato de que, ao considerar o binômio *in vitro* *in vivo*, Calvet deixa entrever uma concepção bastante restrita de *política*, que diz respeito basicamente a decisões e atos administrativos do Estado. Ou seja, uma política linguística existiria somente mediante uma ação deliberada da parte de um poder público.

Para se distanciar dessa visão restrita, o autor referenda o posicionamento de Orlandi (2007), que prega a utilização do termo *política de línguas* e não de *política linguística*, uma vez que o adjetivo *linguístico* acrescentado ao termo *política* daria a noção de que *política linguística* designaria apenas uma dentre as diferentes formas de política pública, o que acabaria por apagar a natureza política da língua. Assim se pronuncia Orlandi (*op. cit.*, p. 8, *apud* DINIZ, 2012, p. 48): “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”.

Valendo-se, ainda, do conceito de *espaços de enunciação*, como “espaços de funcionamento das línguas”³⁰, Diniz (*op. cit.*, p. 49) frisa o “político” como fator intrínseco à língua, como parte de seu funcionamento – e não como algo exterior a ela, à qual o “político” seria acrescentado por razões sociais, como em visões mais tradicionalistas, a exemplo da expressa por Calvet. Nessa outra perspectiva, como não se restringe *política linguística* a situações de *planejamento linguístico*, uma vez que “o político está inscrito na própria língua, não havendo prática linguística cuja natureza não seja política” (DINIZ, *op. cit.*, p. 51), passa-se a considerar outros processos – a produção e a circulação do saber metalinguístico, por exemplo – como agentes da construção de políticas de línguas. Diniz esclarece que muitas pesquisas indicam que a *gramatização* (AUROUX, 1992)³¹, enquanto

³⁰ Guimarães (2002, p. 8) assim define os espaços de enunciação: “[...] os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, re-dividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços habitados por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer”.

³¹ De acordo com Auroux (1992, p. 65), “por gramatização, deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a Gramática e o dicionário”. Muitos autores, no entanto, dentre eles Zoppi-Fontana & Diniz (2008), entendem o processo de gramatização não apenas como a instrumentalização de uma língua através de gramáticas e dicionários, mas de outras tantas instâncias, como currículos, programas de ensino, acordos

saber metalinguístico, incide “na construção de espaços imaginários de identificação, tendo, assim, efeitos sobre a configuração das formas das sociedades.” (DINIZ, 2012, p. 44).

Dessa maneira, no que diz respeito ao PLA, seriam exemplos de gramatização e institucionalização do português como língua estrangeira, no nível acadêmico, a criação de disciplinas específicas relacionadas ao ensino de PLA em cursos de Letras, tanto na graduação quanto na pós-graduação; a criação do primeiro curso de Licenciatura em Português do Brasil como segunda língua, na Universidade de Brasília (UnB), em 1997; o aumento no número de pesquisas, publicações e eventos científicos nesta área; a criação e atuação da SIPLE (Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira)³²; e, no âmbito privado, o aumento da publicação de materiais didáticos, notadamente a partir do final da década de 1980. Conforme enfatiza o autor,

processos de instrumentalização e institucionalização como esses também promovem seus efeitos em termos de política linguística, na medida em que (re)definem os sentidos que os sujeitos (brasileiros/estrangeiros) estabelecem com os espaços de enunciação implicados (nacional/transnacional), reconfigurando-os. (DINIZ, *op. cit.*, p. 46-47)

Maher (2010, p. 150), que se afilia à vertente da LA Indisciplinar e tem grande parte de seus trabalhos relacionados às políticas linguísticas referentes aos contextos minoritários indígenas, assume posição que poderíamos aproximar da de Orlandi e de Diniz, embora seu aparato epistemológico esteja baseado em outros autores, a saber, Tollefson (1991), Riccento & Hornberger (1996), Johnson (2009), McCarty (2004; 2010), entre outros. Tais teóricos, da mesma forma que Orlandi e Diniz, contrapõem-se a orientações positivistas, como a que se reconhece em Cooper (1989) e Calvet (2002; 2007), não separando as noções de *política linguística* e *planejamento linguístico*, nem tampouco restringindo *políticas linguísticas* a atos oficiais e a políticas formais do Estado.

Quanto à argumentação a favor da não separação entre as duas noções, é significativa a consideração de Maher (2008, p. 411) ao enfatizar ser suficiente utilizar apenas o termo *política linguística* para se referir tanto ao estabelecimento de objetivos

ortográficos, nomenclaturas oficiais, textos didáticos, textos científicos, periódicos, exames de proficiência, entre outros.

³² A SIPLE foi fundada em 1992, durante o II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na Universidade Estadual de Campinas, Unicamp.

sociolinguísticos, quanto aos modos de concretização dos mesmos, visto que “a determinação de planos para se modificar usos e/ou estruturas linguísticas não pode se constituir apenas em meras *cartas de intenção*, mas tem que, necessariamente, também contemplar, já no seu bojo, modos factíveis de promover as mudanças desejadas.” Sem dúvida, considerar “os modos factíveis” de se implementarem ações como parte da própria política linguística é algo imprescindível quando se pensa em internacionalização das universidades e em funcionamento de convênios e intercâmbios estudantis.

No que diz respeito à argumentação em defesa do caráter mais amplo do conceito, considero relevante trazer, a seguir, a fala de McCarty (2004, p. 72):

Nessa perspectiva, 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.” (p. 215; grifo meu)³³

São justamente essas “práticas sociais nas quais cada um de nós se engaja no cotidiano” a que Orlandi se refere, a seguir, quando fala em “processos institucionais menos evidentes”:

Haverá sempre diferentes sentidos a atribuir ao que é a política linguística, indo-se da tematização formal de uma política linguística 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, *op. cit.*, p. 44; grifo do autor)

Tais considerações reforçam o quanto *política linguística* “existe mesmo onde não tem sido feita explicitamente ou estabelecida pela autoridade”³⁴ (SPOLSKY, 2004, p. 8, *apud* McCARTY, 2010, p. 2), podendo ocorrer “de maneira manifesta e de maneira

³³ No original: “from this perspective, language policy includes public and official acts and documents, but equally important, it constitutes and is constituted by the practices each of us engages in every day. “When we fight in support of a community-based language program”, Pennycook (2001) writes, “when we allow or disallow the use of one language or another in our classrooms, when we choose which language to use in Congress, conversations, conferences, or curricula, we are making language policy” (p. 215).

³⁴ No original: “[...] exists even where it has not been made explicit or established by authority”.

encoberta, de cima para baixo e de baixo para cima, *de jure* e *de facto*³⁵ (SCHIFFMAN, 1996; 2006; SHOHAMY, 2006, *apud* McCARTY, 2010, p. 2).

Dessa maneira, nessa visão mais ampliada em que as políticas linguísticas são vistas como um processo sociocultural, ou seja, como “modos de interação, negociação e produção humanas mediados pelas relações de poder” (McCARTY, 2004, p. 72), elas são também sublinhadas como construtos ideológicos “que tanto refletem quanto (re)produzem a distribuição de poder dentro da sociedade mais ampla” (McCARTY, *op. cit.*, p. 72). É justamente por isso que Maher e os autores com os quais dialoga adotam uma abordagem para a análise das políticas linguísticas em que “o objetivo principal da pesquisa é examinar as bases históricas das políticas e explicitar os mecanismos pelos quais as decisões políticas atendem ou enfraquecem determinados interesses políticos e econômicos” (TOLLEFSON, 1991, p. 32, *apud* RICENTO & HORNBERGER, 1996, p. 406; grifo meu)³⁶.

Acredito que, em um contexto de pesquisa em que o processo de des(re)territorialização dos estudantes e de (re)construção de suas performances discursivo-identitárias é fortemente perpassado/influenciado pelo processo de internacionalização da universidade na qual se encontram e pelo protocolo do convênio do qual fazem parte, a observação desses mecanismos seja de acentuada importância. Neste trabalho, portanto, alio-me a essa concepção mais ampla professada por Maher, Tollefson, Ricento & Hornberger, McCarty, Pennycook, Orlandi e Diniz, 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.

Tendo esclarecido a concepção de política de línguas que assumo neste trabalho, passo a situar minha compreensão sobre os processos de internacionalização das universidades, os quais não podem ser pensados desvinculados dos processos de globalização.

³⁵ No original: “here, we take an expanded view of language policy as overt and covert, top-down and bottom-up, *de jure* and *de facto*”.

³⁶ No original: “[...] the major goal of policy research is to examine the historical basis of policies and to make explicit the mechanisms by which policy decisions serve or undermine particular political and economic interests”.

1.2. INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES E GLOBALIZAÇÃO: PROCESSOS INTRINCADOS

Para se falar em *internacionalização* das universidades, é preciso falar em *globalização*, pois os dois processos, que, aliás, não são recentes, estão intimamente relacionados. As primeiras universidades, criadas na Idade Média, na Itália e na França, tinham um forte caráter internacional, porque se constituíam num local de encontro dos grandes pensadores da época, vindos de diferentes partes do mundo. Como observa Krawczyk (2008, p. 42), com a construção dos Estados nacionais modernos, essas instituições foram sofrendo um processo de nacionalização, o que, contudo, “não eliminou as necessidades do caráter internacionalista da produção do conhecimento científico que se vinculou, ao longo do século XX, às necessidades e pressões dos Estados, das sociedades e do mercado no contexto do desenvolvimento nacional”. Desenvolvimento que não pode ser tomado sem se considerar os movimentos globalizadores da chamada Idade Moderna, não somente intensificados, mas reconfigurados particularmente nos séculos XX e XXI.

O processo de globalização, reconhecidamente, não é um fenômeno novo. Segundo afirma Stuart Hall (2009/2003, p. 34), “sua história coincide com a era da exploração e da conquista europeias e com a formação dos mercados capitalistas mundiais”. Porém, com o avanço científico-tecnológico, as relações de mobilidade de todo tipo – movimento e fluxo de pessoas, informação, objetos, tecnologias e capital – foram reconfiguradas a partir da compressão espaço-tempo e, com isso, o processo globalizador tornou-se avassaladoramente rápido.

Pennycook (2007) explica que esse fenômeno tem sido analisado sob diversos pontos de vista, mas muitos deles tendem a relacioná-lo apenas aos aspectos econômicos, dicotomizando suas consequências em dois polos que simplificam e apagam sua complexidade. Enquanto alguns, elegendo o capital como o núcleo da globalização, compreendem-no como o “passo seguinte do imperialismo” (PENNYCOOK, 2007, p. 25-26) – imperialismo este que regeu as conquistas realizadas pelas nações europeias no século XVI –, outros rejeitam veementemente essa concepção de continuidade histórica da globalização e, ao argumentarem que o que estamos experienciando hoje é algo

completamente novo, tentam construir uma visão mais benigna do processo, distanciando os tempos atuais das eras da expansão imperial. Enquanto alguns o tomam como um processo homogeneizador e responsável pela destruição de valores e tradições, funcionando como um banalizador das relações sociais, outros o compreendem como um mecanismo libertador dessas mesmas relações. Em ambos os casos, no entanto, o fenômeno é visto de maneira simplificada.

Neste trabalho, alinho meu entendimento acerca da *globalização* aos preceitos de teorias críticas desse processo presentes em Z. Bauman (1999/1998), Mignolo (2003/2000), Santos (2008/2000), Appadurai (2001), Hall (2009/2003), Ortiz (2006), Pennycook (2007) e Blommaert (2010). Tendo a globalização como o “destino irremediável” (BAUMAN, *op. cit.*, p. 7) de “um mundo caracterizado por objetos em movimento” (APPADURAI, 2001, p. 5)³⁷, esses autores reconhecem a necessidade de compreendê-la criticamente como um processo que tanto se refere à segunda metade do século XX, quanto aos últimos quinhentos anos do sistema mundial moderno.

Assim, seria necessário, conforme advoga Pennycook (2007), considerar tanto o aspecto histórico desse fenômeno, quanto as estruturas e lógicas de poder que organizam o mundo contemporâneo e o reconfiguram principalmente a partir da segunda metade do século XX. Para o autor, é preciso se ater a aspectos de ambas as posições, porque, se, por um lado, os precedentes históricos são negligenciados, não é possível compreender como as atuais condições globais chegaram a se efetivar e, por outro lado, se há uma supervalorização do foco na continuidade histórica, não se pode visualizar o quanto “as forças de globalização demandam novos modos de pensar, novas soluções para os problemas” (PENNYCOOK, *op. cit.*, p. 26).

Para justificar a importância desse posicionamento, que propõe conciliar duas visões aparentemente divergentes acerca da globalização – a que defende a sua continuidade histórica e a que defende um corte com o passado –, Pennycook (2007) reformula o modelo triplo de descrição da globalização proposto por Mignolo (2003/2000).

³⁷ Conforme explicitado por Appadurai (*op. cit.*, p. 5), “esses objetos incluem ideias e ideologias, pessoas e bens, imagens e mensagens, tecnologias e técnicas”.

Para compreender a reformulação proposta por Pennycook, é preciso, então, conhecer o modelo de Mignolo. Para este último autor, o processo de globalização ao longo dos séculos se configura em quatro momentos coexistentes: *crístandade, missão civilizadora, desenvolvimento e mercado global*. Cada um desses momentos corresponde a um projeto global específico e inaugura diferentes histórias locais que respondem aos mesmos projetos globais. O teórico reconhece três fases principais da globalização, que assim são resumidas por Pennycook (*op. cit.*, p. 25):

a primeira fase, *Orbis Universalis Christianus*, foi consolidada pela derrota dos mouros, pela expulsão dos judeus da península ibérica e pela ‘descoberta’ da América. A segunda fase substituiu a hegemonia da missão cristã pela missão civilizadora com uma nova base de expansão mercantil com sede em Amsterdã e com a emergência de França e Inglaterra como novas potências imperiais. A missão civilizadora tomou o controle da missão cristã, mas também coexistiu com ela. Esta missão assumiu várias configurações no século XX, particularmente os paradigmas de desenvolvimento e modernização que se seguiram à Segunda Guerra Mundial. Finalmente, a terceira fase tem sido marcada gradualmente pela ênfase na expansão e eficiência de mercados.³⁸

De acordo com o teórico, posicionamentos como os de Hardt & Negri (2000, *apud* PENNYCOOK, 2007, p. 26) apontam para o perigo de visões que enfatizam a continuidade histórica na concepção dos processos de globalização não levarem em conta as especificidades das estruturas e lógicas de poder que regem o mundo contemporâneo. Conforme explica Pennycook (*op. cit.*, p. 26), ao teorizarem sobre globalização, estes autores observam, por exemplo, que o Império que se apresenta hoje é bem diferente das formas dos velhos imperialismos calcados fortemente nas estruturas político-econômicas das Nações-Estado e na conquista territorial. O novo Império “é um sistema de regulações nacionais e supranacionais que controla e produz novas economias, culturas, políticas e modos de vida”.

³⁸ No original: “the first, the *Orbis Universalis Christianus*, was consolidated by the defeat of the Moors, the expulsion of the Jews from the Iberian peninsula and the ‘discovery’ of America. The second phase ‘replaced the hegemony of the Christian mission with the civilizing mission’ with a new basis of mercantile expansion and trading base around Amsterdam, and the emergence of France and England as the new imperial powers. The civilizing mission took over from the Christian mission but also co-existed with it. This mission went through various configurations in the twentieth century, particularly the development and modernization paradigms following the Second World War. Finally, the third phase has gradually taken precedent with the emphasis on efficiency and expanding markets”.

Assim, apoiado tanto na visão de continuidade histórica de Mignolo (2003/2000), quanto na perspectiva de busca das especificidades impostas pela nova ordem mundial de Hardt & Negri (2000), Pennycook (2007, p. 26) sugere uma expansão do modelo triplo proposto por Mignolo para o desenho da Europa enquanto gerenciadora do fenômeno de globalização, passando-se a considerar cinco processos sobrepostos (*overlapping processes*):

- (i) primeira fase: época marcada por um *processo de cristianização* e “descobertas” de novas terras pelos europeus, movido tanto por interesses mercantilistas quanto por uma crença em preceitos religiosos;
- (ii) segunda fase: época baseada em um *projeto civilizador e esclarecedor* para o mundo, tendo como base para a “civilização” do mundo as crenças europeias em sua suposta superioridade cultural e filosófica;
- (iii) terceira fase: época que enfatizou a *conceitualização* e o *desenvolvimento*, ou seja, buscou-se conceitualizar outros países e ajudá-los a se “desenvolverem” a partir da imagem europeia (período em que o conhecimento acadêmico ocidental e as disciplinas de antropologia, linguística e economia vieram à tona).

Essa terceira fase, explica Pennycook (*op. cit.*, p. 26), complexifica-se, pois traz outros dois aspectos que não podem ser obliterados. Essa fase de *conceitualização* e *desenvolvimento* se fundiu (i) ao projeto de *capitalismo/universalismo*, quando o capital e o conceito de universalidade humana comandaram as relações humanas no final do século XX, e (ii) ao projeto de *corporatização/globalização*, quando a *globalização* assumiu o lugar de conceitos de mundo universais e internacionais e a *corporatização* assumiu o lugar de muitas instâncias da sociedade que predominam em uma nova política neoliberal do mundo. Tais instâncias, cabe sublinhar, estão ligadas não somente ao mundo dos negócios, mas inclusive a instituições que têm sido formalmente vistas como parte do Estado, como a Educação, a Saúde e o Transporte.

Assim, alerta o autor (PENNYCOOK, 2007, p. 26), “a menos que incorporemos essa visão histórica ao tentarmos entender a globalização, perderemos de vista os muitos

projetos sobrepostos (*overlapping designs*) do mundo atual”³⁹. São justamente esses desenhos sobrepostos que nos permitem entender que esse complexo processo, ao mesmo tempo em que encerra novas formas de poder, controle e destruição, é também capaz de criar movimentos de resistência, mudança e apropriação, enfim, de agências e performatividades (BUTLER, 2010/1990). É um posicionamento que propõe ir além dos argumentos sobre homogeneidade e heterogeneidade, imperialismo e Estados-nação que estão no bojo das compreensões mais estritas de globalização, passando a focalizar o fenômeno em termos de seus fluxos translocais e transculturais⁴⁰ e do que esses fluxos podem produzir ou estão produzindo sócio-historicamente.

Blommaert (2010, p. 1) também reafirma a importância da perspectiva histórica na compreensão da globalização, justamente pela evidência de que esse processo não é novo em substância, embora seja novo em intensidade, âmbito e escala. Para ele, no contexto dos processos recentes de globalização, é importante considerar que

a mobilidade das pessoas também envolve a mobilidade dos recursos linguísticos e sociolinguísticos, que padrões “sedentários” ou “territorializados” de uso de linguagem são complementados por formas “translocais” ou “desterritorializadas” de uso da linguagem, e que a combinação de ambos frequentemente é responsável por efeitos sociolinguísticos inesperados. (BLOMMAERT, *op. cit.*, p. 4-5)⁴¹

Dessa maneira, mais do que pensar a globalização em termos de homogeneização cultural, é preciso compreendê-la como um “processo profundamente histórico, desigual e até mesmo localizado” (PENNYCOOK, 2007, p. 7) em que “as diferentes sociedades se apropriam dos materiais da modernidade de maneiras diferentes” (APPADURAI, 1996, p. 17, *apud* PENNYCOOK, 2007, p. 7). Havendo essa possibilidade

³⁹ No original: “unless we incorporate this historical vision into an understanding of globalization, we will lose sight of the many current overlapping designs of the world”.

⁴⁰ Pennycook (2007, p. 6) utiliza o termo *fluxos transculturais* para se referir a meios/direções/modos nos quais formas culturais se movem, mudam e são reusadas para desenhar (*fashion*) novas identidades em contextos diversos. Para o autor, esses fluxos não são apenas um trânsito de “bens culturais”, mas um processo que implica assumir, apropriar, mudar e redesenhar o conhecimento, os discursos e as identidades.

⁴¹ No original: “[...] the mobility of people also involves the mobility of linguistic and sociolinguistic resources, that ‘sedentary’ or ‘territorialized’ patterns of language use are complemented by ‘translocal’ or ‘deterritorialized’ forms of language use, and that the combination of both often accounts for unexpected sociolinguistics effects”.

de apropriação, o que poderia ser homogeneização pode passar a ser compreendido como parte de uma reorganização daquilo que é local.

É justamente nesse sentido que Ortiz (1994; 2006a; 2006b) e Mignolo (2003/2000) estabelecem a diferenciação entre globalização e mundialização. Enquanto o *global* se refere a processos econômicos e tecnológicos, o *mundial* se refere ao domínio específico da cultura e, conforme esclarece Ortiz (2006b, p. 4-5),

[há] certamente uma relação entre esses níveis, mas não uma homologia. Não existe, e tampouco existirá, uma “cultura global”, uma única concepção de mundo. Enquanto se fala de mercado global ou de tecnologia global, na esfera cultural somos obrigados a enfrentar o tema da diversidade. Para mim, a globalização é uma situação, uma totalidade que envolve as partes que a constituem, mas sem anulá-las. Neste contexto, o velho e o novo estão presentes; o local, o nacional e o tribal não desaparecem. O “velho” é re-significado e o novo marca as mudanças ocorridas. Trata-se de uma realidade na qual convivem e entram em conflito espaços e temporalidades distintas. É essa riqueza da análise que às vezes se perde quando o quadro atual é analisado apenas do ponto de vista econômico.

Assim, apropriando-me de uma expressão utilizada por Mignolo (*op. cit.*), diria que o “mundializado” é muito mais da ordem das “histórias locais”, enquanto o “globalizado” é da ordem dos “projetos globais”. E uma cultura mundializada não implica o aniquilamento das outras manifestações culturais; ela co-habita e se alimenta delas.

Obviamente, essa apropriação vai sempre se dar num contexto marcado fortemente pelo capital e pelos interesses políticos, que estão na base do processo de globalização ao longo dos séculos, notadamente na chamada modernidade tardia. O modelo proposto por Pennycook (2007, p. 26), portanto, ao relacionar a fase de conceitualização e desenvolvimento aos projetos de *capitalismo/universalismo* e *corporatização/globalização*, mostra-se particularmente relevante para este trabalho de pesquisa, em que os processos de internacionalização das universidades também estão na base das des(re)territorializações dos estudantes conveniados. Esse movimento de corporatização denunciado pelo autor, que veio tomando muitas instâncias da sociedade, atinge também, como citado, a Educação, não somente a privada, mas igualmente a pública.

Pode-se dizer que essa nova ordem mundial está reconfigurando as políticas nacionais que regem o ensino superior, cada vez mais em busca de adaptar seu funcionamento e seus objetivos aos comandos das “leis” de internacionalização ditadas pelos modelos estrangeiros de classificação, traduzidos pelos *rankings* internacionais.⁴²

Anteriormente, a política principal das grandes e reconhecidas universidades era se voltar para as indagações e curiosidades científicas; hoje, contudo, os interesses comerciais e estratégicos tendem a ficar em primeiro plano (KRAWCZYK, 2008, p. 43). De acordo com Slaughter & Leslie (2001), essa mudança de posicionamento da universidade se define nas bases do que pode ser entendido como um “capitalismo acadêmico”, ou seja,

[...] a maneira pela qual as universidades e seus pesquisadores reagem frente à tendência neoliberal de vincular as políticas de ensino superior às necessidades da política econômica. 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-

⁴² Quatro instituições internacionais publicam anualmente *rankings* de avaliação das universidades pelo mundo: (1) *QS World University Rankings* é um *ranking* britânico publicado, desde 2004, pela *Quacquarelli Symonds*, uma empresa especializada em educação e estudos no exterior. De 2004 a 2009, foi publicado pela *Times Higher Education*, uma revista britânica semanal especializada em questões relacionadas ao ensino superior, sendo divulgado como *Times Higher Education-QS World University Rankings*. Em 2010, *Times Higher Education* e *QS* finalizaram o trabalho conjunto; *QS* assumiu uma publicação com a metodologia já adotada e *Times Higher Education* criou uma nova metodologia, que gerou a publicação do *ranking Times Higher Education World University Rankings*. Este *ranking* utiliza em sua metodologia os seguintes critérios: reputação acadêmica, citação por docente, razão de estudante por docente, reputação junto ao empregador e internacionalização do corpo docente. (2) *Times Higher Education World University Rankings*, ou *THE*, é, portanto, o *ranking* dissidente do *QS World University Rankings*, que foi desenvolvido em parceria com a Thomson Reuters, uma empresa provedora de dados. A metodologia deste *ranking* se apoia em 5 principais categorias: a) ensino; b) pesquisa; c) citações; d) inovação; e) presença internacional — funcionários, estudantes e pesquisas. (3) *ARWU-Academic Ranking of World Universities*. Este *ranking*, conhecido como o Ranking de Shanghai, foi criado pela Universidade Shanghai Jiao Tong como parte do esforço da China em alcançar a excelência de suas universidades. Como o país objetivava, em seu projeto de desenvolvimento, criar universidades de nível internacional, precisou definir os critérios de excelência. Sendo uma avaliação voltada para a pesquisa, em detrimento da formação, o *ranking* tem sido muito criticado na Europa, especialmente na França. (4) *Webometrics Ranking of World Universities*. Este *ranking* avalia as universidades, considerando os conteúdos disponibilizados na internet, especialmente os que se referem a processos de geração e comunicação acadêmica de conhecimento científico.

universidade e outras formas de geração de recursos financeiros. (KRAWCZYK, 2008, p. 43)

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

É nesse sentido que as noções de *unicidade técnica* e de *motor único*, de Milton Santos (2008/2000), revelam-se igualmente importantes para a compreensão dos processos de *globalização* e *internacionalização*, pois, a meu ver, dialogam com as noções de *corporatização*, como descrita por Pennycook (2007), e de *capitalismo acadêmico*, cunhada por Slaughter & Leslie (2001).

Para Milton Santos (*op. cit.*, p. 23), a globalização, assim como qualquer período da história, só pode ser entendida a partir de dois elementos fundamentais que operam conjuntamente: *o estado das técnicas* e *o estado da política*. Conforme explica, “as técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso. É isso que fez a história”.

Diferentes épocas, dadas suas condições sócio-históricas, produziram diferentes sistemas de técnicas. O momento que estamos vivendo, iniciado no final do século XX com o avanço mais acentuado da ciência e das novas tecnologias, vem produzindo um sistema em que as técnicas de informação lideram todas as outras, “unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária” (SANTOS, 2008/2000, p. 23). A globalização, segundo o autor, seria, então, o resultado desse novo sistema de técnicas em conjunção com ações autorizadas, na maioria das vezes, por agentes que dominam as instâncias do poder (ou, utilizando uma expressão de Santos, por *atores hegemônicos*) e que, por sua vez, validam a importância dessas técnicas.

Nunca, em nenhuma outra época, um sistema de técnicas teve um alcance tão grande como o que se vê agora, e a institucionalização desse alcance como algo imprescindível para as relações que ora se estabelecem pode configurar esse processo como uma “globalização perversa”, pois, como esclarece Santos (2008/2000, p. 25), “quando um

determinado ator não tem as condições para mobilizar as técnicas consideradas mais avançadas, torna-se, por isso mesmo, um ator de menor importância no período atual”.

Essa unicidade de técnica presidida pelas técnicas de informação trouxe às corporações a possibilidade de fragmentar sua produção (apesar de, por outro lado, haver uma unidade política de comando regida por regras no interior dessas corporações) e de uma série de outras ações que, para Milton Santos, configuram a arquitetura da globalização: a *convergência dos momentos*, dada pela possibilidade da compressão espaço-tempo, a *cognoscibilidade do planeta*, já que temos acesso a um incrível progresso da técnica devido aos progressos da ciência, e a existência de um *motor único* na história, representado por uma *mais-valia universal*, em que são possibilitadas ações globais, dada justamente a unicidade da técnica num planeta altamente informado⁴³.

Retomando as palavras do autor (SANTOS, *op. cit.*, p. 29-30),

esta [a mais-valia universal] tornou-se possível porque a partir de agora a produção se dá à escala mundial, por intermédio das empresas mundiais, que competem entre si segundo uma concorrência extremamente feroz, como jamais existiu. As que resistem e sobrevivem são aquelas que obtêm a mais-valia maior, permitindo-se, assim, continuar a proceder e a competir. Esse motor único se tornou possível porque nos encontramos em um novo patamar da internacionalização, com uma verdadeira mundialização do produto, do dinheiro, do crédito, da dívida, do consumo, da informação. Esse conjunto de mundializações, uma sustentando e arrastando a outra, impondo-se mutuamente, é também um fato novo.

Essa mundialização da técnica e da mais-valia poderia ser lida como a alavanca para um simples processo de homogeneização e padronização, mas, da mesma forma que Pennycook (2007; 2010), Mignolo (2003/2000), Appadurai (2001), Blommaert (2010) e Ortiz (1994, 2006a, 2006b), Santos (2002, 2008/2000) não sustenta esse entendimento sobre globalização. Conforme explica, em nenhum lugar há completa internacionalização, e a mundialização se dá sob diversas formas de combinação.

O que acontece é que há uma pretensão de que a história seja movida por esse motor único, o qual cria uma mais-valia universal calcada, muitas vezes, em crenças de senso comum elevadas a *status* de saberes oficializados (ORTIZ, 2006a). Apesar de não ser

⁴³ Segundo Santos (2008/2000, p. 29), no antigo imperialismo, os motores capitalistas existiam, mas funcionavam de maneira independente – o motor francês, o motor inglês, o motor português etc.

propriamente mensurável, essa mais-valia universal é real e se impõe em termos de competitividade. Santos (2008/2000, p. 30-31) explica que “a atual competitividade das empresas é uma forma de exercício dessa mais-valia universal” e “o exercício da competitividade torna exponencial a briga entre as empresas e as conduz a alimentar uma demanda diuturna de mais ciência, de mais tecnologia, de melhor organização, para manter-se à frente da corrida”.

Ou seja, a *corporatização* de que também fala Pennycook (2007), movida pela *unicidade técnica* que contribui para a formação do *motor único* e que, conseqüentemente, cria uma noção de *mais-valia*, veio tomando as mais diferentes instâncias da sociedade, inclusive a Educação, pronunciando-se fortemente no ensino superior. É possível afirmar, nesse sentido, que o estabelecimento dos *rankings* que mensuram o nível de internacionalização das instituições vem intensificando, nas universidades, esse processo de “corporatização”, cujos contornos, como já citado, são descritos por Slaughter & Leslie (2001) como um “capitalismo acadêmico”.

Ortiz (2006b, p. 4-5), ao comentar o atrelamento dos projetos de internacionalização das universidades aos *rankings* internacionais, assim se pronuncia, replicando os posicionamentos de Santos e de Slaughter & Leslie:

A idéia de produtividade, infelizmente, transformou-se num valor. No mundo científico, a partir dos Estados Unidos, ainda na década de 60, um sistema de avaliação, que posteriormente se desenvolveu através de vários organismos internacionais, passou a fazer parte de diferentes governos, na Europa e na América Latina. São essas idéias que implementaram as reformas na Capes e no CNPq. Mesmo as universidades passaram a integrar esses valores de maneira pouco crítica. No fundo, este sistema de avaliação responde, não tanto a questões de ordem científica, mas é utilizado como instrumento para guiar o planejamento das fontes financiadoras de pesquisa e a gestão das universidades [...].

Creio que a mudança de valores na “corporação” educacional com vistas à internacionalização pode, perigosamente, querer equiparar-se às grandes corporações globais em que há “uma nova desconexão do poder face a obrigações” (BAUMAN, 1999/1998, p. 16). Ou seja, nessa nova ordem mundial, as corporações globais estão livres

de restrições territoriais ou de localidade, o que acaba por isentá-las de uma série de responsabilidades. Sobre esse processo, assim explica Z. Bauman (1999/1998, p. 16-17):

Surge uma nova assimetria entre a natureza extraterritorial do poder e a contínua territorialidade da “vida como um todo” – assimetria que o poder agora desarraigado, capaz de se mudar de repente ou sem aviso, é livre para explorar e abandonar às consequências dessa exploração. Livrar-se da responsabilidade pelas consequências é o ganho mais cobiçado e ansiado que a nova mobilidade propicia ao capital sem amarras locais, que flutua livremente. Os custos de se arcar com as consequências não precisam agora ser contabilizados no cálculo da “eficácia” do investimento.

Para o contexto desta pesquisa, tal problematização é imprescindível, pois é preciso pensar o quanto políticas públicas de educação e, no caso, convênios com países em desenvolvimento, precisam se responsabilizar pelo estabelecimento de protocolos que prevejam a possibilidade de uma reterritorialização cidadã para os estudantes. Embora o processo globalizador em que a internacionalização das universidades se insere possa ganhar traços de perversidade, dada a efetiva possibilidade de exclusão que a unicidade da técnica prevê, acredito, assim como Milton Santos, ser possível escapar desse destino por meio, justamente, do *uso político* que se faz desse sistema.

Como a internacionalização das universidades está intrinsecamente relacionada às políticas estabelecidas para o seu funcionamento, inclusive às políticas de línguas, é preciso que elas estejam claramente formuladas, fazendo parte de um projeto articulado em todas as instâncias da instituição. Nesse sentido, não é possível que a internacionalização se efetive de maneira sustentável sem que as instituições incluam no documento de sua Missão o que entendem, afinal, por *internacionalização*, e sem que, no cerne dessa conceituação, esteja a noção de *processo*, e não apenas de *atividade*.

Conforme esclarece Miura (2006), que, em sua tese, analisa o processo de internacionalização de uma universidade pública paulista, o que acontece com as instituições de ensino superior é, ainda, a falta de diretrizes e de uma noção que vá além de aplicações de medidas de incremento do número de acordos internacionais, de alunos intercambistas e de bolsas de mobilidade para professores. Grande parte das ações se efetiva de maneira isolada por cada um dos institutos ou das faculdades, sem responder a

um plano diretor. Deixando de pensar a internacionalização como uma *abordagem de atividades*, passando para uma *abordagem de processos*, como propõe Knight (2004), passa-se a considerar aspectos da interculturalidade e das questões internacionais como parte dos “propósitos e funções primordiais da universidade (ensino, pesquisa e serviços)” (MIURA, 2006, p. 7).

Ao “considerar aspectos da interculturalidade”, como defendido por Miura (*op. cit.*), creio ser fundamental formalizar programas que não se constituam de maneira fragilmente unilateral, o que pode contribuir para, em muitos sentidos, invisibilizar ou discriminar o estrangeiro, dependendo, principalmente, das condições econômicas e sócio-históricas de seu país de origem. *Internacionalizar*, portanto, não pode se resumir a números e nem a ações em uma via de mão única.

Cada instituição universitária precisa ter uma clara macropolítica de internacionalização, capaz de dialogar significativamente com a micropolítica de funcionamento dos intercâmbios e convênios, de modo a não haver o que Kathleen Hall (2005) define como um perigoso processo de “gerencialismo” (*managerialism*). Para a autora, esse processo se configura como um “‘novo paradigma público de gerenciamento’, um deslocamento global que ‘desvaloriza o conhecimento dos especialistas locais e reforça as relações hierárquicas de poder’” (HALL, 2005, p. 181, *apud* McCARTY, NICHOLAS & WYMAN, 2012, p. 56)⁴⁴.

Entendo o *gerencialismo* definido por K. Hall como um produto da visão mais tradicionalista de política linguística, já descrita na seção anterior, em que se legitimam apenas as ações *de jure*. Entendo-o, sobretudo, como uma tendência, no interior das relações das políticas públicas e de línguas, de se considerar como legítimas apenas as *verticalidades* (SANTOS, 2008/2000; BLOMMAERT, 2010), ou seja, os espaços institucionalizados do poder, obliterando-se as *horizontalidades*, ou os espaços das vivências, o entorno. A racionalidade hegemônica típica das verticalidades, normalmente, tende a operar em termos de regulações, regras e protocolos que pretendem a unificação e homogeneização como forma mais plausível de gerenciar. Nesse modelo, esquece-se o

⁴⁴ No original: “[...] ‘new public management paradigm’, a global shift that ‘devalues the knowledge of local experts’ and ‘reinforces hierarchical relations of power’” (HALL, 2005: 181, *apud* McCARTY, NICHOLAS & WYMAN (2012, p. 56).

funcionamento real da vida, onde se particulariza o espaço da vivência ou as horizontalidades. Não é possível desconsiderar tais horizontalidades, que ali estão, e podem atuar como contrarracionalidades, recriando “a ideia e o fato da Política, cujo exercício se torna indispensável para providenciar os ajustamentos necessários ao funcionamento do conjunto dentro de uma área específica” (SANTOS, 2008/2000, p. 111).

São esses ajustamentos que, na maioria das vezes, não são referendados pelo funcionamento das políticas públicas e, no caso, pelo funcionamento do convênio focalizado neste trabalho, privilegiando-se, a meu ver, em muitos aspectos, o *gerencialismo das verticalidades*, como problematizo na análise dos dados e nas considerações finais.

Para encerrar a reflexão sobre as questões que envolvem o processo de internacionalização das universidades, friso, novamente, que em seu projeto é preciso constar claramente as políticas de línguas que vão sustentá-lo. Dados os interesses econômicos envolvidos e a necessidade de publicação em inglês (a língua considerada acadêmica por excelência) imposta pelos *rankings* internacionais, muitas universidades brasileiras, como a focalizada neste trabalho, já pensam em oferecer cursos totalmente em inglês como forma de se aproximarem mais dos padrões internacionais ou de, em última instância, poderem obter maior pontuação nos referidos rankings.

Não defendo aqui um posicionamento que negligencie o inglês, mesmo porque isso seria ingenuidade. Contudo, traçar um projeto de internacionalização que se preocupe fundamentalmente em reforçar o monolinguismo é uma posição que, ao enfraquecer politicamente o ideal de plurilinguismo, enfraquece também os projetos de ensino e de transnacionalização do português do Brasil e nos coloca como subjugados às decisões de quem, supostamente, tem mais poder e quer manter uma única língua, o inglês, como língua globalmente majoritária, ou, nos dizeres de Santos (SANTOS, 2002, p. 112-113), como *língua verticalizada*. Ou seja, é um posicionamento que, num projeto de internacionalização em que, teoricamente, teria de haver trânsitos bilaterais, apenas um caminho se permite, sendo a nós interdita a possibilidade de real interlocução.

Ortiz (2006b, p. 4-5), ao falar sobre a supremacia do inglês na produção acadêmica, que, sob seu ponto de vista, foi tomada pelos ditames da globalização, assim se pronuncia:

[...] As bases de dados são majoritariamente em inglês. Basta consultar o portal Capes, praticamente tudo que é estrangeiro encontra-se em inglês, ou seja, produzido nos Estados Unidos e na Inglaterra. Isso é uma distorção grave – alimenta um certo provincianismo globalizado. Como a afirmação da produtividade passou a ser uma forma de distinção no contexto nacional, e como o sistema favorece o inglês, o círculo se fecha – somente o que é escrito em inglês torna-se importante (quero dizer, é visto como importante). Acredita-se que se faz a “melhor” ciência quando na verdade está se reproduzindo uma ordem da organização científica, pouco explícita, inclusive, para os próprios praticantes das diversas disciplinas. [grifo meu].

A meu ver, é necessário que a política de línguas para a internacionalização não reproduza esse “provincianismo globalizado” de que fala Ortiz, não se estabeleça de cima para baixo, aliando-se simplesmente às necessidades impostas pelos conceitos derivados da economia globalizada. Se apenas forem considerados os preceitos ditados pelos *rankings*, em que a ideia de produtividade, transformada academicamente em uma mais-valia (SANTOS, 2008) ou em um recurso com potencial de mobilidade (BLOMMAERT, 2010, p. 12), obtém mais pontos se a língua da produção for o inglês, estaremos nos distanciando cada vez mais, e de maneira pouco crítica, dos projetos de bilateralidade e pluralidade.

Nesta seção, discuti o vínculo entre globalização e internacionalização, esclarecendo o que entendo por cada uma dessas noções e problematizando a atual fase em que se encontram os processos de internacionalização das universidades que, em um movimento muitas vezes semelhante ao de corporatização, ainda operam de uma maneira não processual, preocupadas essencialmente com o incremento do número de intercâmbios e convênios. Nas próximas seções, descrevo mais detalhadamente o convênio PEC-G e o exame de proficiência Celpe-Bras.

1.3. O CONVÊNIO PEC-G

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, PEC-G, originado no final da década de 1920, é 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. Para isso, possibilita a cidadãos que já completaram o Ensino Médio ou curso equivalente realizarem seus estudos de graduação em instituições brasileiras de ensino superior, as denominadas IES. Segundo consta em seu protocolo de funcionamento, “*o PEC-G dará prioridade aos países que apresentem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática*”⁴⁵.

O convênio teve início em 1917, mas apenas em 1965 passou a ser operacionalizado por meio de um Protocolo de regulação de seu funcionamento. Dois anos depois, em 1967, o Protocolo passou por uma primeira atualização e, em 1973, ganhou uma terceira versão, que vigorou até recentemente. Em 12 de março de 2013, por meio de um decreto da presidente Dilma Rousseff, o documento recebeu algumas modificações⁴⁶. Desde sua criação, o programa já trouxe ao Brasil cerca de 25.000 estudantes.

Inicialmente gerido apenas pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), a partir de 1967 passou a dividir com o Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade por seu funcionamento e, após as duas citadas reformulações em seu Protocolo, hoje conta com um modelo de gestão que postula dialogar com as IES e com suas pró-reitorias de graduação. Atualmente, 89 instituições estão cadastradas e recebem estudantes.

A maior parte dos conveniados vem do continente africano, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola. Na América Latina, a maior participação é de

⁴⁵ Informação retirada do Protocolo PEC-G, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530&id=12276&option=com_content&view=article. Acesso em 16 dez. 2010.

⁴⁶ Ver, no Anexo 1 (p. 383), o Protocolo (5º Protocolo) que esteve em vigor no período em que este trabalho foi desenvolvido. No Anexo 2 (p. 389), encontra-se o Protocolo modificado pelo decreto de 12 de março de 2013, assinado pela presidenta Dilma Rousseff.

paraguaios, equatorianos e peruanos. Atualmente, 48 países participam do PEC-G, sendo 19 da África, 25 da América Latina e Caribe, e 4 da Ásia.⁴⁷

Quanto ao que se refere especificamente à República Democrática do Congo, conforme dados fornecidos pelo Ministério das Relações Exteriores, o país começou a enviar estudantes ao Brasil por meio do PEC-G somente a partir de 2007. De um total de 250 jovens congolezes vindos entre 2007 e 2010, 9 chegaram em 2007, 106 em 2008, 57 em 2009 e 78 em 2010. Não foram enviados os números de 2011 e 2012.

Uma das principais exigências previstas pelo PEC-G é a obrigatoriedade da apresentação do certificado Celpe-Bras⁴⁸. O aluno tem o direito de frequentar gratuitamente um curso em uma universidade pública brasileira, sem passar por exames vestibulares ou pelo ENEM, após apresentar o certificado. Para os alunos provenientes de países em que o Celpe-Bras não é aplicado, é permitido prestar o exame no Brasil após a realização de um curso de PLA (geralmente de seis meses) em uma das IES credenciadas.

A contrapartida dos direitos são obrigações bastante objetivas. Uma delas prevê que o estudante-convênio tenha recursos financeiros para sua manutenção no Brasil,

quer no tocante à moradia, à alimentação e ao vestuário, quer quanto a transporte (inclusive o necessário para vir ao Brasil ou dele sair) e compra de livros ou de outro material didático. Não há qualquer ajuda das IES [Instituições de Ensino Superior], da SESu [Secretaria de Educação Superior] e do MRE [Ministério das Relações Exteriores], visto que o estudante-convênio assina Declaração de Compromisso, na Embaixada do Brasil sediada em seu país, de que tem recursos para se manter; além do comprovante de capacidade econômica. (Manual PEC-G, MEC, p.29)

Relacionada a essa regra está a que impede que os conveniados exerçam qualquer tipo de trabalho remunerado. Geralmente contando com poucos recursos enviados pelos familiares, não podem trabalhar – primeiro porque são admitidos no país com visto temporário, cuja renovação deve ser feita anualmente, com todos os custos a cargo do próprio estudante; segundo porque não convém ao programa ter um aluno que não se

⁴⁷ Informações disponíveis em (1) <http://www.dce.mre.gov.br/pec/G/historico.html>. Acesso em 24 fev. 2012; (2) <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/Paises.html>. Acesso em 01 fev. 2012.

⁴⁸ 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.

dedique integralmente aos estudos. É preciso dizer que, no primeiro ano em que está no Brasil para aprender o Português, nenhum mecanismo de ajuda financeira é disponibilizado ao aluno pelo Ministério das Relações Exteriores, mas é importante ressaltar que algumas universidades federais fornecem vagas nas moradias estudantis e, mais recentemente, bolsas-auxílio. Contudo, pelo menos até 2013, o Ministério não apoiava essas iniciativas, argumentando que a manutenção dos estudantes não é da alçada das instituições, e sim dos pais, que assinam uma declaração de que são capazes de manter os filhos durante a estadia no Brasil⁴⁹.

Além disso, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento dos países conveniados, o programa exige que o estudante volte a seu país ao final do curso, para onde é enviado seu certificado de conclusão. Ele receberá seu diploma, já registrado, junto à Missão Diplomática ou Repartição Consular Brasileira onde fez sua inscrição para o programa. É importante o parágrafo que versa sobre esse item:

*Parágrafo único – Esse diploma terá a indicação, no corpo do texto ou em apostila no verso, da condição de estudante-convênio de seu titular com base em Acordo Cultural ou Educacional.*⁵⁰

Nota-se, por parte do governo brasileiro, o claro objetivo de marcar, de modo devidamente documentado e, portanto, definitivo, seu investimento nesses países. Obviamente, esse tipo de ação faz parte de projetos políticos e econômicos de cooperação

⁴⁹ Vale dizer que, a partir do segundo ano, quando então os alunos aprovados no exame Celpe-Bras se matriculam em seus cursos de graduação, há a possibilidade de concorrerem a certos benefícios. A bolsa *Promisae*s (Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior), lançada pelo Ministério da Educação em 2003, concede aos selecionados de universidades federais um auxílio mensal equivalente a um salário mínimo. O candidato tem mais chance de obter esse benefício quando já tem parte de seu curso em andamento, dado que figuram entre os critérios de seleção as notas e um histórico demonstrativo de envolvimento em atividades de extensão universitária. O Ministério das Relações Exteriores, por sua vez, oferece bolsas a título de incentivo: a Bolsa Mérito, a Bolsa MRE e a Bolsa Emergencial. A primeira é concedida aos alunos com desempenho considerado excelente e, além do pagamento mensal, oferece a passagem de volta ao país de origem. A segunda é uma versão do *Promisae*s para os alunos que não estão em universidades federais, podendo ser solicitada após um ano de chegada ao Brasil. A de caráter emergencial pode ser requisitada junto à instituição de ensino, em caso de necessidade extrema comprovada pelo estudante, não necessitando de abertura de edital, como as outras. Contudo, a solicitação dessas bolsas junto aos órgãos competentes não é uma garantia de que serão concedidas, sendo muitos os estudantes que têm seus pedidos recusados. Informações em <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/bolsas.html>. Acesso em 29 abr. 2013.

⁵⁰ Informação retirada do Protocolo PEC-G, Seção X, Cláusula 24, parágrafo único (ver Anexo 1, p. 383). O documento também está disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualpec-g.pdf>. Acesso em 16 dez. 2010.

e, certamente, é preciso registrar o capital empregado, até para que se justifique o tipo de devolução posto em acordo – geralmente em forma de contratos comerciais com o país beneficiado. Conforme relatou um funcionário do Ministério das Relações Exteriores via e-mail⁵¹, trata-se, antes de tudo, de um convênio de cooperação (*“não é uma ação paternalista, nem um programa de imigração”*), cuja preocupação não é obter benefícios da mesma ordem, mas, sim, abrir possibilidades de negociações internacionais com os países cooperados, dado que *“é muito mais fácil bater na porta de um país com o qual se tem uma relação de cooperação”*. Por isso a importância de se emitir um documento que comprove o quanto o país investiu em seu desenvolvimento humano e, conseqüentemente, econômico.

Outra regra que merece destaque no Protocolo vigente ao longo desta pesquisa (5º. Protocolo, Anexo 1, p. 383) estipula que o estudante integralize o curso nos prazos estipulados, tendo de se matricular em pelo menos quatro disciplinas por período letivo, não podendo ser reprovado duas vezes na mesma disciplina, ou em mais de duas no mesmo período letivo, após o primeiro ano de estudos. A instituição dessa regra foi considerada fundamental, uma vez que, no passado, não havia grandes restrições e, enquanto alunos brasileiros que não cumprissem determinados prazos eram jubilados, os estrangeiros passavam anos nas universidades sem receberem nenhuma sanção. Ao longo do contato com os quatro estudantes congolezes, foi comum ouvir que tanto eles quanto seus amigos conveniados PEC-G sentiam-se pressionados por essas especificações, que os colocariam em uma posição muito difícil e inferior a dos estudantes brasileiros. Os jovens alegavam que, enfrentando a dificuldade de estudarem em uma língua adicional, deveriam ter os mesmos direitos de qualquer outro aluno.

Aos brasileiros não é colocada, por exemplo, a condição de não poderem ser reprovados duas vezes na mesma disciplina, ou em mais de duas disciplinas no mesmo período letivo. Contudo, quase nunca é mencionado pelos conveniados PEC-G que, já no primeiro ano, incide sobre o desempenho dos estudantes brasileiros da instituição aqui focalizada um coeficiente de progressão que calcula, pela quantidade de reprovações, se será capaz de integralizar o curso no tempo estipulado. Assim, se não tiver um número mínimo de aprovações, poderá ser desligado da universidade já no primeiro ano. Isso não

⁵¹ E-mail enviado em 18/07/2011.

acontece com os estudantes do PEC-G que, no primeiro ano de suas graduações, podem ultrapassar o número máximo de reprovações, uma vez que, para eles, esse período é considerado de adaptação.

1.4. O EXAME DE PROFICIÊNCIA CELPE-BRAS

Certamente, o objetivo primeiro da criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras⁵², foi responder a uma pressão exercida pelo plano de integração do MERCOSUL, na época em plena efetivação, bem como atender a necessidade de certificar candidatos à proficiência da língua portuguesa, dada a “a crescente procura por cursos de graduação e pós-graduação no país, que demandava uma referência de proficiência de língua portuguesa para avaliar a capacidade dos candidatos de participarem nos cenários acadêmicos brasileiros” (CARVALHO & SCHLATTER, 2011, p. 268).

No entanto, pode-se afirmar também que pretendia contribuir para a definição de políticas de ensino do Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil e fora dele. Para isso, seria necessária a elaboração de um instrumento de avaliação capaz de provocar efeitos retroativos⁵³ que impulsionassem: (i) a produção de materiais didáticos diferenciados amparados por uma concepção sociodiscursiva de linguagem; (ii) movimentos do professor em sala de aula que evidenciassem uma abordagem de ensino condizente com essa nova concepção.

Entre 1993 e 1998, o Ministério da Educação (MEC) coordenou uma Comissão Técnica formada por professores de cinco universidades brasileiras (UFRGS, Unicamp, UFRJ, UFPE e UnB) para a elaboração do exame. Em 1998, ocorreu a primeira aplicação

⁵² Em sua dissertação de mestrado, Diniz (2008) traz detalhes sobre o processo de criação do Celpe-Bras. Conforme revela a entrevista da professora Matilde Scaramucci, o Celpe-Bras teve como embrião um exame de proficiência idealizado por um grupo de professores da UNICAMP (do qual a professora entrevistada fazia parte) e aplicado internamente na universidade no início da década de 1990.

⁵³ Entende-se por “efeito retroativo” (*washback* ou *backwash effect*) a influência que exames ou avaliações (de rendimento, de proficiência ou de entrada) exercem no ensino e na aprendizagem que os antecede (ALDERSON & WALL, 1993; CHENG & CURTIS, 2004; SCARAMUCCI, 2004a, 2004b, 2008).

do exame nas cinco universidades brasileiras então representadas na Comissão Técnica e em três instituições de países do MERCOSUL (Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, Centro de Estudos Brasileiros de Assunção e Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires).

A institucionalização da obrigatoriedade do exame para revalidação de diplomas de diversas categorias profissionais – como médicos⁵⁴, engenheiros, professores, entre outros – e para a obtenção e manutenção de bolsas de estudo de graduação e pós-graduação fornecidas por convênios entre o Brasil e outros países, como o PEC-G, por exemplo, fortaleceu o exame, evidenciando-o como altamente relevante (*high-stakes*), uma vez que “decisões importantes são tomadas a partir de seus resultados” (SCARAMUCCI, 2008, p. 179)⁵⁵.

O Celpe-Bras é hoje aplicado duas vezes por ano, no Brasil e no exterior, com o apoio do Ministério das Relações Exteriores e, desde 2009, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é o órgão responsável pelo exame. Conforme dados divulgados por esse Instituto, atualmente, a aplicação ocorre em 21 instituições no Brasil e em outros 29 países, tendo recebido, em 2011, 7.000 inscrições⁵⁶. Dado o significativo aumento de solicitações de credenciamento de novos postos aplicadores, principalmente no exterior, a previsão do INEP é de que, futuramente, o exame seja aplicado em mais de 100 países.

Com base em uma visão de linguagem como ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Celpe-Bras consiste no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Manual do Candidato, Celpe-Bras, 2006, p. 3). Para que tal uso seja alcançado e considerando que essas “ações no mundo” se efetivam nos diferentes gêneros discursivos, em textos orais e escritos que circulam por meio dos mais diferentes

⁵⁴ O Conselho Federal de Medicina, por exemplo, desde 2001, exige o certificado (intermediário superior) para a inscrição de médicos estrangeiros.

⁵⁵ O reconhecimento da importância do exame Celpe-Bras tem gerado inúmeros trabalhos científicos. Ver, por exemplo, Schlatter (1999, 2006), Scaramucci (2004a, 2008), Rodrigues (2006), Sakamori (2006), Diniz (2008), Schoffen (2009), Machado (2011).

⁵⁶ Conforme dados de Schlatter (2006), em 2006, o exame recebeu mais de 4.000 inscrições, tendo sido aplicado em 19 instituições no Brasil e 33 no exterior, em 26 países.

veículos, o exame propõe a realização de tarefas que avaliam habilidades de forma integrada, levando em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto. Nessa perspectiva mais discursiva, reafirma-se uma concepção de ensino-aprendizagem da língua adicional preocupada não apenas com a comunicação, mas com a formação do leitor e do escritor, de modo a ser capaz de se posicionar criticamente e de produzir discursos escritos e orais adequados aos diversos gêneros.⁵⁷

O exame é estruturado em uma parte escrita e outra oral. Na parte escrita, o candidato tem 3 horas para realizar quatro tarefas. A primeira é composta de compreensão oral em vídeo e produção escrita, a segunda de compreensão em áudio e produção escrita, e a terceira e a quarta são compostas de leitura e produção escrita. A parte oral ou interação face a face realiza-se por meio de uma entrevista com a duração de vinte minutos. Essa conversa ocorre a partir de informações do questionário que o candidato preencheu no momento de sua inscrição, bem como de assuntos diversos colocados em pauta por meio de “elementos provocadores” (textos curtos, quadrinhos, fotos, imagens, gráficos, tabelas, propagandas etc.)⁵⁸.

Sob a responsabilidade do INEP, as produções escritas da parte coletiva são corrigidas em Brasília por uma banca especialmente composta por profissionais da área de PLA. A parte individual é avaliada no momento da própria entrevista por dois examinadores, também especialmente preparados, e essa entrevista é gravada em áudio para o caso de haver necessidade de reavaliação. Enquanto um deles interage com o candidato, o outro o avalia por meio de uma grade com descritores de cada um dos níveis de certificação. Ao final, o entrevistador também avalia o candidato, por meio de uma grade holística.

Diferentemente de outros exames de proficiência que têm provas distintas para cada nível de proficiência, o Celpe-Bras é aplicado em um único exame, que avalia o

⁵⁷ No *site* do Inep (http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame), é possível ter acesso ao descritor da estrutura do exame e a provas de anos anteriores.

⁵⁸ Exemplos de tarefas da parte escrita (edição do 1º. Semestre de 2011) e de elementos provocadores da parte oral (edição do 2º. Semestre de 2011) do Celpe-Bras estão disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame. Acesso em 06 de abr. de 2013. No endereço http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf (acesso em 06 de abr. de 2013), encontra-se disponível o Manual do Examinando.

candidato com base em seu desempenho global. São certificados 4 níveis: Intermediário (nível 2), Intermediário Superior (nível 3), Avançado (nível 4) e Avançado Superior (nível 5). Tal avaliação considera o desempenho global do candidato nas quatro tarefas da parte coletiva e na parte individual do exame. Baseando-se em Scaramucci (2000), Rodrigues (2006, p. 44-45) explica que

[o Celpe-Bras define] seus objetivos de avaliação e conteúdos com base nas necessidades que os candidatos potenciais têm de uso futuro da língua-alvo, ou seja, no que o candidato consegue fazer na língua alvo quando se submete ao exame, independentemente de *onde, quando e como* essa língua foi adquirida. Quando o exame coloca-se como exigência para ingresso em universidades e para validação de diplomas para que os estrangeiros possam exercer suas profissões no Brasil, define seu público-alvo: estudantes e profissionais. Nesse caso, as necessidades incluem as habilidades necessárias para realizar estudos ou funções de trabalho no Brasil ou no exterior, ou seja, comunicar-se em situações reais do dia-a-dia, tais como ler e redigir textos de gêneros e objetivos diversos e interagir (seja oralmente ou por escrito) em diversas atividades sociais usando o português brasileiro. O candidato precisa ser capaz de usar a língua em situações cotidianas, em sua vida de estudante e/ou profissional.

São muitos os estudos que focalizam o efeito retroativo do Celpe-Bras na produção de materiais didáticos e no ensino de PLA (SCHLATTER, 1999; SCARAMUCCI, 2004, 2008; SCARAMUCCI, DINIZ & STRADIOTTI, 2009; ALMEIDA, 2012, apenas para citar alguns). Os resultados mostram que, mesmo havendo iniciativas no sentido de se produzirem materiais didáticos embasados em concepções de linguagem, de proficiência e de ensino de Língua Adicional próximas às que sustentam o Celpe-Bras, ainda há um predomínio de materiais que apenas inserem algumas atividades comunicativas em seu corpo de base ainda marcadamente estruturalista e situacional. Quanto às mudanças da prática do professor, é preciso haver o desenvolvimento de mais pesquisas que enfoquem a sala de aula e sejam capazes de traçar um perfil do tipo de ensino empreendido nos vários contextos de ensino de PLA no Brasil e no exterior.

O que os trabalhos enfatizam, no entanto, é que existe reconhecimento da importância do exame Celpe-Bras por parte de pesquisadores e professores da área de PLA, que apontam a necessidade de produção de materiais didáticos afinados com os

pressupostos teóricos do exame, bem como de investimento na formação de professores que, muitas vezes, atuam na área sem ter conhecimento apropriado para tanto.

Creio que a carência de publicação de materiais didáticos de ensino de PLA embasados em abordagens discursivas, mesmo após os quinze anos da institucionalização do Celpe-Bras, apontam para a complexidade do exame e do tipo de ensino-aprendizagem e de materiais que esse ensino pressupõe. Isso, sem dúvida, precisa fazer parte das discussões de implementação de políticas públicas e de línguas das universidades, para que convênios como o PEC-G, que adotam como parte de sua política a obrigatoriedade do exame, funcionem adequadamente. Aulas para estrangeiros que vão prestar o Celpe-Bras não podem ser ministradas sem que se conheça muito bem o exame, seus preceitos teóricos e os efeitos que pretende exercer no ensino e na própria vida dos candidatos/estudantes.

1.5. INTERNACIONALIZAÇÃO E POLÍTICA DE LÍNGUAS: ONDE CELPE-BRAS E PEC-G SE ENCONTRAM

Para internacionalizar, como argumentei na seção 2.2., não basta apoiar-se em número de convênios e intercâmbios de mobilidade de estudantes e docentes. É preciso que a internacionalização seja pensada como um projeto em cujas bases se fixe a noção de *processo*, e não simplesmente de *atividades* (KNIGHT, 2004; MIURA, 2006) e que nele se incluam ações que efetivamente impliquem trocas bilaterais de experiências e de conhecimentos. Nesse sentido, creio que dois aspectos sejam cruciais no desenho desse projeto pelas universidades: (i) a gestão de intercâmbios e convênios e (ii) a política de línguas.

São certamente muitos os convênios e intercâmbios firmados pelas universidades brasileiras, sendo que cada um tem suas especificidades e contribui para o processo de internacionalização pretendido pelas instituições. Em relação ao PEC-G, a perspectiva de crescimento desse acordo é cada vez maior, conforme destaca um dos responsáveis pelo convênio na universidade que é contexto desta pesquisa:

atualmente, nós estamos recebendo mais alunos do que recebíamos até então. Isso foi pedido que nós fizemos junto ao MEC, em reuniões que nós temos regularmente. Então, aumentou, por exemplo, nós estávamos recebendo de três a quatro alunos por ano, e nos dois últimos anos, nós recebemos vinte e um, acho que foi vinte e um no ano passado e nesse ano nós recebemos vinte e três ou coisa desse tipo. Então, existe, sim, interesse da universidade nesse programa, e aí tem todas as dificuldades dele, normalmente [...]. (Entrevista concedida em 24/09/09)

Assim, como já mencionado na introdução desta tese e reforçado pela fala do entrevistado, o convênio PEC-G, por atender estudantes de países ditos em desenvolvimento, enfrenta dificuldades e lida com situações muito singulares, que não podem ser ignoradas. Apesar de rígidas, as regras estabelecidas nem sempre são respeitadas. Conforme revelado pela própria universidade em questão⁵⁹, muitos alunos conveniados chegam ao Brasil sem as condições declaradas na documentação exigida pelo PEC-G e necessitam do auxílio de bolsas para transporte, alimentação e moradia. Tal fato, não raras vezes, gera complexas situações a serem solucionadas pelo serviço de apoio aos estudantes das universidades que os recebem – soluções que nem sempre são reportadas ao Ministério das Relações Exteriores por ferirem, de alguma forma, o protocolo do convênio, mas que dificilmente poderiam deixar de ser implementadas, sob o risco de os alunos se colocarem em situações de humilhação e de inoperância da própria sobrevivência⁶⁰.

Para muitos jovens africanos, hoje, sair de seus países por meio de um intercâmbio universitário é uma oportunidade única de encontrar alternativas para reescrever suas próprias histórias e a história de suas famílias. O movimento de saída, porém, não é recente. Com todos os problemas historicamente enfrentados pelos países africanos, desde a invasão de suas terras por exploradores e colonizadores europeus e da institucionalização do processo de escravidão no período colonialista, até a reconfiguração de suas políticas a partir de relações neocolonialistas, os africanos têm se configurado como

⁵⁹ Informações concedidas em entrevista gravada em áudio, no dia 24/09/09.

⁶⁰ A notícia disponível em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=81553> (acesso em 15 mar. 2012) revela que, no dia 13/03/2012, em seminário organizado pela Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) para discutir a internacionalização das instituições de ensino superior, reitores de universidades brasileiras reconheceram as dificuldades enfrentadas por estudantes africanos que participam do PEC-G e apontaram, como aspecto importante do processo de internacionalização das instituições, a criação de mecanismos para diminuir essas dificuldades.

povos em trânsito. Um trânsito muitas vezes imposto quer pelas vias da escravidão, quer pelas vias da diáspora como busca de opções inexistentes em seus países.

Dada a difícil situação político-econômica em que se encontra a República Democrática do Congo, como já mencionado, tem sido cada vez maior, por parte da população que tem algum recurso, a procura por mecanismos que possibilitem a saída do país. A família do estudante Jabali é um exemplo da diáspora por meio de políticas públicas de países que oferecem programas de cooperação universitária: oito dos doze filhos conseguiram estudar fora por meio de convênios. Tal diáspora tende a ser definitiva, pois, conforme contou Jabali, nenhum dos irmãos já formados voltou ou pretende voltar ao país.

É preciso reafirmar que, apesar da necessidade de gerenciamento de problemas advindos desse convênio, as universidades mostram-se cada vez mais interessadas em firmar parcerias como essa, conforme sustenta a fala de um dos responsáveis pelo PEC-G na universidade em que os registros deste estudo foram gerados:

eu acho que vale a pena investir em todos os intercâmbios, porque estamos interessados na internacionalização da universidade. Me parece que, quanto mais nós estivermos internacionalizados, mais nós teremos possibilidades de subir nos *rankings* internacionais da classificação... que com certeza vão trazer muito mais recursos financeiros para a universidade. Para a questão da internacionalização, todas as pontas são interessantes. No caso do PEC-G, como ele é aplicado apenas para os países em desenvolvimento, seria até a contribuição do Brasil para com esses países, que têm certamente muito mais dificuldades que nós [...] e também quanto ao cenário econômico, vai ajudar e muito o Brasil nas relações econômicas com esses países. [...] Eu acho que a importância desse convênio está nisso, ajudar no desenvolvimento desses países e em futuras relações comerciais entre o Brasil e esses países. (Entrevista concedida em 24/09/09)

O depoimento ajuda a comprovar o quanto o convênio interessa, mostrando-se particularmente importante tanto para a consolidação das ações de internacionalização traçadas pelas universidades brasileiras, quanto para as ações de políticas externas, econômicas e linguísticas empreendidas pelo governo.

Afirmo que é no seio do processo de internacionalização que se encontram PEC-G e Celpe-Bras porque as regras estipuladas pelo convênio, particularmente a exigência da proficiência em língua portuguesa, criam um cenário diferente dos demais

cenários construídos por outros intercâmbios, cujos elementos acabam sendo preponderantes na configuração de como a instituição, professores e estudantes posicionam-se e são posicionados em relação ao convênio, o que incide sobre as performances discursivo-identitárias desses estudantes, signatárias de suas territorialidades construídas e/ou almejadas.

No próximo capítulo, discorro sobre os principais conceitos teóricos que norteiam a análise dos dados do contexto estudado neste trabalho.

CAPÍTULO 2

CONSTRUINDO TRÂNSITOS EM TRÂNSITOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 2

CONSTRUINDO TRÂNSITOS EM TRÂNSITOS TEÓRICOS

Como explicitado na Introdução, este trabalho emergiu da constatação de particularidades no processo de des(re)territorialização de estudantes congoleseS conveniados do PEC-G, tendo como pano de fundo as regras estabelecidas pelo protocolo do convênio, bem como uma série de identificações homogeneizadas em torno do que é ser um aluno PEC-G, particularmente, um aluno PEC-G africano.

Considerando a complexidade do contexto de investigação deste trabalho, particularmente vinculado ao capital e a políticas de mobilidade, fluidez e multiplicidade de toda ordem com os quais se reveste a contemporaneidade, ratifico a premência do diálogo com outras áreas do conhecimento – uma das principais políticas da epistemologia da LA Indisciplinar, à qual me afilio – como forma de se criar inteligibilidade sobre as realidades que nesse novo cenário mundial nos são apresentadas e que, cada vez mais, nos interpelam e desestabilizam o entendimento de nós mesmos, ao mesmo tempo em que legitimam certas territorialidades em detrimento de outras.

Para isso, construo um trânsito teórico que possa lançar luzes sobre o contexto em foco, convocando, principalmente, a interlocução com a Psicologia Social (LANGENHOVE & HARRÉ, 1999; DAVIES & HARRÉ, 1999), com a Antropologia Linguística (WORTHAM, 2001), com a Filosofia (DELEUZE & GUATARRI, 2010/1972, 2007/1980; BUTLER, 2010/1990) e com a chamada Geografia Crítica (SANTOS, 2008/2000, 2002; PORTO-GONÇALVES; 2006; HAESBAERT; 2004, 2005, 2011).

São três os conceitos-chave que norteiam este trabalho, a saber, **performances/performatividades**, **posicionamentos** e **territórios/territorialidades**. Apesar de os autores aqui convocados se inscreverem em campos de conhecimento tão diferentes, as teorizações que constroem a respeito dos conceitos citados partem de um construto-base essencial para as reflexões desenvolvidas nesta tese, a saber, a noção de **ato**, **agenciamento** ou **agência**. Os trabalhos dos filósofos e geógrafos com os quais dialogo e o aparato que constroem em suas teorias permite aproximar suas considerações de uma

posição socioconstrucionista/discursiva e performativa da linguagem, a qual está no cerne das articulações que teço como arcabouço teórico para a análise do contexto desta pesquisa.

Para que seja possível traçar o desenho teórico a partir dos três conceitos-chave, inicio discorrendo sobre os preceitos da visão socioconstrucionista/discursiva e performativa, a qual se define em contraposição à perspectiva representacionista mais tradicional de linguagem. Em seguida, exponho em que espaço se realiza a linguagem como discurso e performatividade, e em que consistem os conceitos de performatividade e de performance que norteiam essa concepção. Tomando as identidades (ou performances discursivo-identitárias) como performatividades, explico o conceito de posicionamento, dado que o compreendo como um *lócus* de onde emergem as performances discursivo-identitárias. Na seção posterior, defendo a intersecção entre posicionamento e performances para, então, problematizar o papel central das narrativas na construção dos posicionamentos interacionais. Como considero fundamentais os conceitos de territorialidades, territorializações e, conseqüentemente, de território, para a compreensão das performances discursivo-identitárias e dos posicionamentos dos estudantes congolese em seu período de permanência no Brasil como conveniados PEC-G, discuto a relação entre esses conceitos, valendo-me da Teoria das Multiplicidades, de Deleuze & Guattari (2007/1980a) e dos preceitos teóricos assumidos pelo geógrafo Rogério Haesbaert (2004).

2.1. LINGUAGEM E REALIDADE: REPRESENTACIONISMO X SOCIOCONSTRUCIONISMO

É possível afirmar que o traço mais particular da Modernidade seja justamente sua maneira de conceber a subjetividade como algo homogêneo, fora das práticas discursivas situadas e dos jogos de poder (FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2004/2002). Pautado em uma lógica representacional de significação em que se busca a correspondência entre objeto e designação, o essencialismo que rege essa tradição, ao reconhecer uma suposta precedência da materialidade do real e dos fatos, estabelece uma radical cisão entre linguagem e realidade. A única função da linguagem assim essencializada seria produzir sentidos estáveis por meio da simples representação do real, o que garantiria o

reconhecimento do que se estabelece como “mesmo”, como “normal”. Essa perspectiva epistemológica, alicerçada fortemente em totalizações, tende a criar descrições falaciosas que apenas consideram a unilateralidade das relações, aprisionando os processos subjetivos em dicotomias, e podendo promover relações e construções identitárias fortemente vinculadas a estereótipos, preconceitos, desigualdades e exclusões.

No entanto, conforme lembram Fabrício & Moita Lopes (2004/2002, p. 15), a *filosofia da linguagem ordinária* de Wittgenstein (1996/1953), ao propor uma mudança na compreensão do modelo objeto-designação, influenciou sobremaneira o pensamento linguístico contemporâneo. Na concepção do autor, sentidos estáveis indicam apenas “efeitos de estabilidade”, os quais não precedem o jogo discursivo, sendo sempre construídos momento a momento em nossas práticas discursivas. Nessa perspectiva socioconstrucionista, que opera por meio de uma visão anti-essencialista das relações entre linguagem e sociedade, a noção de *identidade* entre entidades supostamente iguais (coisas ou pessoas) é constitutiva de um processo de aprendizagem e de reificação de regras que faz parte de nossa socialização, ou seja, da linguagem *em uso*.

Sendo a identidade uma prática social, os efeitos de estabilização dos sentidos se produzem no atravessamento das relações de poder e das políticas que permeiam essas relações sempre situadas. Aquilo que “é”, ou seja, o significado que se dá a algo, existe apenas no nunca neutro confronto discursivo com o(s) Outro(s), sendo necessária a concordância desse Outro para que esses sentidos sejam estabilizados. Nas palavras de Borba (2011, p. 186), “ao nos movimentarmos em diversos discursos, produzimos o efeito de estabilidade no momento em que nos colocarmos no palco interacional sobre o qual a audiência decide o que conta como sendo nós mesmos”.

Dessa forma, apesar de falar em *identidade*, é importante apontar que Wittgenstein a concebe como um construto operacional sempre subordinado “a regras de uso que aprendemos a reificar, [o que possibilita] a criação de sentido entre as pessoas” (FABRÍCIO & MOITA LOPES, *op. cit.*, p. 15). Como o efeito de *estabilidade* não é condição inerente às ideias, mas parte do movimento discursivo no qual estamos imersos, é preciso reconhecer que “a identidade” ou “o ser” ou “as identidades sociais” (gênero, raça, sexualidade, classe social etc.) são parte desse construto e a homogeneidade que o define é

apenas aparente, pois, “como seres sociais, estamos sempre em movimento no processo de vir a ser socialmente, não existindo, por conseguinte, a essência que represente⁶¹ o cerne de quem somos” (FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2004/2002, p. 16).

Esse contínuo devir ou processo de “vir a ser” por meio dos discursos do Eu e do Outro, por conseguinte, ratifica a natureza *discursiva* e *agentiva* das identidades sociais. Nesse sentido, a filosofia desenvolvida por Austin (1962), que concebe a linguagem como *ação no mundo*, é um dos pilares dos estudos que têm um viés socioconstrucionista, tendo influenciado pesquisadores das mais diferentes áreas do conhecimento: Deleuze & Guatarri (2007/1980a; 2007/1980b), Foucault (1977, 1979), Butler (2010/1990), na Filosofia; Erving Goffman (1974, 1981), nas Ciências Sociais; Langenhove & Harré (1999), Davies & Harré (1999), na Psicologia Construcionista; Wortham (2001), na Antropologia Linguística; Bhabha (2007/1998), Hall (2006/1992), nos Estudos Culturais; Haesbaert (2004, 2005, 2011), na Geografia Crítica; Moita Lopes (2003, 2006c, 2009a), Fabrício & Moita Lopes (2004/2002, 2010), na Linguística Aplicada, somente para citar alguns.

Fabrício & Moita Lopes (2004/2002) lembram que, nessa perspectiva, dois desses pesquisadores, Michel Foucault e Erving Goffman, têm tido grande influência nas Ciências Sociais e Humanas, apresentando pontos de vista complementares ao abordarem, respectivamente, os níveis macro e micro envolvidos na interação.

⁶¹ Dada a ampla utilização dos termos “representacionismo” e “representações” em diferentes correntes teóricas, é preciso que se faça aqui uma importante ressalva. O alvo para o qual direciono minha crítica diz respeito a lógicas representacionais atreladas a tradições teóricas positivistas que, a partir de Wittgenstein (1953/1996), foram amplamente problematizadas pelas Ciências Sociais, inclusive por afiliados a vertentes socioconstrucionistas da linguagem, como os teóricos dos Estudos Culturais (*cf.* HALL, 1997; BHABHA, 2007/1998; SAID, 2003). Stuart Hall, por exemplo, em seu livro “Representation” (1977), apoia-se em Foucault para esclarecer que há três enfoques teóricos sob os quais o conceito de *representação* pode ser compreendido: *reflexivo*, *intencional* e *construtivista*. Na concepção *reflexiva*, como inicialmente indicado por Wittgenstein, “o sentido é pensado como se repousasse no objeto, na pessoa, na ideia ou no evento do mundo real, e a linguagem funcionaria como um espelho que reflete o verdadeiro sentido tal como ele existe no mundo” (HALL, *op.cit.*, p. 24). Na abordagem *intencional* argumenta-se o oposto. Acredita-se que o sentido é imposto através da linguagem pelo próprio falante/autor, ou seja, “as palavras significam o que o autor quer que elas signifiquem” (HALL, *op. cit.*, p. 25). O enfoque construtivista, por sua vez, sustentando-se no reconhecimento do caráter público e social da linguagem, advoga que “nem as coisas em si mesmas, nem os usuários individuais da linguagem podem fixar o sentido das línguas. Coisas não significam: nós *construímos* o sentido, usando sistemas representacionais – conceitos e signos” (HALL, *op. cit.*, p. 25). Considero importante trazer tal distinção, pois não deixo de compreender, assim como Hall, que as representações, entendidas sob a ótica socioconstrucionista, são parte do processo de produção do significado através da linguagem. Tomo, portanto, o processo de produção de representações como produção do significado através da linguagem, sendo “nós – na sociedade, nas culturas humanas – que fazemos as coisas significarem, que significamos” (HALL, *op.cit.*, p. 61).

A argumentação de Foucault (1977; 1979) interessa, pois problematiza o quanto as práticas discursivas que constituem corpos, valores, atitudes, crenças e subjetividades são atravessadas por relações de poder e regras socioculturalmente construídas, constituindo o que seriam as *ordens do discurso*. São essas ordens que estabelecem as normas de produção e interação, as quais, referendando alguns discursos e rejeitando outros, criam padrões de estabilidade, limitando nossas possibilidades de ser em contextos específicos – embora haja sempre a possibilidade de transgressão e mudanças, dado que essa estabilidade é apenas operacional.

Igualmente relevante é a abordagem de Irving Goffman (1974; 1975/1959; 2001). Interessado no processo interacional de construção de sentidos, o autor sublinha a função agentiva da linguagem ao focalizar, em seus estudos, a comunicação cotidiana. Conforme resumem Fabrício & Moita Lopes (2004/2002, p. 17), para Goffman (1975/1959),

quando estamos na presença imediata dos outros, engajamo-nos em um processo de construção discursiva da auto-imagem e de auto-apresentação no espaço público, lançando mão de múltiplos canais semióticos (sinais verbais, não verbais e paralinguísticos). Esse processo é monitorado e interpretado por todos os participantes envolvidos na interação, adquirindo contornos dramáticos (GOFFMAN, 1974), pois é uma performance de si e para uma plateia. [grifo meu]

Assim, o uso da linguagem, efetivando-se no trânsito entre essas duas instâncias, envolve tanto significados perpassados por discursos já cristalizados e normatizados macro-sócio-historicamente, quanto significados que, nas práticas discursivas, são redescritos nas localidades ou territorialidades de seus agentes, estando sempre no *dever*, no *fazer* ou nas *performances*.

Conforme aponta Moita Lopes (2009a), os estudos sobre performances têm sido vistos como uma alternativa às teorizações demarcadas por noções essencialistas das identidades sociais justamente por ressaltarem a natureza agentiva da linguagem e por dessencializarem a “unicidade do ser”. Na teoria de performance/performatividade que interessa para este trabalho, a conjunção entre os preceitos de Foucault e Goffman é fundamental, pois, as identidades, sempre múltiplas, constituem-se no atravessamento das

questões implicadas tanto no nível macro das instituições oficializadas, quanto no nível micro das relações interacionais – ou nas verticalidades e horizontalidades (SANTOS, 2008/2000; BLOMMAERT, 2010). Como elucidam Fabrício & Moita Lopes (2004/2002, p. 18), “essa aliança pode ser frutífera na abordagem da questão identitária, se entendermos que, entre outras coisas, torna possível a sustentação ou a transformação das identidades sociais”.

Ou seja, é na ação dos indivíduos que se estabilizam sentidos ou, pelo contrário, se busca romper o fluxo das repetições estabilizadoras. É na performatividade, então, que emergem as possibilidades de desestabilizar o mesmo, interrogando os binarismos pautados pelos sentidos excludentes (*ou* isso *ou* aquilo), criando-se novas alternativas em espaços de transgressão ou no *Terceiro Espaço*, segundo Bhabha (2007/1998), em que o reconhecimento do múltiplo e do híbrido (*e* isso *e* aquilo) como inerente ao identitário é, antes de tudo, uma questão política e ética: **na repetição dos sentidos excludentes, definimos quem pode se (re)territorializar e de que maneira.**

Dada a importância das questões de *espacialidade* e *performatividade* para a linguagem e para a compreensão de como os estudantes congolese em foco neste trabalho concebem suas territorializações, passo, nas próximas subseções, a focalizar mais detalhadamente esses conceitos.

2.2. LINGUAGEM NO ESPAÇO DAS MULTIPLICIDADES, SIMULTANEIDADES E MOBILIDADES

Tendo sido colocado em segundo plano nos estudos acerca dos fenômenos sociais até o século XIX, quando então a noção de *tempo* estava no centro dos debates filosóficos, o *espaço* passou a ser uma força consensual na chamada pós-modernidade contemporânea. Com a compressão e a fluidez espaço-temporal trazidas pela aceleração do progresso científico-tecnológico, há um reconhecimento de que “o espaço importa” (HAESBAERT, 2011, p. 455), mas, agora, com a premência de ser abordado em seu indissociável binômio “espaço-tempo”.

Tal perspectiva de espacialidade é crucial para a posição socioconstrucionista/discursiva e performativa de linguagem que assumo neste trabalho e, por isso, cabe esclarecer melhor como *espaço* é aqui referido. De acordo com Haesbaert (2011), por se tratar de uma construção social (LEFEBVRE, 1986/1974) complexa (assim como o é o *território*), o espaço precisa ser significado dentro de uma “matriz de múltiplas entradas” (HAESBAERT, 2011, p. 73).

Harvey (1980) distingue o espaço em três estruturas: (i) *espaço absoluto* – aquilo que é fixo, que não se movimenta, “uma coisa em si mesma”; (ii) *espaço relativo* – compreendido como uma relação entre objetos e (iii) *espaço relacional* – compreendido como “estando contido *em* objetos, no sentido de que um objeto existe somente na medida em que contém e representa dentro de si próprio as relações com outros objetos” (HARVEY, *op. cit.*, p. 4-5). Conforme destaca Haesbaert (*op. cit.* p. 46-47), o mais importante da teorização de Harvey não é essa distinção, mas o fato de o autor afirmar que não nos situamos em apenas uma ou outra instância de espaço, mas perpassamos todas elas, embora com intensidades diferentes, uma vez que essas instâncias estão sempre em interação. Lefebvre (*op. cit.*), por sua vez, frisa a imprescindibilidade de se abordar a questão do espaço em conexão com as histórias e com o conjunto das relações sociais, havendo, entre esses elementos, uma relação de interdependência. Interdependência que se configura, justamente, no atravessamento, na multiplicidade e na simultaneidade das instâncias espaciais descritas por Harvey.

Ao apontar a conexão espaço-história-sociedade, o trabalho de Lefebvre influenciou, direta ou indiretamente, teóricos de várias áreas do conhecimento, cujos trabalhos se vinculam ao pressuposto de que a linguagem e, conseqüentemente, as construções sociais se dão no atravessamento desses espaços múltiplos, simultâneos e móveis, sendo relevante citar o geógrafo Edward Soja (1996) e o teórico dos estudos poscolonialistas Homi Bhabha (2007/1998). Conforme explica Tagata (2007, p. 23), para Soja (*op. cit.*), embora Lefebvre tenha sido o mais marxista de todos os intelectuais franceses, pode também ser considerado o mais antimarxista, dada sua postura nada ortodoxa de sujeitar as dicotomias “a uma reestruturação onde selecionava e contrapunha traços de cada binarismo de modo a conceber novas alternativas epistemológicas”. Essa

postura de Lefebvre, optando por uma *Outra alternativa* (*an Other alternative*) diante de dicotomias clássicas como homem x mulher, centro x periferia, teoria x prática etc. – alternativa representada pela simultaneidade “e...e” – serviu de base para que Soja cunhasse o termo *trialética*, sobre o qual apoiou o conceito de Terceiro Espaço (*Thirdspace*). Conforme explica o teórico, o Terceiro Espaço se configura como

uma Outra alternativa de compreender e agir para mudar a espacialidade da vida humana, um modo distinto de percepção crítica do espaço que é apropriado ao novo escopo e significado trazidos na trialética re-equilibrada da espacialidade-historicidade-socialidade. (SOJA, 1996, p. 10)⁶²

Assim, para Soja (*op. cit.*, p. 56), a simultaneidade constitui nossas relações nas instâncias espaciais-históricas-sociais, estando tudo em coexistência, “a subjetividade e a objetividade, o abstrato e o concreto, o real e o imaginário, o conhecido e o inimaginável, o repetitivo e o efêmero, a estrutura e a agência, a consciência e o inconsciente, o disciplinar e o transdisciplinar, a vida cotidiana e a história sem fim”⁶³.

Pode-se dizer que essa trialética também está na base da semiologia poscolonialista de Homi Bhabha (2007/1998). Embora não esteja diretamente preocupado com o conceito de espaço em si, o autor indica a importância de considerar a coexistência de múltiplas espacialidades e temporalidades na construção dos significados e das diferenças culturais, ao defender que tal construção se efetiva em um *espaço fora da frase* também chamado de *espaço intersticial* ou *terceiro espaço*. Como não há relação direta entre significante e significado, e como o signo está sempre apoiado em um contexto de enunciação específico (o lócus de enunciação), cabe ao falante, no interstício entre essas duas partes, estabelecer as relações entre elas, produzindo os significados, as interpretações. Esses significados são, dessa maneira, produzidos nesse espaço, sempre perpassado por múltiplas instâncias e simultaneidades, exigindo um contínuo processo de (re)negociações

⁶² No original: “[...] an-Other way of understanding and acting to change the spatiality of human life, a distinct mode of critical spatial awareness that is appropriate to the new scope and significance being brought about in the re-balanced trialectics of spatiality-historicity-sociality”.

⁶³ No original: “subjectivity and objectivity, the abstract and the concrete, the real and the imagined, the knowable and the unimaginable, the repetitive and the differential, structure and agency, mind and body, consciousness and unconscious, the disciplinary and the transdisciplinary, everyday life and unending history”.

ou de *tradução cultural*. Assim, na mobilidade do *terceiro espaço*, é possível problematizar e questionar a pretensa universalidade construída pelos discursos hegemônicos, ressignificando as substantivações “ao revelar os processos através dos quais esses significados ganharam prestígio e se consolidaram, e assim expor o hibridismo na base de sua constituição” (TAGATA, 2007, p. 97). Como afirma Bhabha, em entrevista a Rutherford (1990, p. 211), “o *terceiro espaço* permite emergirem outras posições”, porque ele “desloca as histórias que o constituem, e configura novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, as quais são inadequadamente entendidas como conhecimento dado”⁶⁴.

A multiplicidade e o atravessamento de instâncias que constituem o espaço e sua importância para as construções sociais estão também no cerne das teorizações de Santos (2002; 2008/2000) e Blommaert (2010). Embora já tenha traçado em linhas gerais a concepção de espaço defendida por esses teóricos, julgo ainda necessário enfatizar algumas considerações.

Criticando o que chama de *sociolinguística da distribuição*, vinculada aos preceitos de sincronicidade no estudo da linguagem e a uma concepção plana de espacialidade, Blommaert advoga a constituição de uma *sociolinguística da mobilidade*, capaz de dialogar melhor com os processos atuais de globalização, os quais só podem ser tomados na conjunção dos conceitos espaço-tempo. Assim, focalizando a linguagem na mobilidade (*language-in-motion*) e não simplesmente no lugar (*language-in-place*), o teórico ressalta a natureza estratificada, escalonada e hierarquizada do espaço, composta na interpolação de duas instâncias, vertical e horizontal, que se sobrepõem e continuamente formam desenhos espaço-temporais que se retroalimentam. O autor (BLOMMAERT, 2010, p.5) explica que “espaço”, nessa perspectiva,

é metaforicamente visto como um espaço *vertical*, como um espaço com sobreposições e estratificações. Todo espaço horizontal (por exemplo, a vizinhança, a região, ou o país) é também um espaço

⁶⁴ No original: “but for me the importance of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the ‘third space’ which enables other positions to emerge. This third space displaces the histories that constitute it, and sets up new structures of authority, new political initiatives, which are inadequately understood through received wisdom”.

vertical, no qual ocorre todo tipo de distinções sociais, culturais e políticas.⁶⁵ [grifo meu]

Conforme esclarece Blommaert (2010, p. 5), tais distinções são “indexicais” e “projetam diferenças linguísticas sobre os padrões estratificados da atribuição de valores sociais, culturais e políticos”, convertendo “diferenças linguísticas e semióticas em desigualdades sociais e, portanto, representa[ndo] as dimensões normativas do uso da linguagem situada”.

Considero ainda fundamental reafirmar, assim como faz Blommaert (*op. cit.*, p. 5-6), que a dimensão vertical é tão importante quanto a horizontal, porque é nela que nos damos conta dos processos de hierarquização e ranqueamento e dos embates de poder que estão comprometidos nos sentidos sócio-históricos. Conforme explica o autor, não há dicotomia entre os níveis macro e micro; há duas escalas sempre superpostas e sempre imbricadas, estando o nível mais local sempre comprometido nos sentidos sócio-históricos e duráveis que vão orientando o que fazemos dos recursos de linguagem na produção dos sentidos e das subjetivações. Por tradição, olhamos somente para a escala verticalizada quando, na verdade, temos de olhar para as duas, já que todo signo aponta simultaneamente para o contexto local específico (nível da denotação) e para o contexto social (histórico e translocal).

Da mesma forma, Milton Santos (200/2008, p. 105-112) enfatiza a necessidade de apreendermos o nível horizontal em sua imbricação com o vertical, pois é justamente nas horizontalidades, ou seja, no espaço das vivências, dos microatores, das produções localizadas em meio a persistências e durabilidades, que se engendram as possibilidades de transgredir, reagindo à homogeneidade estabelecida pelos gerenciamentos verticais dos macroatores, os quais, normalmente, são indiferentes a seu entorno.

Tendo explicitado o conceito de *espaço*, passo a problematizar os conceitos de *performance* e *performatividade*, processos fulcrais na construção de todos os espaços.

⁶⁵ No original: “space, here, is metaphorically seen as *vertical* space, as layered and stratified space. Every horizontal space (e.g. a neighbourhood, a region, or a country) is also a vertical space, in which all sorts of socially, culturally and politically salient distinctions occur”.

2.3. LINGUAGEM COMO PERFORMANCES E PERFORMATIVIDADES

Os preceitos centrais do socioconstrucionismo – *a linguagem é ação no mundo e os sentidos são (re)criados no discurso com o Outro* – são também centrais na teorização acerca de *performances e performatividades*.

Neste trabalho, tomo as noções de *performance* e *performatividades* conforme compreendidas por Butler (2010/1990), cuja obra seminal, *Problemas de Gênero*, tem orientado o trabalho de pesquisadores de diversas áreas (PENNYCOOK, 2006, 2007, 2010; KULLICK, 2003; LOXLEY, 2007; MOITA LOPES, 2009a; MOITA LOPES & BASTOS, 2010; MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2007; THREADGOLD, 2010; COSTA DE PAULA, 2010, BORBA, 2011, apenas para citar alguns) interessados em questões relacionadas a construções identitárias.

Afiliando-se a uma compreensão teórica não-essencialista das identidades sociais, a autora problematiza as construções das identidades de gênero/sexualidades, compreendendo-as como uma performance. Apoiada na Teoria dos Atos de fala de Austin (1962), que preconiza a natureza performativa da linguagem – ou seja, “linguagem como ação que, em sua enunciação, muda o mundo, fazendo emergir um novo estado social” (KULLICK, 2003, p. 139) –, um dos principais focos do trabalho de Butler está na “compreensão do relacionamento entre fala e ato, ato e identidade, e especialmente em entender como as conexões entre certos atos e certas formas de fala, habitualmente realizados juntos, constituem-se em uma performance (uma incorporação) compulsória de heterossexualidade” (THREADGOLD, 2005, p. 265)⁶⁶.

A autora defende que os gêneros são performativos, porque são feitos na ação discursiva, e não dados *a priori*, ou seja, “não somos o que somos por causa de algum ser interior, mas por causa do que fazemos” (PENNYCOOK, 2007, p. 70)⁶⁷. Dessa maneira, a *Teoria da Performatividade do Gênero* e, por conseguinte, o conceito de *performatividade*

⁶⁶ No original: “[...] one of the central concerns was to understand the relationship between speech and act, act and identity, and specifically to understand how the connections between certain acts and certain forms of speech, habitually enacted together, come to constitute a compulsory performance (an embodiment) of heterosexuality”.

⁶⁷ No original: “we are not as we are because of some inner being but because of what we do”.

desenvolvido por Butler têm implicações importantes, pois abrem caminho para pensar o uso da linguagem e das identidades a partir de um posicionamento epistemológico – notadamente os estudos *Queer* – que advoga uma posição desconstrutivista (de desnaturalização) em relação aos padrões de normatividade em geral, com base no entendimento de que (i) todas as categorias sociais são fluidas e abertas (gênero, sexualidade, classe social, raça, etnia, idade, nação/nacionalidade, cultura, língua etc.) e (ii) a matriz heteronormativa está imbricada em outras matrizes normativas, como racismo, sexismo, misoginia e fundamentalismos em geral⁶⁸.

Isso posto, para que as proposições de Butler possam ser compreendidas com mais clareza, é preciso traçar a distinção entre *performance* e *performatividade*, dado que muitos críticos, numa leitura equivocada da Teoria de Performatividade, tendem a equalizar os dois construtos, atribuindo-lhes um sentido mais tradicional de *atuação*. Conforme adverte Kullick (2003), a *performance* é, sim, uma dimensão da *performatividade*, mas não diferenciar os dois construtos é correr o risco de banalizar a noção de *construções identitárias* (ou ainda de *performances discursivo-identitárias*, como assumo neste trabalho), considerando, por exemplo, ser possível mudar de gênero, ou de qualquer outra “identidade”, assim como se troca de roupa.

A *performance* é a ação e é aquilo que é apresentado ou encenado (*spectacle*), mas é principalmente a *interação suscitada nesse evento*. Dessa forma, compreender a

⁶⁸ Autores como Sullivan (2003) e Barnard (2004) advogam a teorização dos estudos *Queer* como *Queer Race*, marcando a diferença epistemológica de se reconhecer que não é possível teorizar de maneira responsável ou politicamente implicada sobre qualquer categoria sem que ela seja considerada no atravessamento de outras categorias (raça, classe social, faixa etária, religião etc.). Os estudos *Queer Race* objetivam delinear e teorizar a inscrição racial do *queer* na teoria, na política e na identidade *queer*, de modo a desnaturalizar o próprio *queer* como uma “categoria” única, em que a construção da sexualidade é tratada separadamente da questão de raça e de outras questões. A consequência de não se considerar o entrecruzamento de sexualidade e raça e de outras categorias é a ainda forte tendência de se identificar, por exemplo, o homossexual simplesmente como o homossexual branco e de classe média. O estudos *Queer Race* estão, assim, comprometidos com os pressupostos de que (i) “sexualidade é sempre marcada racialmente, assim como toda marca racial é sempre impregnada com uma sexualidade específica (gênero, classe e outras inscrições classificatórias são igualmente determinadas e determinantes)”; (ii) “raça e sexualidade [não são] duas trajetórias separadas de identidade que se cruzam e se sobrepõem em posições subjetivas particulares, mas sistemas de significado e compreensão que formativamente e inerentemente definem um ao outro” (BARNARD, 2004, p. 2). No original: “sexuality is always racially marked, as every racial marking is always imbued with a specific sexuality (gender, class and other classificatory inscriptions are equally determined and determining) [...] I do not want write race and sexuality as two separate trajectories of identity that cross and overlay in particular subject positions, but instead as systems of meaning that formatively and inherently define each other”.

performance “não é só uma questão de analisar as implicações da atuação ao vivo (*performing live*), mas também considerar os modos como linguagem e identidade são produzidas na *performance*” (PENNYCOOK, 2007, p. 58)⁶⁹. Invocando Butler, Kullick (2003, p. 139) explica que “*performance* é algo que o sujeito faz; performatividade, por outro lado, é o processo por meio do qual o sujeito emerge (Butler, 1993, p. 2, 7 e 95)”. O autor ainda sublinha que, na abordagem performativa, não interessa ver a linguagem em relação à *identidade*, mesmo porque isso seria tomá-la de maneira essencializada, mas em relação às “operações por meio das quais os sujeitos são constituídos” (KULLICK, 2003, p. 149).

A noção de *performatividade* no trabalho de Butler, um conceito linguístico e filosófico, embora seja mediado pela Teoria dos Atos de Fala de Austin, encontra também ressonância em Derrida, Althusser, Foucault e Bourdieu. A seguir, então, problematizo alguns dos principais conceitos que estão na interface das teorizações butlerianas.

Há uma série de formas de pensar sobre a *performance* da linguagem, mas, neste trabalho, seguindo os preceitos butlerianos, ela é compreendida como “um uso da linguagem social e culturalmente incorporado e não como um produto não regulado da competência” (PENNYCOOK, 2007, p. 63). A Linguística, nas clássicas distinções *langue/parole* proposta por Saussure e de *competência/performance* descrita por Chomsky, desenvolveu longa tradição em estudos que tomavam a linguagem como uma produção do interior (*competência*) para o exterior (*performance*) e a *performance*, portanto, como um mero “subproduto da competência” (PENNYCOOK, 2007, p. 63) não regulado pelos contextos sócio-históricos, uma vez que o exterior era desconsiderado.

Esses pressupostos, inclusive, influenciaram fortemente o pensamento sobre o ensino de línguas (e ainda influenciam), que passou a seguir o argumento de que a competência dirigia a produção, sendo necessário, portanto, munir os estudantes com uma competência comunicativa para que pudessem chegar a se comunicar. Contudo, trabalhos como os de Halliday (1978) preocuparam-se em mostrar que essa dicotomia era puramente idealizada e que o que constrói a *performance* “não é a competência trazida por cada

⁶⁹ No original: “[...] is not only a question of appreciation the implications of ‘performing live’ but also of appreciating the ways in which both language and identity are produced in the performance”.

indivíduo, mas uma grande variedade de forças sociais, culturais e discursivas” (PENNYCOOK, *op. cit.*, p. 60). Assim, estudos posteriores, como os de Hooper (1998), por exemplo, ganharam projeção ao incorporarem o pressuposto de *agência* para afirmar que aprender uma língua não é aprender um sistema gramatical, e a gramática não é anterior à linguagem, mas justamente *emerge* de seu uso. Não sendo “um objeto circunscrito, mas uma confederação de experiências sociais disponíveis e sobrepostas” (HOPPER, 1998, p. 171, *apud* PENNYCOOK, 2007, p. 60), a língua não poderia ser vista como “o ponto de chegada da competência, mas [sim como] o produto da performance” (PENNYCOOK, 2007, p. 60). Sob esse ponto de vista, então, língua teria de ser compreendida como *performance*, pois seria um processo contínuo de (re)construção em seu *fazer* ou *agir* com o outro.

A força da *ação* está também na base da noção de *performance* presente na filosofia da Teoria dos Atos de Fala de Austin, cuja base são doze conferências proferidas pelo acadêmico na Universidade de Harvard, EUA, em 1955, e publicadas postumamente, em 1962, no livro *How to do things with words*. Afastando-se da visão descritiva da linguagem presente na filosofia até então, Austin passou a defender que *dizer* seria, sobretudo, uma forma de agir sobre o interlocutor e sobre o mundo circundante. Preconizando a importância de se considerar como criamos sentido ao *fazermos* coisas com a língua/linguagem, o autor questionou a dicotomia *competência/performance* e, nessa nova relação, o Outro e seu corpo, bem como o contexto que os envolve, passaram a ser considerados como parte do processo de construção dos sentidos.

Para explicar essa natureza performativa da linguagem, Austin inicialmente defendeu a existência de dois tipos de enunciação: os *constativos* (o falante declara ou descreve alguma coisa) e os *performativos* (o falante, ao enunciar, faz coisas). No entanto, ao final de suas considerações, o autor abandonou tal premissa, concluindo que mesmo os enunciados declarativos são também performativos porque, no momento da enunciação, realizam algum tipo de ação. Sendo assim, “o enunciado não é estabelecido para *descrever*

uma situação, um evento ou uma ação; ele *é* um evento ou uma ação” (LOXLEY, 2007, p. 8)⁷⁰.

A partir disso, Austin retomou sua análise em novas bases, identificando três atos simultâneos que se realizariam em cada enunciado: o *locucionário* (realização do ato de dizer algo), o *ilocucionário* (realização de um ato ao dizer algo) e o *perlocucionário* (realização de um efeito sobre o interlocutor). Dessa maneira, ao se enunciar, por exemplo, a frase *Eu prometo que você não ficará sozinho*, três atos seriam realizados ao mesmo tempo: (i) o ato locucionário de enunciar cada elemento linguístico da frase; (ii) o ato ilocucionário de prometer – ato que se realiza *na linguagem* e (iii) o ato perlocucionário que se realiza como efeito ou consequência da enunciação (por exemplo, um efeito de agrado, de desagrado, de ameaça etc.) – quer dizer, ato que não se realiza na linguagem, mas *pela linguagem*.

Entretanto, proferir um enunciado performativo não garantiria a sua realização. Para ser bem sucedido, ou seja, para que a ação por ele designada fosse de fato realizada, seria imprescindível que as circunstâncias fossem adequadas, obedecendo a certas “condições de felicidade”: o enunciado adequado, proferido pela pessoa adequada (com autoridade para tal), no lugar e tempo adequados. Um performativo pronunciado em circunstâncias inadequadas fracassaria, porque, mesmo não sendo falso, seria nulo, sem efeito. Assim, por exemplo, se um aluno e não o professor dissesse *Comecemos nossa aula*, o performativo não se realizaria, isto é, a aula não começaria, porque o aluno não teria poder ou autoridade para tal. O enunciado, portanto, seria “infeliz”, nulo, sem efeito.

Ao determinar as condições sob as quais os performativos poderiam ou não ser “felizes”, como, por exemplo, serem pronunciados sinceramente pela pessoa certa, nas condições certas, a teoria de Austin deixou entrever uma noção de *intencionalidade* que implicaria uma ideia voluntarista de *performance* realizada por um sujeito intencional consciente da totalidade do seu ato de fala, em que nada lhe escaparia, havendo, portanto, uma unidade de sentido em sua realização. Além disso, na descrição dessas condições, Austin fez uma série de exclusões – nomeadas por ele de *etiolações* (*etiologies*) – as quais

⁷⁰ No original: “the utterance is not setting out to *describe* a situation, an event or an action: it *is* an event or an action”.

envolveriam usos da linguagem que não poderiam ser considerados “sérios” ou “reais”, mas sim anômalos e excepcionais, tais como encenações, piadas, brincadeiras, jogos etc.

Essas asserções de sua teoria sofreram fortes críticas, como as de Derrida (1982), que, formulando os conceitos de *citação* (repetição) e *iteração* (constante possibilidade de diferença e mudança), apontou o problema de afiliação a essa noção de *intencionalidade*, já que o “eu” não é um sujeito autônomo que faz escolhas e causa a ação, porque é constituído na própria ação, intersubjetivamente, em diálogo com as vozes locais e as vozes históricas que são parte de sua experiência sociocultural. Ou seja, não há uma lista de intenções (sinceridade, promessa, briga, insulto etc.) ou convenções inertes esperando para serem performadas/animadas. O que seria visto como “intenções”, na verdade, relaciona-se a expectativas socioculturais, fazendo parte dos processos de atribuição de sentidos durante nossas múltiplas performances; aprendemos nos processos de socialização a participar desse jogo, atribuindo sentidos convencionais e públicos a uma série de atos (linguísticos, corporais, gestuais etc.), que lemos como “pistas” do que seriam “intenções não privadas e coerentes” (FABRÍCIO, comunicação pessoal, 2012).

Para Derrida, o que Austin exclui – ou seja, a repetição por meio da citação – é parte efetiva do movimento da linguagem. Assim questiona o teórico:

poderia uma declaração performativa ser bem sucedida se a sua formulação não repetisse uma declaração “codificada” ou iterável, em outras palavras, se as expressões que eu uso para abrir uma reunião, batizar um navio, ou fazer um casamento não fossem identificáveis de acordo com um modelo iterável, e portanto, se não fossem identificáveis como uma “citação”? (DERRIDA, 1982, p. 326)⁷¹

Nessa concepção, portanto, há o reconhecimento de que não se pode querer relacionar um ato de fala a uma estrutura convencional que permitiria sua validade ou felicidade porque os próprios sistemas convencionais ou instituições são necessariamente implicados em uma *iteração*. Com isso, o ato de fala não é visto como um rito planejado e regulado por regras previamente estabelecidas entre falantes (o contrato social), mas como

⁷¹ No original: “Could a performative statement succeed if its formulation did not repeat a ‘coded’ or iterable statement, in other words if the expressions I use to open a meeting, launch a ship, or a marriage were not identifiable as conforming to an iterable model, and therefore if they were not identifiable in a way as ‘citation’?”

um acontecimento, dado que sua força é iterável, e sua repetição instaura sempre uma diferença⁷². Conforme elucidado por Pennycook (2007, p. 67), “para Derrida, a questão não é tentar estabelecer o que faria um performativo feliz – a pessoa certa, dizendo no tempo certo, sob condições certas –, mas o modo pelo qual o uso da linguagem se efetivou pela repetição, pela citação”⁷³.

Com isso, Derrida não quis dizer que a categoria da intenção desapareceria ou que simplesmente não poderíamos saber quais são as intenções de um falante quando ele pronuncia algo. A intenção continua tendo um lugar, contudo, longe da centralidade que a ela confere a Teoria dos Atos de Fala, tomando-a como essência do performativo. Conforme explica Loxley (2007, p. 90),

esse lugar não pode ser o lugar de uma ideia autopresente ou de um significado que é comunicado na situação de fala de um enunciado performativo válido ou padrão. A intencionalidade do performativo é, ao contrário, dada pela própria iterabilidade que impede que ela seja totalmente ou finalmente concretizada. A iterabilidade da marca subjaz a minha habilidade de dizer o que eu quero dizer, mas ao mesmo tempo e no mesmo movimento, limita-a no momento de sua criação.⁷⁴ [grifo meu]

⁷² Conforme esclarece Pinto (2007), as críticas a Austin são procedentes, inclusive a empreendida por Derrida (1982), que aponta o problema de a Teoria dos Atos de Fala se apoiar na ideia de um sujeito intencional. Segundo a autora, Austin realmente esteve preocupado em versar sobre a intencionalidade como um componente do funcionamento dos atos de fala, mas seus textos são escritos de maneira muito particular, com um estilo que deixa entrever reviravoltas, ironias e transformações. Pinto adverte que tais características, que foram analisadas atentamente por Rajagopalan (1996/2010), indicam que “a intencionalidade não deve restar como geradora e fundadora da teoria dos atos de fala” (Pinto, *op. cit.*, p. 6). Além disso, como ainda acrescenta a autora, Otoni (1998, *apud* Pinto, *op. cit.*) chamou a atenção para o fato de que a noção de *uptake* introduzida por Austin na IX Conferência em Harvard, em 1955, mostra o reconhecimento do próprio autor acerca da fragilidade do conceito de *intencionalidade*. Ao tentar buscar a distinção de ilocucionário e perlocucionário, Austin postulou a noção de *uptake* ou *apreensão*, que seria o processo por meio do qual os interlocutores reconhecem que algo está apreendido ou assegurado, ou seja, “que ‘o objetivo ilocucionário’ foi realizado através de sua força” (OTONI, 1998, p. 81, *apud* PINTO, 2007, p. 8). Assim, se há um reconhecimento da importância da relação entre os interlocutores, já não há mais tanta certeza ou rigidez quanto à existência de um “falante intencional”. Se há um outro, já não há mais chance de haver unicidade ou qualquer possibilidade de se mapear uma possível intenção de um único que não existe.

⁷³ No original: “for Derrida, then, the crucial issue was not so much one of trying to establish what made a performative felicitous – the right person saying it at the right time under the right conditions – but rather the way in which language use was made effective by repetition, by citation”.

⁷⁴ No original: “that place cannot now be that of a self-present idea or meaning that is communicated in the speech situation of a valid or standard performative utterance. The intentionality of the performative is instead given its chance by the very iterability that prevents it from being finally or fully actualised. The iterability of the mark underlies my ability to say what I want to say, but at the same time and in the same movement it limits it at its inception”.

Como se vê, a intencionalidade está também dentro da iteração, dado que não poderia haver significado sem ela, contudo, a iteração “não pode ser vista como um tipo de presença ou unidade ou plenitude; é, ao contrário, uma diferença interna, a necessária possibilidade de uma ruptura ou de uma quebra” (LOXLEY, *op. cit.*, p. 90)⁷⁵.

As noções de *citação* e *iteração* são fulcrais na teorização sobre performatividade nos estudos de Butler, que se apropria da constatação austiniana de que todos os enunciados são performativos, mas vai além, afastando-se da noção de intencionalidade e reconhecendo a citação ou repetição regulada pelo contexto sócio-histórico e ideológico como centro da enunciação, bem como a iteração como possibilidade de recriação dos significados.

Objetivando problematizar a noção simplificada que teorias feministas engendraram para o gênero por meio da dicotomia sexo/gênero (sexo é dado biologicamente e gênero é socialmente construído), Butler discutiu como esse pilar das teorias feministas, em sua tentativa de libertar as mulheres da opressão do determinismo biológico, acabou essencializando uma caracterização feminina, dessa feita tendo como foco o aspecto cultural. Seria, então, fundamental desconstruir a noção de que “a identidade” que o movimento feminista propunha como categoria a ser defendida e emancipada estava pautado ainda em uma “metafísica da substância” (em referência a Nietzsche), não existindo aquele sujeito que o feminismo pretendia representar. Para Butler, então, “aceitar o sexo como um dado natural e o gênero como um dado construído, determinado culturalmente, seria aceitar também que o gênero expressaria uma essência do sujeito” (RODRIGUES, 2005, p. 2).

Posicionando-se contrariamente a essa metafísica fundamentalista e à dicotomia sexo/gênero⁷⁶, a autora indicou que o sexo não era natural e, assim como o gênero, também se construía discursiva e culturalmente no movimento performativo das citações e iterações. Evocando a célebre afirmação de Simone de Beauvoir em *O Segundo Sexo*: “a gente não

⁷⁵ No original: “and iterability, as we have seen, cannot be thought of as a kind of presence or unity or plenitude: it is instead an internal difference, the necessary possibility of a rupture or a break”.

⁷⁶ Assim afirma Butler (1990/2010, p. 25) a respeito da inexistência da dicotomia sexo/gênero: “[...] talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma”.

nasce mulher, torna-se mulher”, Butler argumentou a favor da inexistência de um “ser mulher” pré-discursivo (ou de qualquer identidade). Para a autora, o enunciado “É uma menina”, dirigido à mãe que acabou de dar à luz, não é meramente descritivo, mas *performatiza* um ato, *faz* alguma coisa, iniciando um processo pelo qual se cria o *efeito* de certa noção do que é ser menina. O gênero, então, seria uma performance, uma “repetição estilizada do corpo, uma série de atos repetidos dentro de um padrão regulatório altamente rígido que se solidifica com o tempo para produzir a aparência de substância de um tipo natural de ser” (BUTLER, 2010/1990, p. 33).

Nessa concepção, portanto, a *performatividade* é “entendida como o modo pelo qual desempenhamos atos de identidade como uma série contínua de performances sociais e culturais em vez de expressão de uma identidade anterior” (BUTLER, 1990, *apud* PENNYCOOK, 2006, p. 80). Consequentemente, as identidades são *performadas* em vez de *pré-formadas* (PENNYCOOK, 2004). Normalmente, é “no discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal” (BUTLER, 2010/1990, p. 28), que o ser mulher ou ser homem (assim como o ser negro/branco) normalmente se cristaliza, realizando-se polarizadamente como um *destino biológico* (BUTLER, *op. cit.*, p. 24). Contudo, a identidade de gênero, assim como quaisquer outras identidades sociais, é culturalmente significada por meio dos sentidos criados, repetidos e normatizados no discurso. Quer dizer, “a enunciação de um gênero específico força tal gênero a existir sob regras e normas, o que leva à criação da performance para tal gênero” (MOITA LOPES, 2009a, p. 132).

Tal abordagem respalda, justamente, a sustentação teórica socioconstrucionista/discursiva de que é preciso compreender as realidades sociais a partir da premissa de que não é o real que determina a linguagem, mas é a linguagem que cria essas realidades. Se toda construção identitária é ato, essa ação requer uma performance repetida (BUTLER, *op. cit.*, p. 200). Ou seja, como a significação, sempre construída na ação discursiva, “não é um ato fundador, mas antes um processo regulado de repetição” (*id. ibid.*, p. 209), as identidades não passam de efeitos ou produções desses discursos que, operando por meio das repetições, criam estilizações identitárias, as quais causam um efeito fantástico de substância. Butler (*op. cit.*, p. 200) elucida que “a *aparência de substância* é

precisamente isso, uma identidade construída, uma realização *performativa* em que a plateia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença”.

Threadgold (2005, p. 266) explica que, na teorização de Butler, essa realização performativa produtora de crenças está intimamente relacionada ao conceito de Althusser (1983) de *materialidade da ideologia* (ou seja, não são as palavras que nos fazem acreditar, mas a incorporação de modos regulares e regulados de práticas), ao trabalho sobre *disciplinamento discursivo do corpo* de Foucault (1977, 1979) e à teoria de *habitus* de Bourdieu (1992). Poderia resumir simplificada a articulação desses preceitos da seguinte forma: a citação/repetição materializa ou sedimenta sentidos gerando *habitus* que disciplinam o corpo performativo.

Contudo, é preciso dizer que Butler faz uma importante ressalva ao pensamento de Bourdieu em relação à elaboração de sua teoria de *habitus* (incorporação de estruturas sociais na ação), apontando-a como conservadora, justamente por não compreender a lógica da iterabilidade que subjaz ao social. Ao criticar a Teoria dos Atos de fala de Austin, Bourdieu indicou a inoperância de acreditar que a eficácia da linguagem estaria na própria substância linguística, apontando a necessidade de se reconhecer que o poder estaria, na verdade, nas instituições. Para Bourdieu, para quem o poder é externo à linguagem, os performativos não dependeriam do que Austin estabeleceu como condições de felicidade, mas de uma autorização institucional, dado que a linguagem se investiria de poder de fora para dentro. Sob essa ótica, um performativo falharia quando o falante não tivesse o poder institucional para falar, pois “o poder das palavras, portanto, a possibilidade de a língua ter efeitos sociais, de acordo com Bourdieu, é sempre dependente de condições sociais prévias de poder” (PENNYCOOK, 2007, p. 68)⁷⁷.

Butler classifica de conservador o posicionamento teórico de Bourdieu, uma vez que (i) torna as instituições sociais estáticas, considerando que “as convenções que autorizam o performativo já estejam postas” (BUTLER, 1997, 142, *apud* PENNYCOOK,

⁷⁷ No original: “the power of words, therefore, the possibility that language can have social effects, according to Bourdieu, is always dependent on prior social conditions of power”.

2007, p. 68)⁷⁸; (ii) exclui a possibilidade que uma agência surja das margens do poder, pois alega que “enunciados performativos são efetivos somente quando são falados por aqueles que (já) estão em uma posição social de poder para exercer palavras como feitos” (BUTLER, 1997, *apud* PENNYCOOK, 2007, p. 68)⁷⁹. Assim, o conceito de *habitus*, na visão de Butler, deixaria de contemplar o que para ela é fundamental, ou seja, a lógica da iteração que governa a possibilidade de mobilidade, de transformação social⁸⁰.

Apropriando-se de outra noção de Althusser, a “interpelação”, Butler argumenta que o fato de o tempo todo sermos “chamados a ser” de determinada forma é parte do performativo social, ritualizado e sedimentado através do tempo. Essa interpelação como performativo estabelece a constituição discursiva do sujeito como inextricável a sua constituição social. Conforme destaca Pennycook (2005, p. 69), a maior contribuição da Teoria de Performatividade de Butler está na construção de uma epistemologia que pretende justamente se afastar da problematização do uso da linguagem como um simples espelhamento do social – como de certa forma faz Bourdieu ao tomar de maneira estática a relação entre linguagem e sociedade –, buscando uma teoria que possa dar conta dos modos como a transformação social pode operar através do uso da linguagem, podendo se perguntar que formas de performativo podem ser produzidos por aqueles que não são socialmente autorizados a fazê-lo.

Para Butler, então, a ação inerente à linguagem pode tanto operar por meio da repetição dos padrões, quanto por meio da transgressão desses padrões, levando à (re)escritura de significações pré-estabelecidas. Assim, as regularidades performativas podem ser ressignificadas; é na própria repetição – que nunca se dá da mesma forma, pois contextos não se repetem – que as resistências e transgressões podem surgir iterativamente:

em certo sentido, toda significação ocorre na órbita da compulsão a repetição; a “ação” portanto, deve ser situada na possibilidade de uma variação dessa repetição. Se as regras que governam a significação não só restringem, mas permitem a afirmação de campos alternativos de

⁷⁸ No original: “[...] the conventions that will authorize the performative are already in place [...]”.

⁷⁹ No original: “[...] performative utterances are only effective when they are spoken by those who are (already) in a position of social power to exercise words as deeds [...]”.

⁸⁰ Neste trabalho, prefiro utilizar o termo *sedimentações* em vez de *habitus*, dadas as restrições que, segundo problematiza Butler, recaem sobre o termo.

inteligibilidade cultural, i.e., novas possibilidades de gênero [e de outras identificações] que contestem os códigos rígidos dos binarismos hierárquicos, então é somente *no interior* das práticas de significação repetitiva que se torna possível a subversão da identidade. (BUTLER, 2010/1990, p. 209)

Nessa visão, portanto, toda (re)construção de sentidos e de identidades se dá na tensão do **performativo** (repetição estabilizadora de sentidos) e da **performatividade** (repetição transgressora). Assim, da mesma forma que determinadas significações são construídas como (ilusoriamente) substantivas, por meio de *repetições transgressivas* podem se tornar o lugar de uma *performance dissonante e desnaturalizada*, desestabilizando as normatizações (BUTLER, *op. cit.*, p. 210). Vale ainda reiterar que, “paradoxalmente, a reconceituação da identidade como *efeito*, isto é como *produzida ou gerada*, abre possibilidades de ‘ação’ que são insidiosamente excluídas pelas posturas que tomam as categorias da identidade como fundantes e fixas” (BUTLER, *op. cit.*, p. 211). Reconhecendo, portanto, o caráter político das fundamentalizações – as quais, atuando como estratégias de dominação e exclusão, pré-determinam as significações que podem ser autorizadas e as que devem ser rechaçadas –, a visão de identidades como *performance/performatividade* reconhece também a importância de se “afirmar as possibilidades locais de intervenção pela participação precisamente nas práticas de repetição que constituem a identidade e, portanto, apresentar a possibilidade imanente de contestá-las” (BUTLER, *op. cit.*, p. 212). Dessa maneira, quando as localidades e as agências por meio dessas localidades são reconhecidas, distancia-se do modelo epistemológico que prega os sentidos pré-discursivos e que, por conseguinte, cria sujeitos globais e globalizantes, replicadores da “política do mesmo”. Ressalto que tais localidades são justamente as *microvivências* (GOFFMAN, 1982), as *horizontalidades* (SANTOS, 2008/2000; BLOMMAERT, 2010) e *o espaço fora da frase, espaço intersticial ou terceiro espaço* (BHABHA, 2007/1998).

Finalizo esta seção, ressaltando que, no contexto de pesquisa desta tese, essa perspectiva de *performance/performatividade* revela-se crucial, dado que há indicações de que muitos aspectos das territorialidades dos estudantes aqui focalizados relacionam-se

com posicionamentos de seus interlocutores que se apoiam em significações substantivadas, gerando, muitas vezes, percepções de exclusão.

Por meio das narrativas dos jovens congolezes em seu período de estudos no Brasil, creio ser possível analisar como seus posicionamentos são *locus* de performances discursivo-identitárias reificadoras de padrões de territorialidades já estipuladas e controladas, ou, por outro lado, trazem performatividades que sejam parte de uma *repetição transgressiva* a qual, subvertendo a performance esperada/naturalizada, constitua-se em atos de resistência e desejos de outros projetos de (re)territorialização.

Portanto, assim como Fabrício & Moita Lopes (2010, p. 288), acredito que optar por um instrumental teórico-analítico que possibilite pensar para além do que seria “a identidade” e os “sentidos calcificados” significa obter “ganhos epistêmicos e éticos evidentes: se, por um lado, chama a atenção para a natureza fabricada dos discursos sob os quais vivemos, por outro, nos possibilita localizar os interesses que banalizam a trama de todos os significados que nos orientam cotidianamente”.

2.4. POSICIONAMENTO: ONDE AFLORAM PERFORMANCES E PERFORMATIVIDADES

Na visão socioconstrucionista e performativa do discurso, como a homogeneidade dos significados é apenas aparente, as identidades – ou *performances discursivo-identitárias*, de acordo com a postura teórica que sustento nesta tese –, são entendidas como fabricações sociais e como parte de um movimento contínuo de *posicionamentos* assumidos/construídos discursivamente pelos interlocutores. Ratificando o que já foi dito, nesse movimento, a autorização dos significados conferidos a esse *posicionar-se* é sempre dialógico (BAKHTIN, 2006/1929), dado que o uso da língua sempre implica o Outro, e vai depender da contextualização das diferentes práticas discursivas na quais os interlocutores estiverem engajados (práticas sempre situadas na história, na cultura e nas instituições) e das clivagens (gênero, raça, sexualidade, religião, classe social, faixa etária) que incidem sobre esses interlocutores e suas práticas. A incidência dessas localidades e clivagens na constituição dos significados, como se sabe,

não determina que realidades tenham de ser simplesmente aceitas ou não possam ser alteradas, pois no interior das práticas discursivas, as pessoas agem iterativamente, colocando-se sempre num embate “entre os significados sócio-historicamente localizados (processos sociais em nível macro) e os significados situados no nível da interação social local (processos sociais em nível micro)” (MOITA LOPES, 2006c, p. 293).

É assim que, nos posicionamentos, emergem performances e performatividades. Na perspectiva butleriana, então, podemos nos posicionar de maneira mais ou menos performativa, localizando-nos estilizadamente neste ou naquele lugar em que nos colocam e em que nos colocamos, ou deslizando para um *espaço intersticial* (BHABHA, 2007/1998) onde seja possível interpelar as localidades pré-fixadas e excludentes das identidades ficcionalmente substantivadas.

Nessa ótica, portanto, o posicionamento assume papel central na compreensão de nossas performances discursivo-identitárias e alteridades e, por conseguinte, na compreensão das realidades sociais que constituem a contemporaneidade. Tal conceito tem sido adotado por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento comprometidos com esse objetivo: Langenhove & Harré (1999); Davies & Harré (1999); Bamberg (1999), na Psicologia Social; Wortham, na Antropologia Linguística; Moita Lopes (2006c), Moita Lopes (2009a), Moita Lopes & Fabrício (2007), Cavalcanti & Bizon (2004; 2008), Costa de Paula (2010), Borba (2011), Patel (2012), na Linguística Aplicada, apenas para citar alguns.

A seguir, passo a problematizar o conceito de posicionamento segundo Harré, Luk van Langenhove & Bronwyn Davies, que se coaduna com a visão socioconstrucionista/discursiva e performativa da linguagem e é fundamental na articulação do aparato teórico de análise de dados desta tese.

2.4.1. POSICIONAMENTO SEGUNDO LANGENHOVE & HARRÉ

Nas Ciências Sociais, os conceitos de *posição* e *posicionamentos* foram introduzidos por Hollway (1984), na área de Psicologia Social. Para a pesquisadora, interessada em analisar a construção das subjetividades heterossexuais,

discursos disponibilizam posições a serem ocupadas pelos sujeitos. Essas posições são em relação a outras pessoas. Como o sujeito e o objeto de uma sentença... homens e mulheres são situados uns em relação aos outros por meio de significados que um discurso particular torna disponível. (HOLLWAY, 1984, p. 236, *apud* LANGENHOVE & HARRÉ, 1999, p. 16)⁸¹

Contrária a uma visão representacionista-reflexiva da realidade, a autora reconhece a natureza discursiva e dialógica da construção dos significados e dos papéis e lugares que esses significados constroem para seus autores. Ou seja, os posicionamentos têm a ver com a maneira como as pessoas são localizadas ou se localizam no discurso quando se engajam na construção de significados.

Tendo seus trabalhos inscritos na área da Psicologia Social Construcionista, Rom Harré, Luk van Langenhove & Bronwyn Davies, seguidos de outros autores, desenvolveram uma teoria sobre posicionamento que, partindo das premissas inicialmente teorizadas por Hollway, dialoga com várias disciplinas e é utilizada como aparato teórico por pesquisadores de diferentes áreas.

Conforme postulado por Langenhove & Harré (1999, p. 14) e Davies & Harré (1999), o desenvolvimento do conceito de posicionamento proposto por eles surgiu da necessidade de se buscar uma alternativa dinâmica ao conceito mais estático de *papel (role)* utilizado por muitos teóricos para análise dos fenômenos sociais. Segundo explicam, o uso desse conceito traz muitas implicações problemáticas para o desenvolvimento de uma psicologia social do *selfhood*, uma vez que dá conta apenas de evidenciar aspectos cristalizados de sua configuração. Como buscavam um conceito teórico mais apropriado para analisar “como é que as pessoas fazem/agem sendo uma pessoa de determinado tipo” (DAVIES & HARRÉ, *op. cit.*, p. 52)⁸², passaram a considerar a noção de *posições* e não de *papéis*, pois, dessa forma, seria possível pensar em um aparato teórico que contemplasse novas ideias sobre a ontologia desse fenômeno tão complexamente articulado.

A ontologia padrão (*standard ontology*) considera três níveis de fenômeno social; as pessoas, as instituições e as sociedades que, obviamente, não podem existir fora

⁸¹ No original: “discourses make available positions for subjects to take up. These positions are in relation to other people. Like the subject and object of a sentence [...] women and men are placed in relation to each other through the meanings which a particular discourse makes available”.

⁸² No original: “[...] how it is that people do ‘being a person of a certain sort’ [...]”.

de uma relação espaço-temporal. No entanto, conforme apontam os autores, não é suficiente abordar o fenômeno social em relação a sua posição absoluta no espaço-tempo, o que evidenciaria uma perspectiva enraizada no pensamento clássico, estabelecida por meio de sensações – como em Newton e Euclides – ou por meio de instâncias dadas *a priori*, como em Kant.

Quando se analisa o fenômeno social a partir da noção de *papel* é possível apenas evidenciar aspectos estáticos, formais e ritualísticos (DAVIES & HARRÉ, *op. cit.*, p. 33) da formação do *selfhood*, fora do jogo discursivo. Nessa ótica, “a pessoa está sempre separada dos vários papéis que assume e qualquer conversação particular é entendida em termos de alguém desempenhando certo papel. O que é falado é, em certa medida, ditado pelo papel e deve ser interpretado nesses termos” (DAVIES & HARRÉ, 1999, p. 52)⁸³. Toda a categorização atribuída a cada um dos papéis é transcendente à ação e funciona como um elenco de ferramentas pré-existentes exploradas pelas pessoas para criar conversações.

No entanto, conforme apontam os autores aqui focalizados, a substância das realidades sociopsicológicas está no discurso, nas conversações e, portanto, nos atos sociais e atos de fala e em seus contextos, o que rejeita qualquer possibilidade de realidade cristalizada e necessariamente prevê movimento, fluidez e um constante processo de mudança. Assim, as pessoas passam a ser vistas como territórios (*locations*) para os atos sociais e, nessa perspectiva,

como um espaço, uma série de possibilidades e território real, o conjunto de pessoas não é necessariamente Euclidiano. A rede de territórios temporais, o aspecto-tempo da vida humana, também muda. A distinção entre passado, presente e futuro não segue exatamente o tempo psicológico, em parte porque o passado social e psicológico não é fixo. O futuro social pode influenciar o passado social. As ocorrências dos atos são os momentos do tempo social. (LANGENHOVE & HARRÉ, 1999, p. 15)⁸⁴

⁸³ No original: “in role theory, the person is always separable from the various roles that they take up; any particular conversation is understood in terms of someone taking on a certain role. The words that are spoken are to some extent dictated by the role and are to be interpreted in these terms”.

⁸⁴ No original: “as a space, a set of possible and actual location, the array of persons is not necessarily Euclidian. The grid of temporal locations, the time-aspect of human life, also changes. The distinction between past, present and future does not go over neatly into psychological time, partly because the social and

Tendo como referentes as pessoas e seus atos sociais no discurso, a realidade passa a ser considerada a partir de três processos básicos de práticas discursivas: (1) conversações e outras trocas simbólicas; (2) práticas institucionais e (3) usos de retóricas sociais.

Para os autores, a substância básica da realidade social são as conversações ou trocas simbólicas, no interior das quais os atos sociais e ícones dessa sociedade são gerados e reproduzidos e o mundo social é criado. Isso se dá a partir de dois processos discursivos, o *posicionamento* e a *redescrição retórica*, por meio dos quais os elementos da ontologia padrão (pessoas, instituições e sociedades) podem ser redimensionados em uma nova ontologia.

Segundo esclarecem, *redescrição retórica* consiste na “construção discursiva de histórias sobre instituições e eventos macrosociais que tornam essas instituições e eventos compreensíveis como ícones sociais” (HARRÉ, 1975, *apud* LANGENHOVE & HARRÉ, 1999, p. 15)⁸⁵ e *posicionamento* “é o que é criado na fala e por meio da fala quando os falantes e os ouvintes se assumem como pessoas” (DAVIES & HARRÉ, 1999, p. 52)⁸⁶. Os autores ressaltam que

com posicionamento, o foco está no modo como as práticas discursivas constituem os falantes e ouvintes de determinadas maneiras e ainda, ao mesmo tempo, são um recurso através do qual eles podem negociar novas posições. (DAVIES & HARRÉ, *op. cit.* p. 52)⁸⁷

Justamente por abarcar tanto os significados que já são dados macrosocialmente pelo contexto histórico, quanto os que os indivíduos, em suas localidades, geram quando estão engajados no discurso, considero fundamental o construto teórico de *posicionamento* para a definição das ferramentas de análise dos dados desta tese.

psychological past is not fixed. The social future can influence the social past. The occurrences of acts are the moments of social time”.

⁸⁵ No original: “[...] the discursive construction of stories about institutions and macrosocial events that make them intelligible as societal icons”.

⁸⁶ No original: “[...] position é what is created in and through talk as the speakers and hearers take themselves as persons”.

⁸⁷ No original: “With positioning, the focus is on the way in which the discursive practices constitute the speakers and hearers and yet at the same time they are a resource through which speakers and hearers can negotiate new positions”.

Certamente, os significados que os estudantes congolese do convênio PEC-G constroem para suas des(re)territorializações se dão no atravessamento de uma série de outros sentidos macro-sócio-historicamente construídos e estabilizados/sedimentados pelas instituições e construções culturais no processo de citação (DERRIDA, 1982), mas também por sentidos construídos localmente, por meio de suas agências, as quais permitem iterativamente (DERRIDA, *op. cit.*) a negociação de novas posições e, por conseguinte, reposicionamentos.

2.4.2. POSIÇÃO/POSICIONAMENTO, ATOS DE FALA/AÇÃO E ENREDO NARRATIVO (STORYLINES): TRÊS COMPONENTES-CHAVE DA TEORIA DE POSICIONAMENTO

Como afirmado anteriormente, *posicionamento* é compreendido pelos autores como um construto relacional, emergindo no encontro discursivo com o outro. Nessa construção multivocal, três conceitos são fundamentais: a posição/o posicionamento, o ato de fala/a ação e o enredo narrativo.

Nas palavras de Langenhove & Harré (1999, p. 16), “posicionamento é entendido como a construção discursiva de histórias pessoais que tornam as ações das pessoas compreensíveis e relativamente determinadas como atos sociais e dentro dos quais os membros de uma conversação têm lugares específicos”⁸⁸.

Evidencia-se, na definição do conceito, a estreita relação entre *narrativas e ações*. Ao falarem de *ações*, Langenhove, Davies & Harré, assim como Butler (2010/1990), baseiam-se em Austin (1961). Considerando que os atos de fala são tripartidos em atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários, interessa mais aos autores abordar a diferença entre a *força ilocucionária* do enunciado (alcançada no momento em que se diz algo) e sua *força perlocucionária* (alcançada pelo que se diz ou foi dito), pois o que importa não é apreender o dizer fora de seu contexto de inescapável indeterminação – o que destituiria o “corpo real” do dizer de seu próprio lugar de locução, tornando-o um simples

⁸⁸ No original: “[...] positioning can be understood as the discursive construction of personal stories that make a person’s actions intelligible and relatively determinate as social acts and within which the members of the conversation have specific locations”.

objeto construído *a priori* e submetido a regras sócio-político-ideológicas de padronização –, mas abordar o dizer no trânsito fluido “dos falantes na construção discursiva de histórias pessoais que fazem as ações das pessoas compreensíveis e relativamente determinadas como atos sociais” (LANGENHOVE & HARRÉ, *op. cit.*, p. 17)⁸⁹.

Ou seja, é na força ilocucionária e perlocucionária do discurso que o posicionamento, um fenômeno em grande parte conversacional, efetiva-se. Assim, a maneira *como* se conduz um ato de fala, a maneira *como* se desenvolve uma narrativa e suas nuances de enredo é fundamental para a compreensão dos posicionamentos discursivos. É preciso dizer que os autores, da mesma forma que Butler, não se apoiam na compreensão dos posicionamentos como um processo de decodificação de intencionalidades individuais do falante na conversação, já que esta nunca é um processo individual, mas uma ação conjunta em que “o ato de fala só se torna um ato de fala quando é assumido por todos os participantes envolvidos [de modo que] o que foi dito progride ou muda conforme a conversação se desenvolve” (DAVIES & HARRÉ, 1999, p. 34)⁹⁰. É importante para esses autores deixar claro que, nessa perspectiva, é essencial reconhecer a possibilidade de haver múltiplos atos de fala no que é dito ou ouvido, uma vez que indeterminação, fluidez e multiplicidade são componentes da essência do discurso. Por isso, falar alguma coisa é falar em termos de uma ou mais falas, assim como “saber alguma coisa é saber em termos de um ou mais discursos” (DAVIES & HARRÉ, *op. cit.*, p. 34-35)⁹¹.

Sendo de natureza relacional, as narrativas vividas pelos interlocutores em uma mesma situação podem não ser sempre as mesmas – aliás, dificilmente serão. Os falantes não têm controle absoluto sobre todos os seus atos de fala nem sobre a dispersão desses atos e “podem estar vivendo narrativas completamente diferentes sem se darem conta disso” (DAVIES & HARRÉ, *op. cit.*, p. 47-48)⁹². Nas práticas discursivas, há uma

⁸⁹ No original: “the act positioning thus refers to the assignment of fluid ‘parts’ or ‘roles’ to speakers in the discursive construction of personal stories that make a person’s actions intelligible and relatively determinate as social acts”.

⁹⁰ No original: “a speech-*action* can become a determinate speech-*act* to the extent that is taken up as such by all the participants. So what it is that has been said evolves and changes as the conversation develops”.

⁹¹ No original: “to know anything is to know in terms of one or more discourses”.

⁹² No original: “[...] people can be living quite different narratives without realizing that they are doing so”.

diferença entre os significados pretendidos (pelos falantes) e os significados ouvidos (por seus interlocutores). O que para alguém pode soar como um oferecimento de ajuda ou uma demonstração de cuidado, para outra pode parecer uma ofensa ou depreciação de seu lugar social. Posicionar-se e ser posicionado, então, é um processo de natureza fluida, que depende das narrativas/metáforas/imagens por meio das quais o posicionamento vai sendo constituído, o que indica “que o ato social performatizado pelo pronunciamento daquelas palavras e o efeito da ação são uma função das narrativas empregadas por cada falante, assim como as posições particulares que cada falante percebe que o outro falante está assumindo” (DAVIES & HARRÉ, 1999, p. 48)⁹³.

Como não se pode falar em um “eu” (*self*), mas somente em uma multiplicidade de “eus” (*selves*)⁹⁴, é preciso considerar que a percepção que uma pessoa tem de si mesma pode ser tão fluida quanto o próprio discurso e isso, obviamente, inscreve a contradição como uma característica inerente ao posicionamento. Esses “eus” do falante podem ser contraditórios entre eles mesmos em uma mesma narrativa ou em relação a outros “eus” localizados em outras diferentes narrativas, e isso nem sempre é percebido. Quando percebido, porém, a tendência é que as contradições sejam “sanadas, transcendidas, resolvidas ou ignoradas” (DAVIES & HARRÉ, *op. cit.*, p. 49).

Essa possibilidade de “escolher” – ou, melhor ainda, de criar, de produzir criativamente – indica também a possibilidade de atuar como um agente, o que reafirma o caráter performativo dos atos de fala, ou seja, do próprio discurso. Cabe lembrar, no entanto, que as escolhas e/ou criações não são simples, dado que são feitas a partir de um

⁹³ No original: “[...] the social act performed by the uttering of those words and the effect that action has is a function of the narratives employed by each speaker as well as the particular positions that each speaker perceives the other speaker to be taking up”.

⁹⁴ É preciso lembrar ainda que Langenhove, Davies & Harré, por serem teóricos da área da Psicologia, falam de *self* e *selfhood*, mas deixam claro que a concepção de *self* com a qual dialogam distancia-se da noção clássica de “ego”, uma vez que acreditam que o *self* é constituído de múltiplas facetas de si e do outro, sempre construídas na língua e por meio da língua. Ou seja, não há unicidade neste “eu”, justamente porque é constituído de uma miríade de discursos de toda ordem. Por isso mesmo, os autores consideram mais adequado falar em *selves*. Reitero que, neste trabalho, não assumo o conceito de *self/selves*, nem de *identidades*, preferindo me referir a *performances discursivo-identitárias* (FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2004/2010; MOITA LOPES, 2006c, 2009a; COSTA DE PAULA, 2010), construto teórico o qual, fundando-se também na noção de ação/agência, busca diferenciar a ação que, repetindo padrões, reforça os efeitos de estabilização de significados e de identidades ficcionalmente substantivadas (BUTLER, 2010/1990), da ação por meio da qual podem emergir transgressões e reposicionamentos capazes de criar alternativas para os projetos identitários.

emaranhado de fios de posicionamentos (delineados a partir de significados sócio-político-culturais) disponíveis nos discursos ou em seu devir, e envolvem 3 importantes fatores, dois dos quais já foram aqui mencionados: (1) o significado emocional atrelado às posições que se desenvolveram como resultado de experiências pessoais de estar localizado em cada posição, ou em relação a alguém nessa posição; (2) as histórias por meio das quais as categorias e emoções fazem sentido; e (3) o sistema moral⁹⁵ que vincula e legitima as escolhas feitas.

Pela importância das *narrativas* na construção dos posicionamentos discursivos e por se constituírem como critério de segmentação e ferramenta de análise dos dados desta tese, na seção 3.4.3., tal construto é especialmente focalizado. Antes, uma última palavra sobre posicionamento e performances.

2.4.3. POSICIONAMENTO E PERFORMANCE: CONCEITOS EM INTERSECÇÃO

Apoiada em autores que pensam as identidades como performances discursivo-identitárias (BUTLER, 2010/1990; PENNYCOOK, 2004, 2006; MOITA LOPES, 2009a, entre outros), sustento que as performances dos estudantes são importantes e fundamentais sinalizadores de como eles se posicionam e são posicionados pelos outros. E esses posicionamentos podem iluminar o entendimento de que pessoas são, pensam ser ou podem vir a ser.

A maneira como constroem seus discursos por meio dos mais variados recursos semióticos (palavras, metáforas, imagens, o próprio corpo) pode ser menos ou mais performativa, implicando menor ou maior possibilidade de posicionamentos que indiquem agência e transgressão de posições a eles conferidas por si mesmos e pelos outros participantes do discurso – as instituições, os colegas congolese, os colegas brasileiros, os professores.

⁹⁵ Ao falarem de “sistema moral” ou “ordem moral”, os autores se referem ao fato de que a maneira como a pessoa lê determinada narrativa construída na conversa depende também do estofado de suas narrativas outras, construídas e vividas ao longo de sua própria história, o que implica suas construções culturais, alinhavadas por fios e regulações sócio-político-ideológicas.

Apesar de *performances/performatividades* e *posicionamento* serem conceitos distintos, vinculados a teorias que constroem aparatos epistemológicos também específicos, advogo, neste trabalho, a impossibilidade de se considerar qualquer posicionamento discursivo desvinculado de uma performance discursiva (ou sem uma performance discursiva). Assim como Langenhove & Harré (1999), Davies & Harré (1999), Wortham (2001), Cavalcanti (2006), Cavalcanti & Bizon (2004;2008), Ribeiro (2006), Borba (2011), entre outros, acredito que é no discurso que os posicionamentos se constroem, mas, além disso, alinho-me aos trabalhos de Moita Lopes (2006c; 2009a) que reforçam a constituição dos posicionamentos como *lócus* de onde emergem performances. Obviamente, tais performances se constroem sob diferentes apelos e condições sócio-histórico-discursivas, o que vai sugerir o quanto elas serão *emergentes* no processo de constituição/efetivação do posicionamento. Ou seja, é o caráter desse apelo e o quanto ele chama o interlocutor à *agência*, à *performatividade*, que diferenciará as escolhas de linguagem do discurso em construção. A performance como processo de construção discursiva, tecido numa complexa rede de instrumentos de linguagem e, portanto, pautado em escolhas, está intrinsecamente ligado aos processos de construção identitária do falante. Isso quer dizer que a maneira como nos apresentamos ou como performatizamos nossas falas e identidades nos posicionam, e a maneira como nos posicionamos inevitavelmente pode suscitar performance de alguma ordem.

Dessa maneira, vejo a relação performance/posicionamento-posicionamento/performance como um encontro de águas do rio e do mar em que, apesar do reconhecimento das diferentes propriedades de cada água, há, inevitavelmente, a evidência de que são, enfim, água, e de que ambas fazem parte do fluxo do rio. Ou seja, o que somos, pensamos ser ou podemos vir a ser está na emergência do fluxo combinado de nossos *posicionamentos* e *performances* ou, melhor dizendo, de nossos *posicionamentos-performances*.

Tendo exposto o conceito de *posicionamento* ao qual este trabalho se alinha, passo a problematizar o papel das narrativas na construção dos posicionamentos interacionais. Considero centrais os trabalhos de Terry Threadgold (2005), dos Estudos Culturais, que salienta o papel ideológico e político dos estudos da narrativa (*storytelling*),

e de Staton Wortham (2001), da Antropologia Linguística que, assim como Harré, Langenhove & Davies, reconhece as narrativas como uma das forças motrizes do posicionamento. Além disso, explícito o enquadre de pistas linguísticas indexicais de Wortham (2001) o qual, nesta pesquisa, assume lugar central na análise dos dados. Para isso, são focalizados os conceitos de *vozeamento* e *ventriloquação*, os quais estão na base da construção desse enquadre. Para terminar, acrescento ao quadro de Wortham outras pistas indexicais criadas para dar conta do contexto específico desta pesquisa.

2.5. NARRATIVAS: TERRITÓRIOS DE POSICIONAMENTOS, PERFORMANCES E PERFORMATIVIDADES

Como apontado na seção 3.4.1., a narração (*storytelling*) é fundamental na construção dos posicionamentos. Como forma privilegiada em nossas práticas sociais, tem sido abordada por teóricos de diversas áreas do conhecimento (GOFFMAN, 1975; BAUMAN, 1977, 1986; SCHIFFRIN, 1996; LANGENHOVE & HARRÉ, 1999; WORTHAM, 2001; FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2004/2002; THREADGOLD, 2005; BORBA, 2011, apenas para citar alguns) como um processo crucial de construção dos sentidos para a vida social e dos posicionamentos que os indivíduos ocupam e atribuem aos outros enquanto (re)criam, dialogicamente, esses sentidos.

Conforme aponta Threadgold (2005, p. 265), as narrativas são atos de fala performativos e “não apenas conotam certos tipos de significados, mas também performam identidades e ensaiam, encenam e modificam realidades sociais e normas”⁹⁶. A autora, cujos trabalhos se inscrevem na área de Estudos Culturais, como já mencionado, defende o reconhecimento das narrativas como parte dos posicionamentos discursivos e, conseqüentemente, como parte importante dos modos pelos quais o *habitus* (BOURDIEU, 1992), ou as sedimentações (BUTLER, 2010/1990), como assumo neste trabalho, são negociados e o social é incorporado e refeito (THREADGOLD, 2005, p. 263).

⁹⁶ No original: “they not only connote certain kinds of meanings for researchers, but they also perform identities and rehearse, enact and change social realities and norms”.

Conforme explica, nem sempre a narrativa foi pesquisada como uma performance linguística cotidiana, restringindo-se a uma abordagem vinculada à longa tradição de narratologia estruturalista, que se concentrou inicialmente no estudo de contos orais e mitos, passando, posteriormente, ao estudo de narrativas literárias escritas. Os binarismos fundantes do estruturalismo explicam o fato de, por muito tempo, as narrativas terem sido vistas apenas como ficção e não como fato; como primitivas ou como jogos e brincadeiras e não como parte de construções culturais. Foi no interior das reflexões pós-estruturalistas, notadamente na Análise do Discurso Crítica e nos Estudos Culturais que, com a desconstrução dos binarismos, a narrativa passou a ser vista de outra forma.

Alinho-me ao posicionamento dos Estudos Culturais no sentido de reconhecer a importância do estudo da narrativa, notadamente pelo forte componente político que a ela subjaz, isto é, pela evidência de que sua produção gera consequências políticas. Segundo Barker & Galasinski (2001, p. 56), “o que importa é quem tem o poder de nomear, de representar o senso comum, de criar ‘versões oficiais’, e de representar mundos sociais legitimados, excluindo outras histórias que podem construir essas coisas de forma muito diferente”⁹⁷. Ou seja, é também por meio das narrativas que reterritorializações são permitidas, promovidas ou, por outro lado, sancionadas, proibidas, interditadas, podendo gerar restrições ou exclusões.

É possível afirmar, então, que, *assim como o espaço importa, a narrativa importa*. Dessa maneira, optar por um aparato epistemológico que inclua a narrativa como instrumento de geração de registros e categoria de seleção dos dados também é parte de uma escolha política apoiada teoricamente na crença de que a narrativa importa, pois pode se converter em um instrumento que vai além de analisar contextos sociais particulares, sendo também capaz de intervir nesses contextos, reescrevendo as narrativas “de modo a modificar tipos dominantes de realidades sociais e de identidades (*habitus*)” (THREADGOLD, 2005, p. 264)⁹⁸.

⁹⁷ No original: “what matters is who has the power to name, to represent common sense, to create 'official versions', and to represent legitimate social worlds, while excluding other stories which might construct these things very differently”.

⁹⁸ No original: “this, then, is why narrative matters, why it should be studied, and also how it can be used for radical interventions of a kind which do not just analyse narratives in particular social contexts but also *rewrite* the in order to change the dominant kinds of social realities and selves (*habitus*) which they produce”.

Essa concepção, em consonância com a visão de linguagem e de construções identitárias como performatividades, é de grande importância para este estudo, já que se mostra potencialmente capaz de visibilizar as histórias de experiências dos quatro estudantes congolezes do PEC-G. Além disso, ao se tentar buscar compreensões sobre essas histórias na intersecção das histórias de outros envolvidos – institucionalmente ou não – nessas experiências, é possível também visualizar outros encaminhamentos para seus enredos: “mudando as histórias projetadas, mudam-se as práticas e processos em que foram incorporadas e habitualmente realizadas” (THREADGOLD, 2005, p. 264)⁹⁹. É assim que, dando-se a conhecer outras histórias, que não apenas aquelas que foram normatizadas e autorizadas, outras histórias podem abalar as sedimentações, podendo gerar outros posicionamentos, outras histórias e outros espaços que antes não eram ouvidos e reconhecidos. Enfim, concordo com a afirmação de que “visibilizar a parcialidade e os limites das histórias dominantes, e oferecer histórias alternativas ou facilitar as narrativas de outras histórias é uma forma de intervir no social para mudar o habitus ou ideologia dominante ou hegemônico” (THREADGOLD, 2005, p. 264)¹⁰⁰.

Outra perspectiva dos estudos narrativos útil para esta tese é a abordagem da Antropologia Linguística representada nos trabalhos de Richard Bauman (1977, 1986). Para este teórico, a performance da linguagem como um evento de contar histórias consiste em “modos de ação especialmente marcados, que estabelecem ou representam um quadro interpretativo especial dentro do qual a comunicação deve ser entendida” (BAUMAN, 1992, p. 44, *apud* PENNYCOOK, 2007, p. 61)¹⁰¹.

Afastando-se da premissa de Austin de que esses eventos são etiologias e considerando-os, assim como Derrida (1982), parte do movimento da linguagem, R. Bauman também chama a atenção para o poder inerente da performance de modificar estruturas sociais, marcando a presença de se considerar, na ação discursiva, o que pode

⁹⁹ No original: “changing the stories was designed to change the practices and processes in which they were habitually embodied and performed”.

¹⁰⁰ No original: “[...] making the partiality and limits of dominant stories visible and offering alternative stories or facilitating the telling of other stories is one way of intervening in the social to change the dominant or hegemonic habitus or ideology”.

¹⁰¹ No original: “[...] specially marked mode of action, one that sets up or represents a special interpretative frame within which the act of communication is to be understood”.

ser considerado como uma performance intensificada (*high performance*) ou seja, um tipo especial de performance em que emergem elementos semióticos de intensificação da própria linguagem e dos sentidos nela/por ela (re)construídos.

Como evento especial de fala, previamente agendado ou não, essa *high performance* acaba enfatizando a relação falante/audiência, tornando a linguagem disponível para a avaliação pública. Consequentemente, o modo como a história é construída é de extrema importância, pois o que se conta é *para* a audiência e *pela* audiência (COUPLAND, GARRETT & WILLIAMS, 2005, p. 69), sendo possível perceber uma intensidade particular no ato de comunicação ligando os ouvintes ao falante. Por isso, uma série de pistas linguísticas e paralinguísticas é evidenciada por R. Bauman como parte dessa maneira de conduzir a história em direção ao público: linguagem figurada, metáforas, citações, entre outras. Coupland, Garrett & Williams (2005, p. 72) destacam que o uso de determinados recursos de linguagem, o foco nos interlocutores e no contexto, bem como a intensificação que as narrativas performadas promovem na interação, podem alçá-las de eventos comuns a eventos proeminentes, notáveis, persuadindo a plateia e construindo versões de histórias a serem incorporadas, refutadas, reescritas tanto pela audiência quanto pelo próprio narrador.

Para R. Bauman (1986), contar histórias envolve uma exposição de competência na maneira de contar a história e, por isso, muitas vezes é mais importante *como* uma história é contada do que *o que* ela relata. As estruturas das quais o falante lança mão efetivam um vínculo com o público, prendendo-o a sua exposição. Nas palavras do teórico (BAUMAN, *op. cit.*, p. 43),

através de sua performance, o falante suscita a atenção participativa e a energia de seu público, e na medida em que eles valorizam o seu desempenho, eles se permitem ser pegos por ela. Quando isso acontece, o falante ganha prestígio e controle sobre o público - prestígio devido à competência demonstrada. Ele exibiu controle porque a determinação do fluxo da interação está em suas mãos. [...] Quando o falante ganha o controle desta maneira, o potencial para a transformação da estrutura social pode tornar-se também disponível a ele [...].¹⁰²

¹⁰² No original: “through his performance, the performer elicits the participative attention and energy of his audience, and to the extent that they value his performance, they will allow themselves to be caught up in it. When this happens, the performer gains a measure of prestige and control over the audience – prestige

No contexto pesquisado, é também relevante considerar o próprio evento narrativo como uma performance, a qual traz marcas de intensidade e de linguagem que podem ser controladas de alguma forma pelo falante como parte de sua exibição e de seus projetos de adesão da plateia ao que está sendo mostrado. Tanto as aulas de português quanto as conversas informais com os estudantes, registradas como parte da base de dados desta tese, tornaram-se, inúmeras vezes, palco de exibições especialmente direcionadas a mim, professora e representante de certa autoridade junto à universidade em foco neste trabalho. O fato de inúmeras vezes redirecionarem o conteúdo das aulas e das discussões e adotarem determinadas formas linguísticas e paralinguísticas – o uso intenso de metáforas e figuras de linguagem, por exemplo – certamente pode ser visto como parte de suas performances e de seus projetos de territorialização. Ou seja, tanto as aulas quanto as conversas informais, como conhecidos instrumentos de pesquisa, podem ter sido, em muitos momentos, potencializados como eventos agendados dirigidos a mim e a possíveis terceiros que, na visão dos estudantes, teriam o poder de divulgar suas histórias e possivelmente ajudar a modificá-las.

Além de me apoiar em Threadgold e R. Bauman, são igualmente cruciais para este trabalho os preceitos de Wortham (2001). Reafirmando o pressuposto de que as “pessoas dependem de ‘textos’ típicos ou de ‘narrativas’ da cultura para se organizar” (WORTHAM, *op. cit.*, p. 145), o autor define a narrativa como “uma performance que pode posicionar o narrador e a audiência de vários modos” (*id., ibid.*, p. 9), “dependendo de particularidades do contexto em que aparece” (*id., ibid.*, p. 17). Dessa maneira, por meio das histórias que contamos, nos posicionamos, somos posicionados ou posicionamos nossos interlocutores como determinados tipos de pessoas.

Ressalto que essa concepção de narrativa como performance e como prática agentiva de posicionamentos coaduna com os preceitos teóricos que estão na base deste trabalho, que toma a linguagem e as construções identitárias como performatividades. Além disso, de forma aproximada a Milton Santos (2008/2000) e Blommaert (2010), Wortham,

because of the demonstrated competence. He has displayed control because the determination of the flow of the interaction is in his hands. [...] When the performer gains control in this way, the potential for transformation of the social structure may become available to him as well [...].”

apoiado em Bakhtin (1981/1935), reconhece a importância de se tomar a linguagem como um espaço estratificado de interações e de construção de significados, necessariamente permeado por relações de poder e escalonamentos. Espaços em que a própria linguagem indexicaliza posições e sentidos de nossas práticas sociais.

Tal visão é particularmente útil, dado que foi bastante perceptível a maneira como os estudantes congolezes focalizados utilizaram as aulas e as conversas informais ao longo dos cinco anos de convivência como espaços de compreensão da própria experiência de viver como conveniados PEC-G no Brasil e na instituição na qual se encontravam, pensando também as transformações vividas e as transformações geradas no próprio devir da narrativização.

Na perspectiva defendida por Wortham para a compreensão do papel da narrativa na construção dos posicionamentos e subjetivações, o contexto dialógico é fulcral, visto que “o posicionamento realizado pelo enunciado de um falante depende de enunciados e perspectivas de outros falantes” (WORTHAM, 2001, p. 17). Assim, como a prática dialógica sempre implica o outro, certamente nossos discursos refletem outras vozes às quais nós e nossos interlocutores somos constantemente expostos; vozes que ecoam tanto de contextos macrossociais, quanto de nossas localidades. Sendo o posicionamento um “processo discursivo por meio do qual as identidades são situadas nas conversas” (DAVIES & HARRÉ, 1999, p. 48), pela repetição de determinados discursos “nos (re)constituímos e (re)constituímos nossas/os interlocutoras/es como determinados tipos de pessoas” (BORBA, 2011, p. 194). Ou seja, pela repetição, normatizamos e substantivamos (BUTLER, 2010/1990) determinadas posições e, conseqüentemente, determinadas identificações, o que indica que as práticas narrativas podem ser vistas como “meios de se legitimar determinadas identidades sociais [e determinados posicionamentos] e rejeitar outras” (MOITA LOPES, 2006c).

Ratificando os pressupostos de Langenhove & Harré (1999) e de Davies & Harré (1999) sobre posicionamento, Wortham destaca que, nessa dinâmica dialógica das práticas discursivas, os indivíduos são autores de suas vozes com poder de agência e não simplesmente indivíduos posicionados sem possibilidade de resistência e

reposicionamentos. Por isso é comum que, ao narrar, o indivíduo “reforce e algumas vezes recrie o tipo de pessoa que ele ou ela é” (WORTHAM, 2001, p. xi).

Wortham explica que, ao atuarem como tipos particulares de pessoas enquanto contam suas histórias, os narradores podem se relacionar com suas audiências nos mesmos modos assumidos para contar aquelas histórias. Para ilustrar essa afirmação, cita o exemplo de uma mulher que, narrando-se como alguém que superou uma vivência de exploração, também pode se dirigir à audiência, no evento de narrar, de maneira ativa e assertiva. Para o autor, como as narrativas são constituídas de ações, a percepção dessas ações na confluência do evento de narrar (*storytelling event*) e do evento narrado (*narrated event*) é potencialmente capaz de transformar seus narradores: “narradores fazem mais do que representar a si mesmos [...], eles também encenam eus particulares ao contarem as histórias e, fazendo isso, podem construir e algumas vezes transformar a si mesmos” (WORTHAM, 2001, p. 17)¹⁰³. Enfim, narrativas podem transformar o eu/indivíduo porque quando um narrador assume um dado posicionamento, ele age como alguém naquele posicionamento, “fica[ndo] mais parecido com aquele tipo de pessoa” (WORTHAM, *op. cit.*, 09)¹⁰⁴.

Acreditando que a compreensão dos posicionamentos interacionais nas narrativas tem de ir além da análise de proposições, imagens e alusões mais genéricas presentes nos enunciados, Wortham enfatiza a necessidade de se depreender a inter-relação dos aspectos macrossociais com os aspectos relacionados a padrões textuais da conversação, do contexto discursivo. Assim, o autor chama a atenção para a necessidade de se analisarem também os recursos linguísticos e paralinguísticos utilizados pelos narradores nas interações. Esses recursos são referenciados por Wortham como *pistas de contextualização* (*contextualization cues*), as quais indexalizam os posicionamentos interacionais de seus narradores para os outros, tanto na história narrada, quanto no evento de contar a história. Por isso, são também *pistas indexicais* (*indexical cues*).

Nesse processo, os conceitos de *mediação* e *emergência* são centrais porque a identificação das pistas de contextualização pode indicar como determinados contextos

¹⁰³ No original: “while telling their stories, autobiographical narrators often enact a characteristic type of self, and through such performances they can become that type of self”.

¹⁰⁴ No original: “[...] becomes like that kind of person”.

emergem como relevantes para a compreensão de determinados posicionamentos interacionais nas narrativas, e a relevância desses contextos só pode ser apreendida pela mediação, pela interpretação de como esses contextos se apresentam ou são construídos.

Para estruturar uma abordagem *dialógica, mediada e emergente* de análise de posicionamentos interacionais nas narrativas, Wortham se apoia nos conceitos bakhtinianos de “voz” (*voice*)/“vozeamento” (*voicing*), de “duplo vozeamento” (*double voicing*) e de ventriloquação (*ventriloquation*)¹⁰⁵.

Ressaltando o aspecto de estratificação da linguagem (que Bakhtin chama de *heteroglossia*), ou seja, “o estado natural da linguagem, em que qualquer língua contém em si formas que indexicalizam uma grande variedade de grupos sociais” (WORTHAM, 2001, p. 38)¹⁰⁶, o teórico assinala como as pistas narrativas, além de poderem assinalar e criar aspectos do contexto, podem também indexicalizar determinadas vozes ou determinados lugares sociais, uma vez que necessariamente as palavras que usamos já foram utilizadas por outros e acabam funcionando como um eco de lugares sociais, bem como de comprometimentos ideológicos presentes naqueles usos dos quais nos (re)apropriamos.

Dessa forma, falar com uma certa voz ou *vozear* significa “usar palavras que indexicalizam algumas posições sociais porque essas palavras são caracteristicamente usadas por membros de um certo grupo” (WORTHAM, *op. cit.*, p. 38). Essa voz indexicalizadora não ocupa uma posição social estática, mas é viva, é agente, e se define no diálogo com os outros e com o contexto sempre múltiplo e potencialmente conflituoso.

O conceito de *duplo vozeamento* reforça o caráter dialógico da linguagem, indicando “como os narradores articulam suas próprias vozes (e, portanto, seus posicionamentos interacionais) pela justaposição delas com relação a outras vozes” (WORTHAM, *op. cit.*, 66). Quer dizer, num evento narrativo, o narrador pode se posicionar (mesmo que indiretamente/implicitamente) em relação às vozes dos personagens e estes,

¹⁰⁵ Vale dizer que, embora Bakhtin (1984/1963) tenha centrado seus estudos particularmente na estrutura da narrativa literária, suas teorizações a respeito da linguagem se articulam com a compreensão das práticas narrativas cotidianas.

¹⁰⁶ No original: “heteroglossia refers to the natural state of language, where any given language contains within itself forms that index a wide variety of social groups”.

por sua vez, também podem se posicionar ou ser posicionados por meio de sobreposições de outras vozes presentes no evento narrado, sejam elas citações diretas ou indiretas.

O *duplo vozeamento* é também uma noção importante, pois indica como os padrões emergentes e relevantes para interpretar os posicionamentos interacionais precisam ser considerados no entrelaçamento das vozes. Como o entrelaçamento é composto por três camadas – a saber, (i) a linguagem narrativa se refere aos objetos narrados e os caracteriza; (ii) a linguagem narrativa indexicaliza as vozes dos personagens que são representados e (iii) a linguagem narrativa confere uma posição social para o próprio narrador –, estabelece-se o que Bakhtin chama de *ventriloquação*, que consiste em um processo em que, justapondo-se a outras vozes e falando por meio delas, “o narrador adota uma posição social no evento de narrar em relação aos tipos de vozes que ele ou ela indexicalizam enquanto descrevem o evento narrado” (WORTHAM, 2001, p. 68)¹⁰⁷.

Para explicar melhor o funcionamento da *ventriloquação*, Bakhtin cria algumas metáforas importantes. Segundo ele, os narradores “realçam” (*highlight*) ou “acentuam” (*accent*) determinadas expressões que podem provocar diferentes ressonâncias (BAKHTIN, 1981/1935, *apud* WORTHAM, *op. cit.*, p. 67), o que indica a necessidade de se relacionar a voz do narrador com o que está narrando e com aqueles os quais são narrados. Usando uma metáfora espacial, Bakhtin fala da maior ou menor proximidade que o autor/narrador pode assumir em relação ao que está narrando, podendo tanto se alinhar às vozes dos personagens de sua narrativa, quanto se colocar em oposição a elas.

Para esclarecer a complexidade da *ventriloquação* e de como a voz do narrador emerge somente da interação com outras vozes representadas nas narrativas, Bakhtin ainda cria a metáfora da “refração”. O autor descreve o enunciado do narrador como um raio de luz entrando em uma câmara cheia de gases que mudam a característica dessa luz. Conforme explica Wortham (*op. cit.*, p. 68), nessa dinâmica,

[...] a luz alcança o objeto do enunciado narrativo, que é como um cristal com várias facetas; dependendo de como a luz foi refratada pelas várias outras vozes que estavam na câmara já existente, certas facetas são

¹⁰⁷ No original: “ventriloquation is the process through which a narrator adopts a social position in the storytelling event with respect to the types of voices he or she has indexed while describing the narrated event”.

iluminadas em um padrão particular [e, além disso,] se ela [a luz] tivesse encontrado vozes diferentes na câmara, o padrão de facetas iluminadas teria sido diferente.¹⁰⁸

Assim, as palavras dos narradores indexalizam lugares sociais, posicionamentos e lutas ideológicas associadas aos discursos narrados. Esse feixe de conceitos bakhtinianos – *voz, vozeamento, duplo vozeamento, ventriloquação* – conforme aponta Wortham, é a base para a identificação dos posicionamentos interacionais presentes em uma narrativa que, sendo um processo interpretativo contingencial, precisa ser empreendido, focalizando-se tanto os aspectos mais amplos da produção social (línguas, construções culturais, ideologias, história, política), quanto os padrões relevantes de pistas indexicais e de contextos nos quais essas pistas emergem.

Com base nesses preceitos, Wortham, em parceria com Locher (WORTHAM & LOCKER, 1996) e com base em Silverstein (1993), apresenta um quadro de ferramentas que podem ser utilizadas como forma de evidenciar pistas que os narradores utilizam para indexalizar vozes e se posicionarem em relação a essas vozes tanto no evento de narrar, quanto no evento narrado. Cinco pistas interacionais fazem parte desse quadro, a saber: *referência e predicação, descritores metapragmáticos, citação, índices avaliativos e modalização epistêmica*.

Embora tenham sido concebidas para a investigação de posicionamentos interacionais em narrativas autobiográficas, as ferramentas analíticas sugeridas por Wortham (2001) apresentam-se potencialmente capazes de atuar na análise de contextos mais amplos de práticas narrativas, como já evidenciado em diversos trabalhos como, por exemplo, os de Moita Lopes (2006c) e Costa de Paula (2010).

Na análise de dados desta pesquisa, adoto também as categorias postuladas pelo autor e, como não fazem parte de um enquadramento fechado, acrescento outras cinco pistas cujas descrições surgiram como uma necessidade específica do contexto em foco. Nomeio tais pistas da seguinte forma: *citação de autoridade, pistas semióticas de*

¹⁰⁸ No original: “[...] the light reaches the object of the narrative utterance, which is like a crystal with various facets; depending on how the light was refracted by the various other voices in the preceding chamber, it illuminates certain facets in a particular pattern. If it had encountered different voices in the chamber, the pattern of facets illuminated would have been different”.

referência e predicação, absolutização estratégica, protagonização do interlocutor e uso de figuras de linguagem.

Apresento, então, os descritores das pistas idealizadas por Wortham (*op. cit.*, p. 70-75), seguidos dos descritores das pistas indexalizadoras complementares construídas a partir da análise do *corpus*:

Pistas indexalizadoras de Wortham

1) Referência e predicação

São dispositivos de linguagem utilizados de maneira aliada no discurso e consistem na ação do narrador de selecionar coisas no mundo (personagens, objetos, fatos etc.) e caracterizá-las nas histórias que conta. Ao predicar uma personagem, por exemplo, o narrador a vozeia e a ventriloqua, posicionando-a em um dado grupo social. Essa predicação, que pode ser feita por meio de adjetivos ou outros dispositivos linguísticos como substantivos, nomes próprios, títulos, termos de conexão etc., ao mesmo tempo em que avalia o referente, ajuda a posicionar o narrador em relação a esse referente na narrativa.

2) Descritores metapragmáticos

São índices linguísticos que incluem os verbos metapragmáticos de enunciação, os quais são usados para referir e caracterizar a maneira como alguma coisa foi dita, avaliando-a. Nomes também podem ser utilizados de forma metapragmática quando se referem ao uso da linguagem, caracterizando-o (por exemplo, discussão, briga, disputa, mentira, promessa etc.). A maneira como se define a fala ou o evento de fala pode vozeiar e ventriloquar personagens e, usando um verbo e não outros, esse narrador também pode emitir uma avaliação moral sobre essas personagens. Assim, os descritores metapragmáticos, referindo-se a “tipos particulares de fala e caracterizando o estilo e o

conteúdo da fala, podem indexicalizar vozes de narradores e personagens” (WORTHAM, 2001, p. 72) na história narrada e no evento de narrar.

3) Citação

É uma pista que combina referência a um falante citado, ao seu enunciado e ao verbo metapragmático utilizado para caracterizar o evento de fala. A citação pode ser menos ou mais direta, mas mesmo quando é direta, necessariamente se apresenta como uma recriação que passa por uma filtragem por parte do narrador, selecionando índices linguísticos e tipos de entonação para compor o que cita. Quando o narrador atribui a alguém determinadas palavras ou maneira de falar, “tem a oportunidade de usar palavras que identificam a personagem como um tipo particular de pessoa, como uma pessoa que fala com uma certa voz” (WORTHAM, 2001, p. 73). Assim, escolhendo a maneira como vai construir a citação, o narrador pode ventriloquar outras personagens/pessoas, vozeá-las, e se posicionar em relação a elas.

4) Indexicalizadores avaliativos

São expressões ou modos de falar associados a determinados grupos de pessoas, que indexicalizam o lugar social do narrador e/ou da personagem, suas ocupações, origens regionais, gênero etc. Esses índices podem ser itens lexicais, construções gramaticais, pronúncias, ou uma série de outras estruturas linguísticas, os quais podem ser escolhidos pelo narrador de modo a fazer com que as personagens falem com determinadas vozes. Esses avaliadores não apenas indexicalizam vozes, mas também posicionam o narrador a respeito delas.

5) Modalização epistêmica

Modalizadores epistêmicos são expressões formulaicas (por exemplo, “era uma vez”) e tempos verbais utilizados para expressar o maior ou menor acesso epistêmico que narrador e personagens têm no evento de narrar e no evento narrado. Os narradores podem

assumir uma visão onipresente ou apenas se apresentar como participantes contingentes num determinado evento de fala. Além disso, podem atribuir maior acesso epistêmico a alguns personagens e menos a outros. Com essas escolhas, o narrador vozeia e ventriloqua a si e aos outros de diferentes modos.

Pistas indexicalizadoras complementares construídas a partir da análise do *corpus*

1) Citação de autoridade

É um desdobramento da pista de **citação** descrita por Wortham e consiste em uma exemplificação por meio de referência a um conhecimento atribuído a terceiros que confere autoridade ao narrador e/ou à personagem referenciados no evento de narrar ou no evento narrado. Podem ser utilizados desde provérbios, ditos populares e outras referências a conhecimentos referendados por práticas sociais populares e pelo senso comum até resgates de leituras e produções de saberes legitimados por instâncias acadêmico-científicas. A escolha de citações de autoridade pode ajudar a avaliar o evento narrado, bem como vozeiar e ventriloquar o narrador e as personagens. Também pode ser um recurso utilizado para esclarecer melhor determinada cena ou voz presente na cena, funcionando como um dispositivo de persuasão e convencimento a respeito do posicionamento assumido ou atribuído pelo narrador e/ou pelas personagens.

2) Pistas semióticas de referência e predicação

São recursos desdobrados dos índices (ou pistas) de **referência e predicação** e de **indexicalização avaliativa** de Wortham, que consistem em uma diversidade de recursos semióticos para além dos recursos linguísticos indicados pela categoria original. As pistas semióticas incluem tanto índices paralinguísticos (hesitação, pausa, silêncio, etc.) e prosódicos (ritmo, tom, tempo, ênfase, alongamento de vogais, etc.), quanto não-verbais (expressão corporal, gestual, expressão facial, ocupação do espaço, imagens, tamanhos, formatos, vestuário, cores etc.) inseridos ou suprimidos de objetos trazidos para a cena

narrada ou referenciados na cena narrada, que também assumem a função de referenciar e caracterizar personagens, objetos e situações. Uma pose de uma fotografia ou uma imagem suprimida de um documento podem ser pistas que, referenciando e caracterizando o referente de uma determinada maneira, ajudam a vozear narradores e personagens, bem como a avaliar posicionamentos assumidos por eles.

3) Absolutização estratégica

Vincula-se às pistas de **referência e predicação** e de **indexicalização avaliativa** de Wortham. Inspirada no conceito de “essencialismo estratégico” de Spivak (1985), essa pista consiste na utilização de palavras e expressões (notadamente pronomes indefinidos) que podem se apresentar como hipérbolos e referenciam e avaliam situações, objetos, personagens, grupos sociais etc. como uma totalização, de modo a torná-los mais visíveis aos interlocutores. Ao absolutizar, o narrador pode vozear e ventriloquar a si mesmo e aos outros envolvidos no ato de narrar e no evento narrado, posicionando-se em relação ao que é absolutizado.

4) Protagonização do interlocutor

É a inclusão do interlocutor privilegiado do evento narrativo no evento narrado, atribuindo-lhe um papel de personagem. A utilização desse recurso pode: (i) sensibilizar o interlocutor para a cena narrada, conferindo-lhe certo acesso epistêmico ao evento narrado; (ii) aproximar o interlocutor de posicionamentos assumidos pelo narrador ou atribuídos a personagens no evento de narrar e no evento narrado.

5) Uso de figuras de linguagem

É notória a importância que a utilização de figuras de linguagem pode assumir na construção das narrativas (BAUMAN, 1977; WORTHAM, 2001). Sem dúvida, esses recursos iluminam o cenário em foco na narrativa e chamam a atenção para determinadas cenas, contribuindo para o vozeamento e ventriloquação de narradores e personagens. Nas

interações e nos textos focalizados neste trabalho, os estudantes utilizaram intensamente imagens que se apoiaram notadamente em **metáforas**, mas também em **analogias**, **comparações**, **hipérboles**, **antíteses** e **repetição de palavras**.

5.1. Analogias, comparações e metáforas

Considero esses recursos de linguagem como importantes dispositivos na composição de todas as pistas aqui descritas, tanto as expostas por Wortham, quanto as surgidas no contexto deste trabalho. Afirmo que, por meio de uma analogia, de uma comparação ou de uma metáfora, o narrador pode se **referir** a algo ou alguém e **caracterizá-lo**, pode **citá-lo** e **avaliá-lo**. Além disso, essas figuras de linguagem podem também funcionar como **descritores metapragmáticos**, avaliando a maneira como algo foi dito (ex. *Fulano cantou sua vitória*), e como **modalizadores epistêmicos**, situando narradores e/personagens no evento de narrar e no evento narrado (ex. *Fulano era e sempre vai ser a dona da situação*). Acrescento ainda que, neste trabalho, a *metáfora* é vista como uma construção que emerge de necessidades específicas dos contextos, ou seja, como uma “ancoragem” no mundo de nossas ações e na emergência pragmática de nossas atividades (MEY, 2006:47). Assim como Zanotto, Cameron & Cavalcanti (2008, p. 1), saliento que as metáforas, presentes em nosso cotidiano em todo tipo de discurso, não podem ser tomadas como meras construções de estilo, mas como atuantes na configuração de nossos posicionamentos e performances discursivo-identitárias, uma vez que “impactam a compreensão que temos de nós mesmos e dos outros”.

5.2. Hipérbole, antítese e repetição de palavras

Nos textos e interações produzidos pelos participantes desta pesquisa, esses recursos de linguagem aliaram-se sobretudo às pistas de **referência e predicação**, de **citação** e aos **indexicalizadores avaliativos**, contribuindo para evidenciar determinada cena, situação e/ou determinado posicionamento de personagens. São, portanto, figuras amplamente utilizadas como recursos que ajudam a referenciar e predicar, a avaliar, a citar, iluminando e enfatizando vozeamentos e ventriloquações.

2.6. TERRITORIALIDADES: ONDE POSICIONAMENTOS E PERFORMANCES/ PERFORMATIVIDADES, AO SE CONSTITUÍREM, CONSTITUEM AS PRÓPRIAS TERRITORIALIDADES

Como já explicitado, assumo que as territorialidades e territorializações são fundamentais na compreensão das performances discursivo-identitárias e dos posicionamentos dos estudantes congolezes em seu período de permanência no Brasil como conveniados do PEC-G.

Assim como postulo haver uma intrínseca relação entre posicionamentos e performances/performatividades, defendo a existência de uma relação essencial entre posicionamento-performance/performatividades e territorialidades. E o que explica essa interdependência/complementaridade entre as três noções é o fato de emergirem de uma mesma e vital força: ato/ação/agência/agenciamento.

Para sustentar minha argumentação, trago as teorizações de Deleuze & Guattari que, por meio da proposição da *Teoria das Multiplicidades*, enfocam a importância do território e da territorialidade como ação que funda os significados e as realidades. Apesar de não serem geógrafos, estes autores teceram uma vertente filosófica que abriu um diálogo bastante estreito com as questões relacionadas às territorialidades e, por extensão, às construções discursivo-identitárias. Vinculando território ao indivíduo, à linguagem e ao caráter de multiplicidade que os envolve, Deleuze & Guattari vão construir uma definição de território que tem no *ato* ou no que eles denominam de *agenciamentos* o seu principal fundamento. Aproximo a Teoria das Multiplicidades da Teoria da Performatividade de Butler, dado o princípio da agência presente em ambas.

Além disso, alinho-me a autores da chamada Geografia Crítica, os quais, sublinhando a relevância da dimensão espacial na construção dos processos sociais, enfatizam também o caráter político do discurso geográfico e seu comprometimento ético com a produção de espaços materiais e simbólicos menos perversos e desiguais. Centro-me em um conceito amplo de território e de territorialidades defendido por Rogério Haesbaert, o qual, em alguns aspectos, dialoga com preceitos dos teóricos Deleuze & Guattari. Recorro

ainda a algumas considerações da teorização de Milton Santos¹⁰⁹, para quem a agência também é caráter inerente ao território, entendendo as *verticalidades* e *horizontalidades* como cruciais implicações políticas dessas agências. A meu ver, entre as formulações de território/territorialidades/territorializações de Deleuze & Guatarri, Haesbaert e Milton Santos e de performances/performatividades de Butler há muitos pontos de convergência, que podem contribuir para a compreensão dos posicionamentos e performances discursivo-identitárias construídos pelos atores sociais que focalizo neste estudo.

Ao longo das próximas subseções, procuro mostrar como todos esses pontos se intersectam. Para que isso seja possível, inicio resumindo, de maneira simplificada, os preceitos da denominada *Teoria das Multiplicidades* postulada por Deleuze & Guattari (2007/1980a; 2007/1980b; 2007/1980c).

2.6.1. A TEORIA DAS MULTIPLICIDADES DE DELEUZE & GUATTARI

A filosofia de Deleuze & Guattari é denominada pelos próprios autores de *Teoria das Multiplicidades*, a qual é vinculada aos propósitos da pós-modernidade, embora os autores nunca tenham afirmado se afiliar a essa perspectiva. Já iniciada em *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia*, de 1972, a teoria se aprofunda nos cinco volumes de *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, de 1980. Considerado um marco na mudança de paradigmas do pensamento filosófico, a teorização dos autores propõe questionar “os pressupostos dominantes até então na filosofia e nas ciências humanas: a crença em uma tendência natural do pensamento para a verdade, o modelo do reconhecimento e a pretensão de um fundamento” (ABREU FILHO, 1998). Embora criticados por muitos teóricos que enxergam nos construtos da Teoria das Multiplicidades uma extrapolação psicológica conceitual, a obra dos autores influenciou fortemente o trabalho de inúmeros pesquisadores em diversos campos do conhecimento, notadamente na Geografia Crítica, mas também na

¹⁰⁹ Os trabalhos de Milton Santos, apesar de não problematizarem diretamente construções identitárias, produzem uma fértil reflexão sobre questões que perpassam essas construções, estando no escopo teórico de trabalhos de pesquisadores das mais diferentes áreas do conhecimento interessados no assunto.

própria filosofia (BUTLER, 2010/1990) e nos Estudos Culturais (BHABHA, 2007/1998), apenas para citar algumas áreas.

Avessos à noção representacionista tradicional, Deleuze & Guattari (2007/1980b) entendem a linguagem como *ato*, em que os significados nunca precedem o discurso e são sempre vozes de outras vozes. Isso a constitui, inevitavelmente, como um *discurso indireto*, um *ouvir dizer*, um revozeamento constante e, portanto, contingente, sempre incompleto e múltiplo: “Se a linguagem parece sempre supor a linguagem, se não se pode fixar um ponto de partida não-linguístico, é porque a linguagem não é estabelecida entre algo visto (ou sentido) e algo dito, mas vai sempre de um dizer a um dizer” (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980b, p. 13).

Nessa concepção, “a linguagem é um mapa e não um decalque” (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a, p. 22), ou seja, não é simplesmente a comunicação de um signo como informação, já que, para falar sobre determinado assunto ou contar algo ocorrido, não é necessário ter visto ou vivido aquilo. Postulando que o enunciado, como unidade elementar da linguagem, constitui-se em uma “palavra de ordem”, os autores defendem que, muito mais do que transmitir informações verificáveis por meio de enunciados constativos, a linguagem serve para dar ordens, *para obedecer e fazer obedecer*: “a informação é apenas o mínimo estritamente necessário para a emissão, transmissão e observação das ordens consideradas como comandos” (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980, p. 12).

Segundo os autores, a *palavra de ordem* não se refere simplesmente a um tipo de enunciado no imperativo, mas a todo ato de fala, que sempre é performativo. Para mostrar que a *palavra de ordem* é uma função coextensiva à linguagem, recorrem à Teoria dos Atos de Fala de Austin (1982), marcando como as relações dos enunciados com os atos são imanentes, como os atos são interiores às falas, havendo o que foi chamado por Austin de *pressupostos implícitos* ou *não discursivos*. Dessa forma, para Deleuze & Guattari (*op. cit.*, p. 14): “[...] ordenar, interrogar, prometer, afirmar, não é informar um comando, uma dúvida, um compromisso, uma asserção, mas efetuar esses atos específicos imanentes, necessariamente implícitos”. Poderíamos, então, dizer, concordando com Prado (2006, p. 6), que “a palavra de ordem é o performativo de Austin, um dizer que é um fazer”.

A Teoria da Multiplicidades, portanto, ancorada na concepção de que *linguagem é ação no mundo*, ou seja, ancorada na concepção de *performatividade*, parte do pressuposto de que **a realidade é múltipla**, o que a impede de se remeter a *um sujeito*, a *uma unidade* ou a *uma totalidade*, embora as subjetivações, unidades e totalidades sejam “processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades” (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a, p. 8). Há, assim, a completa negação de toda e qualquer dicotomia: consciente/inconsciente; natureza/história; corpo/alma. Entre esses elementos há, sim, simbiose e aliança.

Conforme destacam Schummer-Smith & Hannam (1994, p. 1-2), o pensamento dos autores se baseia na rejeição das estruturas simples, no questionamento das racionalidades, na priorização do desejo na interpretação do mundo, no reconhecimento da importância do devir em relação ao ser, no que é negociável, contingente, incompleto. Por isso mesmo, Deleuze & Guattari definem o modelo de realização do pensamento que propõem como *rizomático*, em contraposição a *arborescente*, já que “os conceitos não estão hierarquizados e não partem de um ponto central, de um centro de poder ou de referência aos quais os outros conceitos devem se remeter” (HAESBAERT, 2004, p. 113).

O modelo arborescente é estruturado pela *árvore-raiz* e consiste em uma forma binária e verticalizada de articular o pensamento e a linguagem. Ele opera a partir de uma origem (uma genealogia), remetendo a centros de poder e à hierarquização. São lógicas binárias e relações biunívocas que dominaram o pensamento ocidental, organizando o funcionamento das instituições e aparelhos de poder (como o Estado, a escola e a fábrica) e, segundo a análise dos autores à época, início da década de 1980, “dominam ainda a psicanálise [...], a linguística e o estruturalismo, e até a informática” (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a, p. 13). A arborescência é um *decalque*, uma *repetição do mesmo*.

O pensamento rizomático, ao contrário, é horizontal, não se vinculando estritamente a hierarquias ou a uma origem. Não há um começo e um fim, há fluxo de conexões: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a, p. 23). Por isso, também, é referido como *rizoma-canal* que funciona por meio de encontros e agenciamentos, formando um *mapa*;

um mapa de multiplicidades. Ao contrário do decalque, que “volta sempre ao mesmo”, o mapa tem “inúmeras entradas” (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a, p. 22).

Comparando os dois modelos, Deleuze & Guattari (2007/1980a, p. 37) concluem:

um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e...e...e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. [grifo meu]

Essas duas formas de conceber as realidades não são dicotômicas, pois uma transpassa a outra. Conforme elucidada Haesbaert (2004, p. 114), “isso significa dizer que mesmo no rizoma podem existir segmentos que vão endurecer e tornar-se árvore, ao mesmo tempo em que na árvore pode se dar a constituição de um rizoma”. Cabe aqui lembrar que esta é uma posição que dialoga com a assumida por Santos (SANTOS, 2008/2000) e Blommaert (2010), quando reconhecem as verticalidades e horizontalidades como níveis interpolados dos espaços sociais. Haesbaert ainda explica que o par rizoma-árvore também se relaciona com outro par importante na obra dos autores: as linhas de *segmentaridade rígida* ou *molar* e as linhas de *segmentaridade flexível* ou *molecular*. Para Deleuze & Guattari, a sociedade e o indivíduo são formados simultaneamente por essas linhas, sendo que uma sempre vai pressupor a outra. Sendo a segmentaridade molar as verticalidades ou arborescências, vincula-se aos agenciamentos concernentes à macropolítica das instituições de poder, enquanto a segmentaridade molecular diz respeito aos agenciamentos rizomáticos das horizontalidades, os quais se situam no vivido das micropolíticas. Ou seja, “[...] tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo *macropolítica* e *micropolítica*” (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980c, p. 90)¹¹⁰.

¹¹⁰ Tal preceito está presente nas postulações de Fabrício em Moita Lopes (2002), já explicitadas nesta tese. Recorrendo a Foucault (1977; 1979) e Goffman (1974; 1975/1959; 2001), os autores também afirmam a importância de se analisar a realidade considerando-se tanto as questões implicadas no nível macro das instituições oficializadas, quanto no nível micro das relações interacionais.

Sendo assim, construímos as realidades ou as multiplicidades por meio dos agenciamentos¹¹¹, ou seja, as conexões que desenhamos nas construções de todos os sentidos e da própria vida. Essas conexões se dão na conjunção de dois componentes dos agenciamentos - os agenciamentos coletivos de enunciação e os agenciamentos maquínicos de corpos (ou de desejo), os quais se interpenetram, num movimento recíproco, intervindo um no outro.

Haesbaert (2004, p. 124-125) assim resume cada um desses componentes:

os agenciamentos maquínicos de corpos são as máquinas sociais, as relações entre os corpos humanos, corpos animais, corpos cósmicos. Os agenciamentos maquínicos de corpos dizem respeito a um estado de mistura e relações entre os corpos em uma sociedade. [...] Os agenciamentos coletivos de enunciação, por outro lado, remetem aos enunciados, a um “regime de signos, a uma máquina de expressão cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua” (1995b, p. 32). Os agenciamentos coletivos de enunciação não dizem respeito a um sujeito, pois sua produção só pode se efetivar no próprio *sócius*, já que dizem respeito a um regime de signos compartilhados, à linguagem, a um estado de palavras e símbolos.

Esses agenciamentos – que tanto podem ser conexões mais relacionadas às segmentaridades molares, verticais ou arborescentes, quanto às segmentaridades moleculares, horizontais ou rizomáticas – são dados pelo *desejo* que, para os autores, não se encerra na dicotomia sujeito-objeto; aquele que deseja e aquilo que é desejado. Fortemente marcado pelo *político*, o desejo é uma construção que se dá de maneira *maquínica*, produtiva, que busca articulações e que, portanto, é agenciada. Como explica Haesbaert (2004, p. 118), “nunca desejamos uma coisa só, desejamos sempre um conjunto de coisas. Por exemplo, uma mulher não deseja apenas um vestido, mas deseja também pessoas olhando para ela, deseja uma festa onde possa usar o vestido, deseja uma cor, uma textura [...]”.

Nessa perspectiva, o desejo (mais do que o poder, na visão foucaultiana) cria territórios, pois ele compreende uma série de agenciamentos. Então, **território é agenciamento (agência)** ou “o resultado do devir expressivo” (GENOSKO, 2002, p. 50,

¹¹¹ Nas palavras de Guattari & Rolnik (1986, p. 317), *agenciamento* é uma “noção mais ampla do que a de estrutura, sistema, forma etc. Um agenciamento comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária”.

apud HAESBAERT, 2004, p. 120). Como tudo pode ser agenciado, o conceito de território, na concepção de Deleuze & Guattari, é extremamente amplo, abarcando todas as dimensões: território etológico ou animal, território psicológico ou subjetivo, território sociológico, território geográfico. Nas palavras de Guattari & Rolnik (1986, p. 323),

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia [e a Geografia, deveríamos acrescentar] [...]. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio da (*sic*) qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma.

A territorialidade é, portanto, característica central dos agenciamentos. Ou seja, os agenciamentos sempre criam territórios. Desde que haja a conjunção entre os agenciamentos maquínicos de corpos e coletivos de enunciação, é possível territorializar em qualquer coisa, em movimentos que percorrem desde o âmbito mais simbólico ao mais material. Haesbaert (2004, p. 126) assim exemplifica essa dinâmica:

o território pode ser construído em um livro a partir do agenciamento maquínico das técnicas, dos corpos da natureza (as árvores), do corpo do autor e das multiplicidades que o atravessam; e do agenciamento coletivo de enunciação, nesse caso, um sistema sintático e semântico, por exemplo. Cria-se um território dos Krenak, onde agenciamentos maquínicos de corpos estão fixados diretamente na Terra, onde a circulação dos fluxos desejanter se inscreve diretamente na Terra. Criam-se agenciamentos coletivos de enunciação para recortar o Sol e a Lua, por exemplo, e fixar-lhes atributos.

Além dos agenciamentos maquínicos de corpos e dos agenciamentos coletivos de enunciação, dois outros componentes são fundamentais na composição dos territórios: a **desterritorialização** e a **reterritorialização**. Se há território, há, necessariamente, um movimento indissociável e concomitante de desterritorialização e reterritorialização, já que o movimento de criação se dá nas multiplicidades. Ou seja, a criação implica sempre uma destruição. É necessário desterritorializar para reterritorializar. Conforme sintetiza Haesbaert (2004, p. 127), para Deleuze & Guattari,

os territórios sempre comportam dentro de si vetores de desterritorialização e reterritorialização. Muito mais do que uma coisa ou

objeto, o território é um ato, uma ação, uma *rel-ação*, um movimento (de territorialização e desterritorialização), um ritmo, um movimento que se repete e sobre o qual se exerce um controle. [grifo meu]

Dada a importância do “movimento”, além das linhas de segmentaridade molar e de segmentaridade molecular, outra linha é fundamental para compreender a criação de territórios e territorialidades: **as linhas de fuga**. A desterritorialização se dá pelo movimento de saída, pela linha de fuga, pela destruição, que vai, necessariamente, implicar em outro movimento, o de reterritorialização, ou seja, de criação. É preciso considerar que tal reterritorialização não significa voltar a uma territorialidade primitiva, pois “ela implica necessariamente um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua” (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980c, p. 40-41).

Há ainda que compreender que o próprio movimento de des(re)territorialização é múltiplo, podendo haver também uma *desterritorialização na imobilidade*, assim como uma *territorialização na mobilidade*. Os campos de concentração nazistas, por exemplo, são casos de uma desterritorialização *in situ* ou na imobilidade, enquanto os nômades, mesmo sem um território fixo, territorializam ao longo de seus trajetos.

Assumo, neste trabalho, haver forte diálogo entre a Teoria das Multiplicidades de Deleuze & Guattari e a Teoria da Performatividade de Butler, as quais também estão no centro de teORIZAÇÕES de outros autores aqui em diálogo.

Nesse sentido, pode-se dizer que as *horizontalidades* e os *agenciamentos rizomáticos* de Deleuze & Guattari podem ser aproximados às *horizontalidades* de Milton Santos e às *performatividades* de Butler. As *verticalidades* ou arborescências de Deleuze & Guattari podem ser aproximadas às *verticalidades* de Milton Santos e Blommaert e às *substantivações/normatizações* de Butler. É no espaço vivido, nas vivências das horizontalidades que podemos buscar linhas de fuga para desestabilizar sentidos que se estilizam pela repetição. Mas é também no próprio interior das repetições que podemos nos colocar nos *entre-lugares*, no meio e não nos polos, buscando conexões rizomáticas – ou *performances dissonantes*, nos dizeres de Butler – que façam emergir novos sentidos que nos desterritorializem de sedimentações para que possamos reterritorializar de outras

formas. **Esse é o movimento da performatividade. Esse é o movimento da territorialização.**

Falar em *territorialidades*, *territorializações* e *multiterritorialidades* implica, também, falar em *territórios*. Na seção 3.2., explicitarei o conceito de espaço ao qual se vincula este trabalho. Passo, agora, a dissertar sobre o conceito de território para que, ao final, possa detalhar a aproximação entre as concepções de *territorialidade* e de *performance/performatividades*.

Alinho-me a um conceito amplo de *território*, que dialoga com os preceitos da Teoria das Multiplicidades de Deleuze & Guattari, mas também com preceitos de autores da Geografia Crítica, aos quais recorro a seguir.

2.6.2. TERRITÓRIO

O espaço, não sendo visto como um *a priori* ou uma *primeira natureza* (Raffestin, 1993, p. 144), não pode ser desvinculado da concepção de território. Embora haja uma distinção entre essas concepções, há uma relação intrínseca entre elas, dado que sem espaço não há território.

Referendando o pressuposto já trazido de que *território/territorialidade* envolve *ação*, trago o seguinte pronunciamento:

cuida-se agora de reconhecer a inseparabilidade estrutural, funcional e processual entre sociedade e espaço geográfico, no presente como no passado e no futuro. Desse modo, o território é visto como um palco, mas também como um figurante, sociedade e território sendo simultaneamente ator e objeto da ação. (SANTOS, 2002, p. 100-101; grifo meu)

Milton Santos remete a um conceito amplo de território, que não se limita à materialidade geográfica ou ao seu caráter funcional, o que implica, necessariamente, construção social. Também ressaltando o caráter performativo do território, o autor reconhece seu duplo movimento, sendo, ao mesmo tempo, o local da ação e a própria ação.

Da mesma forma, a concepção de território postulada por Haesbaert (2004, p. 42) funda-se no pressuposto de que é preciso “buscar superar a dicotomia material/ideal, o território envolvendo, ao mesmo tempo, a dimensão espacial material das relações sociais [...] e o ‘imaginário geográfico’ que não apenas move como integra ou é parte indissociável destas relações”. Sendo uma construção social que abarca as múltiplas instâncias do espaço, o território é marcado pelas relações de poder, tanto no que diz respeito a um sentido de *dominação*, quanto de *apropriação*, conforme teorizado por Lefebvre (1986/1974). A dominação vincula-se ao nível material, concreto, funcional, tendo a ver com posse e propriedade, enquanto a apropriação explica-se no nível simbólico, tendo a ver com as experiências do vivido e com os valores de uso. Os dois movimentos não são separados, podendo seguir juntos. Para Lefebvre, porém, deveria haver uma dominância da apropriação, o “espaço do gozo” (LEFEBVRE, 1986, p. 194) sobre a dominação, o que não acontece. Nas palavras do autor,

o uso reaparece em acentuado conflito com a troca no espaço, pois ele implica “apropriação” e não “propriedade”. Ora, a própria apropriação implica tempo e tempos, um ritmo ou ritmos, símbolos e uma prática. Tanto mais o espaço é funcionalizado, tanto mais ele é dominado pelos “agentes” que o manipulam tornando-o funcional, menos ele se presta à apropriação. Por quê? Porque ele se coloca fora do tempo vivido, aquele dos usuários, tempo diverso e complexo. (LEFEBVRE 1986, p. 411-412)

O raciocínio de Lefebvre se aproxima do que é pressuposto pelos conceitos de verticalidades-horizontalidades de Milton Santos (2008/2000). O espaço-tempo vivido (as horizontalidades) é sempre “diverso” e “complexo”, mas, no processo de controle exercido pelas verticalidades hegemônicas (Estado, instituições e empresas), ele tem sua multiplicidade planificada por um processo que o torna “unifuncional” e distante da possibilidade de apropriação pelo seu próprio entorno.

Portanto, o território, referindo-se centralmente à espacialidade das relações de poder, envolve sempre a ideia de **controle de uma área** e de **agência** e **luta** em favor da dominação e da apropriação dos espaços de toda ordem, dado que “todo território é, ao mesmo tempo e obrigatoriamente, em diferentes combinações, funcional e simbólico, pois

exercemos domínio sobre o espaço tanto para realizar “funções” quanto para produzir “significados” (HAESBAERT, 2005, p. 6776).

É preciso ainda estabelecer uma diferença entre **território** e **territorialidade**. O *território*, como construção social e política que abarca diferentes instâncias de espacialidade (materiais e simbólicas), não pode prescindir da sua dimensão material por meio de algum tipo de prática espacial. Já a territorialidade, processo por meio do qual são construídos os territórios, não necessita de uma construção material. Assim esclarece Haesbaert (2011, p. 51):

embora todo território tenha uma territorialidade (tanto no sentido genérico de “qualidade de ser território” quanto no de sua dimensão simbólica), nem toda territorialidade – ou se quisermos também, aqui, espacialidade – possui um território (no sentido de sua efetiva construção material). O caso da “Terra Prometida” dos judeus é sempre o primeiro exemplo que nos vem à mente, pois a uma referência sobre um espaço simbólico não correspondia um território em seu sentido material [...].

Assim, a territorialidade é fundamental no processo das construções identitárias. A meu ver, nessas territorialidades, mais ou menos simbólicas e/ou materiais, **os posicionamentos e performances/performatividades, ao se constituírem, constituem as próprias territorialidades**. Ou seja, não há posicionamentos e performances discursivo-identitárias construídas fora de uma territorialidade, assim como não há territorialidade que, ao se constituir, não traga consigo posicionamentos e performances discursivo-identitárias.

Os objetivos dos processos de territorialização (ou seja, de dominação e apropriação) estão sempre vinculados a questões de poder político-econômicas. Nesse sentido, os territórios precisam ser distinguidos de acordo com os sujeitos que os constroem, podendo ser eles um indivíduo ou uma instituição (Estado, Escola, Igreja, empresas etc), sendo fundamental compreender que as razões que movem o controle por meio do espaço variam conforme as sociedades, momentos históricos, construções culturais e interesses político-econômicos. Como explicita Sack (1986, p. 6), o controle do território se dá com o objetivo de “atingir/afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relacionamentos”. A forma como Haesbaert esmiúça essa questão do controle é bastante relevante para este trabalho:

se territorializar-se envolve sempre uma relação de poder ao mesmo tempo concreto e simbólico, e uma relação de poder mediada pelo espaço, ou seja, um controlar o espaço e, através deste controle, um controlar de processos sociais, é evidente que, como toda relação de poder, a territorialização é desigualmente distribuída entre seus sujeitos e/ou classes sociais e, como tal, haverá sempre, lado a lado, ganhadores e perdedores, controladores e controlados, territorializados que desterritorializam por uma reterritorialização sob seu comando e desterritorializados em busca de uma outra reterritorialização, de resistência e, portanto, distinta daquela imposta por seus desterritorializadores. Esta constatação, muito mais do que um mero jogo de palavras, é extremamente importante, pois implica identificar e colocar em primeiro plano os sujeitos da des-re-territorialização, ou seja, quem des-territorializa quem e com que objetivos. Permite também perceber o sentido relacional desses processos mergulhados em teias múltiplas onde se conjugam permanentemente distintos pontos de vista e ações que promovem aquilo que podemos chamar de territorializações desterritorializantes e desterritorializações reterritorializadoras. (HAESBAERT, 2004, p. 259; grifo meu)

Como processo transpassado por relações de poder, a territorialização de alguns pode ser definida por outros. Por isso, quando isso acontece, importa saber quem delimita ou controla esse espaço e quais podem ser as consequências desse processo. Quando definimos o território de alguém, ou seja, quando ele é de alguma maneira imposto, muito mais que construído, não há uma territorialização de fato, pois ser “territorializado” sem opção ou sem grandes interferências ou agências significa desterritorializar-se. Nessa visão, **para reterritorializar, é preciso haver um movimento de resistência ao que é determinado pelo outro**, pois quando não exercemos efetivo domínio e apropriação sobre o território, mesmo quando ocupamos um espaço físico aparentemente bem definido, continuamos desterritorializados.

No contexto desta pesquisa, em que o convênio responsável pela vinda dos estudantes ao Brasil estipula regras muito específicas, e as universidades anfitriãs atuam como parceiras de efetivação dessas regras, é premente refletir sobre como o objetivo de produzir e democratizar mobilidades e *multiterritorialidades*, que está no escopo do convênio, vem construindo possibilidades de se efetivar e/ou, por outro lado, como também pode se traduzir em significações de uma *reterritorialização precária*, conforme a concepção de Haesbaert (2004).

2.6.3. Multiterritorialidades e Territorializações Precárias

Como pontua Haesbaert (2005), nas sociedades tradicionais, as territorialidades estavam voltadas para a manutenção dos territórios-zona, ou seja, dos territórios funcionais/materiais, como forma de também manter referentes simbólicos como a nacionalidade e a cultura; na fase moderna, o foco voltou-se para a funcionalidade do espaço individualizante e para seu poder de disciplinarização da sociedade; finalmente, na pós-modernidade ou modernidade tardia (GIDDENS, 1991), o principal capital da construção dos territórios é a mobilidade, os fluxos, as conexões. “O território passa, então, gradativamente, de um território mais ‘zonal’ ou de controle de áreas para um ‘território-rede’ ou de controle de redes” (HAESBAERT, *op.cit.*, p. 6778).

Nessa fase, referendando a mobilidade como um de seus mais importantes capitais, muitos teóricos proclamaram o “fim dos territórios” ou a “desterritorialização absoluta” como consequência dos processos de globalização e de avanço tecnológico que encurtaram distâncias, fragilizaram fronteiras, promoveram a crise da territorialidade do Estado nação e “a influência de lugares os mais distantes uns sobre os outros” (HAESBAERT, 2004, p. 19).

Haesbaert, no entanto, apoiado nas teorizações de Deleuze & Guattari de que a existência se compõe do/no movimento incessante de desterritorializações e reterritorializações, advoga a impossibilidade de uma desterritorialização total, havendo, na verdade, o que ele chama de *multiterritorialidades*. O autor reconhece que, em certo sentido, sempre vivemos uma multiterritorialidade, isto é, em um entrecruzamento de diferentes territórios ou em um encaixe de vários territórios em diferentes *dimensões* ou *escalas* (a família, o trabalho, a nação etc.), como também pontuam Santos (2008/2000) e Blommaert (2010). Dessa forma, na multiescalaridade das práticas socioespaciais certamente se inscrevem os vários papéis que desempenhamos e, portanto, em diferentes espaços concretos, teríamos diferentes percepções e simbologias de espaço.

No mundo contemporâneo, porém, as experiências espaciais são muito marcadas pela descontinuidade e fragmentação dos territórios, organizados muito mais em rede do que em zonas. Assim, com todo o aparato tecnológico-informacional à disposição,

a multiterritorialidade contemporânea é marcada não apenas por uma superposição espacial e pelo deslocamento físico, mas também pela interação a distância, o que possibilita influenciar e integrar outros territórios. Ou seja, enquanto a multiterritorialidade moderna se centrava em territórios-zona (multiterritorialidade em sentido lato), a pós-moderna soma aos territórios-zona os territórios-rede (multiterritorialidade em sentido estrito). Como toda territorialidade implica poder e controle, e como todo poder social é um poder sobre o espaço, essa multiterritorialidade é promovida por agentes (indivíduos, grupos, instituições, empresas, Estado) com determinados objetivos e pode ser plenamente efetivada quando condições para tanto são disponibilizadas. Nesse sentido, conforme alerta Haesbaert, é preciso distinguir entre a *multiterritorialidade potencial* (a possibilidade de ser acionada ou construída) e a *multiterritorialidade efetiva* (a que se realiza de fato):

as implicações políticas desta distinção são importantes, pois sabemos que a disponibilidade do “recurso” multiterritorial – ou a possibilidade de ativar ou de vivenciar concomitantemente múltiplos territórios – é estrategicamente muito relevante na atualidade e, em geral, encontra-se acessível apenas a uma minoria. Assim, enquanto uma elite globalizada tem a opção de escolher entre os territórios que melhor lhe aprouver, vivenciando efetivamente uma multiterritorialidade, outros, na base da pirâmide social, não têm sequer a opção do “primeiro” território, o território como abrigo, fundamento mínimo de sua reprodução física cotidiana. (HAESBAERT, 2004, p. 360; grifo meu)

Nas reterritorializações dos estudantes congolese por meio do convênio PEC-G, é relevante considerar como o recurso multiterritorial é disponibilizado. Como as velocidades e ritmos das mudanças não são os mesmos para todos, se não houver uma agência que as democratize, dificilmente teremos uma sociedade mais igualitária e respeitadora das diferenças. Conforme pontua Butler em entrevista a Knudsen (2010, p. 5), somente com condições sociais solidárias, os seres humanos podem “persistir em seu próprio ser”, não sucumbindo a significações controladoras agenciadas pelas minorias dominantes.

Concordo com as considerações de Haesbaert (2004, p. 371), para quem

as velocidades e os ritmos da mudança são sempre múltiplos e, com eles, podem ser múltiplas também as possibilidades [“linhas de fuga”, diriam Deleuze & Guattari] que o espaço social nos proporciona para a

reconstrução de nossos referentes territoriais, materiais e imateriais, funcionais e simbólicos. Precisamos assim lutar concretamente para construir uma sociedade onde não só esteja muito mais democratizado o acesso à mais ampla multiterritorialidade – e a convivência de múltiplas territorialidades, mas onde estejam sempre abertas, também, as possibilidades para a reavaliação de nossas escolhas e a consequente criação de outras, territorialidades ainda mais igualitárias e respeitadoras da diferença humana. Isto porque o mundo não foi feito apenas para uma meia dúzia de privilegiados que podem efetivamente escolher em que território(s) prefere(m) a cada dia viver. Ou, de um modo mais paradoxal, apenas para aqueles que constroem um território-mundo moldado à sua exclusiva imagem e semelhança. [grifo meu]

E, ainda, endosso sua premissa de que

o que efetivamente importa é estar “livre para abrir e fechar” territórios, ter a capacidade – ou a escolha – para aí entrar, sair, passar ou permanecer, de acordo com sua necessidade ou vontade. Isto significa termos o poder de tornarmo-nos mais ou menos “controlados”, de fazer as articulações ou conexões que nos aprouver, dotando assim de significado ou de “expressão” própria o nosso espaço. (HAESBAERT, 2004, p. 361)

2.6.4. UMA ÚLTIMA PALAVRA SOBRE TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES

Finalizo esta seção reafirmando que, na concepção teórica assumida neste trabalho, **territórios** e **territorialidades**, longe de se referirem unicamente àquilo que *aí está* (PORTO-GONÇALVES, 2006), são compreendidos, num sentido mais amplo, como atos, sendo, portanto, da ordem do devir, em que o material, o simbólico e o relacional se imbricam, agenciando sentidos e, ao mesmo tempo, tendo seus sentidos agenciados – agenciamentos (ou agências) estes sempre inscritos no desejo e implicando posicionamentos políticos. **Assim, territórios são, também, performances e performatividades.**

Acredito que os movimentos de **desterritorialização** e **reterritorialização** inerentes à situação na qual os estudantes se encontram, combinados com uma série de fatores de ordem política, econômica, cultural e sócio-histórica, sejam fulcrais na compreensão das realidades que se afiguram no contexto em foco. Desdobro a já citada afirmação de Milton Santos,

cuida-se agora de reconhecer a inseparabilidade estrutural, funcional e processual entre sociedade e espaço geográfico, no presente como no passado e no futuro. Desse modo, o território é visto como um palco, mas também como um figurante, sociedade e território sendo simultaneamente ator e objeto da ação. (SANTOS, 2002, p. 100-101; grifo meu)

postulando que, da mesma forma que os territórios e territorialidades atuam na conformação dos posicionamentos e das performances discursivo-identitárias, os posicionamentos e performances discursivo-identitárias atuam na conformação das territorialidades. Por conseguinte, as significações que então se estabelecem são retroalimentadas num jogo contínuo de performances e performatividades, as quais só se explicam quando consideradas umas em relação às outras.

Tendo problematizado os trânsitos teóricos que embasam a análise dos dados deste trabalho, passo a discorrer sobre a metodologia que norteou a pesquisa.

CAPÍTULO 3

CENÁRIO, METODOLOGIA E PARTICIPANTES DA PESQUISA

CAPÍTULO 3

CENÁRIO, METODOLOGIA E PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.1. A UNIVERSIDADE E A SALA DE AULA DE PLA COMO CENÁRIO DE PESQUISA

A instituição na qual esta pesquisa foi desenvolvida, uma universidade pública paulista, é reconhecida por ter na cooperação internacional um dos pilares que sustentaram sua fundação, o que explicaria, desde os primeiros anos de sua existência, a contratação de professores estrangeiros, bem como, em anos que se seguiram, o estabelecimento de intercâmbios bilaterais e de convênios de cooperação internacional.

Atualmente, como muitas universidades no país e no mundo, a instituição passa por um processo de discussão das diretrizes que embasariam suas políticas de internacionalização contando, inclusive, com uma comissão específica encarregada dessa missão.

Também é reconhecida pelo ensino e pesquisa em PLA, tendo institucionalizado o ensino da disciplina em 1976, dez anos depois de sua fundação. Conta com um centro de ensino de línguas cujo objetivo prioritário é atender alunos de graduação, oferecendo disciplinas de língua adicional, dentre elas o PLA. Porém, também faz parte de sua missão ser um espaço aberto à observação e pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas adicionais – assim, este não é o primeiro trabalho de pesquisa cujos dados foram gerados em suas salas de aula. Atualmente, conta com dois professores na área de Português, que atendem a cerca de duzentos alunos, semestralmente, o que não é suficiente para dar conta da real demanda, dado o crescimento de intercâmbios oficializados pela universidade nesses tempos de internacionalização.

O número de visitas de delegações estrangeiras à universidade, de convênios assinados e de estudantes estrangeiros dos últimos quatro anos é indicador do investimento no processo de internacionalização por parte da instituição.

EVENTO	2009	2010	2011	2012
Visitas de delegações estrangeiras	58	60	103	139
Convênios assinados	40	50	46	55
Estudantes estrangeiros (graduação)	156	185	237	287
Estudantes estrangeiros (pós-graduação)	510	553	597	626

Quadro 1 – demonstrativo de ações da universidade para incremento da internacionalização, entre 2009 e 2012.¹¹²

Outro número expressivo é o de estudantes brasileiros enviados ao exterior para intercâmbios de graduação; em 2003 eram 73 alunos, passando para 685 em 2012.

Em relação ao contingente de estudantes do convênio PEC-G na instituição, os números mais recentes são os seguintes:

ANO	NÚMERO DE ESTUDANTES DO PEC-G
2005	11
2008	33
2009	44
2010	49
2011	51
2012	49

Quadro 2 – demonstrativo do número de estudantes PEC-G na universidade, entre 2005 e 2012.¹¹³

Apesar do interesse em internacionalização e das ações em direção ao aumento do número de intercâmbios e convênios internacionais, nenhum documento oficial sobre as políticas de internacionalização e de línguas foi divulgado. Não há, ainda, um plano diretor que possa guiar a elaboração dos cursos de línguas oferecidos pelo centro, de modo a

¹¹² Dados veiculados no jornal da universidade, edição de 17 a 31 de dezembro de 2012.

¹¹³ Idem.

atender de maneira real e significativa os objetivos dos intercâmbios e da própria universidade em relação ao papel de ensino de línguas na graduação.

Quanto aos cursos de PLA, funcionam de modo a atender os estudantes estrangeiros de graduação – e de pós-graduação, quando sobram vagas – em apenas dois níveis, para o caso dos alunos falantes de espanhol, e em três níveis, para os falantes de outras línguas. Suas ementas são bem anteriores ao incremento do processo de internacionalização da instituição e há uma carência de disciplinas específicas que atendam a novos perfis de alunos que começam a surgir. Antigamente, a maioria dos intercambistas das mais diferentes nacionalidades chegava sem praticamente nenhum conhecimento do Português. Hoje, dado o aumento do interesse pelo Brasil no exterior, país economicamente emergente, muitos chegam com conhecimento intermediário e até mesmo avançado, buscando desenvolver habilidades específicas, como a escrita acadêmica, por exemplo.

A inexistência de uma política de línguas com vistas à internacionalização indica a complexidade desse processo e pode passar a imagem de não haver planejamento da instituição no que diz respeito ao assunto, apesar do reconhecimento da instituição no país e no exterior. Embora desde 1973 a universidade receba alunos do PEC-G para seus cursos de graduação, nunca havia passado pela experiência de ser uma IES (Instituição de Ensino Superior) destacada a preparar conveniados para o exame Celpe-Bras. Na verdade, em 2008, a universidade aceitou receber os alunos sem ter tido informações mais detalhadas sobre a estrutura que teria de disponibilizar, como por exemplo, a carga didática necessária. Assim, sem um planejamento prévio, os jovens, que chegaram com o semestre em andamento, foram inicialmente matriculados em uma disciplina regular de 120 horas e, no semestre seguinte, além de uma disciplina regular de 60 horas, frequentaram também três outras de 60 horas, cada uma aberta especialmente para atendê-los.

Diferentemente das universidades federais, as universidades estaduais paulistas não têm tradição em receber alunos PEC-G para esse período preparatório de ensino de Português. Dessa maneira, enquanto a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)¹¹⁴, a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade de Brasília (UnB), por exemplo,

¹¹⁴ De acordo com informações passadas via e-mail por um funcionário do Ministério das Relações Exteriores responsável pelo PEC-G (registro de 16/09/2011), a UFRJ oferece, anualmente, 30 vagas para o período de preparação para o Celpe-Bras.

contam com um aparato que inclui um número considerável de professores de PLA e de monitores, e um projeto específico para esse contexto de ensino, com preparação de materiais didáticos e verbas para aulas extraclasse, a universidade aqui focalizada, na ocasião, teve de se organizar de modo a oferecer o mínimo necessário para honrar o compromisso assumido: carga horária compatível com a exigência da preparação dos estudantes para um exame de proficiência como o Celpe-Bras. É preciso dizer que faz parte das políticas públicas das universidades federais cooperar com os projetos da União, dado o seu vínculo mais estreito com o governo federal; daí serem poucas as universidades estaduais credenciadas para o período de preparação dos alunos PEC-G, não havendo, aliás, nenhuma outra credenciada no Estado de São Paulo.

Sem querer entrar em aspectos que serão discutidos na análise dos dados, mas apenas a título de informação, esclareço que, no segundo semestre, as aulas foram ampliadas somente depois da explícita reivindicação dos alunos. Em contato com outros estudantes congolezes do PEC-G, por meio de uma rede de informações via celular e, mais tarde, via MSN e e-mail, começaram a comparar a estrutura da instituição na qual se encontravam com a estrutura oferecida pelas universidades federais nas quais se encontravam os colegas. A partir daí, depois de cerca de dois meses, produziram uma carta que foi encaminhada aos responsáveis, expondo o problema e solicitando aumento da carga horária do curso¹¹⁵.

3.2. GERAÇÃO DE REGISTROS

Como já explicitado, este trabalho, seguindo os preceitos da LA Indisciplinar e Transgressiva, além de reconhecer o objetivo de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), procura, também, assumir o compromisso ético e político de abrir espaço para a voz daqueles que, muitas vezes, são silenciados (CAVALCANTI, 2006). Por isso, afiliando-se a uma visão socioconstrucionista e performativa da linguagem, da identidade, da narrativa e da

¹¹⁵ No Capítulo 4, em que analiso os dados, retomo esse evento, problematizando-o.

territorialidade (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980; BUTLER; 2010/1990; PENNYCOOK, 2001, 2004, 2006, 2007, 2010; MOITA LOPES, 2003; HAESBAERT, 2004; THREADGOLD, 2005; MOITA LOPES & FABRÍCIO, 2007; BORBA, 2011, entre outros) e comprometendo-se com a necessidade de 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 (MOITA LOPES, 2003), este trabalho interpretativista e de cunho etnográfico (ERICKSON, 1984; 1989) buscou a geração de registros e um desenho de pesquisa que, justamente, possibilitassem *ouvir o outro* e, dessa forma, se afastassem da pressuposição positivista de uma única realidade social calcada em significados imanentes e totalizantes (MOITA LOPES, 1994; CAVALCANTI, 2006).

Sendo assim, na perspectiva aqui assumida, não se pretende apresentar a realidade de maneira unívoca e por meio de generalizações a partir de um quadro materializado em números. Ao contrário, no mundo contemporâneo que se descortina, pulsam os significados cambiantes, provisórios e, portanto, contingenciais, só fazendo sentido pensar em interpretações contextualizadas e implicadas com as localidades de seus envolvidos. Segundo esclarecem Moita Lopes & Fabrício (2004/2002, p. 13), nesses tempos de modernidade tardia (GIDDENS, 1991),

a ciência da significância estatística dá lugar à “ciência da insignificância”: o singular e as pequenas histórias passam a ser revestidos de importância. Como comenta Bauman (1992, p. 192), na contemporaneidade, “significância e números estão separados. Fenômenos estatisticamente insignificantes podem mostrar ser decisivos”.

Sabendo que as histórias que nos propomos contar não são dadas a priori, mas sócio-historicamente (re)construídas no aqui e agora de nossas práticas discursivas, é primordial considerar o quanto o pesquisador está implicado no conhecimento que produz (MOITA LOPES, 1994; MOERMAN, 1998; MAHER, 2010a; CAVALCANTI, 1990, entre outros) e o quanto as articulações tecidas a respeito da realidade analisada fazem parte de uma “política de textualidade em que se assume que o texto final é uma versão, uma interpretação possível das interações vivenciadas e observadas no campo e não um reflexo direto da realidade” (FAVORITO, 2006, p. 132).

Por isso, a importância de se falar em geração de registros (ERICKSON, 1989; MASON, 1997) e não em coleta de dados. Conforme elucidada Maher (2010a, p. 39),

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

Nenhuma escolha feita pelo pesquisador é neutra e, ao revelar sua maneira particular de recortar o mundo, revela também seus posicionamentos teórico-epistemológicos e políticos. Nas palavras de Denzin e Lincoln (1998, p. 24), “qualquer olhar é sempre filtrado pelas lentes da linguagem, gênero, classe social, raça e etnia, [não havendo] nenhuma observação objetiva, apenas observações socialmente situadas nos mundos do observador e do observado”.

No entanto, reconhecer ser impossível uma objetividade absoluta não significa afirmar que a subjetividade rejeita os procedimentos analítico-metodológicos de uma investigação. De acordo com a argumentação de Maher (2010a, p. 39), como não há conhecimento produzido fora de um contexto sociocultural e político específico, “a dicotomia objetividade/subjetividade não se sustenta, pois o sentido não está nem no objeto, nem na interpretação subjetiva, *mas num mundo composto pela aparente interação e interpenetração dos dois* (MOERMAN, 1998, p. xiii)”.

Os registros foram gerados em duas fases:

- (1) **fase 1:** período de preparação para o exame Celpe-Bras, entre maio e novembro de 2008.
- (2) **fase 2:** período que compreende quatro anos do curso de graduação, entre 2009 e 2012.

Considero como **registros primários** tanto as interações de aulas ministradas e gravadas em áudio em 2008, no período de preparação para o Celpe-Bras, quanto as conversas informais realizadas com os estudantes logo após o exame, ainda em 2008, e

entre 2010 e 2012, segundo, terceiro e quarto anos de graduação. É preciso esclarecer que as conversas informais não tiveram roteiro previamente elaborado. Apenas solicitei que os alunos me encontrassem para falarmos sobre o andamento de suas vidas por meio do convênio.

Além disso, também foi importante a geração de outros registros, tanto em áudio quanto por meio de recursos diversos, que trouxeram as vozes de outros envolvidos e se constituem em **registros secundários**:

- (i) conversa gravada em áudio com um dos responsáveis pelo convênio na universidade;
- (ii) conversa via telefone e troca de e-mails com funcionário do Ministério das Relações Exteriores responsável pelo PEC-G, entre setembro e outubro de 2011;
- (iii) produção de diário retrospectivo;
- (iv) textos produzidos pelos estudantes;
- (v) troca de e-mails com os estudantes entre 2009 e 2013¹¹⁶.

Vale esclarecer ainda que imagens presentes em documentos impressos e reportagens veiculadas por mídia impressa e eletrônica também compuseram o *corpus* de registros secundários desta pesquisa.

Na primeira fase, grande parte dos registros foi gerada no centro de ensino de línguas da universidade. Ao longo de quatro meses, de maio a novembro de 2008, gravei em áudio cerca de 36 horas/aula. Logo após terem prestado o exame Celpe-Bras, uma conversa informal feita com os estudantes também foi registrada em áudio.

A tabela a seguir discrimina os instrumentos utilizados na primeira fase para a geração dos registros em áudio, bem como as datas desses eventos e a quantidade de horas acumulada.

¹¹⁶ A troca de e-mails com os estudantes se prolongou até o fechamento deste trabalho, por isso inclui o início de 2013.

GERAÇÃO DE REGISTROS EM ÁUDIO			
1ª. FASE			
(Maio a Novembro de 2008 – Período de preparação para o exame Celpe-Bras)			
TIPO DE REGISTRO	DATA DO REGISTRO	TEMPO DE REGISTRO	TOTAL ACUMULADO
AULAS	1) 19/06/2008	1) 1h30	1h30
	2) 26/06/2008	2) 2h	3h30
	3) 06/08/2008	3) 1h	4h30
	4) 07/08/2008	4) 2h30	7h
	5) 08/08/2008	5) 30 min.	7h30
	6) 11/08/2008	6) 2h	9h30
	7) 14/08/2008	7) 2h	11h30
	8) 19/08/2008	8) 1h	12h30
	9) 22/08/2008 (manhã)	9) 2h	14h30
	10) 22/08/2008 (tarde)	10) 30 min.	15h
	11) 26/08/2008	11) 1h	16h
	12) 28/08/2008	12) 3h	19h
	13) 01/09/2008	13) 3h	22h
	14) 02/09/2008	14) 1h30	23h30
	15) 04/09/2008	15) 2h	25h30
	16) 08/09/2008	16) 1h	26h30
	17) 09/09/2008	17) 1h30	28h
	18) 18/09/2008	18) 1h30	29h30
	19) 22/09/2008	19) 30 min.	30h
	20) 23/09/2008 (manhã)	10) 2h	32h
	21) 23/09/2008 (tarde)	21) 2h30	34h30
	22) 30/09/2008	22) 1h30	36h
Conversas informais com os estudantes	1) 04/11/2008	02h35	02h35

Quadro 3 – Geração de registros em áudio – 1ª. fase

Terminadas as aulas e passado o exame Celpe-Bras, a partir do ano seguinte – 2009 –, foram registradas outras conversas informais com os quatro estudantes e, além disso, com um responsável pelo PEC-G na universidade em foco. Abaixo, a tabela descritiva dos instrumentos de geração de registros em áudio da segunda fase da pesquisa:

GERAÇÃO DE REGISTROS EM ÁUDIO			
2ª. FASE			
(De 2009 a 2012 – Período que compreende quatro anos do curso de graduação)			
Tipo de registro	Data do registro	Tempo de registro	Total acumulado
Conversas informais	1) 24/09/2009 Conversa com um responsável pelo PEC-G na universidade	1h30	1h30
Conversas informais com os estudantes	1) 11/06/2010	1h30	1h30
	2) 11/06/2010	1h	2h30
	3) 18/06/2010	3h30	6h
	4) 18/06/2010	3h30	9h30
	5) 14/12/2010	1h	10h30
	6) 02/02/2011	30min.	11h
	7) 14/05/2011	3h	14h
	8) 13/12/2012	2h	16h

Quadro 4 – Geração de registros em áudio – 2ª. fase

3.3. CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados analisados foram selecionados a partir de cenas narrativas orais presentes em práticas de sala de aula e em conversas informais, bem como de cenas narrativas escritas (e-mails e textos produzidos em aula) cujos tópicos centrais de discussão foram o exame Celpe-Bras, o convênio PEC-G e as experiências que geraram.

O construto de *narrativa*, central neste trabalho, foi problematizado na seção 2.5; contudo, no que diz respeito a questões metodológicas, algumas considerações ainda precisam ser feitas. Conforme explica Threadgold (2005, p. 261-262), em trabalhos que focalizam o estudo de ‘mundos historiados’ (*storied worlds*), o relacionamento entre teoria, método e narrativa pode se efetivar de maneiras distintas. Neste trabalho, assumo que, além de ser uma ferramenta teórica utilizada para a compreensão de uma realidade social particular, de certa forma, também funcionou como um método para coproduzir essa realidade. Embora as aulas de português não tenham sido planejadas para serem um contexto de pesquisa, nem as conversas posteriormente realizadas com os estudantes

tenham se efetivado a partir de um roteiro pré-fixado de temas e perguntas, reconheço que, em ambos os casos, como professora e pesquisadora, eu estava presente e, portanto, atuei como coprodutora das narrativas, possivelmente direcionando-as em muitos momentos, mesmo que de forma não deliberada.

Divido a análise em duas partes. Na primeira, focalizo narrativas dos estudantes a respeito do Celpe-Bras, uma vez que o exame esteve no centro de suas atenções em 2008, seu primeiro ano no Brasil. Cenas de interação em sala de aula e cenas de conversas informais são divididas em atos temáticos e analisadas na interpolação de outras informações e discursos provenientes de outros registros, como, por exemplo, conversas informais com envolvidos no processo e dados da história pessoal dos estudantes e de seu território de origem. Na segunda parte da análise, seleciono narrativas advindas de conversas informais com os alunos entre 2010 e 2012, período em que se encontravam cursando suas graduações. A análise é estruturada em quatro atos, um para cada estudante focalizado neste trabalho.

A análise dos dados se apoiou nos preceitos de *posicionamento* (LANGENHOVE & HARRÉ, 1999), *performatividade* (BUTLER, 2010/1990) e *des(re)territorializações* (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a; HAESBAERT, 2004), valendo-se de um quadro de pistas indexalizadoras propostas por Wortham (2001) e complementadas pela pesquisadora com categorias surgidas dos dados. No discurso dos alunos, as pistas são importantes sinalizadores da maneira como se posicionam em relação ao Celpe-Bras e ao PEC-G. Desses posicionamentos, emergiram performances discursivo-identitárias, as quais também foram analisadas, e compuseram um material discursivo que possibilitou tecer interpretações sobre como os estudantes compreenderam os processos de apropriação de espaço e de construção de suas territorializações ao longo do período.

3.4. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, apresento mais detalhadamente os principais participantes da pesquisa. Início com a personagem coadjuvante, esta professora-pesquisadora, e prossigo

com os protagonistas, os estudantes congoleseS conveniados, os quais, na introdução deste trabalho, já foram brevemente apresentados por meio de suas autobiografias produzidas durante as aulas de Português.

3.4.1. A PROFESSORA-PESQUISADORA

Desde que terminei a graduação em Letras, em 1988, venho me dedicando ao ensino e à pesquisa em PLA. No mestrado (BIZON, 1994), o estudo que empreendi focalizou a interação em sala de aula com a utilização de um material didático especialmente elaborado, tendo a História do Brasil como linha temática de tarefas comunicativas integradoras de habilidades. Interessava-me investigar como os estudantes construíaM seu conhecimento e suas subjetividades em uma abordagem de ensino que poderia ser considerada mais discursiva, com foco na língua em uso e na dialogia.

A partir de então, tenho me dedicado também à elaboração e publicação de materiais didáticos para o ensino de PLA¹¹⁷. Há sete anos, sou professora do centro de línguas da universidade em que esta pesquisa se desenvolveu e, a cada semestre, produzo todo o material didático que utilizo em minhas aulas. Também sou aplicadora do exame Celpe-Bras na instituição e participo de eventos de elaboração e correção do exame, em Brasília, sob a coordenação do INEP.

Afilio-me a concepções teóricas que entendem língua e construções culturais como processos sociais e discursivos indissociáveis, nunca totalizados e implicados em relações de poder, portanto, em relações político-ideológicas. Assim, considero importante marcar o ensino de PLA como um projeto político-pedagógico que compreenda a multiplicidade da língua e das relações que a perpassam, não elegendo sua forma prestigiada “como um ideal de língua a dominar” (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007, p. 58), nem a proficiência como um estágio monolítico baseado no que seria a proficiência de um “falante nativo ideal”. Assim como a língua é fluida, cambiante e múltipla, a

¹¹⁷ Ver BIZON, A. C.C. & FONTÃO, E. M. P. **Estação Brasil**. Campinas: Editora Átomo & Alínea, 2005, e BIZON, A. C.C.; DINIZ, L. R. A.; FONTÃO, E. M. P. **Mano a Mano. Português para Falantes de Espanhol** (no prelo).

proficiência depende da “especificidade da situação do uso da língua” (SCARAMUCCI, 2000, p. 14).

Alinho-me à visão de que o ensino da língua adicional esteja implicado com a formação de cidadãos leitores e escritores que problematizem e produzam discursos em diversos gêneros, em seus diferentes níveis de formalidade. A problematização da formação dos discursos na língua adicional, sem dúvida, inclui a discussão sobre estereótipos e conceitos sedimentados (BUTLER, 2010/1990) de ensinar-aprender que, muitas vezes, nos posicionam em lugares que promovem línguas e construções culturais melhores e piores, reafirmando preconceitos e desigualdades. Acredito na formação de um cidadão crítico e autor de seus discursos na língua adicional, e não apenas de um conhecedor dos aspectos linguísticos estruturais dessa língua. Para isso, a produção de materiais didáticos é fundamental. Procuo trabalhar com tarefas integradoras de habilidades, pois me apoio na elaboração de materiais que não focalizem a gramática como tema das aulas, mas privilegiem assuntos, gêneros e linguagens que possam servir à abordagem dos propósitos de uso da língua em determinados contextos, de acordo com os objetivos dos aprendizes.

Acostumada a trabalhar com classes de falantes de espanhol e com classes de falantes de outras línguas, até então, nunca havia ministrado aulas para alunos do PEC-G, nem tampouco para alunos africanos, que, como mencionado anteriormente, somente naquele ano, 2008, chegaram à universidade em questão para o período de aprendizagem da língua. Apenas ao longo do semestre fui me inteirando de algumas especificidades do convênio, mas foi depois do término das aulas, entre 2009 e 2010, por meio de análise do protocolo do convênio e de conversas com responsáveis tanto no Ministério da Educação quanto na universidade, que pude conhecer um pouco mais de seu funcionamento.

3.4.2. OS PROTAGONISTAS

Antes de rerepresentar os quatro estudantes congolezes, julgo ser importante expor alguns aspectos de seu território de origem, a fim de conhecê-los um pouco melhor e, mais tarde, compreender muitas de suas falas e muitos de seus posicionamentos nas

interações em que se engajam. Por isso, na próxima subseção, discorro sobre características da constituição geopolítica e sócio-histórica da República Democrática do Congo para, em seguida, descrever os quatro jovens congolezes: Jabali, Mananga, Ntangu e Pifo.

Esclareço que o quadro que traço da República Democrática do Congo, a seguir, é construído a partir de visões presentes nos textos e *sites* que consultei e da própria visão dos estudantes, seja por meio de suas narrativas ao longo das aulas, seja como leitores do texto que escrevi. Uma primeira versão dessas informações foi lida por Jabali e por Ntangu, que aprovaram o texto, mas sugeriram que ainda fossem incorporadas informações de um documentário chamado *Congo Justice*, produzido pela organização *Friends of Congo*¹¹⁸. De acordo com eles, a situação do país é mais grave e dramática do que a descrita na primeira versão de meu texto, e o documentário me daria uma noção mais precisa da realidade.

Apresento, portanto, uma interpretação dos fatos, tendo ciência de que essa foi “a reconstrução histórica possível”, mesmo se constituindo em um olhar limitado e, possivelmente, perpassado por fragmentos de visões etnocêntricas.

3.4.2.1. REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO: TERRITÓRIO TÃO DISTANTE E TÃO ESTRANHAMENTE PRÓXIMO

Apesar de a instituição universitária aqui focalizada receber intercambistas da África, a grande maioria é proveniente de países dito lusófonos, explicando a quase ausência de estudantes africanos nos cursos de Português¹¹⁹. Embora faça parte do cotidiano do professor de PLA estar sempre se defrontando com novos desafios, dado o caráter heterogêneo e pluricultural das salas de aula nesse contexto, foi bastante significativo para mim, como professora dos jovens congolezes, me dar conta do quanto desconhecia a constituição geográfica e sócio-histórica da África, especialmente da República Democrática do Congo.

¹¹⁸ O filme está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=Bv-feSp7zUY>. Acesso em 13 set. 2012.

¹¹⁹ Na instituição focalizada, não é comum os estudantes africanos de países que falam o português buscarem vagas nos cursos de PLA e, quando o fazem, têm a expectativa de se matricular nos níveis mais avançados, como forma de aprimorar a escrita acadêmica.

Convivendo tão intensamente com os estudantes, havendo dias em que passávamos até oito horas juntos, me senti impelida a aproximar, em seus vários aspectos, o território de origem dos estudantes do meu território. O texto que trago abaixo, parte de notas de um diário retrospectivo, é indicativo da apreensão que me tomava naquele momento e de minha necessidade de tentar conhecer e compreender melhor o Congo para, quem sabe, poder compreender melhor os alunos com os quais estava interagindo:

Estou agora dentro de um ônibus com 46 estudantes estrangeiros. Vamos ao Museu da Língua Portuguesa, ao Mercado Municipal e ao centro histórico da cidade de São Paulo.

Justamente a euforia dos alunos, em sua maioria latino americanos (mexicanos, colombianos, argentinos, peruanos, chilenos), e alguns europeus e asiáticos (alemães, franceses, japoneses e coreanos), trouxe-me a lembrança de que quatro deles não se encontram no meio dessa excitação toda. Não que não desejassem. Ficaram à margem por não terem R\$45,00, o valor da viagem.

É essa possível margem que vem me chamando à reflexão, desde que comecei a dar aula para um pequeno grupo de jovens congolezes, dois rapazes e duas moças. Tem sido uma experiência muito rica e, a todo o momento, me pego olhando com certo estranhamento para a cultura do Outro, apesar de minha afiliação à Linguística Aplicada Indisciplinar ou Transgressiva, o que deveria, teoricamente, me conferir um olhar menos valorativo e etnocêntrico para o Outro, para o diferente. Na verdade, minha postura com eles é de quem se maravilha com as diferenças, o que não sei se chega a ser posicionamento adequado para uma professora de PLA que, continuamente, lida com o plurilinguismo e com o pluriculturalismo em salas de aula constituídas de alunos provenientes de diversos cantos do mundo.

O que acontece é que a universidade recebe muitos falantes de espanhol de países próximos ao Brasil, cujas culturas apresentam aproximações com aspectos das construções culturais brasileiras. Também recebe alunos de diversas partes da Europa, com os quais temos bastante contato, e de países da Ásia, principalmente Japão e Coréia, que se fazem fortemente presentes no Brasil, dada a imigração japonesa no começo do século XX e mais recentemente a imigração coreana, por conta do grande número de empresas desse país aqui instaladas, principalmente na região sudeste. É certo que, hoje, sabemos mais sobre alguns aspectos da cultura japonesa contemporânea (culinária, publicações como o mangá, desenhos animados etc.) do que sobre aspectos das culturas africanas, apesar de os africanos de diversos países terem sido trazidos ao Brasil desde a colonização, notadamente no período de desenvolvimento da cana de açúcar e dos engenhos, nos séculos XVII e XVIII, e apesar de sermos um país mestiçado pelas cores da África.

Isso não é tão estranho se pensarmos que os negros, vindos em sua grande maioria como escravos, ao longo de séculos não tiveram voz e,

apesar da força de muitas práticas culturais que se enraizaram em nossa sociedade, ainda hoje se encontram invisibilizados em diversos setores. O fato é que temos total ligação com o continente africano e pouco conhecemos das construções culturais de seus diversos países. Quando pensamos em africanos, pensamos num africano genérico, como se todos fossem iguais ou muito parecidos.

Esses quatro jovens congolezes chegaram para que eu, então, me perguntasse: Onde exatamente está o Congo? Quem são e como vivem os congolezes? Quais foram suas lutas? Por quais causas continuam lutando?

Foi em meio a essas perguntas que me veio à lembrança um episódio ocorrido nos Jogos Panamericanos do Rio de Janeiro, em 2007. Na ocasião, o gerente de imprensa do Comitê Olímpico estadunidense, o jornalista Kevin Neuendorf, escreveu “Bem-vindo ao Congo”, em uma lousa, em espaço reservado para a sua delegação no Riocentro. A atitude, que acarretou o desligamento do gerente e o início de uma crise diplomática, obrigou-o a se explicar e a pedir desculpas, que foram colocadas da seguinte forma:

“Eu gostaria de pedir desculpas para vocês [comunidade esportiva] e para o povo brasileiro. Eu não queria de forma alguma ferir alguém com aquela mensagem que vocês viram nos jornais de sábado. Estava muito quente no escritório e sem ar condicionado; foi a única razão da mensagem ter sido escrita. Nem fui eu que escrevi aquilo. Na verdade, eu amo o Brasil e o Rio de Janeiro. Amo o povo brasileiro, a cultura e a comida e tudo o que conheci.[...]”

(<http://www.bestswimming.com.br/blog/index.php?itemid=2663>. Acesso em 03 fev. 2012)

Talvez o representante dos Estados Unidos até estivesse realmente se referindo ao clima do Brasil como um clima quente como o de países africanos, mas isso não diminui a inadequação de sua conduta diplomática. O que mais intriga, no entanto, é que, ao demonstrarem explícita indignação por meio de reportagens e artigos, as autoridades e a imprensa brasileiras expuseram, também, a necessidade de se mostrarem diferentes e distantes do Congo, país de “terceiro mundo” e, portanto, jamais comparável ao Brasil.

Para mim, toda essa aproximação entre Brasil e Congo, na pilhéria, pareceu-me menos humilhação do que identidade. Mais do que conhecer o outro para saber que eu não sou ele, tive vontade de buscar o Congo para, talvez, entender melhor o que é o Brasil. Para talvez buscar compreender o que há de Congo em mim que me faz, ao rever os episódios do Panamericano e da ausência dos quatro jovens no ônibus a caminho de São Paulo, querer ser solidária e tentar incluí-los naquilo que imagino ser o centro do fluxo, e não a margem. Como se no Brasil não houvesse margem alguma, como se não fôssemos, também, considerados parte do tal terceiro mundo, a despeito de nossa atual condição de país emergente.

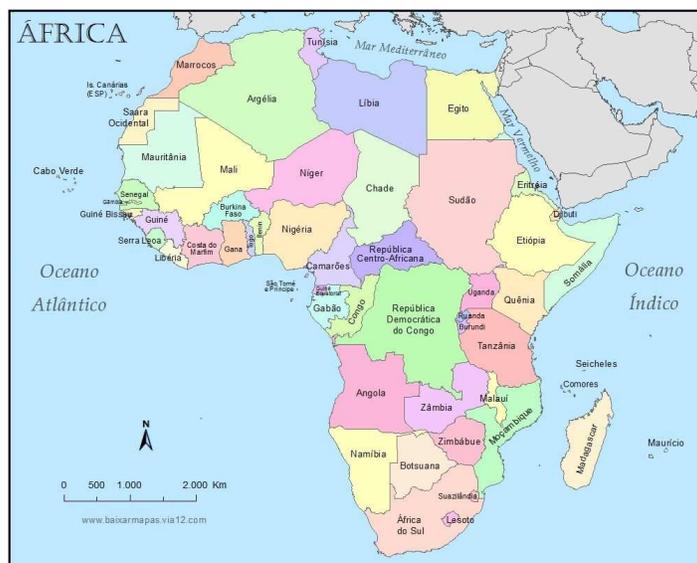
Assim, o que logo fiz foi procurar, no Google e em livros de história, localizar melhor o Congo. [...].

(Diário retrospectivo da pesquisadora, 07/06/2008)

Como tentei esclarecer para mim mesma por meio dessas reflexões, o estranhamento que sentia diante das construções culturais dos alunos, bem como de seus posicionamentos, parecia vir de um lugar peculiarmente próximo e familiar, apesar de desconhecido, e esse era um fator de forte atração. Era preciso buscar mais sobre o lugar de partida daqueles jovens. E assim o fiz.

Quando se apresentavam ou falavam de sua nação, os alunos sempre faziam questão de esclarecer que há dois países que levam *Congo* em seu nome. O país dos intercambistas é a República Democrática do Congo, antigo Zaire, colonizado pela Bélgica e cuja capital é Kinshasa. O nome do outro país, colonizado pela França, é República do Congo, ou simplesmente Congo, e sua capital é Brazaville. Para diferenciação, os dois países também são chamados de Congo Belga e Congo Francês ou Congo-Kinshasa e Congo-Brazaville.

Figura 1 – Mapa do Continente Africano¹²⁰



¹²⁰ Disponível em <http://geofontesdeinformacoa.blogspot.com.br/2012/12/mapa-politico-da-africa.html>. Acesso em 07 jun. 2013.

Como mostrado no mapa, a República Democrática do Congo está situada no centro do continente africano, ou *no coração da África*, como sempre gostavam de explicar os alunos, e tem uma área muito maior que a do Congo.

Em dimensão territorial, é o terceiro maior país africano e o décimo segundo do mundo. Seu território é dividido em 25 províncias e uma cidade independente, Kinshasa, a capital, que também tem status de província. O país, que tem a segunda maior floresta do mundo e é cortado pelo rio Congo, formado por uma imensa bacia hidrográfica, figura entre os territórios com maior potencial hidrelétrico e é considerado o mais rico em termos de recursos minerais, sobretudo cobalto, urânio, ferro, cobre, ouro e diamantes. Possui quatro grandes parques nacionais, considerados patrimônios mundiais da humanidade pela Unesco, dentre eles o Parque Nacional de Virunga, famoso por ser um grande berço de gorilas, agora ameaçados de extinção, e o Parque Nacional da Salonga, maior reserva florestal da África.

O país é constituído por cerca de 250 etnias, sendo os Kongo, Luba e Mongo os grupos com maior número de representantes. A maior parte delas é estruturada de modo patriarcal e admite poligamia, seguindo a tradição do pagamento do *lobolo* ou dote para a família das noivas. As religiões com maior número de adeptos são as cristãs (católicos 41%, protestantes 32%, seitas cristãs africanas 13,4%, outros cristãos 0,8%), seguidas de crenças tradicionais (como a kimbanguista, por exemplo, 11,6%) e do islamismo (1,2%)¹²¹. A língua oficial é o francês, porém, o contexto sociolinguístico é complexo: no território congolês são faladas inúmeras línguas africanas, dentre elas as quatro línguas nacionais: swahili, lingala, kikongo e tshiluba.

A República Democrática do Congo, hoje, apresenta o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dentre os 187 países classificados no último estudo realizado pelas Nações Unidas e divulgado no dia 02 de novembro de 2011¹²². O índice, que se baseia em dados como natalidade, alfabetização, expectativa de escolaridade, expectativa

¹²¹ Os dados específicos referentes às manifestações religiosas foram retirados do *site* http://www.portalbrasil.net/africa_repdemocraticadocongo.htm. Acesso em 07 fev. 2012.

¹²² Informações obtidas em <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/brasil-ocupa-84-posicao-entre-187-paises-no-idh-2011>. Acesso em 02 fev. 2012.

de vida, saúde, renda média, dentre outros fatores, localiza o país na linha dos 0,286 pontos, bem abaixo da linha dos 0,510 pontos, representativos de IDH baixo¹²³.

O PIB total do país está em torno de US\$ 13.230 milhões de dólares e o PIB per capita em US\$201 dólares. A maior parte da população vive com menos de 1 dólar por dia, ou seja, abaixo da linha de pobreza. De acordo com dados divulgados no *site* do Ministério das Relações Exteriores¹²⁴, estima-se que aproximadamente 70% da força de trabalho se encontrem em situação de desemprego, sobrevivendo da economia informal que inclui a agricultura de subsistência e uma série de atividades nas áreas de comércio, transportes e serviços em geral. O documentário *Congo Justice* divulga que 8 em cada 10 jovens no país estão desempregados e vivem com menos de 30 centavos de dólar por dia. Também revela que, na capital, o contingente de meninas de rua é enorme, sendo que, em cada 10 dessas jovens, 9 vivem da prostituição.

Conforme exposto pelo IBGE¹²⁵, sua população é de 67.757.577 habitantes, sendo que 64,78% vivem em área rural. A taxa bruta de natalidade é de 44 crianças por mil habitantes e a de mortalidade é de 17 por mil. O número de subnutridos é elevado, chegando a 76% e a expectativa de vida fica em torno dos 48 anos. A taxa de alfabetização chega a 67,2% (90%) e a taxa bruta de matrícula para todos os níveis de ensino é de 48,2% (87,2%).

Não há dados disponíveis sobre o investimento em educação, mas, segundo esclarece Ntangu em um dos e-mails que trocamos, grande parte das escolas, mesmo na capital, funciona com pouca infraestrutura, havendo falta de recursos materiais e humanos. Não é incomum, por exemplo, crianças se sentarem no chão e não haver lousa para o trabalho do professor, mesmo em instituições de ensino da capital. Há escolas públicas e

¹²³ O Brasil, que tem IDH de 0,718 pontos, “aparece entre os países considerados de “Desenvolvimento Humano Elevado”, a segunda melhor categoria do ranking, que tem 47 países com “Desenvolvimento Humano Muito Elevado” (acima de IDH 0,793), além de 47 países com “Desenvolvimento Humano Médio” (entre 0,522 e 0,698) e 46 países com “Desenvolvimento Humano Baixo” (abaixo de 0,510)”. (<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/11/brasil-ocupa-84-posicao-entre-187-paises-no-idh-2011.html>). Acesso em 02 fev. 2012).

¹²⁴ Dados obtidos em [http://www2.mre.gov.br/deaf/daf_3/República Democrática do Congo2.htm](http://www2.mre.gov.br/deaf/daf_3/República%20Democrática%20do%20Congo2.htm). Acesso em 10 abr. 2011.

¹²⁵ Dados obtidos em <http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>. Acesso em 02 fev. 2012.

particulares laicas e confessionais, mas a maioria das particulares é católica. Ainda há poucas universidades no país e, como explica Ntangu:

[...] no Congo você paga sua formação quer seja na escola pública ou particular você é obrigado a pagar a universidade. Só um exemplo do valor que você pagaria em cada escola e universidade: Escola pública: 100 dólares por ano. Escola católica: 150 dólares por ano. Escola particular: 250 a 300 dólares por ano. Universidade pública: 150 dólares por ano. Universidade católica: 200 dólares por ano. Universidade particular: 400 dólares por ano. (e-mail enviado por Ntangu em 05 de agosto de 2010)

Quanto à infraestrutura, 46% da população têm acesso à água potável e 23% à rede sanitária. Em relação à disponibilidade de tecnologias da comunicação, a cada 100 habitantes, 0,06 possuem uma linha telefônica e 17,21 possuem um celular. Não há dados sobre o número de computadores pessoais, mas o acesso à Internet é ainda bastante restrito, ficando em 0,72 a cada 100 habitantes¹²⁶.

O país, antiga colônia da Bélgica, passou por um processo de colonização considerado dos mais atroz e por complexos movimentos a favor da independência que resultaram em longos governos de base ditatorial, em que interesses étnicos e de capital estrangeiro foram e ainda são colocados em primeiro plano. A situação criou um país em constante instabilidade político-econômica no qual, conforme divulgado na mídia, “após anos de guerras, ditaduras e tumultos, a infraestrutura ou está em ruínas ou é inexistente, e as operações de extração de minérios (ouro, diamantes, urânio e ferro), principal riqueza do país, estão produzindo apenas uma fração de seu potencial”¹²⁷.

Em várias incursões pela Internet à procura de informações sobre o país, encontrei basicamente notícias sobre problemas enfrentados em relação a conflitos políticos, étnicos e pobreza, destacando-se práticas de desmandos, corrupção e violação dos

¹²⁶ A título de comparação, no Brasil, os números são os seguintes: O PIB total do país é de US\$2.088.966 bilhões de dólares e ao PIB per capita é de US\$10.716. A taxa bruta de natalidade é de 16 crianças por mil habitantes e a de mortalidade é de 6 por mil. A taxa de subnutrição é de 6% e expectativa de vida fica em torno dos 73,5 anos. A taxa de alfabetização chega a 90% e a taxa bruta de matrícula para todos os níveis de ensino atinge 87,2%. Em relação à infraestrutura, 97% têm acesso à água potável e 80% à rede sanitária. Sobre a disponibilidade de tecnologias da comunicação, a cada 100 habitantes, 21,62 possuem uma linha telefônica e 104,10 possuem um celular. A cada 100 habitantes, 16,09 possuem computadores pessoais e 40,65 são usuários da Internet. Dados obtidos em <http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>. Acesso em 02 fev. 2012.

¹²⁷ Informações disponíveis em <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/republica-democratica-do-congo/republica-democratica-do-congo-3.php>. Acesso em 18 jan. 2012.

direitos humanos. Muito pouco é encontrado sobre suas riquezas naturais, história, construções culturais e turismo. Em alguns *sites*, confunde-se o Congo Kinshasa com o Congo Brazaville, como no Portal São Francisco¹²⁸, no qual se anuncia turismo na República Democrática do Congo, mas mostram-se pontos turísticos do Congo- Brazaville. Já no *site* Wiktravel, na primeira página sobre “turismo na República Democrática do Congo”, surge a advertência:

a República Democrática do Congo NÃO é um destino turístico e não é seguro para turistas independentes. Aqueles que visitam o país para negócios, pesquisa ou propósitos de ajuda internacional devem consultar a sua organização e procurar guias profissionais antes de planejar uma viagem. Não vá a esse país a não ser que seja estritamente necessário.¹²⁹

Assim, a depender da mídia, a representação que se tem da República Democrática do Congo é a de um país que não oferece nenhuma segurança, devastado pela inoperância de seus governos, pelo atraso e pela miséria, e para o qual não é recomendável viajar.

É certo que a República Democrática do Congo passou por um complexo processo de colonização e, posteriormente, de independência e consolidação de governos poscolonialistas que não contribuíram para o seu desenvolvimento. De acordo com o historiador congolês Elikia M'Bokolo (2004, p. 502), no Congo belga, “os métodos de conquista atingiram um grau de brutalidade tal que faz dele uma espécie de modelo da história das colonizações dos séculos XIX e XX”.

O atual território da República Democrática do Congo foi, inicialmente, constituído por povos bantos da África Central e por povos do rio Nilo, que ali fundaram os reinos de Luba, Baluba e do Congo. Em 1885, por meio da Conferência de Berlim, que dividiu a África entre as potências europeias, o território congolês foi entregue como uma possessão pessoal a Leopoldo II, rei da Bélgica, passando a se chamar Estado Independente do Congo (EIC).

¹²⁸ Ver <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/republica-democratica-do-congo/locais-turisticos-da-republica-democratica-do-congo.php>. Acesso em 05 fev. 2012.

¹²⁹ Texto disponível em <http://wikitravel.org/pt/Rep%C3%BAblicaDemocr%C3%A1ticoCongo>. Acesso em 05 fev. 2012.

Animado com as notícias da viagem exploratória da África Central de leste para oeste (1874-1878) empreendida por Henry Morton Stanley, jornalista americano de origem inglesa, o rei Leopoldo contratou-o para iniciar a penetração colonial do território. Stanley foi o fundador de entrepostos comerciais no Rio Congo, valendo-se, para tanto, da assessoria de Tippu Tip, guerreiro suaíli que já havia auxiliado outras expedições ocidentais e não somente lhe apresentou os caminhos da região, como também recrutou escravos para a empreitada. Na costa atlântica, durante o século XIX, iniciou-se um movimento antiescravagista; contudo, na costa oriental, foi nessa época que o tráfico se fortaleceu.

A partir daí, a colonização leopoldiana valeu-se dos expedientes mais violentos para explorar o território congolês. Na “missão civilizadora” leopoldiana, estavam incluídas medidas consideradas mais rentáveis e eficientes, capazes de, num curto ou médio espaço de tempo, gerar lucros para a metrópole. Além de adotar uma economia de pilhagem – caça de elefantes para obtenção do marfim, coleta do látex para produção de borracha, escravidão e trabalho forçado –, também fazia parte do método leopoldiano confiscar a terra dos autóctones, decretar o monopólio do Estado sobre os produtos mais rentáveis, proibir a caça de elefantes e a exploração da seringueira, a menos que o marfim e a borracha fossem entregues ao Estado. Os que não se sujeitavam a essas ordens eram escravizados ou tinham suas terras e famílias devastadas pela miséria, pelos estupros, por verdadeiros genocídios¹³⁰. Revoltas começaram a surgir, de modo que o governo precisou recrutar forças para reprimir os movimentos de resistência que se seguiram por longos anos.

Em 1908, após longo processo de exposição, na imprensa ocidental, da brutalidade na qual se fundava a colonização leopoldiana, o EIC deixou de ser propriedade da Coroa, tornando-se colônia da Bélgica e passando a se chamar Congo Belga. A independência foi conquistada em 30 de junho de 1960, pelo movimento nacionalista liderado por Patrice Lumumba, que assumiu o cargo de primeiro-ministro. Como presidente, foi empossado Joseph Kasavubu e o país passou a se chamar República do Congo, ganhando, mais tarde, em 1964, o adjetivo “democrática”.

¹³⁰ Para mais detalhes sobre as práticas adotadas pelo colonialismo leopoldiano, ver M'BOKOLO, E. África Central: o tempo dos massacres. In FERRO, M. **O livro negro do colonialismo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

Com o apoio da Bélgica, EUA e França, Moïse Tshombe orquestrou uma rebelião contra Lumumba e, valendo-se de um golpe de estado, Kasavubu depôs Lumumba, que foi sequestrado e assassinado em janeiro de 1961. A ONU interveio, enviando tropas que, em 1963 conseguiram restabelecer a ordem, com a fuga de Tshombe. Apesar da luta armada contra o colonialismo, com o apoio da Bélgica e dos Estados Unidos, Tshombe conseguiu regressar e assumiu a presidência. Em novembro de 1965, contudo, seu governo foi derrubado num golpe liderado pelo coronel Joseph Désiré Mobutu.

Como parte de sua política de “africanização”, Mobutu adotou o nome de Mobutu Sesse Seko Koko Ngbendu wa za Banga, que significa algo próximo a "o todo-poderoso guerreiro que, por sua resistência e inabalável vontade de vencer, vai de conquista em conquista deixando fogo à sua passagem", e o país passou a denominar-se “Zaire”. Apoiado pelos Estados Unidos e França, foi reeleito, sem oposição, para três mandatos de sete anos, em 1970, 1977 e 1984.

Apesar da deterioração da economia com alta inflação, esgotamento das reservas financeiras, perda de crédito externo, falta de investimentos e destruição da infraestrutura local, Mobutu ainda se manteve no governo depois do terceiro mandato, num período chamado de “governo de transição”, alegando que os crescentes problemas na região leste do país, fronteira com Ruanda, desaconselhavam a realização de eleições.

Em 1994, mais de um milhão de ruandeses hutus, foragidos do genocídio em seu país, ingressaram no leste do Zaire, o que desestabilizou a região, habitada pelos tutsis banyamulenges, inimigos históricos dos hutus. Sentindo-se negligenciados por Mobutu, que não se opôs à presença dos hutus na região, os banyamulenges iniciaram uma rebelião em outubro de 1996, liderados por Laurent-Désiré Kabila, quando Mobutu se encontrava em tratamento médico na Suíça.

Em 1997, a guerra civil alastrou-se pelo território, nos sentidos norte-sul e leste-oeste e Mobutu exilou-se no Marrocos, onde morreu de câncer. Kabila, então, assumiu o poder e, com um governo de salvação nacional, prometeu eleições gerais e retomou o antigo nome do país, República Democrática do Congo.

Apesar da promessa de democracia, medidas autoritárias provocaram insatisfação popular e os antigos aliados tutsis banyamulenges se voltaram contra Kabila.

Após conflitos e interferência de forças estrangeiras, o presidente prometeu eleições em 1999, que não foram realizadas. Apoiados por Ruanda e Uganda, diversos grupos rebeldes contrários a Kabila se formaram e o movimento tomou proporções de guerra civil. Angola, Chade, Sudão, Zimbábue e Namíbia apoiaram o regime de Kabila, e Ruanda, Uganda e Burundi respaldaram o rebelde ACD (Agrupamento Congolês para a Democracia). Estima-se que, ao longo dos seis anos de combate, 3,5 milhões de pessoas tenham morrido em razão da fome, de doenças ou da violência.

Em 2001, contudo, Laurent-Désiré Kabila foi morto por seu guarda-costas e seu filho, Joseph Kabila, assumiu o governo, assinando um acordo de paz com as facções rebeldes para criar um governo de unidade nacional, iniciando um processo de paz e prometendo eleições. Desde então, encontra-se no poder, embora os conflitos étnicos não tenham cessado e haja indícios de corrupção e falta de lisura no processo eleitoral que o confirmou no poder em 2006 e em 2011. A imprensa não é livre e o respeito aos direitos humanos continua sendo uma questão delicada. Tropas rebeldes, em diversas regiões do país, inclusive na capital, continuam se confrontando com as milícias do governo, colocando a população em perigo constante.

Termino esta seção com algumas considerações frisadas no documentário *Congo Justice*, produzido pela organização *Friends of the Congo*. Faço isso para cumprir a solicitação de Ntangu e de Jabali, que as julgam definidoras da situação da República Democrática do Congo, tendo em vista sua história, e uma forma de denunciar os problemas de seu país. Mas faço isso também por considerar a solicitação dos estudantes parte de suas performances discursivo-identitárias e de suas decisões de como gostariam de ser enxergados.

Conforme define Mbepongo “Dedy” Bilamba, escritor e ativista congolês, “o Congo é um pesadelo no paraíso”. Embora seja um país riquíssimo em recursos naturais, suas riquezas são disputadas e pilhadas por diversos países da África e por países desenvolvidos sendo que, de 1996 até hoje, o conflito no Congo matou cerca de 6 milhões de pessoas. Os governos vizinhos continuam a pilhagem que caracterizou o governo leopoldiano, usando forças mercenárias para deslocar comunidades inteiras na busca de acesso à terra.

O conflito não está relacionado às questões étnicas. Cenas frequentes de pessoas fugindo de seus vilarejos diante da invasão dos países vizinhos são mal interpretadas como o simples resultado de uma guerra entre etnias, um erro que beneficia aqueles tentando esconder sua exploração ilegal. Nessa luta pelo acesso à terra e, conseqüentemente, as suas riquezas, o estupro é uma das armas que mais funcionam, pois, conforme explica Nita Evele¹³¹, membro da organização Congo Global Action, dessa forma se desestabiliza uma comunidade, traumatizando-a e inculcando em seus líderes a representação de impotência. Por conta dessa realidade, a República Democrática do Congo é considerada por muitas organizações voltadas à manutenção da paz e dos direitos humanos como um dos piores lugares para se viver e para ser mulher.

Reconheço, no caráter de deslocamento que historicamente marca os povos da República Democrática do Congo, muita proximidade em relação às construções sócio-históricas brasileiras, uma vez que somos um país também de grandes dimensões com um processo de formação pautado em imigrações e migrações que não apenas intensificaram nossas multiplicidades, mas também implicaram e, ainda hoje, implicam problemas de ocupação de territórios materiais e simbólicos. No Brasil, tais conflitos, muitas vezes, ganharam também *status* de massacre e de guerra civil – vide as ocupações de quilombos, as ocupações dos Sem Terra, os confrontos entre garimpeiros, fazendeiros e indígenas, as disputas nas fronteiras, a ocupação das favelas pelo crime organizado etc.

Por outro lado, é bastante óbvio que há um distanciamento entre a realidade que vivemos e a que é vivida na República Democrática do Congo. Primeiro porque, por muito tempo, o Ocidente se manteve alheio ao que se passa na África e estamos incluídos nessa alienação que torna o território africano ainda mais distante aos olhos dos brasileiros. Ainda agora, são poucas as informações que nos chegam e, na maioria das vezes, apresentam-se de forma reducionista, sensacionalista ou politicamente implicada com determinados setores da sociedade. Depois, porque o que viveram e ainda vivem é fruto de um processo sócio-histórico bastante distinto do ocorrido no Brasil.

É por isso que, ao mesmo tempo em que reconheço a distância geográfica e sócio-histórica que separa o Brasil da República Democrática do Congo, identifico em sua

¹³¹ Depoimento presente no documentário *Congo Justice*.

realidade traços estranhamente próximos de nossa constituição perpassada por uma miríade de povos que se deslocaram e continuam se deslocando em busca de espaços de sobrevivência e de identificação.

Finalizo mais uma vez frisando que fiz “a reconstrução possível”, comprometida com sentidos naturalizados que nos envolvem necessariamente em binarismos – o *aqui* e o *lá*; o *distante* e o *próximo*. É preciso reconhecer que a limitação de informação e os interesses da mídia podem valorizar determinados posicionamentos ou fatos, apagando ou silenciando outros e, por mais que se procure um distanciamento crítico, tais sentidos atravessam também os textos que produzimos.

3.4.2.2. OS ESTUDANTES CONGOLESES

Os quatro jovens congolezes, dois rapazes e duas moças, à época com idades entre 19 e 25 anos, são representantes de etnias distintas e falam, além do francês, pelo menos duas das línguas nacionais. Em relação à condição econômica, declararam ser de classe média, o que dificilmente podemos precisar, dada a diferença de concepção do que seria considerado classe média no Brasil e no país de origem dos estudantes, já que as diferenças conjunturais e econômicas dos dois países, como comentado, são grandes. O fato é que os estudantes justificam terem pleiteado o convênio por estarem em busca de melhor formação acadêmica e, portanto, de melhores oportunidades de trabalho e de vida.

Para que fosse preservado o anonimato dos estudantes, os nomes aqui utilizados são fictícios e foram escolhidos por cada um deles. Apesar de apenas seus sobrenomes verdadeiros serem de origem africana, pedi que escolhessem nomes em suas línguas nacionais, cujos significados lhes dissessem algo. E argumentei que isso valorizaria a “africanidade”. Só depois de um tempo vim a refletir sobre essa atitude e o quanto ela revelava, de minha parte, uma tentativa de identificar os africanos de uma maneira essencializada, como se pudesse haver um “africano puro”, como se fosse melhor não haver misturas, como se nomes africanos pudessem representar melhor a africanidade daqueles jovens. Apesar de minha atitude, certamente equivocada, os nomes aí estão.

A seguir, um pouco mais de cada um dos jovens:

JABALI

Jabali significa *forte como uma pedra* em swahili.

Jabali é o oitavo filho, de um total de doze, dos dois casamentos de seu pai, sendo sua mãe a primeira esposa. Sua família, da etnia Luba, é originária de Kasai Ocidental, província da parte central do país. O pai deslocou-se para a capital para estudar, tendo sido acompanhado pela mãe, após o casamento. Toda a família fala tshiluba, lingala e francês.

A mãe sempre foi dona de casa e o pai estudou Farmácia e Economia. O único trabalho da mãe foi em um restaurante, por alguns meses. O pai trabalhou em uma cervejaria por cerca de vinte anos e, quando demitido, decidiu trabalhar como autônomo, vendendo remédios e produtos de limpeza que ele mesmo fabrica. Contava com algumas pessoas que o ajudavam a vender os produtos, mas não era um serviço garantido, dada a instabilidade da economia. Atualmente, trabalha como funcionário do Ministério da Energia. É relevante esclarecer que esta última informação foi dada apenas em conversa realizada em dezembro de 2011. Ao longo do período de preparação, bem como em conversas gravadas entre 2009 e 2010, não foi citado que o pai era funcionário de um Ministério em seu país.

Jabali estudou em escola particular católica e o ensino superior foi feito em uma universidade pública, que é paga. Na família, muitos irmãos saíram para estudar em outros países: um já se formou na Polônia, três foram estudar na China, um na Rússia e outro na França. Um dos que foi para a China está hoje no Canadá.

Quando chegou ao Brasil, Jabali estava com 23 anos e já havia terminado o curso de Engenharia Mecânica em seu país. No PEC-G, inscreveu-se para uma vaga no curso de Engenharia Elétrica.

MANANGA

Mananga significa *amores* em tshiluba.

A família de Mananga, originária da etnia Maniema, que se concentra na região centro-leste do país, fixou-se em Kinshasa, capital da República Democrática do Congo, após a aposentadoria do pai, um militar. Além do francês, falam swahili, a língua mais presente na região da qual vieram, e lingala, a língua mais falada em Kinshasa. A mãe, hoje também aposentada, trabalhou como professora de um berçário. Caçula de oito filhos, Mananga faz parte do único casamento oficial do pai, porém afirma que é possível que o pai tenha outro núcleo familiar, nunca claramente assumido por ele.

A família tem uma pequena propriedade que fica a dois dias da capital, de onde é retirado parte do sustento. Segundo explicou Mananga, pessoas conhecidas vivem no local e o que produzem é dividido com sua família. Trata-se de uma agricultura de subsistência, sobrando pouco para a venda em feiras.

Católicos praticantes, participam ativamente da igreja do bairro em que vivem. Alguns filhos estudaram em escolas públicas, outros em escolas particulares católicas. Os irmãos não possuem ensino superior e sobrevivem de pequenos trabalhos ou bicos. Mananga é a primeira de sua casa a sair do país e, quando se inscreveu no programa PEC-G, motivada também pela inscrição de seu namorado, nem ela, nem a família imaginaram que seria tão rapidamente selecionada. Desprevenidos, não tinham como financiar a viagem. A esperança era conseguirem vender o que ainda estavam colhendo. Mesmo com três semanas de atraso, ela chegou ao Brasil graças aos familiares que se cotizaram, entregando a parte da venda da produção agrícola que lhes cabia para a compra da passagem.

Quando deixou o país, estava no primeiro ano de Medicina. No PEC-G, conseguiu inscrever-se apenas para o curso de Enfermagem, pois outros candidatos com notas mais elevadas em seus currículos já haviam preenchido todas as vagas de Medicina.

NTANGU

Ntangu significa *Sol* em kikongo.

Ao chegar ao Brasil, em 2008, a jovem Ntangu tinha 19 anos. Havia começado a faculdade de Medicina, em Kinshasa, estando no segundo semestre. A família do pai é da etnia Mongo e a da mãe é Luba. Sua mãe veio da cidade de Kananga, na província de Kasai Ocidental, e foi para a capital porque queria fazer o ensino superior que, nos anos 1980, só existia em Kinshasa. O pai veio da cidade de Mbandaka, localizada na província do Equador, e foi para a capital estudar porque em sua região não havia curso de Ciências Políticas. Tornou-se político, chegando a ser governador da província de Bas-Congo, de 1976 a 1977, além de deputado de outra região. Aqui também é necessário um esclarecimento: da mesma forma que Jabali não informou inicialmente sobre a ocupação de seu pai em um Ministério, Ntangu somente revelou que seu pai havia sido um conhecido político em um de seus e-mails, no final de 2011. Quando questionada sobre isso, explicou que a professora/pesquisadora nunca havia perguntado sobre a profissão do pai, por isso, considerou ser esta uma informação irrelevante.

Seu pai, que morreu aos 75 anos, era polígamo e a mãe de Ntangu é a sua terceira esposa. Por parte de pai, a jovem tem nove irmãos e por parte de mãe apenas um. Sua mãe inicialmente trabalhou como vendedora de roupas. Ela viajava para outros países, comprava roupas e as revendia no Congo. Mais tarde, trabalhou numa fábrica de cerveja até se aposentar.

Além de kimongo, língua de sua região de origem, o pai falava lingala e francês. Por morar na capital, além do lingala, a mãe fala tshiluba (língua de sua região de origem), swahili (língua aprendida quando se mudou com os pais para Lubumbashi, antes de ir para a capital) e francês. Além do francês, Ntangu fala lingala, tshiluba e swahili, que aprendeu com a mãe, mas não sabe kikongo, por ter tido pouca convivência com o pai. Seus estudos foram feitos em escolas públicas e particulares católicas. Da mesma forma que Mananga, tentou inscrever-se para uma vaga em Medicina, mas outros candidatos com notas mais altas já haviam preenchido a cota para o curso, tendo, então, que ficar com uma vaga em Enfermagem.

PINFO

Pinfo significa *do poder* em lingala.

Pinfo, que chegou ao Brasil com vinte e cinco anos, é filho de um ex-secretário de Segurança Nacional do governo de seu país nos anos 1980 e 1990, época em que era governado pelo ditador Mobutu, e de uma deputada federal, ambos já falecidos. A exemplo de Jabali e Ntangu, Pinfo só revelou essa informação quando já estava há três anos no Brasil, numa conversa informal. Pertencentes à etnia Ngbandi, vieram de Lubumbashi e se estabeleceram na capital por ocasião de seus estudos e posteriormente de sua ocupação política. Dentre os três filhos do casal, Pinfo é o único homem. Uma das irmãs é falecida e a outra, à época, tinha treze anos.

Oficialmente, o pai teve apenas um casamento, mas sabe-se que ele mantinha outra família, com a qual Pifo nunca teve contato. Além do francês, o rapaz fala todas as outras línguas nacionais: lingala, tshiluba, kikongo e swahili. Em seu país, cursava Comunicação e, quando chegou ao Brasil, já era pai de um garoto que, na ocasião, em 2008, tinha menos de dois anos.

Sempre estudou em escolas particulares. Chegou a estudar em escola católica, mas, não se adaptando às regras rígidas de conduta, passou a frequentar escolas particulares laicas. Disse que havia um tempo estava tentando um convênio para estudar fora do país e suas primeiras opções eram Canadá, Bélgica e Itália, mas declarou ter ficado feliz com a possibilidade de estudar no Brasil, que, segundo ele, é um país emergente, de grandes oportunidades. Como na universidade para a qual foi selecionado não há curso de Comunicação, teve de optar por Estudos Literários que, conforme explicou, foi considerado pelos responsáveis pelo convênio na embaixada do Brasil em seu país como o curso mais próximo do que ele pleiteava.

3.5. UM RELATO ANTICLÍMAX

Além de detalhar o perfil dos estudantes congolese, antes de iniciar a análise dos dados, julgo crucial munir o leitor com algumas informações sobre o caminho que os jovens congolese conseguiram percorrer até o fechamento deste estudo. Embora tal exposição gere um efeito anticlímax, tais informações, a meu ver, são significativamente importantes para a compreensão de particularidades do processo de des(re)territorialização desses estudantes e de suas performances discursivo-identitárias. Mais uma vez, contudo, reconheço o quanto a narrativa dessas informações é apenas uma perspectiva possível, necessariamente pontuada de posicionamentos – e, portanto, de contradições – construídos não apenas pelos estudantes, mas também por mim, como coadjuvante das histórias aqui narradas.

Por uma fatalidade, após o período de preparação para o Celpe-Bras, no final de 2008, os estudantes precisaram prestar o exame duas vezes. A primeira vez em outubro, data oficial da aplicação, e a segunda no final de novembro. Isso aconteceu porque todas as provas da instituição, que são enviadas pelo Correio para Brasília, local da correção, foram roubadas. O veículo dos Correios que transportava as provas foi interceptado por ladrões, que levaram tudo o que nele havia. À parte o estresse que isso causou, os quatro jovens congolese foram aprovados no Celpe-Bras, o que lhes garantiu o direito de frequentar os cursos de graduação na mesma instituição em que se prepararam para o exame. Jabali foi classificado no nível 4, avançado; Ntangu, no nível 3, intermediário superior; e Mananga e Pinfo no nível 2, intermediário. O nível 2 era o exigido pelo convênio.

Jabali e Mananga, como previam suas inscrições no PEC-G, iniciaram os cursos de Engenharia Mecânica e Enfermagem, respectivamente. Pinfo, após o primeiro semestre, solicitou um remanejamento de Estudos Literários para Midialogia, curso muito mais próximo de Comunicação, seu objetivo inicial. Ntangu, que na República Democrática do Congo cursava o primeiro ano de Medicina, quando preencheu os documentos do convênio, na embaixada do Brasil, foi inscrita em Enfermagem com a alegação de que poderia pleitear o remanejamento para Medicina. Segundo explicações da estudante, sua solicitação

foi negada pela universidade, com a justificativa de que a Faculdade de Medicina da instituição em foco não costumava disponibilizar vagas para o PEC-G.

É preciso lembrar que o Ministério das Relações Exteriores não oferece auxílio financeiro a estudantes PEC-G no período de preparação para o Celpe-Bras. Como já explicado, quando já matriculados nos curso de graduação, os conveniados podem concorrer a bolsas junto ao Ministério que, no entanto, não garante que os pedidos sejam atendidos. De março a maio de 2008, os jovens congolezes também não contaram com nenhum tipo de ajuda financeira por parte da universidade. Após esse período, graças a um projeto individual de um professor das Ciências Sociais interessado em línguas e construções culturais de povos africanos de língua bantu, e com o qual se comprometeram a colaborar, passaram a receber uma Bolsa Transporte, no valor de R\$90,00, e tíquetes-alimentação para o restaurante universitário. Em 2009, os alunos entraram com solicitação de vaga para a moradia estudantil universitária¹³², que foi concedida em maio do referido ano. Assim, conseguiram diminuir uma despesa considerável, com a qual já não estavam conseguindo arcar. Sobre isso, inclusive, é preciso esclarecer um importante episódio.

Conforme sublinharam, não estavam mais se sentindo bem nos cortiços onde ficaram no primeiro semestre de 2008, assim, procuraram um local nos arredores da universidade e, com a ajuda de um estudante PEC-G da Guiné Bissau, já há algum tempo no Brasil, encontraram um apartamento cujo proprietário concordou em alugar por R\$500,00 mensais e sem fiador. Mudaram-se em agosto, contando com a ajuda de várias pessoas, inclusive professoras do Centro de Línguas e do Instituto de Letras, que doaram utensílios de cozinha, roupas de cama e banho e uma geladeira. Conseguiram arcar com as despesas até fevereiro de 2009, quando, afinal, a situação teria piorado com a necessidade do pagamento da renovação dos vistos junto à Polícia Federal. Isso, segundo o que relataram, fez com que deixassem de pagar o aluguel por três meses.

Até maio de 2009, permaneceram no local, indo posteriormente para a moradia estudantil, em apartamentos diferentes, dividindo espaço com outros estudantes brasileiros e estrangeiros. As primeiras vagas foram concedidas a Jabali e a Mananga, que deixaram

¹³² A universidade em questão possui uma moradia universitária e nela podem residir estudantes que apresentem comprovada dificuldade financeira. O número de vagas, contudo, não é grande e muitos universitários brasileiros e estrangeiros inscritos não são contemplados com uma vaga.

Ntangu sozinha no apartamento, esperando por sua vaga na moradia, e com a dívida dos aluguéis atrasados. Pinfo, nessa época, não estava na cidade. Após dois meses do curso de Estudos Literários, no qual inicialmente havia sido inscrito, o jovem ficou muito desanimado, decidindo abandonar o semestre. Foi então que, no final de abril, comprou uma passagem para Curitiba, onde residia um primo também estudante do PEC-G, e por lá ficou, até julho. Assim, em meados de maio, quando Ntangu foi chamada a ocupar sua vaga na moradia estudantil, teve como única saída vender todos os utensílios da casa para poder pagar a dívida ao proprietário do apartamento, que já os ameaçava. Em julho, Pinfo decidiu voltar e reassumir seus estudos, solicitando a mudança de seu curso de Estudos Literários para o de Midialogia. Nessa época, voltou a solicitar uma vaga para a moradia estudantil, sendo atendido rapidamente, após dois dias. Dessa forma, no segundo semestre de 2009, cada um dos estudantes estava alocado em um apartamento na moradia. Além disso, todos solicitaram bolsas ao Ministério das Relações Exteriores, que foram concedidas a partir do segundo semestre desse mesmo ano. O valor, na ocasião, era de aproximadamente R\$500,00.

Um episódio, porém, mudou drasticamente o rumo das coisas, pelo menos para Mananga. A jovem era namorada de um estudante congolês do PEC-G, que também veio ao Brasil em 2008, tendo feito o curso de Português em uma universidade federal de outro estado da região sudeste do Brasil. Em dezembro desse ano, após terem prestado o Celp-Bras, os jovens se encontraram e Mananga engravidou. Inicialmente, apenas Ntangu ficou sabendo do acontecido. A gravidez foi ocultada, uma vez que a jovem temia ser esse um motivo para o corte da bolsa e para o desligamento do convênio. Prestes a dar à luz, Mananga, com a ajuda de colegas, recorreu à universidade, que acolheu seu problema, encaminhando-a para o hospital universitário e dando-lhe todo suporte necessário. Após o parto, a universidade se encarregou de alugar um apartamento fora da moradia, nos arredores do *campus*, para que criança e mãe pudessem ter maior comodidade nos primeiros seis meses. Nesse tempo, Mananga, além de contar com a bolsa do Ministério das Relações Exteriores, recebeu mensalmente uma cesta básica que incluía cereais, carnes e vegetais, fruto da contribuição de funcionários e professores do centro de línguas. O bebê também recebeu enxoval completo. Após os seis meses garantidos pela universidade,

Mananga aceitou a oferta de uma professora, que a recebeu em sua casa, juntamente com seu bebê. A criança foi matriculada na creche da universidade, em tempo integral.

Do segundo semestre de 2009 ao segundo semestre de 2010, Jabali, Mananga e Pinfo tiveram o auxílio do Ministério das Relações Exteriores. Em agosto de 2010, a bolsa foi cortada. Não houve, segundo os estudantes, a explicitação dos critérios por parte do órgão para a concessão e para o corte desse auxílio, uma vez que existem colegas conveniados cuja situação econômica não é tão ruim e, mesmo assim, possuem a bolsa, enquanto outros, bastante necessitados, não têm.

Mananga e Pinfo tiveram de voltar a contar com a ajuda dos pais que, segundo eles, era muito pequena e nunca chegava regularmente. Jabali, desde o início, procurou reforçar seu orçamento mensal com aulas particulares de francês, ministradas a estudantes da instituição e a estudantes em escolas particulares de idiomas. Entretanto, desde o segundo semestre de 2010, quando o Ministério das Relações Exteriores não mais lhe concedeu bolsa, sua única fonte passou a ser as aulas particulares, já que os pais não lhe enviam dinheiro desde que iniciou a graduação. Embora Jabali, a cada semestre, continue pleiteando a bolsa junto ao Ministério das Relações Exteriores, até o fechamento deste estudo, nunca mais foi contemplado.

Ntangu, porém, perdeu o benefício concedido pelo Ministério das Relações Exteriores logo no início de 2010, por uma razão bem particular. No final de 2009, a mãe de Ntangu, com a ajuda de parentes, juntou dinheiro suficiente para que comprasse uma passagem para a República Democrática do Congo e pudesse visitá-la. A garota viajou em janeiro de 2010. Quando voltou, em fevereiro, recebeu a notícia de que sua bolsa havia sido cortada, uma vez que alunos que voltam a seus países de origem durante o curso perdem o direito a qualquer auxílio. No segundo semestre de 2010, Ntangu concorreu a uma Bolsa Mérito, concedida aos alunos PEC-G que, além de não terem reprovações, alcançam boas notas. De 2011 a fevereiro de 2013, quando então, terminou sua graduação, Ntangu se sustentou basicamente com essa bolsa (em torno de R\$600,00 mensais, em 2012) tendo recebido, em 2012, o adicional de um estágio na área de Enfermagem, conseguido por meio de um concurso de sua faculdade.

A exemplo de Jabali, inicialmente, Ntangu procurou se manter com aulas particulares de francês que ministrou em escolas de idiomas, sem nenhum tipo de registro. Mas logo que começou a graduação, em período integral, e com estágios práticos, encontrou dificuldades em manter a atividade. Foi em 2010, período em que se esforçou muito para obter boas notas e poder concorrer a uma Bolsa Mérito, que a jovem foi internada no hospital universitário com suspeita de anemia grave. Depois de passar por um exame¹³³, descobriu sofrer de anemia falciforme, causada pela deficiência de uma enzima. A ingestão de determinados alimentos potencializaria a deficiência, agravando os sintomas. Conforme conta Ntangu, em 2009 e 2010 teve de estudar muito e se alimentava mal; sua dieta era à base de macarrão com salsicha e a salsicha é justamente um desses alimentos que aceleram o processo da doença. A jovem passou por tratamento no hospital da universidade, controlando o problema.

3.6. O PERCURSO DOS ESTUDANTES ATÉ O FECHAMENTO DESTA ESTUDO

Os quatro estudantes congolese, no início de 2013, deveriam ter terminado suas graduações – no caso de Mananga, Ntangu e Pinfo, matriculados em cursos de quatro anos – ou estarem iniciando o quinto ano de suas graduações – no caso de Jabali, matriculado em um curso de cinco anos.

Jabali, apesar de ter sido reprovado em várias disciplinas ao longo desses quatro anos, mantém-se no curso e prevê que, em vez de cinco, precisará de sete anos e meio para finalizá-lo. Contudo, um episódio merece destaque. No final do primeiro semestre de 2012, o aluno foi desligado do convênio por ter sido reprovado mais de duas vezes na mesma disciplina. Após escrever e-mails e cartas ao Ministério das Relações Exteriores, expondo suas dificuldades financeiras e seu comprometimento com o curso, Jabali conseguiu ter sua matrícula reativada.

¹³³ Segundo Ntangu, o exame, custeado pela instituição, é muito sofisticado e caro e nunca teria conseguido fazê-lo em seu país.

Ntangu, mesmo com uma série de dificuldades de toda ordem, conseguiu cumprir os créditos necessários para se graduar em quatro anos. Sua formatura aconteceu em janeiro de 2013.

Mananga chegou ao final do segundo ano de graduação, em 2010, com muitas reprovações, sendo jubilada em janeiro de 2011. Hoje, vive no nordeste do Brasil com seu bebê e com o pai da criança, que segue como aluno PEC-G de Medicina em uma universidade federal. A filha brasileira lhe permitiu obter a permanência no país.

Pinfo também foi jubilado em janeiro de 2011. Apesar de ter obtido notas altas nas disciplinas que cursou, em vários semestres, notadamente no último em que esteve matriculado, desistiu de disciplinas, não indo às aulas e não comparecendo às provas e exames. No segundo semestre de 2010, das cinco disciplinas em que se matriculou, foi aprovado em apenas uma. Bastante atordoado pelo fato de fazer um curso que, em sua visão, não lhe daria reais oportunidades de emprego em seu país¹³⁴, o estudante enfrentou várias crises de estresse e depressão, tendo passado por mais de uma vez pelo setor de psiquiatria do hospital universitário.

Além disso, segundo relato de Ntangu, dois outros problemas atrapalharam o caminho de Pinfo. Como já mencionado, à época, o estudante já era pai de um bebê de pouco mais de um ano, na República Democrática do Congo, e vinha recebendo pressões da mãe da criança para que lhe enviasse dinheiro para o sustento do filho. Conforme afirmou Ntangu, as pessoas em seu país não acreditam que o convênio ao qual pertencem não lhes dê bolsas e nem que não seja permitido trabalhar. Além disso, o pai de Pinfo, entre 2009 e 2010, ficou muito doente e, vendendo pertences, enviou dinheiro para que o filho comprasse uma passagem para visitá-lo antes que morresse. Pinfo usou mal o dinheiro enviado, e o pai morreu antes de sua viagem. Isso lhe causou muito remorso, não

¹³⁴ Sabe-se que os órgãos e meios de comunicação da República Democrática do Congo, controlados pelo regime de governo marcadamente fechado, encontram-se em situação de colapso ou de pouco desenvolvimento por causa das inúmeras guerras civis e dos problemas econômicos. Muitas vezes, em nossas conversas, Pinfo frisou considerar impossível encontrar um emprego em seu país com a formação que estava recebendo no curso de Midialogia, dado o grande distanciamento do que seria um curso como esse no Brasil e na República Democrática do Congo, cujo setor de comunicações é marcado pela falta de infraestrutura e pelo controle do Estado.

conseguindo mais se concentrar nos estudos. Daí a passagem pelo setor de Psicologia e Psiquiatria do hospital universitário.

Pinfo retornou ao seu país após ter sido desligado do programa, em fevereiro de 2011. Um amigo congolês que vive no Brasil o ajudou a comprar a passagem. De 2011 ao início de 2013, mantivemos contatos esparsos por e-mail, uma vez que o jovem não contava com computador e internet em sua casa.

Neste capítulo, explicitarei o cenário de pesquisa e os pressupostos metodológicos que nortearam a geração de registros e os procedimentos adotados para a análise dos dados. Em seguida, delinee o perfil dos participantes da pesquisa, professora-pesquisadora e estudantes congolese, fornecendo, também, um histórico geopolítico e sócio-histórico de seu país de origem, a República Democrática do Congo. Além disso, expus alguns acontecimentos importantes que marcaram a vida dos jovens congolese até a conclusão deste trabalho. No capítulo a seguir passo, então, à análise dos dados.

CAPÍTULO 4

PERFORMATIZANDO PARA (SOBRE)VIVER: CENAS DE UM PERCURSO EM BUSCA DE TERRITORIALIZAÇÕES

CAPÍTULO 4

PERFORMATIZANDO PARA (SOBRE)VIVER: CENAS DE UM PERCURSO EM BUSCA DE TERRITORIALIZAÇÕES

A análise é realizada com vistas a responder as perguntas de pesquisa:

Como alguns estudantes congolese reconstruem narrativamente suas experiências de serem conveniados PEC-G e de prestarem o exame de proficiência Celpe-Bras?

Como os estudantes congolese posicionam-se e são posicionados em relação a essas experiências, em duas diferentes fases de suas estadias no Brasil?

Como eles performatizam narrativamente suas des(re)territorializações?

Como já explicitado no capítulo anterior, divido a análise dos dados em duas partes, sendo a primeira centrada nas narrativas dos estudantes a respeito do Celpe-Bras e a segunda nas narrativas dos estudantes a respeito do PEC-G.

Lembro que cada uma dessas partes – *Narrando o Celpe-Bras* e *Narrando o PEC-G* – organizam-se em *atos temáticos* que se desdobram em *cenar* advindas das duas fases de geração de registros: as aulas de Português, ministradas em 2008, e as conversas informais com os estudantes e com envolvidos no processo, realizadas entre 2008 e 2012. Além disso, recorro a depoimentos dos alunos enviados por e-mail e a conversas com outras pessoas envolvidas no processo, de forma a não monopolizar vozes e posicionamentos, mas sim problematizá-los.

Friso que, na primeira parte, focalizo narrativas dos estudantes a respeito do Celpe-Bras, pois, estando o exame no centro de suas atenções em 2008, seu primeiro ano

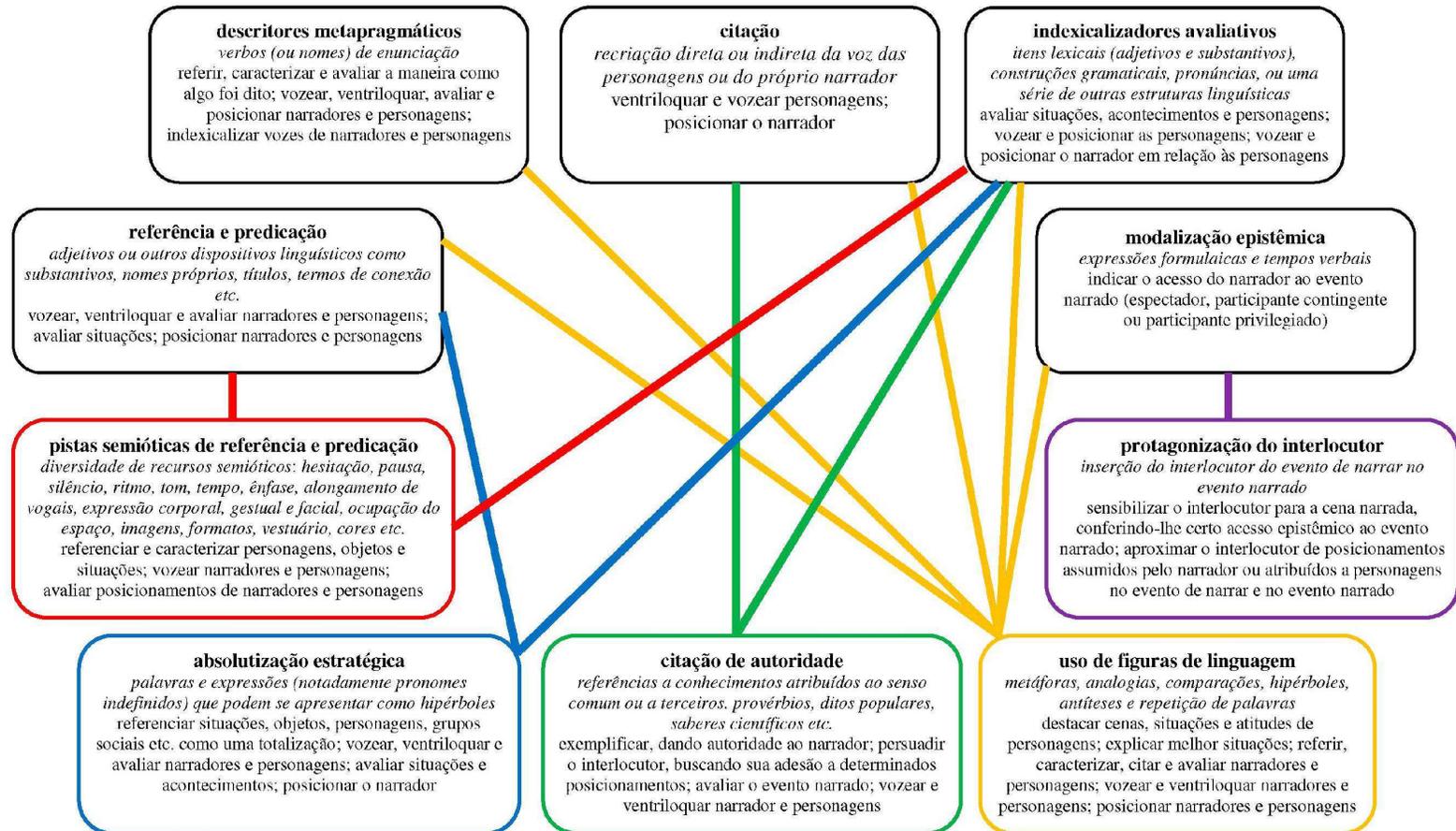
no Brasil, os estudantes não falaram tão intensa e explicitamente sobre o PEC-G – em parte porque talvez estivessem ainda conhecendo e tentando compreender seu funcionamento, em parte porque sabiam que tinham de centrar suas energias no que os manteria no país e no próprio convênio: a proficiência em Português a ser alcançada por exigência do Celpe-Bras. Como nessa etapa os quatro jovens estiveram juntos, dividindo o cotidiano tanto em uma moradia comum quanto em disciplinas de Português especialmente abertas para eles, construíram também de maneira muito partilhada – o que não quer dizer idêntica – suas compreensões acerca do exame de proficiência. Nesse período, suas performances discursivo-identitárias são significativas de como suas des(re)territorializações são perpassadas fortemente por essas compreensões.

Os dados centrais da primeira parte da análise são, portanto, as narrativas do período de preparação para o exame, mas também recorro às conversas informais de datas diversas e a outros registros. Não houve preocupação em buscar progressão cronológica das cenas e dos dados. Procurei me ater a falas provenientes dos diferentes períodos de estadia dos estudantes no Brasil, de modo a poder frisar em suas narrativas sobre o Celpe-Bras o que havia de mais relevante no mapeamento de suas trajetórias de vida por meio do convênio.

Na segunda parte da análise, seleciono narrativas advindas de conversas informais com os alunos entre 2010 e 2012, período em que se encontravam cursando suas graduações, morando separadamente, e vivendo particularmente suas reterritorializações. Nessa fase, suas performances discursivo-identitárias constroem-se notadamente em torno de suas preocupações a respeito do convênio PEC-G, que lhes imputa uma série de regras a serem cumpridas ao longo de sua estada de estudos no Brasil. Assim, na segunda parte da análise, apresento separadamente as narrativas de cada estudante, dado que suas reterritorializações, nesse período, estavam sendo construídas de maneira mais individualizada, ajudando a desenhar particularmente suas histórias.

Como a análise se apoia fortemente em pistas indexalizadoras – tanto as descritas por Wortham (2001), quanto as elaboradas a partir do contexto desta pesquisa, disponibilizo, a seguir, um resumo dessas categorias, de forma a facilitar a leitura.

PISTAS INDEXICALIZADORAS DE WORTHAM (2001)



PISTAS INDEXICALIZADORAS COMPLEMENTARES CONSTRUÍDAS A PARTIR DA ANÁLISE DO CORPUS

Quadro 5 – Pistas indexicalizadoras de Wortham (2001) e Pistas indexicalizadoras complementares construídas a partir da análise do corpus

Mais uma vez ressalvo, alinhando-me a Wortham (2001, p. 36), que a análise das narrativas e dos posicionamentos interacionais não se restringe às relações entre os enunciados e as pistas linguísticas e paralinguísticas presentes nos discursos, por isso, faz parte da análise o constante resgate dos contextos em que as narrativas e os posicionamentos e performances foram construídos.

4.1. Narrando o Celpe-Bras

No **Primeiro Ato** desta seção, trago cenas relevantes dos significados construídos pelos estudantes a respeito do Celpe-Bras nos momentos iniciais de suas estadias no país e no ambiente acadêmico, principal espaço do convênio PEC-G. Nessas cenas, é recorrente a definição do período de aprendizagem do Português e de preparação para o exame como um **sacrifício vivido**. A construção da ideia de sacrifício, como sugerem as próprias cenas, vincula-se fortemente à maneira como os estudantes se posicionam e são posicionados em relação às suas reterritorializações iniciais por meio do convênio e com a intermediação da universidade anfitriã.

4.1.1. Primeiro Ato: O Sacrifício

Logo após terem prestado o Celpe-Bras, os alunos e eu nos encontramos para nossa primeira conversa informal (04/11/2008). Falamos sobre o fato de já terem feito o exame, sobre a expectativa da espera dos resultados e sobre como sentiam o período de preparação e o próprio exame recém-realizado.

Cena 1

Foi/foi/foi um sacrifício!

Só que eu pensava que eu não ia conseguir falar... um dia... português!

- 1 **Pr:** Agora, acabamos o processo de preparação para o exame... o que vocês podem dizer
2 sobre a vinda de vocês para cá?
- 3 **N:** Ah, sabe, em algum momento eu me arrependi, porque deixei minha família, CA::da
4 dia tive que preocupar com lugar pra morar, com diNHEIro, com tudo que não
5 conheCI::a... uma cultU::ra assim muito difeRENte e... ter de aprender BEM
6 portuGUÊS com é::: com POUco tempo... mas em alguns momentos não, porque vou
7 me formar e voltar para o Congo. Por isso que minha família me mandou aqui... aí essa
8 decisão que eu peguei de sair do Congo acho que eu não me arrependo. É só pra
9 estuDAR, por isso que eu peguei essa decisão... e voLTAR! Se fosse OUtra coisa:: eu
10 não iria sair do Congo...
- 11 **Pr:** E aprender o português do Brasil foi importante para estar aqui, né... Afinal, como
12 foi essa experiência de aprender a língua para prestar o Celpe-Bras?
- 13 **N:** NO::ssa, foi difícil no início aprender essa língua!
- 14 **P:** [Foi/foi/foi um sacrifício!]
- 15 **M:** Pra mim também!
- 16 **N:** Foi difícil no início aprender essa língua! Eu NUNca pesquisei sobre o português...
17 Eu aprendi inglês, francês e... OUtras línGUAS... mas português, NUnca pensei! Aí
18 cheguei, com a minha iDAde, vinte Anos, eu pensei que não ia dar CERto, que as
19 crianças aprendam muito rápido, porque:: são jovens, mas mesmo que::: eu esteja com
20 vinte anos... Só que eu pensava que eu não ia conseguir falar... um dia... português! E
21 aprender com um MONte de exiGÊncia... de um jeito assim... difeRENte... e:: em
22 quanto tempo? CiNco... SEis meses? E quando minha mãe pergunTAVA se eu vou
23 conseguir, não tinha SORte pra falar se eu vou ou não... porque já/antes comeÇOU
24 mal... A gente não teve atenção de ninguém, não teve uma recepção, uma orientação... a
25 gente não tinha quase NA::da na universidade e os outros conseguiam já mandar uma
26 carta, um e-mail, já com um mês de aula, e eu não conseGUIa mandar pra eles!

(Conversa informal, 04/11/2008)

A fala inicial de Ntangu (linhas 3 a 10) sobre sua experiência no Brasil em seu primeiro ano de convênio PEC-G destaca dificuldades normalmente enfrentadas por grande parte de estudantes estrangeiros em intercâmbio pelo mundo, mas também traz indícios de algumas particularidades que marcaram o discurso dos quatro jovens congoleses em todo o

seu percurso como conveniados, como procuro mostrar nas cenas analisadas neste Primeiro Ato. A menção a essas particularidades logo na primeira conversa após o exame (Cena 1) denotam a compreensão de uma reterritorialização inicialmente bastante difícil, tanto do ponto de vista físico-geográfico quanto do simbólico, já que tiveram de enfrentar, sem muita orientação por parte do Ministério das Relações Exteriores e da instituição universitária acolhedora, desde problemas relacionados a um lugar adequado para morar e à própria sobrevivência, até a compreensão do que o convênio e a universidade deveriam lhes disponibilizar para o período de preparação para o exame e de como poderiam ou deveriam ser vistos pelos envolvidos nesse processo.

Além de citar dificuldades como a preocupação com dinheiro e moradia e o distanciamento em relação às construções culturais brasileiras, Ntangu fala da necessidade de se aprender uma nova língua em pouco tempo e por meio de uma abordagem teórico-metodológica não familiar, associando a dificuldade em aprender a língua e de se preparar para o exame Celpe-Bras com o problema que tiveram de enfrentar em sua chegada ao país (ou seja, a falta de recepção e de orientação na chegada, bem como o desconhecimento da universidade em relação ao curso a ser oferecido): “[...] *porque já/antes comeÇOU mal... A gente não teve atenção de ninguém, não teve uma recepção, uma orientação... a gente não tinha quase NA::da na universidade e os outros conseguiam já mandar uma carta, um e-mail, já com um mês de aula, e eu não conseGUIa mandar pra eles!*” (linhas 23 a 25).

A interjeição “nossa” utilizada por Ntangu (linha 13) e a metáfora “foi um sacrifício” utilizada por Pinfo (linha 14) e replicada por Mananga (linha 15) para se referirem à aprendizagem do Português são significativas da maneira como compreendem um dos principais aspectos concernentes as suas reterritorializações no Brasil. É preciso dizer que essa **metáfora** utilizada por Pinfo para definir o espaço de construção da nova língua foi repetida pelos estudantes ao longo de todo o período de preparação (ver, por exemplo, Cena 2 do Ato 2 e Cena 2 do Ato 3).

A fala final de Ntangu (linhas 16 a 21) pontua uma série de itens que explicariam o sacrifício imposto pela aprendizagem do Português. Primeiro, era uma língua distante de suas pretensões de estudo, muito provavelmente por não ser considerada fundamental para os processos de globalização como, por exemplo, o inglês: *Eu aprendi*

inglês, francês e... Outras líNGUAS... mas português, NUnca pensei! (linha 16). Segundo, havia o entendimento de senso comum de que aprender uma língua adicional é praticamente impossível na idade adulta: *Aí cheguei, com a minha iDAde, vinte Anos, eu pensei que não ia dar CERto* (linhas 17 e 18). Terceiro, era preciso aprender em pouco tempo e de uma maneira bastante particular e não familiar: *E aprender com um MONte de exiGÊNCIA... de um jeito assim... difeRENte... e:: em quanto tempo? CiNco... SEis meses?* (linhas 21 e 22). E, finalmente, quarto, o convênio e a instituição responsáveis por seu deslocamento, sua mudança de espaço e de vida não estavam oferecendo estrutura suficiente para que essa mudança obtivesse sucesso: *“a gente não teve atenção de ninguém, não teve uma recepção, uma orientação... a gente não tinha quase NA::da na universidade e os outros conseguem já mandar uma carta, um e-mail, já com um mês de aula, e eu não conseGUIa mandar pra eles!”* (linhas 24 a 26).

O fato de Ntangu contar que não sabia o que responder à mãe quando esta lhe inquiria (linhas 22 e 23) sobre sua aprendizagem demonstra sua insegurança em relação ao processo vivido. Conforme destaca Wortham (2001, p. 29), o **uso de comparações e analogias** nas narrativas pode funcionar como forma de uma situação ser olhada com um cuidado maior ou sob um olhar diferente pela audiência. É significativo, portanto, que a garota arremate sua fala, nesse momento, com uma **comparação** que contrasta fortemente dois opostos: “a gente” e “os outros” (linhas 24 e 25). Ao explicitar o que outros estudantes do PEC-G em preparação em outras universidades já eram capazes de fazer com apenas um mês de aulas, a aluna destaca a fragilidade da formação que estavam recebendo em sua instituição, denunciando o seu despreparo que, como já explicado, prolongou-se pelos três primeiros meses de estada dos jovens congolese.

Enfatizando que tudo começou mal para eles e que não tinham nada na universidade (linhas 23 e 24), a garota sinaliza como, inicialmente, concebe esse importante espaço de reterritorialização: a universidade anfitriã. O espaço realmente garantido aos alunos pelo convênio, a universidade e a sala de aula de Português, é definido como algo praticamente inexistente nesse período de estada no Brasil: *A gente não tinha quase NA::da na universidade* (linhas 24 e 25). Tal afirmação posiciona os quatro jovens estudantes como

desterritorializados em sua própria reterritorialização no principal espaço conferido por um convênio acadêmico a seus participantes: a universidade.

Esse sentimento de “não ter nada” e, portanto, de “não pertencimento” que essa espécie de territorialização precária (HAESBAERT, 2004) ocorrida nos primeiros meses no Brasil provoca nos alunos é evidenciado em alguns depoimentos e cenas que focalizo a seguir. Inicialmente, trago suas impressões sobre a maneira como foram recebidos pela universidade e pelo convênio. Mais adiante, os jovens falam sobre a carta que precisaram escrever ao centro de línguas, reivindicando maior carga horária e aulas mais específicas para o exame.

A chegada

Jabali relata as primeiras impressões de sua chegada da seguinte forma:

1 **J:** A minha chegada ao Brasil foi muito confusa, pois sabia aonde eu ia, mas não sabia
2 quem iria me receber até porque o Seif¹³⁵ fez português no RJ e eu não sabia que ele iria
3 estudar em [cita o nome da cidade], foi o cônsul na embaixada que nos tinha passado o
4 número dele e não o conhecia. Depois de pousar em (cita o nome do aeroporto), alguns
5 amigos que tinham números de conhecidos começaram a ligar e eu fiquei observando
6 sem saber o que iria fazer. Depois um colega meu me falou que em [cita o nome da
7 cidade] tinha o próprio Seif e fez questão de me passar o número dele já eram 22h quer
8 dizer 5 horas depois de ter chegado no aeroporto. Assim foi, liguei para ele, me orientou
9 qual era o ônibus e ele que me acolheu durante 2 dias antes de resolver a documentação
10 e nessa cena inteira a [cita o nome da universidade] nem sabia que tinha chegado e se
11 não fosse ajuda do Seif que depois moramos 5 meses, não saberia o que podia ter me
12 acontecido. Fora isso o sentimento era de medo em um país diferente do seu, sem
13 orientação da sua universidade.

(Depoimento enviado por e-mail por Jabali, em 03/03/2012)

É preciso esclarecer que Jabali, Mananga, Ntangu e Pinfo não se conheciam em seu país e não viajaram no mesmo dia para o Brasil. Jabali chegou antes do início do

¹³⁵ O nome do estudante foi modificado para garantir seu anonimato.

semestre, em fevereiro de 2008, Ntangu e Pinfo vieram nas primeiras semanas de março e Mananga, devido à dificuldade da família em conseguir o dinheiro para sua passagem, como já mencionado, veio no final de março. Na chegada ao país, cada um tentou se acomodar como pôde, pois, conforme seus relatos, nenhuma orientação mais específica foi dada aos estudantes.

Esse depoimento de Jabali, concedido após quatro anos no Brasil, destaca aspectos relevantes a respeito de seus primeiros movimentos em direção a uma reterritorialização. Por não estar orientado, seu primeiro espaço no Brasil, o aeroporto, normalmente tido como um local *de passagem*, estendeu-se como um lugar de interrogação por mais de seis horas e, se não tivesse viajado com outros congolese, talvez a indefinição acerca do que fazer tivesse sido ainda maior.

A viagem também foi feita sem nenhuma informação sobre lugares onde se hospedar. Sua estadia nos primeiros dias deveu-se à presença de Seif, um rapaz congolês, indicado como referência pela embaixada do Brasil em seu país que, à época, estava cursando o primeiro ano de Enfermagem em outra instituição da cidade. Deveu-se também à solidariedade do estudante que acabou acolhendo, da mesma forma, os outros três congolese em seus primeiros dias no Brasil¹³⁶.

É nítida a maneira negativa como Jabali constrói seu discurso sobre a universidade. Retomemos o final do seu depoimento, a partir da linha 8, em que destaco em negrito algumas expressões. Para frisar a imagem negativa, Jabali contrapõe a disponibilidade e solidariedade de Seif a uma possível negligência da instituição. Contrapõe, na verdade, dois territórios distintos, o seu próprio, representado pelo rapaz congolês que sequer conhecia, e o novo território, representado pela universidade e, indiretamente, também pelo convênio e pelo país anfitrião. Ao utilizar a metáfora “cena inteira” (linha 10) para descrever seus primeiros dias no Brasil, enfatizando a indefinição

¹³⁶ Apenas o conterrâneo Seif os ajudou, acolhendo-os, nos primeiros dias, em seu quarto alugado em um apartamento no centro da cidade, já que os quatro jovens não receberam nenhuma ajuda ou orientação da universidade para encontrarem um local para morar. Depois de alguns dias, Jabali continuou dividindo o quarto com Seif, e Pinfo alugou um outro quarto, no mesmo apartamento de Seif, por R\$300,00. Seif ajudou Ntangu e Mananga a alugar um quarto em um apartamento a uma quadra do imóvel dos amigos, pagando R\$ 250,00 cada uma. Nesses locais, os jovens compartilhavam com outros moradores e com famílias as áreas comuns do imóvel: sala, cozinha, banheiro e lavanderia. A moradia dos estudantes em seu primeiro momento de reterritorialização, que perdurou por cinco meses, pode ser classificada como um cortiço.

iniciada no aeroporto e estendida à procura de um lugar para ficar e de regulamentação dos documentos na polícia federal, o rapaz destaca o momento de chegada literalmente como um drama vivido, autopoicionando-se na cena como uma vítima, que encontra na figura de Seif, o “mocinho” congolês, um aliado para enfrentar as dificuldades impostas pelo novo território. Assim, enquanto Jabali se autopoiciona como vítima, posiciona a universidade como vilã.

Observa-se que, para descrever a boa ação de Seif, Jabali lança mão da escolha lexical do verbo “orientou” (linha 8), que pode ser considerado um **descriptor metapragmático**, pois é uma ação que denota a própria “enunciação” ou o “dizer”. Ao falar do amigo congolês como aquele que orienta e, além disso, “acolhe” (linha 9), suas escolhas lexicais também funcionam como um denunciador do papel que deveria ser do país anfitrião, por meio do convênio ou da universidade.

Além disso, apesar de não adjetivar o posicionamento de Seif, ao dizer que ele agiu “orientando” e “acolhendo”, e ao mencionar o substantivo “ajuda” (linha 11), juntamente com o condicional “se” na frase “se não fosse ajuda do Seif” (linha 11), indiretamente Jabali se utiliza de um índice linguístico-discursivo alinhado à função de **referência e predicação**. Ou seja, todas essas pistas lexicais constroem a imagem da “bondade” de Seif e de seu papel de “salvador”, em face às dificuldades impostas pelo território alheio.

A universidade, por sua vez, é mencionada de maneira direta em dois momentos, ambas negativamente. Logo após descrever a dificuldade de toda a cena vivida, Jabali destaca que a instituição “nem sabia que tinha chegado” (linha 10), em que a partícula negativa “nem” reforça o despreparo ou o não comprometimento da instituição. Além disso, na frase final “Fora isso o sentimento era de medo em um país diferente do seu, sem orientação da sua universidade” (linhas 12 e 13), o substantivo “medo” em combinação com o adjetivo “diferente” que qualifica “país” também são índices de **referência e predicação**, os quais completam o cenário das dificuldades e, num primeiro momento, apontam a universidade como parcialmente responsável por esse medo, pelo início inseguro diante do diferente, pela falta de apoio. No entanto, é preciso reconhecer que, apesar de Jabali citar o nome da universidade, seu enunciado é aberto o suficiente para,

nessa responsabilização, estarem incluídos outros agentes, como o convênio PEC-G e seu responsável mais direto, o Ministério das Relações Exteriores. Ou seja, alguém ou algum órgão poderia ter avisado a instituição sobre a sua chegada, mas não o fez.

Há, ainda, na última frase, duas escolhas lexicais particularmente significativas, as expressões “fora isso” e “sua universidade”: “*fora isso o sentimento era de medo em um país diferente do seu, sem orientação da sua universidade*” (linhas 12 e 13). Utilizando-se de uma **modalização epistêmica** que o posiciona, enquanto narrador e protagonista da cena, como participante privilegiado, com onisciência do momento vivido e, portanto, com total autoridade para falar, Jabali arremata o relato da situação vivida destacando, por meio do adjetivo “fora” que, no contexto, adquire um significado negativo, a ausência de uma lembrança boa de sua chegada e de seu início no Brasil. Ou seja, além do que já havia sido relatado, todo o resto ainda girava em torno de negatividades: o medo, o diferente, o desconhecido e a falta. No caso, a falta de orientação da universidade.

Ao utilizar a expressão “sua universidade” (linha 13) para fechar o relato, Jabali destaca, com o pronome possessivo “sua”, a ironia de não ser protegido por algo que é, justamente, “seu”, ou seja, por sua “própria” instituição. Dessa forma, há uma ênfase no que ele considera, provavelmente, o absurdo da situação, em que o anfitrião ou aquele que o convida não se preocupa em recebê-lo, em ampará-lo, enfim, em reterritorializá-lo de maneira adequada.

Indicando a universidade como a responsável pela difícil situação da chegada, por meio da imagem metafórica de uma “cena” (linha 10), e reforçando o caráter solidário de seu amigo congolês, em contraposição ao caráter displicente da universidade, Jabali ressalta o quanto o evento da chegada gerou impressões negativas acerca do tratamento recebido por parte da universidade, do país acolhedor e, por que não dizer, do convênio, se pensarmos que, conforme destaca Orlandi (2010, p. 13-14), o exercício de políticas públicas é complexo e demanda uma ação orquestrada entre “três formas de conhecimento que se recobrem: o como se concebe, o como se viabiliza pela tecnologia e o como se administra a demanda”. Indiretamente, o depoimento de Jabali parece denunciar que esta ação orquestrada inexistiu.

Os relatos dos outros três estudantes congolese sobre o primeiro momento no Brasil, como o de Ntangu, também destacam aspectos que passam por essa questão da falta de acolhimento por parte da universidade e, por extensão, do Ministério das Relações Exteriores e do próprio convênio:

1 N: “A chegada, foi muito difícil porque ninguém foi me buscar no aeroporto e eu não
2 falava português nem sei como que eu me comunicava com as pessoas. Nem sabia
3 como ligar no orelhão colocando os DD para ligar de uma cidade a outra, nossa apanhei
4 muito nesse país até hoje continuo apanhando. Cheguei no dia 10 de março 2008 às
5 16h45min no aeroporto, mas em [cita o nome da cidade] cheguei às 22h de taxi. Quando
6 cheguei no aeroporto, como estava com medo com tudo aquilo que a gente ouvia sobre
7 o Brasil a primeira coisa que eu fiz foi sair do aeroporto e procurar um táxi que me
8 levasse até [cita o nome da cidade] porque achava que o táxi aqui era barato como no
9 Congo. O taxista nem me falou de ônibus quando perguntei para ele se sabia como
10 chegar em [cita o nome da cidade], ele me disse que sabia e que podia me levar, então
11 eu fui. Chegando em [cita o nome da cidade], eu tinha 80 reais na mão que tinha trocado
12 na casa de câmbio no aeroporto e 300 dollars também, dei os 80 reais e o motorista
13 disse que era pouco esse valor o que estava pagando para ele, e aí perguntei quanto que
14 ele queria ele escreveu num papel 380 reais naquela época, hoje pode dar 580 reais,
15 então tive que dar mais 200 dollars para pagar o táxi e só fiquei com 100 dollars. O Seif
16 foi o único congolês que estava aqui em [cita o nome da cidade], e eu entrei em contato
17 com ele antes de vir porque sabia que a [cita o nome da universidade] não ia buscar seus
18 alunos igual nas outras universidades. Ele que conversou com a dona do pensionato
19 para nos alojar durante um mês, mas no primeiro dia dormi na casa do Seif, junto com
20 Jabali éramos só em três, foi difícil mas enfim faz parte da experiência da vida... Nossa
21 eu lembro que chorei porque nos meus 300 dollars eu precisava pagar a casa e pagar a
22 polícia federal, mas já 200 foram embora assim só com o táxi. A [cita o nome da
23 universidade] não nos orientou em nada naquela época, hoje dia já percebo que a
24 organização mudou, eles colocaram agora na diretoria várias pessoas que falam outras
25 línguas para ajudar os novos que estão chegando, mas isso só agora. Ano passado, nós
26 fomos reclamar em relação a recepção dos alunos PEC-G na [cita o nome da
27 universidade], porque percebemos que a [cita o nome da universidade] só faz recepção
28 dos europeus, americanos e desta vez fez do Haiti, ajudou o pessoal do Haiti a fazer
29 tudo, levaram eles à polícia federal sendo que quando nós viemos ninguém da [cita o
30 nome da universidade] nos ajudou até hoje. Quando chega um PEC-G, você tem que se
31 virar a procurar a polícia federal, fazer o CPF etc... tivemos muitas dificuldades nessa
32 universidade.

(Depoimento enviado por e-mail por Ntangu, em 01/03/2012)

O início do relato explicita dificuldades comuns a praticamente todo estrangeiro diante do desconhecido, do novo, principalmente quando não houve condições ou oportunidades para aprender um pouco da língua antes da viagem ou para se informar sobre o funcionamento de serviços no país, como o sistema de telefonia. A falta de informação a respeito de como se locomover até seu destino, da mesma forma que para Jabali, gerou desconforto para Ntangu. Porém, em seu caso, as consequências foram também financeiras (o valor abusivo pedido pelo taxista), o que talvez explique o uso da metáfora “apanhar” para se referir a como se sentiu (e continuou se sentindo, em muitas ocasiões) diante do desconhecido e do funcionamento das coisas no país: “*nossa apanhei muito nesse país até hoje continuo apanhando*” (linhas 3 e 4).

Poderíamos argumentar que um dos motivos pelo qual “apanhou” tenha sido justamente não ter buscado se informar melhor. Contudo, esse aspecto não é aventado em sua narrativa, a qual responsabiliza a universidade por não tê-la orientado adequadamente e por não ter organização suficiente para receber os estrangeiros.

Segundo Ntangu, à época de nossa conversa, o atendimento estava um pouco melhor, sendo exemplos dessa melhora a presença de funcionários que falam outras línguas além do português na diretoria (linha 24) e a recepção especial oferecida a um grupo de haitianos em intercâmbio (linhas 28 e 29). Entretanto, nesse relato, é significativa a maneira como a estudante constrói o convênio PEC-G como o “patinho feio” dos programas de mobilidade mantidos pela universidade. Ao afirmar que a instituição ajudou um programa de intercâmbio de alunos haitianos – o que segundo sua perspectiva parece ser um progresso, uma vez que, anteriormente, só havia recepção aos alunos europeus e americanos –, a jovem dá a entender como o PEC-G seria colocado de lado ou menosprezado pela instituição: “[...] *quando nós viemos ninguém da [cita o nome da universidade] nos ajudou até hoje. Quando chega um PEC-G, você tem que se virar a procurar a polícia federal, fazer o CPF etc... tivemos muitas dificuldades nessa universidade*” (linhas 29 a 32).

Destaco duas expressões desta fala de Ntangu: “um PEC-G” e “se virar”. Primeiro, referindo-se ao estudante do convênio simplesmente com a sigla/substantivo do convênio, Ntangu utiliza-se de uma pista de **referência e predicação** que significa o

estudante como o próprio convênio. Essa escolha lexical concretiza um **indexicalizador avaliativo**, dado que julga a experiência em foco e, além disso, posiciona o personagem em relação a essa experiência: o estudante PEC-G é vozeado como “algo menor”, como “aquele que se sabe que não vai ter atenção”, que teria como principal predicado “ser autosuficiente”, ou seja, alguém que precisaria “se virar”.

Ao finalizar seu depoimento com um verbo na primeira pessoa do plural, “tivemos muitas dificuldades nessa universidade”, a estudante frisa seu **acesso epistêmico** privilegiado no evento narrado, autorizando-se a esclarecer ao interlocutor a maneira como julga terem sido posicionados pelos responsáveis pelo convênio na instituição; uma posição de pouca importância e representativa de um lugar de contínuo sofrimento, o qual se evidencia na transformação do pretérito perfeito do verbo “apanhar” (“*apanhei*”, linha 3) para o presente contínuo (“*continuo apanhando*”, linha 4).

Dessa forma, o que fica evidente na fala de Ntangu a respeito do primeiro momento em direção à reterritorialização no Brasil por meio do convênio PEC-G é que, para a maioria dos estrangeiros de outros intercâmbios, esse movimento parece ser mais tranquilo do que para eles. A expressão metafórica “se virar” intensifica para o interlocutor a descrição do esforço demandado para resolver situações que são tidas como situações de insegurança e desconforto que, talvez, para estudantes estrangeiros de outros intercâmbios se configurem de uma maneira menos problemática.

A carta

Dos depoimentos de Jabali e Mananga recordando a necessidade de produção da carta à coordenação do centro de línguas da universidade, destaco os seguintes trechos:

- 1 **J:** Escrevemos a carta porque depois de várias consultas com outros colegas que
- 2 estudavam português no Brasil, percebemos que tínhamos pouco tempo de aulas para o
- 3 preparo do Celpe-Bras. Conversamos e decidimos fazer a carta para não sermos
- 4 surpreendidos.

(Depoimento enviado por e-mail por Jabali, 14/02/2012)

- 5 **M:** Escrevemos a carta porque vimos que estávamos abandonados a nossa própria sorte,
6 vimos também que não tinha nenhuma organização na parte do MEC que organizou
7 esse convênio e a prova que deveríamos fazer.

(Depoimento enviado por e-mail por Mananga, 06/02/2012)

Jabali esclarece que o pedido foi motivado principalmente pelo fato de se compararem com estudantes congolezes que estavam cursando disciplinas de Português em outras universidades do Brasil. Esse contato era mantido, inicialmente, via celular¹³⁷ e os amigos lhes relatavam a quantidade de aulas semanais e o tipo de aula que estavam tendo. Mais tarde, passaram a trocar mensagens via MSN e outras redes sociais, formando uma espécie de território-rede (HAESBAERT, 2004) que passou a incluir outros conveniados africanos.

Tanto o relato de Jabali quanto o de Mananga são sugestivos da insegurança que sentiam em relação à reterritorialização no espaço universitário, do qual dependiam para se manterem no Brasil. Era preciso que o curso oferecido pela instituição fosse capaz de prepará-los adequadamente para o Celpe-Bras, como já explicitado, o exame de entrada para a graduação.

O termo “surpreendidos” (linha 4), na frase final de Jabali, um índice de **referência e predicação**, pode indicar como os quatro estudantes se sentiam em uma posição de possível inferioridade, em uma posição de quem teria de estar atento, de quem teria de “se virar” para não ter desagradáveis surpresas. Portanto, a fala de Jabali os autoposiciona como estrategistas de uma batalha e a estratégia traçada para o início do combate foi “escrever”.

Mananga reforça esse caráter de utilização da carta como uma manobra de combate, utilizando uma imagem metafórica para explicar o porquê de sua produção:

¹³⁷ É preciso lembrar que na República Democrática do Congo o celular, ainda hoje, é mais utilizado do que a internet. Segundo relatos dos alunos, os computadores não têm um preço acessível e, por causa dos problemas de infraestrutura existentes no país, o acesso à rede ainda é restrito. Mesmo nas universidades, os computadores são raros, por isso, quando chegaram ao Brasil, os estudantes levaram um tempo para se adaptarem ao uso dos computadores, mantendo um uso mais intenso dos celulares. Além disso, na universidade, como alunos especiais e não regulares, não tinham acesso a salas de informática, o que dificultou, no primeiro ano, o uso dessa tecnologia. Os jovens relataram, por exemplo, que não conheciam o PowerPoint e que apenas no Brasil passaram a acessar o *site* Youtube.

“*Escrevemos a carta porque vimos que estávamos abandonados a nossa própria sorte*” (linha 5). “Estar abandonado à própria sorte” é só contar consigo mesmo. Assim, a imagem utilizada por Mananga respalda o depoimento de Jabali, pois também os posiciona como estrategistas, ou seja, como combatentes diante da necessidade de não serem surpreendidos, enfim, diante da necessidade de sobrevivência em um território ainda bastante desconhecido e que não oferecia facilitadores para o processo de reterritorialização. A fala de Mananga, inclusive, cita o Ministério da Educação (MEC) como um agente não preocupado em organizar esse processo.

Ntangu também se pronuncia sobre o momento de elaboração da carta. De seu depoimento, destaco algumas expressões:

1 N: Nós pedimos ao centro de línguas para acrescentar mais dias e horas de aulas porque
2 nós se sentimos inferiores perante a aqueles amigos congolese que estavam fazendo
3 Português nos outros Estados como Rio de Janeiro, Porto Alegre, Fortaleza etc. Porque
4 com um mês de aulas, eles já estavam conseguindo escrever uma carta bonita com
5 verbos no passado, presente, futuro e outros tempos sem problema com vários
6 vocabulários e nós aqui da [cita o nome da universidade] não tínhamos ainda essa base
7 toda que outros tinham. Então com medo de não passar no Celpe-Bras devido a nossa
8 carga horária tão baixa em relação aos outros que tinham todos os dias aulas com carga
9 maior, decidimos escrever para a coordenadora ou diretora.

(Depoimento enviado por e-mail por Ntangu, 08/02/2012)

Ntangu, da mesma forma, posiciona a si e aos colegas congolese como combatentes, pois destaca o quanto a decisão da carta foi motivada pelo posicionamento de inferioridade (“*nós se sentimos inferiores perante a aqueles amigos congolese*”, linha 2) em relação aos outros colegas, que já estavam com uma certa proficiência que eles ainda não tinham. A comparação do momento vivido com a situação dos colegas em outras universidades reforça a percepção de uma territorialização precária (HAESBAERT, 2004) que, nesse momento, é o principal agente da imobilização da aprendizagem pretendida. Ou seja, sem as condições mínimas necessárias para a realização do curso de Português, não

haveria possibilidade de sucesso na aprendizagem da língua e, conseqüentemente, no exame de proficiência.

Alguns índices de **referência e predicação** ajudam a explicar o cenário de precariedade em que se julgaram inseridos: o adjetivo “bonita” (linha 4) para qualificar a “carta” dos outros estudantes contrapõe-se à falta de “base” (linha 7) à qual teriam sido submetidos. Não querendo permanecer no mesmo lugar, correndo o risco de não serem aprovados no final do ano, a solução encontrada foi tentar cristalizar um pedido por meio da escrita. Ntangu ainda prossegue:

10 N: Jabali nos incentivou a escrever uma carta mesmo sem saber ainda escrever
11 corretamente o português. Vendo nossas dificuldades para escrever e falar essa língua
12 que ia nos ajudar a fazer nossa prova de proficiência, decidimos elaborar uma carta. Foi
13 difícil fazer esse pedido porque nós não sabíamos se a [cita o nome da universidade] ia
14 entender o que queríamos ter de formação. Como o Jabali já estava aqui havia mais de
15 um mês, nós achamos melhor deixar ele escrever e ajudamos ele com nossos
16 dicionários. Fizemos um modelo de carta formal em francês e traduzimos em português
17 sem saber se tinha sentido ou não.

(Depoimento enviado por e-mail por Ntangu, 08/02/2012)

Para contar que Jabali havia sido o grande incentivador da produção do documento, Ntangu vale-se do verbo “incentivou” (linha 10), um **descriptor metapragmático** que, sendo um verbo de enunciação, cumpre um papel de declarar a maneira como Jabali se pronunciou. Quem “incentiva” coloca-se em um lugar de destaque, assim, a escolha lexical de Ntangu marca a importância de Jabali para o grupo, identificando-o como alguém que “toma a frente da situação”, como o comandante da estratégia de ação encontrada diante da dificuldade a ser enfrentada, ou seja, a produção da carta. Na verdade, é dada a Jabali a missão principal de redação do documento, já que, por ter chegado um pouco antes, era o mais experiente do grupo. Enquanto Ntangu posiciona Jabali como o comandante do grupo, ela posiciona a si mesma e aos outros colegas como colaboradores, como aliados ao combate, pois destaca a ajuda dedicada à missão, consultando dicionários, fazendo a versão do francês para o português (linhas 16 e 17).

Outro trecho do relato de Mananga sobre os principais motivos para a produção da carta é marcado por pistas de linguagem que ajudam a ressaltar o despreparo da instituição no que diz respeito ao que deveria ser oferecido aos intercambistas:

- 1 **M:** Quando o nosso amigo Seif avaliou o nosso conhecimento geral sobre o Celpe-Bras,
- 2 viu que nossas aulas naquela disciplina tinha nada a ver com o exame que a gente ia
- 3 fazer, por isso, escrevemos essa carta.

(Depoimento enviado por e-mail por Mananga, 06/02/2012)

O compatriota Seif, na narrativa de Mananga, aparece como aquele que “está ao lado”, que “está presente”, assumindo uma função que deveria ser da universidade. Assim, ao se referir **metapragmaticamente** ao amigo como aquele que tem a capacidade de “avaliar” (“*Seif avaliou o nosso conhecimento geral*”, linha 1), de dizer o que não está bem no andamento do curso, Mananga, indiretamente, posiciona o rapaz como “aquele que tem conhecimento e experiência”, apresentando a instituição, por contraste, como “ausente” e “inexperiente”.

Foi a partir da carta dos estudantes que a universidade se deu conta de que havia se comprometido com um programa que implicava mais do que simplesmente matricular os estudantes conveniados em uma disciplina regular de PLA. E para que os alunos não fossem prejudicados, solicitou modificações emergenciais, conforme já relatado no Capítulo 3.

Sendo responsável pelo trânsito dos conveniados, o PEC-G é um agente potencialmente (re)territorializador e, como todo processo de territorialização, envolve relações de poder mediadas pelo espaço; temos de lembrar que é principalmente o convênio que estabelece e controla que espaço pode ser ocupado funcionalmente por esses conveniados. Ao permitir que os fatos relatados acontecessem, deixou de garantir o mínimo previsto em seu protocolo, gerando uma situação de territorialização desterritorializante (HAESBAERT, 2004, p. 259), o que, para os estudantes, provocou não apenas desconforto, mas desconfiança, dado que, na experiência de conveniados, perceberam que poderiam

estar sendo privados de seus direitos ou, em outras palavras, estarem desterritorializados na própria reterritorialização.

Os estudantes poderiam ter ido falar pessoalmente com a coordenação ou com a direção do centro de línguas da universidade ou ainda com a pró-reitoria de graduação, mas preferiram escrever uma carta. Tal decisão, uma clara ação de resistência em favor de uma desterritorialização reterritorializante (HAESBAERT, 2004, p. 259), ao mesmo tempo em que se configura como uma linha de fuga (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a) ou uma performance dissonante (BUTLER, 2010/1990) em busca de um espaço ou de um território do qual pudessem se apropriar (LEFEBVRE, 1986) e do qual não se sentissem alijados, também reafirma o lugar de inferioridade em que, segundo sua perspectiva, foram colocados. Assim se pronuncia Jabali sobre o posicionamento assumido:

- 1 A gente preferiu escrever uma carta porque nós não sabíamos falar ainda nessa época,
- 2 por isso uma carta por mais que ela tivesse cheios de erros, pelo menos iria ter mais
- 3 efeito do que falar. Quanto ao destinatário, preferimos escrever para a coordenação do
- 4 centro de ensino mesmo porque as outras pessoas eram desconhecidas e a carta foi
- 5 entregue na secretaria que por sua vez passou à coordenação. Não tínhamos a ideia se
- 6 essa carta faria um efeito, a única coisa era só a esperança...

(Depoimento enviado por e-mail por Jabali, 23/09/2012)

A afirmação de que não conheciam os responsáveis pelo convênio na universidade até então (maio de 2008) pode ser um indício do quanto demorou para a instituição se dar conta de que havia em seu espaço estudantes que não tinham acesso a condições adequadas de territorialização. A palavra “esperança” (linha 6) com que termina sua explicação é um dispositivo de **referência e predicação** que dá pistas de como se julgavam posicionados em um lugar invisível, um lugar de suspensão de vida, um lugar de “espera”.

É significativo que tenham decidido escrever e não falar. Apesar de terem dito que haviam decidido escrever simplesmente porque o falar era ainda mais difícil, interpreto o documento escrito como um registro concreto do ensino inadequado que avaliavam estar

recebendo (“A gente preferiu escrever uma carta porque nós não sabíamos falar ainda nessa época”, linha 1). Ou seja, a produção escrita poderia funcionar como uma “fotografia” do que estava lhes acontecendo, uma vez que, àquela altura do curso de Português, já deveriam estar mais proficientes. Nesse sentido, poderia dizer que, naquele momento do percurso dos alunos, a carta é a principal materialidade de resistência ou de uma complexa performance dissonante (BUTLER, 2010/1990) em busca de visibilização, que pudesse lhes assegurar a sobrevivência.

Na cena que apresento a seguir, em que os alunos falam sobre o assunto após dois anos, novamente são tematizados o descuido da universidade e a importância do posicionamento corajoso que eles, estudantes, tiveram de assumir como forma de se interporem aos obstáculos encontrados no caminho de aprendizagem do Português e das reterritorializações empreendidas.

Cena 2

Parece que::: quando a gente chegou:::u, a gente encontrou um técnico que não era capaz!

- 1 **P:** Você sabe de uma coisa engraça:::da, quando a gente chegou aqui::: o Jabali foi a
2 primeira pessoa a chegar, depois a Ntangu, depois eu e depois a Mananga... A gente
3 assistia a aula mesmo só duas horas, acaBOU, cada um no seu canto... Eu falei assim,
4 porque eu tenho um espírito um pouco revolucionário, assim, eu falei, peraí::: as
5 pessoas tá de sacaNA:::gem com a gente, né, cara? [risos] Você tá penSANdo que com
6 DU:::as horas de aula a gente vai conseguir passar mesmo naquele bagulho? Calma,
7 vamos pensar em alguma coisa, assim, pra ver... A gente escreveu uma carta para a
8 coordenadora do centro, a gente fez uma carta pra ela, a gente fez uma carta pra ela!
9 **J:** Se você lesse aquela carta, você ia exploDI:::R de dar risada!
10 **P:** A gente fez uma carta pra ela e sem falar português, mas foi um ato MUIto
11 corajo:::so, sabe? A gente reclamou assim, não, não, não...
12 **J:** Graças a essa carta que a gente escreveu que muDOU!
13 **P:** SIM! Senão, a gente ia se fo-DER!
14 **Pr:** Porque::: na verDA:::de, foi uma situaçã:::o mal entendida, né?
15 **J:** Mal entendida! A [cita o nome da universidade] não sabia do Celpe-Bras...
16 **P:** Não faz senTI:::do! A Ú:::nica coisa eu acho que eles estão finGINdo, cara! Uma

17 instituição como a [cita o nome da universidade], que não sabe dum exame como o
18 Celpe-Bras! Eu acho que isso foi menTI::ra, a [cita o nome da universidade] NÃO
19 estava preparaRA::da mesmo pra receber a gente! Parece que::: quando a gente chego::u,
20 a gente encontrou um técnico que não era capaz!
21 **J:** Não era capaz de impOR o trabalho dele!
22 **P:** Vou dar um exemplo, né::: um time... a gente chegou aqui, o time e:::
23 **J:** [A [cita o nome da universidade] era um técnico pra nós!
24 Aí::: a gente era os jogaDO:res, só que:: chegamos no campo pra treinar, o técnico não
25 Tinha nada pra mostrar as coisas novas pra gente... só que::: quando a GENte fez a
26 revolução é que::: muDOU!

(Conversa informal, 11/06/2010)

Inicialmente, Pinfo descreve a situação de imobilidade produzida por um curso de Português inadequado às suas necessidades. Pode-se dizer que a percepção de não pertencimento ganha intensidade na entonação mais forte do narrador ao pronunciar o verbo “acabou”, bem como na expressão “cada um no seu canto” (linha 3), já que a universidade estava disponível aos estudantes por apenas duas horas. Considerando que o “canto” frequentemente é entendido como um espaço fora do centro, à margem, pode-se dizer que a narrativa de Pinfo começa por denunciar uma situação considerada de exclusão. Denúncia que logo em seguida procura ser legitimada pelo narrador com a explicação de seu espírito contestador e revolucionário (linha 4)¹³⁸, chamando para si a autoria da ideia de um posicionamento a ser tomado, a fim de mudar o rumo do curso.

Atribuindo-se um **status epistêmico** privilegiado no evento narrado como participante da história – Pinfo faz questão de dizer quando cada um deles chegou ao Brasil e como assistiam às aulas –, o jovem utiliza-se do recurso de **citação**, recriando suas próprias palavras: “*eu falei, perai::: as pessoas tá de sacaNA::gem com a gente, né, cara? [risos] Você tá penSANdo que com DU::as horas de aula a gente vai conseguir passar mesmo naquele bagulho?*” (linhas 4 a 6). Esse status epistêmico confere credibilidade à

¹³⁸ É relevante pontuar que, nas aulas, Pinfo frequentemente assumia uma postura bastante combativa e polêmica em relação a uma série de assuntos e, em suas argumentações, era comum trazer citações de leituras da área de Filosofia e Sociologia. Lembro que, em seu país, Pinfo era estudante de um curso da área de Humanas – Comunicação – o que, em parte, pode explicar sua afinidade com esse tipo de leitura. Além disso, não é possível desconsiderar o fato de que era filho de políticos e que, certamente, conviveu em um ambiente de efervescência de opiniões, o que poderia explicar seu discurso quase sempre inflamado.

narrativa, a qual é construída com palavras, expressões e entonação forte que combinam com o “espírito revolucionário” assumido pelo narrador no início da cena e reforçam o evento interativo como uma *high performance* ou performance intensificada. A expressão “peraf” soa como uma advertência necessária diante de uma injustiça a ser relatada, própria de discursos mais inflamados, e marca o início do relato de indignação frente ao que seria, para o narrador, um acontecimento injusto.

Conforme explica Wortham (2001, p. 73), escolhendo cuidadosamente a fala citada, o narrador pode ventriloquar as palavras da pessoa e posicionar-se em relação a ela. Assim, o uso do substantivo “sacanagem” para se **referir** às pessoas ligadas à universidade ou ao convênio ajuda a **avaliá-las** como desonestas, ventriloquando o narrador (no caso, a si mesmo), por conseguinte, como aquele que é colocado e que se coloca em uma posição bem diferente. Ou seja, enquanto a universidade e/ou o convênio seriam “os sacaneadores”, ele e os colegas congolezes seriam “os sacaneados”; enquanto a universidade e/ou o convênio são descritos como os mal intencionados, ele é delineado na própria narrativa como alguém que tem de ser revolucionário e corajoso (“*foi um ato MUIto corajo::so, sabe?*”, linhas 10 e 11) para vencer as dificuldades existentes.

A fala de Pinfo continua com um tom contestatório: “*Você tá penSANdo que com DU::as horas de aula a gente vai conseguir passar mesmo naquele bagulho?*” (linhas 5 e 6). Nessa frase, ao utilizar o pronome “você”, o narrador pode estar reconstruindo uma fala dirigida tanto aos próprios colegas, no momento em que discutiam a situação vivida, quanto à outra pessoa, hipoteticamente representante da universidade e/ou do convênio. Assim, a escolha do substantivo “bagulho” para se referir ao exame Celpe-Bras, juntamente com a ênfase na pronúncia das palavras “pensando” e “duas, soam pejorativamente e acentuam o posicionamento de indignação. A utilização da **referência** “bagulho” funciona também como um **índice avaliativo**, que ajuda a posicionar o narrador como um revolucionário, como alguém que tem coragem de alinhar o exame ao tratamento dispensado pela universidade – nesse sentido, ambos seriam um “bagulho”, uma coisa qualquer, algo sem importância.

Motivado por minha consideração de que tudo havia se passado daquela maneira por se tratar de um mal entendido (linha 14), Pinfo prossegue em um

posicionamento contestatório, afirmando não acreditar na palavra da universidade que, segundo ele, finge (linha 16) e mente (linha 18), o que implicaria reconhecer um posicionamento negligente da instituição diante do compromisso assumido. É significativo que, ao longo dessa delicada argumentação, Pinfo lance mão de uma **analogia**: “*parece que::: quando a gente chego:::u, a gente encontrou um técnico que não era capaz!*” (linhas 19 e 20). Conforme argumentam Cavalcanti & Bizon (2008, p. 244), o uso da **metáfora** pode emergir quando os interlocutores se encontram em face a dificuldades, havendo a (re)construção de determinadas imagens que possam esclarecer ou complementar o que querem dizer.

É preciso lembrar que essa conversa com os alunos foi feita em época de Copa do Mundo de Futebol e, muito provavelmente por isso, Pinfo compare a universidade com um técnico (no caso, incompetente), já que a construção de imagens metafóricas é uma “ancoragem” no mundo de nossas ações (MEY, 2006, p. 47). A escolha desse recurso certamente chama a atenção da audiência para sua performance, tanto que Jabali, anteriormente a favor da tese sobre o mal entendido (linha 15), reposiciona-se ao desdobrar a metáfora inicial de Pinfo, referendando a opinião do colega e reforçando a imagem da universidade como mentirosa, negligente e incompetente: “*não era capaz de imPOR o trabalho dele!*” (linha 21).

Nos turnos seguintes, os dois jovens mostram-se afinados, um completando o desdobramento metafórico do outro. Pinfo amplia o campo lexical relacionado à metáfora do “técnico”, trazendo a ideia de “time”: “*vou dar um exemplo, né::: um time... a gente chegou aqui, o time e:::*” (linha 22). Logo a seguir, Jabali toma o turno do colega, apresentando outras figuras relacionadas à ideia lançada por Pinfo e interpretando a função de cada uma: a universidade=técnico; os estudantes=jogadores; campo=sala de aula ou universidade; aula=treinamento (linhas 23 a 26). A fala de Jabali, ao final de sua explicação metafórica, reafirma o posicionamento revolucionário de Pinfo, estendendo-o para si e para os demais colegas, o que ajuda a descrevê-los como responsáveis pela mudança de situação: “*só que::: chegamos no campo pra treinar, o técnico não TINHA nada pra mostrar as coisas novas pra gente... só que::: quando a GENte fez a revolução é que::: muDOU!*” (linhas 24 a 26).

É preciso ainda ressaltar que o fato de não haver um curso apropriadamente planejado para esses alunos gerou insegurança e desconfiança não apenas para eles. Os excertos a seguir, parte de um diário retrospectivo, expõem algumas inquietações que me acometeram naquele momento:

- 1 Eles estão no Brasil há apenas três meses e passarão pelo exame no início de outubro. A
- 2 obrigação de serem aprovados tem aumentado, a cada dia, a ansiedade dos jovens. Essa
- 3 ansiedade, obviamente, já se transferiu para mim. No próximo semestre, serão doze
- 4 aulas semanais, divididas em três cursos, sendo que dois deles o centro oferecerá
- 5 especialmente para os quatro congoleses, com o intuito de aumentar as chances de terem
- 6 sucesso na avaliação. Isso sacraliza a importância que a universidade dá a esse
- 7 programa e põe sobre mim todo o peso de preparar esses alunos para que consigam não
- 8 simplesmente ser aprovados no exame, mas prosseguir em seus objetivos de
- 9 mobilidade, de trânsito para melhores realidades.

(Diário retrospectivo da pesquisadora, 07/06/2008)

Em um necessário exercício de distanciamento que agora tento empreender, posso dizer que minhas anotações à época deixam entrever uma professora que, apesar da considerável experiência no ensino de PLA, encontrava-se preocupada diante de um contexto novo, desconhecido e perturbador. Como nunca havia trabalhado com o convênio PEC-G, tendo apenas informações simplificadas a respeito de seus propósitos de cooperação com países em desenvolvimento e da exigência da certificação do exame Celpe-Bras, é perceptível a apreensão diante da responsabilidade a mim delegada (linhas 1 a 9).

O fato de iniciar citando o pouco tempo disponível para a preparação dos estudantes (“*Eles estão no Brasil há apenas três meses e passarão pelo exame no início de outubro*”, linha 1) sublinha a preocupação em não conseguir atingir os objetivos traçados pelo curso de Português – objetivos estes que são também vozeados como uma espécie de **sacrifício**, ao mencionar a palavra “peso”: “*isso sacraliza a importância que a universidade dá a esse programa e põe sobre mim todo o peso de preparar esses alunos*”

para que consigam não simplesmente ser aprovados no exame, mas prosseguir em seus objetivos de mobilidade, de trânsito para melhores realidades” (linhas 6 a 9).

O substantivo “peso”, um índice de **referência e predicação**, apresenta-se ainda como um **índice avaliativo** da história vivida à época. Apesar das dúvidas a respeito do funcionamento do convênio e das aulas de Português, minha narrativa traz indícios da certeza de uma empreitada difícil, que exigiria sacrifícios. Observa-se que a carga se amplifica quando utilizo o pronome indefinido “todo” (linha 7) para me referir a esse peso, que não apenas se dirige à responsabilidade pelo ensino do Português, mas pelo ingresso dos jovens na universidade e pelo que eu interpreto como um acesso a uma melhor condição de vida para eles.

É significativo que, mesmo sabendo muito pouco sobre o PEC-G até então, minha fala os posiciona como pessoas imobilizadas, que precisam do programa para saírem de uma condição considerada inferior. O verbo “prosseguir” (linha 8) e os substantivos “mobilidade” e “trânsito” (linha 9) são vocábulos que indicam movimento e ajudam a **avaliar** os estudantes como provenientes de “uma realidade” ruim. Talvez por isso eu fale em trânsito para “melhores realidades” (linha 9). De certa maneira, minha narrativa repete uma visão de senso comum de que “países em desenvolvimento” compõem uma única e totalizante classe social desprivilegiada, o que acaba por essencializar o público do convênio, já tido de antemão como aqueles que precisam ser ajudados, socorridos, retirados de um lugar menor. Ou seja, minha performance é parte de uma repetição estilizada (BUTLER, 2010/1990) de atos que cria efeitos de uma estabilidade e contribui para normatizar um território simbólico ou “uma identidade” fixa para os estudantes PEC-G.

Creio que, por estar imersa em um contexto de ensino diferente dos que até então conhecia, minha preocupação inicial era também tentar traçar um *raio x* dos alunos; não de quaisquer alunos, mas de “alunos africanos do PEC-G”. Talvez minha ideia fosse de que os conhecendo, pudesse delinear melhor o planejamento do curso e das aulas:

- 10 Após duas semanas de aula, tenho apenas alguns flashes de informações ainda muito
- 11 difusas, reveladas aqui e ali, durante as atividades. Considerações muitas vezes
- 12 entremeadas de contradições, que não me permitem, ainda, saber quem poderiam ser os

13 estudantes. Jabali, inicialmente o mais participativo, agora se mostra um pouco
14 estressado com o aprendizado. Vejo-o, por vezes, desanimado e silenciosamente
15 inquiridor, como se quisesse saber o que farei e como farei para que ele se mantenha no
16 Brasil, mantendo também seu possível sonho (Que sonho seria esse? Seria realmente
17 estudar e permanecer no Brasil? Ou estaria apenas de passagem para algum outro local,
18 para algum outro sonho?). Fiquei bastante mobilizada com a seguinte situação: Numa
19 atividade de autobiografia, falei de minha vida pessoal, minha família, minha formação,
20 meus planos e, logo em seguida, antes que falassem de suas vidas, pedi que me fizessem
21 perguntas sobre o que eu tinha contado. O primeiro a perguntar foi Jabali, que me disse
21 o seguinte: “Pode me dizer que plano tem para esta aula, para alcançar os objetivos que
23 temos?” Sua única preocupação era me sabatinar, testando a capacidade da professora
24 que chegava para possivelmente garantir que seu movimento em direção a fluxos
25 diferentes não fosse barrado. Li o questionamento de Jabali assim: “Não estou aqui para
26 brincadeiras. Cheguei até aqui, preciso ficar. Qual será sua atitude para que isso
27 aconteça? Você será responsável por me devolver o que me foi tirado, ou o que não
28 tive.” Haveria nessa voz, de quem, em minha primeira impressão, parecia falar de uma
29 margem, algo de comando, de colonizador, acionado como forma de sobrevivência?
30 Acho que não foi por acaso que Jabali, com o aval dos colegas, ao saber da paralisação
31 das aulas em julho, imediatamente enviou uma carta para a coordenação reivindicando
32 aulas e sugerindo que a universidade deveria solucionar esse problema.

(Diário retrospectivo da pesquisadora, 07/06/2008)

O início da narrativa traz indícios de minha ansiedade em tentar entender quem são os estudantes congolezes, quem é esse Outro que me intriga justamente por ser diferente. É perceptível como exponho a necessidade de uma definição precisa, acabada, como se isso fosse possível, parecendo ser um incômodo ter de lidar com informações imprecisas como *flashes* (linha 10) e com contradições (linha 12), como se isso não fosse parte inerente das construções discursivo-identitárias. Os *flashes* incomodam porque são “difusos” (linha 11), fluidos e minha narrativa indica que o que busco é justamente o contrário, um desenho nítido, uma espécie de fotografia que possa revelar “*quem poderiam ser os estudantes*” (linhas 12 e 13).

Nessa ânsia de definir o desconhecido, sinto-me particularmente incomodada com a performance de Jabali, que, em aula, assume uma ação de inquiridor (linha 15). Os questionamentos que exponho a respeito dessa ação (linhas 16 a 18) deixam entrever uma

desconfiança muito provavelmente gerada por estereótipos a respeito da diáspora africana, o que novamente se configura como um posicionamento pré-determinado em relação aos participantes desse convênio, notadamente de países africanos. Ou seja, vejo a possibilidade de estar diante de uma pessoa que utiliza o convênio simplesmente como um instrumento de diáspora e, assim sendo, chego a interpretar os questionamentos do aluno como uma posição colonizadora quando ele desvia do assunto da aula para perguntar para a professora sobre seu método e plano de aula. A percepção de uma possível inversão de papéis de “colonizado” para “colonizador” (MEMMI, 2007/1985) talvez seja um dos pontos de meu desconforto. Não creio que esse desconforto seja indício de uma posição alinhada à condição de colonizador, mesmo porque também temos em nosso passado a marca dos colonizados, mas provavelmente ele aponte para uma repetição naturalizada de que os estudantes, por serem africanos, fossem mais ex-colonizados do que eu, já que, naquele momento, estava na condição de “ofecedora de cooperação” por meio do convênio, o que deveria me garantir um lugar de alguma superioridade em relação a eles.

Na **citação** que faço de Jabali, recrio sua fala, chamando a atenção para uma entonação de certa prepotência com a expressão “pode me dizer”: “*pode me dizer que plano tem para esta aula, para alcançar os objetivos que temos?*” (linhas 22 e 23). Com isso, reforço a ideia de que o estudante assume uma posição de “sabatador” (linha 23) ou avaliador, colocando-me em uma posição de aluna ou avaliada. Provavelmente tenha ficado tão incomodada com a situação justamente por sentir essa troca de papéis, o que acabou por motivar outra **citação** da fala de Jabali, agora fruto de uma interpretação puramente especulatória: “*não estou aqui para brincadeiras. Cheguei até aqui, preciso ficar. Qual será sua atitude para que isso aconteça? Você será responsável por me devolver o que me foi tirado, ou o que não tive*” (linhas 25 a 28).

Nessa recriação de uma fala que nem existiu, invisto Jabali de uma fala autoritária, repleta de afirmações categóricas (“não estou”; “cheguei”, “preciso”; “você será”) que contribui para ventriloquá-lo como um “colonizador” e evidenciar a posição de submissão em que eu teria sido colocada pela ameaça do aluno, exigindo, por meio da sabatina, a certeza de que não seriam “enganados” mais uma vez pela instituição. A suposição (linhas 28 e 29) presente em minha narrativa, que aproxima a voz de comando

dos alunos, reivindicando a solução do problema (linhas 28 a 32), de uma voz colonizadora, pode ser interpretada como uma dificuldade de reconhecer a legitimidade do pedido dos estudantes e a possibilidade de assumirem postos que não sejam o de comandados.

De 2008 até o encerramento deste trabalho, foi comum ouvir reclamações de dirigentes da universidade e de alguns professores a respeito dos posicionamentos assumidos por alunos africanos do PEC-G em suas reivindicações. De acordo com esses relatos, é comum os alunos terem uma posição arrogante de quem ocupa um lugar de “cobrador” das injustiças cometidas pelo Brasil no processo de escravização dos povos africanos, colocando os brasileiros em uma posição de “devedores”. Essa espécie de mal estar nas relações entre os quatro estudantes congolese e a universidade foi se acentuando ao longo dos anos e é evidenciado em algumas cenas, mais adiante.

O **Primeiro Ato** focalizou como as dificuldades e o sacrifício atribuídos pelos estudantes à aprendizagem do Português e à preparação para o exame Celpe-Bras estão relacionados: (i) aos problemas enfrentados pelos alunos em sua chegada ao Brasil e no curso de Português oferecido pela universidade em questão; (ii) à aprendizagem do Português em determinados moldes (para prestar um exame de proficiência). A falta de acolhimento, a instabilidade financeira e emocional e a necessidade de se adaptar a uma nova maneira de aprender geram, dentre outros sentimentos, ansiedade e apreensão, como também veremos no Segundo e no Terceiro Atos.

4.1.2. SEGUNDO ATO: APRENDER PARA RETERRITORIALIZAR

Cenas e trechos de depoimentos presentes no Primeiro Ato mostraram como frequentemente os estudantes narraram o Celpe-Bras e, por conseguinte, a maneira de aprender a língua adicional, como um processo difícil que se configurou como um “sacrifício”. Ntangu, na Cena 1, destaca, inclusive, que pensava não ser possível conseguir falar o Português porque **o processo de aprendizagem era muito diferente e complexo** (“*Só que eu pensava que eu não ia conseguir falar... um dia... português! E aprender com*

um MONte de exiGÊNCIA... de um jeito assim... difeRENte... e:: em quanto tempo? CiNco... SEis meses?'", linhas 20 a 22).

Assim como Ntangu, Pinfo, ao relembrar o período de aprendizagem do Português, faz menção a certa dificuldade vinculada a um jeito diferente e exigente de aprender que o exame de proficiência requer:

Cena 1

Aquela prova vai ser muito é::: muito:: determinaTI::va

- 1 **Pr:** Pra você, Pinfo, lembrando do momento em que fizeram o Celpe-Bras, o que você
- 2 pode dizer daquele momento?
- 3 **P:** Ah, na verdade eu:: eu não achava TU::do ia ser difícil, mas eu estava preocupado
- 4 com a preparação... é:: foi bem complicado a primeira vez e a intensidade também que
- 5 eu tinha assim/ imaginava da preparação e da prova porque:: vamos pensar, uma língua
- 6 que você NUNca falou, NUNca:: nunca soNHOU de falar e:: NUNca mesmo assim...
- 7 NUNca passou na sua cabeça aprender e você tem que prestar uma prova... tem que
- 8 aprender a língua de um jeito assim... exiGENte... um jeito mesmo muito especial e::
- 9 aquela prova vai ser muito é::: muito:: determinaTI::va pra você continuar o curso ou se
- 10 desligar. Então, isso foi muito difícil assim pra gente, mas Deus fizer o que podia
- 11 faZER, mas a gente luTOU e conseguiu passar!

Conversa informal, 11/06/2010

Em um primeiro momento, a narrativa de Pinfo mostra como a noção de *dificuldade* está relacionada à noção de *distanciamento*. Para o aluno, tanto a língua a ser aprendida quanto o exame a ser prestado são muito distantes de sua realidade. A exemplo de Ntangu, Pinfo descreve o Português como uma língua exótica e distante de suas pretensões iniciais de conhecimento e, para enfatizar sua posição, lança mão do recurso de **repetição** de palavras, em que o vocábulo “nunca” é pronunciado várias vezes com ênfase: “[...] *vamos pensar, uma língua que você NUNca falou, NUNca:: nunca soNHOU de falar e:: NUNca mesmo assim... NUNca passou na sua cabeça aprender*” (linhas 5 a 7).

Pode-se dizer que, para o estudante, aprender Português e preparar-se para o Celpe-Bras não foi fácil porque demandou um tipo de estudo e aprendizagem que não conhecia – por isso talvez fale em “primeira vez” (linha 4) – e porque gerou a necessidade de muito trabalho, o que é reforçado pela utilização do substantivo “intensidade”, que funciona como um índice de **referência e predicação**: “*é:: foi bem complicado a primeira vez e a intensidade também que eu tinha assim/ imaginava da preparação e da prova*” (linhas 4 e 5). Assim, ao falar em intensidade, Pinfo vozeia um discurso sobre o exame que o destaca como um instrumento de aprendizagem e de avaliação exigente, que requer de seus candidatos forte engajamento, uma verdadeira “luta” (linha 11) e, embora mencione a necessidade da ajuda de Deus, o jovem posiciona a si e aos colegas como participantes vencedores dessa exigência, por causa da batalha empreendida: “*então, isso foi muito difícil assim pra gente, mas Deus fizer o que podia faZER, mas a gente luTOU e conseguiu passar!*” (linhas 9 e 10).

Outra afirmação de Pinfo que vale ser destacada é: “*você tem que prestar uma prova... aquela prova vai ser muito é::: muito:: determinaTI::va pra você continuar o curso ou se desligar*” (linhas 7 a 9). Diferentemente de outros conveniados que se preparam e prestam o Celpe-Bras em seus países, para os estudantes africanos que chegam um ano antes ao Brasil para a aprendizagem da língua, o exame se configura como um vestibular, como um exame de entrada em que se investe muito, dado que, na maioria das vezes, não contam com subsídios de nenhuma agência financiadora brasileira ou africana. Um candidato que está em seu país pode tentar prestar a prova outras vezes, caso não seja aprovado na primeira tentativa, mas um estudante africano, que tenha sido reprovado e tenha regressado, não poderá voltar ao Brasil em outra oportunidade para repetir o processo.

Assim, o uso do vocábulo “determinativo”, um dispositivo de **referência e predicação**, ganha fortes contornos na fala de Pinfo, que ainda lança mão da **antítese** “continuar/desligar”, reforçando a importância que o Celpe-Bras e, por conseguinte, a aprendizagem do Português, assume na configuração de suas vidas. Dessa forma, o estudante narra o exame por meio de índices lexicais indexicalizadores de um discurso que confirma exames como mecanismos reguladores de mobilidade social. Nesse sentido, o

Celpe-Bras é especialmente referendado como um exame de alta relevância (*high-stakes tests*), uma vez que “decisões importantes são tomadas a partir de seus resultados” (SCARAMUCCI, 2008, p. 179).

Na cena que focalizo na sequência, Mananga, acompanhada por Pinfo, também narra a aprendizagem da língua e o exame Celpe-Bras como um processo necessário para o acesso a outros espaços. No final de uma aula, em que se dizem cansados e em estado de sofrimento, peço que expliquem por que sentem dessa maneira o momento vivido:

Cena 2

*E todo esse sacrifício para quê? Para melhorar o futuro!
Pra ficar livre, para não depender de outras pessoas...*

- 1 **M:** Sacrifício de deixar as famílias, ficar num lugar onde você conhece ninGUÉM...
- 2 começar uma nova vida:: MUIto difícil... você NÃO tem ajuda do governo... de NAda,
- 3 só a família que ajuda...
- 4 **Pr:** E todo esse sacrifício para quê?
- 5 **M:** Para melhorar o futuro! Pra ficar livre, para não depender de outras pessoas...
- 6 **Pr:** Hum, hum...
- 7 **M:** Pra se sustentar mesmo, no futuro...
- 8 **P:** Tem uma palavra que diz... na MINha língua... que::
- 9 **Pr:** Um ditado?
- 10 **P:** Um ditado! Um ditado que diz que se você:: se você quer antes de::: colher? Colher o
- 11 milho, você tem que tentar... Depois de tentar, você vai colher muitos milhos...
- 12 **M:** Hum, hum... uma também fala que, para colher uma rosa, colher uma rosa, tem que
- 13 sofrer, tem que:: não sei...
- 14 **P:** Es/es... não tem uma rosa...
- 15 **Pr:** Espinho!
- 16 **M:** Espinho!
- 17 **P:** [Espinho! Não tem uma rosa sem espinho! Tem que enfrentar os espinhos...
- 18 **M:** [Pra conseguir ter a rosa, para ter uma boa vida, para ser
- 19 estável um dia, tem que sofrer hoje... para melhorar...
- 20 **Pr:** Hum, hum...

(Aula gravada em áudio, 08/08/2008)

Esse sacrifício, ou seja, a aprendizagem do Português e o próprio exame Celpe-Bras são construídos pela jovem como um ritual de passagem para um futuro melhor: “*para melhorar o futuro! Pra ficar livre, para não depender de outras pessoas...*” (linha 5); “*pra se sustentar mesmo, no futuro...*” (linha 7). Sua fala, vozeando a crença comum de que o estudo pode provocar mudanças, deixa entrever a importância do espaço como fundamento das vivências e territorializações, dado que tanto a língua quanto o exame são explicados como dispositivos capazes de produzir deslocamentos de um território para outro, ou seja, do território presente para o futuro. Vários itens lexicais utilizados por Mananga – *melhorar, livre, não depender, sustentar* – descrevem o território futuro como um espaço em que se poderá ser “livre”, “independente”, enfim, “melhor”. Assim, a narrativa de Mananga a posiciona como alguém que sofre restrições e está lutando para se libertar. Tais restrições, poderíamos pensar, podem estar relacionadas tanto às condições sociais já vividas no próprio país quanto às condições em que se encontram no Brasil.

Ao interferir na narrativa trazendo uma **citação de autoridade** (linha 8, 10 e 11), Pinfo referenda o posicionamento da colega. O provérbio, que também pode ser um **recurso metafórico**, intensifica a performance, chamando a atenção para o que estão discutindo e certamente não é uma simples construção de estilo, mas exerce um papel importante na narração como mecanismo do qual o falante lança mão para tornar sua argumentação mais clara e contundente (MEY, 2006), “[impactando] a compreensão que temos de nós mesmos e dos outros” (ZANOTTO; CAMERON; CAVALCANTI, 2008, p. 1).

Sendo uma **citação de autoridade** – autoridade esta que se amplia ao ser enunciada pelo narrador como originária de suas próprias construções culturais (“*Tem uma palavra que diz... na MINha língua...*”, linha 8) –, o provérbio compara as *dificuldades* a serem enfrentadas aos *bagos pontiagudos do milho*, e o *sucesso* e a *boa vida* a serem alcançados ao *milho*. Na sequência das interações, os jovens articulam-se no desdobramento da primeira imagem metafórica. Mananga concorda com a intervenção do rapaz, reforçando-a com outro provérbio de significado similar: “*hum, hum... uma também fala que, para colher uma rosa, colher uma rosa, tem que sofrer, tem que:: não sei...*” (linhas 12 e 13). Pinfo, por sua vez, ajuda Mananga a construir melhor o que poderia ser a

tradução desse provérbio (linha 17) e a jovem acaba ainda por explicar o que os elementos da metáfora empregada significam no contexto vivenciado: “*pra conseguir ter a rosa, para ter uma boa vida, para ser estável um dia, tem que sofrer hoje... para melhorar...*” (linhas 18 e 19).

Se a rosa é comparada à boa vida e à estabilidade e os espinhos são o momento vivido no lugar em que se encontram, conseqüentemente esse lugar lhes imputa uma vida ruim e instabilidade. Pontas e espinhos incomodam, geram feridas, dor e, portanto, sofrimento e sacrifício. Somente depois de passarem pelas provações poderão alcançar o alimento do corpo (simbolizado pelo milho, um elemento relacionado à funcionalidade e à sobrevivência do corpo) e da alma (simbolizado pela flor, um elemento relacionado à estética, à fruição dos prazeres menos funcionais).¹³⁹

Embora as performances de Mananga e Pinho narrem o período de preparação para o Celpe-Bras como um momento difícil, marcado por uma série de obstáculos a serem “enfrentados”, o provérbio que utilizam remete à ideia de que outras situações na vida também exigem sacrifícios (“*não tem uma rosa sem espinho! Tem que enfrentar os espinhos...*”, linha 17) e empenho, que podem ser recompensados. A recompensa é o deslocamento, é o acesso a outros territórios ou territorialidades. Esse trânsito, no caso, essa passagem para um território de maior estabilidade seria, então, proporcionado pelo exame e pela aprendizagem do Português.

Vale ainda destacar que não apenas as narrativas dos estudantes congolese, mas também a narrativa da universidade, por meio de um dos responsáveis pelo convênio, são indexicalizadoras de um discurso que projeta o Celpe-Bras como um mecanismo relevante de composição de um instrumento de política pública:

- 1 Eles [referindo-se aos alunos PEC-G] vêm de culturas diferentes. Agora, com o Celpe-
- 2 Bras, eles vêm falando, mas tinha ocasiões que o aluno chegava aqui e não falava
- 3 NA::da de português! [...] A exigência do Celpe-Bras é fundamental... antes, quando
- 4 vinham sem o Celpe-Bras, os estudantes não falavam NADA!

(Um dos responsáveis pelo PEC-G na universidade – entrevista, 24/09/09)

¹³⁹ Lembro que os quatro jovens tiveram forte formação religiosa cristã, sendo católicos e evangélicos praticantes, e isso talvez explique, em parte, a frequente recorrência a imagens vinculadas ao sofrimento como forma de se chegar ao sucesso ou à “salvação”.

É preciso esclarecer que o entrevistado, principal responsável pelo convênio na universidade, não é um professor, mas um funcionário da área técnica. Pode-se dizer que sua fala reconhece a relevância do exame, capaz de modificar uma situação anteriormente detectada como um problema para a universidade e para o próprio convênio: o desconhecimento da língua com a qual construirão todas as relações cotidianas e acadêmicas. O exame é narrado como o primeiro e fundamental veículo responsável pela introdução do aluno nas relações acadêmicas: *“agora, com o Celpe-Bras, eles vêm falando, mas tinha ocasiões que o aluno chegava aqui e não falava NA::da de português!”* (linhas 1 a 3).

De acordo com o narrador, quando não havia a obrigatoriedade do Celpe-Bras, o processo de adaptação dos alunos à nova realidade e às exigências da universidade era bem mais complicado e, com mais frequência, acabava gerando o desempenho insuficiente e o conseqüente desligamento do estudante. Como já mencionado, às dificuldades de aprendizagem da nova língua somam-se aquelas inerentes ao perfil dos alunos do convênio – notadamente os de países africanos –, pertencentes a um contingente de estrangeiros que, em sua grande maioria, apresentam dificuldades financeiras e são representantes de construções culturais consideradas em muitos aspectos distantes das construções culturais do país para o qual se transferem. A fala a seguir dá a dimensão das implicações geradas pelas especificidades do convênio:

5 Tem um caso da Guiné-Bissau... o coordenador [do curso de graduação em que o aluno
6 estava matriculado] me ligou desespeRA::do há algum tempo atrás, porque o aluno
7 estava morrendo de FO::me! Não era minha função, mas eu fui atrás e consegui uma
8 bolsa pra ele pra não morrer de FOme! Além desse proBLE::ma da poBRE::za, vamos
9 dizer assim, pobreza também de conheciMENTos! O cara não sabia o que era interNEt...
10 E teve um professor que foi o PAI dele, que o alfabetiZOU, ajudou em questões do
11 CURso, arrumou outros alunos para ajudar ele nas disciPLI::nas... então, ele ia indo
12 assim...

(Um dos responsáveis pelo PEC-G na universidade – entrevista, 24/09/09)

O depoimento confirma serem comuns as dificuldades econômicas enfrentadas pelos alunos africanos do PEC-G, que quase sempre necessitam de uma bolsa que os ajude a permanecer no país. Pode-se dizer que a maior parte desses alunos, no período de graduação, concorre às bolsas oferecidas pelo Ministério das Relações Exteriores.

A narrativa do caso escolhido como exemplar inicia-se com a explicitação dos personagens principais, o professor, o aluno e o próprio narrador, e, ao contar que tudo começou com uma ligação telefônica – “*o coordenador me ligou desesperado*” (linhas 5 e 6) –, o narrador localiza, por meio do verbo “ligou” (ao mesmo tempo, um **descriptor metapragmático** e um **modalizador epistêmico**), seu status epistêmico como alguém que viveu a história e que, portanto, pode sustentar sua verdade. Situando-se como participante privilegiado no evento narrado, o adjetivo “desesperado” (linha 2) com que se refere ao professor não soa como um exagero, mas como parte de um relato fiel da situação. Da mesma forma, a informação de que havia um aluno “morrendo de fome” não é sentenciada como uma hipérbole, mas como a causa concreta e legítima do desespero do professor.

A narrativa ainda aponta a maneira como, muitas vezes, os problemas financeiros enfrentados pelos alunos PEC-G são resolvidos ou amenizados. Para que o estudante tenha possibilidade de permanecer no curso, são buscadas soluções não oficializadas, que dependem da boa vontade de autoridades das instituições em que os conveniados se encontram. No entanto, é preciso ressaltar que, apesar de significativos indícios de acolhimento, a fala também deixa entrever, na expressão “pobreza de conhecimento”, a superioridade da instituição que, ao cooperar com o menos favorecido, expõe suas inúmeras exigências e, portanto, sua “riqueza de conhecimentos” em contraposição às limitações do Outro: “*o cara não sabia o que era InterNEt... E teve um professor que foi o PAI dele, que o alfabetiZOU*” (linhas 9 e 10).

Embora haja uma situação real de dificuldades enfrentadas pelos alunos africanos do PEC-G em relação aos multiletramentos¹⁴⁰, inclusive os letramentos acadêmico

¹⁴⁰ Os trabalhos de Mourão (2009), Macedo & Barroso (2010) e Morais & Silva (2012), já citados nesta tese, relatam as dificuldades enfrentadas pelos alunos PEC-G africanos e apontam como as diferenças em relação aos códigos de letramentos são aspectos a serem analisados quando se consideram tais dificuldades. Além disso, como mostrarei mais adiante, as narrativas dos estudantes congolese narram a dificuldade de aprendizagem do Português por meio de uma abordagem discursiva que privilegia a leitura e a produção oral e escrita de diversos gêneros textuais. É preciso ainda dizer que, em conversas informais, os jovens

e digital exigidos pelas universidades brasileiras, notadamente as públicas, é certo que a narrativa em questão vozeia um discurso que compreende o estudante em foco como inadequado para o espaço em que se encontra, uma vez que sua pobreza ultrapassava o aspecto financeiro: sequer sabia o que era Internet e precisou de alguém para “alfabetizá-lo”. Ou seja, “ser analfabeto” é não ter algo essencial à territorialização no meio acadêmico; é, portanto, estar territorializado precariamente (HAESBAERT, 2004), sofrendo restrições que o impedem de se apropriar do espaço (LEFEBVRE, 1986/1974) que legitima seu trânsito para o Brasil.

A argumentação em favor da importância do exame Celpe-Bras na vida acadêmica dos estrangeiros do PEC-G é reforçada com o exemplo do aluno guineense e com a escolha dos itens lexicais comentados, os quais acabam por indexicalizar um discurso relacionado ao senso comum de que “o aluno africano” apresenta deficiências que precisam ser sanadas, de que apresenta lacunas que precisam ser preenchidas e, portanto, encontra-se em um lugar fora do centro. Dessa forma, a fala em questão contribui para replicar sentidos socialmente repetidos que criam a ilusão de uma verdade única e sedimentada (BUTLER, 2010/1990) e pode contribuir para a manutenção e dispersão de preconceitos.

O conhecimento privilegiadamente autorizado pelo narrador é aquele eleito pelo “centro do saber” como válido e essencial para o trânsito acadêmico – o uso das tecnologias, por exemplo. Com o apagamento de qualquer outro conhecimento, as espacialidades do outro são reduzidas a tradicionais localizações (SKLIAR, 2003) que, em nossas performances estilizadas, colocamos à disposição da alteridade; no caso, analfabeto/alfabetizado, pobreza/riqueza, baixa cultura/alta cultura. Enfim, apropriado ao território universitário/inapropriado ao território universitário. Conforme adverte Skliar (*op.*

congoleses revelaram que, em seu país, tinham pouco acesso às tecnologias. Contaram que, na universidade onde estudavam, não havia acesso a computadores, nem à internet. Em casa, também não tinham computadores, um aparato ainda muito caro no país, e quando queriam fazer uso da internet, utilizavam *lan houses*. Assim, o acesso não era frequente e normalmente era feito para o contato com amigos ou parentes, principalmente os que já se encontravam fora do país. Não utilizavam o computador para trabalhos acadêmicos e não conheciam recursos aqui considerados básicos como, por exemplo, o *Power Point*. No entanto, é preciso destacar que a questão do letramento não se restringe a esse público, havendo inúmeros trabalhos que apontam as dificuldades do estudante universitário brasileiro em relação aos letramentos no contexto acadêmico.

cit., p. 66), “a espacialidade de interioridade e de exterioridade produz a sensação de ordem, de que tudo tem seu lugar, de que cada coisa está em seu local e, sobretudo, de que foi sempre assim”. Discursos que repetem essas localizações tradicionais podem contribuir para a substantivação de “uma identidade” desse aluno PEC-G, notadamente aqueles advindos de países africanos, reafirmando-o como inapropriado ao espaço, como um estrangeiro mais estrangeiro do que os outros, como um estranho a ser banido.

Considerando que o responsável pelo PEC-G na universidade está utilizando como exemplo um falante de português, porque o aluno em questão vem da Guiné-Bissau, a importância conferida ao exame Celpe-Bras revela-se ainda maior e a continuação de sua narrativa indicia tal importância por meio da defesa da exigência do Celpe-Bras também para estudantes de países africanos lusófonos¹⁴¹:

13 Agora, está para sair um decreto presidencial em que os próprios lusófonos terão que
14 apresentar proficiência do Celpe-Bras, porque eles é... é a língua portuguesa, mas eles
15 NÃO entendem. Então, agora, não sei como está, mas estava para sair através de um
16 decreto presidencial as novas regras do PEC-G e nessas regras estaria a obrigatoriedade
17 dos próprios falantes de língua portuguesa terem de apresentar o certificado do Celpe-
18 Bras. Porque nós temos gente de Angola... VAI dizer que eles enTENDem português?
19 Não sei se a língua deles lá é OUtra!

(Um dos responsáveis pelo PEC-G na universidade – entrevista, 24/09/09)

Há o importante reconhecimento de que a língua portuguesa se desdobra em diferentes línguas em cada país onde é falada e, portanto, não é a mesma. Mas é evidente também o quanto se vozeia a crença de que o português do Brasil é “o verdadeiro português”, uma língua essencializada (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007), bem diferente do português do outro e, notadamente, de um português africano (no caso, de Angola) que não temos de compreender: “[...] *Porque nós temos gente de Angola, vai dizer que eles entendem português? Não sei se a língua deles lá é outra!*” (linhas 18 e 19).

¹⁴¹ De acordo com o Protocolo PEC-G (Anexos 1 e 2), estudantes provenientes de países em que a língua portuguesa é falada não precisam apresentar o certificado Celpe-Bras.

Essa dicotomização – *o português x a língua deles lá* – sugere o que se entende como as relações de poder dentro do convênio, em que o país anfitrião não precisa entender o Outro, mas o Outro é que precisa nos entender. A fala, ao sugerir um trânsito unilateral, tende a imobilizar o estrangeiro PEC-G, inclusive o “lusófono”, posicionando-o como aquele que não tem nada a oferecer, como aquele que “não sabe” e que, portanto, “precisa aprender”. Esse tipo de discurso pautado no decalque, no desenho arborescente (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a), repete padrões sociais preconceituosos, os quais podem manter esses estudantes presos a processos limitados de territorialização. Obviamente, a fala de um representante não pode ser vista como representativa da instituição como um todo; no entanto, isso também não destitui sua fala de uma importância a ser considerada, visto que a ele foi delegada a incumbência de cuidar do convênio na universidade.

É preciso ainda pontuar que essencial nessa discussão e não contemplado pelo entrevistado é o fato de que, nos países africanos ditos lusófonos, o Português, apesar de oficial, muitas vezes não é a língua materna, podendo ser aprendida como segunda língua (ou terceira, quarta...). Essa situação confere à aprendizagem do Português nesses países uma realização toda especial que precisa ser levada em conta. Sem a devida atenção a essa questão, as diferenças linguísticas entre o Português do Brasil e o Português de outros países, como evidencia a fala acima, normalmente são vistas como obstáculos a serem transpostos (não haveria muito mais semelhanças, pelo menos linguísticas, do que diferenças, o que seria, na verdade, um grande facilitador?) e as diferenças culturais chegam a ser aventadas como possíveis explicadoras do “escurecimento” do português do Outro, que não é “claro”, porque não “diz”. Tal posicionamento se intensifica no relato a seguir:

20 Tem que TER o Celpe-Bras, TEM que ter! São Tomé e Príncipe, por exemplo, país
21 falante de português... os caras não sabem NADA de português, NADA, NÃO
22 ENTENDEM... NÃO ENTENDEM! Quer dizer, é um país de língua portuguesa, mas
23 tudo indica que o que eles falam lá seja um diaLE::to, alguma língua DE::les lá... e
24 chegam aqui eles não enTENDem! Põe um documento na mão deles e eles começam a
25 falar, mas eu NÃO ENTENDO o que eles falam! [...] SA::be, tinha que ter um curso
26 tipo Celpe-Bras ao longo da vida do estudante na universidade... para ajudar ele a:::

27 continuar se adapTANdo, a entender como funciO::nam as coisas aqui! [...] Esse estudo
28 que fiz recentemente sobre o PEC-G é para propor para a pró-reitoria de graduação que
29 se fizesse algum tipo de programa para nivelá-los nas questões linguísticas, nas questões
30 culturais, nas dificuldades com as exigências da universidade, para que eles possam
31 realmente entender TUDO aqui!

(Um dos responsáveis pelo PEC-G na universidade – entrevista, 24/09/09)

A narrativa constrói os estudantes PEC-G, notadamente os “lusófonos”, como inferiores em suas diferenças, porque não são capazes de se fazerem entender, segundo a perspectiva do próprio narrador do que possivelmente seria “se fazer entender”. É um olhar de senso comum em que se olha o outro a partir de suas próprias categorias, reduzindo as diferenças a deficiências. Esse é normalmente nosso posicionamento diante do diferente. Olhar o outro no encaixe dos padrões que se repetiram e que repetimos reiteradamente sem problematizá-los, estabilizando-os como únicos, nos faz acreditar que “*nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade*” (SKLIAR, 2003, p. 20). Assim, a “língua deles lá” (linha 23) não seria a língua “pura” daqui: a língua portuguesa de “verdade”, que deveriam “dominar” para se fazerem entender, e não uma outra língua qualquer, misturada com dialetos, portanto impura.

Pode-se dizer, então, que a fala do narrador compreende o exame como muito relevante, como um instrumento a ser cada vez mais exigido, inclusive para estudantes de países lusófonos, porém não suficiente para “sanar” (i) as inúmeras dificuldades de adaptação às construções culturais nas quais estarão inseridos; (ii) a falta de intimidade com as práticas de letramento exigidas pela universidade. Por isso mesmo, considera importante propor cursos de acompanhamento desses alunos ao longo de sua graduação, que estendam o trabalho iniciado pelo Celpe-Bras: *SA::be, tinha que ter um curso tipo Celpe-Bras ao longo da vida do estudante na universidade... para ajudar ele a::: continuar se adapTANdo, a entender como funciO::nam as coisas aqui!* (linhas 25 a 27).

Os verbos “adaptar” e “entender/funcionar”, pronunciados enfaticamente, são **indexicalizadores avaliativos** que ajudam a posicionar os estudantes PEC-G como aqueles

que precisam “funcionar” em outros moldes, abandonando o que possivelmente não é suficiente para ser considerado um universitário naquele novo meio. É possível reconhecer boas intenções nessa narrativa que, de alguma forma, representa a universidade: auxiliar, oferecer ajuda, tentar encaminhar o que parece perdido. É o olhar do senso comum, que ainda concebe o ensino sob um prisma mais tradicionalista, em que o conhecimento se dá de um para outro e o linguístico é visto apartado das questões culturais. Os estrangeiros estão aqui, eles precisam aprender. E precisam aprender sob certas condições, de maneira a responderem às exigências da instituição. Chega-se mesmo a falar em “nivelamento” (linha 29), o que reforça a ideia de “falta”, de “lacuna”, e sugere um posicionamento de superioridade em relação ao outro, sem se considerar – em um processo de internacionalização em que as relações deveriam ser bilaterais e não unilaterais – como esses estudantes estrangeiros poderiam interagir com os brasileiros, como poderiam cooperar com os cursos que frequentarão e com os programas da universidade e que aspectos de sua formação e de suas construções culturais poderiam ser partilhados e problematizados com a comunidade na qual estão inseridos.

Enfim, nesse cenário em que os estudantes PEC-G são posicionados como alunos que chegam com defasagens a serem sanadas, o período de preparação para o Celpe-Bras é reconhecido como uma regra fundamental, um significativo avanço em relação às políticas de funcionamento do convênio. Retomo uma das considerações iniciais do responsável pelo PEC-G na universidade: *“a exigência do Celpe-Bras é fundamental... antes, quando vinham sem o Celpe-Bras, os estudantes não falavam NADA!”* (linhas 3 e 4). Tal fala sugere a validação do exame e da aprendizagem da língua portuguesa segundo os preceitos teórico-metodológicos do Celpe-Bras como um avaliador competente da “liberação do visto de entrada” desses estrangeiros no Brasil e nas universidades do país.

As cenas focalizadas neste **Segundo Ato**, portanto, evidenciam que, tanto para os estudantes conveniados quanto para a própria universidade, o exame Celpe-Bras é um potencial agente reterritorializador, cujo papel vai além de ser um avalista da entrada do estudante na universidade brasileira. Há o reconhecimento de seu papel de modificador de um *status* de conhecimento.

4.1.3. TERCEIRO ATO: APRENDER PARA O CELPE-BRAS É DIFÍCIL, MAS É BOM...

Como explicitado no Primeiro e no Segundo Atos, aprender uma língua em pouco tempo e por meio de uma abordagem teórico-metodológica distinta de abordagens que permearam suas experiências de aprender uma língua adicional foi citado várias vezes pelos alunos como uma dificuldade a ser vencida. Na cena que abre este **Terceiro Ato**, parte da primeira conversa realizada com os estudantes após prestarem o exame, Mananga reforça a percepção da necessidade de uma reterritorialização no espaço da sala de aula condizente com o que era entendido por eles como “exigências” do Celpe-Bras:

Cena 1

*Se a gente fiCA::va assistindo aula só do jeito que a gente TAva assistindo...
e fazer o Celpe-Bras... acho que ninGUÉM ia passar...*

- 1 **M:** Foi MUIto é:: MUIto difícil aprender o português... sacriFÍ::cio mesmo... foi
- 2 difícilaprender ler e escrever diversos gêneros e:: e só aprenDE::mos porque as aulas
- 3 mudou MUIto... e:: muito sacrifício também... hum, hum, porque quando a gente até
- 4 escreveu a carta para a coordenação da universidade dizendo que a gente tava aqui pra
- 5 fazer o Celpe-Bras, a gente tinha MUIta dificuldade... Se a gente fiCA::va assistindo
- 6 aula só do jeito que a gente TAva assistindo... e fazer o Celpe-Bras... acho que
- 7 ninGUÉM ia passar... EU acho! Se paSSAR, ia ser intermediário, não ia conseguir
- 8 pegar intermediário superior! Porque era diFÍcil! Acho que até abril, ninGUÉM
- 9 conseguia falar Uma palavra inteira sem consultar o dicionário! Era diFÍcil!

Conversa informal, 04/11/2008

Mais uma vez, destaca-se o período de aprendizagem da língua como um **sacrifício** (linha 1). A **repetição** da palavra “difícil” (linhas 1, 8 e 9) e a **hipérbole** que arremata a narrativa (linha 8) ajudam a iluminar o espaço disponibilizado aos estudantes pela universidade como um território equivocadamente concebido. A jovem dá um tom dramático à cena ao explicar que depois de dois meses de aula, “*ninGUÉM conseguia falar Uma palavra inteira sem consultar o dicionário!*” (linhas 8 e 9). A hipérbole definida pelas

palavras “ninguém” e “uma” é reforçada pelo adjetivo “inteira” e pela expressão “sem consultar o dicionário”, que intensificam ainda mais o exagero.

Essas escolhas lexicais presentes no enunciado certamente ajudam a compor uma performance que valoriza a situação de certo abandono e o sofrimento pelo qual passaram e, indiretamente, delinea a universidade e, por conseguinte, o convênio, como culpados pela situação. Ao destacar como o Celpe-Bras exige um ensino-aprendizagem da língua em moldes específicos, prevendo sistematização e produção de leitura e de escrita de/em diferentes gêneros do discurso (linha 2), Mananga dimensiona a complexidade da tarefa de aprendizagem a eles imputada e afirma a necessidade de um ensino diferente do que estavam tendo nas aulas de Português até então. Ou seja, o próprio curso de língua, em um primeiro momento, contribuiu para territorializar os alunos em espaços de significação deslocados dos espaços reconhecidos como potencialmente reterritorializadores.

Esse desencaixe, como já exposto, produziu inseguranças ao longo de todo o processo. Contudo, pode-se dizer que a exposição da incerteza em relação à aprendizagem da língua portuguesa e ao exame foi mais intensamente narrada a partir de agosto (ou seja, após cinco meses de aula) quando, então, faltavam apenas dois meses para o Celpe-Bras. A cena que focalizo a seguir ocorreu no final de uma aula de agosto, após uma atividade de análise de textos produzidos por cada um dos alunos:

Cena 2

***NÓS viemos de manhã SÓ pra aprender a língua, até a tarde, até a noite,
NÃO volta em casa, SÓ pra aprender a língua. Isso é um sacriFÍcio...***

- 1 **P:** Tudo isso é muito difícil... não sei se vai dar... é sofrimento... Essa prova::: a::h tô
- 2 pensando NEla CA::da DI::a!... Essa vida... a::h, essa vida... essa vida é como::: como:::
- 3 essa vida é como um cinema... Se pudesse escolher, não vinha pra esse mundo, ficava
- 4 perto de Deus [sussurrando]...
- 5 **M:** [Eu estou canSA::da... NÃO vai DAR!
- 6 **Pr:** Calma...você estão indo muito bem, acreDI::tem! Mas... o que você disse? Você
- 7 disse que se pudesse escolhER não viria pra esse mundo, não?...Você ficaria perto de
- 8 Deus?

9 **P:** Sim, eu ficaria perto de Deus, como um anjo.

10 **Pr:** Mas você escolheria não viver porque::

11 **P:** Porque homem é esCRAvo do destino...

12 **Pr:** E o que você falou antes... a vida é cinema?

13 **P:** Sim, a vida é cinema, tudas coisas são real.

14 **Pr:** Todas as coisas são reais?

15 **P:** Sim, são reais. Como no cinema.

16 **Pr:** ãh... Por quê?

17 **P:** Todas as coisas são reais, sabe. A cinema, a cinema...

18 **Pr:** [O:::]

19 **P:** O cinema, a:::h, muitas coisas são, são AS ficções...

20 **Pr:** ãh?

21 **P:** Mas a vida é uma cinema cuja tudas as coisas são reAIS!

22 **Pr:** Em que... EM que...

23 **P:** EM que tudas coisas são reais...

24 **Pr:** Mas não tem uma contradição aí? Porque cinema significa ficção!

25 **P:** Cinema significa ficção... hum... mas a vida que estamos vivendo agora é uma coisa

26 que já foi PRE, PRE, prediz?

27 **Pr:** Já foi::: planejada?

28 **P:** Planejada!

29 **Pr:** A vida é um filme que já tem um roteiro pronto?

30 **P:** [Pronto, sim! A gente faz as coisas que já

31 tinha acontecido... não tem por acaso na vida, não tem por acaso na vida! Você sabe

32 que::: você sabe que::: a vida é um filme que::: você sabe... no cinema, o aTOR, como é...

33 joga? Joga as ações que foi::: antes de jogar as ações o ator...

34 **Pr:** É::: ele interPREta, ele interPREta as ações!

35 **P:** Ele interpreta... antes de interpretar as ações ele tem que ler as lendas... mas na vida

36 você tá interpretando as ações que você NUNca leu, é um mistério... e/e/e isso tudo isso

37 tá muito difícil... aprender essa língua que::: que::: NUNca pensei e::: desse jeito que não

38 é assim... simples... assim uma brincaDEIra... vamos dizer é::: preencher com verbo

39 aqui e fazer é:::

40 **M:** [E fazer conjugar verbo e completar informação que tá pedindo... NÃO É isso!

41 **Pr:** [ãh... por isso que você fala muito em lutar, Pinfo, você fala muito que a

42 vida é luta...

43 **P:** Sim... sim, a vida é uma luta! Você sabe que... pra ser grande, pra ser o maior...

44 grande na vida, é uma coisa que exige MUIto sacri/sacrifício...

45 **Pr:** E aprender a língua é sacrifício?

46 **P:** Sacrifício!

47 **M:** [Sim, sacriFÍ:::cio!

48 **P:** [Sacrifício, NEssa hora...
49 **M:** [De manhã, até...
50 **P:** [De manhã, até essa hora... [já passava das dezenove
51 horas e tínhamos tido aula de manhã e à tarde]
52 **M:** Sabe, quando a gente descer aqui, a Ntangu falou... outras pessoas vão na faculdade,
53 depois vêm aqui para aprender a língua, mas NÓS viemos de manhã SÓ pra aprender a
54 língua, até a tarde, até a noite, NÃO volta em casa, SÓ pra aprender a língua! Isso é um
55 sacriFÍcio...
56 **Pr:** Hum, hum...

(Aula gravada em áudio, 08/08/2008)

Depois de um dia com cerca de oito horas de aula, seria natural que os alunos se sentissem cansados. Entretanto, Pinfo inicia uma narrativa que não apenas expõe seu estado físico, mas também sua apreensão a respeito do Celpe-Bras (“*Essa prova::: a::h tô pensando NEla CA::da DI::a!...*”, linhas 1 e 2). Observa-se que, juntamente com a dúvida sobre sua aprovação, aparecem novamente predicções negativas (*Tudo isso é muito difícil... não sei se vai dar... é sofrimento...*, linha 1). O adjetivo “difícil” e o substantivo “sofrimento” contribuem tanto para caracterizar o exame como um desafio complexo, quanto para caracterizar e posicionar o narrador como um possível derrotado – posicionamento este reafirmado pela inserção de Mananga: “*eu estou canSA::da... NÃO vai DAR!*” (linha 5).

É significativo que a lamentação que caracteriza essa cena tenha surgido após uma atividade intensa de análise de textos que incluía problematizar a estruturação do gênero exigido na tarefa, seu propósito comunicativo, a adequação do registro de linguagem a ser utilizada, além de outros aspectos como coesão, coerência, tempos verbais etc. Certamente esse trabalho de linguagem presente nas aulas, apontado por eles como uma maneira “diferente” de ensinar e aprender, motivou a narração do processo como uma “dificuldade” e, naturalmente, a incerteza da obtenção do sucesso, dado que em vários momentos relataram a necessidade de mais tempo para que algo tão complexo como esse jeito de aprender pudesse ser incorporado (ver, por exemplo, Cenas 4, 5 e 6 deste Ato).

Incertezas geram preocupações e, provavelmente por isso, Pinfo revele pensar na prova todos os dias. Tal observação desencadeia o entrelaçamento de duas **metáforas**: “a vida é cinema” e “o homem é escravo do destino”. A performance do aluno utilizando tais recursos de linguagem certamente chamou minha atenção para a apreensão relatada, de modo a imediatamente incentivá-los, elogiando o desempenho já alcançado (*Calma...vocês estão indo muito bem, acreDI::tem!*, linha 6). Ao longo do diálogo que se segue, Pinfo e Mananga constroem justificativas para o que seria esse período de sofrimento que vivenciam.

A narrativa de Pinfo gira em torno de um determinismo que compara a vida a um filme e, como tal, já possui um roteiro a ser seguido. Conforme explica, a diferença entre um ator e uma pessoa comum seria que o primeiro pode ler o texto antes, enquanto as outras pessoas têm que encarar o desconhecido (*mas na vida você tá interpretando as ações que você NUNca leu, é um mistério...*, linhas 35 e 36). Esse desconhecido, “o destino”, na argumentação de Pinfo, tornaria o homem seu escravo. Assim, se está escrito nesse roteiro que o caminho a ser seguido será de sofrimento, não há nada a fazer, senão segui-lo.

Poderíamos pensar que, nessa perspectiva, não apenas a aprendizagem da língua, mas a aprendizagem do Português nos moldes previstos pelo exame fazem parte desse “destino”, desse “desconhecido” que, para os estudantes, implica sofrimento, dificuldade e sacrifício. Novamente se fala no distanciamento em relação ao português e na especificidade dos preceitos que norteiam seu processo de ensino-aprendizagem: “*e/e/e isso tudo isso tá muito difícil... aprender essa língua que::: que:: NUNca pensei e:: desse jeito que não é assim... simples... assim uma brincaDEIra... vamos dizer é::: preencher com verbo aqui e fazer é::*” (linhas 36 a 39).

Pinfo também compreende o exame como difícil e trabalhoso e o sacrifício que se exige de seus candidatos explica-se, como já mencionado, pelo modo diferente como seus instrumentos de avaliação organizam o processo de ensino-aprendizagem. Aprender a língua não é uma “brincadeira” (linha 38) e nem um exercício automatizado de preenchimento de informações (linhas 38 e 39). O substantivo “brincadeira” (linha 38), um item **de referência e predicação**, funciona também como um **indexicalizador avaliativo**, localizando a experiência vivida como parte de uma reterritorialização que exige deles

deslocamentos, os quais não imaginavam ter de empreender. Mananga repete a opinião de Pinfo (*E fazer conjugar verbo e completar informação que tá pedindo... NÃO É isso!*, linha 40), reforçando o quanto a territorialização no espaço da sala de aula implica processos complexos – portanto, distantes do que seria uma “brincadeira”. Todo esse cenário de justificativas para o cansaço e para o sofrimento vividos na preparação para o Celpe-Bras é ampliado com a afirmação de que aprender a língua é um sacrifício que exige luta (linhas 43 e 44; 46 a 50).

Pinfo e Mananga também explicam esse sacrifício pela quantidade de horas de estudo (linhas 48 a 51). Mananga, no entanto, é ainda mais específica, narrando outros fatores que compõem o cenário de dificuldades. Além do distanciamento da família (algo a ser enfrentado por qualquer intercambista) e da dificuldade de se sustentar sem uma bolsa (linhas 57 a 59), a aluna vincula as características do processo de preparação para o exame na universidade em foco com a mobilidade física, o acesso a espaços e a consequente apropriação desses espaços.

Conforme destaca, o cotidiano de cada um deles resumia-se ao trânsito entre o local em que moravam e a sala de aula: “*sabe, quando a gente descer aqui, a Ntangu falou... outras pessoas vão na faculdade, depois vêm aqui para aprender a língua, mas NÓS viemos de manhã SÓ pra aprender a língua, até a tarde, até a noite, NÃO volta em casa, SÓ pra aprender a língua. Isso é um sacriFÍcio...*” (linhas 52 a 55). O recurso da **comparação** presente no enunciado ajuda a definir quem são eles nesse processo e, contrapondo a expressão “a gente” (os estudantes congolese) à expressão “outras pessoas” (os demais estudantes na universidade), Mananga evidencia o quanto se definem por uma mobilidade restrita. A polarização ajuda a definir a si mesmos em contraste com o Outro, ou seja, eles são o que os Outros não são, e sua fala frisa como a territorialidade que lhes é permitida construir no espaço universitário é limitada ou controlada, pois enquanto os outros estudantes *vão* e *vêm*, Mananga e os colegas *vêm* “*SÓ pra aprender a língua, até a tarde, até a noite*” (linha 54).

Os itens lexicais de sua narrativa constroem uma performance que posiciona a si mesma e aos colegas congolese como estudantes diferentes dos outros no espaço do *campus*, limitados em suas apropriações. Conforme pontua Lefebvre (1986), o território,

como uma construção social, é constituído tanto por relações de dominação quanto de apropriação; esta última, porém, como espaço do gozo, deveria prevalecer sobre a primeira. Como os espaços em que esses estudantes podem “deixar suas marcas” é limitado, a apropriação também se restringe, o que poderia explicar a reiterada presença de referências a “sofrimento” e “sacrifício”.

Na narrativa dos estudantes, a ideia de certa imobilidade tanto pode se aplicar ao fato de estarem vinculados a um processo que determina um exame como uma espécie de obstáculo a ser vencido, como também a uma falta de mobilidade dentro desse próprio processo. Seis a oito horas diárias de estudo em sala de aula pode ser cansativo e desmotivador. É preciso reforçar que em nenhum momento houve qualquer aceno da universidade no sentido de possibilitar que atividades extraclasse fossem realizadas. Por isso, como já mencionado, além de aulas no laboratório de línguas e na sala de informática, planejei quatro saídas com os alunos, sendo duas delas para outras cidades. Também vale lembrar que todas essas saídas foram financiadas por mim, com a ajuda de outra professora do centro de línguas, que se solidarizou com a situação.

Trago, a seguir, trecho de uma conversa em que os alunos falam a respeito desses eventos extraclasse:

Cena 3

*Mas eu acho que o fato da gente se afastar um pouco da roTI::na,
foi uma coisa bastante interessante... recarreGOU, aBRIu!
E::: a gente se sentiu reconheCI::do!*

- 1 **P:** Gostei muito mesmo de viajar com os amigos e com a professora... se fosse um
- 2 mágico, gostaria de poder reviver aqueles momentos tão maravilhoso! Sair mesmo
- 3 assim... sabe::: aprender mesmo fora da sala de aula foi imporTANte pra aprendizagem,
- 4 por exemplo::: eu não saBla que [cita o nome da cidade] é uma cidade que:: tá
- 5 contribuindo muito na produção de café!
- 6 **J:** Cultura, né? Cultura geral...
- 7 **P:** Foi uma coisa muito legal! Gostei também da galera, assim que a gente conheceu lá,
- 8 o [cita o nome do secretário da prefeitura da cidade], o prefeito, a jornalista [cita o nome
- 9 da jornalista]! Sabe... até hoje a gente se fala, sabe... de vez em quando, por e-mail... e

10 eu nunca imaginei de dar assim uma entrevista, de poder falar de onde eu vim, do meu
 11 país!
 12 **M:** É:: nós saímos em reportagem da ciDA::de! Com fotograFI::a! [ri]
 13 **J:** [Melhorou a auto-estima! As aulas FOra da sala de aula eu acho que foram
 14 importantes porque:: foi/por exemplo no caso de conhecer o Museu da Língua
 15 Portuguesa... é:: literalmente a gente pode achar que não servia NA::da, que só foi um
 16 passeio... mas eu acho que o fato da gente se afastar um pouco da roTI::na, foi uma
 17 coisa bastante interessante... recarreGOU, aBRIu! E::: a gente se sentiu reconheCI::do!
 (Conversa informal, 11/06/2010)

Para esclarecer melhor aos seus interlocutores – professora e colegas –, como se sentiu com as saídas, Pinfo constrói uma hipótese: “*se fosse um mágico, gostaria de poder reviver aqueles momentos tão maravilhoso!*” (linhas 1 e 2). Explicitando seu desejo de ser um mágico para poder voltar ao tempo e reviver o dia de uma das viagens, o rapaz qualifica o evento como “maravilhoso” (linha 2) e provavelmente como um momento significativo de “aprendizagem” (linha 3). Jabali também reconhece o momento como algo além de um “passeio” (linha 16), capaz de tirá-los de uma “rotina” (linha 16) visivelmente limitadora. A autoestima, que antes era baixa, “melhorou” (linha 13); o que estava sem energia, foi “recarregado” (linha 17), e o que não era visto passou a ser “reconhecido” (linha 18).

Em relação à primeira viagem (para uma cidade do interior de São Paulo), tanto Pinfo quanto Mananga citam com satisfação o fato de terem sido ouvidos (“*eu nunca imaginei de dar assim uma entrevista, de poder falar de onde eu vim, do meu país*”; linhas 9 e 10) e vistos (“*É:: nós saímos no jornal da ciDA::de! Com fotograFI::a!*”, linha 11). Em visita à referida cidade, os estudantes foram recebidos pelo prefeito e por sua assessoria de imprensa, que preparou uma pequena recepção e uma excursão a uma fazenda de café e a uma escola rural, onde conheceram diversos projetos em andamento na área de produção agrícola e de educação. Ao longo do trajeto, foram entrevistados por uma jornalista, tendo sido a entrevista posteriormente publicada no *site* da prefeitura e no jornal da cidade. As saídas provocaram uma espécie de recarga das energias e abertura para novas formas de aprendizagem que motivaram os estudantes. A ênfase com que Jabali pronuncia o verbo “abriu” (“*foi uma coisa bastante interessante... recarreGOU, aBRIu!*”, linhas 16 e 17), ao

mesmo tempo um índice de **referência e predicação** e um **indexicalizador avaliativo**, ajuda a caracterizar o processo vivido como algo muito fechado e imóvel e a experiência de mobilidade física para outras cidades e locais como o rompimento dessa imobilização em direção a uma chance de novas experiências de multiterritorialidade (HAESBAERT, 2004). Enfim, os deslocamentos físicos geraram também deslocamentos simbólicos, havendo a percepção de que havia um espaço a ser significado com suas vozes, com autoria, com conhecimento. Um espaço do qual se apropriaram, porque nele puderam deixar suas marcas.

A meu ver, as poses que escolhem para ocupar os espaços na fotografia inserida na reportagem citada poderiam ser consideradas **pistas semióticas de referência e predicação**, as quais ajudam a posicioná-los como pessoas que “merecem ser destacadas”. É interessante como não se colocaram perfilados ou tímidos; todos olharam para a câmera e cada um se posicionou no enquadramento de uma maneira particular, como se quisessem deixar sua marca pessoal na imagem:

Figura 2 – Foto dos estudantes congolese em atividade extraclasse¹⁴²



¹⁴²Fotografia incluída na reportagem citada.

Isso posto, voltemos à questão de como a maneira de aprender o Português foi considerada muito particular pelos estudantes. Como já evidenciado nas Cenas 1 e 2 deste Ato, o modo “diferente” de aprender que o exame implicaria mereceu considerações a respeito da configuração da sala de aula, da quantidade de horas de estudo, do tipo de trabalho com a linguagem que, segundo os estudantes, não se restringia, por exemplo, à automatização de conhecimento e ao preenchimento de lacunas com verbos (ver Cena2, linha 38, Ato 2). Porém, é preciso ainda frisar que a maior dificuldade apontada pelos alunos no âmbito dessas diferenças foi o foco na leitura e na produção de diversos gêneros discursivos. Como forma de contextualizar essa evidência, destaco o trecho de uma aula em que os alunos chegam trazendo tarefas retiradas do *site* do exame:

Cena 4

Tem ainda uma OUtra tarefa que tá pedindo um painel do leitor. QUE-É-Isso?

- 1 **Pr:** Então, vamos conversar um pouquinho sobre essas atividades do *site* do Celpe-
2 Bras... Hoje o Pinfo começou a aula assi::m... falando que:: não está dormindo dire::ito,
3 preocupado com a prova e que tá achando que cinco meses é POUco, que a prova é
4 muito difícil de fazer... aí vocês estão me trazendo esses exemplos das atividades do *site*
5 do Celpe-Bras... o que que vocês acham que está sendo mais complicado NESte
6 momento, assim, pra vocês?
7 **M:** Parte escrita mais difícil! Carta aberta, como se escreve uma carta aberta, um
8 panfleto...
9 **N:** Como se faz um texto para ser afixado...
10 **J:** [Um aviso!
11 **N:** Um aVIso!
12 **Pr:** Nós vamos testar, vamos testar esses gêneros...
13 **N:** Tem ainda uma OUtra tarefa que tá pedindo um painel do leitor. QUE-É-Isso?
14 **Pr:** Painel do leitor... Ótimo! Painel do leitor é uma carta que você escreve para ser
15 publicada no jorNAL!
16 **N:** A::h é?! NUNca escrevi isso!
17 **J:** Não imagino como é isso!
18 **Pr:** Então... em cada seMA::na, vamos fazer um gênero para vocês ficarem mais
19 ca::lmos... HOje, por exemplo, mesmo sem saber que vocês estavam preocupa::dos,
20 angustia::dos, eu já trouxe uma tarefa também com um vídeo de dois minutos, porque::

- 21 no Celpe- Bras também... geralmente é de dois minutos, né, é uma repórTA::gem sobre
22 uma atleta brasileira e aí:: a partir DI:sso, vocês vão fazer a tarefa, que é uma carta
23 formal para empresas pedindo patrocínio para a atleta... EnTÃO, vamos produzir
24 bastante nesta semana, tá:: pra vocês começarem a ficar mais tranQUILos!

(Aula gravada em áudio, 22/08/2008)

A iniciativa dos alunos, levando modelos de tarefas do exame para a sala de aula, tanto sinaliza a falta de estruturação do curso, que, como já dito, passou a enfatizar um trabalho mais voltado aos preceitos do Celpe-Bras apenas em agosto, quanto a angústia que estavam sentindo e que, no início da narrativa, é resumida por mim: *“hoje o Pinfo começou a aula assi::m... falando que:: não está dormindo dire::ito, preocupado com a prova e que tá achando que cinco meses é POUco, que a prova é muito difícil de fazer...”* (linhas 2 a 4).

Note-se que essa cena ocorreu em meados de agosto, faltando apenas dois meses para o exame, e os alunos ainda demonstravam não saber estruturar uma série de textos, como uma carta aberta (linha 7), um panfleto (linha 8), um aviso (linhas 10 e 11) e um texto para ser publicado na seção “painel do leitor” de um jornal (linha 13). São os próprios alunos que nomeiam os gêneros a serem sistematizados, e a maneira como Ntangu pergunta sobre “painel do leitor”, segmentando enfaticamente a interrogação (*“Tem ainda uma OUtra tarefa que tá pedindo um painel do leitor. QUE-É-ISSO?”*, linha 13), contribui para posicioná-la como alguém que não se sente confortável com a situação de desconhecer por completo um assunto que deveria saber produzir, ou como alguém que, por “não saber”, sente-se fora de lugar, deslocada.

Da mesma forma, as falas de Ntangu (*“A::h é?! NUNca escrevi isso!”*, linha 16) e de Jabali (*“Não imagino como é isso!”*, linha 17), em resposta à rápida explicação da professora para o conceito de “texto para painel do leitor” (linhas 14 e 15), indicam que não apenas ignoravam o significado daquelas palavras, mas também não tinham familiaridade com a leitura e produção daqueles gêneros em francês, o que, mais tarde, foi se comprovando (ver, mais adiante, Cena 10). Certamente, aprender a ler e a escrever textos de gêneros com os quais não estavam acostumados também foi um componente gerador de insegurança e de cansaço para os alunos, dado que isso exigiu deles muitas horas de estudo

e uma prática de reestruturação textual, acompanhada de reflexão sobre a linguagem, que não fazia parte de suas experiências de aprender línguas.

Na cena que focalizo na sequência, excerto de uma aula do final de setembro, uma redação de Mananga está sendo analisada e a interação que se segue indicia como essa maneira de aprender que precisa contemplar a reflexão sobre os textos produzidos foi narrada como um processo difícil e trabalhoso. Após a leitura de um texto sobre os perigos do uso da Internet, a tarefa desenvolvida consistia em se colocar como o diretor de uma escola e escrever um texto dirigido aos pais dos alunos, alertando-os sobre esses perigos:

Cena 5

Um vírgula setecentos e noventa e cinco! É quase nada, né?

- 1 **Pr:** Agora, TODos os dias das nossas aulas, a gente vai escrever, vai escrever e vocês
2 têm que me aguentar [ri] corrigindo, tá... Esse é o problema! É::
- 3 **N:** [É::! Não pode ficar BRAvo!
- 4 **Pr:** Mas olha, até no nível quatro¹⁴³ tem probleminhas assim! Mas ainda tá um pouco
5 frequente, tem que diminuir! A nossa meta é... DIminuir... tá! Porque até brasileiro vai
6 ter erro! É diminuir a meta! Então, é:: isso ocorre frequentemente quando elas colocam
7 fotos... Eu acho que faltou uma finalização, contamos com a colaboração dos senhores...
8 tá? Nessa fiscalização, nesta luta contra os perigos da interne::t, alguma coisa assim...
9 então, de novo eu vou reforçar, assim... tem alguns trechos MUIto bons, que estão
10 MUIto avançados e outros que a gente vai sempre ter que melhorar...
- 11 **P:** Um vírgula (!)?
- 12 **Pr:** Um vírgula noventa e cinco é a nota?
- 13 **P:** Sim!
- 14 **Pr:** De ZERo a cinco você dá um e noventa e cinco pro seu texto?
- 15 **P:** Um vírgula setecentos e noventa e cinco!
- 16 **Pr:** [ri] Por que esse número exatamente?
- 17 **P:** É quase nada, né?
- 18 **Pr:** Você acha?
- 19 **P:** Pra mim, sim!
- 20 [silêncio longo]

¹⁴³ Lembro que o exame Celpe-Bras estipula 5 níveis de proficiência: 1 (básico), 2 (intermediário), 3 (intermediário superior), 4 (avançado) e 5 (avançado superior). O nível 1 não é certificado.

21 **Pr:** Por que que vocês estão tão... pra baixo!... Eu tô desanimando vocês?
 22 **P:** [NÃ:::O! Tem muitos
 23 erros...
 24 **N:** Como assim você tá desanima::ndo, você tá ajuDANdo!
 25 **Pr:** Eu tô animada! Tem que aGO:::ra... melhoRAR!
 26 **P:** [Você acredita que se fosse o Celpe-Bras quanto teria esse,
 27 esse...[rindo nervosamente]
 28 **Pr:** Essa FAse em que vocês estão... ela tá um pouco complicada, ela tá:: no:: dois...
 29 mas não é pra ela estar no dois, porque ela tem MUIto potencial de três e às vezes até de
 30 QUATro! O problema é que a gente tem que DIminuir os problemas que eu tô indicando
 31 que são sempre os mesmos... vocês estão percebendo?
 32 **M:** Hum, hum!

(Aula gravada em áudio, 23/09/2008)

Naquele mesmo dia, o texto de Pinfo já havia sido estudado e, em aula anterior, o texto de Jabali também passara por processo semelhante, o que lhe causou certa irritação após eu ter chamado sua atenção para problemas tanto em nível macrolinguístico (gênero) quanto em nível microlinguístico (aspectos gramaticais) que já deveriam ter sido solucionados em seu texto.

No momento focalizado na cena, após fazer o mesmo com o texto de Mananga, pontuando várias modificações a serem realizadas, explico que essa prática era necessária. O verbo “aguentar” (“*vocês têm que me aguentar [ri] corrigindo, tá...*”, linhas 1 e 2) utilizado por mim funciona como um **indexicalizador avaliativo** que ajuda a apresentar a atividade desenvolvida como algo que não é leve, já que me situo como alguém que precisa ser “aguentada”. A fala de Ntangu (“*É::! Não pode ficar BRAvo!*”, linha 3), dirigida principalmente a Jabali, que havia se estressado com o fato de ter o texto amplamente analisado, reitera minha afirmação de que é preciso “aguentar” esse tipo de atividade.

Observa-se que não falo em problemas, mas em “probleminhas” (linha 4) para me referir ao que ainda precisa ser melhorado ou aprendido. Da mesma forma, não proponho “acabar” com os problemas, mas “diminuí-los” e repito três vezes esse verbo (linhas 5 e 6). Os recursos do diminutivo e da **repetição**, ambos índices de **referência e predicação**, podem ser parte de uma estratégia de não desanimá-los, que ajuda a apresentar

a empreitada na qual se envolveram como “algo menor do que imaginam” e, portanto, “possível de ser vencida”.

É notável também que essas escolhas lexicais são seguidas de um enunciado que igualmente assume função de amenizar o que seria considerado “um grande problema”: “*porque até brasileiro vai ter erro!*” (linhas 5 e 6). A preposição “até”, que pode ser considerada um **indexicalizador avaliativo**, ajuda a posicionar os brasileiros em um território não completamente alheio ao território em que supostamente os estudantes se sintam localizados. Um dos efeitos produzidos por essa fala pode ser o de tentar reposicioná-los em um território simbólico de possibilidades em direção a progressos na aprendizagem da língua, distanciando-os da sensação de interdições ou de falta de trânsito.

É relevante notar que, mesmo continuando a apontar o que precisa ser modificado – por exemplo, no que diz respeito a particularidades exigidas pelo gênero, como um determinado tipo de finalização do texto (“*Eu acho que faltou uma finalização*”, linha 7) –, insisto na estratégia de escolher palavras que referenciem e avaliem o processo vivido pelos estudantes como um caminho de fluxo, mobilidade e progressão, e não de paralisação e impossibilidades: “*então, de novo eu vou reforçar, assim... tem alguns trechos MUITO bons, que estão MUITO avançados e outros que a gente vai sempre ter que melhorar...*” (linhas 9 e 10). Os adjetivos “bons” e “avançados” e o advérbio “muito” pronunciado com ênfase são palavras que desenham a atuação dos alunos como suficiente, de qualidade, em progresso, preparando-os para receber a segunda parte de minha avaliação, que poderia ser interpretada negativamente. Esta, no entanto, parece não soar desanimadora, uma vez que escolhas lexicais como o verbo “melhorar” e o advérbio “sempre” reforçam a imagem da tarefa escrita pelos alunos como algo “em curso”.

Mesmo com a tentativa de afastá-los de posicionamentos de irritação ou de desânimo, Pinfo intervém, construindo observações (linhas 11 a 19) que geram longo silêncio (linha 20), o qual interpreto como uma insatisfação gerada por mim (“*Por que que vocês estão tão... pra baixo!... Eu tô desanimando vocês?*”, linha 21). Para o rapaz, seu desempenho é insignificante (“*É quase nada, né?*”, linha 17), talvez por isso o caracterize por meio de um número baixo e tão específico (“*Um vírgula setecentos e noventa e cinco!*”, linha 15). O valor – com tantas casas decimais e tão distante da nota cinco, representativa

da faixa mais alta do Celpe-Bras – é um **indexicalizador avaliativo** que caracteriza sua produção como ínfima e, conseqüentemente, o avalia e o posiciona como alguém que, justamente por ter de alcançar ainda tantos décimos, localiza-se muito aquém do que seria necessário para o que o Celpe-Bras estipula como desempenho mínimo a ser certificado. Ou seja, alguém que, no campo da aprendizagem, pelo menos momentaneamente, não se sente territorializado ou em processo de territorialização.

Os alunos afirmam não considerar a prática de reflexão e de reestruturação de textos como algo desanimador (linhas 22 e 23 e linha 24), mas o fato de serem corrigidos parece estimular a preocupação com a nota (linha 26). Para explicitar aos alunos em que fase se encontrariam (no caso, uma possível faixa 2, que não seria a buscada pelos estudantes), menciono a palavra “potencial” (linha 29) para tentar, mais uma vez, indicar a eles que estão em progresso, que não se encontram imobilizados. Apesar de classificá-los na faixa 2, faço questão de dizer que há momentos em que poderiam ser avaliados como 3 e até como 4.

Essa preocupação com o lugar em que seriam colocados por meio do Celpe-Bras foi constante ao longo das aulas. Sempre queriam saber que nota eu atribuiria ao texto se estivesse sendo corrigido pelos avaliadores do exame e começaram a adotar como meta o descritor mais alto, ou seja, a faixa 5. Trago, a seguir, uma cena em que discuto com os estudantes a produção de uma tarefa retirada do Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras, de 2006 (ver tarefa no Anexo 3, p. 395):

Cena 6

Se colocar no três, e se a gente não consegue? Tem que colocar no quatro, porque no caso se a gente não consegue, a:::h, pode voltar no três, tá bom!

- 1 **Pr:** (...) Por isso a Planac...dá uma solução? Dá é muito informal... Oferece! Oferece
- 2 uma solução para o sistema de reciclagem DE:: apaRElhos...como...monitores, e
- 3 outros... Olha só, você está falando de aparelhos CO::mo... aí você tem de citar pelo
- 4 menos uns três! [risos] CO::mo... cita um e já põe “outros”? Nunca vi isso! [risos] Como
- 5 monito::res, tecla::dos, mo::uses, sei lá, né, e OUtros! Também oferece servi::ços, tira
- 6 “os”! Também oferece serviços DA reparação? Aí você sabe exatamente qual tipo de
- 7 reparação.... Não! Serviços DE reparação! Tá fazendo sentido esse detalhe dos artigos e
- 8 da posição DE, DA e DO? Tá fazendo sentido agora?

9 **P:** Sim!

10 **Pr:** DE é quando eu quero falar de maneira mais geral, DE serviços, DE equipamentos,
11 eu não sei quantos, eu não sei quais, muitos! Se eu falo DO equipamento, eu vou saber
12 qual é ele! Tá:: está mais definido! Também oferece serviços de reparação e:: acaba
13 aqui::? Não! Primeiro, tem pouca informação e segundo... tá faltando fazer o que Jabali
14 fez no final do texto dele, tá?... se dirigir para os consumidores e falar... venha para a
15 Planac também::

16 **P:** Com certeza (ri), eu tiraria ZE::ro! [risos]

17 **Pr:** Não! ZEro não! Mas, vamos melhorar!

18 **P:** Ai:: ZEro SIM!!

19 **Pr:** O que é que você está virada de costas, Mananga? [rindo]

20 **M:** Ai! [ri nervosamente]

21 **J:** Ela ficou assustada!

22 **M:** Se fosse, se fosse no Celpe-Bras, um!

23 **Pr:** Um? Não, dois!

24 **P:** NÃO, é um!

25 **Pr:** Não, é dois! O um significa que você não entendeu nada, que você não anotou nada
26 e que o seu texto fez pouco sentido. Sinceramente, o texto está no dois! Vocês
27 conseguiram entender algumas coisas da/do áudio, proposta, do gênero exigido, e tem
28 momentos que o texto produzido faz bastante sentido! Mas... pra ficar no três ainda tem
29 que limPAR, sofistiCAR algumas coisas!

30 **J:** Quatro! Tem que ter QUATro!

31 **P:** A::h, não!

32 **Pr:** Vocês NÃO precisam do quatro!

33 **J:** Precisa! Até cinco! [risos]

34 **N:** Colocar até sete, se possível! [risos]

35 **Pr:** Por favor, vamos colocar como objetivo o três?

36 **M:** NÃO! Quatro!

37 **N:** [Se possível, o quatro!

38 **J:** Se colocar no três, e se a gente não consegue? Tem que colocar no quatro, porque no
39 caso se a gente não consegue, a::h, pode voltar no três, tá bom!

40 **M:** [Tem que colocar no quatro!

41 **N:** No caso de a gente não consegue, então fica no três!

42 **Pr:** Ai, meu Deus, então, a gente não vai poder dormir, a gente vai ter que ter aula até à
43 noite! [risos]

44 **N:** Nossa, no Congo dava pra fazer a minha mestrado com tanta aula!

45 **J:** Eu vou ficar louco!

46 **Pr:** Calma, gente! [risos]

(Aula gravada em áudio, 18/09/2008)

Nesse momento da análise do texto de Mananga, chamo a atenção para uma série de pontos, desde aspectos mais formais, como conjunções (linhas 3 e 4), preposições e contrações (linhas 6 a 8; linhas 10 a 13) e as implicações semânticas de seus usos, até aspectos de linguagem mais relacionados ao gênero textual em questão, como nível de formalidade da linguagem utilizada (“*Dá é muito informal... Oferece!*”, linha 1) e desenvolvimento de interlocução (“*tá faltando fazer o que Jabali fez no final do texto dele, tá?... se dirigir para os consumidores e falar... venha para a Planac também:::*”, linhas 13 a 15).

Muito provavelmente, a quantidade de elementos de toda ordem a serem organizados e a complexidade do gerenciamento desses aspectos no texto gerou o comentário de Pinho a respeito de um possível desempenho: “*com certeza (ri), eu tiraria ZE::ro!*” (linha 16). Assim como evidenciado na cena anterior, o número escolhido pelo aluno novamente **referencia** e **avalia** o que seria, sob seu ponto de vista, seu provável desempenho diante do que lhe é exposto como meta a ser alcançada. Ao mesmo tempo em que se avalia como inapto a prestar o exame, avalia o exame como algo que está ainda longe de seu alcance.

Foi possível observar que, à medida que os estudantes iam entendendo os propósitos de leitura e escrita que subjazem ao ensino para o exame Celpe-Bras, mostravam-se mais apreensivos, não apenas pelo reduzido tempo de preparação, mas também porque foram entendendo que a aprendizagem da língua estabelecida pelo Celpe-Bras tinha propósitos muito específicos e estava voltada para o desenvolvimento de proficiência que garantisse não apenas a sobrevivência no país, mas uma produção oral e escrita apropriada a um ambiente acadêmico e pautada em reflexão crítica e autoria.

O fato de estarem, no momento da cena em foco, a um mês da data do exame, certamente angustia os alunos e ajuda a explicar o posicionamento de Mananga, virando-se de costas para mim (linha 19). A lamentação da aluna (linha 20), bem como seu silêncio diante da interpretação do colega a respeito de sua maneira de agir (“*Ela ficou assustada!*”, linha 21) podem ser indícios de que se sente ameaçada e não exatamente “dentro da situação”. O fato de se posicionar fisicamente de costas para a sala e para a professora (ou, poderia interpretar, para o que representa o ensino da língua a ser aprendida) pode ser

considerado um **índice avaliativo** semiótico, que dimensiona o quanto se sente fora do território dos possíveis aprovados e a posiciona no território dos não incluídos (“*Se fosse, se fosse no Celpe-Bras, um!*”, linha 22), no território daqueles que ficam na faixa 1 do Celpe-Bras, caracterizada pelo conhecimento básico da língua, o qual não é certificado pelo exame.

Quando tento convencer os alunos de que o texto está no nível 2, portanto já suficiente para a certificação (linha 23; linhas 25 a 29), não aceitam meus argumentos (linha 24) e começam a estipular metas a serem alcançadas. Jabali sugere 4 e até 5 (linhas 30 e 33) e Ntangu, num tom leve acompanhado de risos, exagera, chegando a sugerir uma inexistente faixa 7 (linha 34). Os alunos refutam meu pedido para que o nível 3 seja estabelecido como objetivo (linhas 36 e 37) e Jabali expõe uma explicação para estabelecer uma meta tão acima da mínima necessária: “*se colocar no três, e se a gente não consegue? Tem que colocar no quatro, porque no caso se a gente não consegue, a:::h, pode voltar no três, tá bom!*” (linhas 38 e 39).

Ao trazer as palavras “colocar” e “voltar”, verbos que indicam movimento, a hipótese de Jabali ajuda a posicionar a si mesmos nas categorias de proficiência estabelecidas pelo exame Celpe-Bras e deixa entrever a importância das noções de espaço e de mobilidade. Ao incluir o verbo “voltar” na narrativa, destaca-se a necessidade de haver uma margem de segurança que possa mantê-los no lugar que almejam, não correndo um risco iminente de exclusão. Pode-se dizer que as categorias de proficiência, referenciadas por meio de números, passam a ser lugares a serem alcançados e ocupados e, nesse sentido, poderia dizer que o conhecimento da língua por meio do curso de Português é narrado como um dos principais agentes potencialmente territorializadores.

Cumprido frisar que Ntangu repete parte do enunciado de Jabali, referendando o argumento do colega: “*no caso de a gente não consegue, então fica no três!*” (linha 41). A estudante troca o verbo “voltar” pelo verbo “ficar”, que não é de movimento, entretanto pode indicar apropriação de um lugar, pois quem “fica”, pode se estabelecer. É interessante como os alunos, embora em tom de brincadeira e rindo muito, posicionam-se também como **avaliadores** e não simplesmente como **avaliados**, autorizando-se a determinar qual meta querem atingir. Não se contentando com o nível considerado mínimo (nível 2), de alguma

forma dão pistas de como se posicionam como pessoas capazes de ir além, de ocupar também os espaços mais elevados, muitas vezes vistos como impossíveis para estudantes advindos de países em desenvolvimento, sobretudo da África.

Em uma conversa informal, no segundo ano de graduação dos estudantes, Pinfo e Mananga falaram sobre esse posicionamento:

Cena 7

*Vocês estão lá competindo pra GAnhar, né, não pra brincar, né, entendeu?
Vocês estão lá pra GAnhar!*

- 1 **Pr:** Por que vocês colocaram metas tão altas na época da preparação para o Celpe-Bras?
2 **P:** Essa era nossa preocupação, parecia que a gente tava aqui mesmo como se
3 fosse::comparativamente como se fosse essas/essas competição de copa do mundo
4 agora... vocês estão lá competindo pra GAnhar, né, não pra brincar, né, entendeu?
5 Vocês estão lá pra GAnhar! Então, a gente tinha um ritmo muito:: muito determinativo,
6 assim, sabe? PAS-sar! PAS-sar!
7 **M:** É!
8 **P:** A gente tentava mesmo trabalhar com o estereótipo da nota CINco! Você sabe, se
9 você trabalha para conseguir alcançar nota dez, você vai atingir oito, NOve! Mas se
10 colocar só a faixa sete, por exemplo, então você chegará a cinco! É assim! Então, foi
11 uma determinação muito GRANde, porque todo dia a gente pensava, puxa vida, o
12 TEMpo que a gente passava aqui, tanto sacriFÍcio, SIM, tanto sacrifício, sim, tanto
13 sacrifício que a gente passava aqui neste luGAR! Aprender/aprendizagem é MUI::to
14 difí::cil, sabe? Aprender uma língua em seis meses e fazer uma prova tão complica::da...
15 graças a Deus tudo mundo passar/passou, né, PORque a gente tinha essa
16 determinaÇÃO! FiCAR! SE:: fosse pensar, ah, dois, dois, como você falava pra gente,
17 dois, eu acho que ninguém teria dois, eu acho que a gente teria talvez zero vírgula zero
18 zero cinco, sabe? Aí, aí, eu acho que essa/esse projeto já/ninguém ia voltar aqui pra
19 continuar mais, porque todo mundo ia embora, sabe? [rindo] Ia já se desligar da [cita o
20 nome da universidade]...
21 **M:** Hum, hum!

(Conversa informal, 18/06/2010)

Utilizando-se de uma metáfora acionada pelo momento de Copa do Mundo vivido na ocasião da conversa (linha 3), e provavelmente pelo uso que eu faço da palavra “metas” em minha pergunta (linha 1), Pinfo compara a vida deles no período de preparação para o Celpe-Bras a uma competição esportiva de alto nível, em que se busca superar limites, quebrar recordes, alcançar o lugar mais alto do topo, ou seja, alcançar metas, “ganhar” (linhas 4 e 5) ou, no caso, “passar” (linha 6) de um lugar a outro. A margem de segurança aventada no estabelecimento das metas (linhas 8 a 10) aponta para a necessidade de assegurar que não seriam eliminados da competição que lhes garantiria alcançar um lugar, reterritorializar, ou, como enfatiza Pinfo, “ficar” (linha 16).

O aluno coloca a responsabilidade pela vitória do grupo no “ritmo determinativo” (linha 5) ou na “determinação muito grande” (linha 11) que assumiram nesse processo, semelhante a um período de treinamento para um mundial. Ao me explicar que, naquele momento, haviam adotado um sistema diferente do meu para estabelecer o que deveria ser alcançado (linhas 8 a 10; 16 a 18), Pinfo, sempre referendado por Mananga (linhas 7 e 21), atribui a si mesmo e aos colegas a responsabilidade pelo sucesso obtido, o que ressalta o mérito de cada um, principalmente quando, mais uma vez, descreve os problemas que tiveram de enfrentar (linhas 12 a 15) e nomeia o exame como “uma prova tão complicada” (linhas 14 e 15).

Segundo Pinfo, se tivessem me ouvido e colocado apenas a faixa 2 como objetivo final, o máximo que teriam conseguido nas provas seria uma nota 0,005 (linhas 17 e 18). A insistência na escolha de um número exageradamente baixo para definir a situação pode ser interpretada, nesse caso, como um recurso que ajuda a reverberar o que, na visão do aluno, seria um possível erro contido em minha decisão de exigir tão pouco dos alunos ou de ensinar insuficientemente. Assim, enquanto a eles caberia uma posição de estrategistas, lutadores e vencedores, a mim, professora, caberia um lugar menor. Que lugar seria esse? Talvez proporcional, por assim dizer, ao número decimal citado para avaliar o possível desempenho se seguissem a estratégia que eu propunha?

É preciso dizer que, embora os alunos, principalmente após os resultados do exame e ao longo dos anos de graduação, tenham, inúmeras vezes, tecido elogios ao trabalho realizado em sala de aula, a insistente narrativa sobre a falta de apoio no momento

da chegada ao Brasil e sobre a pouca estrutura oferecida pela universidade para o curso de Português certamente inclui meu “lugar” de professora, mesmo que de maneira indireta. Nesse complexo jogo de posicionamentos, a performance de Pinfo, nesse momento, elege a atuação dos estudantes congolezes como a informação que merece ser destacada e essa escolha poderia ser interpretada como a necessidade de frisar o lugar dos jovens congolezes como os legítimos responsáveis pela permanência do grupo no Brasil, pela possibilidade de ocupação de um lugar na instituição e no próprio convênio.

Vejamos mais uma cena em que se explicitam as dificuldades dos estudantes em lidar com o que consideram ser uma maneira muito diferente de aprender uma língua adicional, e em que se evidencia o papel da professora, de acordo com os posicionamentos assumidos por eles.

Cena 8

*Porque até agora, ninguém tá te ajudando, só você próprio!
Sabe, essa imagem do exame na frente sempre é um... um PEso!*

- 1 **N:** Todos os dias tenho insônia, me acordo, por causa do exame, pego os papéis e vou
- 2 ler como uma louca, mas ontem não foi isso, dormi até nove horas... Mas o que você
- 3 trouxe ontem me deu coRA::gem pra não desespera::r [falando muito lentamente]...
- 4 **Pr:** Por causa da análise dos textos... com as notas?
- 5 **N:** É... para guarda::r a ca::lma!
- 6 **Pr:** Pra manter...
- 7 **N:** Manter, sim!
- 8 **Pr:** Mas o que te deu mais esperança?
- 9 **N:** Acho que:: visualizar os problemas e ver que:: não é impossível... que posso
- 10 conseguir... e que:: não tive só erros... tive também aCERtos! Não teve também TANtos
- 11 erros... não preciso ter MEdo... não preciso!
- 12 **Pr:** Hum, hum...
- 13 **N:** O mais importante é entender/fazer o que a proposta tá pedindo... pode escrever bem,
- 14 sem erros, mas quando você sai fora da proposta, acaBOU!
- 15 **Pr:** Hum, hum...então te deu mais esperanças...
- 16 **N:** Por isso que eu consegui dormir até nove horas! Mas isso foi uma estratégia que
- 17 você fez?
- 18 **Pr:** O quê, Ntangu?

19 **N:** Isso foi uma estratégia?
 20 **Pr:** É::: eu pensei que isso seria::: interessante... [risos]
 21 **N:** Parabéns! [risos]
 22 **Pr:** Parabéns... [ri] Mas não é uma estratégia falsa, né, eu não tô iludindo vocês, eu tô
 23 mostrando...
 24 **M:** [Pra melhorar!
 25 **Pr:** [Si::m, que é possível tamBÉM! Não é desesperador... é::
 26 **N:** [É, mas você também nos
 27 machucou muito! É verDA:de!
 28 **M:** [ri]
 29 **Pr:** O quê:::? Como é que é:::?
 30 **N:** Você nos machucou também muito!
 31 **Pr:** Com as análises dos textos que vocês produziram?
 32 **N:** É! MU:::Itas análises, MU:::Itos erros!
 33 **M:** [ri]
 34 **Pr:** Hum, hum...
 35 **N:** Até nos últimos meses pra enfrentar a prova... tem muitos momentos duros pra
 36 aprender... porque você sabe que você tem/você vai fazer uma prova, e nessa prova tem
 37 uma condição, ou passar ou não passar... passar continua faculdade, não passar voltar...
 38 aí você volta, você perde TUDO! Porque até agora, ninguém tá te ajudando, só você
 39 próprio! Sabe, essa imagem do exame na frente sempre é um... um PEso!
 40 **Pr:** Mas, então, não há momentos bons de aprender o português? Não tem
 41 momentos bons?
 42 **M:** Hum...

(Aula gravada em áudio, 30/09/2008)

Essa aula ocorreu quando faltavam cerca de vinte dias para o exame e, no dia anterior, havia analisado textos produzidos pelos alunos, tentando apontar não apenas os problemas, mas também os acertos, os pontos positivos de cada um, e indicando o quanto aqueles acertos, possivelmente, situariam as produções em faixas altas do Celpe-Bras. Por isso, Ntangu se diz mais animada, com mais “coragem” para não “desesperar” (linha 3). O verbo “desesperar”, um **indexicalizador avaliativo**, é uma escolha lexical que, mais uma vez, ajuda a delinear a experiência das últimas semanas de preparação como um período de muita angústia, o qual provoca “insônia” (linha 1).

Em seguida, a aluna agradece a mim por tornar visível não apenas os problemas e, nesse caso, possíveis paralisações, mas os acertos e os movimentos em direção aos objetivos traçados, o que seria uma boa estratégia de ensino (linhas 19 e 21). Também é interessante notar como há consciência a respeito do que é importante nesse tipo de aprendizagem, em que se busca a formação de um leitor capaz de produzir de maneira crítica e autoral na língua adicional e não apenas um reproduzidor de língua pré-organizada em padrões a serem repetidos (linhas 13 e 14). A ênfase de Ntangu, ao pronunciar o verbo “acabou” (linha 14) quando explica que é fundamental entender e cumprir o que a proposta da tarefa solicita, é uma pista dessa consciência construída ao longo das aulas; consciência que ajuda a afastar o medo (linha 11).

Apesar de haver o elogio à “estratégia” bem sucedida, que de alguma maneira me posiciona em um lugar de certo destaque no processo de aprendizagem vivido naquele momento pelos alunos, logo depois, Ntangu muda o rumo de sua narrativa, caracterizando indiretamente minha abordagem de ensino: “*é, mas você também nos machucou muito! É verDA:de!*” (linhas 26 e 27). Observa-se que, em um momento delicado de narração de sentimentos relacionados à experiência vivida, o qual envolvia um interlocutor próximo, no caso, eu, Ntangu opta por descrever o que sente por meio de uma expressão metafórica.

Assim, buscando esclarecer sua concepção do tópico narrado, a saber, a abordagem de ensino da professora e/ou do exame, a estudante utiliza-se da ideia de “ferimento”, de “machucado”. Machucados provocados por “muitas análises” e pela indicação de “muitos erros” (linha 32). O verbo “machucar”, portanto, no âmbito da metáfora construída, bem como o adjetivo “duros” que qualifica os “momentos” de aprendizagem nesse contexto (linha 35), funcionam como índices de **referência** e **predicação** e como **indexicalizadores avaliativos**, reforçando o entendimento desse ensino como um processo que exige os “sacrifícios” tão amplamente narrados pelos estudantes em diversas cenas analisadas desta tese.

A exemplo do que é feito por Pinfo na cena anterior (Cena 7), ao enunciar que ninguém os ajuda, apenas eles mesmos (“*Porque até agora, ninguém tá te ajudando, só você próprio! Sabe, essa imagem do exame na frente sempre é um... um PEso!*”, linhas 38 e 39), Ntangu também constrói uma performance que valoriza a determinação assumida por

ela e pelos colegas, posicionando-os como pessoas corajosas. A utilização do verbo “enfrentar” (linha 35) para se referir à atitude frente ao Celpe-Bras, assim como do substantivo “peso” para se referir ao exame (linha 39), além de expor a aprendizagem da língua como um período muito difícil, ajuda a aumentar a importância de cada um deles no processo, principalmente quando afirma que não contavam com ninguém, a não ser consigo mesmos. Essa descrição, de alguma forma, diminui o lugar da professora como “estrategista” e valoriza o lugar dos jovens no jogo da aprendizagem; jogo cujo “dominador”, aquele com mais poder, imporia a “condição” (linha 37) de quem pode ou não pode reterritorializar.

É bastante significativo que a narrativa de Ntangu prossiga com a incorporação de outras **figuras de linguagem**, as quais ajudam a intensificar a performance construída e a dramaticidade do que conta e, portanto, valorizam o lugar dos protagonistas como sofrendores. As frases “passar continua faculdade, não passar voltar... aí você volta, você perde TUdo!” (linhas 37 e 38), estruturadas por meio de **antíteses** (passar/não passar; continuar/voltar), uma figura de linguagem composta de polarizações, e da **hipérbole** “perde tudo”, expõem a instabilidade do momento que Ntangu julga viver, bem como o risco da perda e da exclusão que caracterizaria esse processo.

É relevante ainda tomar a última consideração de Ntangu: “sabe, essa imagem do exame na frente sempre é um... um PEso!” (linha 39). A afirmação metonímica, que toma *a parte* (Celpe-Bras) pelo *todo* (convênio PEC-G), pode ser considerada uma pista de como o convênio e suas regras não são o foco principal das preocupações dos alunos nesse momento. O Celpe-Bras e toda a concepção de aprendizagem do PLA, no primeiro ano dos estudantes conveniados africanos no Brasil, assume o lugar mais importante de todo o processo, sendo entendido como o principal agente potencialmente reterritorializador e definidor de suas vidas; aquele que teria o poder de incluir ou excluir.

Concluo o comentário dessa cena, retomando minha última reação diante da narrativa dos alunos: “*Mas, então, não há momentos bons de aprender o português? Não tem momentos bons?*” (linhas 40 e 41). Na próxima cena apresentada e em outras que se seguirão, os estudantes narram impressões e episódios que, de alguma maneira, ajudam a responder meu questionamento:

Cena 9

É difícil... mas é bom...

- 43 **N:** Tem também momentos bons de aprender... como eu... tem algumas palavras desde
44 que eu nasci eu faço em francês, aí eu queria também aprender em português como se
45 fala, aí aprendi e achei LINDo... a falar isso também em português, como algumas
46 palavras que tem na/bíblia... Posso ler também em francês, mas quando eu vou ler
47 em português, ah:: ENtra diretamente no coração...
- 48 **Pr:** Ah, é? Por que você acha que tem essa diferença?
- 49 **N:** Ah, é palavra muito forte... você já sabe uma língua, porque às vezes, mesmo em
50 francês, você pode ler alguma coisa em francês, mas quando você volta na TUa língua...
51 dá um sentido, você tá sentindo que você ouviu bem, você leu bem... Mas em português
52 também... Tem algumas canções gospel... você acha que a pessoa tá louvando Deus,
53 mas com as palavras que saem! Se você traduz em francês, NO::ssa, você GRI::ta! Eu
54 GRI::to! É mais forte!
- 55 **Pr:** A::h, é emocionante?
- 56 **M:** É emoção!
- 57 **N:** [É emocionante! Você sente que a palavra em português é mais forte... aí você
58 pensa... NOssa! MUIta emoção!... Mais com as música gosPEL! Eu OUvo MUIto!
- 59 **Pr:** Ah... então a força está NA língua?
- 60 **M:** Na língua!
- 61 **N:** Na língua, sim!
- 62 **Pr:** O jeito que foi falado na língua é muito forte?
- 63 **N:** MUIto forte!
- 64 **Pr:** Então esse é um dos momentos bons de aprender?
- 65 **N:** Porque pra uma pessoa que não entende essa língua, você vai falar, NO::ssa, você
66 está atraSA::do, você sabe o que eu estou ouVINdo? [ri] EU sei! Você não!
- 67 **M:** Hum, hum!
- 68 **N:** Sabe, eu me lembrei quando eu entrei no avião para o Brasil... eu não entendia
69 NAda! Agora entendo até música!
- 70 **M:**[ri] É... quando você não entende uma língua, você se sente sem segurança!
- 71 **N:** Sem segurança!
- 72 **M:** Você não sabe o que eles estão dizendo... mas quando você entende... isso é uma
73 garanTia...
- 74 **N:** Você sabe onde você está indo!
- 75 **J:** Mas também saber uma língua é importante, faz você ficar diferente...
- 76 **Pr:** Diferente como?
- 77 **J:** Ah, não sei...
- 78 **M:** Superior!

79 **J:** Mas também é importante para o currículo... e:: e::: ter o documento do Celpe-Bras
80 também é importante... porque mostra que eu aprendi a língua BEM!
81 **P:** É! Essa maneira de aprender a língua também, trabalhar com muitos gê::neros,
82 discutir muitos temas, a ciência, sobre a cultura, questiona::r... escrever vários gêneros
83 está sendo muito diferente, muito importante também!
84 **J:** Mas também para fazer muitos gêneros que a gente está fazendo aqui em português,
85 em francês é bem diferente, depende dos objetivos, sabe, a gente estudou em francês,
86 mas CAda um tem um conhecimento especial é:: é: orientado nos seus objeTI::vos...
87 neste momento o objetivo é passar na prova, por isso que nós precisamos fazer assim...
88 mas além de ajudar a passar na prova, vai ajudar também em outras coisas na vida,
89 porque antes de acabar a faculDA::de você tem que redigir um relató::rio é:: não sei,
90 um/um trabalho pro fim do cu:rso... da faculda:de, isso precisa ter um conhecimento da
91 redação...
92 **N:** É difícil... mas é bom...
93 **Pr:**A::h, então... depois de terem refletido sobre gêneros nas aulas, vocês acham que
94 vão escrever diferente também em francês?
95 **J:** Acho que sim! Porque:: sabe, eu aprendi MUIto ainda mais em francês é:: é:: francês,
96 quando eu tô estudando português!
97 **N:** Sim, é verdade!
98 **J:** Às vezes eu não tinha muita habilidade pra aprender francês do jeito que eu tô
99 aprendendo português e:: tem relacionamento com essa aprendizagem do português...
100 é...
101 **N:** Você falou certo! [ri] Como eu, em francês... tinha algumas coisas que eu NÃO
102 entendia, e o português deu sentido para o francês para poder entender... comecei a
103 entender!
104 **Pr:** Entendi...

(Aula gravada em áudio, 30/09/2008)

Na primeira parte da narrativa (linhas 43 a 63), Ntangu e Mananga, que se declaravam muito religiosas, falam sobre a emoção de poder dizer em outra língua determinadas coisas com as quais se identificavam muito. O verbo “entrar”, pronunciado por Ntangu com ênfase (“*ENtra diretamente no coração...*”, linha 47), localiza a construção da língua em um espaço de máxima importância, no caso, o coração. O que há de mais interior é simbolizado pelo coração e é onde Ntangu posiciona a língua portuguesa; não qualquer língua portuguesa, mas aquela vinculada a um tema que lhe é muito caro, a religião.

O verbo “gritar” (“*Se você traduz em francês, NO::ssa, você GRI::ta! Eu GRI::to! É mais forte!*”, linhas 53 e 54), utilizado por Ntangu para definir sua emoção ao entender o significado das músicas em português, pode ser tomado como um **indexicalizador avaliativo** que ajuda a dimensionar o quanto considera o acesso ao português como um mecanismo de empoderamento. Ao atribuir ao português um lugar de maior importância que ao francês (“*Você sente que a palavra em português é mais forte...*”, linha 57), a jovem se autoposiciona também como alguém que se sente em territorialização em um lugar de importância e de força (linhas 59 a 63), pelo menos no que diz respeito a esse lugar das significações mais cotidianas trazidas pela fruição de uma canção, por exemplo.

É relevante pontuar que Ntangu escolhe fazer uma **citação** da própria voz para exemplificar o que significa entender o português: “*porque pra uma pessoa que não entende essa língua, você vai falar, NO::ssa, você está atraSA::do, você sabe o que eu estou ouVINdo? [ri]EU sei! Você não!*”, linhas 65 e 66. Ventriloquando a própria voz, a narrativa de Ntangu a aproxima de uma posição de poder, de quem pode **avaliar** e **referenciar** o Outro como “atrasado” e, portanto, ocupante de uma posição inferior. É significativa dessa avaliação a maneira como pronuncia enfaticamente algumas palavras (“nossa”, “atrasado”, “ouvindo”, “eu”), o que contribui para diferenciar o lugar que assume para si e o lugar em que coloca o Outro. O que distingue esses territórios é justamente o “saber” e o “não saber” a língua.

É preciso considerar como essa narração inicial de Ntangu, enfocando a questão do empoderamento, é seguida pelos colegas. Mananga destaca dois territórios, o da “insegurança”, sem a língua, e o da “garantia”, com a língua (linhas 70 a 73). Aproximando a ideia de “aprendizagem” ao da “garantia”, a narrativa de Mananga reforça o caráter potencialmente territorializador que a língua portuguesa assume nesse contexto. Saber a língua significa ter o espaço garantido e não estar submetido a um outro, porque, conforme completa Ntangu, “*você sabe onde você está indo!*” (linha 74). Nesse sentido, o saber seria poder movimentar-se, deslocar-se, territorializar-se, e não simplesmente ser levado ou até mesmo ser excluído.

Jabali, por sua vez, relaciona o empoderamento proporcionado pela aprendizagem da língua a um aspecto instrumentalizador que acaba por diferenciar as pessoas. O Celpe-Bras seria justamente o responsável por essa diferenciação, uma vez que o certificado é o documento que oficialmente classifica ou mensura a proficiência da língua portuguesa do Brasil por um estrangeiro. Ao acentuar a pronúncia do advérbio “bem” (“*porque mostra que eu aprendi a língua BEM!*”, linha 80), Jabali atesta a credibilidade do exame, **avaliando-o** como um mecanismo capaz de diferenciar um currículo.

Pinfo concorda com as considerações de Jabali (“*É!*”, linha 81) e ainda destaca como aspecto importante e, portanto, positivo, a maneira como o Celpe-Bras concebe o ensino e a aprendizagem da língua ao privilegiar os gêneros discursivos (linhas 81 a 83). Jabali completa a observação do colega, explicando que entende que os gêneros podem ser diferentes em cada língua e que o exame autoriza determinadas formas para esses gêneros, contudo, o interessante é que Jabali reconhece que a aprendizagem não funciona apenas como um mecanismo de passagem para a graduação, mas para a vida e para um processo longo e importante que o contexto acadêmico implica (linhas 88 a 91).

É expressiva a maneira como Ntangu arremata a narrativa dos colegas: “*é difícil... mas é bom...*” (linha 92). A escolha dos adjetivos “difícil” e “bom”, aparentemente incompatíveis no contexto, são aproximados para fazer **referência** e **avaliar** a aprendizagem da língua adicional prevista pelo exame Celpe-Bras como uma experiência importante pelos estudantes, a ponto de reconhecerem seus efeitos benéficos na maneira de lidar com o conhecimento do francês, a língua com que foram alfabetizados e a mais presente nas relações letramentadas em seu país (linhas 95 a 103). Jabali afirma que passou a ter mais “habilidade” (linha 98) para aprender francês depois da experiência de aprender o português com essa abordagem voltada para os gêneros, e Ntangu acompanha as considerações do colega, explicando que “*o português deu sentido para o francês*” (linha 102).

Assim, a dificuldade trazida pela nova abordagem de ensino-aprendizagem é avaliada, de certa forma, como algo positivo e, poderia dizer, como um processo de tradução cultural (BHABHA, 2007/1998) que exigiu deles constantes negociações e ressignificações de uma série de posicionamentos, inclusive relacionados aos seus modos de

compreender a própria aprendizagem. Pode-se dizer, então, que as narrativas construídas pelos quatro jovens nessa cena ajudam a construir a experiência de aprender o português e, conseqüentemente, de prestar o Celpe-Bras, como um processo de relevância – relevância que continuou a ser destacada pelos alunos ao longo de seus cursos de graduação. Na conversa que a cena a seguir focaliza, eles falam sobre os efeitos do Celpe-Bras na vida acadêmica:

Cena 10

Eu acho que esse tipo de prova tá tentando testar ou mudar as habilidades do aluno, sabe?

O professor tá jogando muito em gêneros, você tem que entender o gênero que ele quer!

- 1 **P:** Eles tentam nivelar o conhecimento do candidato... é um exame bem elaborado,
2 sabe? Eles não vão pedir como se fosse as criança da escola primária... eles pede
3 mesmo assim, algumas temas bem estrutura::dos, elaborados pra nivelar, mesmo, o
4 conhecimento. Por exemplo, eles vão pedir, vamos pensar que:: você tá/tem que
5 escrever uma carta formal pedindo para o patrocinador de poder contribuir, por
6 exemplo, num atleta brasiLEIro... É isso, por exemplo... como você vai escrever a carta
7 formal? Tem algumas estruturas, algumas regras que você tem que: entender bem... É
8 isso, porque se fosse só:: não, vamos escrever só [vai falando palavras em francês] seria
9 uma prova tão fácil, que uma pessoa não vai precisar mais estuDAR! Você pode ficar lá
10 em casa, sossegado e chegar e prestar a prova... você passa, né! Essa prova, eu gostei
11 mesmo de prestar essa prova! Se tivesse mesmo outra oportunidade de prestar
12 novamente, eu prestaria, sim, na boa, sabe! Mas sabe, o tempo não permite!
- 13 **J:** Eu também! O tempo não permite...
- 14 **Pr:** Agora tem outros objetivos...
- 15 **P:** Outros objetivos, sim! E:: também, sabe, esse nivelamento é a busca de um tipo de
16 aluno, o tipo de aluno que o convênio e que a universidade quer ter... eu acho que é
17 isso... até os países lusófonos eu acho que vão precisar do Celpe-Bras... Cabo Verde,
18 Angola, Guiné-Bissau, São Tomé, porque eles constataram que o português deles e o
19 português do Brasil é bem diferente, eles estão tendo muita dificuldade de assimilar as
20 matérias! Eu acho que esse tipo de prova tá tentando testar ou mudar as habilidades do
21 aluno, sabe? Porque, por exemplo, vamos pensar, na aula, vai ter muitos trabalhos pra
22 fazer, então, se você não tá habituado nesses tipos de gêneros, como você vai fazer? Eu
23 ainda tenho uma prova agora, no final do semestre, História Geral, parecida com o

24 Celpe-Bras, o professor tá jogando muito em gêneros, você tem que entender o gênero
25 que ele QUER! Você pode escrever mil e quinhentas folhas, mas se você tá FOra do
26 JO::go [risos], já E::ra, cara!
27 **J:** Cartão vermelho! [risos] Fora do jogo!
28 **Pr:** Ah, não entender os gêneros é estar fora do jogo?
29 **J:** Isso! Isso realmente acontece na faculdade, porque o professor pede um trabalho,
30 uma prova, você tem que entender o que está sendo pedido pra você responder, se você
31 não entendeu, não tem como você acertar na pergunta!

(Conversa informal, 11/06/2010)

No comentário iniciado por Pinfo, o tópico é a caracterização do exame Celpe-Bras. Sua narrativa indica que o exame é percebido não apenas como um instrumento que certifica uma dada proficiência na língua adicional como qualquer outro exame, mas vai além, objetivando “testar” ou “mudar” as habilidades dos candidatos (linha 20) e, assim, “nivelar” seus conhecimentos (linhas 1 e 3). Com isso, o exame seria entendido como um tipo de vestibular, um exame de entrada, em que se buscam os melhores candidatos não apenas testando seu conhecimento do português enquanto sistema linguístico, mas suas habilidades de leitura, escrita, articulação de ideias, autoria.

O jovem destaca ter gostado de prestar a prova e expõe o desejo de possivelmente fazê-la novamente, no que é seguido por Jabali (linha 13). A complexidade do exame, narrada em detalhes por Pinfo por meio do exemplo de uma tarefa (linhas 4 a 7), é **predicada** positivamente na **repetição** do advérbio “bem”: “*é um exame bem elaborado*” (linha 1); “*temas bem estrutura::dos*” (linha 3). Essa predicação está justamente ligada ao fato de o exame não ser considerado fácil ou “coisa de criança” (como já evidenciado em outras cenas), como são muitos exames de proficiência e muitos materiais didáticos para o ensino de língua adicional: “*eles não vão pedi::r como se fosse as criança da escola primá::ria...*” (linha 2). Pode-se dizer que o Celpe-Bras é entendido como um dispositivo que demanda estudo (“*É isso, porque se fosse só:: não, vamos escrever só [vai falando palavras em francês] seria uma prova tão fácil, que uma pessoa não vai precisar mais estuDAR! Você pode ficar lá em casa, sossegado e chegar e prestar a prova... você passa,*

né!, linhas 7 a 10) e um processo de “aprender a aprender” que gera transformações, ou, como diz Pinfo, que gera “mudança de habilidades” dos alunos (linha 20).

Quando cita a necessidade de os candidatos de países lusófonos prestarem também o exame (linhas 15 a 20), Pinfo reforça a importância do Celpe-Bras como potencial instrumento de reterritorialização, já que, segundo seu ponto de vista, teria condições de proporcionar a esse contingente de estudantes melhor adaptação às exigências acadêmicas das universidades brasileiras (“*eles estão tendo muita dificuldade de assimilar as matérias!*”, linhas 19 e 20).

Para exemplificar aos interlocutores a necessidade de desenvolver e/ou expor certas habilidades, Pinfo lança mão de uma **expressão metafórica** (linha 24) que chama a atenção de seus interlocutores, visto que é imediatamente desdobrada por Jabali (linha 27). Aproveitando o clima da Copa do Mundo de Futebol de 2010, Pinfo aproxima a ideia de produção de textos em diferentes gêneros discursivos no cotidiano acadêmico à ideia de um “jogo”: “*eu ainda tenho uma prova agora, no final do semestre, História Geral, parecida com o Celpe-Bras, o professor tá jogando muito em gêneros, você tem que entender o gênero que ele QUER! Você pode escrever mil e quinhentas folhas, mas se você tá FOra do JO::go [risos], já E::ra, cara!*” (linhas 22 a 26).

Os gêneros exigidos pelo professor compõem o jogo ao qual o estudante tem de aderir, conhecendo suas regras de funcionamento (“*Tem algumas estruturas, algumas regras que você tem que: entender bem...*”, linha 7). Como diz Pinfo, não basta simplesmente jogar ou fazer uso da língua, escrevendo “mil e quinhentas folhas” (linha 25), se a produção não estiver vinculada ao entendimento dos gêneros que a academia referencia. Dessa forma, não conhecer os gêneros produzidos e exigidos nesse contexto é estar desterritorializado academicamente ou territorializado apenas precariamente (HAESBAERT, 2004). O uso da palavra “fora”, pronunciada enfaticamente por Pinfo (linha 25), bem como a expressão metafórica “cartão vermelho”, trazida por Jabali (linha 27), pistas de **referência** e **predicação** e de **avaliação**, ao mesmo tempo em que vozeiam um discurso de que a academia é um lugar em que exclusões efetivamente podem acontecer e acontecem, ajudam a ampliar a importância do período de preparação para o Celpe-Bras e do próprio exame, situando-os como mecanismos capazes de fazer o estudante “entender o

que está sendo pedido” (linha 30), ou seja, capazes de incluí-lo “no jogo”, de garantir a ele um lugar no time.

Esse lugar, no entanto, não está suficientemente assegurado apenas pelo fato de o aluno ter se preparado para o exame durante um ano e ter conseguido o certificado. Vejamos o que dizem os jovens a esse respeito, em um momento em que estão na metade do segundo ano de graduação, em 2010:

Cena 11

O Celpe-Bras ajuda pra você começar na faculDAde, só que...te crucifiCOU também!

- 1 **Pr:** Mas, então, mudou a maneira de estudar e de aprender de vocês, depois de vocês
- 2 terem prestado o Celpe-Bras?
- 3 **P:** Ah, eu acho que pra mim piorou mais! [rindo muito]
- 4 **Pr:** Piorou em que sentido? Ficou mais crítico?
- 5 **P:** Não! [rindo] Fiquei mais fodido [rindo] porque eu tenho algumas coisas, alguns
- 6 li::vros, sabe, que você, sabe, que você tem que entender o autor, mas você poder ler
- 7 quase quiNHENtas FOLhas, você não tá entendendo NAda, absolutamente NAda! Mas
- 8 você tá falando, esse cara, ele deveria falar o quê? [rindo muito] Entendeu?
- 9 **J:** O Celpe-Bras ajuda pra você começar na faculDAde, só que...te crucificou também!
- 10 **P:** Me ajudou, me ajudou MUIto, sim, a passar, mas me crucifiquei, sim!
- 11 **J:** De um jeito, te ajudou pra você passar, só que te crucificou porque você vai
- 12 estudar/não, mas quando eu tô falando de certa forma que me crucificou, porque::
- 13 porque eu, às vezes, erro as coisas por causa do portuGUÊS! A minha crucificação é
- 14 quando eu Erro uma coisa por causa do português! Eu não conSI::go tirar nota/não
- 15 consegui tirar NOta, por causa que eu não tinha entendido o que que a questão tava
- 16 peDINdo!
- 17 **Pr:** Então,por um lado, o Celpe-Bras ajudou a entrar na [cita o nome da universidade],
- 18 mas por outro lado, abriu um caminho de mais sofrimento ai::nda...
- 19 **J:** I::sso!
- 20 **Pr:** Porque esse caminho é muito difícil...
- 21 **J:** Isso!
- 22 **Pr:** É muito exigente...
- 23 **J:** Ce::rto!
- 24 **Pr:** E a aprendizagem do português nunca acaba!
- 25 **J:** Cada dia mais difícil, porque cada dia vem coisas NOvas!

26 **Pr:** Mas também tem a ver com o gênero acadêmico, né?

27 **J:** Certo! Isso tem a ver com o gênero acadêmico, eu concordo com você, porque a [cita
28 o nome da universidade] tem um NÍvel e você tem que estar no nível da [cita o nome da
29 universidade]!

30 **P:** Vamos imaginar, ele [referindo-se a Jabali] está num curso das exatas, né, eu estou
31 na humanas... é complicado, sabe, é:: pra mim, tem algum professor que chega, nã::o, eu
32 preciso que você escreva um arti::go... você sabe o trabalho que dá se você tem que
33 escrever um artigo! Artigo, por exemplo, de QUINze folhas! Quinze folhas em
34 português, você tem que pensar, estruturar mesmo um (?), deixar mesmo numa folha os
35 pensamento em português... Na segunda-feira mesmo, eu tive uma apresentação pra
36 fazer... eu fiz TUdo, sabe, bonitinho, uma folha! Mas chegou num momento mesmo,
37 sabe, eu estava me perdendo, assim, no português é:: falando, tinha algumas...
38 dificulDA::des! Fiquei até nervoso, assim, com umas coisas... é: fiquei/falei, nossa, até
39 hoje ainda não dominei a língua portuguesa! Eu me sinto mesmo sem falar/ aGO::ra é
40 que começo, agora é que começo a sonhar em português! [risos]

41 **J:** Antigamente era tudo legendado, né? [rindo] LegenDado, tudo duBLAdo! Tudo
42 dublado! Você sonha com a legenda... ah...

43 **P:** Agora que comecei a sonhar, ma::s até hoje sinto que não... dominei a língua... com o
44 tempo, né, vou pegar o jeito! Com o tempo...

45 **J:** Acho que dominação toTAL a gente nunca vai ter! Mesmo depois de dois anos de...
46 de aula de português... a gente não consegue!

47 **Pr:** Comparem vocês com os estudantes brasileiros, vocês acham que eles não têm
48 dificuldade?

49 **J:** Dificuldade eles têm!

50 **P:** [Eles TÊM dificuldade!

51 **Pr:** Vocês acham que algum brasileiro pode dominar a língua portuguesa? Não
52 também!

53 **J:** A gente também não domina o francês, mas quanto mais você é falante do português,
54 é melhor pra você!

55 **Pr:** Sim! E de conhecer o gênero que impÉra naquele lugar, porque o gênero acadêmico
56 aqui na [cita o nome da universidade] pode ser diferente do que é na universidade no
57 seu país, do que é na [cita o nome de uma outra grande universidade brasileira], de
58 outras universidades, é uma coisa da gente ir conhecendo o território...

59 **J:** Sim, precisa conhecer o lugar!

(Conversa informal, 11/06/2010)

A narração de Pinfo e de Jabali, descrevendo o período de graduação, é permeada de **hipérboles**, imagens fortes e **absolutizações**. Com isso, os estudantes

chamam a atenção para uma performance discursivo-identitária que ajuda a posicioná-los como vítimas de um longo processo de sofrimento em que se constituiria a graduação e a contínua aprendizagem da língua portuguesa nesse contexto.

Para os alunos, o Celpe-Bras viabilizaria a territorialização em um espaço em que, o tempo todo, estão sujeitos a exclusões e, portanto, a desterritorializações. Um espaço, assim, instável. Pinfo, por exemplo, caracteriza-se como “fodido”, ou seja, como alguém que se encontra no pior lugar possível, já que não entende “*NAda, absolutamente NAda!*” (linha 7), mesmo tentando ler “quinhentas folhas” (linha 7). A **hipérbole** presente na descrição do número de páginas e a **absolutização** do entendimento por meio da palavra “nada” conferem à narrativa um tom de drama, que ajuda a delinear o que seria o sofrimento dos protagonistas.

É relevante pontuar que a descrição inicial do sofrimento não é simplesmente referendada por Jabali, mas desdobrada de maneira enfática por meio de uma forte **imagem metafórica**, a crucificação: “*o Celpe-Bras ajuda pra você começar na faculDAde, só que...te crucifiCOU também!*” (linha 9). Imagem que, na sequência, é imediatamente incorporada por Pinfo: “*me ajudou, me ajudou MUIto, sim, a passar, mas me crucifiquei, sim!*” (linha 10). Assim, percebe-se uma afinação entre os interlocutores no sentido de construir essa imagem de dificuldade que seria característica central de suas vidas como graduandos PEC-G.

A imagem do exame como um instrumento de reterritorialização é clara. Contudo, tal reterritorialização é marcada pelo constante sofrimento gerado por uma série de não inserções ou de negações. Para Jabali, a crucificação consistiria no “erro”, na “falta” de nota, no “não entendimento” (linhas 13 a 16) e tudo isso “por causa do português” (linha 14).

Após concordar com minha interpretação de que o contexto se desenharia dessa forma dada a exigência da universidade e a necessidade de sempre estarem aprendendo a língua (linhas 17 a 24), Jabali completa meu raciocínio da seguinte maneira: “*cada dia mais difícil, porque cada dia vem coisas NOvas!*” (linha 25). O adjetivo “novas”, que caracteriza “coisas”, também é um **indexicalizador avaliativo** que indica como situações não podem ser previstas ou simplesmente repetidas em seu transcurso, ajudando a compreender o

contexto vivido como um espaço em que há sempre algo a ser (re)criado e, portanto, aprendido.

O desafio do novo pode ser entendido também como o medo de não entender o novo e como o medo de não estar no nível que a universidade estipularia (linha 28). O longo turno de Pinfo (linhas 30 a 40), relatando as especificidades do cotidiano de um estudante de Humanas, menciona a necessidade do conhecimento dos gêneros acadêmicos, como, por exemplo, o artigo, que não se limita simplesmente a uma redação linguisticamente correta, mas demanda produção de textos autorais em que “*você tem que pensar, estruturar mesmo um (?), deixar mesmo numa folha os pensamento em português...*” (linhas 34 e 45). O verbo “deixar” ajuda a **predicar** e a **avaliar** esse processo como uma responsabilidade de criação e não simplesmente de repetição de conhecimento, o que, por sua vez, também ajuda a definir o que seria o nível de produção exigido pela universidade.

Tento chamar a atenção para o fato de que esse processo tampouco é tranquilo para os brasileiros (linhas 47 e 48), que o domínio da língua é um mito (linhas 51 e 52) e que há necessidade de se conhecerem os gêneros discursivos eleitos pelo lugar (linhas 55 a 58), mas o fato é que, nas narrativas dessa cena, sobressaem-se as descrições em que os narradores se percebem como inferiorizados em relação aos brasileiros, justamente por terem um conhecimento muito menor da língua em que precisam produzir o conhecimento: “*a gente também não domina o francês, mas quanto mais você é falante do português, é melhor pra você!*” (linhas 53 e 54). Assim, se num espaço em que as exigências são enormes mesmo para os brasileiros, o que dirá para eles que, mesmo depois de dois anos, ainda não se sentem conseguindo falar e entender bem a língua (linhas 45 e 46).

As expressões “eu estava me perdendo” (linha 37) e “eu me sinto mesmo sem falar” (linha 39) utilizadas por Pinfo para narrar seu sentimento em relação a outro gênero acadêmico, a apresentação oral, também se configuram como pistas significativas de seu posicionamento em relação ao reterritorializar-se nesse meio. A expressão metafórica “estar perdido” desenha o espaço que ocupa em sua sala de aula e na universidade como um espaço do qual ainda não conseguiu se apropriar (LEFEBVRE, 1986/1974) e onde sua

produção não é reconhecida justamente porque “não diz” (“*Eu me sinto mesmo sem falar*”, linha 39).

“Dizer”, nesse sentido, incluiria não apenas fazer tudo “bonitinho” (que pode ser entendido como gramaticalmente adequado) e arrumado em uma folha (linha 36), como diz o próprio Pinfo, mas uma série de outros fatores que perpassam o discurso e, particularmente, o discurso em ambiente acadêmico. Esses fatores – concepção de leitura e escrita, metodologia de ensino, metodologia de produção científica etc. – precisam fazer parte do conhecimento de qualquer aluno, e não apenas do estrangeiro.

É certo que os universitários brasileiros, inclusive os de instituições públicas, apresentam dificuldades com a produção acadêmica, o que é largamente registrado em pesquisas e publicações em diversas áreas do conhecimento. Contudo, o contexto em foco traz complicadores que não podem ser negligenciados. É fato que grande parte dos alunos PEC-G tem histórias de letramento em suas línguas de escolarização significativamente distantes das concepções de língua, ensino e aprendizagem que o ensino de língua adicional indiretamente proposto pelo Celpe-Bras inclui, e isso precisa ser levado em conta. Certamente, o impacto dessas diferenças ao longo de todo o período dos estudantes no Brasil influencia a qualidade das territorializações construídas no ambiente acadêmico e fora dele. Conhecer essa outra forma de aprender é, assim, ter mais chance de uma territorialização realmente significativa, que proporcione movimentos de apropriação e, conseqüentemente, de visibilização.

Na cena selecionada a seguir, que também faz parte de uma conversa informal realizada na metade do segundo ano de graduação, ao se pronunciarem sobre a oportunidade de conhecer e produzir alguns gêneros textuais no período de preparação para o Celpe-Bras, os estudantes voltam a relatar o efeito dessa oportunidade em suas vidas:

Cena 12

“Eu nunca tinha FEIto um panfle::to, carta do leitor, nunca tinha feito isso!”
“Como você sabe que é um panfleto? Você tem que falar, olha o jeito que tá, olha para quem se dirige, olha o imperaTI::vo, olha tal!”

- 1 **Pr:** Alguns gêneros que vocês escreveram em aula, vocês nunca tinham escrito em

2 francês?

3 **N:** Eu não!

4 **M:** Não!

5 **N:** Por exemplo, eu nunca tinha FEIto um panfle::to, carta do leitor, nunca tinha feito

6 isso! Foi importante fazer esses gêneros, me ajudou muito, até que:: eu consegui

7 entender o que que era uma carta do leitor, um panfleto, entendeu?

8 **M:** Hum hum!

9 **N:** Porque até a gente recebia aqui panfletos, mas não sabia que se chamava panfleto e

10 que era escrito de tal forma, entendeu? Porque até aqui tem brasileiros que NÃO sabem!

11 Eu converso com eles assim, NO::ssa/eles/você ta lá no bandeirão, você Ntangu, você tá

12 muito mais do que a gente! [rindo] Um dia na sala de aula, eu não sei o que falei, tudo

13 mundo ficou impressiona/eu falei de:: a::h, esqueci! Mas numa disciplina eu falei uma

14 coisa e a professora queria te enconTRAR, entendeu? [risos] Que eu tava muito CERta

15 a respeito da lí::ngua, que eu conhecia muito mais a língua do que:: as pessoas que

16 tavam na sa::la... o fato de EU usar/na verdade a professora tava falando de uma coisa

17 assim... repetiTI::va, você quer falar de uma coisa, mas você repete muito às vezes...

18 seria uma tautologia, só que ninguém sabia o que que era... aí a pessoa começou a falar,

19 falar, falar, eu disse você quer falar de uma tautologia? Aí as pessoas ficaram assim, o

20 que que é isso? Tive que explicar, entendeu? Mas... é isso! Aí quando você vai falar de

21 um panfleto também pra falar assim, isso aqui é um panfleto! Como você sabe que é um

22 panfleto? Você tem que falar, olha o jeito que tá, olha para quem se dirige, olha o

23 imperaTI::vo, olha tal! Mas vocês estudaram até imperaTI::vo? [risos] A gente estudou

24 TUdo! [risos] Então você tá pronta pra fazer o vestibular! A::h, não sei, eu falei, mas a

25 gente estudou TU::do! [...] Quando elas (as amigas) têm dúvida, elas ficam perguntando,

26 Ntangu, é assim mesmo que coloca? [risos] Eu acho isso MUIto engraçado! Eu falei,

27 gente, a língua é de vocês! É isso, é isso mesmo, tem que colocar o acento no verbo...

28 ou seja, é aSSIM!

29 **P:** Eu também acho engraçado alguns amigos que me perguntaram o significado de

30 algumas palavras, o que significam, NO::ssa, que verGO::nha, o Pinfo tá falando

31 português mais do que nó::s... SA::be... assim...

(Conversa informal, 18/06/2010)

Ntangu e Mananga iniciam respondendo ao meu questionamento e confirmam nunca terem tido, em suas histórias de escolarização, a oportunidade de produzir textos de determinados gêneros (linhas 3 a 8). No entanto, observa-se que Ntangu considera relevante dizer que muitos brasileiros também não sabem reconhecer ou produzir alguns desses gêneros (“*Porque até aqui tem brasileiros que NÃO sabem!*”, linha 10). É interessante

notar que essa afirmação, que poderia ser considerada polêmica pela interlocutora brasileira – no caso, eu –, seja seguida de uma narrativa pontuada de **citações diretas**. Escolhendo citar as vozes das pessoas envolvidas na interação, Ntangu indica seu **acesso epistêmico** ao evento narrado como alguém que realmente participou dele, dotando-o de verossimilhança e ajudando a afastar possíveis questionamentos a respeito do teor de sua afirmação.

Em um primeiro momento, a jovem traz a fala dos amigos surpreendendo-se com o fato de ela ter mais conhecimento da língua portuguesa do que eles próprios: *“NO::ssa/eles/você ta lá no bandejão, você Ntangu, você tá muito mais do que a gente!”* (linhas 11 e 12). A surpresa, marcada pela interjeição “nossa” e por partículas intensificadoras (“muito mais”), também **avalia** o lugar ocupado por Ntangu por meio de seu conhecimento da língua, o que a posiciona em um lugar de destaque, muitas vezes superior ao lugar dos brasileiros.

Em seguida, a jovem conta um episódio ocorrido em sala de aula que marca seu protagonismo como conhecedora do português diante de uma plateia de brasileiros (linhas 12 a 20), os quais, teoricamente, deveriam saber mais do que ela. Novamente, o recurso da **citação direta** utilizado por Ntangu torna mais viva a demonstração de como os brasileiros ficaram espantados com seu conhecimento: *“áí as pessoas ficaram assim, o que que é isso? Tive que explicar, entendeu?”* (linhas 19 e 20). O verbo “explicar” situa a narradora **metapragmaticamente** como alguém que enuncia algo importante, algo que precisa ser ensinado, e isso contribui para posicioná-la como alguém que assume um lugar a ela inicialmente indisponibilizado.

Esse protagonismo em relação ao conhecimento da língua prossegue quando Ntangu conta o episódio em torno da explicação do que é um panfleto (linhas 20 a 28). A **citação direta** da voz de seu interlocutor, perguntando-lhe como sabe o que é o citado gênero (*“Como você sabe que é um panfleto?”*, linhas 21 e 22), ventriloqua o brasileiro como aquele que “não sabe” e que “precisa ser orientado”, tanto que, na sequência, Ntangu narra uma série de explicações que “tem que” fornecer (linha 22). Nota-se que suas explicações atendem ao que é largamente enfatizado pelos pressupostos teóricos do Celpe-Bras: os pressupostos comunicativos do texto, seu interlocutor, seu formato, os aspectos linguísticos apropriados ao gênero etc. (linhas 22 e 23).

A troca de papéis narrada por Ntangu é assumida quando a jovem afirma que frequentemente tem de ajudar colegas brasileiras em suas dúvidas a respeito do português: “quando elas (as amigas) têm dúvida, elas ficam perguntando, Ntangu, é assim mesmo que coloca?” (linhas 25 e 26). Sua afirmação categórica e pronunciada com ênfase (“é aSSIM!”, linha 28) em resposta à pergunta das amigas lhe garante um lugar privilegiado que, nesse caso, pode-se dizer, foi propiciado pela aprendizagem da língua e pelo período de preparação para o Celpe-Bras. Não é à toa que Ntangu, no início da narrativa, faz questão de dizer que uma professora de outra disciplina, ao constatar seu bom conhecimento de português, manifestou interesse em encontrar a professora de Português, ou seja, a responsável por sua preparação, para provavelmente parabenizá-la pelo curso proporcionado à aluna: “mas numa disciplina eu falei uma coisa e a professora queria te enconTRAR, entendeu? [risos] Que eu tava muito CERta a respeito da lí::ngua, que eu conhecia muito mais a língua do que:: as pessoas que tavam na sa::la...” (linhas 13 a 16).

Pinfo compartilha do mesmo posicionamento de Ntangu, indicando como os colegas reconhecem seu conhecimento da língua (linhas 29 a 31). A **citação direta** da fala dos brasileiros e a utilização do substantivo “vergonha”, um índice de **referência** e **predicação**, ajuda a ventriloquá-los como avalistas do lugar superior que Pinfo ocupa nesse contexto, merecedor de sua vaga e de seu lugar na universidade. Tanto a fala de Ntangu, quanto a de Pinfo, dizem muito a respeito do quanto **o conhecimento da língua constrói um território de reconhecimento e de visibilidade**. Embora a narrativa dos alunos mostre como realmente não conheciam determinados gêneros discursivos e o quanto foi difícil aprender a língua com as exigências traçadas pelo Celpe-Bras, também evidencia o primeiro ano como um importante período de sua formação no Brasil, como se o conhecimento adquirido fosse um possível responsável pelo espaço diferenciado na socialização com brasileiros. Apesar da frequente sinalização das dificuldades e sacrifícios que esse período lhes imputou, há também indicação de que o conhecimento adquirido lhes permitiu atuar com certa propriedade em relação à própria língua e isso elevou a autoestima e a noção de certo pertencimento.

Encerrando aqui as narrativas dos estudantes sobre o Celpe-Bras, na próxima seção, passo a trazer as narrativas sobre o PEC-G.

4.2. NARRANDO O PEC-G

Conforme já mencionado, após terem prestado o exame Celpe-Bras, observei que os estudantes, em nossos encontros, elegeram o convênio PEC-G como tema central de nossas conversas, principalmente ao longo do período de graduação. Nessa fase, passaram a morar separadamente, empreendendo suas reterritorializações de maneira ainda mais particularizada, por isso, como já explicitado, considero as narrativas de cada aluno separadamente, embora, em alguns momentos, a conversa tenha sido em grupo e os colegas tenham participado efetivamente da construção de seus posicionamentos e de suas performances discursivo-identitárias.

Obviamente, essas narrativas acerca do convênio se estabelecem diferentemente por cada um dos estudantes aqui focalizados, tendo em vista o curso escolhido por cada um, sua história familiar, os acontecimentos com os quais tiveram de lidar no Brasil. Apresentando quatro Atos, inicio com as narrativas de Mananga e Pinfo, por terem sido jubilados no decorrer do processo, e prossigo com as narrativas de Jabali e Ntangu, que, até o encerramento deste trabalho, encontravam-se no Brasil.

4.2.1. PRIMEIRO ATO: OS AMORES DE MANANGA

Desde o início, Mananga mostrou-se a mais silenciosa e discreta dos quatro estudantes. Em várias ocasiões, explicou que isso fazia parte de sua personalidade, mas o fato é que, ao longo dos três anos em que esteve na universidade, apresentou dificuldades de socialização e de adaptação ao ambiente que, aliadas ao fato de ter engravidado, certamente concorreram para que sua trajetória culminasse em jubramento. Por isso, inicio com uma conversa em que, embora não haja menção direta ao PEC-G, mostra-se significativa para que, a seguir, possamos compreender a maneira como Mananga narra o convênio e se posiciona em relação a ele.

A conversa ocorreu durante um encontro logo após os alunos prestarem o exame Celpe-Bras pela primeira vez:

Cena 1

Não tenho muitos amigos aqui:: porque aqui em [cita o nome da cidade], principalmente [cita o nome da universidade], a gente são assim... não falam muito com os estrangeiros, principalmente com os NEgros.

- 1 **M:** Na sala de aula eu estou falando só português... estou me sentindo:: CALma, BEM...
2 como se fosse BRAsileira! Mas quando eu saio com meus aMIgos, a gente fala às vezes
3 francês e linga::la, isso faz com que eu volto no CONgo! Esse momento eu sou
4 congolês! Mas quando eu estou na sala de AUla, eu falo só português, eu me sinto que
5 sou brasileira, eu discute com os amigos sobre QUALquer assunto, eu discuto
6 português, eu FAla português! Mas quando eu saio, eu falo outras coisas, outras línguas
7 FOra o português... Eu não falo muito com brasileiros...
8 **Pr:** Não? Você tem pouco contato com brasileiros?
9 **M:** QUase nada!
10 **Pr:** Por que, Mananga? Por que você acha que aconteceu isso?
11 **M:** Ah... [risos] não sei, mas não sou acostumei a ter muitos amigos, no Congo também
12 não... não tinha... Eu cresceu assim, sozinha, com minhas irmãs e irmãos, mais na
13 família do que fo::ra. Minha mãe é assim também, ela não tem muitas aMIgas... Não
14 tenho muitos amigos aqui:: porque aqui em [cita o nome da cidade], principalmente
15 [cita o nome da universidade], a gente são assim... não falam muito com os estrangeiros,
16 principalmente com os NEgros. Acho que não conversam... Se não conheço Ana, não
17 vou conversar com ela... Eles não vão dizer bom di::a pra você:: eles não vai falar
18 NAda! Não vai falar NAda! Mesmo que eu conheço Ana, a gente pode se enconTRAR e
19 passa como se fosse/como se não conhecesse... Eles PASSam! Eu, eu ache::i
20 esTRA::nho... Acho que:: é um dos eleMENTos que fez com que não tenho muitos
21 aMIgos...
22 **Pr:** Então, a convivência na universidade é mais complicada?
23 **M:** Hum, hum!
24 **Pr:** Na igreja não?
25 **M:** Ah, na igreja, não! A gente são muito, muito, muito simPÁTico! ConVE::Rsa, se
26 aBRA::ça. Na igreja, todo mundo é aberto, mesmo que não conheço! Ele vai tentar falar
27 alguma coisa pra você, ah, Deus te abenÇOE! O que que você tá fazendo aqui? Você é
28 brasiLEIro? É:: ele TENTa conhecer você! Ele tentar saber o que você tá fazendo, se
29 você é brasiLEIro ou não, estranGEIro, quanto tempo você está aqui no BraSIL, você tá
30 gostando do BraSIL? Ele TENTa saber MAis! Mas na faculdade não é assim, ninGUÉM
31 tenta saber o que você está penSANdo, o que você tá faZENdo, quais as dificuldades
32 que você tá encontrando na sala de AUla, NÃO!

(Conversa informal, 04/11/2008)

O relato elucidada a maneira como a jovem significa sua reterritorialização no primeiro ano no país e na universidade. Há uma clara cisão entre três espaços fundamentais nesse processo: a sala de aula de Português, os outros espaços na universidade e um espaço específico fora da universidade, a Igreja.

Em um primeiro momento, a aluna contrapõe a sala de aula de Português aos outros ambientes acadêmicos e mostra-se identificada com o primeiro, em que a língua aprendida não somente deveria, mas efetivamente poderia ser utilizada. Aparte as convicções que regem minha prática pedagógica, é preciso reconhecer que nesse contexto há uma brasileira – no caso eu – com quem se deve interagir e que, dessa forma, ratifica o uso da língua portuguesa. Esse uso traz à Mananga posicionamentos de calma e bem estar (linha 1) e, além disso, de empoderamento, já que ali encontra possibilidade de interlocução.

Vejamos como a jovem caracteriza o espaço da sala de aula: *“mas quando eu estou na sala de AUla, eu falo só português, eu me sinto que sou brasileira, eu discute com os amigos sobre QUALquer assunto, eu discuto português, eu FAllo português!”* (linhas 4 a 6). Por meio dos verbos de elocução “discutir” e “falar”, **descritores metapragmáticos**, em uma sequência que enfatiza as ações que performatiza em sala de aula, a narradora declara o papel que assume nesse contexto e que a deixa tão bem a ponto de se sentir “como se fosse brasileira” (linha 2): o papel de alguém que tem voz, que fala e é ouvida. Seu posicionamento, portanto, é de alguém que se sente incluída. A ênfase no pronome indefinido “qualquer” ajuda a evidenciar o empoderamento que significa poder utilizar o português para falar sobre os mais diversos assuntos, até mesmo sobre a língua que aprende: *“eu discuto português”* (linhas 5 e 6).

O ambiente fora da sala de aula, por sua vez, é narrado como um espaço em que não encontra lugar para o português: *“mas quando eu saio, eu falo outras coisas, outras línguas FOra o português... Eu não falo muito com brasileiros...”* (linhas 6 e 7). Ou seja, apenas na sala de aula Mananga se sentiria reconhecida como falante da língua aprendida e, ironicamente, a imersão aconteceria muito mais na restrição da sala de aula do que nos inúmeros espaços da vida cotidiana. A meu ver, a contraposição cumpre um papel de denunciador da vivência no espaço da universidade, que para a narradora é marcado por

restrições, exclusões e até mesmo preconceito. A seguir, trago trechos que evidenciam minha afirmação.

Certamente a dificuldade de socialização de Mananga se deve em parte a sua personalidade mais retraída (linhas 11 a 13); entretanto, conforme apontado pela própria estudante, não é este o componente que determina sua dificuldade, já que, na igreja frequentada, por exemplo, a experiência é diferente. Enquanto nesse ambiente as pessoas seriam mais simpáticas (linha 25), demonstrando interesse em estabelecer algum contato, mesmo que superficial (linhas 26 a 30), na universidade existiria um clima mais fechado que limitaria a socialização entre brasileiros e estrangeiros, especialmente estrangeiros negros: *“não tenho muitos amigos aqui:: porque aqui em [cita o nome da cidade], principalmente [cita o nome da universidade], a gente são assim... não falam muito com os estrangeiros, principalmente com os NEgros”* (linhas 13 a 16).

Essa afirmação da jovem, bastante incisiva, cita a cidade e, sobretudo, a universidade como espaços segregadores, os quais não reconhecem o negro e, mais especificamente, o estudante estrangeiro negro como um parceiro de interlocução, pelo menos nesses primeiros meses no país¹⁴⁴. Ao contrapor a igreja e a faculdade, a aluna reforça sua argumentação, denunciando, de alguma forma, a falta de apoio da universidade em relação a esse processo de reterritorialização: *“mas na faculdade não é assim, ninGUÉM tenta saber o que você está penSANdo, o que você tá faZENdo, quais as dificuldades que você tá encontrando na sala de AUla, NÃO!”* (linhas 30 a 32). Inspirada pelo conceito de “essencialismo estratégico” de Spivak (1985), ousaria interpretar o uso do pronome indefinido “ninguém” (linha 30) nesse contexto como uma **absolutização estratégica** da narradora: a utilização marcada do referente “ninguém”, embora possa também soar como uma hipérbole, enfatiza o sentimento de abandono presente nesse período de sua vida, o que contribui para tornar mais visível uma situação que, para ela, provavelmente mereceria ser conhecida ou denunciada.

Seguramente, parte dessa dificuldade exposta por Mananga é sentida também por universitários brasileiros, principalmente nos primeiros anos de graduação, em que

¹⁴⁴ É preciso dizer que na universidade em questão o número de alunos negros é muito reduzido e, em muitas ocasiões ao longo das aulas, os estudantes chamaram a atenção para este fato, querendo saber por que isso acontecia.

precisam se adaptar a uma série de ambientes e exigências. Contudo, o cenário com traços de drama indicia a complexidade do convênio PEC-G e das situações geradas por ele; não há dúvida de que essa fase de preparação dos alunos para o exame Celpe-Bras é delicada e demanda um aparato que extrapola a sala de aula, havendo, por exemplo, a necessidade de orientação especial e apoio em diversos âmbitos, do jurídico ao psicológico, o que pouco se observou na ocasião.

O fato de nesse primeiro ano morarem no centro da cidade, distantes do ambiente universitário e, mais tarde, em um apartamento, sem compartilhar o cotidiano com universitários brasileiros, pode ter intensificado a dificuldade de socialização. Um apoio inicial da universidade para que morassem em repúblicas de brasileiros muito provavelmente teria auxiliado no processo de entrosamento dos estudantes, sobretudo no caso de Mananga.

É bem forte a percepção que a jovem tem dos brasileiros universitários nessa fase que, para ela, discriminam e invisibilizam sua presença. Tornando sua interlocutora – no caso, eu – parte do evento narrado, Mananga chama a atenção para o que está sendo afirmado: *“se não conheço Ana, não vou conversar com ela... Eles não vão dizer bom di::a pra você:: eles não vai falar NAda! Não vai falar NAda! Mesmo que eu conheço Ana, a gente pode se enconTRAR e passa como se fosse/como se não conhecesse...”* (linhas 16 a 19). Lançando mão de um recurso que classifico como **protagonização do interlocutor**, Mananga cita meu nome, enquadrando-me no cenário (linhas 16 e 18) e atribuindo-me também um papel de personagem do evento narrado.

A função de tal recurso poderia ser a de conseguir minha adesão para o seu argumento, tornando o problema mais real e potencializando, de alguma forma, a possibilidade de me sensibilizar para o quanto se sente apagada nesse contexto. Ou seja, colocando-me em seu lugar de excluída, a narradora, estrategicamente, buscaria me fazer sentir o que é viver sua posição. Nesse sentido, a repetição da palavra “nada” (linha 18) e a escolha do verbo “passar” (linha 19) ajudam a compor o cenário de invisibilização, pois normalmente ninguém fala “algo” para alguém que não existe, nem “se detém” diante do nada. A frase *“Eles PAssam!”* (linha 19) resume enfaticamente esse posicionamento de

invisibilidade e de exclusão, pois assistindo aos outros “passando”, Mananga fica sem parceria, sem interlocução, sem falar o português, enfim, sem se sentir parte do lugar.

No terceiro ano de sua estadia no Brasil, ou seja, no segundo ano de graduação, assim se pronuncia a aluna a respeito do convênio PEC-G, em uma de nossas conversas:

Cena 2

Essa falta de voltar mesmo uma vez por Ano, pra matar a saUDAde, isso é que tá prejudiCANdo... Mesmo as pessoas não FAlam, mas fica dentro do coraÇÃO! Eu chamo isso de feRida dentro do coraÇÃO, que tá sanGRANdo...

- 1 **Pr:** E aí, Mananga, o que você pode falar das suas experiências, do convênio, da sua
2 vida no Brasil até agora? Como estão indo as coisas?
- 3 **M:** Esse convênio é muito desorganizado! Porque quando a gente chegou aqui na [cita o
4 nome da universidade], ninguém sabia do PEC-G, a gente fez o Celpe-Bras, a gente foi
5 lá na faculdade, no departamento de enferMAGEM, o coordenador não sabia que a gente
6 ia vir... Eu achei que é um convênio muito desorganizado... falta organização! É só um
7 convênio, mas cada universidade tem o seu li::vro, tem o seu jeito de ensiNAR, tem
8 universidade que não sabia que os alunos ia vir... Sabe, os aluno do PEC-G têm muitas
9 re::gras, têm regras do PEC-G, têm regras da universida::de... acho que deveria escolher
10 umas/uma REgra para os alunos seguir, porque os alunos de outros intercâmbio tem só a
11 regra da universida::de, mas a gente não... têm que cumprir duas regras de uma só vez!
12 Às vezes três...
- 13 **Pr:** Qual regra você acha que é piOR?
- 14 **M:** No segundo ano, não pode reprovar em mais de duas matérias!... São duas! Não
15 pode reprovar em mais de duas matérias e não pode reprovar duas vezes em uma
16 matéria! Mais de duas vezes!
- 17 **Pr:** E por que você acha que isso é mais difícil?
- 18 **M:** Não é tão difícil, mas pode acontecer! Por exemplo, nós que fala francês, a gente
19 fala agora, não, tá tudo bem, mas cada um sabe:: o que TEM como dificuldade pra se
20 integrar... Tem o que eles dizem que o primeiro ano é o ano de integração... e que no
21 segundo ano você já sabe tu::do, mas não sabe tudo, NÃO! Cada vez você apre::nde,
22 cada vez você se sur/tá surpreendido das coisa que tá acontecen::do... E cada vez que o
23 ano avan::ça, as coisa piO::ra, fica cada vez mais diFÍcil! Olha só o jeito da Ntangu!
24 Tem que fazer esTÁgio, tem que estuDAR, tem PROva! Tem que fazer tudo de uma só
25 vez! Imagina! E não é dois ou três matérias... À vezes/eu me lembro que no semestre
26 passado ela fez ONze matérias! Imagina! Esse semestre ela tá fazendo Oito... Oito

27 matérias, mais esTÁgio, é peSAdo! E aí ela pode rePROvar sem queRER! Tá
28 estuda::ndo, mas TÁ canSAda também! A cabeça não tá suporTAndo, não! Vai acabar
29 reprovando! Não que ela queria reproVAR, mas pode acontecer, porque agora ela tá
30 ficando cada vez mais doENte, não sei se você sabe... Pneumonia, anemia, não sei quê,
31 não sei quê, não sei quê... Ela não tá ficando descansando, tentar passear, esquecer, não
32 TEM jeito, não tem SÁbado, não tem doMINngo, não tem seGUNda, não tem feriado,
33 não tem NAda! ImaGIna! TEM que estuDAR! E soZInha! Se VÍra, porque ninguém,
34 ninguém mesmo vai te ajudAR!

35 **Pr:** E pra você, qual tem sido sua maior dificuldade? É em relação aos trabalhos que
36 tem que fazer, à linguagem dos trabalhos, ou a outras questões?

37 **M:** A maior dificuldade é ficar longe da família... Acho que é isso que tá afetando a
38 maioria das pessoa aqui no Brasil... porque você fica soZINho, você fica penSANDo... a
39 gente se sente sozinho num lugar que a gente fala que conhe::ce, mas não conhece
40 direiTIInho... Às vezes você não tem ami::go, fica difícil. A maior dificuldade pra mim
41 acho que é isso! Pior durante o feria::dos... Tudo mundo via::ja, tudo mundo vai
42 emBOra durante as férias... e você Fica... Pelo menos se tinha uma pessoa da famí::la,
43 não sei quem... irmã, perto, talvez não tão diFÍcil... Sabe, essa falta de viaja::r, viajar
44 não pra passear aqui no Brasil, porque passear a GENte vai ter TEMpo de passear e
45 conhecer o Brasil... Essa falta de voltar mesmo uma vez por Ano, pra matar a sauDAde,
46 isso é que tá prejudiCANDo... Mesmo as pessoas não FAlam, mas fica dentro do
47 coraÇÃO! Eu chamo isso de feRIda dentro do coraÇÃO, que tá sanGRANdo... À vezes
48 você fica dentro do QUARto da CAsa, as pessoas pensam que você está estuDANdo, ou
49 quando você está na frente do li::vro, as pessoas pensam que você está estuDANdo, mas
50 pensamento tá FO::ra! Você tá na frente do professor, o professor fala, fala, fala, fala,
51 quando você tem sauDA::de, você não vai escuTAR! Não vai escuTAR! Ele vai te
52 perguntar, vai chamar três, quatro VEzes, mas você não esCUta, porque você não está
53 na sala de AUla! Isso que prejudica!

54 **Pr:** Então, você acha que se tivesse algum tipo de ajuda pra voltar alguma vez seria
55 mais produtivo?

56 **M:** Se tivesse algum tipo de ajuda pra voltar alguma vez seria mais produtivo! Mais!
57 Tem uma moçambicana que tá fazendo mestrado em mateMÁTica... ela fiCOU... Uma
58 seMAna choRANdo! Não tava estuDANdo! Tava tirando só ZERo... Não porque
59 queRIA, mas porque não tava conseguindo se concenTRAR! Até que voltou, ficou só
60 duas semanas, depois ela voltou aqui, ela tá estudando... Vai acabar no começo do ano
61 que vem! QUANdo volTOU, chamou tudo os afriCANos e faLOU (quase sussurrando),
62 tem que voltar! É imporTANte! Eu fiquei só duas seMANas, mas eu senti que eu
63 preciSAva voltar pra matar essa sauDAde! Pra se concentrar meLHOR!

64 **Pr:** Pra você, o que significaria poder voltar agora?

65 **M:** PRA mim... MUIta coisa! Vai ser uma felicidade eNORMe! Porque eu falo CAda

66 vez com outros ami::gos... amigo, amiga, assim, que tô aqui no Brasil, às vezes eu fico
67 ri::ndo, mas... não é de coração! Sai da boca, assim, heeee! Mas NÃO do FUNdo do
68 coração... O dia que eu vou volTAR, encontrar meu pai, minha mãe, meus irmãos,
69 minhas irmãs... Acho que... nesse dia que vou rir... vou dormir no colo da mã::e... vai
70 ser uma GRANde coisa pra mim...

71 **Pr:** Mas você acha que você teria força para voltar para o Brasil?

72 **M:** Sim!

73 **Pr:** Então, você iria recarregar as forças lá?

74 **M:** É! Parece um aparelho que não tem carregador aGOra, tá sem bateria! Voltar seria
75 como colocar carregador e:: o aparelho voltar a funcioNAR! Porque você lembra
76 quando você recebeu a gente? A gente tava aniMA::do, mas se perguntar pra CAda um
77 ou mesmo se não perguntar, você vai achar que todo mundo tá um pouquinho
78 desanima::do, sim! Mesmo que as pessoas não quer falar, mas já falei... dá pra
79 perceber...

80 **Pr:** Então a família, a casa e o próprio país é uma bateria?

81 **M:** É! A gente tá aqui pra estudar, CLARo! Pra procurar o fuTUro, tudo isso, mas às
82 vezes volTAR, mesmo uma semana só, é imporTANte! Sabe, para mim a minha
83 terraem uma palavra só, posso falar que é a mãe que rece::be, que dá cari::nho, que dá
84 amor, tu::do! Quando você tá perto da mãe, você se sente segu::ro, você sente afeição...

85 **Pr:** E esta terra aqui, o que é pra você?

86 **M:** [risos] Pra mim é um trânsito, que tá ajudando pra o fuTUro! Porque o que a gente
87 vai carregar aqui vai ajudar melhorar o fuTUro... Se carregar BOas coisas, melhorar o
88 fuTUro, se carregar coisas ruim, piOra o fuTUro. Acho que é um trânsito que a gente tá
89 paSSANdo, é um TEMpo pra tentar melhorar as coisas no futuro...

(Conversa informal, 11/06/2010)

A narrativa desse excerto é bastante elucidativa da personalidade de Mananga e da maneira como seu entendimento sobre o PEC-G afetou sua experiência de conveniada no Brasil. É relevante lembrar que “Mananga”, nome escolhido pela própria estudante, significa “amores” em tshiluba e, sem dúvida, o aspecto que mais se evidencia em seu relato é o amor pelos familiares e por sua terra, a ponto de se sentir desconcentrada e fora de lugar (linhas 47 a 53), sendo a saudade o principal obstáculo a ser vencido nessa fase. Após quase três anos no Brasil, a estudante pensa muito na possibilidade de voltar ao Congo para “recarregar as forças” (linhas 73 a 78) e poder levar adiante seus objetivos.

Inicialmente, ao falar de suas experiências, destaca problemas vividos por conta do que considera desorganização por parte do convênio e, por conseguinte, da universidade. Novamente são citadas a falta de recepção adequada, agora pelo coordenador do curso, e a sobreposição de regras a serem seguidas (linhas 1 a 13). Ao explicar que regra considera mais complicada de cumprir – não ser reprovado em mais de duas disciplinas, nem duas vezes na mesma disciplina –, Mananga discursa longamente sobre os sacrifícios vividos, no entanto, destaca Ntangu e não ela mesma como exemplo desse sacrifício (linhas 23 a 33). Por causa do nascimento da filha e das responsabilidades com a criança, à época desse depoimento com cerca de um ano de idade, a estudante ficou atrasada no curso em relação à Ntangu; por isso estava matriculada em menos disciplinas e ainda não fazia estágio. Provavelmente essa seja a causa de preferir utilizar a sobrecarga da amiga como exemplo das dificuldades impostas pelo convênio.

Alunos brasileiros também precisam se matricular em muitas disciplinas em um semestre, principalmente em determinados cursos, como o de Enfermagem. Entretanto, é preciso considerar que, para um estrangeiro, às dificuldades de conteúdo e de quantidade de disciplinas somam-se as dificuldades com a língua adicional e a interação com as construções culturais do lugar em que se encontra. Como frisa Mananga, “*cada vez você apre::nde, cada vez você se sur/tá surpreendido das coisa que tá acontecen::do... E cada vez que o ano avan::ça, as coisa piO::ra, fica cada vez mais diFÍcil!*” (linhas 21 a 23), ou seja, ter um ano para adaptação não significa não enfrentar obstáculos nos anos seguintes.

Para ilustrar o cenário proporcionado pelo convênio, em um primeiro momento, a jovem cita doenças enfrentadas por Ntangu, numa lista que não acaba (“*Pneumonia, anemia, não sei quê, não sei quê, não sei quê...*”, linhas 30 e 31) e, em seguida, elenca uma série de ausências (“*Ela não tá ficando descansando, tentar passear, esquecer, não TEM jeito, não tem SÁbado, não tem doMINngo, não tem seGUNda, não tem feriado, não tem NAda! ImAGIna! TEM que estuDAR!*”, linhas 31 a 33). Não havendo descanso, passeio, esquecimento, nem dia da semana, final de semana, feriado, nem nada, sobraria ao aluno PEC-G apenas o estudo.

Dessa maneira, narrando a exposição desse elenco de negatividades que gerariam, inclusive, o mal estar físico dos estudantes, Mananga referencia e avalia o

convênio como um mecanismo de territorialização que os posiciona ou aprisiona em um espaço único de experiências apenas voltadas ao estudo pesado e solitário, sem orientação ou auxílio para superar os obstáculos (linha 27; linhas 33 e 34), o que contribui para vozear um discurso que os marca como explorados ou injustiçados desse sistema.

Diante de minha insistência querendo saber qual seria, para ela, a maior dificuldade enfrentada (linha 35 e 36), Mananga confessa ser a solidão e a saudade da família e do país (linhas 37 a 41). Solidão que é aliada à fixidez: *“pior durante o feria::dos... Tudo mundo via::ja, tudo mundo vai emBOra durante as férias... e você Fica...”* (linhas 41 e 42). No trecho, a estudante focaliza dois polos; num deles está ela, no outro, os demais estudantes não conveniados. O polo em que se posiciona é gerenciado pelo verbo “ficar”, que indica falta de movimento, enquanto o polo em que os outros estudantes são posicionados é gerenciado pelos verbos “viajar” e “ir”, que indicam trânsito, movimento, fluxo. Essa dicotomia também vozeia a crença de que o PEC-G é um agente que, em certo sentido, promove a imobilidade e posiciona seus conveniados numa espécie de prisão. Cabe aqui pontuar que tal visão não é explicitada apenas por Mananga; Pinfo, Jabali e Ntangu, como se verá mais adiante, compartilham um ponto de vista semelhante.

Muito provavelmente essa falta de integração e a não possibilidade de trânsito – além da responsabilidade de ter uma filha em um país estranho, sozinha – tenham intensificado a fragilidade emocional de Mananga, prendendo-a à imagem da família. Entretanto, se houvesse, na universidade, programas de apoio ao estudante estrangeiro com atividades específicas de socialização, trocas de experiências, vivências em famílias acolhedoras, organização de viagens a baixo custo etc., talvez a integração de Mananga pudesse ter sido menos problemática.

Nota-se que a aluna narra sua dificuldade como sendo a da maioria dos conveniados (linha 38), o que ajuda a reforçar a importância de sua argumentação e a forte **imagem metafórica** (*“Mesmo as pessoas não FAlam, mas fica dentro do coraÇÃO! Eu chamo isso de feRIda dentro do coraÇÃO, que tá sanGRANdo...”*, linhas 46 e 47) torna sua explicação mais intensamente explicitada para o interlocutor. A metáfora é construída de maneira a identificar o convênio como um detrator que “fere” e “faz sangrar”, e os estudantes PEC-G como detratados, a quem não resta outra atitude, senão a de resignação

em uma posição de sofrendores: “*mesmo as pessoas não FAlam, mas fica dentro do coraÇÃO!*” (linhas 46 e 47). Assim, as escolhas lexicais e as imagens construídas na performance discursivo-identitária de Mananga compõem sua posição como vítima do convênio, o qual seria o responsável por certa infelicidade de seus estudantes.

Como se sabe, o PEC-G não prevê nenhum tipo de auxílio financeiro para que o aluno visite seu país enquanto for conveniado. Talvez por isso Mananga fale na “*falta de voltar mesmo uma vez por Ano*” (linhas 45) como um fator negativo e destaque a necessidade de algum tipo de ajuda para esse tipo de deslocamento, o qual funcionaria como estimulador para o cumprimento dos objetivos de estudo. Diante de uma situação delicada em que a questiono sobre uma possível desistência de voltar ao Brasil, caso tivesse a possibilidade de visitar o país, novamente a aluna se vale de uma **imagem metafórica** para explicitar seu pensamento em relação ao assunto. Aproveitando-se da expressão “recarregar as forças” (linha 73) lançada por mim, a estudante desdobra a imagem, comparando-se a um aparelho eletrônico sem carregador e sem bateria, cuja força de funcionamento estaria, justamente, na mobilidade, no trânsito para sua terra. Poder sair seria fortalecer-se para conseguir continuar no Brasil.

É ainda significativa a história que Mananga conta (linhas 57 a 63) para justificar a necessidade de retorno ao país de origem durante a graduação. A protagonista da história que utiliza como exemplo é uma estudante moçambicana, mas, dada a similaridade dos posicionamentos da protagonista e de seus próprios posicionamentos, poderia até dizer que Mananga narra o que imaginaria como sua própria história, se pudesse viajar para a República Democrática do Congo. O recurso da **citação direta** (linhas 62 e 63), que aproxima o interlocutor da suposta cena real, ajuda a afastar possível suspeita de não veracidade do relato e ventriloqua a personagem como alguém em quem se pode confiar, já que, mesmo saindo do país, não desistiu de seu objetivo, pelo contrário, fortaleceu-se para poder concluir o curso.

A história da personagem é narrada com tons de epifania, de tal modo que a estudante moçambicana, após ter voltado de sua viagem e compreendido a importância do trânsito, é movida a passar sua experiência a “*todos os africanos*” (linha 61). É importante destacar o quanto a cena narrada frisa a importância da mobilidade para Mananga –

mobilidade esta que estaria sendo tolhida pelo convênio. No relato, a possibilidade de trânsito teria motivado a transformação completa da estudante, a ponto de retirá-la do desempenho zero (linha 58), alçando-a ao ponto mais alto, a formatura (linhas 59 e 61).

A narrativa de Mananga, trazendo um exemplo que não seria o seu, embora se aproxime do seu, ajuda a vozear a si mesma e, por conseguinte, os estudantes PEC-G, especificamente os africanos, como pessoas que não poderiam ou não deveriam ficar imobilizadas, sem a possibilidade do contato mais estreito com o país e com os familiares. Ou seja, pessoas que também deveriam ter o direito ao deslocamento.

Na sequência, a jovem declara: *“o dia que eu vou volTAR, encontrar meu pai, minha mãe, meus irmãos, minhas irmãs... Acho que... nesse dia que vou rir... vou dormir no colo da mãe::e... vai ser uma GRANde coisa pra mim...”* (linhas 68 a 70). A afirmação da garota de que rirá no dia em que reencontrar os familiares indiretamente pode indicar que, distante deles, sente-se sem motivos para rir e a confissão de que sua atitude será “dormir no colo da mãe” pode ser uma performance de sua instabilidade afetiva no espaço em que se encontra, não apenas por estar longe dos parentes, mas, talvez principalmente, por não ter amigos, nem se sentir integrada nos espaços em que vinha se reterritorializando no Brasil.

Obviamente, um convênio que previsse o financiamento anual de viagens para seus intercambistas seria inviável, mormente se levarmos em consideração que há conveniados de países muito distantes do Brasil, cuja passagem aérea demandaria um montante vultoso. Contudo, tal constatação não invalida a reflexão sobre esse tipo de dificuldade apresentada por Mananga que, conforme indica, parece ser também vivido por outros conveniados e, por isso mesmo, considero que deveria estar na agenda de estudos e discussões do PEC-G.

Pode-se dizer que a narrativa de Mananga compreende o convênio como um agente que, ao oferecer certa possibilidade de reterritorializar em um novo país, em uma nova possibilidade de aprendizagem, também desterritorializa no próprio movimento de desterritorialização temporária, não promovendo possibilidades de trânsito para a terra de origem, o que acaba repetindo e fixando uma imagem negativa do programa.

Faço aqui uma breve digressão para lembrar do ocorrido com Ntangu. No segundo ano de sua estadia no Brasil, sua mãe conseguiu lhe enviar uma passagem e a garota ficou na República Democrática do Congo por três semanas. Como isso, ao regressar, sua bolsa-auxílio do Ministério das Relações Exteriores foi cortada. Assim Ntangu comenta o ocorrido:

1 [...] agora eu não tive este semestre a bolsa do PEC-G porque eu perdi, porque eu viajei,
2 eu tava lá fora, tava no Congo, e eu não entreguei os documentos, como eu viajei, eles
3 têm critério que não pode viajar, que se você for viajar, então tem dinheiro, então eu
4 vou concorrer à bolsa de mérito que é uma outra bolsa, que eles não olham suas viagens,
5 mas olham suas notas, é isso que eu vou concorrer neste semestre pra:: pra fazer as
6 coisas porque todo esse dinheiro nem fica comigo! Vai TUdo na faculDAde! Acaba
7 tudo lá! Acaba tudo... a gente começou este ano, eu falei, será que eu consigo acabar
8 este semestre, porque:: eu tive que comprar as roupas BRANcas, aquelas roupas brancas
9 é absurdo!! Minha mãe não manda mais dinheiro mês a mês como ela mandava, quando
10 eu cheguei, ago::ra, ela manda quando dá, três meses depois... ela manda trezentos
11 dólares, aí você se vira! Mas agora é melhor que antes porque estou na moradia, a
12 moradia não precisa pagar e a alimentação também não, já é melhor, por isso que eu
13 falo que assim tá bom! Agora eu tento fazer o melhor...

(Conversa informal, 18/06/2010)

De sua narrativa, destaco as três passagens grifadas (linhas 2 e 3; linha 6 e linhas 9). É importante reconhecer a necessidade da narradora em informar o interlocutor a respeito do alto custo de um curso como o de Enfermagem e da responsabilidade de sustento que os pais transferem aos filhos. Conforme diz, após o primeiro ano, os filhos precisam “se virar” (linha 11).

Mas, além disso, há uma afirmação a ser pontualmente considerada: “*eles têm critério que não pode viajar, que se você for viajar, então tem dinheiro*” (linhas 2 e 3). Embora pondere que o financiamento de viagens aos estudantes não seja uma medida

viável, nem desejável, considero delicado esse posicionamento indiretamente assumido pelo convênio¹⁴⁵, uma vez que posiciona o estudante PEC-G em dois polos:

- (i) um possível privilegiado, pertencente às classes sociais mais abastadas que, tendo condições de se locomover, não teria necessidade de auxílio de nenhuma natureza;
- (ii) um tipo de “refugiado da pobreza”, cuja impossibilidade de financiar sua locomoção autorizaria o recebimento de uma bolsa emergencial.¹⁴⁶

Em ambos os casos, o estudante é identificado de maneira essencializada, o que acaba criando uma imagem perigosamente preconceituosa acerca do público do PEC-G: privilegiados, que não precisam de ajuda, ou carentes (inclusive de conhecimentos), que muito provavelmente nem cheguem ao final do programa. E mesmo que isso, por si só, não fosse, de antemão, uma percepção restritiva e limitadora, creio não ser possível generalizar, classificando todo aluno proveniente de classes supostamente privilegiadas de países africanos como suficientemente capaz de se manter no Brasil sem nenhum tipo de auxílio financeiro. Isso seria talvez próximo a admitir que os estudantes brasileiros de universidades públicas provenientes de uma classe média ou até mesmo média alta fossem tranquilamente capazes de financiar uma graduação no exterior, o que sabemos ser uma inverdade, ainda mais quando consideramos que a maior parte das famílias não tem apenas um filho para manter.

Feita a digressão para abordar o caso de Ntangu, volto à narrativa de Mananga, no final da Cena 2:

¹⁴⁵ Digo “indiretamente” porque, embora não haja nada explicitamente dito no protocolo do PEC-G (vigente até 11 de março de 2013) a esse respeito, conforme explica Ntangu em e-mail enviado em 30-11-2012, é possível deduzir tal restrição: “[...] no protocolo, não está escrito nada disso. Nós deduzimos isso porque sempre quando a gente vai fazer o processo seletivo do Ministério das Relações Exteriores, eles pedem todas as cópias do nosso passaporte e muitas vezes quem perdeu as bolsas são aquelas pessoas que viajaram para sua terra em visita à família. Isso aconteceu com todo mundo da (cita o nome da universidade)”.

¹⁴⁶ “A Bolsa Emergencial é concedida a estudantes-convênio do PEC-G que comprovem situação de extrema dificuldade financeira imprevista, de modo que se vejam impedidos de custear sua moradia ou alimentação. O benefício, no valor de R\$ 622,00 por mês, é concedido por período de até 6 meses”. Informações obtidas em http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/Bolsas/Bolsa_emergencial.html. Acesso em 28 abr. 2013.

80 **Pr:** Então a família, a casa e o próprio país é uma bateria?
81 **M:** É! A gente tá aqui pra estudar, CLArO! Pra procurar o fuTUro, tudo isso, mas às
82 vezes volTAR, mesmo uma semana só, é imporTANte! Sabe, para mim a minha
83 terraem uma palavra só, posso falar que é a mãe que rece::be, que dá cari::nho, que dá
84 amor, tu::do! Quando você tá perto da mãe, você se sente segu::ro, você sente afeição...
85 **Pr:** E esta terra aqui, o que é pra você?
86 **M:** [risos] Pra mim é um trânsito, que tá ajudando pra o fuTUro! Porque o que a gente
87 vai carregar aqui vai ajudar melhorar o fuTUro... Se carregar BOas coisas, melhorar o
88 fuTUro, se carregar coisas ruim, piOra o fuTUro. Acho que é um trânsito que a gente tá
89 paSSANdo, é um TEMpo pra tentar melhorar as coisas no futuro...

Interpreto a narrativa de Mananga ao longo da cena e, particularmente nesse trecho final, como uma recusa à imagem que verticalmente (SANTOS, 2008/2000; BLOMMAERT, 2010) o convênio PEC-G traçaria para seus conveniados, notadamente aqueles de países africanos, ou seja, beneficiários de uma reterritorialização temporária a qual não precisaria prever grandes deslocamentos físicos. A primeira afirmação de Mananga (“É! A gente tá aqui pra estudar, CLArO! Pra procurar o fuTUro, tudo isso”, linha 81) resume e referenda a proposta cooperativa do convênio, cujo objetivo central seria contribuir para o “futuro de cidadãos de países em desenvolvimento”, entretanto, a estudante não deixa de se posicionar em relação ao que não considera razoável nesse sistema: a limitação de mobilidade ou a ineficiência política do programa em disponibilizar o recurso multiterritorial (HAESBAERT, 2004). Assim, a narrativa indica o país cooperador como um espaço em que um futuro melhor poderá ser construído (linhas 86 a 89), porém não deixa de reconhecer a terra de origem e tudo que ela contém e representa como um ponto de apoio para uma melhor reterritorialização no Brasil. Ou seja, para uma pessoa como Mananga, a integração ao novo espaço ficaria muito comprometida sem a possibilidade de algum retorno a essa terra.

Insisto na importância de esclarecer meu posicionamento sobre essa delicada questão. Não penso que financiar as viagens dos alunos conveniados seja algo a ser reivindicado. Necessário, porém, seria incluir essa evidência – o sentimento de reclusão e imobilidade de alguns alunos ao longo de sua estadia no Brasil – na pauta de discussão

acerca do convênio, de seu funcionamento, dos resultados que vem obtendo. Não somente este trabalho, mas outros já mencionados trazem evidências de que muitos conveniados, mesmo declarando poder se sustentar no Brasil, logo no primeiro ano já apresentam reais dificuldades que inúmeras vezes os obrigam a morar em cortiços e favelas e os colocam em situações de privação que diminuem as possibilidades de se integrarem aos novos espaços em que se (re)territorializam. A simples constatação dessas evidências, conhecidas há tempos, deveria ser suficiente para que o Ministério das Relações Exteriores, juntamente com as instituições de ensino superior que fazem parte do convênio, reconhecessem a urgência de se discutir mais efetivamente não apenas o funcionamento do convênio, mas também suas implicações em relação à formação acadêmica e cidadã dos conveniados.

Trago, ainda, algumas informações importantes que ajudam a compor o cenário da trajetória de Mananga como conveniada PEC-G. Mesmo tendo apontado a sobreposição de regras a serem cumpridas como uma das dificuldades enfrentadas pelo conveniado, é preciso dizer que Mananga, ao longo de sua trajetória na universidade, contou com o apoio da pró-reitoria de graduação em diversos momentos, os quais foram muito delicados e que, se avaliados estritamente à luz das regras do protocolo do programa, talvez a estudante tivesse tido de voltar ao seu país logo no início do segundo ano de graduação.

Tendo ficado grávida no final de 2008, e tido a criança em meados de 2009, a aluna não conseguiu bom desempenho e teve de se licenciar no primeiro ano de seu curso. Mananga narra o período como uma fase em que se sentiu ameaçada e destaca o papel do coordenador do curso e da própria universidade:

Cena 3

*Só que eu não queria ficar lo::nge da moradia, não
Daí que eu exiGI:: ficar perto da moraDIA!*

- 1 **P:** Quando você é aluno PEC-G, você sempre sente medo de perder sua vaga!
- 2 **Pr:** Hum...
- 3 **M:** Sim! Eu senti isso quando reproVEI, que eu senti que:: ia perder a vaga na [cita o nome da universidade], e também quando eu engraviDEI, eu fiquei pensando, talvez eu

5 vou perder a vaga... Pensei um MONte de coisa... me senti inseGUra, então, conversei
6 com meu coordenador e ele entrou em contato com a diretoria e depois me respondeu
7 que não vai acontecer na::da, que eu posso ficar de licença, me orientou da creche e de
8 tudo que eu fiz.
9 **Pr:** E o lugar pra ficar?
10 **M:**Lugar pra ficar, no começo, TAva diFícil... Desde que a [cita o nome da filha]
11 nasceu, eu não tinha conseguido lugar, não... Eu fiquei mais um dia no hospital, porque
12 o:: o coordenador da moradi::a tava procurando lugar pra eu ficar... até que consegui
13 um lugar perto da moradi::a e eu mudei... Eu fiquei porque eu também queria ficar perto
14 da moradia, porque ele achou um lugar lá perto do centro, só que eu não queria ficar
15 lo::nge da moradia não, porque todo mundo faLAva, TEM que ficar aqui perto, a gente
16 vai te ajuDAR a fazer a limpeza da ca::sa, fazer traba::lho... Melhor ficar aqui perto de
17 nós, pra gente ajudar! Daí que eu exiGI:: ficar perto da moraDIA!”

(Conversa informal, 11/06/2012)

Na verdade, Mananga omitiu a gravidez até o oitavo mês, com medo de ser desligada do curso e deportada a seu país. Isso poderia até ter acontecido se a universidade tivesse comunicado o fato ao Ministério das Relações Exteriores, negando-se a apoiar, inclusive financeiramente, a situação da aluna. No entanto, como já mencionado, os responsáveis pelo convênio na universidade, ao tomarem ciência do fato, acolheram Mananga, garantindo-lhe tratamento especial para o parto realizado no hospital universitário e, mais tarde, como esclarece sua fala, provendo-lhe estrutura suficiente para poder voltar aos estudos, como, por exemplo, a creche para o bebê (linha 7). Além disso, nos seis meses que se seguiram ao parto, a instituição se responsabilizou pelo pagamento do aluguel de um apartamento, pois a moradia estudantil não oferecia ambiente apropriado para um recém-nascido.

O que ocorreu com Mananga é um exemplo das muitas implicações com as quais o convênio e as universidades anfitriãs podem se deparar. Certamente o posicionamento da instituição ao lidar com esse caso revela distanciamento de um gerencialismo (HALL, 2005) que reconhece apenas as relações verticais de poder, buscando, ao contrário, analisar e resolver, à luz de suas localidades, os problemas enfrentados. Contudo, é significativo observar que tal posicionamento bastante flexível não

parece ser reconhecido por Mananga, pois de sua narrativa emergem certas pistas que ajudam a compreender a ação da universidade como algo que era simplesmente de sua obrigação, e não de sua escolha ou vontade.

Nota-se que, mesmo antes do nascimento do bebê, já haviam oferecido um lugar no centro da cidade para a aluna (linhas 11 a 13). Mananga, no entanto, não apenas recusa a oferta, como também determina o local em que quer morar: “daí que eu exiGI:: ficar perto da moraDIA!” (linha 17). O verbo de enunciação “exigir” é um **descriptor metapragmático** que ajuda a **avaliar** a maneira como a jovem se posiciona diante da instituição; longe de assumir uma postura de agradecimento ou reverência, Mananga mostra-se impositiva. Um posicionamento de quem não se reconhece em dívida com nada, pelo contrário, está apenas recebendo o que lhe é de direito.

A escolha lexical que posiciona Mananga como uma “beneficiária de direito” dos auxílios recebidos indexicaliza um discurso relacionado ao senso comum vigente entre muitos estudantes PEC-G de que o convênio seria ideologicamente comprometido com objetivos neocolonialistas, pois trataria seus conveniados em regime muito estrito, o qual é visto como uma espécie de prisão (ver, adiante, Cena 1, Segundo Ato). Digo “entre muitos estudantes” porque, em várias ocasiões, os quatro jovens não apenas narraram o convênio dessa forma, mas se valeram de relatos semelhantes de outros estudantes PEC-G com os quais tinham contato. Por mais de uma vez citaram a dívida que países como o Brasil, cuja história é marcada pelo escravagismo, tinham com os países africanos, destacando que o convênio deveria funcionar como um mecanismo de minimização dessa dívida (ver, adiante, Cena 3, Segundo Ato).

Como já mencionado, ao longo de mais de um ano, vários professores do centro de línguas se cotizaram para, mensalmente, ajudar Mananga com cesta básica, leite, frutas, verduras, carnes e fraldas. Depois dos seis meses após o nascimento da criança, a universidade cortou o financiamento para o aluguel, mas ofereceu à estudante uma vaga na moradia estudantil, em um estúdio exclusivo para ela e o bebê. A oferta foi recusada, porque a aluna preferiu aceitar o generoso convite de uma professora – acostumada a ser *hostess* de alunos estrangeiros – para morar em sua casa, sem nenhum custo, enquanto estivesse vinculada à universidade.

Mesmo com todo o apoio, Mananga não conseguiu recuperar seu desempenho e, no final do segundo semestre de 2010, sabia que teria de fazer exame em disciplinas nas quais já havia sido reprovada, inclusive por duas vezes. Apesar disso, a estudante não desistiu de uma viagem a seu país financiada por uma professora, também coordenadora de seu curso. Segundo relatou Mananga, acompanhar todo seu sofrimento, grávida em um país distante e passando por dificuldades financeiras, levou a docente a lhe ofertar a passagem aérea.

Com minha ajuda e a de meu marido para comprar malas e ter dinheiro para os traslados e para alimentação, Mananga embarcou no dia 21 de dezembro, com retorno marcado para o dia 22 de janeiro. A coordenadora teria dito que poderia viajar e que conversariam por e-mail. No entanto, conforme relatou a estudante, ela lhe enviou um e-mail no dia do embarque, revelando que deveria fazer prova no dia 17 de janeiro e, como estava em trânsito, não ficou ciente da informação. Logo no dia 25 de dezembro, uma tia morreu e, em seguida, seu pai foi internado em um hospital com problemas cardíacos. Segundo revelou, quando finalmente conseguiu acessar a internet em uma *lanhouse*, no dia 3 ou 4 de janeiro, respondeu para a coordenadora que não teria como pagar a multa para poder antecipar sua volta. Como resposta, teria obtido a informação de que nada poderia ser feito, pois uma das professoras com quem teria de fazer exame não havia aceitado o fato de que tivesse saído do país. De acordo com as regras do convênio, Mananga não poderia ter viajado, já que contava com bolsa do Ministério das Relações Exteriores. Ou, no mínimo, deveria saber que, para o semestre seguinte, teria a bolsa cortada. Essa é uma infração que deveria ter sido avaliada por Mananga, sabendo-se que não tinha condições de se manter no Brasil sem um auxílio financeiro.

Conforme explicou, todos os professores do departamento sabiam de sua viagem e, após sua volta, várias tentativas foram feitas no sentido de reverter a decisão. O diretor acadêmico teria recomendado que falasse com a coordenadora. Esta, por sua vez, teria sugerido enviar um e-mail pedindo outra chance, além de ela própria também ter ido pessoalmente conversar com a professora em questão. Nada, porém, modificou a decisão tomada. Um segundo e-mail foi enviado por Mananga, suplicando, mas a professora reafirmou não ser possível mudar de posição. Para Mananga, a coordenadora poderia ter

feito alguma coisa já que, sendo a financiadora de sua viagem, também seria responsável pelo ocorrido.

Esse cenário nos expõe uma série de envolvimento que não deveriam ser necessários. Professores se cotizando para que a aluna e sua filha não passassem necessidade, para que tivessem uma moradia com mais conforto, para que pudessem retornar ao país, em prol de um equilíbrio emocional. Esta é uma história particular. Mas as outras histórias, de Pinho, Jabali e Ntangu, também trazem detalhes que ajudam a visualizar a complexidade dos cenários em que o PEC-G se efetiva. Além disso, há histórias outras, que chegaram e continuando chegando até mim, principalmente por meio de Ntangu que, entre 2009 e 2012, tornou-se, na universidade, a porta voz de um grupo organizado em torno do que chamaram de “um movimento em defesa dos conveniados PEC-G”. Sobre isso, voltarei a falar mais adiante, no Ato 4, em que focalizo as narrativas de Ntangu.

Para finalizar este Ato, uma última palavra de Mananga sobre seu destino:

Cena 4

É regras, não tenho que fazer nada... Você sabe como está a situação aqui, a gente não sabe se vai conseguir te sustentar... se você quer arriscar mesmo, pode ir...

1 **Pr:** Como você está se sentindo em relação ao jubileamento?

2 **M:** É regras, não tenho que fazer nada... tentei conversar com [nome da pessoa
3 responsável pela diretoria acadêmica] porque tem outras universidades que abre
4 exceção, eu conheço uma moça que tá lá no Ceará que reprovou MIL vezes... e a
5 universidade não manda a histórico lá no:: lá no ministÉrio! O histórico está na
6 universidade e ela está estudando! Eu tentei pedir para [nome da pessoa responsável
7 pelo convênio na universidade] se ele podia fazer isso, talvez pra me deixar estudar, ele
8 me disse que é regra, que é protocolo, tem que respeitar...

9 **Pr:** E em nenhum momento você pensou em ficar no Congo?

10 **M:** NÃO! Eu conversei com meus pais, porque eles sabem que eu tô aqui pra estudar,
11 que é importante eu voltar pra tentar falar com as pessoas, porque tava estudando lá no
12 Congo, tava no segundo ano, só que eu parei, agora três anos fora, agora minha turma já
13 foi forMAda, todo mundo tá trabalhando, vou voltar lá no Congo e começar do ZERo!
14 Imagina! Ah, eu falei pra minha mãe, vou tentar volTAR, vou conversar com a
15 professora pra ver se vou conseguir... Se conseguir, tudo bem, eu continuo, se não der
16 certo, daí eu peço permanência, só que tenho que me sustentar agora, a minha mãe riu,

17 ela disse, você sabe como está a situação aqui, a gente não sabe se vai conseguir te
18 sustentar... você tem que arriscar mesmo, pode ir... A situação lá tá difícil, meu pai não
19 trabalha, tem setenta e sete anos, ele é aposentado, ganha quase nada, muito, muito,
20 muito pouco...

(Conversa informal, 02/02/2011)

Talvez a resignação (linha 2) com que Mananga abre sua narrativa seja parte do “jeito amoroso” e aparentemente tranquilo com que se apresentou na maioria das vezes durante as aulas e em nossas conversas, e que transpareceu em suas narrativas. Isso não a impede, entretanto, de opinar e tecer considerações relevantes, das quais destacaria:

- (i) a universidade em questão segue com rigor a regra do Protocolo PEC-G que versa sobre o desligamento do aluno quando não atinge desempenho acadêmico suficiente, enquanto outras instituições seriam mais flexíveis;
- (ii) o papel do convênio transcende os objetivos de formação profissional, pois a permanência no Brasil pode significar uma questão de sobrevivência.

A primeira parte de sua narrativa (linhas 2 a 12) não apenas traz uma lamentação a respeito do que seria para ela uma intransigência por parte da universidade, a qual se recusou a abrir qualquer canal de negociação para que sua situação pudesse ser resolvida, mas poderia ser interpretada também como uma espécie de revelação ou denúncia de uma prática de gerenciamento do convênio em algumas instituições de ensino superior anfitriãs.

Um dispositivo de linguagem utilizado pela narradora para se posicionar como alguém que tem autoridade para falar do assunto é o modo como o introduz. A afirmação de que “[conhece] uma moça que tá lá no Ceará que reprovou MIL vezes...” (linha 4) indica que tem **acesso epistêmico** ao evento narrado, o qual se materializa no uso do verbo “conhecer”. A escolha de contar que não ouviu falar do caso por terceiros, mas que conhece a protagonista da história, adiciona verosimilhança ao evento narrado. É relevante lembrar do território-rede (HAESBAERT, 2004) construído pelos estudantes congolezes com outros estudantes africanos PEC-G, desde o início de suas estadias no Brasil, trocando e-mails e

informações por meio de redes sociais. Assim, muitas histórias sobre as experiências de ser um PEC-G eram dadas a conhecer dessa forma.

A construção do que Mananga revela se apoia na escolha de outro importante dispositivo, o uso de uma **hipérbole**, configurada na expressão “mil vezes”. Tal uso, que intensifica sua performance, ajuda a **avaliar** o que lhe ocorreu – sua primeira reprovação mais de duas vezes na mesma disciplina – como um evento de muito menor importância do que o vivido pela personagem de sua história. Assim, a narração do que seria um precedente para o julgamento de sua situação de desligamento do convênio ajuda a posicioná-la em um lugar de injustiçada, dado que a ela não foi dada uma única chance, enquanto a outros “mil” chances são concedidas. Ao se narrar como uma injustiçada, narra a instituição anfitriã como injusta, vozeando um discurso que reafirma o lugar do aluno PEC-G, notadamente o africano, como uma vítima do convênio e da instituição de ensino a ele vinculada.

Vale ressaltar que a universidade aceitou apoiar a aluna em momentos pessoais difíceis, como o da gravidez, mas não quando o assunto se voltou para o desempenho acadêmico e para as regras que compõem o protocolo do convênio. Nesse sentido, julgo ser significativo considerar a seguinte declaração de um dos responsáveis pelo PEC-G na instituição:

- 1 “Mas então, eu acho mesmo que era preciso um programa para dar um nivelamento para
- 2 que eles [os estudantes PEC-G africanos] possam ter algum sucesso no ensino, porque é
- 3 muito difícil, a [cita o nome da universidade em foco] é uma universidade difícil. É!
- 4 Você pode ver, compare ela com as outras instituições, pegue a mais próxima aí, que é
- 5 de excelente qualidade, a [cita o nome da universidade]. O resultado da população
- 6 universitária é MUIto diferente, a [cita o nome da universidade em foco], não sei se ela
- 7 é mais rigoro::sa, ela TEM seus diferenciais!”

(Entrevista concedida em 24/09/2009)

Falando sobre as dificuldades que os estudantes africanos PEC-G enfrentam na universidade, o narrador destaca o rigor e a dificuldade que ela impõe a seus universitários. Comparando-a com outra renomada instituição, utiliza-se de dois itens de **referência** e

predicação, o adjetivo “rigorosa” e o substantivo “diferenciais” (linha 7), que concorrem para **avaliá-la** como superior até mesmo às universidades de excelência, justamente por ser diferente das demais, produzindo também profissionais e pesquisadores de mais qualidade (linhas 5 e 6).

Considerando essa imagem de “excelência” e de “exclusividade” que está no ideário do narrador, pode-se pensar que provavelmente seja um pouco mais fácil para a universidade em questão negociar com os estudantes PEC-G quando o assunto é de ordem socioeconômica do que quando é de ordem acadêmica. Não apenas porque se trata de regras que devem ser cumpridas, mas também porque fazer concessões talvez implique deslocar, nesse ideário, o lugar da “excelência” e do “rigor”.

Afinal, que contribuições esses estudantes, que precisam de “nivelamento” (linha 1), poderiam trazer? Mantê-los não seria, aliás, um risco à preservação desse tão desejado *status quo*? A ironia da primeira indagação é evidente, mas com ela não estou sugerindo que esses alunos possam tranquilamente seguir seus cursos sem nenhum acompanhamento. Grande parte das narrativas enfocadas neste trabalho diz justamente o contrário. Contudo, acho importante marcar que, ao se falar em “nivelamento”, apagam-se todos os conhecimentos e proficiências que esses jovens efetivamente já trazem ao se reterritorializarem no Brasil – e esse discurso de apagamento e de reconhecimento de certa inferioridade, por incrível que pareça, grassa no ambiente acadêmico, naturalizando-se e normatizando-se como um decalque (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a) até mesmo entre os professores, como indicam as falas dos estudantes em cena que mostrarei mais adiante (ver, por exemplo, Ato 2, Cena2).

Vale ainda pontuar que a narrativa da cena em tela é propícia para se ponderar que, no gerenciamento das políticas públicas, agir de maneira mais horizontal (buscando soluções locais), mais vertical (obedecendo estritamente as regras estipuladas pelos poderes superiores, nem sempre de maneira coerente) ou na interseção das duas linhas, objetivando traçar soluções em conjunto, vai depender dos interesses em jogo e dos compromissos político-ideológicos assumidos. Relembrando o que dizem Santos (1996/1978; 2008/2000), Deleuze & Guattari (2007/1980a) e Haesbaert (2004), toda territorialização envolve relações de poder mediadas pelo espaço, ou seja, um controle de espaços e, portanto, de

processos sociais. Os controladores, nesse caso, o convênio e a universidade, têm o poder de decidir quando é possível ou adequado fazer concessões ou não, e, se a leitura que construo sobre a situação é razoável, o histórico escolar da aluna e seu desempenho podem ter contribuído para definir a decisão de manter o argumento vertical inscrito no protocolo do PEC-G como justificativa para seu desligamento, seu fracasso, sua desterritorialização do meio acadêmico. Afinal, como já dito, principalmente em tempos de internacionalização, é preciso zelar pela excelência perseguida pelas instituições e estipulada pelos *rankings*.

A situação é bastante delicada e não pode ser analisada de maneira paternalista, já que a aluna, conhecendo as regras tanto do convênio quanto da universidade, sabia do risco que corria ao viajar. Contudo, é preciso olhar o ocorrido em seu contexto mais amplo, reconhecendo que todos os acontecimentos, inclusive o envolvimento de inúmeros profissionais da universidade que extrapolaram o que teoricamente seriam seus papéis de gerenciadores e de professores, indicam como o convênio não pode ser tratado de maneira estritamente vertical ou estritamente horizontal.

Por fim, abordo a segunda consideração que depreendo da fala de Mananga na cena em questão: (ii) o convênio pode assumir um papel que transcende os objetivos de formação profissional, pois a permanência no Brasil pode significar uma questão de sobrevivência.

A marcada negação (linha 10) com que Mananga responde ao meu questionamento (linha 09) sobre a possibilidade de ficar em seu país, dada a probabilidade de jubramento, abre sua argumentação acerca da necessidade de se manter no Brasil. Voltar para a República Democrática do Congo seria uma espécie de reterritorialização no retrocesso, pois teria de “começar do zero” (linha 13) seus estudos. Contudo, o argumento que soa mais fortemente parece vir da voz de sua mãe, trazida para a narrativa por meio de **citação direta**: “*você sabe como está a situação aqui, a gente não sabe se vai conseguir te sustentar... você tem que arriscar mesmo, pode ir...*” (linhas 17 e 18).

Esse recurso, que confere verossimilhança à cena ao situar o narrador como um participante do evento, também faz ecoar com mais força o que é dito, pois corta o fluxo narrativo ao introduzir outra voz, chamando a atenção para ela. A fala da mãe resume o

destino de Mananga, interrompendo qualquer possibilidade de uma permanência no país, e a razão apresentada é apenas uma: dificuldade econômica.

Normalmente, mães não querem viver longe dos filhos. Trazendo a citação da fala de sua mãe, Mananga a ventriloqua como alguém que tem autoridade para descrever a situação de seu país, de cujo cenário fazem parte as mães que precisam abrir mão de seus filhos. O uso do verbo “arriscar” ajuda a **avaliar** o país como um lugar de onde é necessário sair, mesmo que o destino escolhido não signifique segurança. Repetindo o argumento principal exposto pela mãe (“*A situação lá tá difícil*”, linha 18), Mananga posiciona-se simetricamente a ela, ajudando a vozear seu país como um território que tem promovido a diáspora e o Brasil como um potencial acolhedor dessa diáspora. É preciso considerar que ter tido uma filha no Brasil e ser o pai da criança um conveniado PEC-G podem ter sido fatores de relevância para a decisão de Mananga. Porém, o fato é que, mesmo quando desligados, grande parte dos estudantes de países africanos preferem não voltar e tentam de todas as maneiras permanecer, como forma de alcançar um futuro melhor.

Faço tal afirmação principalmente com base em relatos que têm chegado a mim por meio de Ntangu; um deles, o qual apresento a seguir apenas como um registro, é uma carta de um aluno angolano desligado da instituição em 2012. Tal carta, segundo a jovem, seria utilizada como parte de um manifesto a ser apresentado à reitoria da universidade, expondo os problemas enfrentados pelos conveniados PEC-G¹⁴⁷. Creio que a constatação do desejo dos jubilados de permanecer e a necessidade de se organizarem em grupos para que possam ser ouvidos é um diferencial na composição do desenho do convênio a ser considerado pelas autoridades tanto do Ministério das Relações Exteriores quanto das universidades anfitriãs.

Prezados senhores!

Ao deixar meu país minha mãe disse:

Filho eis agora o portador da nossa honra e do nosso orgulho, passas a ser a razão das minhas vendas, por debaixo desse sol que queima a minha pele em consonância com essa poeira da marginal da nossa Luanda que encharca os meus pulmões agravando o meu quadro clínico. Apesar disso filho siga em frente, preserve as lágrimas, pois as minhas já partiram desde o dia dos

¹⁴⁷ Até o fechamento deste trabalho, o documento a ser entregue à reitoria da instituição não havia ficado pronto.

calar das armas. Sorria meu querido, porque nos vais deixar para agarrar com todas as forças essa chance que a [cita o nome da universidade] te concedeu, e que fez surgir o meu sorriso que cambaleava nos escombros por não poder nos seus irmãos um próspero amanhã. Ainda que andarmos sobre os pés descalços mandaremos o que tiver para te formar.

Ora bem, ilustres senhores e companheiros de guerra aqui presentes, posto no Brasil fui recebido por sorriso que a Globo nunca transmitiu e nem sequer o consulado demonstrou no seu corpo diplomático, fui cercado por um olhar discriminante que devorou meu franzino corpo, passei a ser perseguido por um preconceito racial escamoteado nos vales e montanhas que abrigam este povo, tento me blindar contra a exclusão e o individualismo dos meus colegas, mas os meus esforços se reduzem a uma gota no Atlântico que me separa de casa.

Contudo ilustres, estou aqui, nessa renomada universidade que figura entre as melhores e mais exigentes do país, com o meu certificado de ensino médio concluído em uma escola militar, carente desde o giz à qualificação dos professores, desestimulados pelos magros salários que auferem para sustentar suas lágrimas famílias, salário este que é inferior aos minúsculos corpos das crianças da Etiópia e do Sudão que morrem por falta de nutrientes. Em meio a este quadro, o que mais dói é saber que este certificado me proporcionou conhecimentos tão minúsculos que não chegam aos pés do ensino público deste país, embora que caminhe ainda sobre muletas.

Enfim prezados, tal como a mim esta renomada instituição recebeu os meus companheiros de luta, de braços abertos a fim de nos formar. Mas nos decepcionamos com o nível da universidade, por não se apresentar para o diálogo quando o desligamento se faz eminente.

Pergunto-me ilustres! Será que essas leis de desligamento são justas? Leis estas que nos obrigam a ser um gênio para nos mantermos na universidade, mesmo sabendo das dificuldades de base do qual somos provenientes. Será que somos iguais perante aos vossos olhos em relação aos outros alunos? Parece que não, pois quando se trata de desligamento essas leis não preveem um recurso para nós. Que pecados cometemos nós para sermos assim tratados? Será que é por sermos provenientes de África que nem os nossos ancestrais que chegaram nesse país como escravos? O que passou e vos passa pela mente quando aceitam nossos currículos sabendo do precário ensino do qual somos oriundos, e ainda assim nos excluem com essas injustas leis, que para mim não são leis, pois como dizia São Tomás de Aquino “Uma lei que não é justa, não é lei”. Pois então meus caros me digam: Porquê não somos julgados e ajudados que nem os meus colegas brasileiros, visto que estamos sobre os mesmos barcos?

O que vão dizer amanhã as futuras gerações? Que ajudaram na formação de um africano aqui presente, que implementaram o programa PEC-G para nos ajudar, ou dirão o quão se escondem por trás dessa façanha?

Diante disto, rezei a Deus que meu responsável aqui tivesse um senso humanitário para nos ajudar nessa difícil caminhada, rezei também a Deus que não faltasse saúde e paz neste homem que detém sobre os seus braços o meu destino e o dos meus dez irmãos que esperam de mim num futuro próximo um mísero centavo para se formarem. Pelo visto minhas orações só

chegaram a troposfera que mandou para mim uma chuva de lágrimas quando o desligamento bateu a minha porta, sendo que meu responsável se mostra mais duro que nem a rocha que escamoteia o coltan que ceifa a vida dos meus irmãos congolese, e mais coercivo do que os responsáveis da melhor e maior universidade deste país.

Oh santo Deus!

Será que ser líder significa simplesmente sancionar? Matar o sonho de uma mãe que aposta tudo que tem em seu filho? Condenar um homem ao fracasso? Penso que não, pois nem mesmo Napoleão o pai das reformas que deram vida as reformas da Europa que sempre serviu de espelho para muitas nações soube perdoar no auge do seu poder quando um dos seus súditos trocava correspondência com a Inglaterra contra o seu império.

Por fim, o que devemos interpretar das atitudes do nosso responsável? Será que nos quer fora daqui? Não sei, cabe a ele uma resposta. Então se nos quer realmente aqui, que nos dê a possibilidade de um recurso quando sobre o desligamento estivermos que nos julgue conforme os meus colegas os nossos colegas brasileiros, para que não nos sintamos relegados a sociedade universitária, que nos chame para o dialogo quando mal caminharos.

Contudo, ilustres presentes, não quero mais lacrimejar palavras apenas quero me formar e continuar a portar a bandeira do orgulho da minha mãe e o sonho de vida dos meus dez irmãos.

Obrigado pela atenção.

4.2.2. SEGUNDO ATO: O PODER DE PINFO

Antes de vir ao Brasil, Pinfo já fazia um curso de Humanas, Comunicação, e isso pode ser um fator que ajude a explicar o posicionamento combativo frequentemente construído nas discussões em aulas e conversas. Ademais, um pouco antes de ser jubilado, revelou ser filho de políticos e disse também ter convivido em um ambiente de muita efervescência e discussão em torno das relações políticas e sociais do país e do mundo. Talvez por isso seja bastante presente, em suas narrativas, citações de leituras da área da Economia, Sociologia e Filosofia, bem como de exemplos da história da República Democrática do Congo e de outros países, como forma de justificar seus posicionamentos.

Valendo-me de uma expressão utilizada por Mananga, Ntangu e Jabali para caracterizarem o colega, digo que Pinfo era “naturalmente rebelde”. Com certeza, dos quatro jovens, foi o que se mostrou mais combativo, assumindo, muitas vezes, opiniões polêmicas ou mais agressivas em relação aos assuntos comentados. Por várias vezes não

concordou com a opinião dos amigos, tentando se sobrepôr de maneira mais contundente e dizendo ser isso parte de sua personalidade. Não parece ser à toa que o nome escolhido pelo estudante para ser referenciado neste trabalho faça menção direta ao “poder”. Como já mencionado, *Pinfo* significa *do poder* em lingala.

Vejamos como o rapaz narra o PEC-G após um ano e meio de estudos na graduação:

Cena 1

*Eu estou entendendo este tipo de programa que se chama PEC-G...
na verdade, estou tentando ver como se fosse uma/uma/uma...
a:::h uma recolonização mesmo assim! Zanzibar!*

- 1 **Pr:** E aí, Pinfo, após dois anos e meio, como estão as coisas, como está sua vida de
2 conveniado?
- 3 **P:** Eu estou entendendo este tipo de programa que se chama PEC-G... na verdade, estou
4 tentando ver como se fosse uma/uma/uma... a:::h uma recolonização mesmo assim!
- 5 **N:** Zanzibar!
- 6 **P:** Não Zanzibar, mas intelectual, sabe? Estou tentando entender, porque tem muitas
7 realidades que passa por conta do PEC-G que eu tô achando muito abSURdo! O PEC-G
8 tem um acordo com alguns países em vias de desenvolvimento, subdesenvolvidos, pra
9 fazer parte desse programa e entã::o, o que o Brasil tentou explorar? Ele tentou explorar
10 esse pobre programa pra:: criar interesse... interesse naqueles países que estão
11 subdesenvolvi::dos, aqueles países que estão tentando se desenvolver, e criou esse
12 programa pra mostrar que eles estão tentando ajudar... O interesse que o Brasil ganha
13 neste programa é MAIS do que ele gasta na formação! Porque talvez alguns países têm
14 acordo com o Brasil, às vezes acordo comercial... a gente não tá aqui de GRA::ça!
15 Aqueles países que têm acordo, eles estão pagando de OUtra forma, talvez facilitar o
16 merca::do, entrar mesmo no espaço do mercado! No consumo mesmo, na exportação! E
17 você vai perceber aqueles são SÓ os países em vias de desenvolvimento! Você vai
18 perceber que:: Argentina, Chile, Bolívia, aqueles países que estão no Mercosul, eles não
19 precisam do visto pra entrar aqui no Brasil, mas NO programa PEC-G, eles preCisam
20 do visto, do visto tempoRÁRIO! Então, pelo PEC-G, o país ou a família tem que te
21 manter, então, vamos pensar, um país que se acha subdesenvolvido, que tá bancando o
22 aluno fora do país, isso já faz parte de uma exportação do capital, você tá entendendo
23 isso? Quando a gente recebe o dinheiro do Congo, ou quando o colega recebe o dinheiro

24 do Chile, tudo aquele fundo mesmo de capitais que está entrando aqui, às vezes, de uma
 25 certa forma, numa linguagem econômica, eu acho que é uma importação do capital dos
 26 países subdesenvolvidos na economia do Brasil!

27 **Pr:** Mas, Pinfo, você acha que esse número de alunos do PEC-G é tão grande assim a
 28 ponto de interferir na economia brasileira?

29 **P:** Vamos pensar, Guiné Bissau tá aqui, Angola tá aqui, São Tomé tá aqui! É::

30 **N:** [Cabo Verde!

31 **P:** Cabo Verde tá aqui! Gabão tá aqui! Nigéria tá aqui! É::

32 **N:** [Benin!

33 **P:** Benin tá aqui! É:: a maioria é da África e da América do Sul também... Chile, Haiti,
 34 Venezuela, Bolívia...

35 **N:** Tem muito aluno PEC-G da África porque na África tem poucas universidades,
 36 então alunos vêm para fazer a graduação. Neste ano chegou mais ou menos quatro mil
 37 africanos, e mais ou menos mil desisTiram!

38 **J:** Mesmo sabendo que um aluno não tem direito de trabalhar! E eles não ajudam pra
 39 gente conseguir pelo MENos isso!

40 **P:** Com esse convênio, eu me sinto discriminado... por quê? O Brasil está querendo
 41 mesmo assim tentar acrescentar mais... a economi::a... também tentar venDER mesmo
 42 assim os vistos, sabe, aquele negócio! Entendeu? Então, ele criou, ele inventou esse
 43 programa, esse programa, pra falar que eles estão contribuindo na formação dos países
 44 subdesenvolvidos que eles falam, habitualmente que eu acho... também é:: aí você vai
 45 perceber que naqueles países, QUEM vai perder, QUEM vai ganhar? Nós que estamos
 46 nesse programa que estamos perdendo! Você tem que renovar visto CAdo ano!
 47 Normalmente, na verdade, a gente deveria ter normalmente UM visto temporário
 48 permanente Até se forMAR! Por exemplo, de quanto é o seu curso, quatro anos? Cinco
 49 anos? Você precisa de CINco anos sem fazer MA-IS NA-DA! Aquele visto:: não sei::
 50 qualquer lugar do mundo, temos alguns amigos que estão em qualQUER lugar do
 51 mundo, eles estudam, tem o que se CHAma um trabalho dos estudantes, um trabalho
 52 que o estudante pode fazer, precisa dois hora, três HORas, porque ele é estudante,
 53 entendeu? Mas com aquele docuMENto, você vai ver, muita coisa você vai ver
 54 burocrática, você vai ver somos... perdeDOres MESmo nesse programa! É isso que eu
 55 acho muito errado...

(Conversa informal, 18/06/2010)

Nas conversas com Pinfo, foi muito comum o estudante definir o convênio de maneira negativa, como na ocasião em foco. O termo “recolonização” utilizado para **referenciar** o processo empreendido pelo PEC-G é imediatamente reconhecido como

legítimo por Ntangu (linha 5), que aproxima a situação vivida por eles à escravização ocorrida em Zanzibar, hoje território da Tanzânia. Apesar de Pinfo tentar amenizar, dizendo não se tratar do mesmo processo, já que, no caso em questão, a relação seria empreendida em um nível intelectual (linha 6), a argumentação que a seguir desenvolve fala em “absurdo” (linha 7) e em “exploração” (linha 9) – sem dúvida, ambas as referências utilizadas se alinham a predicções que **avaliam** situações de escravização.

É contundente essa avaliação do PEC-G como um programa que impõe restrições, sendo percebido como um espaço vinculado a um processo de territorialização que aprisiona e explora. Pinfo chega a mencionar o convênio por meio da expressão “pobre programa” (linha 10), em que o adjetivo faz menção à cooperação com países ainda em desenvolvimento, mas, além disso, pode sugerir uma avaliação no sentido de apresentá-lo como um programa “coitado”, com conveniados dignos de dó. Embora não seja possível afirmar que o narrador tenha conhecimento do efeito que pode provocar a colocação do adjetivo antes do substantivo no Português, sabe-se que, no francês, essa alteração também ocorre.

Antes de prosseguir com os comentários dessa cena, faço aqui um parêntese. Movida por certo desconforto com a intervenção de Ntangu citando Zanzibar, que na ocasião da conversa não mereceu de minha parte nenhuma intervenção ou questionamento, escrevi para Ntangu, pedindo que lesse o trecho e tentasse explicar por que havia feito semelhante analogia. Foi esta a resposta da estudante:

- 1 Oh professora,
- 2 Em primeiro lugar, Zanzibar é uma cidade situada em Tanzânia. Essa cidade ajudou
- 3 muito os portugueses em questão do comércio e tráfico de pessoas. Ali aconteceu muita
- 4 exportação dos africanos que foram pro exterior e trabalharam como escravos. E quando
- 5 relaciono a história do Zanzibar com a do Brasil, é porque tbm saímos dos nossos países
- 6 para o Brasil com a esperança de poder ganhar nossa vida um dia (estudar e se formar),
- 7 mas chegando aqui é outra realidade. Estamos sofrendo mais com essas regras
- 8 desumanas do PEC-G que ninguém no mundo consegue cumprir nem os brasileiros.
- 9 Então achei que a história estava se repetindo, dessa vez de uma outra forma com outra
- 10 estratégia. Dessa vez não são os portugueses, mas sim os brasileiros. Investimos tudo
- 11 aqui, os pais se debatem lá até vendem coisas para poder te manter aqui, mas uma

12 regrinha do PEC-G acaba com vc sem tomar ciência de td que vc já gastou. Os que vem
13 fazer a língua aqui, passa um ano estudando a língua e quando não passa tem que voltar
14 para seu país sendo que vc já ficou aqui um ano gastando sua grana, ah é muita coisa
15 que me fez pensar assim de falar do Zanzibar.

16 Um link que pode te ajudar a saber mais da questão do Zanzibar, começa a ler a
17 partir da página 317 : <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000323.pdf>
18 bjs

(Ntangu, e-mail enviado em 11/12/2012)

Há, na referência a Zanzibar, como era de se imaginar, uma aproximação de duas realidades que, para a narradora, seriam similares, remetendo a um processo de neocolonização (linhas 2 a 5), como, então, sugerido por Pinfo, no início de sua fala – ou seja, o processo de colonização anteriormente empreendido pelos portugueses seria, agora, reeditado pelos brasileiros (linha 10). Contudo, o depoimento de Ntangu expande o vocábulo “Zanzibar” e o que ele inicialmente pode querer aludir, trazendo uma descrição explícita do programa como um mecanismo de diáspora temporária cujas regras funcionariam por meio de um sistema mais do que injusto, desumano (linha 8).

Poderia dizer que o “absurdo” então referenciado por Pinfo (Cena 1, linha 7) estaria configurado justamente no que seria essa maneira “desumana” de gerenciar o funcionamento de um programa de mobilidade estudantil. Conforme descreve Ntangu, uma maneira a qual causa sofrimento: “*estamos sofrendo mais com essas regras desumanas do PEC-G que ninguém no mundo consegue cumprir nem os brasileiros*”, linhas 7 a 9). A escolha de uma figura de linguagem como a **hipérbole** – “ninguém no mundo nem os brasileiros” – é um recurso de **absolutização estratégica** que, mais uma vez, se vê utilizado na fala dos estudantes como uma forma de posicionar os conveniados como sofredores e injustiçados, vítimas de um sistema de exploração, agora, na versão renovada, com “outra estratégia” (linha 10).

A estratégia de dominação, conforme explica a jovem, passa pela questão econômica: “*investimos tudo aqui, os pais se debatem lá até vendem coisas para poder te manter aqui, mas uma regrinha do PEC-G acaba com vc sem tomar ciência de td que vc já gastou*” (linhas 11 a 13). Na narrativa de Ntangu, o ideal de cooperação é aniquilado, dado

que, na relação estabelecida pelo programa, duas posições de confronto são criadas: há, de um lado, investidores no território Brasil, os conveniados, os quais aplicam “tudo”, enquanto, de outro, o oferecedor do território age de maneira pequena, mesquinha, operando por meio de “regrinhas” estrategicamente elaboradas capazes de “acabar” com o parceiro de jogo e inviabilizar a realização de qualquer objetivo ou territorialização minimamente adequada, como numa guerra ou numa competição de forças.

Nos bastidores de um desses polos, posicionam-se os pais dos conveniados, figuras importantes nesse contexto, embora não presentes, já que são, teoricamente, os provedores dos estudantes. Na cena, os pais “debatem-se”, dispendo-se do que têm para manter os filhos. De acordo com Houaiss & Villar (2001, p. 914), “debater-se” significa “agitar veementemente o corpo e/ou os membros (ou qualquer espécie de apêndice locomotor), na tentativa de livrar-se de sujeição física; passar por dificuldades ou sacrifícios”. Assim, temos nessa escolha lexical um importante dispositivo que ajuda a posicionar os pais, representantes da força de trabalho dos países conveniados, como escravos desse sistema ao qual, iludidos, se vinculam (linhas 6 e 7) e que, na “esperança” de mudança de vida para seus filhos, veem-se presos a uma realidade que lhes impõe sacrifícios, a ponto de terem até mesmo de se desfazer do que possuem para assegurar o lugar dos filhos no Brasil. A escolha lexical também ajuda a vozejar um discurso que localiza o convênio como um detector do poder de exploração de um capital que, segundo a argumentação da narradora, não teria de ser exigido, uma vez que se trata de um programa de cooperação para países em desenvolvimento.

Nesse sentido, a narrativa expõe um mecanismo de espacialização que, neste trabalho, passo a denominar **territorialização na distância**. Mesmo não estando no Brasil, os pais se mantêm vinculados ao território brasileiro, o qual é simbólico, mas também de alguma forma se materializa na espécie de “prisão” que o dinheiro que precisam produzir e enviar a seus filhos se configura. Como, geralmente, a relação entre a economia do Brasil e dos países conveniados é desigual, a força de produção precisa ser muito maior, impondo-se como um sacrifício, do qual nem sempre se obtém sucesso – por isso mesmo, tal territorialização na distância é, também, uma territorialização precária (HAESBAERT, 2004). O cenário narrado, portanto, desenha um jogo desigual, em que uns competem com

“tudo”, doando o que têm, enquanto outros se apoiam no “nada”, em mesquinhas, em “regrinhas” (linha 12), para obterem vantagens. A forte imagem dos pais se debatendo presente na performance discursivo-identitária de Ntangu ajuda a visibilizar o espaço que aos conveniados seria reservado: um espaço de herança de submissão ao poder dos que detêm regras – injustamente estipuladas – a serem cumpridas.

Voltando à Cena 1 deste Ato, é possível afirmar que tais vantagens são exatamente a base da argumentação de Pinfo em sua narrativa sobre o PEC-G. Dois pontos são centrais na fundamentação de que o Brasil utiliza o convênio como forma de explorar os países pobres: (i) o convênio como uma estratégia diplomática de facilitação para as relações comerciais entre os países; (ii) a regra que impõe ao estudante renovar o visto a cada ano, já que a ele só é concedido o denominado “visto temporário IV”¹⁴⁸.

Posicionando o Brasil e o convênio como um grande vilão estrategista, Pinfo esclarece que o país “*criou esse programa pra mostrar que eles estão tentando ajudar...*” (linhas 11 e 12) e que o grande ganhador dessa relação é o Brasil, que, com as relações comerciais estabelecidas, obtém mais do que investe (linhas 12 a 14). Para explicar o que seria um dos grandes absurdos nessa relação imposta pelo convênio, a entrada de capital de países que estão lutando para se desenvolver, Pinfo se vale de um índice de **citação de autoridade**, por meio de linguagem autorizada por um jargão da literatura da Economia, que fortalece sua narrativa, posicionando-o como alguém que sabe do que está falando: “*tudo aquele fundo mesmo de capitais que está entrando aqui, às vezes, de uma certa forma, numa linguagem econômica, eu acho que é uma importação do capital dos países subdesenvolvidos na economia do Brasil!*” (linhas 24 a 26).

Essa entrada de capital, de acordo com o aluno, também se daria pelo fluxo de dinheiro que os alunos PEC-G deixam no país com a renovação dos vistos, o qual, para Pinfo, parece mesmo se configurar em um verdadeiro “negócio” (linha 42) de obtenção de dividendos, uma “venda de vistos” (linhas 41 e 42), já que até mesmo os estudantes do Mercosul passam a ter de pagar pela renovação do visto. Essa não é uma questão menor para os jovens congolezes, os quais diversas vezes se lamentaram, criticando essa

¹⁴⁸ Ver a Seção V – Concessão de Visto, do protocolo PEC-G, no Anexo 1 (p. 384). Também disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530&id=12276&option=com_content&view=article. Acesso em 12 dez. 2012.

exigência. Em duas ocasiões, inclusive, em 2009 e em 2010, dois deles apelaram a mim a fim de que os ajudasse com dinheiro para renovação do visto; apelo ao qual acabei cedendo – não há dúvida de que o episódio reafirma a complexidade do funcionamento do programa, exigindo que esses alunos, muitas vezes, passem por situações constrangedoras, tendo de pedir auxílio financeiro a terceiros.

Além disso, Pinfo cita a restrição ao trabalho como outra regra injusta, que os diferencia e ajuda a discriminá-los. Para isso, traz exemplos de países que agem de outra forma em seus intercâmbios, possibilitando trabalhos de pouca carga horária, como forma de auxílio-manutenção (linhas 51 a 53). Pinfo termina adjetivando os conveniados como “perdedores” (linhas 46 e 54), uma expressão bem forte que ajuda a vozejar um discurso sobre a experiência vivida ou permitida pelo convênio como uma territorialização precária (HAESBAERT, 2004) em suas restrições.

Interpreto a breve fala de Jabali, referindo-se ao fato de não serem isentos das taxas de renovação do visto, como um alinhamento à posição defendida por Pinfo e como uma síntese do que seria essa relação de perdas e desvantagens que julgam viver: *“mesmo sabendo que um aluno não tem direito de trabalhar! E eles não ajudam pra gente conseguir pelo MENOS isso!”* (linhas 38 e 39). A expressão “pelo menos”, a qual sugere haver outras dificuldades enfrentadas pelos estudantes e igualmente ignoradas, funciona como um **indexicalizador avaliativo** e apresenta o convênio como um mecanismo que, ao negligenciar os problemas reais de funcionamento das regras, discrimina seus conveniados.

O assunto da discriminação sempre foi delicado para Pinfo. Por inúmeras vezes, mencionou estar triste com o preconceito que dizia sofrer, mas poucas vezes quis falar sobre isso. Sentia-se discriminado nas diversas relações dentro e fora da universidade, mas principalmente pelo próprio programa PEC-G. Em dezembro de 2010, um pouco antes de ter a confirmação de seu jubileamento, Pinfo e eu conversamos sobre seus sentimentos e posicionamentos como estudante do convênio:

Cena 2

Aqui, você tem que proVAR o que você é!

1 **P:** Aqui na universidade, eu tô me sentido muito TRISTe, você sabe que as pessoas têm
2 pouca CULTU::ra, pouco conhecimento da África... e você se sente sempre:: já:: num/de
3 certa forma meio:: as pessoas podem ter uma visão muito estereotipada de você,
4 estudante africano... Então, quando se fala de afriCA:nos, ele não fala estudante
5 congolês... ele fala afriCA::nos... o conjunto junta todo mundo, assim... por exemplo,
6 como se fosse uma espécie de pessoas, aí... OS afriCANos aí... do MESmo JEitoé um
7 tipo de preconCEIto:: juntar o conjunto, os africa::nos... isso já inferioriza, já
8 inferioriza...

9 **Pr:** É::

10 **P:** Aqui, você tem que proVAR o que você é! Por exemplo, assim, eu sempre falo que
11 aqui no Brasil estou COMpleTANdo o conhecimento, aqui não tô aprendENdo as
12 coisas, porque saí com conhecimento já... científico lá:: do meu país... E esse
13 conhecimento, hoje em dia, o conhecimento é um processo... O conhecimento não se
14 cria de um dia e amanhã, é um processo, sim, que você adquire, abSORve, você
15 armaZEna... e depois é uma baGAGem... aqui eu estou compleTANdo só... A
16 universidade pode pensar que::/primeiro, a universidade nos desconsiDEra...quando
17 você chega, com esse estereótipo que todo mundo tem da África, a::h eles têm
18 conhecimento mesmo baixo... eles não estão desenvolvido é:: na área técnica,
19 tecnologia não é uma área muito avanÇAdo/avanÇAda mesmo assim... essa visão
20 alguns professores pode ter mesmo essa visão, esse prejuízo... Deixa eu falar uma coisa
21 pra você! Uma vez a gente tava na aula de Comunicação e Sociedade... a gente tava/nós
22 esTÁvamos conversando, tentando mesmo assim relevar mesmo um certo ponto na
23 sociedade, comparar a sociedade, falar das teoria marxista do Karl Marx, é:: trazer essa
24 visão no campo midiático. O professor entrou na sala e fez uma pergunta... perguntou
25 “quem é PObre entre vocês?” Ninguém levantou a mão, eu também não levantei a
26 mão... O professor chegou e me perguntou pessoalmente “e você, você não é PObre?”
27 Se todo mundo que não levantou a mão chegar pra mim “porque você:: você não é
28 pobre?”, é porque essa visão já é estereotipada... África é pobreza, África tem só
29 miséria, África tem só todas calamidade do mundo, mas ninguém chega pra entender
30 por que essas calamidades são criadas, são cauSAdas... É um processo histórico...
31 Então, é já essa visão, que você tá lá... tudo mundo já desconsidera, já inferioriza... Uma
32 vez, assim, um professor me perguntou uma coisa... você conhece o tal x? Eu disse,
33 professor, eu não conheço. Mas ele é muito conheCIdo, americano, tal, tal, tal... Então
34 eu perguntei pro professor, você conhece Zamenga Batukezanga? O professor me falou,
35 eu não conheço. Entã::o, ele também é auTOR muito conhecido, assim, auTOR africano
36 muito conhecido! Que significa que:: hoje em di::a, o ensino ficou uma coisa já

37 padronizada, convencionada que você tem que conhecer só x, y, algumas pesso::as, se
38 você não coNHEce aquele tipo de pessoas, não conhece algumas bibliografia, o que eles
39 trouXeram para o avanço do mundo, você não é uma pessoa científica, ou você não é
40 uma pessoa inteligente. Isso tá errado, né? O mundo ocidental pega umas coisa e exclui
41 outras que tá em outros lugares... esses outros lugares estão sempre na periferia... O
42 preconceito é não só racial, é também econômico, e nunca vai acabar! Nunca vai
43 acabar! Mesmo se chegar nos aeroportos, ver como é que é, vai chegar para o check in,
44 aí, embarcar, já no serviço de imigração, aqueles que têm passaporte americano estão
45 em uma fila, aquele que tem europeu está em outra fila, e coloca todo mundo assim, é::
46 é:: na mesma CAIXa, assim, pra falar que é o resto do mundo... Mas o mundo não é feito
47 assim, pra::: como assim, pras delimitação geopolítico... é::: como fala... é/é/é::: colocar
48 todos no mesmo lugar tá::: mesmo assi:::m maTANdo a identidade de cada povo...

(Conversa informal, 14/12/2010)

À primeira vista, a longa narrativa de Pinfo pode parecer um desabafo acerca de como sente que os outros o enxergam na universidade, mas há também, em sua fala, pistas que relacionam suas afirmações à maneira como o convênio, em suas particularidades, já contribuiria para a normatização de “uma” identidade “genérica” para seus estudantes africanos.

Em um primeiro momento, Pinfo revela a tristeza causada por essa identificação genérica impingida às pessoas provenientes de países africanos. O jovem fala em “conjunto” (linhas 5 e 7) e em “espécie” (linha 6), dois substantivos usualmente utilizados na Biologia para classificar animais e plantas. Esses dispositivos de **referência** e **predicação** ajudam a expor os brasileiros no contexto descrito não apenas como ignorantes em relação à África (linhas 1 e 2), mas como preconceituosos, vozeando discursos que, limitando-se a repetir imagens estereotipadas e identidades substantivadas (BUTLER, 2010/1990), reforçariam a construção de uma territorialidade limitada para esses alunos. Ou seja, não haveria um lugar particular a ser ocupado por Pinfo, onde pudesse deixar suas marcas pessoais, pois a ele seria previamente delimitado um espaço genérico determinado justamente pela invisibilidade das diferenças e pela perpetuação da ilusão do mesmo, do “tudo igual”.

A possibilidade de particularização, explica Pinfo, seria configurada como uma espécie de “luta”: “*aqui, você tem que proVAR o que você é!*” (linha 10). “Provar” é um verbo de enunciação e seu uso assume um papel de **descritor metapragmático** que “oferece uma avaliação moral sobre o falante” (WORTHAM, 2001, p. 72). A escolha do verbo “provar” na fala de Pinfo ajuda a marcar os originários de países africanos, especialmente os negros, como aqueles que precisam constantemente lutar contra os estereótipos veiculados sobre si mesmos, contra a inferiorização produzida pelo senso comum. Assim, não bastaria viver, mas seria necessário viver mostrando “quem é”, ou melhor dizendo, mostrando “quem não é”. O descritor ajuda a posicionar o jovem como um lutador e indexaliza um discurso comum que geralmente vincula os africanos negros a uma massa única constituída de inferioridades, ausências e lacunas.

Para explicar em que consiste a atitude de “proVAR o que você é”, Pinfo se utiliza de uma **metáfora** bastante significativa: a bagagem. A explicação de que o conhecimento é um processo pode ajudar a desconstruir a ideia de que africanos são ignorantes e inferiores e de que vêm ao Brasil para preencher com conhecimentos uma espécie de mala vazia (linhas 10 a 15). O verbo “completar”, um **indexicalizador avaliativo**, associa o narrador a uma pessoa combativa que não aceita o lugar em que é colocado pelas narrativas do senso comum, as quais geralmente vinculam a experiência de ser conveniado africano a uma experiência de preenchimento do que neles faltaria.

Talvez pudesse dizer que “provar”, nesse sentido, significa resistir ou transgredir, desconstruindo generalizações e negando o lugar imposto pelos estereótipos, enfim, performatizando outras possibilidades de identificação. Pinfo, então, posiciona a si e aos colegas como representantes de um contingente sempre em busca da apropriação de lugares que lhes são frequentemente negados ou não reconhecidos, um contingente que sabe o que é conviver ou viver em territórios sempre em disputa.

O Outro massificado ao qual Pinfo se refere pode ser entendido como o Outro que não interessa ao dominador conhecer (“*A universidade pode pensar que::/primeiro, a universidade nos desconsiDEra...*”, linhas 15 e 16); por isso a generalização. Um território previamente identificado como inferior e do qual não se pode esquivar, dado que uma de suas principais identificações, senão a maior, está em “ser negro”. É preciso ressaltar que a

negritude é linguagem contundente que carrega consigo, em cada território-corpo, sua ancestralidade e, no caso dos estudantes do PEC-G, carrega também cada território geográfico de origem e a carga material e simbólica que deles emerge. No corpo, involuntariamente, fica impressa, na visão do Outro, uma série de identificações normatizadas, que se materializam em imagens negativas: miséria, calamidades, atrocidades, falta de conhecimento e de desenvolvimento científico-tecnológico (linhas 17 a 19) etc.

Ao falar dos preconceitos sofridos por conta das identificações cristalizadas, Pinfo traz exemplos concretos de situações vividas na universidade. Primeiro, o rapaz lembra um episódio em que o professor, perante os colegas, o identificou como pobre muito provavelmente pelo fato de ser africano e de ser conveniado PEC-G. Tanto a iniciação da narrativa com a expressão “uma vez” (linha 21), quanto a contextualização do evento narrado por meio da citação do nome da disciplina (linha 21) e de detalhes do assunto discutido em aula (linhas 21 a 24) são recursos utilizados pelo narrador que o situam como um participante privilegiado no evento narrado e no evento de narrar, intensificando a verossimilhança do que expõe.

O posicionamento de Pinfo não levantando a mão como resposta à pergunta de seu interlocutor não foi suficiente para sustentar sua afirmação de não ser pobre. Muito provavelmente sua origem e sua cor tenham sido fatores mais fortes que provocaram o questionamento do professor, parte de uma performance que repete identificações de senso comum, as quais Pinfo assim resume: “*África é pobreza, África tem só miséria, África tem só todas calamidade do mundo, mas ninguém chega pra entender por que essas calamidades são criadas, são cauSadas...*” (linhas 28 a 30). Conforme denuncia o rapaz, não interessa que a miséria e as calamidades sejam decorrência de um processo histórico, pois normalmente não é isso o que interessa; as identificações estão lá, bastando repeti-las.

A segunda história trazida por Pinfo enfatiza a performatividade ou a posição transgressora que assume no fluxo dessas repetições. Por meio de **citações diretas**, que mais uma vez o situam **epistemicamente** como participante com total acesso ao evento narrado e, portanto, digno de credibilidade, Pinfo não aceita um cânone literário ocidental como indicativo de conhecimento e se nega a ratificar a eleição do Ocidente como “o lugar

do conhecimento”. A resposta que dá ao professor vem em forma de pergunta (“*Então eu perguntei pro professor, você conhece Zamenga Batukezanga?*”, linhas 33 e 34) e irrompe como uma quebra na repetição do mesmo, como uma voz a reivindicar outro lugar, outra identificação ou outra territorialização que não a determinada pelo interlocutor.

A ação de resistência à posição que lhe endereçam, pautada em significações biunívocas, ou seja, em agenciamentos molares ou arborescentes (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a), pode ser interpretada como uma performance dissonante e desnaturalizada (BUTLER 2010/1990) que, de maneira rizomática, não aceita caminhos pré-determinados, ousando traçar desenhos potencialmente capazes de desestabilizar normatizações. Introduzindo um Outro desconhecido/inexistente como um Outro existente, embora invisibilizado pela lógica ocidental, Pinfo se posiciona como alguém que, no evento narrado, resiste e se insurge contra uma territorialidade ou identidade imposta, mas também contra a política verticalizada da academia que tende a apagar o que não é considerado centro e que normalmente se fixa nos eixos Estados Unidos-Europa Ocidental. Como sintetiza Pinfo, quem está fora desse eixo, está na periferia (“*O mundo ocidental pega umas coisa e exclui outras que tá em outros lugares... esses outros lugares estão sempre na periferia...*”, linhas 40 e 41), está excluído e não partilha as características dos que podem se localizar no centro (“*você não é uma pessoa científica, ou você não é uma pessoa inteligente*”, linhas 39 e 40).

Essa maneira de identificar o Outro é claramente definida por Pinfo como um preconceito que tem a ver com raça e com outras questões, como o poder econômico (linha 41). Ao final de sua fala, essa maneira é ainda **descrita metaforicamente** como uma “caixa” (linha 45) em que os poderosos aprisionam de maneira genérica os que não pertencem ao Eixo de prestígio. O vocábulo “resto” (linha 47), utilizado pelo narrador para se referir a quem se encontra fora dos dois “reconhecidos territórios”, ajuda a referenciar essa população como “desprovidos de identidade” (linha 49), em que “sem identidade” poderia ser entendido como aqueles que não têm terra, não têm território, não têm rosto e, por isso mesmo, não têm vida: “*colocar todos no mesmo lugar tá:: mesmo assi::m maTANdo a identidade de cada povo...*” (linhas 47 e 48).

Nesse mesmo encontro comigo, ocasião em que Pinfo já vivia a iminência do jubilamento, o rapaz ainda ressaltou o quanto se sentia injustiçado pelo programa PEC-G, vinculando essa injustiça a questões de discriminação e preconceito provocados por um processo histórico mais amplo:

Cena 3

Só que eles estão sempre se sentindo os endividados da Terra... Porque:: em qualQUER lugar do mundo existe algumas teorias que sempre tenta limiTAR as pessoas, privilegiAR alguns e desfavorecer os outros...

1 **P:** Eu vou te dizer uma coisa, Ana... o Brasil é um país que tem dívida com a África
2 mesmo assim... e o PEC-G poderia ser um programa para REalmente cooperar, ma
3 NÃO é isso! Mesmo na sociedade brasileira assim... a África também/os africanos
4 também contribuíram MUIto para o desenvolvimento do Brasil... Exploração por
5 exemplo da escravidão... a exploração das cana de açúcar, café:: muita coisa... Então,
6 eles suAvam, sim, eles trabaLHAVam, sim, pra tentar construir um Brasil... Então, eu
7 acho assim, que hoje mesmo, um processo histórico pelo menos poderia dar
8 oportunidade pelos descendenTES daquelas pessoas que luTARAM, trabaLHARAM assim
9 todo dia com TANTo sofrimento... poder mesmo usufruir dos frutos dos avós, bisavós
10 deles, do que eles fizeram! Só que eles estão sempre se sentindo os endividados da
11 Terra... Porque:: em qualQUER lugar do mundo existe algumas teorias que sempre tenta
12 limiTAR as pessoas, privilegiAR alguns e desfavorecer os outros... Até hoje, a raça
13 negra, em qualquer lugar do mundo, é considerada uma raça inferior... aquelas pessoas
14 que têm dívida, a maioria, são os negros, em qualquer lugar do mundo, do planeta,
15 assim, endividados da terra. Os negros têm dívida... Por quê? A Terra considera a África
16 como um continente de reserva... Hoje não existe uma grande humilhação, uma grande
17 vergonha da humanidade do que o ser humano escravizar o seu povo... Hoje existe
18 várias coisas, o mundo condena TANTA crueldade, condena o nazismo, o fascismo,
19 condena MUITa coisa, ideologias políticas que tentaram mesmo assim passar... falando
20 mesmo assim da África, todos os negros que estão expandidos no mundo, hoje em dia,
21 eles vieram da África, eles têm oRIGem! O mundo fala que a África é o berço da
22 humanidade, da onde surgiu a primeira pessoas, o primeiro ser humano, então isso
23 significa que aquele lugar, aquele povo pelo menos, aquela RAça não pode ser
24 marginalizada, não pode ser considerado uma raça inferior! Porque não existe uma raça
25 superior, uma raça inferior, mas a sociedade no mundo, a gente tenta bagunÇANDO
26 mesmo as coisas. Por exemplo você, eu vou falar uma coisa pra você... A Ana pode

27 procurar um emprego, a Ana pode estar na sala de aula... você, por exemplo, no país
28 como Brasil, você não vai representar NADA! Você só vai representar só você, Ana
29 Cecília. Mas as pessoas da RAÇA, por exemplo, EU, quando eu me sento num lugar,
30 numa sala de aula, numa empresa... querendo ou não, eu estou representando uma
31 CARga, uma responsabilidade de toda uma raça... Estou na [cita o nome da
32 universidade], eu sou o único na minha sala que é uma pessoa dessa cor, dessa raça,
33 então, eu sinto essa responsabilidade TÃO maior assim de estar sobre você... eu estou
34 representando TODa uma raça, eu estou representando MUITas pessoas, então, eu tenho
35 que mostrar capaciDA::de, estou tendo que ser sempre DEZ vezes melhor do que eu
36 sou, do que os outros... para não confirmar regras já estabelecidas há muitos séculos
37 também assim...

38 **Pr:** Mas o que você quer dizer com endividados mesmo?
39 **P:** Que nós temos sempre que pagar... você tem que matar um leão por dia para
40 sobreviver, nada é fácil para uma pessoa negra... que seja no CONgo, que seja na
41 AleMANha, que seja nos Estados UNIdos, que seja qualQUER lugar do mundo...
42 **Pr:** Hum, hum...

(Conversa informal, 14/12/2010)

Para reafirmar a opinião de que o convênio PEC-G não cumpre com o que, a seu ver, seriam seus reais objetivos de “cooperação” (linhas 1 a 3), Pinfo constrói uma argumentação que em grande parte está alicerçada na noção de “dívida”. Primeiro, o estudante destaca a dívida que países como o Brasil, os quais se utilizaram de uma mão de obra escrava em seu período de colonização, teriam com o continente africano. O verbo “construir” (linha 6) ajuda a **predicar** os escravos africanos como responsáveis por tornar o que o Brasil é hoje, o que valoriza a atuação dessas pessoas. Tanto os verbos “suavam”, “trabalhavam” e “lutaram” (linha 6), quanto a expressão “tanto sofrimento”, pronunciados com ênfase, são índices de **referência e predicação** que ajudam a **avaliar** a importância da atuação dos povos africanos na formação do Brasil e a explicar que dívida seria essa que o país teria com esses povos. Haveria, então, uma dívida histórica que, ironicamente, não se aplicaria aos “malfeitores” – no caso, não apenas o Brasil, mas todos os países que exploraram e exploram a África. Os endividados, portanto, seriam os próprios africanos, sempre em desvantagem, sempre submetidos.

“Os endividados da Terra” (linha 10) é uma forte expressão que eu já conhecia. Por ocasião de uma aula, o rapaz apresentou sua produção escrita em forma de poema e isso chamou minha atenção. Foi quando comentou que adorava poesia e que possuía um caderno com várias produções. Pedi, então, que tentasse traduzir algumas e trouxesse para a aula. O primeiro poema trazido por Pinfo foi este:

LES ENDETTÉS DE LA TERRE

NATURE
Comme tu es injuste
Comme tu es sombre
Pourquoi as-tu montré à notre égard ta méchanceté
Nature ingrate
Nature avare
Nous sommes malades, disetteux e miséreux
Nous sommes endettés de la Terre
Nous sommes nus, pieds nus e torsos nus
Partout, on nous appelle de délinquants
Laissez pour compte, plaies de la rue, fumeurs
Du côté adulte, aucun effort pour notre reclassement
Oubliant que nous le sommes dans et par la société
Nous devons tout à la terre
Le vêtement et le pain quotidien
Notre sort, nous le regretons et nous en crevons
Nous sommes endettés de la Terre
En dehors de l'école
En dehors de la famille nous sommes du troisième
milieu
On nous criait à l'oreille «LA JEUNESSE C'EST
L'AVENIR DE DEMAIN»
Mais cette Jeunesse en réalité
C'est le doute d'aujourd'hui
Le désespoir de demain
Et la mort du pays
Nous sommes l'insulte de l'avenir
Bon dieu! as-tu cessé d'être tout puissant?
As-tu cessé d'être miséricordieux?
Nous sommes endettés de la Terre

OS ENVIDADOS DA TERRA

NATUREZA
Como você é injusta
Como você é sombria
Por que nos mostrou sua maldade
Natureza ingrata
Natureza avarenta
Somos doentes, indigentes e miseráveis
Somos endividados da Terra
Estamos nus, de pés nus e dorsos nus
Em todos os lugares, nos chamam de delinquentes
Desfavorecidos, chagas das ruas, sem teto
Pelos adultos, nenhum esforço para a nossa inserção
Esquecendo que estamos na e para a sociedade
Devemos tudo à terra
A roupa e o pão de cada dia
Nosso destino, lamentamos e morremos por ele
Somos endividados da Terra
Fora da escola
Fora da família, somos do terceiro mundo
Gritavam nos nossos ouvidos “A JUVENTUDE É O
FUTURO DO AMANHÃ”
Mas essa Juventude, na verdade,
É a dúvida do hoje
O desespero do amanhã
E a morte do país
Nós somos o insulto do futuro
Bondoso Deus! Você deixou de ser todo poderoso?
Deixou de ser misericordioso?
Somos endividados da Terra

Na ocasião, o estudante explicou que o preconceito, a discriminação e as questões sociais eram frequentemente temas de seus poemas. Embora o texto e a performance que dele emerge evidenciem traços de uma normatização do “ser negro” –

endividado, explorado, humilhado –, interpreto esse posicionamento de Pinfo como parte de uma essencialização estratégica (SPIVAK, 1985) em busca de visibilização.

Leio o texto em questão não apenas como uma autodescrição, mas como uma possível denúncia do que seria o Outro não negro, não africano, ou seja, o empreendedor da doença, da indigência e da miséria. Assim, ao se autodeclarar um endividado, as afirmações do eu-lírico ajudam a mostrar a esse Outro (o qual não se identifica com o lugar de indigente e miserável) a face da produção dessa indigência e dessa miséria, frequentemente obliterada pelas repetições normatizadoras dos discursos de senso comum. Longe de uma resignação, considero a produção e a divulgação desse poema como um posicionamento de resistência, uma performance dissonante (BUTLER, 2010/1990, p. 210) que, por meio de uma repetição transgressiva (BUTLER, *op. cit.*, p. 210), potencializa-se como um mecanismo de denúncia de uma situação a ser questionada, modificada.

É significativo como os conceitos de “terra”/“Terra” aparecem no poema. Considerando a história da República Democrática do Congo, poderia dizer que Pinfo constrói um jogo de significações que perpassam as noções de “território” e de “territorialidade”, noções estas fundamentais na constituição da performance discursivo-identitária presente no texto. De início, estabelece-se uma interlocução com a “natureza”, ou com a própria “terra”, que é interpelada por meio de um vocativo. Tal “natureza” poderia ter dupla interpretação: (1) as riquezas naturais do país, considerado uma potência em minérios e (2) a própria realidade e seus acontecimentos.

Predicando a natureza como injusta, sombria, má, ingrata e avarenta, o eu-lírico pode estar destacando como o povo congolês é desterritorializado pela própria terra/nação que habita, tão rica e dadivosa (*Devemos tudo à terra/A roupa e o pão de cada dia*), porém politicamente incapaz de oferecer cidadania a seus próprios filhos (*Pelos adultos, nenhum esforço para a nossa inserção*), a quem restam a exclusão (*Fora da escola/Fora da família, somos do terceiro meio*), a não participação, a dívida, a morte pela terra sempre invadida e disputada por outras nações (*Nosso destino, lamentamos e morremos por ele*). O eu-lírico descreve a juventude, incluindo-se nela, por meio de uma gradação de negatividades que culmina na negação da própria terra, do próprio país e, portanto, de si mesmo, como parte de um território de desesperança, um verdadeiro “insulto” a qualquer possibilidade de

territorialização digna: *Mas essa Juventude, na verdade,/É a dúvida do hoje/O desespero do amanhã/E a morte do país/Nós somos o insulto do futuro.*

Dessa maneira, a performance discursivo-identitária de Pinfo por meio da exposição do poema frisa a identificação de uma imagem que marcaria os povos africanos e, notadamente, os congolese, como “os excluídos da terra/Terra”. Voltando à Cena 3, destaco a seguinte passagem: “*só que eles estão sempre se sentindo os endividados da Terra... Porque:: em qualQUER lugar do mundo existe algumas teorias que sempre tenta limiTAR as pessoas, privilegiAR alguns e desfavorecer os outros... Até hoje, a raça negra, em qualquer lugar do mundo, é considerada uma raça inferior...*” (linhas 10 a 13).

Conforme argumenta Pinfo, em vez de colherem os frutos do sacrifício do passado, os africanos em todo o mundo e os descendentes de africanos no Brasil estão em dívida e isso aconteceria por causa de um sistema limitador, desterritorializador, que decide quem pode e quem não pode territorializar, ou seja, um sistema que polariza “privilegiados” e “desfavorecidos”, estando a grande maioria dos negros sempre no bloco dos desfavorecidos. Dessa maneira, considerando que Pinfo abre sua fala explicando que o PEC-G poderia ser um mecanismo de cooperação, mas efetivamente não é, pode-se pensar que sua fala identifique o convênio como uma dessas “*teorias que sempre tenta limiTAR as pessoas, privilegiAR alguns e desfavorecer os outros...*”. Nessa perspectiva, o PEC-G se configuraria como mais um agente de exploração do potencial africano ou como um agente de reterritorialização limitadora e/ou precária, significativamente distante de um processo multiterritorializador efetivo (HAESBAERT, 2004).

A narrativa de Pinfo ressalta ainda o quanto os discursos normatizadores cristalizaram a imagem do povo africano como “uma raça marginalizada e inferior” (linha 24) e qual seria a repercussão disso na vida de um africano. Para esclarecer a mim, uma interlocutora não negra, a extensão do que afirma, o rapaz inicia a narrativa de um exemplo utilizando-se do recurso de **protagonização do interlocutor** (linhas 26 a 29), em que os personagens centrais são o próprio Pinfo e eu, ou seja, *o negro X o branco* (linhas 26 a 37). A fala do rapaz é pontuada de índices linguísticos que indicam a “carga” (linha 31) de significações e de responsabilidades que o “território-corpo” negro implica. A **hipérbole** (“*estou tendo que ser sempre DEZ vezes melhor do que eu sou, do que os outros...*”, linhas

35 e 36) e a **metáfora** (“*você tem que matar um leão por dia para sobreviver*”, linhas 39 e 40) utilizadas pelo narrador colocam em evidência o peso de ser negro notadamente em um contexto como o das universidades públicas brasileiras, cujos estudantes são em sua grande maioria brancos (linhas 31 e 32).

Como já mencionado, em 2010, no segundo ano de sua graduação, Pinfo passou por uma série de problemas, como a frustração com seu curso (o rapaz considerava que ser formado em Midialogia nos moldes brasileiros não lhe traria emprego em seu país, que tem os sistemas de comunicação controlados), a pressão da mãe de seu filho para que ele lhe enviasse dinheiro para sustentá-lo, e a morte de seu pai. Estando matriculado em cinco disciplinas, foi aprovado em apenas uma, o que provocou seu jubramento. Apesar disso, sua atuação como conveniado PEC-G foi singular. Creio que seu posicionamento contestador, presente tanto ao longo de nossas interações nas aulas de português quanto em nossos encontros nos dois anos de graduação, constituem-se, de alguma forma, no “poder” que o nome “Pinfo”, escolhido pelo próprio aluno para ser referenciado neste trabalho, traz consigo. Seus posicionamentos de resistência durante a permanência no Brasil, principalmente em relação ao preconceito que narrou ter vivido enquanto aluno PEC-G, são parte de agenciamentos rizomáticos (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a) ou de performances dissonantes e transgressivas (BUTLER, 2010/1990) que trazem à luz a urgência de se problematizar de maneira oficializada, sistemática e processual o funcionamento do convênio.

4.2.3. TERCEIRO ATO: A FORÇA DE JABALI

Como já amplamente mencionado, as regras do protocolo PEC-G concernentes ao desempenho nas disciplinas em cada semestre e a falta de uma bolsa para auxiliar a estadia no país são, provavelmente, os fatores que mais marcaram a trajetória dos quatro estudantes congolezes; fatores estes que incidem sobremaneira em suas narrativas sobre o convênio PEC-G.

Assim como para os colegas, obstáculos produzidos por esses fatores ajudaram a desenhar a trajetória de Jabali no Brasil. Contudo, é preciso ressaltar que, dos quatro, ele talvez seja o que mais apresentou e, até o fechamento deste trabalho, ainda vinha apresentando dificuldades para se manter. Cumpre lembrar que o rapaz é o oitavo de doze filhos e que, desses doze, oito saíram do país em busca de formação e de melhores condições de vida. Conforme relato dos próprios colegas, os pais do rapaz eram os que provavelmente apresentavam maiores dificuldades econômicas, sendo impossibilitados de enviar regularmente dinheiro ao filho desde o primeiro ano no Brasil, em 2008. Em relação a essa dificuldade, vale dizer que Jabali precisou de minha ajuda para efetivar sua inscrição no exame Celpe-Bras (em 2008, o valor da inscrição era de R\$100,00), dado que, faltando poucos dias para o encerramento das inscrições, o rapaz não contava com nenhum dinheiro, há tempos não enviado pelo pai.

No primeiro ano de graduação, a dificuldade financeira foi amenizada com a concessão de uma bolsa pelo Ministério das Relações Exteriores que, na metade do segundo ano, foi cancelada, segundo ele, sem maiores explicações. Diante da suspensão do benefício, o rapaz se inscreveu para uma bolsa-trabalho na universidade, que foi negada, alegando-se não ser possível concedê-la a estudantes PEC-G, cujo protocolo, além de determinar a apresentação de uma declaração de responsabilidade financeira dos pais, também não abria a possibilidade de as universidades fornecerem auxílios.

Como, no segundo ano, o termo assinado pelos pais e apresentado no primeiro ano em que estão no país não é considerado válido nem pela Polícia Federal, nem pela universidade, visto que os valores monetários sofreriam mudanças por conta da variação dos índices econômicos, os estudantes precisam apresentar, anualmente, uma escritura pública de manutenção. Essa escritura tem de ser lavrada em cartório por um brasileiro, o qual se responsabiliza por manter o estrangeiro no país com certa quantia. Isso exige dos estudantes estabelecer uma relação de confiança suficiente com alguém que possa lhes

prestar esse favor¹⁴⁹. Um funcionário da secretaria geral da universidade tem feito isso por Jabali, e uma colega de classe fez isso por Ntangu.

A cena que focalizo a seguir faz parte de um encontro apenas com Jabali e Ntangu, em que o assunto principal foi o jubramento de Mananga e Pinfo, quatro meses antes. Na ocasião, além das habituais dificuldades em torno das disciplinas a serem cumpridas, Jabali enfrentava o desafio de sobreviver praticamente sem a ajuda dos pais e sem qualquer tipo de bolsa. O trabalho informal como professor de francês, fonte principal de sua manutenção, restringiu-lhe o tempo dos estudos e pode ter sido uma das causas de ter enfrentando exames em diversas disciplinas em todos os semestres, do primeiro (2009) ao quarto ano de graduação (2012). Digo “uma das causas” porque, conforme declarou Jabali, à dificuldade financeira juntaram-se outras de ordem acadêmica, como o fato de ter de cursar cerca de oito disciplinas semestralmente para ser possível integralizar o curso no tempo determinado, além da dificuldade com a nova língua e com os conteúdos, com os gêneros acadêmicos, com o método de ensino na educação superior pública brasileira, notadamente na universidade em questão.

Diante do cenário dos jubramentos, dos obstáculos enfrentados por ele e por seus colegas, o rapaz enfatiza:

Cena 1

Para o PEC-G não ser tão traumático, acho que tem que resolver a parte financeira, ela é a base de tudo. Pra eu estudar/tem uma frase que fala assim que a barriga não tem os ouvidos, entendeu? A barriga não tem ouvidos, quando você tá com fome, você não entende NADA!

- 1 **J:** Para o PEC-G não ser tão traumático, acho que tem que resolver a parte financeira,
- 2 ela é a base de tudo, que mexe na cabeça de todo mundo, todo semestre você tem que
- 3 ver se você tem bolsa ou não! Imagina eu vou começando um semestre sem saber se eu
- 4 vou ter bolsa! Que nem este semestre que eu não TENHO! Imagina QUANTA coisa que
- 5 eu faço por/só explicando pra você o que que eu faço, eu dou DEZ aulas de francês por

¹⁴⁹ Segundo informação dada por Ntangu, Cabo Verde assume a responsabilidade de emitir essas certidões, por meio de suas embaixadas. Creio ser essa uma ação política significativa para o funcionamento do programa PEC-G.

6 semana! Uma aula eu levo quase uma hora e quinze minutos, se você for soMAR essas
7 horas, se tivesse investindo essas horas nos estudos, talvez eu fosse entender mais as
8 coisas, se tivesse mais tempo pra estudar, pra se preparar melhor!
9 **N:** Descansar também!
10 **J:** Isso já é uma FAIha! Às vezes eu faço as aulas à noite, eu tô cansado, porque você
11 ocupa todo o seu dia tra-ba-LHAN-do! A parte financeira tem que ser resolvida! Eles
12 têm que garantir esta parte!
13 **N:** Tem que ter um plano melhor, olha, quem vai chegar, olha, eles têm isso, então ele
14 não se preocupa com o que ele vai comer amanhã, entendeu? Ti::po, no::ssa, eu cheguei
15 um dia quando eu não tinha nenhuma bolsa do ministério e minha mãe tinha que me
16 ajudar, mas chegou um dia que ela não mandou NA::da, e eu já tinha gastado para fazer
17 o estágio, eu tinha que ir naqueles hospitais fora da [cita o nome da universidade],
18 pagar passagem ida e volta, que a [cita o nome da universidade] nem pensa nisso, que::
19 tipo nas áreas médicas você tem que fazer estágio nos centros de saú::de, tem que sair
20 FO::ra, tem que pagar passa::gem, e eu fiquei sem dinheiro, e aí, no final de semana, o
21 que eu vou comer? E eu tinha que estudar que eu tinha prova na segunda-feira,
22 entendeu, você já pensa em que que você vai comer! O programa não garante Nada! É a
23 BAse, cara! Pra eu estudar/tem uma frase que fala assim que a barriga não tem os
24 ouvidos, entendeu? A barriga não tem ouvidos, quando você tá com fome, você não
25 entende NAda! Então, fica difícil, eu chegando aqui em um programa que eu tenho que
26 lutar pra conseguir uma coisa pra comer, pra sair, porque não adianta só você ficar em
27 casa só estudando, estudando, estudando, comendo caderno! Tem que fazer alguma
28 coisa BOa! Tem que sair, tem que se divertir um pouco porque senão você PI::ra! Pra
29 eles isso aqui é como se fosse uma esca/escavidão ainda! Um amigo meu fala assim,
30 Ntangu, eu pensava que a colonização tinha acabado [rindo], mas acho que não
31 acaBOU! O que o Brasil tá fazendo com a gente é a continuidade/a gente tá sendo ainda
32 coloniZAdo! Porque a gente tá saindo do nosso país, vindo pra cá, passando por VÁrias
33 dificuldades e você não tem apoio nenhum!

(Conversa informal, 14/05/2011)

O início da narrativa de Jabali traz um panorama bastante comum aos alunos PEC-G. É muito frequente que, para sobreviver, comprometam-se com trabalhos informais, o que é em tese proibido e o que, certamente, acaba comprometendo o desempenho acadêmico, pois, como explica o aluno, horas de trabalho tomam o lugar do que seriam horas de estudo (linhas 7 e 8). O adjetivo “traumático” (linha 1) é um índice de **referência**

e **predicação** que ajuda a vozear um discurso que identifica o convênio como um agente de prejuízos e não de benefícios e a posicionar Jabali como uma vítima dessa ação negativa.

O cerne do trauma é a instabilidade causada pelo convênio (linha 1), ao não garantir nenhum recurso financeiro. Tal instabilidade, frisada no contraste entre o uso do substantivo “base” (“*ela é a base de tudo*”, linha 2), utilizado para referenciar a “parte financeira”, e o uso do verbo “mexer”, presente na oração que também a adjetiva (“*que mexe na cabeça de todo mundo*”, linha 2), é exemplificada detalhadamente por Jabali (linhas 3 a 8), com dados específicos e números (“*eu dou DEZ aulas de francês por semana! Uma aula eu levo quase uma hora e quinze minutos*”, linhas 5 e 6), os quais ajudam a envolver o interlocutor em sua narrativa. Assim, não havendo uma base que alicerce a estadia dos conveniados, atitudes em prol da própria sobrevivência precisam ser tomadas, as quais inviabilizariam qualquer possibilidade de equilíbrio.

A força do argumento de Jabali motiva a longa intervenção de Ntangu (linhas 13 a 33), que assume posicionamento alinhado ao do colega, primeiro, mencionando a necessidade de descanso (linha 9) – necessidade esta imediatamente reiterada pelo rapaz (linhas 10 a 12). Considero a intervenção de Ntangu bastante significativa, pois, a meu ver, funciona como um apelo ao reconhecimento de um lugar de estudante igual ao de qualquer outro, brasileiro ou intercambista. Um lugar de quem também tem o direito de viver outras experiências que não apenas a de estudar, mas também a de descansar e até mesmo a de se divertir, já que “*não adianta só você ficar em casa só estudando, estudando, estudando, comendo caderno! Tem que fazer alguma coisa BOa! Tem que sair, tem que se divertir um pouco porque senão você PI::ra!*” (linhas 26 a 28). Pode-se dizer que é a reivindicação de uma territorialização menos injusta ou de acesso a recursos de uma multiterritorialização efetiva (HAESBAERT, 2004), como seria de se esperar. Nesse sentido, a ação de Ntangu, a exemplo de posicionamentos assumidos pelos colegas aqui já focalizados, se insurge como uma linha de fuga (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a), uma performance dissonante (BUTLER, 2010/1990), enfim, uma resistência que, na denúncia de certa forma dramatizada para melhor chamar a atenção da interlocutora, poderia se configurar na esperança de modificação da situação vigente ou, ao menos, de sua visibilização.

O alinhamento de Ntangu a Jabali se formaliza, inclusive, na expressão também utilizada pelo jovem para se referir aos proventos (“*É a BAse, cara!*”, linhas 22 e 23). A exposição de um episódio de falta de dinheiro para suprir a necessidade básica de alimentação torna a defesa da importância do financiamento da estadia ainda mais clara. Citando os inúmeros gastos que seu curso de Enfermagem prevê e a impossibilidade de sua mãe lhe enviar recursos em um determinado momento, a narrativa de Ntangu expõe o drama que a impossibilidade de saciar uma necessidade básica, a alimentação, provocaria: “*e eu tinha que estudar que eu tinha prova na segunda-feira, entendeu, você já pensa em que que você vai comer!*” (linhas 21 e 22).

Além disso, a escolha de uma expressão metafórica representada por um provérbio (“*A barriga não tem ouvidos*”, linha 24) contribui para intensificar sua performance e evidencia ao interlocutor a dramaticidade da cena vivida: “*quando você tá com fome, você não entende Nada!*” (linhas 24 e 25). E, mais uma vez, faz-se menção à ação de “luta” (“*Então, fica difícil, eu chegando aqui em um programa que eu tenho que lutar pra conseguir uma coisa pra comer, pra sair*”, linhas 24 e 25). O verbo “lutar”, nesse contexto, ajuda a predicar e avaliar o PEC-G como um inimigo que impõe restrições a serem vencidas, e a posicionar a si mesma e aos colegas como polivalentes, pois precisam estudar e vencer extremos obstáculos acadêmicos, enquanto tentam sobreviver. Ntangu ainda finaliza sua intervenção **referenciando** o PEC-G como um processo de escravidão (linha 29) –, referência esta utilizada muitas vezes pelos quatro jovens, como já mostrado em outras cenas.

Na sequência, Jabali reforça seus posicionamentos em relação ao programa, tendo como pano de fundo a descrição da situação de sua família e de seu país:

Cena 2

Eu não recomendaria o PEC-G. Adianta você sair do seu país, chegar aqui no Brasil, passar pelos problemas financeiros, não conseguir se formar e ficar jogado na rua?

- 1 **J:** Eu não recomendaria o PEC-G PORque, primeiro, a gente vem pra cá e tem que
- 2 esperar o sustento dos pais, coisa que é MUIto errada! Por experiência própria, os meus

3 irmãos estão na China e eles têm bolsa garantida que não precisa de renovação, eles têm
4 do primeiro ano até o Último ano do curso! Sei lá, na parte mental, já tem uma COISA
5 garanTida, você sabe que eu posso, sei lá, é::, não sei, mas, problema de dinheiro eu
6 posso ter, mas pensar que eu não vou ter NAda, é uma coisa já a parte resolvida,
7 entendeu? A gente já chega sabendo que nossos pais que vão sustentar, sabendo da re-a-
8 li-da-de de cada faMÍlia! [abaixando o tom de voz] porque às vezes/ ah, eu vim porque
9 NÃO-TI-NHA CO::mo eu ficar mais! A situação era TÃO difí::cil/você acha que a
10 gente sai de lá, vem pra cá pra estudar, é só uma felicidade de estudar? É porque você
11 QUER melhorar de VIda! Você vê que ah, esse jeito não É o jeito CERto de viver!
12 Porque se você não é um político, não é um amigo de um político, você não TEM
13 condições de viver, e conseguir um emprego hoje em dia não é uma coisa que você sai
14 da faculdade e consegue um emprego, é SU::per difícil! Um exemplo do meu próprio
15 irmão que tá no último ano do doutorado na China, ele se formou no Congo, levou
16 cinco anos dando aula nas escolas, ele conseguiu prestar um concurso de um banco lá,
17 banco central do país, no dia que ele conseguiu, que ele passou no concurso, ele tinha a
18 viagem na mão esquerda e o concurso que ele tinha passado na mão direita, o que que
19 ele ia escolher? Ele preferiu sair! Ainda é mais vantagem! Hoje ele não tá mais na
20 China, tá no Canadá, e se ele tivesse ficado lá, ele ia conseguir todas essas
21 oportunidades que ele teve? Não! Em parte, a gente sai porque a gente PREcisa! A
22 gente quer melhorar de vida, mas chegando aqui pelo PEC-G, que a gente tem que se
23 sustentar, vai cursar uma língua diferente, no primeiro ano você tem que se virar! E nem
24 sempre os pais mandam dinheiro, porque a gente já sabe/nós saÍmos porque a gente
25 PREcisa sair, mas na realidade o dinheiro pra manTER é quase impossível que eles vão
26 mandar todo mês! E o governo brasileiro com certeza sabe disso! Por que que eles
27 apóiam a maior parte os países africanos? Porque a África PREcisa! Já sabendo disso,
28 eles não oferecem mais um meio, assim, um meio mais FÁcil para que as pessoas não
29 se preocupem da parte financeira! Adianta você sair do seu país, chegar aqui no Brasil,
30 passar pelos problemas financeiros, não conseguir se formar e ficar jogado na rua?
31 **N:** Nem ter passagem pra voltar!
32 **J:** É muito complicado!

(Conversa informal, 14/05/2011)

A narrativa traz indícios de como as pessoas que têm alguma condição na República Democrática do Congo se utilizam dos programas de intercâmbio estudantil como trânsito para uma vida melhor que, frequentemente, efetiva-se fora do país, porque a maioria dos que saem não voltam, como ocorreu com vários de seus irmãos, inclusive o citado nesta cena (linhas 19 e 20). Comparando o PEC-G com programas de outros países,

como alguns oferecidos pela China e pelo Canadá, dos quais seus irmãos fazem parte, Jabali descreve o convênio como “não recomendável” (linha 1).

A escolha de emigrar, como esclarece, é motivada especialmente pela política e pela economia do país historicamente dilaceradas, que empurram os jovens para uma diáspora alicerçada na percepção de que “*NÃO-TI-NHA CO::mo eu ficar mais!*” (linha 9) porque “*esse jeito não É o jeito CERto de viver!*” (linha 11). A pronúncia enfática e segmentada da afirmação de que não havia como permanecer no país ajuda a desenhar sua narrativa como um apelo para que o interlocutor, no caso eu, finalmente compreenda a função social de um programa como o PEC-G: “*a situação era TÃO difí::cil/você acha que a gente sai de lá, vem pra cá pra estudar, é só uma felicidade de estudar? É porque você QUER melhorar de Vida!*” (linhas 9 a 11). Interpelando-me de maneira contundente (“*você acha*”, linha 9), poderia dizer que o narrador, indiretamente, também interroga todo brasileiro, inclusive os responsáveis pelo convênio, pondo em evidência o fato de que a escolha pelo estudo no Brasil faz parte de uma possibilidade bem mais objetiva do que “realizar como pessoa”, já que envolve literalmente a possibilidade de mudança de vida ou até mesmo de sobrevivência.

Essa necessidade é ilustrada pelo exemplo do irmão que, mesmo tendo um emprego garantido por um concurso, preferiu sair do país, por meio de um programa estudantil. A **repetição** do verbo “precisar”, na sequência final da cena (linhas 23 a 27), cria um eco que ajuda a posicionar a si mesmo e a seus colegas como participantes de um território ou de um país que não pode ser comparado a tantos outros com melhores condições político-econômicas (“*Em parte, a gente sai porque a gente PREcisa!*”, linha 21; “*nós saÍmos porque a gente PREcisa sair*”, linhas 24 e 25 ; “*Porque a África PREcisa!*”, linha 27). Ou seja, nessas condições, não se desterritorializaria por escolha, mas por “necessidade”.

Considere-se, ainda, o último questionamento do rapaz: “*adianta você sair do seu país, chegar aqui no Brasil, passar pelos problemas financeiros, não conseguir se formar e ficar jogado na rua?*” (linhas 29 e 30). Os verbos “sair”, “chegar” e “ficar jogado”, em sua fala, resumem o que seriam as ações principais do convênio em sua concepção: provocar uma desterritorialização – “sair” – sem nenhuma garantia de

reterritorialização digna, uma vez que o “chegar”, dada a estruturação do convênio, culminaria necessariamente em exclusão, em “rua”, em um espaço fora de um território que pudesse ser dignamente significado.

A exclusão narrada por Jabali torna-se ainda mais efetiva na declaração final de Ntangu: “*nem ter passagem pra voltar!*” (linha 31). O obstáculo à reterritorialização no próprio país reforça as ideias de escravidão, neocolonialismo e sofrimento tantas vezes proclamadas pelos estudantes, além de resvalar por uma questão igualmente delicada, o sentimento de humilhação por não ser visto, ouvido, considerado, o qual ganha foco na cena que descortino mais adiante e que faz parte de uma conversa com Jabali e Ntangu ao final de um semestre em que o rapaz teve de se interpor às regras, lutando para conseguir se rematricular, após um efetivo desligamento.

Antes de trazer a cena, é preciso esclarecer as circunstâncias desse desligamento. No final do primeiro semestre de 2012, após ter sido reprovado em três disciplinas das oito que cursou, Jabali infringiu uma das regras do protocolo PEC-G vigente na época, que não admitia três reprovações em um mesmo período. Desesperado, o estudante recorreu aos professores, ao coordenador do curso e à diretoria da instituição, contudo, a resposta obtida foi que nada poderia ser feito, porque as regras deveriam ser cumpridas. Como último recurso, Jabali arriscou-se a telefonar para os responsáveis pelo convênio no Ministério das Relações Exteriores, sendo atendido por uma funcionária que lhe solicitou a formalização do pedido através de um e-mail, ao qual deveria ser anexado seu histórico escolar.

Houve um longo trâmite que envolveu o contato do Ministério com a direção acadêmica da universidade, à qual foi solicitado o envio de pareceres do coordenador do curso de Engenharia Elétrica e de professores das disciplinas nas quais o estudante havia sido reprovado, esclarecendo se apresentava condições de prosseguir no curso. Ao final do processo, em meados de setembro de 2012, Jabali recebeu autorização para se matricular, graças a um pedido formal do Ministério das Relações Exteriores, com base nos referidos pareceres.

Tendo iniciado o semestre com considerável atraso, Jabali apresentou sérias dificuldades no acompanhamento dos conteúdos e, novamente, ao final do segundo

semestre de 2012, enfrentou exames, sendo um deles em uma mesma disciplina na qual havia sido reprovado no semestre anterior. Felizmente, o jovem conseguiu ser aprovado, podendo, em 2013, matricular-se no quinto ano de Engenharia.

Cena 3

É um programa de sofrimento! É um programa humiLHANTE!

- 1 **J:** Realmente, o convênio não tem esse intuito de querer forMAR os alunos que eles
2 selecionam!
- 3 **N:** Sendo que o objetivo do convênio era o quê? ForMAR esses alunos dos países em
4 desenvolvimento! Mas isso não está aconteCENdo!
- 5 **J:** Mas infelizmente/é tipo:: o convênio fala uma coisa e faz outra! Porque a
6 universidade tem como fazer o acompanhamento dos alunos! Um aluno que tem falta e
7 rePROva, tem que ver de PERto se realmente os motivos das faltas dele são VÁlidos...
8 se os motivos são vá::lidos, esse aluno pode recorrer uma segunda chance, se os
9 motivos das faltas do aluno não são comprova::dos, o aluno vai emBO::ra! Porque:: a
10 gente deixa as nossas diversão do lado...
- 11 **N:** [Verdade!
- 12 **J:** Primeiro que não tem dinheiro, não tem como se divertir...
- 13 **N:** [Sim, sim!
- 14 **J:** Segundo você tem que estudar MESmo assim... porque a gente não coloca mais a
15 barreira da língua porque:: isso não FAZ mais parte!
- 16 **N:** Hum, hum!
- 17 **J:** Vamos nos colocar no MESmo nível, mas também levando em conta que:: o NOsso
18 ensino... é diferente o sistema de ensino nosso e o sistema de ensino daQUI! De
19 Exa::tas, por que a maioria das pessoas que são mandada embo::ra, não sei, segundo eu,
20 né, eu acho, são da Exatas? Por que as pessoas da Exatas quase não se formam?... Existe
21 um moTI::vo! Talvez a base foi fra::ca...
- 22 **N:** Eu acho que isso que você falou da dificuldade financeira, nossa, influencia muito!
23 Sinceramente, eu acho, porque::
- 24 **J:** [Por que que o aluno intercambista que vai pra fazer intercâmbio tem que ter a
25 bolsa? Qual que é a importância da bolsa?... E por que que no nosso caso, se a gente
26 reclama porque xis coisas não tá sendo bem/o negócio não tá cla::ro, por que que eles
27 não podem considerar?
- 28 **N:** O pior coisa é você estar no meio das provas e escuta lá, ah, a universidade vai cortar
29 as bolsas, aí você já:: entendeu, desanima estudar, fica mais preocupa::do...

30 **N:** Mas pelo menos agora eu tenho certeza com tudo que a gente passou porque no
31 primeiro ano eu não sabia muito do PEC-G... hoje eu entendo o que é um PEC-G,
32 entendeu?
33 **Pr:** E o que é?
34 **N:** É um programa de sofrimento!
35 **J:** [É um programa humiLHANte!
36 **N:** É um programa que as regras te huMI::lha, sério!
37 **J:** [Ele só:: quer comprovar QUANto a gente não é capaz de fazer, de estudar!
38 **N:** [É verdade,
39 é verdade!
40 **J:** Já existe essa coisa da Á::frica, FO::me, não sei quê, não sei quê... a gente deve ter
41 um cérebro de:: não sei [ri]atrasado de qua::tro séculos, deve ser isso!
42 **N:** É! [ri] Não, mas é triste, entendeu?!
43 **J:** Porque você vai me chamar... eu TAva lá, você colocou um aviso oferecendo as
44 vagas, eu passei no processo seletivo... você:: em vez de me ajudar a cheGAR no
45 fina::l... eu não tô dizendo pra [cita o nome da universidade] amolecer, não! A [cita o
46 nome da universidade] tem que se manTER no mesmo nível... mas existe um processo
47 pra poder preparar alguém a chegar e atingir as suas ME::tas! PRO::nto! O objetivo é
48 tal, a gente quer que você chega em tal lugar, mas VA::mos acompanhar! Não existe
49 essa coisa, vamos chamar os meninos, vamos ficar lá, pronto, acaBOU! Não chegou ao
50 final, pronto, o problema não é nosso! Eles deviam se preocupar nessa questão!
51 **N:** É verDA::de!
52 **J:** Tá tendo muitos desligamentos, por quê? O que que a gente tem que fazer pra
53 refaZER ou pra corriGIR esse problema? Eu já perguntei várias vezes para os
54 responsáveis na universidade sobre as regras do convênio... em nenhum momento ele
55 falou, ah, mas o MRE tá tentando rever essas regras. NÃO!

(Conversa informal, 13/12/2012)

Conforme sugere Jabali, seu desligamento deveu-se em grande parte a não ter tempo de se dedicar integralmente aos estudos, já que precisava e ainda precisa trabalhar para seu sustento. Mesmo tendo, naquele momento, mais da metade do curso concluído, se o protocolo fosse estritamente seguido, estaria jubilado e isso não aconteceu por uma iniciativa que muitos outros conveniados conhecidos do rapaz também teriam tido, embora sem sucesso. Quando lhe perguntei a que creditava tal êxito, respondeu-me ter sido, talvez, agraciado pelas rezas de seus familiares ou, quem sabe, pelos pareceres dos professores, ressaltando seus esforços ao longo dos quatro anos. Muito ressentido com a universidade

que, segundo sua percepção, simplesmente teria lhe virado as costas, Jabali ressalta: “[...] *de certa forma parece que a [cita o nome da universidade]/não a [cita o nome da universidade], mas a sua diretoria é::: ela é um órgão que não ajuda os alunos, sinceramente, principalmente nós do PEC-G, quer dizer, se você está com um problema, caiu nas regras... que se dane!*” (Conversa informal, 13/12/2012).

As descrições de não acompanhamento e apoio por parte da universidade e de ausência de uma prática oficializada de avaliar caso a caso (linhas 5 a 10) podem ser vistas como índices da percepção da inexistência de uma ação integrada entre o Ministério e a referida universidade, a qual, se existisse, deveria promover a dialogia entre verticalidades e horizontalidades (SANTOS, 2008/2000; BLOMMAERT, 2010). Sem isso, pode-se dizer, há mais chance de se repetir o gerenciamento comandado pela “unicidade técnica” (SANTOS, *op. cit.*, p. 23), que geralmente predomina nas instâncias de poder, alimentando o que Z. Bauman (1999/1998, p. 16) descreve como uma prática de “desconexão do poder face a obrigações”. Ou seja, pode acontecer de as instituições educacionais, no fluxo da internacionalização, muitas vezes imitando grandes corporações globais, livres de restrições territoriais ou territorialidades, comprometerem-se primordialmente com a aceitação de intercambistas, visando alcançar índices nos *rankings* internacionais. Essa mera relação automatizada e pouco problematizada pode contribuir para a afirmação de uma globalização perversa (SANTOS, *op. cit.*, p. 25) e de um processo de internacionalização questionável, não suficientemente comprometido com um contrato ético de responsabilidades, o qual certamente inclui um complexo acompanhamento e uma constante análise dos acontecimentos em suas localidades.

Sem dúvida, a ação do Ministério das Relações Exteriores, no caso de Jabali, poderia ser vista como o que Milton Santos (2008/2000, p. 23 a 25), chamando de “uso político do sistema”, proclama como uma necessidade de modo a afastar as possibilidades de exclusão que a “unicidade da técnica” estipula. Contudo, o que ganha ênfase na narrativa dos alunos não é essa ação, mas o que consideram ser uma reiterada ausência da universidade, que os ignoraria e invisibilizaria, bem como injustiças ditadas pelo protocolo do convênio, responsável por colocá-los em situações de “sofrimento” e de “humilhação”: “*é um programa de sofrimento!*” (linha 34); “*É um programa humiLHANte!*” (linha 35).

Restrições financeiras e dificuldades no conhecimento de um espaço acadêmico com exigências de produção de determinado tipo compõem o cenário de sofrimento e humilhação mais uma vez expostos. E existiria humilhação porque haveria um sistema que “[...] só::: quer comprovar QUANTo a gente não é capaz de fazer, de estudar!” (linha 37).

A utilização do verbo “comprovar” para se referir a uma ação do convênio funciona como um índice linguístico de **referência** e **predicação**, uma vez que delinea o programa como um agente de imobilidades, o qual, baseando-se em ideias pré-concebidas sobre seus conveniados africanos, pré-determinaria um lugar de fracasso a ser por eles ocupado. A ironia que Jabali utiliza para falar dos estereótipos que frequentemente norteiam essas ideias é composta por uma **hipérbole**, recurso de linguagem que acentua ainda mais sua performance, sublinhando a humilhação que é tema de sua narrativa: “já existe essa coisa da Á::frica, FO::me, não sei quê, não sei quê... a gente deve ter um cérebro de:: não sei [ri]atrasado de qua::tro séculos, deve ser isso!” (linhas 40 e 41). O exagero contido na expressão “cérebro atrasado de quatro séculos” amplifica o espaço de inferioridade que a eles é conferido e nem a ironia, nem o riso presentes no enunciado de Jabali, apagam o posicionamento de vítima de preconceito que sua performance discursivo-identitária constrói e que se fortalece com a total aprovação de Ntangu (linha 42).

O trecho final da fala de Jabali (linhas 43 a 50), retomado a seguir, é ponteadado com expressões que ajudam a marcar a importância do trânsito e da ocupação de espaços nesse processo:

43 **J:** Porque você vai me chamar... eu TAVa lá, você colocou um aviso oferecendo as
44 vagas, eu passei no processo seletivo... você:: em vez de me ajudar a cheGAR no
45 fina::l... eu não tô dizendo pra [cita o nome da universidade] amolecer, não! A [cita o
46 nome da universidade] tem que se manTER no mesmo nível... mas existe um processo
47 pra poder preparar alguém a chegar e atingir as suas ME::tas! PRO:::nto! O objetivo é
48 tal, a gente quer que você chega em tal lugar, mas VA::mos acompanhar! Não existe
49 essa coisa, vamos chamar os meninos, vamos ficar lá, pronto, acaBOU! Não chegou ao
50 final, pronto, o problema não é nosso! Eles deviam se preocupar nessa questão!

A enfática afirmação final do narrador (*“Eles deviam se preocupar nessa questão!”*, linha 50) faz referência ao objetivo de mobilidade que está no cerne de qualquer convênio estudantil, mas especialmente no do PEC-G, o qual busca estabelecer relações de cooperação com países em desenvolvimento. Ou seja, “essa questão” diz respeito à mobilidade física e social que o programa prevê com a formação dos estudantes e que é resumida por Jabali em uma descrição em que os principais personagens assumem determinados espaços.

Inicialmente, os estudantes “estão lá” (linha 43), ocupando um lugar em seus países, a quem é, então, oferecida a possibilidade de um “trânsito” ou de um “destino” (*“a cheGAR”*, linha 44), cujos caminhos são, além de desconhecidos, muito mais elevados do que a posição de partida. A utilização das expressões com os verbos “amolecer” (linha 45) e “manter” (linha 46) indica a ciência da elevada posição do destino, que não pode/deve se mover em direção aos caminhantes. O caminho tem de ser feito por quem se propõe a caminhar. Entretanto, *“existe um processo pra poder preparar alguém a chegar e atingir as suas ME::tas!”* (linhas 46 e 47). Assim, a narrativa de Jabali se preocupa em não reivindicar uma facilitação do processo de mobilidade, mas sim uma real possibilidade de enfrentar o caminho, de modo a poder chegar ao seu final.

Interpreto o processo de “preparação” (linha 47) reivindicado por Jabali como um firme compromisso da universidade acolhedora, no sentido de “dar a conhecer esse caminho” ao mesmo tempo em que se abre para enxergar, entender e dar voz ao Outro a quem se convida a caminhar. Muito provavelmente a experiência de cinco anos do rapaz como aluno na universidade e como conveniado PEC-G tenham contribuído para que pudesse chegar a uma reflexão como essa.

Termino lembrando o significado do nome escolhido pelo rapaz para ser referenciado neste trabalho – Jabali, “forte como uma pedra”. Sua força, traduzida em performatividade, em um agenciamento transgressivo, ousou questionar regras de segmentaridade molar (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a), não aceitando posicionamentos pré-fixados em verticalidades. Por isso, interpreto a ação do jovem, interpondo-se à consumação do jubilamento, como uma resistência fundamental que, sim, reafirma a maneira como o próprio Jabali se autodeclara – “forte como uma pedra” – mas

que, acima de tudo, convida a interrogar as diretrizes do convênio. Creio que ocorrências como a vivida por Jabali, visibilizadas e oficialmente problematizadas pelas instâncias envolvidas na implementação do convênio PEC-G, podem ser capazes de ensaiar outras possibilidades de territorialização para os estudantes conveniados, especialmente os de países africanos.

4.2.4. QUARTO ATO: O SOL DE NTANGU

Neste quarto e último ato, a personagem central é Ntangu. Todavia, é preciso reconhecer que a estudante foi, em todos os atos anteriores, uma coadjuvante de peso, já que, tanto em interações nas aulas de português, quanto em conversas ao longo dos quatro anos de graduação, sempre se mostrou muito presente. Assim, ao chegar ao fechamento das narrativas sobre o PEC-G, grande parte da opinião de Ntangu já foi exposta nas intervenções da jovem em interações com seus colegas.

Sua participação, sempre muito efusiva e problematizadora, certamente ensolarou os diálogos e discussões. Contudo, talvez o *Sol* de Ntangu tenha se feito mais intenso em sua determinação pessoal em alcançar seus objetivos e sua capacidade de gerenciar problemas, levando-a a completar a graduação em quatro anos, antes mesmo de muitas colegas brasileiras de sua turma. Sua vitória, contudo, conforme fez questão de me dizer várias vezes, não apagou as dificuldades vividas e já expostas em diversas cenas neste trabalho: a falta de dinheiro, o cancelamento da bolsa do Ministério das Relações Exteriores no segundo ano de graduação e a luta por uma Bolsa Mérito do mesmo Ministério, a descoberta da anemia falciforme e o longo tratamento para combatê-la, os exames de seleção para estágios, os preconceitos enfrentados.

A cena que elejo a seguir é representativa da maneira como Ntangu narra o PEC-G, no período final de sua trajetória como conveniada:

Cena 1

E eu, apesar das dificulDA::des que eu tinha, eu acabei despertando um outro olhar, entendeu, que elas tinha desse programa... [...] é como se a gente tivesse um carimbo, quem é PEC-G vai ter que ser PEC-G, só que eu quero MAIS

1 N: Eu penso igual ao Jabali sobre o PE-G, entendeu, porque eu sofri do mesmo jeito
2 que todo mundo é:: talvez de uma outra forma, mas, entendeu, eu sofri de uma outra
3 forma, mas é do mesmo jeito, do mesmo tamanho, entendeu, e eu tô chegando ao fim,
4 com certeza, com esforço muito GRANde! E até hoje na minha faculdade, no meu
5 departamento é:: elas [referindo-se às professoras da faculdade] acabaram não
6 acreditando! Pra elas, a maioria que vieram, principalmente dos africanos que passaram
7 por lá nunca se forMaram! E eu, apesar das dificulDA::des que eu tinha, eu acabei
8 despertando um outro olhar, entendeu, que elas tinha desse programa... que tá quase/já
9 tão querendo sair o departamento de enfermagem, porque a medicina não oferece mais,
10 e a enfermagem já queria... parar e:: hoje eu tô me formando, né, é:: elas acompanharam
11 todo o processo acadêmico e sabem o que eu passei dentro daquela faculdade e as
12 expectativas que eu tenho hoje é de não voltar mais num programa assim, entendeu?
13 Principalmente eu acho que se um dia eu tiver oportunidade de estar em algum lugar
14 que tiver umas regras, eu preciso mais investiGAR! Porque:: quando a gente vinha, a
15 gente sabia que tinha o protocolo, mas a gente não sabia dos DA::nos, o que esse
16 protocolo cauSA::va! Igual eu, no Congo eu estudava, TINha o regimento, você não
17 pode falar na sala de aula, você não pode chegar atrasado, então eu achava que era
18 aquilo, entendeu, essas regras, não pode faltar muito, mas eu não esperava tudo isso, e
19 apesar de não passar por isso, eu não passei por essas regras assim, mas vi outras
20 pessoas passando, e isso me deixava cada vez mais frustrada, porque qualquer momento
21 também eu poderia passar por isso, mas a expectativa é fazer mestrado fora, porque
22 aqui, por causa das regras, não dá... porque eles querem isso, que você é PEC-G, então
23 SÓ pode ser aluno de pós do PEC-PG!
24 J: É... por que o PEC-G tem que voltar, esperar dois anos e só voltar para o PEC-PG?
25 N: É, eles só querem isso, você só faz/você tem outras oportunidades, prestar como um
26 aluno normal em um programa e ter uma bolsa xis, mas no Brasil, só pelo PEC-PG! Aí
27 não dá, né?
28 J: Se você tem interesse em fazer pós-graduação, quem já foi PEC-G, tem que voltar
29 pelo PEC-PG, colocando dois anos no meio!
30 N: Depois de dois anos eu posso prestar qualquer coisa, mestrado, se eu voltar pra meu
31 país, de lá, se tiver um processo de:: mestrado, eu posso prestar qualquer um, só que o
32 Brasil quer que eu preste o PEC-PG, é como se a gente tivesse um carimbo, quem é
33 PEC-G vai ter que ser PEC-G, só que eu quero MAIS, não quero mais ter protocolo na
34 minha frente, eu quero ser independENTE, quero fazer como qualquer pessoa!

(Conversa informal, 13/12/2012)

As menções a “sofrimento” (linhas 1 e 2) e a “esforço” (linha 4) no início da fala expõem como o fato de ter conseguido se graduar não diminui a imagem negativa que tem do convênio. Ntangu destaca como sua trajetória é incomum, a ponto de gerar surpresa e certa incredulidade por parte dos professores do curso de Enfermagem (linhas 5 e 6), acostumados a presenciar o insucesso dos alunos PEC-G.

Relatando a ameaça de suspensão do oferecimento de vagas para o convênio por parte da faculdade, ela narra sua presença e seu desempenho no curso como um potencial redirecionador dessa possibilidade, dado que teria contribuído para deslocar visões naturalizadas: *“e eu, apesar das dificulDA::des que eu tinha, eu acabei despertando um outro olhar, entendeu, que elas tinha desse programa...”* (linhas 7 e 8). O verbo “despertar” é um item lexical que ajuda a avaliar a si mesma como uma figura que soube se fazer visível, mesmo a custo de sofrimento e esforço. Visibilidade capaz de posicioná-la em um lugar valorizado de exemplo de sucesso, distinto daquele que frequentemente estaria disponível ao conveniado africano PEC-G, identificado muitas vezes como fracassado e/ou em constante risco de jubramento. Um lugar do qual Ntangu, por meio de seus agenciamentos, teria se apropriado (LEFEBVRE, 1986/1974), não se limitando a reproduzir territorialidades substantivadas a ela endereçadas, mas buscando escrever para si outros caminhos.

Afirmando não mais querer se vincular a programas como o PEC-G (linha 12), a estudante cita a necessidade de se observarem previamente com muita atenção as regras que norteiam cada programa para que não se sofram “danos” (linha 15). “Dano” é um substantivo que ajuda a vozear a crença de que o programa é um malfeitor que agiria por meio das regras que estipula. A afirmação de Ntangu, declarando não saber desses danos (*“mas a gente não sabia dos DA::nos”*, linha 15), posiciona os conveniados como “enganados”, os quais precisariam se proteger, e a utilização do verbo “investigar” (*“eu preciso mais investiGAR!”*, linha 14) reforça a posição de vítimas em que os conveniados são colocados em sua narrativa.

Mais uma vez, a fala de Ntangu repete uma prática comum nas narrativas dos estudantes congolezes, que consiste na dicotomização maniqueísta entre maus x bons, em que o PEC-G é sempre identificado como o agente da maldade, enquanto os conveniados

são os que estão submetidos a essa ação. Interpreto essa dicotomização, presente também em outras cenas já analisadas, como um recurso de **absolutização estratégica** na performance discursivo-identitária de Ntangu, uma possível forma de tornar o cenário mais dramático para seus interlocutores, notadamente para mim, que teria, em tese, algum poder de visibilizar a situação, dada a certa autoridade a mim delegada pelo posto de professora na instituição.

Ressaltando sua frustração ao presenciar o sofrimento dos colegas com as regras do PEC-G (linhas 18 a 21), Ntangu, referendada por Jabali, destaca como o convênio controlaria a vida de seus estudantes mesmo após a conclusão do curso (linhas 22 a 34). A determinação de que um concluinte de graduação só teria a permissão de voltar ao país para uma pós-graduação como um aluno PEC-PG (Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação) é narrado por Ntangu como uma norma que imobiliza e restringe a vida dos alunos. Indagada sobre essa norma, Ntangu lembrou que, segundo a cláusula 23, Seção X do Protocolo PEC-G (ver Anexo 1, p. 383), “após a colação de grau, o estudante-convênio deverá retornar a seu país de origem em período não superior a três meses”. Além disso, se quiser retornar para continuar estudando, terá de respeitar um intervalo de dois anos.

A afirmação que traz uma comparação sustentada na **metáfora** da ação do PEC-G como um “carimbo” (“*é como se a gente tivesse um carimbo*”, linha 32) intensifica as imagens anteriormente narradas, ligando o convênio a um mecanismo aprisionador. O uso da metáfora ajuda a **referenciar e predicar** os responsáveis por esse carimbo – o Brasil e o convênio – como controladores de territorializações, e os conveniados como controlados. Nesse sentido, “ser PEC-G” não significaria ser “qualquer pessoa” (linha 34), mas ter uma pré-designação, um lugar marcado, uma marca inapagável, um dono, o que, mais uma vez, alude à ideia de neocolonização. Na visão de Ntangu, seria como se a chancela PEC-G fosse impressa a ferro e fogo na pele do estudante conveniado ou anexada em seu documento de identidade. A afirmação final “*eu quero ser independente, quero fazer como qualquer pessoa!*” (linha 34) reforça a ideia de aprisionamento com a qual a jovem identifica o convênio, uma imagem muito recorrente nas narrativas dos estudantes ao longo dos quatro anos de graduação, como inúmeras vezes foi evidenciado neste trabalho.

Além disso, reforça a narrativa de uma agência por parte da narradora em direção à explicitação do desejo de ensaiar outras posições para sua vida.

Em relação ao preconceito que por mais de uma vez declarou ter sofrido, talvez possa afirmar que uma de suas maiores dificuldades tenha sido enfrentar uma regra de seu curso de Enfermagem somente a ela imposta pela coordenação de sua faculdade no início de 2011, e que quase a teria impedido de se graduar. Resumindo de maneira bem simplificada, o entrave enfrentado por Ntangu teve a ver com uma regra que deveria ser aplicada apenas aos alunos ingressantes em 2012, e que consistia na obrigatoriedade dos créditos de uma determinada disciplina, para poder se matricular em outras duas disciplinas relacionadas ao trabalho de conclusão de curso e ao estágio supervisionado, ambas pré-requisitos para a formatura. Como Ntangu havia deixado para cursar essa disciplina, que não tem pré-requisito, apenas no quarto ano, a coordenação teria utilizado isso como argumento para que sua solicitação de matrícula nas referidas disciplinas (trabalho de conclusão de curso e estágio supervisionado) fosse indeferida.

Após ter recorrido sem sucesso à coordenação e à diretoria acadêmica, Ntangu confessou ter pensado seriamente em desistir de tudo e a voltar a seu país sem se formar. Todavia, a professora de uma dessas disciplinas estranhou o fato de não encontrar o nome da estudante em sua lista de matriculados, e entrou em contato com ela para saber o que havia acontecido. Foi essa professora quem organizou reuniões com a coordenação e com os demais docentes para negociarem a revogação de uma decisão que, ao fim, foi julgada pela grande maioria dos professores como injusta e preconceituosa. Conforme explicou Ntangu, a coordenação já havia agido de maneira semelhante com Mananga e com uma estudante haitiana, também conveniada PEC-G, o que para ela reforçaria a tese de preconceito. Finalmente, no final de fevereiro de 2012, Ntangu conseguiu se matricular.

Como já mencionado, principalmente nos últimos dois anos de graduação, em 2011 e 2012, mesmo com tantas tarefas acadêmicas e problemas particulares, a estudante articulou a formação de um grupo com o objetivo de discutir os problemas enfrentados pelos estudantes PEC-G. O relato presente na cena abaixo é representativo de seu desejo de visibilizar o lugar então ocupado pelos conveniados na instituição:

Cena 2

*Vocês vão receber os estrangeiros e nem colocam nenhuma bandeira africa::na?
Os depoimentos dos dois, das duas pessoas... são di-fe-REN-tes!*

- 1 **N:** Um dia eu fui conversar com o pessoal lá da relações internacionais porque eles
2 estavam fazendo recepção dos estrangeiros, esses estrangeiros são que vem da França,
3 da Grécia, e a gente não recebia nenHUM e-mail, como se a gente não era estrangeiro!
4 Ah nã::o, isso daqui é recepção dos intercâmbios estrange::iros... Eu fiquei choCA::da!
5 Eu conversei com a [cita o nome de uma funcionária], pô, vocês têm que mudar esse
6 neGÓcio! Desde que a gente chegou aqui, ninGUÉM recebeu a gente! Aí neste ano,
7 fizeram recepção tanto PEC-G quanto dos estrangeiros juntos e mandaram o e-mail pra
8 gente, mas daí, o que aconteceu? Na CApa (do convite via e-mail) não tinha nenhum
9 países africanos na capa com bandeiras e os africanos ficaram revolTA::dos! Nenhum
10 africano foi! Quem foi é só [cita o nome da aluna] da Guiné, que ela teve que fazer isso,
11 passou no *site* da universidade e:: pegaram ela e entrevistaram o menino da Itália, e:::aí
12 o menino da Itália já deu um depoimento diferente que tava gostando, que tava sendo
13 leGAL, que tinha muita FESta, por quê? Já é isso que é ser estuDANte, sendo que a [cita
14 o nome da estudante de Guiné] fala em parte do depoimento dela que tá difí::cil, que tá
15 gostando da cultura, mas não tá conseguindo se adequa::r, que as matérias tão difí::cil!
16 Os depoimentos dos dois, das duas pessoas... são di-fe-REN-tes! O italiano tava
17 adoRANdo ficar aqui, era uma realidade OUtra, entendeu? Ele tava conheCENdo a
18 cultura, já o depoimento da africana era cho::ro, não tô conseguindo me adaptar, tá tudo
19 difícil, mas mesmo assim a gente vai tentar superar... Mas ela foi, mas eu NÃO quis ir,
20 COmo assim a gente vai? Vocês vão receber os estrangeiros e nem colocam nenhuma
21 bandeira africa::na?
22 **J:** É, eles estavam esperando os estrangeiros euroPEUS, não os africanos!
23 **N:** É verdade, não os africanos, então ninguém foi! PEC-G pra eles não é estrangeiro
24 como os outros!
25 **J:** Menos africanos! Só europeus e até latino-americanosum pouco e Estados Unidos,
26 América do Norte, Canadá...

(Conversa informal, 14/05/2011)

O evento centralmente narrado por Ntangu diz respeito a uma resistência à aceitação do que seria uma ação oficializada da universidade, embora não planejada, de exclusão e preconceito em relação aos estudantes PEC-G africanos que, em um dado semestre, não teriam recebido o e-mail-convite para a recepção oferecida aos estrangeiros,

o que mereceu uma indagação direta aos responsáveis. Nota-se que a escolha da **citação direta** por Ntangu para narrar a resposta de um funcionário da instituição ao questionamento (“*Ah nã::o, isso daqui é recepção dos intercâmbios estrange::iros...*”, linha 4) é um recurso de linguagem que ajuda a ventriloquar os responsáveis pelo setor de relações internacionais e, por extensão, a própria universidade, como agentes de segregação.

Na sequência, a narrativa da estudante frisa como a percepção da exclusão a teria chocado, gerando um movimento de não aceitação e clamor por mudanças (“*pô, vocês têm que mudar esse neGÓcio!*”, linhas 5 e 6). Sua reivindicação provocou efeitos para o semestre seguinte, quando, então, receberam o convite para a recepção. Contudo, como conta a aluna, outra atitude da instituição voltou a chocá-la: a confecção de um convite que, segundo ela e os companheiros africanos conveniados, não incluía nenhuma referência à África:

Figura 3 – Fragmento do convite de recepção aos alunos estrangeiros enviado pela instituição



Como se pode notar, há, sim bandeiras de países africanos, como a da Nigéria (2ª. linha, 9ª. bandeira, da esquerda para a direita), a do Congo (3ª. linha, 7ª. bandeira, da esquerda para a direita) e a do Senegal (1ª. linha, 10ª. bandeira, da esquerda para a direita). Entretanto, segundo explicou mais tarde Ntangu, naquele momento, ela apenas tinha conhecimento de haver na instituição alunos PEC-G de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e da República Democrática do Congo, e nenhum deles localizou qualquer referência à África no convite, provavelmente porque cada um só tenha procurado pela bandeira de seu próprio país.

O episódio merece algumas considerações. É preciso reconhecer o movimento positivo da universidade, incluindo todos os estrangeiros no evento de recepção no semestre imediatamente após o ocorrido, embora o desgaste anterior possa ter sido responsável pela manutenção do mal estar e do desconforto entre os estudantes africanos PEC-G, a ponto de ainda não se sentirem acolhidos ao receberem o convite. Talvez fosse demais imaginar que a assessoria de relações internacionais e a assessoria de comunicação tivessem de cuidar para que bandeiras de estudantes africanos presentes na instituição fossem também incluídas no convite, mas o fato é que o ocorrido reafirma haver dificuldade ou resistência desses alunos em se sentirem acolhidos ou parte efetiva de seu território. Tal constatação instala um estado de tensão constante entre convênio e conveniados, entre universidade e estudantes, e isso, certamente, precisa ser tomado como um assunto de urgência nas pautas relacionadas à internacionalização da universidade.

É ainda digna de observação a narrativa da revolta dos estudantes diante da situação que julgavam preconceituosa, convertendo-se em uma ação orquestrada de boicote (linhas 9 e 10). A única africana presente teria sido uma aluna de Guiné-Bissau, por ter recebido convite especial, já que havia sido entrevistada pelo *site* da instituição, o qual divulgaria a entrevista durante a festa. Merece destaque como Ntangu comenta o fato de, na ocasião, dois depoimentos muito diferentes terem sido explorados pela assessoria de comunicação da universidade: o de um aluno italiano e o da aluna guineense.

O adjetivo “diferentes” que **predica** o substantivo “depoimentos (“*Os depoimentos dos dois, das duas pessoas... são di-fe-REN-tes!*”, linha 16), pronunciado com ênfase e segmentação, chama a atenção para a territorialização empreendida por cada um

desses estudantes, ressaltando-se a distância entre os espaços a serem apropriados pelo estudante europeu e pela estudante africana. Para se **referir** ao processo de reterritorialização do italiano, Ntangu utiliza expressões que o **predicam** de maneira muito positiva (“*tava gostando*”, “*tava legal*”, “*tinha muita festa*”, linhas 12 e 13; “*tava adorand*”, “*tava conhecendo a cultura*”, linhas 16 a 18), enquanto para o processo de reterritorialização da africana emergem expressões mais duras (“*tá difícil*”, “*não tá conseguindo se adequa::r*”, “*as matérias tão difí::cil*”, linhas 14 a 16; “*era cho::RO*”, “*não tô conseguindo me adaptar*”, “*tá tudo difícil, mas mesmo assim a gente vai tentar superar...*”, linhas 18 e 19).

Ou seja, enquanto um – o estudante europeu – construiria suas relações na universidade e em seu entorno com “festa”, a experiência do outro – a aluna africana – seria pontuada de “choro”. Esse abismo que a narrativa de Ntangu expõe entre as realidades dos dois alunos ajuda a vozear um discurso sobre o PEC-G como um convênio muito diferente dos outros intercâmbios, que provocaria reterritorializações que de alguma forma ajudariam a posicionar os países africanos em territórios substantivados como atrasados e, conseqüentemente, com pouca ou nenhuma possibilidade de se alinhar a países mais desenvolvidos.

Nota-se que a intervenção final de Jabali (“*Menos africanos! Só europeus e até latino-americanos um pouco e Estados Unidos, América do Norte, Canadá...*”, linhas 25 e 26), além de reafirmar a opinião de Ntangu, também ajuda a esclarecer como compreende o lugar em que a África e os estudantes africanos seriam colocados pela universidade. A escolha da preposição “até” (linha 25) ajuda a posicionar a África abaixo de qualquer outro lugar, inclusive abaixo da América Latina, onde a maioria dos países também é considerada em desenvolvimento. Ou seja, nesse contexto, os africanos seriam os únicos a não serem acolhidos, a não terem um lugar, a não serem parte do todo universitário.

Dessa forma, mais uma vez, a performance de Ntangu, apoiada fortemente por Jabali, é construída com índices linguísticos que ajudam a denunciar o que considera ser o preconceito sofrido por estudantes africanos do PE-G na instituição e, ao mesmo tempo, ilumina ações de uma performance discursivo-identitária que busca reivindicar reposicionamentos, respeito e valorização. Sua fala evidencia como a universidade,

compreendendo-os como diferentes dos demais estrangeiros – porque vindos da África e do PEC-G –, os deslocaria para uma posição inferior a qualquer outra, tornando-os, assim, menos visíveis, mesmo quando visibilizados. O relato do caso da aluna da Guiné, nesse sentido, poderia ser visto como exemplar e reforçaria a ação negativa da instituição, dado que seu depoimento, sendo divulgado em paralelo ao do aluno italiano, serviria, primordialmente, para expor a todos a própria inferioridade em contraste com a superioridade do europeu, traduzida em predicacões leves e positivas.

Esse relato da intervenção junto à secretaria de relações internacionais da universidade, por causa do episódio dos convites, é apenas um dentre vários que o desejo de Ntangu em diminuir as dificuldades enfrentadas pelos estudantes conveniados na universidade produziu. Segundo a jovem, o grupo inicialmente idealizado por ela, até o momento da conclusão deste trabalho, começava a contar com a simpatia e adesão de alguns professores e de alunos brasileiros. Assim a estudante se pronuncia sobre essa atuação:

Eu comecei a pensar na formação de um grupo quando vi o número alto de desligamento dos estudantes africanos na universidade. Tenho uma foto de 2009 dos estudantes PEC-G e tinha mais de 20 estudantes africanos e hoje ficamos em 10 (dos que vieram estudar em 2009), porque a maioria foi jubilado. Fui conversar com uma professora de enfermagem no primeiro ano, que tinha interesse de estudar a vida dos intercambistas, e ela queria que eu fizesse uma iniciação científica com ela, mas acabou não dando certo.

Continuava o desligamento e eu continuei a falar para a galera acordar porque tinha percebido que muitos que estavam sendo desligados não tinham apoio dos outros estudantes africanos e às vezes nem falavam conosco o que estava acontecendo com eles por vergonha. Aí aconteceu o desligamento de um menino de Cabo Verde que já estava terminando seu curso. Ele veio falar comigo e com os outros africanos e nós nos reunimos, escrevemos uma carta para a diretoria explicando todas as dificuldades do rapaz e deu certo. Quando o menino voltou a estudar, a gente parou com as reuniões e ninguém queria mais continuar, porque a faculdade estava apertando e aí morreu o grupo.

Em 2011, eu tinha uma amiga que hoje está no doutorado aqui, mas naquela época trabalhava com um professor da USP que cuidava da questão dos PEC-G e ela entrou em contato comigo para saber como estava a questão do PEC-G por aqui. Conversei bastante com ela e ela achou melhor convidar esse professor da USP para vir falar conosco. Aí sensibilizei a galera dizendo que tinha um professor que queria falar a respeito do PEC-G e do projeto que ele estava desenvolvendo na USP que se chama "Pedagogia

Social" e todo mundo concordou. Aconteceu a reunião num sábado e ele veio com 2 professores e 2 estudantes dele do mestrado.

Nessa reunião, ele disse que seria importante que procurássemos um professor orientador do grupo para que o grupo fosse mais forte e tivesse mais representação dentro da universidade. Procuramos por vários professores, alguns aceitavam e outros acabavam desistindo, não sei por quê. Então, este ano, um menino do Cabo Verde, um antigo estudante do PEC-G que hoje está no doutorado, nos apresentou uma professora da Sociais que foi muito acolhedora e aceitou coordenar o grupo e ajudar em tudo que fosse preciso na questão burocrática, caso a gente precisasse de alguns documentos da universidade, e na questão de financiamento das reuniões ou palestras.

Foi um sucesso, consegui o que estava faltando e isso ajudou muito porque a galera acreditou naquilo que eu estava fazendo e sempre falei para eles que eu não tinha problema com o PEC-G, só estava fazendo isso, pois sentia pena dos outros colegas africanos, principalmente das meninas que estavam sendo desligadas e se perdiam aqui no Brasil.

Hoje no grupo tem até alguns amigos brasileiros nos ajudando, pois não dava para ficar só entre nós africanos e foi legal a participação deles no grupo. Estamos agora preparando a palestra a ser proferida no encontro do Ministério das Relações Exteriores com a universidade, que ocorrerá talvez em abril, mas em fevereiro vamos nos encontrar com a professora orientadora do grupo para discutir o protocolo PEC-G e os números de uma planilha de resultados fornecida pela universidade sobre o convênio, desde seu início, em 1971.

Bom eu acho que fiz minha parte, espero que eles continuem com isso, caso não esteja mais aqui no Brasil.

(Ntangu, e-mail enviado em 30/01/2013)

Interpreto essa ação de Ntangu como uma resistência que está tentando buscar caminhos para a promoção de mudanças consideradas fundamentais. A expressão “acordar” (“*Continuava o desligamento e eu continuei a falar para a galera acordar*”, 2º. parágrafo) e a incitação para que os colegas participem do grupo e ajam apresentando-se como uma espécie de território-rede (HAESBAERT, 2004), semelhante àquele construído *via web* pelos PEC-Gs africanos de diferentes universidades, no período de preparação para o Celpe-Bras, certamente faz parte de ações em busca de visibilização das dificuldades enfrentadas em suas territorializações. Ações que, recusando reproduzir papéis fincados em normatizações, possam vir a promover mudanças capazes de ensaiar meios de sair dos posicionamentos nos quais se consideram colocados, de ensaiar possibilidades de se apropriarem de outros lugares ou territórios. Ações que reivindicuem “outros modo de ser

para além, portanto, daquelas performances naturalizadas que simplesmente espelhem o que já somos ou que somente iconicizem nossas práticas” (MOITA LOPES, 2009a p. 151). Ações, enfim, que possam construir outros discursos sobre quem somos ou sobre quem podemos vir a ser, abrindo caminhos ou conexões em direção à fluidez, à multiterritorialidade (HAESBAERT, *op. cit.*, p. 361) – mesmo que, para isso, a arma utilizada, muitas vezes, seja a do essencialismo estratégico (SPIVAK, 1995).

Termino este Ato com mais uma cena que, a meu ver, é exemplar de agenciamentos rizomáticos (DELEUZE & GUATARRI, 2007/1980a) ou de uma performance dissonante (BUTLER, 2010/1990). Trata-se, desta vez, de uma cena presenciada por mim, que recomponho a seguir.

Janeiro de 2013. Colação de grau do curso de Enfermagem. Ntangu, muito bonita, chega ao auditório para receber seu diploma. Preparou-se caprichadamente. Maquiagem, penteado, salto alto. O vestido escolhido é de gala. Presente meu. Por hora, ele ficará sob a beca. Mas a beca é linda e lhe cai tão bem. A noite é de festa e com ela chegam cerca de trinta amigos africanos. Entre eles, conveniados e ex-conveniados. Alguns da mesma universidade. Outros vieram de instituições e cidades diferentes. Todos prestigiando Ntangu. O acontecimento é incomum. Ntangu se forma em quatro anos e com mérito. Jabali e eu temos lugar de honra. Ocupamos as cadeiras que seriam dos pais de Ntangu. Ela nos chama de pai e mãe. É emocionante. A cerimônia começa e os amigos, todos juntos, posicionam-se no fundo do auditório. Quando o nome de Ntangu é mencionado, escutam-se frases, gritos de incentivo, trechos de músicas. Tudo para Ntangu, em diferentes línguas africanas. No palco, discursos e pompa. É chegada a hora. Nome por nome. O de Ntangu demora um pouco a chegar. Mas, ao fundo, já se percebe um movimento. Há uma ansiedade que toma conta do grupo de amigos. Quando o nome está para ser pronunciado, parte do grupo se desloca. Todos juntos. Todos descendo, rumo

ao palco. Ouvem-se gritos. Palavras fortes que ninguém entende, mas todos adivinham. “Ela conseguiu! Ela chegou! Está aí a vencedora! É ela!” Por sobre as cabeças dos jovens africanos, abre-se, então, um enorme tecido. É a bandeira da República Democrática do Congo. O território africano que se desloca. Como uma joia, solemente, ele é entregue à Ntangu, que a exhibe, orgulhosa. Ntangu beija sua bandeira, fazendo dela uma segunda pele. Ou seria uma capa de super herói?

Figura 4 - Foto de Ntangu na colação de grau



Embora a maneira como refaço esta cena esteja, inevitavelmente, perpassada pela emoção do papel que assumi na ocasião, há, nela, fortes elementos de uma performance que chama a atenção para o lugar que Ntangu e seus amigos constroem para o Brasil e para a África, mais especificamente para a República Democrática do Congo. A bandeira, bem como os dizeres em línguas africanas, trazidos à luz do palco e dados a conhecer aos brasileiros ali presentes, podem ser considerados **pistas semióticas de referência e**

predicação, que ajudam a visibilizá-los e a destituir o Brasil de um lugar de importância no evento que eles personalizaram. Vejo a cena como uma clara transgressão e uma espécie de ato de resistência; talvez uma resposta ao fato de, em outros eventos oficiais – como a festa de boas vindas aos estudantes estrangeiros, por exemplo –, não terem se sentido convidados. Vale lembrar a crítica de Ntangu acerca da ação e do posicionamento da universidade, que não teria enviado formalmente convites para a recepção a todos os africanos PEC-Gs ou, posteriormente, quando o convite enviado, a seu ver, não incluía bandeiras africanas.

A cena também poderia ser compreendida como uma necessidade de mostrarem o que narraram muitas vezes como sacrifícios heróicos empreendidos por esse contingente – os estudantes africanos PEC-G, ali representados exemplarmente por Ntangu – para chegar à finalização da trajetória. Transgressão porque, em um evento oficial da universidade, ocasião em que homenagens são prestadas aos mestres e à própria instituição, deslocaram o Brasil do papel principal, cavando um lugar para o território do qual vieram. Quebrando estrategicamente o protocolo para a introdução da bandeira da República Democrática do Congo, os centros das atenções passaram a ser eles e seus países, línguas e cores.

Provavelmente tal performance tenha sido movida pela emoção de se finalizar uma trajetória de desafios, o que também se vê em outras formaturas, inclusive de brasileiros de diferentes classes sociais. Mas o fato é que, na performance focalizada nesta cena, não há Brasil. Há África. Há Áfricas. E a forte celebração de uma passagem para, quem sabe, territorializações mais efetivas. Passagem que não merece homenagens ao país territorializador. O que se sobressai no evento performatizado é a necessidade de vincular a conquista a si mesmos e a seus territórios de origem, e não ao anfitrião, ao suposto possibilitador da formação.

Na cena, é essa forte imagem que fica, como um chamado à reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cinco anos de convivência com os protagonistas das histórias contadas nesta tese, foram muitos os momentos em que me distanciei da figura da pesquisadora e, certamente, embora tenha procurado problematizar as vozes que minha narrativa trouxe para as cenas, tenho ciência de que muitas não foram suficientemente discutidas, algumas foram deixadas de lado e outras sequer foram ouvidas. Entretanto, as vozes dizem o que foi possível dizer e creio que isso seja potencialmente suficiente para motivar discussões que, espero, possam se desdobrar em outras problematizações, em outros trabalhos.

Ao longo das quatro histórias que acompanhei, 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, delinear-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, indicando quão importante é a *geograficidade do social* (HAESBAERT, 2004) para a compreensão das práticas humanas e das construções identitárias. Ou seja, em suas narrativas, frequentemente os alunos relacionaram particularidades do exame e do convênio aos processos de suas experiências de apropriação de espaços ou de restrição a essas apropriações.

As narrativas e performances discursivo-identitárias dos estudantes, signatárias dos movimentos de (re)significação e (re)apropriação dos espaços e das territorialidades, ao possibilitarem a análise dos posicionamentos dos jovens, lançaram luzes sobre como esses estudantes, ao significarem o PEC-G, com suas regras e exigências, significaram a si mesmos e aos outros com os quais conviveram e convivem em suas territorializações. Tais posicionamentos fundamentaram as reflexões tecidas ao longo deste trabalho a respeito das experiências dos quatro estudantes, tendo como pano de fundo o processo de internacionalização atualmente vivido pelas instituições universitárias brasileiras, o qual, por sua vez, ajuda a compor os projetos de (re)territorialização pretendidos e promovidos pelo PEC-G a seus conveniados.

Sintetizando as respostas às perguntas que direcionaram esta pesquisa, retomo, a seguir, os principais posicionamentos dos estudantes acerca do Celpe-Bras e do PEC-G, bem como as performances/performatividades de suas des(re)territorializações. Posteriormente, trago algumas reflexões motivadas pela experiência de contar essas histórias.

1. ASSIM AS NARRATIVAS CONTARAM O CELPE-BRAS

As narrativas dos quatro estudantes expuseram reiteradamente as dificuldades enfrentadas no período de preparação para o exame Celpe-Bras, como a falta de recepção adequada por parte da universidade anfitriã e do próprio convênio PEC-G, bem como a inexistência de um curso especialmente estruturado para o contexto. A essas dificuldades, somou-se a necessidade de se adaptarem a uma maneira particular de aprender uma língua adicional que, conforme relataram, mostrou-se muito distante do que até então conheciam, além de bastante complexa.

As histórias indicaram a percepção de um processo de reterritorialização difícil, tanto do ponto de vista físico-geográfico, quanto do simbólico. O fato de não encontrarem apoio da universidade para a apropriação de dois lugares fundamentais nesse processo, uma moradia e a sala de aula, gerou percepções de não pertencimento, ou seja, de desterritorialização na própria reterritorialização. Suas performances discursivo-identitárias construíram uma imagem de si mesmos como vítimas da instituição e do programa PEC-G, cujas ações não seriam suficientemente integradas, de modo a fazer funcionar adequadamente o convênio, promovendo inclusão e sentidos de pertencimento.

Para os alunos congolezes, o PEC-G, à época, não recebia a devida atenção por parte da universidade em foco que, segundo eles, ofereceu vagas para o período de preparação para o Celpe-Bras sem ter conhecimento do que era realmente necessário para a situação, posicionando seus conveniados em um lugar que os obrigou a “se virarem” para conseguir desde uma moradia até adequações e melhorias no curso de Português. Essa necessidade de reivindicar algo que deveria lhes ser de direito fez emergir, desde o início,

uma ideia de posição inferior conferida pela universidade e pelo convênio aos estudantes PEC-G. Assim, comparando-se a outros programas, narraram episódios em que se sentiram invisibilizados e fora do ambiente universitário, mesmo estando na universidade.

Construindo o exame como um instrumento determinante de reterritorialização, dotado de poder para permitir ou impedir a entrada dos conveniados nas universidades brasileiras, os estudantes apontaram o quanto foi necessário investir para que estivessem aptos à aprovação, alinhando-se ao perfil de estudante que o Celpe-Bras delineia. O investimento diz respeito tanto ao financeiro – dado que esse período, geralmente, é subsidiado integralmente pelos próprios alunos –, quanto ao intelectual, pois uma das maiores dificuldades indicadas foi justamente aprender uma nova língua conforme os preceitos teórico-metodológicos sugeridos pelo exame.

Os estudantes narraram a língua e o modo de aprendê-la como uma experiência consideravelmente distante de suas realidades, indicando o quanto a complexidade desse processo exigiu deslocamentos em suas maneiras de compreender o que seria ensinar e aprender. Considerar a língua a partir de seu uso, por meio da problematização e produção de gêneros discursivos, foi apontado como um dos maiores desafios do período. Alcançar certa proficiência em um tempo tão exíguo foi narrado como uma luta a ser travada, como um caminho de sacrifícios intensificados pelas dificuldades financeiras e pelo que entenderam como falta de recepção, preparo e apoio por parte da universidade e do convênio. Essa falta de apoio e de preparo, não auxiliando os estudantes a buscarem uma moradia apropriada e disponibilizando um ensino restrito à sala de aula, produziu percepções de redução de mobilidade em relação aos outros programas estudantis. Para esses alunos congolezes, intensificou-se, com isso, a noção de que suas vidas ou suas territorializações, como argumento neste trabalho, estariam demasiadamente controladas e/ou cerceadas pelo convênio e pela universidade, excluindo-os de muitos espaços nos quais outros estudantes circulavam, como as repúblicas, a moradia estudantil, os laboratórios de informática, as viagens de socialização, as festas etc. Ou seja, eles se narraram como estudantes diferentes dos outros no espaço do *campus* e em seus arredores, limitados em suas apropriações (LEFEBVRE, 1986/1974).

Além de ser compreendido como regulador da entrada na universidade e avalista da permanência do estudante no Brasil, o Celpe-Bras também foi percebido como regulador de mobilidade social e como um processo necessário para a obtenção de acesso a outros espaços sociais – ou seja, um mecanismo potencialmente capaz de propiciar o deslocamento de posições de invisibilidade para posições de visibilidade. Para os estudantes, o exame exige que a aprendizagem da língua portuguesa seja suficientemente capaz de prepará-los para interagir não apenas socialmente, mas também academicamente, o que é percebido como algo determinante em suas vivências no país, ou seja, em suas reterritorializações. Eles explicitaram situações em que se sentiram reconhecidos e visibilizados pelo conhecimento que demonstraram ter da língua, notadamente no que se refere à produção oral. Os jovens indicaram o período de preparação para o Celpe-Bras e o consequente conhecimento do português gerado por esse período como responsáveis por lhes garantir certa apropriação dos espaços sociais fora e dentro da universidade, traduzindo-se como formas de empoderamento. Na interpretação que estabeleço, saber a língua é, então, poder estar em lugares, ser visto e ouvido, ser reconhecido; é poder, também, ser parte desses lugares. Pode-se dizer que o Celpe-Bras, nesse sentido, é visto como um aparato potencialmente capaz de gerar inclusão.

Marcando a potencialidade do Celpe-Bras como instrumento de mudança de posições, os jovens descreveram o exame e o processo de aprendizagem que ele demanda como um ritual de passagem para um futuro diferente e melhor, capaz de movê-los para espaços sociais de maior prestígio. Por isso mesmo, também apontaram o exame como um mecanismo relevante de composição de um instrumento de política pública, constituindo-se em uma etapa imprescindível para o cumprimento dos objetivos do convênio. Assim, embora as narrativas tenham marcado fortemente as exigências do exame Celpe-Bras e as aulas de Português como geradoras do que eles enfatizaram como sacrifícios vividos, a meu ver, também indicaram o quanto a experiência os modificou, deslocando-os para *espaços fora da frase* (BHABHA, 2007/1998), em que posições inicialmente recrudescidas ou sedimentações (BUTLER, 2010/1990) passaram por caminhos de negociação e ressignificação, enfim, por um processo de *tradução cultural* (BHABHA, *op. cit.*). Segundo eles, a maneira de aprender propiciada pelo exame, problematizando a própria língua e os

discursos por ela/nela construídos, longe de uma “brincadeira” ou de um “jogo previsível de repetições”, colocou-os diante de um complexo desafio de (re)construção de conhecimentos, dado que, nas aulas, os materiais didáticos e a abordagem de ensino frequentemente os chamou a rever opiniões e maneiras de pensar.

Os jovens frisaram o quanto o Celpe-Bras, envolvendo-os em uma experiência de aprender a aprender de uma maneira diferenciada, extrapolou a função de “exame de entrada”, pois a maneira de abordar a construção de conhecimentos os deslocou em relação às habilidades de leitura e escrita. A meu ver, essa experiência contribuiu para desterritorializá-los de concepções mais estruturalistas, planas e arborescentes (DELEUZE & GUATTARI, 2007/1980a) de aprendizagem, reterritorializando-os em modos rizomáticos de aprender, havendo motivação para (re)posicionamentos, tomada de decisões e apropriação da própria construção de conhecimentos. Essas modificações, segundo os alunos, tiveram efeitos nas formas de se significarem e de significarem os outros, ou seja, em suas performances discursivo-identitárias: mudam-se as habilidades de leitura e escrita, mudam-se os posicionamentos diante do mundo, podendo se dessencializar padrões acerca das línguas, de si mesmos e dos Outros. Nessa perspectiva, o exame foi narrado como um potencial desencadeador de uma nova forma de pensar as aprendizagens e as performances discursivo-identitárias, abrindo novos territórios psíquicos e sociais que incluem o devir como parte intrínseca da construção de si mesmos.

Como apontei ao longo do trabalho, a concepção diferenciada de leitura e escrita – com foco no que pode ser visto como problematização das condições do discurso e produção dos mais diferentes gêneros discursivos orais e escritos – foi compreendida pelos alunos como a principal dificuldade que o exame instituiu, sendo um processo muito trabalhoso, que demanda apropriação de gêneros discursivos não familiares, experiências de letramento distintas das que anteriormente haviam vivido, problematização das estruturas e funcionamento da língua-alvo e dos mais diversos temas socioculturais, muitas horas de estudo, muita leitura. Assim, embora tenha se constituído em um desafio, em uma meta cujo valor validaram, o exame também pairou como uma possível ameaça de desligamento e interrupção de um projeto, produzindo uma insegurança que, poderia dizer, é natural em qualquer avaliação, mas que, na situação em foco, maximizou-se pela pouca

e/ou inadequada estrutura disponibilizada pela universidade – pelo menos inicialmente – para atender os estudantes, sem falar de outros fatores relacionados ao gerenciamento e ao funcionamento do convênio, os quais foram amplamente discutidos neste trabalho (a ausência de auxílio financeiro é apenas um deles).

Diante das dificuldades a serem vencidas durante esse período, especialmente aquelas relacionadas às exigências do exame, os estudantes se narraram como guerreiros e estrategistas, a quem caberia o título de vencedores e a maior parte do mérito pela conquista de terem sido aprovados e de, assim, terem acesso aos estudos ou, como argumento, à continuidade de um processo de territorialização no país e na instituição universitária. Esse lugar de combatentes valorizou o posicionamento de sofredores que construíram em suas performances discursivo-identitárias, marcando o quanto a institucionalização do exame Celpe-Bras como mecanismo de regulação de entrada dos estudantes no Brasil significa um período de “provação” ou de testagem do heroísmo de seus aspirantes, o que, ao mesmo tempo, constituiria o paradoxo do que é ser heroico: o sofrimento e a persistência. Esse paradoxo também está fortemente presente no reconhecimento de que “aprender para o Celpe-Bras é difícil, mas é bom”, ou seja, é diferente, é complexo, é trabalhoso, mas é importante e deve ser enfrentado. Por isso mesmo, no primeiro ano desses estudantes congolezes no Brasil, o Celpe-Bras assumiu o lugar central de suas preocupações, sendo narrado, conforme defendo, como o principal agente potencialmente reterritorializador e definidor de suas vidas, tendo o poder de mantê-los no país e incluí-los ou, por outro lado, de repatriá-los, excluindo-os dos projetos de cooperação a que o próprio convênio se propõe, bem como de seus projetos pessoais de deslocamento para territórios mais prestigiados socialmente (formação acadêmica de reconhecida qualidade, acesso a emprego e a classes sociais mais elevadas etc.). Sugerir que os colegas conveniados de países ditos lusófonos também passassem a ter a obrigatoriedade da apresentação do certificado de proficiência pode ser considerado um ato intensificador da validade que conferem a esse instrumento.

Narrando o papel do Celpe-Bras e do Português como essencial não apenas para a entrada na universidade e para a permanência no país, mas notadamente para o desenvolvimento de suas vidas fora e dentro da academia, os estudantes ressaltaram a

premência de haver a extensão desse processo de aprendizagem, por meio de um acompanhamento especial para os conveniados PEC-G nas universidades, uma “continuação de Celpe-Bras”. Seguir a graduação sem esse acompanhamento é narrado como uma crucificação, ou seja, o auge de uma trajetória de sacrifício e sofrimento iniciada no primeiro ano, ao longo da preparação para o Celpe-Bras.

Dessa forma, na visão dos quatro jovens, ao mesmo tempo em que o exame permite a permanência em um novo país e em um espaço acadêmico promissor – isto é, permite a reterritorialização nesses espaços –, abre caminho para mais sofrimento, porque o nível das universidades no Brasil é alto, especialmente o da instituição em que se encontram, e uma série de particularidades e de exigências acadêmicas os coloca em dificuldade o tempo todo ao longo do caminho. Ao se posicionarem reiteradamente em suas narrativas como vítimas de um processo de sofrimento em que se constituiria a graduação e a necessidade contínua de aprendizagem do português nesse contexto, os estudantes elegeram o sacrifício como elemento definidor de suas construções identitárias, vozeando um discurso que os localiza e, por extensão, localiza o aluno PEC-G africano, como sofrendores e guerreiros. Ao longo de todas as conversas que tivemos, esse foi um dos traços mais evidenciados de suas performances discursivo-identitárias.

Vale dizer ainda que a instituição em foco, por meio de um dos responsáveis pelo convênio, também narrou a importância do exame Celpe-Bras, ressaltando-o como componente fulcral da implementação do PEC-G. Visto como veículo capaz de introduzir o aluno estrangeiro nas relações sociais cotidianas, foi também apontado como um dos responsáveis diretos pelo início da adaptação do aluno às relações acadêmicas. A exemplo dos próprios estudantes congolezes, essa autoridade universitária apontou a necessidade da exigência do Celpe-Bras para conveniados de países lusófonos, bem como a implantação de um programa de acompanhamento dos PEC-Gs que abrisse a possibilidade de estender o período de aprendizagem da língua portuguesa por todo o período de suas graduações. Isso, sem dúvida, é parte do vozeamento de um discurso que referenda o exame como um instrumento capital do funcionamento do PEC-G e da efetivação de suas políticas de cooperação e inclusão.

2. ASSIM AS NARRATIVAS CONTARAM O PEC-G

Foi bastante nítida a maneira como as narrativas sobre o PEC-G se interpuseram às narrativas sobre a instituição acolhedora, pois foi sobretudo nesse espaço, a universidade, que as regras que constituem o convênio se territorializaram, ou seja, fizeram-se cumprir, materializando vivências para esses jovens. Assim, foram comuns os momentos em que os estudantes misturaram as responsabilizações ou estenderam as responsabilidades do PEC-G para a instituição e vice-versa.

As normas do PEC-G vigentes nos cinco anos de desenvolvimento deste trabalho a respeito de subsídios financeiros – exigir um termo de compromisso financeiro dos pais ou responsáveis, não oferecer nenhum tipo de bolsa no período de preparação para o Celpe-Bras, disponibilizar um número limitado de bolsas ao longo dos anos de graduação, não permitir subsídios por parte das universidades – concorreram para que os estudantes, a meu ver, avaliassem o convênio como um dispositivo de territorialização que os posiciona em espaços limitados, geradores de sofrimento, humilhações, traumas e exclusões.

Outras regras do convênio também foram citadas de maneira recorrente como recursos de aprisionamento, imobilidades e exclusões: (i) o desligamento mediante reprovação duas vezes na mesma disciplina, bem como em mais de duas disciplinas no mesmo período letivo, após o primeiro ano de estudos, (ii) a necessidade de renovação anual do visto temporário de estudante, que requer pagamento de taxas e (iii) o impedimento de exercer qualquer tipo de trabalho remunerado.

Em relação à norma (i), embora haja a concessão do período de um ano para que o aluno se adapte à nova realidade acadêmica, esse tempo foi indicado como insuficiente, pois o nível alto de exigência da instituição alia-se à necessidade de estar sempre aprendendo o português e os gêneros acadêmicos locais, o que, na perspectiva dos quatro estudantes, demanda um tempo de adaptação muito maior do que o concedido. Conforme narraram, suas experiências de letramento foram particularmente diferentes da maneira como aprenderam o português ao longo do período de preparação para o Celpe-Bras e, além disso, na graduação, a cada ano, as exigências tornaram-se mais complexas, o

que os fez apontar a necessidade de um acompanhamento específico para não haver tantas reprovações e consequentes jubilamentos.

As normas (ii) e (iii), juntamente com as que versam sobre a ausência de auxílio financeiro no primeiro ano e a limitação de bolsas ao longo da graduação, foram citadas como parte do funcionamento de um “pobre programa”, fundado em objetivos neocolonizadores ou recolonizadores. A falta de subsídios acentuaria uma identificação dos conveniados a estudantes dignos de dó ou coitados, sempre passando por privações, além de sugerir um aprisionamento que os obrigaria a transferir divisas de seu país ao Brasil, por meio dos recursos familiares. Conforme ressaltaram, as dificuldades com as regras acadêmicas e com a língua são geralmente muito grandes e cinco anos de graduação transformam-se em sete, oito, nove, dez anos, consumindo recursos dos pais que, na grande maioria das vezes, não existem, obrigando-os a contrair dívidas para poder manter seus filhos no Brasil.

Os jovens narraram esse sistema como injusto e desumano, comparando-o a outros sistemas de escravização, como, por exemplo, o ocorrido em Zanzibar. Para eles, tanto os conveniados africanos quanto seus pais tornam-se reféns do convênio e de suas exigências. Vale ressaltar que a ênfase com que a narração dos estudantes abordou o “aprisionamento” dos pais ao PEC-G motivou o desdobramento do conceito de *territorialização* de modo que ele pudesse se referir especificamente à situação descrita pelos estudantes. Por isso, neste trabalho, passei a chamar de *territorialização (precária) na distância* o vínculo, simbólico e, de certa forma material, ao território, mesmo não estando no território ou sequer o conhecendo. Nesse cenário, o Brasil é posicionado pelos estudantes como o grande beneficiado pelo PEC-G, por meio das relações comerciais que obtém dos países conveniados, acentuando a visão do país anfitrião como um vilão estrategista. Para os jovens, as regras do programa, em conjunto com as regras da instituição, geraram e geram muitas situações incontornáveis, que inviabilizam a possibilidade de territorialização efetiva ou de multiterritorialização (HAESBAERT, 2004) e tem produzido um número consideravelmente alto de desligamentos.

De acordo com os relatos, estabelecendo regras estritas e não se abrindo ao diálogo, o convênio e a universidade em foco negligenciaram os problemas reais de

funcionamento dessas normas, discriminando os estudantes PEC-G, notadamente os originários de países africanos que, geralmente, apresentam mais dificuldades econômicas e acadêmicas que os estudantes de outros países. Esses problemas recorrentes contribuiriam para normatizar uma identidade genérica e estereotipada para si mesmos, como uma massa única constituída de inferioridades, ausências e lacunas: africanos, pobres, inferiores, sem conhecimento, com defasagens.

Para os jovens congolese, a normatização de uma identidade para os alunos africanos e a política até certo ponto bastante verticalizada de funcionamento do PEC-G reforçam seu lugar como um programa humilhante e o lugar dos conveniados africanos como aqueles que precisam ser guerreiros, assumindo, sem descanso, postos de luta e de resistência e transgressão contra estereótipos, inferiorizações, preconceitos e perdas. Segundo relatam, o funcionamento previsto pelo convênio contribui para apagar as diferenças e uniformizar as dificuldades, tornando estas últimas a única coisa visível sobre os estudantes africanos, o que intensificaria o preconceito e a identificação de um “contingente-problema”. Assim, os estudantes narraram o PEC-G como um programa de humilhação, que ajudaria a cristalizar preconceitos sobre a África, dado que suas normas, vistas como restrições, implicariam uma forma de provar que os estudantes africanos não seriam capazes de vencer e de ocupar o lugar a eles oferecido. Conforme expuseram, cooperar não seria simplesmente oferecer uma vaga nas instituições universitárias, mas disponibilizar maneiras para que essa vaga pudesse ser realmente ocupada, apropriada, significada por eles como um lugar de pertencimento.

Em muitos momentos, os jovens posicionaram-se como “enganados” por um sistema injusto e explorador que se daria a conhecer apenas quando já estão no país. O PEC-G é, então, visto como uma espécie de agente da maldade, cabendo aos estudantes o lugar de submetidos às ações de controle do programa, que os aprisionaria em determinadas impossibilidades e desterritorializações dentro das próprias territorializações (HAESBAERT, 2004). Esses aprisionamentos são estendidos à universidade acolhedora, uma vez que a ela cabe também seguir as regras determinadas pelo convênio, bem como aplicar suas próprias regras. Assim, tanto o convênio quanto a instituição universitária em

questão foram significados pelos quatro estudantes congolesees como agentes de controle e segregação.

Segundo explicitaram, a universidade poderia ter se interessado mais efetivamente pelos PEC-Gs, especialmente os africanos, tanto no que diz respeito às situações que viveram e vivem em relação às dificuldades financeiras e acadêmicas, quanto às contribuições que poderiam trazer para o convívio universitário. Comparando os espaços nos quais circularam, elegeram a universidade como o lugar mais fechado, que limitaria a socialização entre brasileiros e estrangeiros negros. Foram muitos os relatos de não se sentirem à vontade no *campus*, que, de fato, possui poucos alunos negros. Exceto a sala de aula de língua portuguesa, grande parte dos outros espaços do *campus* foi visto de maneira não acolhedora. Para eles, a universidade acaba segregando o estrangeiro negro, especialmente o africano, pois não o reconhece como um parceiro de interlocução, que poderia trazer contribuições e não apenas precisar delas. Vale lembrar que os relatos de uma territorialização mais efetiva surgiram sobretudo ao falarem do papel da língua portuguesa e do Celpe-Bras em suas vidas, sendo o conhecimento da língua o principal viabilizador de suas apropriações de espaço.

Enfim, pode-se dizer que esses jovens narraram e posicionaram tanto o PEC-G quanto a universidade anfitriã como produtores de restrições e controle injusto de territorializações. Instituições que, ao negligenciarem os problemas reais de funcionamento das regras do convênio, discriminariam seus conveniados, limitando suas territorializações. A animosidade instalada entre dois polos – de um lado, conveniados; de outro, uma mistura de dois poderes, o convênio PEC-G, representado pelo Ministério das Relações Exteriores, e a universidade anfitriã – intensifica a impossibilidade e/ou resistência por parte dos alunos em se sentirem acolhidos ou parte efetiva do território no qual se encontram. Foi bastante nítido que, ao longo das narrativas contadas em cinco anos, os estudantes congolesees deixaram emergir com mais força, em suas performances discursivo-identitárias, histórias de experiências de não pertencimento, de exclusão e de preconceito gerados pelo fato de serem conveniados PEC-G.

3. LEVANTANDO ALGUMAS QUESTÕES

Os posicionamentos dos estudantes congolese indicaram como a intersecção dos preceitos político-ideológicos do convênio PEC-G – materializados singularmente nas normas de seu protocolo – com os pressupostos teórico-ideológicos do exame de proficiência Celpe-Bras – exigência do convênio – age singularmente nos processos de des(re)territorialização e de (re)construção de suas performances discursivo identitárias. Ficou evidente que o exame Celpe-Bras e a aprendizagem da língua portuguesa são vistos como processos capazes de promover territorializações mais efetivas e pertencimentos, enquanto o PEC-G e suas regras são responsabilizados por controlar excessivamente a possibilidade de apropriação de espaços e de acesso a multiterritorialidades, promovendo, muitas vezes, repetições de imagens preconceituosas que sedimentam para os estudantes PEC-Gs africanos um lugar de inferioridades e exclusões. Essas sedimentações motivaram os jovens a assumir posicionamentos de resistência e transgressão, que frequentemente foram traduzidos por eles como *lutas*. Lutas, a meu ver, em busca de territorializações distintas daquelas predeterminadas por discursos normatizados, embora, muitas vezes, essas resistências tenham se dado apenas em microespaços, dado que veicular críticas ou problematizações de maneira ostensiva poderia, talvez, significar riscos à condição de conveniados¹⁵⁰.

No decorrer dos cinco anos em que convivi com as dificuldades vivenciadas por esses jovens congolese, com as narrativas de suas des(re)territorializações e com os relatos de outras histórias de conveniados africanos, foram muitos os momentos em que me perguntei se valeria a pena um programa de mobilidade e cooperação nos moldes propostos

¹⁵⁰ Em troca de e-mail com Ntangu (30 de abril de 2013), perguntei-lhe se não havia nenhum espaço organizado *online* onde os estudantes do PEC-G discutiam seus problemas. A resposta foi a seguinte: “existe um monte de grupo PEC-G no Facebook, mas ninguém se posiciona para discutir sobre os assuntos PEC-G, só sabem falar de festas e outras coisas como recepção de calouros e outras besteirinhas. De vez em quando alguns amigos congolese tentam puxar assuntos sobre os problemas PEC-G, mas poucos participam da discussão, pois acham que o Brasil pode nos expulsar porque parece que no protocolo nós não podemos falar a respeito da política brasileira, é proibido! Então eu e alguns amigos do Congo pensamos em criar uma associação dos estudantes congolese PEC-G no Brasil, elaboramos o estatuto e agora estamos fazendo o processo da legalização dessa associação com a prefeitura, cartório e tal. Estamos em dez estudantes por enquanto e cada um de nós se encontra num estado diferente. A associação irá trabalhar essas questões de estudantes congolese do PEC-G no Brasil, discutir a questão do Celpe-Bras, e outros problemas que os congolese enfrentam”.

pelo PEC-G. Creio que após revisitar as histórias vividas por meio das narrativas recuperadas neste trabalho, posso responder a essa pergunta. Para isso, algumas considerações são necessárias.

Dos quatro estudantes aqui focalizados, dois deles, como se sabe, foram jubilados ao final do segundo ano de suas graduações, não conseguindo, portanto, se manter no programa após o primeiro ano, considerado período de adaptação. Esse número poderia ter se ampliado se o desligamento de Jabali, ocorrido na metade do quarto ano, não tivesse sido revertido por meio de sua solicitação junto ao Ministério das Relações Exteriores, como vimos. Por ora, a integralização do curso por Ntangu representa um índice de conclusão de 25%; porcentagem que pode ser elevada quando Jabali, dentro de aproximadamente três anos, conseguir se formar (ao final de 2013, quando completará o quinto ano de sua graduação, terá alcançado, no máximo, 70% de integralização de seu curso).

Ao solicitar ao Ministério das Relações Exteriores os números oficiais do convênio desde sua criação¹⁵¹, fui informada de que existe um estudo em andamento que pretende apresentar os resultados do programa, mas não há, ainda, um arquivo disponível com esses dados. Na universidade em tela, os números mais recentes indicam que de 1977 até 2012, 874 alunos foram matriculados e 372 integralizaram o curso, o que representa um índice de conclusão de aproximadamente 43%. Desses 874, 113 eram africanos e 40 concluíram seus cursos, ou seja, 35%. Atualmente, 21 alunos africanos estão com a graduação em andamento. A meu ver, esses números são ainda baixos e sugerem que as dificuldades narradas não estão circunscritas às experiências dos quatro congolezes.

Desde o início, me incomodou a aparente incongruência entre os propósitos de cooperação versados pelo convênio e os discursos construídos pelos conveniados, ressaltando as relações de exploração e exclusão que o programa, em certa medida, promoveria. O trabalho que agora encerro de maneira alguma se pretende um descritor da situação geral dos estudantes PEC-Gs africanos no Brasil, dado que por aqui passaram apenas quatro histórias, desenroladas em um contexto muito particular, já que não é comum universidades estaduais receberem os estudantes para o período de aprendizagem da língua

¹⁵¹ Solicitação feita por e-mail, em julho de 2011, a um funcionário do Ministério das Relações Exteriores.

portuguesa. Contudo, são vários os indícios de que muitas situações narradas não se restringem apenas às histórias desses estudantes, e de que a maneira como descrevem o PEC-G é, em muitos aspectos, referendada por outros conveniados, tanto na universidade em questão, quanto em outras instituições, como exponho a seguir.

Retomo as seguintes evidências: (1) na universidade pesquisada, liderados por Ntangu, estudantes conveniados formaram um grupo para pensar as condições do programa e reivindicar soluções; (2) a carta do ex-conveniado angolano (ver final da seção 4.2.1) que este grupo anexou em seus documentos também replica problemas narrados por Ntangu, Mananga, Pinfo e Jabali; (3) há o significativo relato do responsável pelo PEC-G na universidade, destacando as condições de miséria vividas por um aluno da Guiné-Bissau (ver excerto da conversa informal de 24/09/09, seção 4.1.2.); (4) trabalhos acadêmicos como o de Gusmão (2006) e o de Morais & Silva (2011), bem como notícias veiculadas pela mídia – e já indicadas nesta tese (ver notas de rodapé 21 e 25, na Introdução, e Anexos 5 e 6) –, versam sobre problemas enfrentados pelos conveniados africanos.

Além disso, considero significativo que, em uma conversa informal com um funcionário do Ministério das Relações Exteriores, este tenha comentado seu desconforto diante de uma plateia de autoridades e de conveniados em uma universidade federal, quando, então, ouviu de uma aluna africana que o programa se configurava como um aparato neocolonizador utilizado pelo Brasil para explorar países africanos. Também Diniz (2012, p. 223-229), em seu estudo sobre a política linguística exterior implementada pelo Brasil, observou como algumas ações do Estado brasileiro para promover o português do Brasil – particularmente aquelas consolidadas na América Latina e na África – são, por vezes, interpretadas como neocolonizadoras. Da mesma forma, detecta-se um discurso semelhante a respeito da política educacional-cultural do PEC-G e é preciso pontuar que, sob condições tão delicadas de execução do programa, talvez esse discurso ganhe ainda mais força, apresentando-se quase como uma evidência.

A constatação de dificuldades e de insatisfações vividas pelos conveniados, particularmente os africanos, pode ter contribuído para que, em 12 de março de 2013 (período em que terminava a redação desta tese), a presidenta Dilma Rousseff assinasse um novo decreto de regulamentação do PEC-G, instituindo algumas modificações em seu

protocolo (ver Anexo 2, p. 389). Talvez a alteração mais significativa seja justamente a que diz respeito à questão de subsídios financeiros:

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. (Capítulo V, Disposições Finais)

Anteriormente, as instituições recebiam ordens expressas para não fornecerem bolsas, pois o protocolo era claro ao aceitar apenas estudantes que comprovassem ter condições financeiras para se sustentarem no Brasil. Embora não seja uma garantia que as universidades queiram ou possam oferecer subsídios, o artigo abre uma possibilidade importante. Lembremos que Jabali, de 2010 a 2013, se manteve sem bolsa, sempre tendo negativas da universidade em resposta as suas solicitações e a explicação de que era preciso seguir à risca o determinado pelo Ministério das Relações Exteriores.

Ainda com respeito às questões financeiras, vale a pena trazer a seguinte inserção do novo decreto:

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. (Capítulo V, Disposições Finais)

Esse parágrafo pode ter sido incluído em resposta a um fato ocorrido há cerca de dois anos pelo governo brasileiro quando, então, uma jovem congoleza, conveniada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, morreu vítima de câncer. Como sua família não teve condições de arcar com os custos do traslado do corpo, após muitos transtornos, o Ministério das Relações Exteriores resolveu a situação. Segundo relatou Ntangu, que conhecia a garota e sua família, os pais da jovem, de certa forma, utilizaram o convênio como uma esperança, pois contavam que, no Brasil, receberia cuidados médicos capazes de salvá-la.

Este exemplo é apenas um dentre outros que marcam o PEC-G como um mecanismo de trânsito para melhoria de vida e para uma diáspora que, em muitos casos, tem se tornado efetiva, especialmente no caso de alguns (ou muitos) alunos africanos. Observo que Mananga, Jabali e Ntangu, que ainda se encontram no Brasil, professaram, principalmente nas últimas conversas e trocas de e-mails, o desejo de não voltar para a República Democrática do Congo.

Para ilustrar a complexidade das situações que envolvem o funcionamento do convênio PEC-G, trago, ainda, uma história com a qual tive contato no momento em que escrevia essas considerações finais. Por ocasião de minha atuação como aplicadora da parte oral do exame Celpe-Bras na instituição, conheci um jovem africano refugiado – a quem me refiro como Kenu –, que chegou ao país por meio do PEC-G. O seu rápido relato me pareceu muito particular e, mais tarde, por e-mail, pude entender melhor a história do rapaz (ver depoimento, no Anexo 4, p. 397) que, sendo filho de um perseguido político assassinado em 2005 pelo governo do atual presidente de seu país, teve como uma única opção fugir para um país africano vizinho. Lá, foi acolhido pela ACNUR (Organização das Nações Unidas para Refugiados), vivendo em um campo de refugiados, onde estudou. Como bom aluno, conseguiu uma bolsa de estudos do Programa DAFI (Albert Einstein German Academic Refugee Initiative Fund), mas não se sentia seguro, dada a proximidade com o país de origem. Após concorrer com mais de duzentos candidatos, foi, então, selecionado para o programa PEC-G, transferindo-se para o Brasil com a ajuda da ACNUR, que financiou sua passagem. A carta responsabilizando-se financeiramente pelo rapaz foi escrita por um primo.

Kenu pensou que o apoio da ACNUR se estenderia quando estivesse no Brasil, ou que receberia ajuda do governo brasileiro ou até mesmo do primo. Entretanto, como nada disso aconteceu, sem dinheiro algum e sem orientação, não conseguiu ir até Belém, no Pará, local designado para o curso de língua portuguesa. Após dias dormindo no aeroporto e vagando pelas ruas do Rio de Janeiro, foi acolhido por uma senhora que o encaminhou à

Cáritas¹⁵², onde recebeu abrigo, comida e roupas e, mais tarde, orientação jurídica, aulas de português, cursos profissionalizantes e encaminhamento para um emprego.

Assim, parece se confirmar que, especialmente no que se refere a países africanos em condições de extrema dificuldade socioeconômica, com problemas políticos sérios e guerras civis, o convênio pode ser um veículo de diáspora que exige um delicado e complexo controle de funcionamento. A maneira como é feita a seleção dos candidatos, bem como os critérios para que todos os requisitos sejam cumpridos, é um desafio para o governo brasileiro. Estudantes advindos de países nessas condições que, como Jabali e Kenu, professaram a utilização do programa como um aparato de fuga, seja por razões políticas ou econômicas, extrapolam os objetivos mais estritos de cooperação que estão no cerne do PEC-G, dado que esses conveniados não mais voltarão a seus países de origem para, então, contribuírem com o desenvolvimento local.

Certamente, estudantes de países nessas condições, que passam por muitas agruras para se manterem no Brasil, vivenciam mais fortemente algumas regras do protocolo como controladoras de suas mobilidades e territorializações. Contudo, mais uma vez, ênfase que não se pode cristalizar a imagem do PEC-G por meio das experiências narradas pelos quatro congolese nesta tese. É importante reconhecer que outras experiências existem e estão em circulação, como as que foram apresentadas pelo *site O Estrangeiro* (ver Apêndice 5), em publicação do dia 10 de março de 2013, e que comento a seguir.

Conforme expõe a matéria, apesar de relatarem dificuldades, os estudantes Geremias Furtado, de Cabo Verde, e Abdelasy de Sousa, de São Tomé e Príncipe, avaliam a experiência positivamente. Embora seja necessário ressaltar que as apreciações feitas por ambos possam ter evitado assuntos mais delicados, já que seus nomes estavam sendo

¹⁵² “A Cáritas Brasileira é uma entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável solidário. Sua atuação é junto aos excluídos e excluídas em defesa da vida e na participação da construção solidária de uma sociedade justa, igualitária e plural. Fundada no Brasil em 12 de novembro de 1956, a Cáritas Brasileira faz parte da Rede Caritas Internationalis, presente em 165 países e territórios. Reconhecida como entidade de utilidade pública federal, ela também é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)”. Disponível em <http://caritas.org.br/novo/sobre/>. Acesso em 29 abr. 2013.

divulgados, vale a pena analisar em que se apoiam essas percepções positivas. Da matéria, destaco o seguinte trecho:

O estudante caboverdiano Geremias Furtado está prestes a voltar para casa com o diploma de Jornalismo na mão. Ele encerra em alguns meses os estudos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte. “Eu estou quase me formando. Os meus planos são formar e voltar para Cabo Verde para exercer a minha profissão lá. Na verdade, daqui já escrevo para um jornal de lá e trabalhei lá quando estive de férias,” relata.

O jovem lembra que ficou sabendo do Programa brasileiro de bolsas de estudo quando ainda cursava o segundo grau no seu país. “Como eu já tinha visto o Brasil na televisão, me apaixonei pela cultura brasileira e desejava conhecer um pouco mais, apostei e decidi vir para cá.”

Na época, o estudante procurou mais informações sobre o Programa brasileiro no Ministério da Educação de Cabo Verde. O passo seguinte foi procurar a embaixada brasileira para se inscrever no PEC-G e, depois, pensar em como arcaria com os custos dos estudos no Brasil, já que o programa em si não dá garantia automática de auxílio para sobrevivência no Brasil. A saída encontrada pelo caboverdiano foi fazer um empréstimo em um banco.

“Eu tenho uma bolsa empréstimo de um banco de Cabo Verde que me financia. Depois de formado, eu preciso pagar esse empréstimo. Quando eu cheguei era rico,” diz Furtado lembrando que o dinheiro antes até sobrava. “Mas, depois foi apertando com a crise e a subida do real. Deu uma quebradinha, mas foi suficiente no geral,” afirma.

Por ter vindo para o Brasil com a parte financeira resolvida, Geremias explica que a maior dificuldade encontrada foi para se adaptar com o conteúdo acadêmico na UFMG. “Eu tive problemas, sim. Aquela base do ensino médio que é dada aqui eu não tive lá. Por exemplo, para mexer com programas avançados de computador, eu tive problemas, mas deu para ultrapassar.”

O caboverdiano aconselha que outros estudantes sigam o caminho que ele fez. “Aproveitem. Estudar fora é sempre muito proveitoso. Você adquire não só conhecimento acadêmico, mas também o cultural, o amadurecimento e por aí vai. É muito interessante, eu aprendi muito por aqui,” conclui Geremias Furtado.

É relevante sublinhar o quanto o relato de Geremias expõe condições diferentes daquelas apresentadas e vividas por Jabali, Mananga, Pinfo e Ntangu. Inicialmente, lembro que Cabo Verde conta, atualmente, com uma situação política e econômica que pode ser considerada razoavelmente estável em comparação à da República Democrática do Congo. Assim, o desejo do rapaz pôde ser realizado

através de um programa bancário de financiamento para fins educacionais, o que provavelmente inexistia na República Democrática do Congo e em muitos outros países africanos. Além disso, dois aspectos da trajetória de Geremias se distinguem das histórias dos congoleses: (i) ele conseguiu uma espécie de estágio em um jornal de seu país, o que revela certa vitalidade das instituições; (ii) o rapaz tinha recursos financeiros para comprar passagem e passar férias em Cabo Verde.

Segundo o aluno, a experiência foi, no geral, muito proveitosa, devendo ser seguida por outros estrangeiros. Os dois maiores problemas narrados, a questão financeira e a adaptação às exigências acadêmicas, foram contornáveis e não se configuraram como obstáculos capazes de gerar a não recomendação do PEC-G a outros estrangeiros. O problema econômico, inclusive, é caracterizado de maneira leve: “*‘quando eu cheguei era rico,’ diz Furtado lembrando que o dinheiro antes até sobrava. ‘Mas, depois foi apertando com a crise e a subida do real. Deu uma quebradinha, mas foi suficiente no geral,’ afirma*”. “Dar uma quebradinha” não se alinha a uma descrição de grandes privações, como fome, por exemplo.

Ainda vale a pena destacar que o governo de Cabo Verde, cujo atual primeiro-ministro estudou no Brasil, vem criando uma tradição de intercâmbios estudantis, especialmente com o Brasil, como relata uma matéria do *Deutsch Welle Online*, de 30 de julho de 2012 (ver Anexo 5, p. 401). Como forma de reconhecer a importância dessa experiência internacional, o país instituiu uma bolsa de estudos para alunos de baixa renda e com bom aproveitamento acadêmico, incluindo um auxílio equivalente a R\$600,00 (à época da reportagem), além de plano de saúde e assistência odontológica. Para os que não conseguem a bolsa, há descontos em um plano de saúde brasileiro, com o qual o governo de Cabo Verde firmou parceria. Assim, percebe-se uma ação do governo cabo-verdiano que ajuda a minimizar os problemas enfrentados pelos alunos, colaborando com o funcionamento do PEC-G.

As informações a respeito de Abdelasy e de seu país também são relevantes:

O estudante veio de São Tomé e Príncipe onde, como relata, existe um Gabinete encarregado de bolsas de estudos, no Ministério da Educação. “O

estudante, depois de terminar o segundo grau, recorre a esse gabinete e coloca o seu currículo, todos os seus dados a nível escolar. Assim, concorre a vagas de estudos que os países colocam à disposição do governo de São Tomé,” conta.

As indicações do Gabinete são enviadas, por exemplo, para a embaixada brasileira no país, que faz a seleção para o Programa PEC-G. Seguindo esses trâmites, em agosto de 2005, Abdelasy chegou ao Brasil com mais 40 alunos selecionados. “Chegando aqui é tudo muito novo, principalmente para quem vem de duas ilhas que tem mais ou menos 180 mil habitantes. Tudo é extraordinário, aquele impacto. Mas, pouco a pouco, fomos nos habituando à situação brasileira. Fomos muito bem recebidos, não falo só por mim, mas por outros colegas São-Tomenses que vieram comigo,” conta. Apesar da receptividade, o estudante confessa que nem tudo é fácil para quem vem estudar em outro país. “Quando falamos de áreas das ciências exatas, por exemplo, ele encontra alguma dificuldade, porque o nosso ensino ainda é muito limitado. O ensino do segundo grau nos nossos países não é o mesmo nível dos estudantes brasileiros. Mas isso não é tão complicado porque, aqui, as universidades colocam monitorias para ajudar nisso,” explica.

O que preocupa mesmo, na opinião do estudante de São Tomé, é o desafio enfrentado por quem vem sem garantias de como se sustentar no Brasil, contando com a ajuda de parentes ou tendo que concorrer a bolsas de ajuda colocadas pelos ministérios brasileiro da Educação (MEC) e das Relações Exteriores (MRE).

Abdelasy acha que todos que pensam em seguir esse caminho precisam saber que o maior obstáculo é o financeiro, já que no Brasil o estudante não pode trabalhar legalmente. “O Brasil não é como os países europeus. No nosso caso, não é permitido trabalhar. Nosso visto é só de estudante, específico. O estudante mesmo tendo se aperfeiçoado na sua área fica limitado,” alerta.

Limitação que, na visão do africano, não pode impedir a vinda do estudante. “Mesmo assim, hoje eu acho que isso não deve ser entrave para estudar no Brasil. Vale a pena o esforço, vale a pena o desafio, ter a experiência de vir fazer uma formação superior no Brasil,” garante.

Um primeiro aspecto a ser comentado é o fato de o Ministério da Educação de São Tomé e Príncipe contar com um sistema de gerenciamento das bolsas oferecidas por outros países que parece funcionar bem. É expressivo, inclusive, o número de alunos enviados ao Brasil. Também é significativa a maneira como Abdelasy narra sua chegada, destacando o quanto foram bem recepcionados e a importância das monitorias colocadas à disposição pela universidade anfitriã – no caso, a Universidade Federal de Minas Gerais.

As informações trazidas por esses estudantes africanos comprovam o quanto o gerenciamento do PEC-G demanda uma ação conjunta entre Estado brasileiro, embaixadas

do Brasil no exterior e universidades anfitriãs. Ação conjunta que requer as três formas de conhecimento cuja articulação é destacada por Orlandi (2010, p. 13-14) como imprescindível para o funcionamento de políticas públicas: “o como se concebe, o como se viabiliza pela tecnologia e o como se administra a demanda”.

Acredito ser necessário que as embaixadas, em parceria com os Ministérios da Educação e das Relações Exteriores do Brasil, produzam critérios de seleção dos candidatos cada vez mais afinados, buscando a melhor forma de promover a cooperação. Sabemos que nem sempre isso tem se cumprido e que talvez venha acontecendo justamente pela inviabilidade de se aplicarem os mesmos critérios em todos os países, dadas as suas diferentes realidades sócio-históricas, incluindo economia e política. É delicado pensar em estabelecimento de regras e critérios a serem cumpridos de maneira absolutamente verticalizada que, por meio de homogeneizações como práticas mais plausíveis de se administrar, acabe promovendo gerencialismos (HALL, 2005) e dificultando, controlando excessivamente, ou mesmo inviabilizando territorializações, pois sabemos que as normas podem se materializar nas localidades de maneira particularizada.

Os países que atravessam guerras civis, por exemplo, com o seu sistema de Educação particularmente comprometido, talvez sejam os que mais precisam da cooperação oferecida pelo Brasil. Entretanto, é de conhecimento que, mesmo os melhores alunos de suas escolas, advindos das classes médias e altas, podem enfrentar enormes dificuldades nas universidades brasileiras, correndo o risco de desligamento logo no primeiro ano. O que fazer, no caso de países que enfrentam dificuldades extremas? O que fazer quando sabemos que muitas cartas de responsabilidade financeira apresentadas pelos candidatos não correspondem exatamente às verdades professadas e, provavelmente, não serão levadas a termo?

4. PENSANDO POSSÍVEIS TERRITORIALIZAÇÕES PARA OS PROJETOS DE COOPERAÇÃO E DE INTERNACIONALIZAÇÃO

A meu ver, tanto o convênio PEC-G, por meio do Ministério das Relações Exteriores, quanto as universidades acolhedoras, envolvidos nesse novo e desafiador processo de internacionalização das instituições de ensino superior, como parceiros de desenvolvimento de uma importante política pública, precisam ter clareza do que se entende por cooperação e o que implica esse processo. Certamente, o oferecimento de vagas é apenas um dos passos dessa política. Por isso mesmo, essa parceria não pode prescindir de pensar como a cooperação vem se efetivando nos espaços das universidades, as quais não podem correr o risco de se afiliarem a um *capitalismo acadêmico* (SLAUGHTER & LESLIE, 2001) aliado à ideologia de corporatizações isentas das consequências e responsabilidades acerca das des(re)territorializações que promovem. Conforme alerta Milton Santos (2008/2000), dada a real possibilidade de exclusão trazida pela *unicidade da técnica* imposta pelo mundo pós-moderno, o processo globalizador em que a internacionalização das universidades se insere pode ganhar traços de perversidade, gerando ações de exclusão. Relembro, aqui, os questionamentos de Jabali em relação ao fato de haver tantos conveniados que não chegam à finalização de seus cursos:

J: Realmente, o convênio não tem esse intuito de querer forMAR os alunos que eles selecionam! [...] É um programa HumiLHANte! [...] Ele só quer comprovar QUANto a gente não é capaz de fazer, de estudar! [...] (Cena 3, linhas 1, 2, 35 e 37, seção 5.2.3. – Conversa informal, 13/12/2012)

O que a fala de Jabali sugere é que não pode haver cooperação sem que se compreenda o Outro como parceiro. Certamente, 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. Por isso, pondero, assim como o faz Butler, em entrevista a Knudsen (2010, p. 5), que somente quando as condições sociais são solidárias, é possível que os seres humanos persistam em seu próprio ser, em seus projetos de territorialização. Também me alinho fortemente à posição de Bhabha (2007/1998; 2011), para quem dessencializar posturas recrudescidas e, nesse caso, gerencialismos e verticalidades, é “descolonizar”, tendo sempre como signo a *ética da responsabilidade pelo Outro*. Contudo, julgo fundamental ressaltar que essa perspectiva não pode prescindir do contraponto que seria “a ética da responsabilidade *do* Outro”, uma vez que a cidadania se constrói à base de direitos e também de deveres. Embora seja obviamente necessário que esses deveres sejam exequíveis, é indispensável que a cooperação pretendida opere também com esses deveres, para que não se corra o risco de construir relações paternalistas.

Sendo assim, mesmo havendo problemas em sua complexa implementação, estou certa de que ajustamentos podem fazer emergir a força do programa PEC-G como uma política pública capaz, sim, de consumir a cooperação. E é nessa possibilidade que apoio minha certeza de que o programa deve, cada vez mais, fazer parte dos projetos de internacionalização das universidades brasileiras.

Não defendo mudanças alicerçadas em assistencialismo. Penso em uma ação planejada entre convênio, embaixadas e universidades anfitriãs, pautada por essa ética professada por Bhabha (*op. cit.*), que seja potencialmente capaz de promover ajustamentos na implementação de suas políticas a partir das vivências. O decreto de março de 2013, com a inserção do parágrafo que versa sobre a concessão de bolsas por parte das universidades anfitriãs, indica que isso é possível.

Acredito, ainda, que trabalhos como este, que buscam dar voz às localidades por meio das narrativas de suas histórias, igualmente possam gerar reflexões e transformações futuras. Assim, mais do que vasculhar, nas narrativas dos estudantes, indícios de verdades, exageros ou dramatizações, julgo ser fundamental escutar essas vozes

e reconhecê-las como parte efetiva de um tríduo que deveria compor o funcionamento do PEC-G: (1) aquele que propõe o projeto – o Governo Brasileiro, por meio do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, além das embaixadas do Brasil nos vários países; (2) aquele que ajuda a executar o projeto, implementando-o na prática – as universidades anfitriãs e (3) aqueles que vivenciam o projeto – os estudantes, os professores e os funcionários das instituições.

Se já temos um histórico de dificuldades apresentado principalmente pelos conveniados africanos do PEC-G, a concessão das vagas deveria ser acoplada a um projeto de gerenciamento do programa por cada universidade anfitriã, no que diz respeito às ações a serem efetivadas para a inserção do aluno nas práticas acadêmicas e cotidianas. Esse tipo de projeto é o que deveria fundamentar as políticas de internacionalização das instituições. Acredito, portanto, na capacidade de disponibilização de recursos de multiterritorialidade (HAESBAERT, 2004) pelas instituições universitárias como um dos principais, senão o principal, norteador de suas políticas de internacionalização. Dado que a internacionalização precisa ser pensada como um processo (KNIGHT, 2004) que requer comprometimento e responsabilidades, é crucial que a universidade trace planos para a execução de cada intercâmbio ou convênio, de modo que suas particularidades sejam respeitadas e seus objetivos possam vir a ser adequadamente atingidos.

Com a universidade se responsabilizando pela inserção dos estudantes desde o primeiro momento de suas reterritorializações no Brasil e no espaço acadêmico, penso que muitos problemas narrados pelos quatro congolese poderiam ser minimizados, havendo outras experiências a serem contadas. É imprescindível, por exemplo, que a recepção, tão negativamente compreendida pelos quatro jovens congolese, seja assegurada de outra forma pela instituição em tela neste estudo. E, para isso, ações razoavelmente simples podem ser planejadas, como, por exemplo, (i) a disponibilização de um cadastro de repúblicas e pensionatos antes da chegada dos estudantes; (ii) um setor específico no departamento de relações internacionais para auxiliar e acompanhar os estrangeiros na

tarefa de encontrar uma moradia; (iii) uma série de eventos que se configurem como recepção aos estudantes, acolhendo-os e orientando-os¹⁵³.

Entretanto, qualquer universidade que pretenda se projetar internacionalmente, precisa pensar em um grande conjunto de ações articuladas. Com planejamento anterior, acredito ser possível, por exemplo, garantir, desde o primeiro ano, vagas na moradia estudantil, como já o fazem algumas universidades federais. Outra estratégia seria firmar convênios com imobiliárias, pensionatos e proprietários de quitinetes. Além disso, conhecendo antecipadamente a origem dos conveniados, a universidade teria condições de preparar documentos especiais a serem divulgados nas embaixadas do Brasil no exterior. Com isso, seria formada uma rede de interlocução antes mesmo de o aluno chegar, preparando-o para as mudanças a serem enfrentadas. É claro que essa interlocução pode ser mais delicada em países com pouca infraestrutura, porém, caberia às embaixadas do Brasil estreitar o caminho entre aluno e universidades anfitriãs, o que, novamente, reafirma a importância de ação integrada entre as instâncias envolvidas.

Ademais, como ressaltai, as narrativas dos estudantes congolese vozearam um discurso que destacam o Celpe-Bras e a aprendizagem da língua portuguesa como um dos principais responsáveis pela construção de territórios de pertencimento. Como consideráveis instrumentos de gramatização (AUROUX, 1992), a criação e o fortalecimento de cursos de PLA, assim como o Celpe-Bras, são agentes de construção de significações sobre a língua, o país e suas construções culturais, podendo ser considerados

¹⁵³ Saliento que a universidade em foco vem buscando promover ações desse tipo, mas ainda são poucos os resultados apresentados. Em relação a eventos de integração, por exemplo, falta divulgação mais eficiente e a inserção dos estudantes também como possíveis autores. Cabe comentar o ocorrido durante a semana de 13 de maio de 2013, em que o espaço cultural da universidade promoveu palestras sobre questões relacionadas à diáspora africana. Tendo me inteirado do evento apenas após o seu término, escrevi à Ntangu e Jabali, perguntando se tinham participado. Além de não saberem de nada, Ntangu me contou que, a convite de amigos estudantes da Universidade Federal de São Carlos, havia viajado para participar da Semana Africana, um evento já tradicional na instituição, organizado por alunos africanos em parceria com a própria universidade. Segundo Ntangu, um dos destaques do evento foram dois alunos PEC-G, um do Togo e outro do Benin, que estão há um ano e meio no Brasil. Esses jovens estudaram português na Universidade Federal de João Pessoa e agora encontram-se fazendo suas graduações em São Paulo. Os rapazes apresentaram, em português, um clipe de *rap* cuja letra, aliás, ecoa muitas narrativas presentes nesta tese. Certamente, eventos desse tipo são importantes ações em direção à produção de territorializações mais efetivas e, a meu ver, deveriam ser tomados como exemplos a serem incorporados nas políticas de internacionalização das universidades anfitriãs. O clipe está disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=dsiVer_HbnA&feature=share. Acesso em 01 jun. 2013. Os materiais de divulgação do evento encontram-se no Anexo 7 (p. 409).

como parte de uma política de transnacionalização da língua, de fortalecimento das relações exteriores do país e da própria internacionalização das universidades brasileiras. Assim, tendo sido o exame e a sala de aula de Português narrados como instrumentos potencialmente capazes de garantir lugar e visibilidade aos estudantes, é vital que, no estabelecimento das políticas de línguas, o ensino de PLA seja incluído como uma das diretrizes motoras da internacionalização, sempre em diálogo com os objetivos dos intercâmbios e programas de mobilidade. Conseqüentemente, faz-se também imprescindível o investimento em pesquisas na área e a criação de espaços para a formação de professores por meio, por exemplo, de licenciaturas específicas. Apenas dessa forma, creio, as políticas de línguas poderão ser compreendidas como parte integrante das políticas públicas e de internacionalização das instituições, e ainda como “modos factíveis de promover as mudanças desejadas” e não como “meras *cartas de intenção*” (MAHER, 2008, p. 411).

Como o PEC-G institui o Celpe-Bras como exame de entrada, as universidades brasileiras não podem deixar de pensá-lo como um dos balizadores do ensino de PLA no contexto universitário. Ou seja, as premissas das políticas de línguas das universidades não podem ser definidas sem que se considere a obrigatoriedade do Celpe-Bras, e não apenas para conveniados PEC-G, pois se observa uma crescente exigência do certificado também para outros intercâmbios em nível de pós-graduação, pelo menos por parte dos coordenadores de curso da universidade em que este estudo foi feito.

Sabemos que os cursos de preparação para o Celpe-Bras estão primordialmente sob a responsabilidade de algumas universidades federais, dado o seu compromisso mais direto com os projetos da União. No entanto, se é de interesse das universidades – especialmente aquelas mais implicadas com seus processos de internacionalização – oferecer vagas nos cursos de graduação para estudantes do PEC-G, por que não recebê-los para o período de aprendizagem da língua portuguesa? Parece-me que, nesse sentido, fica em evidência a corrida pelo bônus adquirido pelas instituições ao terem estudantes estrangeiros matriculados em seus cursos de graduação, uma vez que esse é um dos mecanismos de pontuação nos *rankings* de internacionalização, negligenciando-se o que, numa visão mais estreita, seria considerado um ônus desse período de preparação: (i) mais

verbas e estrutura para a área de ensino de Português na universidade e (ii) mais estrutura para o setor de relações internacionais da universidade ou do serviço de atendimento a estrangeiros, de modo a poder receber apropriadamente esses estudantes.

Defendo a importância de toda universidade anfitriã também se incumbir do período de preparação para o exame, assumindo a responsabilidade pelos alunos conveniados africanos desde sua chegada e sendo esse compromisso parte dos objetivos de suas políticas de línguas. Como, ao longo de um ano, eles se dedicam primordialmente à aprendizagem do português, vejo o espaço da sala de aula de PLA e os centros de línguas das universidades como agentes decisivos da inserção desses jovens no ambiente acadêmico e em seu entorno. Por isso, esses espaços precisam ser fortalecidos pelas instituições universitárias, de modo que tenham: (i) representação junto às comissões que planejam as políticas de línguas e de internacionalização das instituições; (ii) estrutura física adequada e número suficiente de professores para a implementação da carga didática necessária para os diferentes cursos de PLA; (iii) quadro de professores com formação específica em PLA e conhecedores do Celpe-Bras e de seus pressupostos teórico-metodológicos¹⁵⁴; (iv) interlocução com o setor de relações internacionais da universidade, de modo a ser possível pensar conjuntamente o funcionamento dos diversos intercâmbios, inclusive o do PEC-G nesse período de preparação para o Celpe-Bras.

Vale ainda ressaltar que as narrativas dos jovens congolezes conferiram importância ao exame e à aprendizagem da língua não apenas no primeiro ano de estadia no país, mas ao longo de suas graduações. Assim, seria indispensável pensar em uma política de línguas que incluísse o oferecimento de cursos extensivos de PLA voltados ao

¹⁵⁴ Importante pontuar que não referendo o posicionamento de que um exame de proficiência deva ser, indiscriminadamente, o balizador do ensino-aprendizagem de uma língua adicional, determinando seu currículo – é certo que, dependendo do tipo de exame, a experiência pode se dar de maneira extremamente redutora. Contudo, dada a natureza dos princípios teóricos basilares do construto do Celpe-Bras – princípios estes que se encontram no bojo de teorias mais discursivas de linguagem – acredito que ele seja potencialmente capaz de fornecer algumas diretrizes significativas para uma política de ensino do Português nas universidades, notadamente para o contexto do convênio PEC-G, que estipula como obrigatória a certificação do exame. Alguns estudos (cf. SCARAMUCCI, 2012a, 2004b), inclusive, indicam e problematizam efeitos retroativos importantes promovidos pelo Celpe-Bras no ensino de PLA, numa mudança para um ensino menos centrado na gramática.

acompanhamento dos estudantes PEC-Gs e ao desenvolvimento de suas necessidades específicas, como a leitura e a estruturação de textos acadêmicos. Relembro mais uma fala de Jabali, frisando a necessidade de haver uma ação por parte da universidade, assegurando recursos capazes de garantir a permanência dos estudantes conveniados – ou seja, recursos promotores de territorialização:

J: Porque você vai me chamar... eu TAVA lá, você colocou um aviso oferecendo as vagas, eu passei no processo seletivo... você:: em vez de me ajudar a cheGAR no fina::l... eu não tô dizendo pra [cita o nome da universidade] amolecer, não! A [cita o nome da universidade] tem que se manTER no mesmo nível... mas existe um processo pra poder preparar alguém a chegar e atingir as suas ME::tas! PRO::nto! O objetivo é tal, a gente quer que você chega em tal lugar, mas VA::mos acompanhar! Não existe essa coisa, vamos chamar os meninos, vamos ficar lá, pronto, acaBOU! Não chegou ao final, pronto, o problema não é nosso! Eles deviam se preocupar nessa questão! (Cena 3, linhas 43 a 50, seção 5.2.3. – Conversa informal, 13/12/2012)

Como analisa Jabali, a questão não está no oferecimento de facilidades, mas em acompanhamento, em compromisso com o que o Outro é e com o que ele pode vir a ser. É significativo dizer que a universidade em questão implantou, há dois anos, um importante projeto de ação afirmativa voltado ao ingresso de alunos de escolas públicas. A cada ano, um jovem de cada escola pública da cidade, com o melhor desempenho no ENEM, é selecionado para participar, por dois anos, de um curso de formação interdisciplinar superior, cujo objetivo é oferecer uma visão integrada do mundo contemporâneo, por meio de disciplinas das áreas de ciências humanas, biológicas, exatas e tecnológicas. Após esse período, o aluno pode ingressar, sem vestibular, em um curso de graduação da instituição. Jabali e Ntangu viram esse projeto nascer na universidade e, por mais de uma vez, o citaram como exemplo de um programa de acompanhamento que poderia ser adaptado aos estudantes PEC-G.

Acredito que as salas de aula de PLA e os departamentos de ensino de português e/ou centros de línguas das universidades possam se tornar núcleos fortemente vinculados às pró-reitorias de graduação e aos setores de relações internacionais, promovendo seus espaços como lugares de formação continuada dos estudantes estrangeiros, bem como de discussão de suas reterritorializações e de visibilização de suas

construções culturais e identitárias. São muitas as possibilidades nesse sentido. Shows, minicursos, exposições, palestras, debates, produção de revistas e outras publicações, desenvolvimento de iniciações científicas e demais eventos e ações que podem ser planejados pelos professores de PLA, em colaboração com professores de diferentes institutos e departamentos, e com os estudantes estrangeiros e brasileiros.

Acrescento ainda que uma política de línguas para a internacionalização não pode simplesmente se aliar às necessidades impostas pelos *rankings*, reproduzindo vivências alicerçadas em um “provincialismo globalizado” (ORTIZ, 2006, p. 4-5), o qual se caracteriza por eleger o inglês como a língua da internacionalização. Ao contrário disso, vejo, no ambiente plurilíngue que esses centros podem produzir, a chance de se efetivarem trânsitos múltiplos de experiências, capazes de fazer emergir a apropriação de espaços tão necessária à construção de cidadania. A criação de oficinas de línguas e construções culturais africanas, ministradas pelos alunos, é apenas um dos exemplos de ações que poderiam ser concretizadas.

Penso que, dessa forma, a integração teria mais chance de acontecer, podendo haver deslocamentos tanto nas maneiras de os conveniados africanos se narrarem, se posicionarem em relação as suas vivências, quanto nas maneiras como a comunidade acadêmica, por vezes, os posiciona. Enfim, vejo as possíveis ações dos centros de línguas como parte de um projeto de *educação do entorno* (MAHER, 2007), em que, visibilizando-se e discutindo as experiências de ser um estudante PEC-G e projetando-se possibilidades de outras vivências, seja possível chamar estudantes conveniados, estudantes brasileiros, professores e autoridades a desconstruírem significações substantivadas sobre o programa e sobre seus beneficiários.

Ao fechar este trabalho, reitero a importância de se buscarem soluções conjuntas, acreditando que as histórias desses quatro jovens congolezes possam abrir encaminhamentos para se pensar novas formas de territorializações para esses jovens. Confio também que a cooperação almejada pelo programa, pensada de maneira mais particularizada e bilateral, possa se ampliar, multiplicando os números de concluintes do convênio e transformando as narrativas que brotem das experiências de ser um PEC-G.

Retomando a cena de recebimento do diploma da colação de grau de Ntangu, encerro as narrativas das quatro histórias com a convicção de que é preciso continuar se perguntando *por que*, na performance dos estudantes, o Brasil não mereceu estar em evidência, mas, principalmente, *como* é possível multiplicar essas formaturas e a chance de, em seus palcos, emergirem performances que, celebrando a cooperação e a construção de territórios plurilíngues e transculturais, misturem a bandeira brasileira às bandeiras dos países africanos e de todos os outros países conveniados.

INFORMAÇÕES A TÍTULO DE EPÍLOGO

**LINHAS QUE NÃO SE ENCAMINHAM
PARA UM FIM, APENAS ABREM MAIS
CAMINHOS, NOS CAMINHOS MAPEADOS**

INFORMAÇÕES A TÍTULO DE EPÍLOGO

LINHAS QUE NÃO SE ENCAMINHAM PARA UM FIM, APENAS ABREM MAIS CAMINHOS, NOS CAMINHOS MAPEADOS

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE & GUATARRI, 2007/1980a)

Os quatro jovens, *territórios em curso*, continuam mapeando traçados para suas vidas.

Mananga concluiu um curso de Técnico em Enfermagem, em maio de 2013, em uma cidade do nordeste brasileiro, onde mora com seu namorado congolês e com sua filha. Mantemos frequente contato por e-mail. O curso foi financiado por antigos professores do centro de línguas da universidade aqui focalizada. A jovem tem a expectativa de trabalhar na área e ainda poder cursar, um dia, a faculdade de Enfermagem. Por ora, conseguiu um emprego como atendente em um *Call Center*, o que a deixou muito orgulhosa. Ela e a nova família pretendem ficar no Brasil, pois, conforme explicou, a formação em Medicina recebida por seu companheiro não encontraria campo de trabalho economicamente satisfatório em seu país.

Pinfo, até pouco tempo, estava na República Democrática do Congo e enviava poucas e esparsas notícias, por e-mail ou pelo *Facebook*. Em suas mensagens, fazia questão de marcar seu desejo de sair novamente do país, dada a insustentável situação política e econômica que, segundo ele, tolhia as oportunidades de seus cidadãos. O rapaz, que agora é pai de mais uma criança, vivia de bicos, passando por sérias dificuldades de sobrevivência. Contudo, segundo notícias trazidas por Ntangu algumas semanas antes do encerramento deste trabalho, com a ajuda de um amigo sul-africano, Pinfo encontra-se na África do Sul, onde espera ter chances de trabalhar e de continuar seus estudos.

Jabali continua na universidade e ainda sobrevive basicamente com o dinheiro ganho com as aulas particulares de francês que ministra. Diz ter a certeza de que não voltará a morar em seu país e tem planos de se casar com a namorada brasileira um pouco antes de sua formatura. Quer poder permanecer no Brasil e buscar um trabalho condizente com sua formação.

Ntangu, agora graduada, não retornou ainda à República Democrática do Congo. Seu plano era fazer pós-graduação, juntamente com muitos de seus colegas de classe, porém as regras do PEC-G a impedem, uma vez que todo estudante graduado tem de voltar a seu país, onde precisa permanecer por, no mínimo, dois anos. Por intermédio de seus professores, conseguiu se inscrever em um mestrado no Canadá, sendo aprovada, contudo, teve seu visto negado pela embaixada daquele país no Brasil, que apresentou como justificativa o fato de Ntangu não ter “vínculos sociais fortes com o Brasil”. Para tentar manter seu sonho de continuar seus estudos fora de seu país, a estudante se inscreveu em uma disciplina de Licenciatura em seu curso de graduação, a qual está cursando neste primeiro semestre de 2013. Com isso, Ntangu conseguiu renovar sua Bolsa Mérito junto ao Ministério das Relações Exteriores e, enquanto isso, prepara-se para prestar o exame de seleção para a pós-graduação na universidade em foco como uma aluna regular. Isso é aparentemente possível porque é exigida apenas a apresentação do atestado de conclusão do curso de graduação e não o diploma, que em algum momento terá de ser retirado por Ntangu na embaixada do Brasil na República Democrática do Congo. Assim, até setembro de 2013, ocasião do exame para o mestrado, Ntangu permanece no Brasil, lutando por seus objetivos.

Hoje, é dessa forma que eles se dizem¹⁵⁵:

Mananga

Depois de quase cinco anos no Brasil, posso dizer que mudei muito, principalmente no jeito de ver a vida.

¹⁵⁵ Apenas Pinfo não enviou um texto autobiográfico. Embora eu tenha lhe solicitado várias vezes por e-mails, o pedido não foi atendido.

Não consegui continuar meus estudos na universidade onde comecei porque segundo o convênio não poderia reprovar em mais de uma matéria.

Tive que mudar de estado por não ter condição de pagar o aluguel. Graças a Deus tive apoio da minha professora e do seu esposo para poder me mudar. Acreditaram também no meu sonho de querer estudar e pagaram o curso de técnico de enfermagem para mim. Eles estão sempre presentes na minha vida.

Hoje moro com meu namorado na (cita o nome da cidade e do estado), estou muito feliz porque morar juntos nos ajudou a se conhecer melhor e a caminhar juntos. Deus está sempre conosco e nos abençoando sempre. Mesmo que não consegui me formar em enfermagem (nível superior), mas pelo menos me formei como técnico de enfermagem, isso por enquanto, porque mais tarde penso fazer a universidade e sei que vou conseguir isso.

Como sempre digo “POSSO TODAS AS COISAS EM CRISTO QUE ME FORTALECE”. Sei que sou vencedora e vou conseguir tudo que quiser.

12/05/2013

Jabali

Hoje, diria que sou uma pessoa um pouco agitada e integrada na sociedade brasileira pelo fato de tornar-se o Brasil como minha nova casa e sentir-me bem ao lado de todos que contribuem a minha felicidade.

Sinto muito orgulho de ter escolhido este país, apesar de todas as dificuldades que passei e que estou passando ainda... de certa forma me vejo com uma parte dos meus sonhos realizados porque queria muito sair do meu país para conhecer outros lugares, e melhorar de vida. Vir para o Brasil tornou-se um fato especial no processo de crescimento como pessoa que me leva a estabelecer um equilíbrio entre os valores da vida.

Hoje sou uma pessoa modificada pelas mudanças... Se no início tinha falado algumas coisas nas quais depois fiz tudo ao contrário, hoje me enxergaria como um cego nato que por mais que soubesse do seu problema de visão, mas alguns segundos, minutos, horas, meses ou anos na cabeça dele deve se perguntar como seria enxergar a natureza, o

universo, as pessoas etc.. Isto demonstra o grau da minha cegueira da época e hoje diria que a minha vida sofreu um grande crescimento não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também sociocultural.

O PEC-G só aumentou a minha dor de cabeça, além das outras que já tinha (dificuldades financeiras etc.). Estou aprendendo muito nesse processo como um futuro profissional de que os estudos representam uma base na (vida ou carreira) profissional e essa base tem que ser sólida para poder enfrentar qualquer desafio e assumir suas responsabilidades como um profissional. Como já havia dito que o Brasil nesses cinco anos tornou-me uma pessoa madura.

Existem várias coisas que levam uma pessoa a transformar-se conforme o ambiente que ela convive. Sou uma dessas pessoas que realmente teve várias influências na vida acadêmica, social, cultural que no início essas eram desconhecidas, mas hoje posso afirmar que tanto pobre como rico precisam de umas coisas como: ser amado, ser acolhido e respeitado. São essas três coisas que fazem qualquer indivíduo tornar-se uma íntegra no lugar onde convive.

29/03/2013

Ntangu

Hoje posso dizer que a primeira batalha foi vencida e que tenho mais responsabilidades me esperando lá para frente. E como diz um ditado do Gandhi, “*nas grandes batalhas da vida, o primeiro passo da vitória é o desejo de vencer*”, eu queria muito terminar a faculdade e acabei fazendo isso num tempo desejado mesmo perante os obstáculos.

Como me sinto hoje? Sinto-me um pouco realizada com um caminho fechado que pode se abrir futuramente, pois pretendo seguir em frente e continuar a conquistar o espaço até onde puder.

Além disso, tenho também uma sensação de incerteza, porque é uma nova fase e nessa fase temos que decidir sobre o rumo da nossa vida. Pensei que não ia dar conta, mas

o impossível foi possível de fazer. Por tudo, agradeço a Deus e espero que ele dirija meus próximos passos.

O que vou fazer no Brasil? Pensei muito nessa pergunta, mas eu acho que a melhor pergunta seria o que você vai fazer da sua vida? Porque se for responder o que vou fazer no Brasil, eu ficaria sem resposta exata no momento, porque sigo uma regra que me obriga a voltar para meu país. Agora se for responder o que vou fazer da minha vida, teria como resposta: pretendo continuar meus estudos superiores mestrado e doutorado, mas onde? Não sei ainda, pois as cartas estão sendo jogadas e talvez seja aqui mesmo no Brasil ou em outro lugar.

28/01/2013

Motivada por essas narrativas, ousou também deixar, nessas últimas (e poucas) linhas, traços dos infindáveis caminhos que este trabalho abriu e, acredito, vai continuar abrindo em minha vida...

Ana Cecília

Antes de iniciar esta tese, posso dizer que eu já me entendia como uma professora de língua adicional preocupada com o que pode significar ensinar o Português para estrangeiros, e como uma pesquisadora implicada com os pressupostos político-epistemológicos da Linguística Aplicada Indisciplinar e dos Estudos Poscolonialistas. Entretanto, foi somente nestes cinco anos de doutorado, como coadjuvante das experiências dos quatro jovens congoleses aqui focalizados, que a compreensão do *ser indisciplinar e poscolonialista* realmente se materializou em minha prática como professora e pesquisadora, imprimindo fortemente em minha atuação a premissa de que o fazer científico não pode estar desvinculado das práticas sociais, tendo de ser, necessariamente, um ato político.

Hoje, muito mais que antes, compreendo que ser professor e pesquisador significa *implicar-se*.

Implicar-se com o que se ensina, com o público para quem se ensina e com a maneira como se ensina.

Implicar-se com o que se teoriza e com o como se teoriza.

Hoje, muito mais que antes, compreendo o ensino e a pesquisa em PLA como um possível veículo de deslocamentos e de (re)construção de territórios, de histórias.

Acredito, enfim, que os caminhos de reflexão construídos neste trabalho – um forte marco em minha vida acadêmica e pessoal – serão alimento para continuar buscando construir projetos de atuação que destaquem a força política do ensino da língua, principalmente em contextos que envolvam minorias ou públicos minoritarizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU FILHO, O. Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, out. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 jun. 2012.

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does Washback exist? **Applied Linguistics**, n. 14, p. 115-129, 1993.

ALMEIDA, L. C. B. O Efeito Retroativo do Celpe-Bras no Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros. **Anais do SIELP**, vol. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

APPADURAI, A. Grassroots globalization and the research imagination. In: APPADURAI, A. (Ed.). **Globalization**. Durham, NC: Duke University Press, 2001. p. 1-21.

_____. **Modernity at large: cultural dimensions of globalization**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Unicamp, 1992.

AUSTIN, J. **How to do things with words**. Cambridge, M.A.: Harvard Univ. Press, 1962.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006/1929.

_____. **Problems of Dostoevsky's poetics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984/1963.

_____. Discourse in the novel. In: BAKHTIN, M. **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981/1935.

BARKER, C. & GALASINSKI, D. **Cultural studies and discourse analysis: a dialogue on language and identity**. London: Sage, 2001.

BARNARD, I. **Queer race**. Cultural interventions in the racial politics of Queer Theory. New York: Peter Lang, 2004.

BAUMAN, R. **Verbal art as performance**. Long Grove, Illinois: Waveland Press, 1977.

_____. **Story, performance, and event**. Contextual studies of oral narrative. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

_____. Performance. In: BAUMAN, R. (Ed.) **Folklore, Cultural Performances, and Popular Entertainments**. New York: Oxford University Press, 1992. p. 41-49.

BAUMAN, Z. **Intimations of postmodernity**. Londres: Routledge, 1992.

_____. **Globalização**. As consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999/1998.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BEAUVOIR, S. **The second sex**. New York: Vintage, 1973.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007/1998.

_____. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Textos seletos. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BIZON, A. C. C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira**: Um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. New York, NY: Cambridge University Press, 2010.

BORBA, R. Narrativas orais e (trans)masculinidade: (re)construções da travestilidade (algumas reflexões iniciais). UFRN, CCHLA: **Revista Bagoas**, vol. 5, n. 6, jan/jun. 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

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

BRUMFIT, C. Teacher professionalism and research. In: GOOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds.) **Principles and practice in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 27-41.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010/1990.

_____. **Bodies that matter: on the discursive limit of “sex”**. New York: Routledge, 1993.

_____. **Excitable speech: a politics of the performative**. London: Routledge, 1997.

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

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

CARVALHO, S.; SCHLATTER, M. Ações de Difusão Internacional da Língua Portuguesa. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, jun. 2011. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>. Acesso em 22 fev.2012.

CASEY, E. S. How to get from space to place in a fairly short stretch of time-phenomenological prolegomena. In: FELD, S.; BASSO, K. H. (Eds.). **Senses of place**. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 1996. p. 13-52.

CAVALCANTI, M. C. Metodologia da pesquisa em linguística aplicada. **Intercâmbio**, n. 1, p. 41-48, 1990.

_____. 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.

CAVALCANTI, M. C.; BIZON, A. C. C. At least we're all in the same boat!: online learning as a turbulent journey. In: SNYDER, I.; BEAVIS, C. (Eds.). **Doing literacy online teaching, learning and playing in an electronic world**. New Jersey: Hampton Press, 2004.

_____. En route through metaphors: chatrooms as safe places to deal with difficulties in an online course. In: ZANOTTO, M. S. *et al.* (Eds.). **Confronting metaphor in use: an applied linguistic approach**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins P. C., 2008.

CAVELL, S. Notes and afterthoughts on the opening of Wittgenstein's investigations. In: SLUGA, H. D.; STERN, D. G. **The Cambridge Companion to Wittgenstein**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

COSTA DE PAULA, R. “**Não quero ser branca, não. Só quero um cabelo bom, cabelo bonito!**” – Performances de corpos/cabelos de adolescentes negras em práticas informais de letramento. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

COUPLAND, N.; GARRETT, P.; WILLIAMS, A. Narrative demands, cultural performance and evaluation: Teenage boys’ stories for their age-peers. In: THORNBORROW, J.; COATES, J. (Eds.). **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. Positioning and Personhood. In: HARRÉ, R.; LANGENHOVE, L. **Positioning theory: moral contexts of intentional action**. Blackwell Publishers, 1999.

DELEUZE, G. **Conversações, 1972-1990**. Trad. Bras. Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34, 2010/1972.

_____. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia (v.1). São Paulo: Editora 34, 2007/1980a.

_____. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia (v. 2). São Paulo: Editora 34, 2007/1980b.

_____. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia (v. 3). São Paulo: Editora 34, 2007/1980c.

DERRIDA, J. **Margins of philosophy**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1982.

DIAS, C. Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, E. P. **Discurso e políticas públicas urbanas**. A fabricação do consenso. Campinas: RG Editora, 2010.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de Línguas**: A Instrumentalização Brasileira do Português como Língua Estrangeira. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade**: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? **Anthropology and education quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.

_____. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITROCK, M. C. (Org.). **La investigación de la enseñanza II: metodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas – Rev. Est. Ling. Juiz de Fora**, v. 6, n. 2, p. 11-29, jul./dez. 2004/2002.

_____. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar. Entre oscilações e desestabilizações sutis. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L. C. (Orgs.) (2010). **Para além da Identidade. Fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMF, 2010.

FAVORITO, W. **“O Difícil são as Palavras”**: Representações de/sobre Estabelecidos e *Outsiders* na Escolarização de Jovens e Adultos Surdos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FELD, S.; BASSO, K. H. Introduction. In: FELD, S.; BASSO, K.(Eds.). **Senses of place**. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 1996. p. 3-11.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GENOSKO, G. A bestiary of territoriality and expression. In: MASSUMI, M. (Ed.). **A shock to thought: expression after Deleuze and Guattari**. Londres/Nova York: Routledge, 2002.

GOFFMAN, E. **The presentation of self in every day life**. Londres: Penguin, 1975/1959.

_____. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. New York: Harper & Row, 1974.

_____. **Forms of talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, E. R. J. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação**. Campinas: Pontes, 2002.

GUSMÃO, M. N. M. Trajetos identitários e negritude: jovens africanos no Brasil e em Portugal. Revista **Impulso**, Piracicaba, v. 17, n. 43, p. 45-57, 2006.

HAESBAERT, R. **O Mito da desterritorialização**. Do “Fim dos Territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

_____. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26/03/2005. São Paulo: USP, p. 6774-6792, 2005. Disponível em http://www.planificacion.geoamerica.org/textos/haesbaert_multi.pdf. Acesso em 13 jan. 2012.

_____. O espaço importa: dilemas da construção identitário-territorial na contemporaneidade. In: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. (Orgs.). **Estudos de identidade**. Entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

HALL, K. D. Science, globalization, and educational governance: The political rationalities of the new managerialism. **Indiana journal of global legal studies**, v. 12, p. 153–182, 2005.

HALL, S. (Org.). **Representation**. Cultural representations and signifying practices. Londres: Sage Publications, 1997.

_____. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009/2003.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HARRÉ, R. Images of the world and societal icons. In KNORR, K. D. *et al.* (Eds.). **Determinants and controls of scientific development**. Dordrecht: Reidel, 1975.

HARVEY, D. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.

HOLLWAY, W. Gender, difference and the production of subjectivity. In: HENRIQUES, J. *et al.* **Changing the subject**. Psychology, social relations and subjectivity. London: Methuen, 1984.

HOPPER, P. Emergent grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed.). **The new psychology of language**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 155-175.

HORNBERGER, N. H.; JOHNSON, D. C. Slicing the onion ethnographically: layers and spaces in multilingual language education policy and practice. **Tesol quarterly**, v. 41, n. 3, p. 509-532, Sept. 2007.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOHNSON, D. C. Ethnography of language policy. **Language policy**, v. 8, p. 139-159, 2009.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. **Journal of studies of international education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

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.

KNUDSEN, Patrícia Porchat Pereira da Silva. Conversando sobre psicanálise: entrevista com Judith Butler. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 18, n. 1, abr. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2010000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 18 jun. 2012.

KULLICK, D. No. **Language & Communication**, vol. 23, p. 139-151, 2003.

LANGENHOVE, L.; HARRÉ, R. Introducing positioning theory. In: _____ (Eds.). **Positioning theory: moral context of intentional action**. Oxford: Blackwell, 1999.

LEFEBVRE, H. **La production de l'espace**. Paris: Anthropos, 1986/1974.

LEVINAS, E. **Collected philosophical papers**. Pittsburgh, Pa.: Duquesne University Press, 1998a.

_____. **Da existência ao existente**. Tradução de Paul Albert Simon e Ligia Maria de Castro Simon. Campinas, SP: Papyrus, 1998b.

LOXLEY, J. **Performativity**. New York: Routledge, 2007.

MACEDO, M. S. A. N.; BARROSO, N. P. Práticas de letramento acadêmico de estudantes-convênio de graduação: uma análise das relações entre língua e identidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 604-621, set./dez. 2010.

MACHADO, T. R. M. **O exame Celpe-Bras e o funcionamento do sentido sobre a brasilidade**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2011.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada** – suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

_____. Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 47(2), p. 409-428, jul./dez. 2008.

_____. O desejo de retorno da língua (quase) perdida: professores indígenas e identidade linguística. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 19, n. 33, p. 147-158, jan./jun. 2010.

MARCUSCHI, L. **A análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MASON, J. **Qualitative researching**. Londres: Sage Publications, 1997.

M'BOKOLO, E. África Central: o tempo dos massacres. In: FERRO, M. **O livro negro do colonialismo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MCCARTY, T. L. Dangerous difference: a critical-historical analysis of language education policies in the United States. In: TOLLEFSON, J. W.; TSUI, A. B. M. **Medium of instruction policies**. Which agenda? Whose agenda? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 71-98.

_____. (Org.). **Ethnography and language policy**. New York; London: Routledge, 2010.

_____. Entry into conversation. Introducing ethnography and language policy. In: _____. (Org.). **Ethnography and language policy**. New York and London: Routledge, 2011.

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.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007/1985.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JUNIOR, B. (Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MEY, J. Metaphors and activity. **D.E.L.T.A.** Vol. 22: Especial, p. 45-65, 2006.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003/2000.

MIURA, I. K. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo**: Um estudo de três áreas de conhecimento. Tese (Doutorado). Ribeirão Preto, SP: Universidade de São Paulo, 2006.

MOERMAN, M. **Talking culture**. Ethnography and conversation analysis. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1988.

MOITA LOPES, L. P. Metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 2, p. 328-338, 1994.

_____. **Discursos de identidades**. Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Ed., 2006a.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b.

_____. On being white, heterosexual and male. In: DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. **Discourse and identity**. Cambridge: CUP, 2006c.

_____. A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. **Revista Anpoll**, v. 2, n. 27, 2009a.

_____. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Revista Gragoatá**. Niterói, n. 27, p. 33-50, 2º sem., 2009b.

_____. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____; BASTOS, L. C. (Orgs.). A experiência identitária na lógica dos fluxos. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.) **Para além da identidade**. Fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: Editora UFMF, 2010.

_____; FABRÍCIO, B. F. Discurso como arma de guerra: um posicionamento ocidentalista na construção da alteridade. **D.E.L.T.A.** [online]. 2005, vol.21, n.spe, pp. 239-283. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502005000300013>.

_____; FABRÍCIO, B. F. “Se eu fosse mulher...”: performances de gênero e sexualidade em *Como Gostais*. In: MOITA LOPES, L. P. *et al.* (Orgs.) **Performances**. Estudos de

Literatura em Homenagem a Marlene Soares dos Santos. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007.

MORAIS, S. S.; SILVA, K. C. Estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa nas universidades brasileiras: tensões de sociabilidade e dinâmicas identitárias. **XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**, Salvador, 07 a 10 de agosto, 2011. Disponível em http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1322154637_ARQUIVO_ConlabSaraKelly.pdf. Acesso em 18 jan. 2012.

MOURÃO, D. E. **Identidades em trânsito: África**. Campinas: Arte Escrita, 2009.

O'CONNOR, M. C.; MICHAELS, S. Aligning academic task and participation status through revoicing: analysis of a classroom discourse-strategy. **Anthropology and education quaterly**, n. 24, p. 318-335, 1993.

_____. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Ed.). **Discourse, learning and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

OLIVEIRA, G. M. O lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. **Synergies Brésil**, n. spécial 1, p. 21-30, 2010. Disponível em <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/BresilSPECIAL1/gilvan.pdf>>. Acesso em 26 fev. 2012.

_____; DORNELLES, C. Políticas internacionais del portugués. Área: Lengua y Cultura – **ARI**, n. 135, 2007.

ORLANDI, E. P. **Cidade dos Sentidos**. Campinas: Pontes Editores, 2004.

_____. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

_____. Formas de conhecimento, informação e políticas públicas. **Animus Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 9, n. 17, 2010a. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/animus/article/viewFile/2373/2458>. Acesso em 08 mar. 2012.

_____ (Org.). **Discurso e políticas públicas urbanas**. A fabricação do consenso. Campinas: RG Editora, 2010b.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

_____. **Mundialização**. Saberes e Crenças. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006a.

_____. Desafinando o coro global. Entrevista com Renato Ortiz. **Jornal da Unicamp**. Edição 325, 29 de maio a 4 de jun. 2006b. Disponível em http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/maio2006/ju325pag4-5.html. Acesso em 04 mar. 2012.

OTONI, P. R. **Visão performativa da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

PATEL, S. A. **Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique**: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e atuação. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

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, 2001.

_____. Performativity and language studies. In: **Critical inquiry in language studies: an international journal**, v. 1/1, p. 1-19, 2004.

_____. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.

_____. **Global englishes and transcultural flows**. London and New York: Routledge, 2007.

_____. **Language as a local practice**. London and New York: Routledge, 2010.

PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **D.E.L.T.A**, v. 23:1, p. 1-26, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v23n1/a01v23n1.pdf>. Acesso em 27 ag. 2011.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A Geografia do Social: uma contribuição para o debate metodológico para os estudos de conflitos e movimentos sociais na América Latina. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**. Seção Três Lagoas. Três Lagoas, MS, v. 1, n. 3, ano 3, maio de 2006. Disponível em [www.cptl.ufms.br/geo/revista-geo/Revista/.../1%20carlos walter.pdf](http://www.cptl.ufms.br/geo/revista-geo/Revista/.../1%20carlos%20walter.pdf). Acesso em 13 jan. 2012.

PRADO, J. L. A. Linhas de fuga, da mídia semanal à hipermídia: é possível educar para as mídias? **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS, v. 2, 2006. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/4258>. Acesso em 09 jun. 2012.

RAJAGOPALAN, K. O Austin do qual a Linguística não tomou conhecimento e a Linguística com a qual Austin sonhou. In: RAJAGOPALAN, K. **Nova Pragmática**. Fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RIBEIRO, B. T. Footing, positioning, voice. Are we talking about the same things? In: DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. **Discourse and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

RICENTO, T. K.; HORNBERGER, N. H. Unpeeling the union: language planning and policy and the ELT Professional. **Tesol quaterly**, v. 30, n. 3, 2006.

RODRIGUES, C. Butler e a desconstrução do gênero. **Revista Estudos Femininos**, vol.13, n. 1, Florianópolis, jan./abr., 2005. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100012>. Acesso em 26 jan. 2013.

RODRIGUES, M. S. A. **O exame Celpe-Bras**: reflexões teóricas para o professor de português para falantes de outras línguas. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RUTHERFORD, J. The Third Space: Interview with Homi Bhabha. In: _____ (Ed.). **Identity: community, culture, difference**. London: Lawrence and Wishart, 1990. p. 207-221. Disponível em: http://ccfi.educ.ubc.ca/Courses_Reading_Materials/ccfi502/Bhabha.pdf. Acesso em 07 abr. 2013.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SAKAMORI, L. **A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1996/1978.

_____. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008/2000.

_____. **O País Distorcido**. São Paulo: PubliFolha, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.

_____. Celpe-Bras exam and teachers' perceptions of impact on teaching/assessment of Portuguese as a FL/L2. **Language Testing Research Colloquium**, Temecula, California USA, 2004a.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 43, vol. 2, p. 203-226, 2004b.

_____. 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.

_____. O Exame Celpe-Bras: Diretrizes para a formação do professor de pfol. In: RIBEIRO, Maria D'Ajuda A. (Org.). **Português como língua estrangeira na UESC: questões identitárias e culturais**. v. 1. Ilhéus: EDITUS, 2012a, p. 61-76.

_____. O Exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. **Digilenguas**, v. 12, p. 48-67, 2012b.

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

SCHIFFMAN, H. **Linguistic culture and language policy**. London: Routledge, 1996.

SCHIFFRIN, D. Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. **Language and Society Processes**, vol. 25, n. 2, p. 167-203, 1996.

SCHLATTER, M. Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. O sistema de avaliação Celpe-Bras: características, implementação e perspectivas. **Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul**. Língua(s) e povos: unidade e diversidade. João Pessoa: Idéia, 2006, p. 171-175.

_____; M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 127-172. Disponível em http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1. Acesso em 24 fev. 2012.

_____; SCARAMUCCI, M.; PRATI, S.; ACUÑA, L. Celpe-Bras e CELU: Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: ZOPPI FONTANA, M. G. (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, SP: Editora RG, 2009, p. 95-122.

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.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras**. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London/New York, NY: Routledge, 2006.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, D. B. **De Flor do Lácio à Língua Global**: uma análise discursiva das relações de poder nas políticas linguísticas para a promoção, difusão e projeção do português da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SILVERSTEIN, M. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In: LUCY, J. (Ed.). **Reflexive Language**. New York: Cambridge University Press, 1993. p. 33-58.

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

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

SOJA, E. W. **Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

_____. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. Conferência. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 16-18 set. 2004.

SPIVAK, G. C. Interview with Angela McRobbie. **Block**, vol.10, p. 5-9, 1985.

_____. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOLSKY, B. **Language policy.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

SULLIVAN, N. **A Critical introduction to Queer Theory.** New York: New York University Press, 2003.

TAGATA, W. M. **“Omo’s wash keeps England in the black”:** Hibridismo em *Minha adorável lavanderia* e outros espaços intersticiais. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

THREADGOLD, T. Performing theories of narrative: Theorising narrative performance. In: THORNBORROW, J.; COATES, J. **The sociolinguistics of narrative.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

TOLLEFSON, J. W. **Planning language, planning inequality:** language policy in the community. London: Longman, 1991.

TOLLEFSON, J. W.; TSUI, A. B. M. **Medium of Instruction Policies.** Mahwah, NJ: L. Erlbaum, 2004.

TUAN, Y. F. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** São Paulo: Difel, 1983/1977.

_____. Tuan reviews "Senses of Place". In: FELD, S.; BASSO, K. H. (Eds.) **Western Folklore**, vol. 56, n. 1, 1997.

VENN, C. **Occidentalism.** Modernity and Subjectivity. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications, 2000.

WIEDEMANN, L. Apresentação. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. **Português para Falantes de Espanhol – Ensino e Aquisição**. Campinas: Pontes, 2008.

WILDCAT, D. The question of self-determination. In: DELORIA JR., V.; WILDCAT, D. R. **Power and place: Indian education in America**. Golden, CO: American Indian Graduate Center and Fulcrum Resources, 2001. p. 135–150.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 1996/1953.

WORTHAM, S. **Narratives in action**. A strategy for research and analysis. New York/London: Teachers College; Columbia University, 2001.

WORTHAM, S.; LOCHER, M. Voicing on the news: an analytic technique for studying media bias. **Text**, vol. 16, p. 557-585, 1996.

ZANOTTO, M. S.; CAMERON, L.; CAVALCANTI, M. C. Applied Linguistic Approaches to Metaphor. In: ZANOTTO, M. S.; CAMERON, L.; CAVALCANTI, M. C. **Confronting metaphor in use**. An Applied Linguistic approach. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O português do Brasil como língua transnacional. In: (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG, 2009. p. 13-42.

_____. Ser brasileiro no mundo globalizado. Alargando as fronteiras da língua nacional. In: DI RENZO, A. M. *et al.* **Linguagem e história: múltiplos territórios teóricos**. Campinas: RG, 2010. p. 129-152.

_____; DINIZ, L. R. A. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37 (3), p. 89-119, set./dez. 2008.

ANEXOS

ANEXO 1

Protocolo PEC-G (5º. Protocolo) em vigor no período em que este trabalho foi desenvolvido¹⁵⁶

Protocolo que, entre si, celebram o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação e do Desporto, para regulamentar o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação.

O Ministério das Relações Exteriores, neste ato representado pelo Diretor-Geral do Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica (doravante denominado DCT), Embaixador Carlos Alberto de Azevedo Pimentel, conforme delegação de competência conferida pelo artigo nº 94 da Portaria nº 580 de 23 de maio de 1987, e o Ministério da Educação e do Desporto, neste ato representado pelo Secretário da Secretaria de Educação Superior (doravante denominada SESu), Prof. Abílio Afonso Baeta Neves, resolvem estabelecer o presente Protocolo com as cláusulas seguintes.

Seção I - DEFINIÇÃO E OBJETIVO

Cláusula 1 - O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (doravante denominado PECCG), conjuntamente gerido pelo DCT e pela SESu, constitui uma atividade de cooperação, prioritariamente, com países em desenvolvimento, que objetiva a formação de recursos humanos, possibilitando a cidadãos de países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no Brasil, em nível de graduação, nas Instituições de Ensino Superior brasileiras (doravante denominadas IES) participantes do PEC-G.

Parágrafo único - O PEC-G dará prioridade aos países que apresentem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática.

Seção II- RESPONSABILIDADES

Cláusula 2 - Compete ao DCT divulgar e coordenar todos os assuntos relacionados ao PEC-G junto aos governos dos países participantes.

Cláusula 3 - Compete à SESu promover a tramitação dos procedimentos referentes à vida acadêmica dos estudantes junto às IES.

Cláusula 4 - Compete, conjuntamente, ao DCT e à SESu, sem prejuízo do constante da cláusula 3, monitorar o PEC-G junto às IES e aos estudantes-convênio, a fim de assegurar seu bom resultado.

Cláusula 5 - As IES interessadas manifestarão sua adesão ao PEC-G, por seu dirigente máximo, por meio de Termo de Adesão dirigido à SESu, com a declaração explícita e necessária do compromisso de cumprimento das normas deste Protocolo.

¹⁵⁶ Documento disponível em <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/ProtocoloPEC-G.html>. Acesso em 06 abr. 2013.

Seção III - CAPTAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS

Cláusula 6 - Anualmente, a SESu, após consulta às IES participantes, informará ao DCT o número de vagas disponíveis para o PEC-G, por curso e por IES.

§ 1º - O número de vagas por curso e sua distribuição pelas diferentes regiões do País dependerão das possibilidades reais do sistema de ensino universitário brasileiro.

§ 2º - Com o objetivo de atender a demandas específicas de países participantes do PEC-G, de acordo com o disposto no parágrafo único da cláusula 1, a SESu poderá negociar com as IES o oferecimento de vagas adicionais.

§ 3º - Compete, conjuntamente, ao DCT e à SESu, definir os cursos prioritários para concessão de vagas, bem como identificar os países a serem beneficiados.

Cláusula 7 - Compete ao DCT a distribuição das vagas existentes pelos países participantes e o encaminhamento dos candidatos selecionados, na etapa final, à SESu.

Parágrafo único - De forma gradativa, as missões diplomáticas brasileiras procurarão destinar a maior parte de sua quota de vagas a candidatos apresentados nos termos do parágrafo único da cláusula 1.

Seção IV - PROCESSO SELETIVO

Cláusula 8 - O processo seletivo, que se inicia com a seleção preliminar dos candidatos pelas missões diplomáticas brasileiras, encerra-se sob a coordenação do DCT, com a participação da SESu, assessorada por uma comissão indicada pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras.

§ 10 - Somente poderão concorrer às vagas oferecidas os candidatos que comprovarem ter concluído o ensino médio ou equivalente.

§ 2º - Mesmo na situação prevista no parágrafo único da cláusula 1, a missão diplomática brasileira preserva o direito de julgamento da candidatura.

§ 3º - Terão prioridade às vagas oferecidas pelo PEC-G os candidatos com idade entre 18 e 25 anos completos.

Cláusula 9 - A seleção de candidatos não-lusófonos estará condicionada à apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras).

Parágrafo único - Para candidatos de países que não dispõem de Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), será permitida a realização de exames no Brasil, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros em IES credenciadas.

Seção V - CONCESSÃO DE VISTO

Cláusula 10 - As missões diplomáticas e repartições consulares brasileiras concederão aos candidatos selecionados o visto de que trata o artigo 13, item IV, da Lei 6.815 de 19 de agosto de 1980, que define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, doravante denominado "visto temporário IV".

§ 1º - Não será considerado estudante-convênio integrante do PEC-G o portador de visto que não seja o temporário IV, bem como qualquer estudante estrangeiro que não tenha sido selecionado segundo os mecanismos estabelecidos neste Protocolo.

§ 2º - A manutenção do visto atualizado é responsabilidade do estudante-convênio, sendo condição indispensável para efetivação da matrícula e, posteriormente, para inscrição em disciplinas no início dos períodos letivos.

Seção VI - MATRÍCULA NAS IES

Cláusula 11 - Compete à SESu autorizar a matrícula do estudante-convênio, após receber comunicação oficial do DCT, com relação ao curso e à IES para a qual tenha sido selecionado.

§ 1º - O estudante-convênio é portador de dois tipos de vínculo: um, com o PEC-G, por meio de sua aceitação diplomática; outro, com a IES, pela efetivação de sua matrícula.

§ 2º - A apresentação do estudante-convênio para matrícula deverá obedecer ao calendário escolar da IES para a qual foi selecionado.

§ 3º - O DCT e a SESu não atenderão a pedidos formulados após esgotado o prazo previsto em calendário escolar.

§ 4º - Somente poderá haver matrícula para realização de cursos oferecidos no período diurno, admitindo-se, excepcionalmente, a inscrição isolada em disciplinas no turno da noite, quando não oferecidas naquele período.

§ 5º - Cabe à IES conferir a regularidade da documentação do estudante-convênio para fins de efetivação da matrícula, e sempre quando da inscrição em disciplinas.

Cláusula 12 - Tendo em vista o interesse em seu retorno regular ao país de origem, e a ocupação eficiente de sua vaga por terceiros, o estudante-convênio deverá inscrever-se, no mínimo, em quatro disciplinas por período letivo, tendo de, em qualquer hipótese, concluir o curso dentro do prazo regulamentar para integralização curricular.

Parágrafo único - Excepcionalmente, a critério da IES, por razões de saúde ou de ausência de oferta de disciplinas, poderá ser facultado ao estudante-convênio inscrever-se em menos de quatro disciplinas por período.

Seção VII - COMPLEMENTAÇÃO À MUDANÇA DE CURSO

Cláusula 13- A matrícula para obtenção de nova habilitação, no mesmo curso, quando não declarada no ato de sua inscrição junto à Embaixada Brasileira, somente será permitida desde que respeitado o prazo regulamentar de integralização curricular do curso inicial.

Cláusula 14- A mudança de curso na mesma IES só poderá ser efetivada para curso afim, e de acordo com as normas da IES, desde que respeitado o prazo regulamentar de integralização do curso inicial.

§ 10- Essa mudança somente poderá ocorrer uma única vez, durante o primeiro ano de estudos.

§ 20- Em se tratando de estudantes-convênio selecionados no âmbito de programas nacionais, conforme mencionado no parágrafo único da Cláusula 1, bem como de estudantes que recebam qualquer tipo de auxílio financeiro de seu país de origem, a mudança de curso somente será permitida após manifestação favorável do seu governo.

§ 30 - Em nenhuma das duas situações acima caberá solicitar a interveniência da SESu ou do DCT para auxiliar no processo de mudança de curso.

Seção VIII - TRANSFERÊNCIA

Cláusula 15 - A transferência do estudante-convênio de uma para outra IES fica a critério das próprias instituições, podendo ser aceita desde que o estudante justifique, adequadamente, os motivos dessa pretensão, e cumpra, rigorosamente, as exigências da IES recipiendária, e de conformidade com os critérios estabelecidos pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino.

§ 1º - A transferência a que se refere esta cláusula é de uma para outra IES participante do PEC-G, para prosseguimento de estudos, no mesmo curso, somente podendo ser atendida após a conclusão do primeiro ano de estudos.

§ 2º - As IES não poderão expedir Guia de Transferência de estudante-convênio para outra IES não-participante do PEC-G.

§ 3º - Por se tratar de transferência facultativa, e ser de competência exclusiva do interessado e da IES pretendida, não cabe solicitar a interferência da SESu ou do DCT para a sua consecução.

Cláusula 16 - Ao aceitarem a transferência ou permitirem mudança de curso, conforme determinado acima, as IES devem comunicar o fato, imediatamente, à SESu, que, por sua vez, o informará ao DCT.

Seção IX - DESLIGAMENTO

Cláusula 17 - O estudante-convênio desligado da IES por conduta imprópria, reprovação, jubramento ou abandono de estudos, de acordo com as normas deste Protocolo e da IES em que se encontra matriculado, perde a qualidade de estudante-convênio, não podendo ser encaminhado a outra IES.

§ 1º - Entende-se como conduta imprópria aquela que atente contra as normas disciplinares das IES e a Legislação Brasileira, bem como as manifestações ostensivas de transgressão de normas de convivência social.

§ 2º - Será, ainda, desligado do PEC-G o estudante-convênio que for reprovado duas vezes na mesma disciplina, ou em mais de duas disciplinas no mesmo período letivo, após o primeiro ano de estudos, bem como aquele que trancar sua matrícula, exceto por motivo de saúde própria ou dos genitores, devidamente comprovado junto à IES.

No caso de trancamento geral de matrícula, a comprovação do motivo de saúde, quando atestada por médico fora do Brasil, terá de ser homologada pelo serviço de saúde da IES.

§ 3º - Será automaticamente desligado do PEC-G o estudante-convênio que não concluir seu curso no prazo regulamentar de duração, de acordo com as normas do Conselho Nacional de Educação e da própria IES.

§ 4º - Perderá automaticamente sua condição de estudante-convênio aquele que se transferir para IES não participante do PEC-G, ou para curso de área diferente.

§ 5º - Ocorrendo o desligamento, a IES deve comunicar, imediatamente, o fato à Polícia Federal no Estado e à SESu, que, por sua vez, o informará ao DCT.

§ 6º - Ao DCT cabe notificar o desligamento do estudante-convênio à missão diplomática de seu país, para que sejam tomadas as providências necessárias ao seu retorno, bem como à missão diplomática brasileira sediada no país do estudante, para evitar que, no futuro, esse estudante volte a ser selecionado.

§ 7º - Em casos excepcionais, a SESu também pode solicitar o cancelamento da matrícula em decorrência de desligamento do PEC-G.

§ 8º - O desligamento do estudante-convênio do PEC-G acarretará o cancelamento de sua matrícula na IES; e o cancelamento desta implicará o desligamento do PEC-G.

Seção X - DISPOSIÇÕES GERAIS

Cláusula 18 - O DCT dará conhecimento prévio aos candidatos selecionados para o PEC-G, por intermédio das Missões Diplomáticas e Repartições Consulares, dos seus

compromissos perante a legislação brasileira e daqueles contidos neste Protocolo, durante toda sua estada no Brasil na qualidade de estudante-convênio.

Parágrafo único - O estudante-convênio deverá submeter-se às exigências deste Protocolo, e, naquilo que couber, às disposições regimentais da IES em que estiver matriculado.

Cláusula 19 - Perderá a condição de estudante-convênio aquele que ingressar em qualquer IES brasileira por processo seletivo adotado pela instituição.

Cláusula 20 - O estudante-convênio deve comprovar recursos suficientes para custear sua passagem de ida e volta, bem como para manter-se no Brasil durante todo o período de estudos, não tendo direito a pleitear qualquer auxílio financeiro das autoridades brasileiras.

Cláusula 21 - É expressamente vedado ao estudante-convênio o exercício de atividades remuneradas no Brasil.

Parágrafo único - Em caso de estágio curricular ou de participação em trabalho de iniciação científica e de monitoria, o estudante-convênio poderá receber bolsa-auxílio, desde que não estabeleça vínculo empregatício e nem caracterize pagamento de salário pelos serviços prestados.

Cláusula 22 - Os benefícios previstos em acordos bilaterais, no âmbito do PEC-G, somente poderão ser concedidos uma única vez ao mesmo estudante-convênio.

Cláusula 23 - Após a colação de grau, o estudante-convênio deverá retornar a seu país de origem em período não superior a três meses.

Parágrafo único - Cabe à IES informar à SESu e à Polícia Federal no Estado, imediatamente, a relação dos alunos graduados, com a indicação da data da colação de grau.

Cláusula 24 - O estudante-convênio receberá seu diploma, devidamente registrado, junto à Missão diplomática ou Repartição consular brasileira onde ele se inscreveu no PEC-G.

Parágrafo único - Esse diploma terá a indicação, no corpo do texto ou em apostila no verso, da condição de estudante-convênio de seu titular com base em Acordo Cultural ou Educacional.

Cláusula 25 - É garantido ao estudante-convênio o atendimento de suas necessidades básicas de assistência médica, odontológica e farmacêutica no Sistema Único de Saúde-SUS, à luz do convênio firmado entre o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Saúde em 25 de janeiro de 1994.

Cláusula 26 - Cabe à SESu fornecer ao DCT, ao final de cada período letivo, a relação nominal dos estudantes-convênio participantes do PEC-G que se graduaram, mediante informação a ser fornecida pelas respectivas IES.

Cláusula 27 - A SESu e o DCT manterão atualizado o Manual do Estudante-Convênio de Graduação, onde devem constar as normas complementares deste Protocolo e demais assuntos de interesse dos participantes do PEC-G, inclusive aqueles de utilidade prática, como custo de vida, alojamento, assistência médico-hospitalar e outros.

Cláusula 28 - A determinação do caput da Cláusula 9 da Seção 4 somente entrará em vigor a partir da implantação do CELPE-Bras nos países-sede da seleção.

Cláusula 29 - Este Protocolo permanecerá em vigor até ser denunciado por uma das partes signatárias, sem prejuízo das ações assumidas durante sua vigência.

Parágrafo único - Qualquer uma das partes poderá propor, quando julgar conveniente, a revisão do presente Protocolo.

Estando as partes de pleno acordo, assinam o presente Protocolo em duas vias de igual teor.
Brasília, 13 de março de 1998.

Carlos Alberto de Azevedo Pimentel
Departamento de Cooperação Científica

Abílio Afonso Baeta Neves,
Secretaria de Educação Superior /MEC

ANEXO 2

PROTOCOLO PEC-G Regulamentação publicada em 12 de março de 2013¹⁵⁷

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.

¹⁵⁷ As modificações em relação ao Protocolo anterior estão destacadas em negrito. Documento disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm. Acesso em 06 abr. 2013.

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 expresso 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 o 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.

§ 1ºA 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.

§ 2ºA 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 estudantes-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

ANEXO 3

TAREFA CELPE-BRAS¹⁵⁸

Tarefa II - PLANAC VIA INTERNET

Você vai ouvir duas vezes uma reportagem sobre os serviços prestados pela empresa PLANAC, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Imagine que você tenha sido contratado para fazer a publicidade dessa empresa pela internet. Baseado nas informações da reportagem, escreva um **texto** para ser enviado para os **futuros clientes** da PLANAC, **divulgando** os serviços da empresa.

Texto base: texto em áudio, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em um anúncio de serviços oferecidos por uma empresa – PLANAC. O anúncio inicia apresentando o problema – O que fazer com seu computador completamente obsoleto? – e a solução – É possível trocar seu equipamento. Em seguida, apresenta os serviços oferecidos: a empresa compra, remanufatura e revende computadores, monta e comercializa PCs novos e remanufaturados; e detalha as condições para o negócio: a empresa aceita computadores, monitores, *notebooks*, estabilizadores, *no-breaks*, impressoras, multifuncionais, como parte do pagamento de um novo item, sendo que a única exigência é que estejam em condição de uso. A empresa tem um *site* que avalia o seu PC.

Nesta tarefa, o foco está na compreensão e na produção, visto que, para escrever um texto (*ação*) para os futuros clientes da PLANAC (*interlocutor*), divulgando os serviços da empresa (*propósito*), o candidato precisa ter compreendido o problema e a solução apresentados e as informações essenciais sobre os serviços e as condições que a empresa oferece. O candidato demonstrará compreensão ao apresentar as informações solicitadas. O número, a adequação e a relevância das informações selecionadas servirão para determinar o seu nível de compreensão oral. Sua produção será avaliada em termos de adequação ao gênero discursivo proposto (texto de divulgação), coesão, coerência, adequação lexical, gramatical, e adequação ao interlocutor.

¹⁵⁸ **Manual do Candidato Celpe-Bras**, 2006, p. 9 e 10. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>. Acesso em 23 out. 2012.

ANEXO 4

DEPOIMENTO DE UM REFUGIADO AFRICANO, EX-CONVENIADO PEC-G

Deixei meu país para proteger minha vida em virtude de perseguição política. Tive que fugir de meu país em 2005 após as eleições presidenciais daquele ano. Meu pai era representante do partido [cita o nome do partido] e trabalhava no escritório das eleições de nossa cidade. Ao serem contados os votos, foi constatado que o então atual presidente (no poder até hoje) não havia vencido naquela seção eleitoral. Com isso, meu pai foi forçado a alterar os resultados das eleições. Por negar realizar tal transgressão, meu pai começou a ser perseguido. Após os resultados das eleições que tinha [cita o nome do presidente do país] como vencedor, as pessoas foram nas ruas, discordando do processo eleitoral, iniciando assim, vários conflitos no país. O exército invadiu a vila onde morávamos e os representantes políticos, incluindo meu pai, foram presos.

Eu não tive outra alternativa, senão fugir do país para salvar a minha vida. Meu pai foi brutalmente assassinado pelos membros do governo. Houve mais de 5.000 mortos. O programa PEC-G, pra falar, foi o que me salvou. Naquela época, quando fugi do país para proteger minha vida, eu fui primeiro [cita o nome do país africano], um país mais próximo. Fui acolhido na fronteira pelo ACNUR (Organização das Nações Unidas para Refugiados). Assim o ACNUR levou as pessoas (éramos mais de 10.000 refugiados) para um campo de refugiados. No [cita o nome do país onde se refugiou] eu vivi em um campo de refugiados protegido pelo ACNUR, estudava, e eu era sempre o melhor da classe. Eu consegui primeiramente uma bolsa de estudos do Programa DAFI (Albert Einstein German Academic Refugee Initiative Fund), para fazer faculdade. Mas naquela região jamais me senti seguro por estar muito perto do meu país e das influências do seu governo. Tive muita sorte de participar do programa PEC-G, mais de 200 pessoas participaram da primeira seleção e eu, por sorte, fui o único refugiado a ser selecionado. Com ajuda do ACNUR, comprei a passagem para o Brasil e um primo fez a carta exigida pelo convênio, responsabilizando-se financeiramente por mim. Foi uma experiência muito boa, mas puxa,

este sonho meu já era. Pensava em obter ajuda do ACNUR aqui no Brasil, ou do Governo mesmo, mas ao chegar aqui, logo eu fui informado de que eu não poderia contar com ajuda do ACNUR-Brasília, nem do Governo. A universidade para onde deveria ir ficava muito longe (Universidade Federal do Estado do Pará, em Belém).

Comecei a chorar, pedir ajuda, mas ninguém me respondeu. Logo quando cheguei, informei meu primo sobre as necessidades e as condições, e ele falou para esperar que ia me mandar dinheiro quando ele tem. Nunca recebi nenhum centavo dele. Ele me falou para consultar a ACNUR ou me virar, pois não era mais criança. Sabe, na maioria dos casos, se a pessoa não é o pai ou mãe, ou irmão, às vezes acaba assim. Eles desistem... A culpa é também minha, não me preocupava muito com esta etapa, o importante pra mim era ter o visto ou fugir longe das ameaças. É difícil entender... mas acontece.

Sem dinheiro, sem roupa, nenhum conhecimento da língua portuguesa, minha vida ficou muito, muito ruim. Pode imaginar o que quiser, sofre assim. Passei cinco dias dormindo no aeroporto, depois na rua (no centro do Rio de Janeiro), pedindo ajuda e comida, até encontrar, um dia, uma senhora que me levou para CARITAS (Caritas é uma organização independente que trabalha com refugiados e migrantes em situação semelhante). Foi lá que a CARITAS me ajudou com documentações, comida diária e moradia provisória, mas não com dinheiro, nem com o programa PEC-G. Seguindo a lei e as regulamentações do PEC-G, eu fui logo desligado do programa, e eu deveria voltar ou ser deportado pro Benim. Mas nas condições de Refugiado, a lei Brasília (Princípio da não-repulsão, estatuto de 1951, sobre refugiados) me permite permanecer. Assim, consegui carteira de trabalho, CPF e outros documentos. Hoje estou trabalhando legalmente, fiz o curso preparatório do Celpe-Bras sozinho. Com certeza, com o certificado do Celpe-Bras, vou continuar a estudar, mas tudo na minha própria conta, desligado do Programa. Meu plano era seguir normalmente no programa PEC-G, gostaria bem que hoje o governo ou alguém me oferecesse esta oportunidade, de poder continuar meu estudo. Não quero trabalhar com minha idade atual, mas fazer o quê? É assim, não tenho condições.

Hoje, não me sinto culpado, mas muito triste. Triste de ser desligado do Programa, triste de pagar minha universidade, triste de perder dois anos universitários, triste sem apoio. Triste, mas feliz. Feliz de viver longe das ameaças, feliz de viver num

grande país em pleno desenvolvimento, feliz de estar ainda com vida, feliz, porque tem uma segunda chance e sempre terá. Agradeço o ACNUR em Brasília que sempre me aconselhou, obrigado a Caritas que sempre está a meu lado como uma mãe, obrigado o Brasil, obrigado programa PEC-G. Espero que meu depoimento possa ajudar alguém, talvez um estrangeiro que ainda não faz parte do Programa PEC-G, talvez Você que sempre procura saber sobre os ex-PEC-G, onde eles estão e o que eles se tornaram... Muito obrigado.

São Paulo, Brasil.

ANEXO 5

O ESTRANGEIRO¹⁵⁹ BRASIL PAÍS DE IMIGRAÇÃO

ESTUDANTES AFRICANOS CONTAM SUAS EXPERIÊNCIAS

10/03/2013

Estudantes africanos que vivem no Brasil confirmam que o caminho mais resguardado para se estudar no país é por meio do Programa Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), mantido pelo governo brasileiro. Por meio desse sistema, os interessados têm contato somente com instituições de ensino credenciadas e o direito de solicitar, em caso de necessidade, ajuda de custo do governo.

O PEC-G (Veja matéria publicada no oestrangeiro.org) mantém hoje no Brasil cerca de dois mil universitários de várias nacionalidades, a maioria africana. Dois universitários, de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, vieram por meio do sistema e, apesar de relatarem dificuldades, garantem que a experiência é muito válida.

O estudante caboverdiano Geremias Furtado está prestes a voltar para casa com o diploma de Jornalismo na mão. Ele encerra em alguns meses os estudos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte. “Eu estou quase me formando. Os meus planos são formar e voltar para Cabo Verde para exercer a minha profissão lá. Na verdade, daqui já escrevo para um jornal de lá e trabalhei lá quando estive de férias,” relata. O jovem lembra que ficou sabendo do Programa brasileiro de bolsas de estudo quando ainda cursava o segundo grau no seu país. “Como eu já tinha visto o Brasil na televisão, me apaixonado pela cultura brasileira e desejava conhecer um pouco mais, apostei e decidi vir para cá.”

Na época, o estudante procurou mais informações sobre o Programa brasileiro no Ministério da Educação de Cabo Verde. O passo seguinte foi procurar a embaixada brasileira para se inscrever no PEC-G e, depois, pensar em como arcaria com os custos dos estudos no Brasil, já que o programa em si não dá garantia automática de auxílio para sobrevivência no Brasil. A saída encontrada pelo caboverdiano foi fazer um empréstimo em um banco.

“Eu tenho uma bolsa empréstimo de um banco de Cabo Verde que me financia. Depois de formado, eu preciso pagar esse empréstimo. Quando eu cheguei era rico,” diz Furtado lembrando que o dinheiro antes até sobrava. “Mas, depois foi apertando com a crise e a subida do real. Deu uma quebradinha, mas foi suficiente no geral,” afirma.

Por ter vindo para o Brasil com a parte financeira resolvida, Geremias explica que a maior dificuldade encontrada foi para se adaptar com o conteúdo acadêmico na UFMG. “Eu tive problemas, sim. Aquela base do ensino médio que é dada aqui eu não tive

¹⁵⁹ Matéria disponível em <http://oestrangeiro.org/2013/03/10/estudantes-africanos-contam-suas-experiencias/>. Acesso em 29 abr. 2013.

lá. Por exemplo, para mexer com programas avançados de computador, eu tive problemas, mas deu para ultrapassar.”

O caboverdiano aconselha que outros estudantes sigam o caminho que ele fez. “Aproveitem. Estudar fora é sempre muito proveitoso. Você adquire não só conhecimento acadêmico, mas também o cultural, o amadurecimento e por aí vai. É muito interessante, eu aprendi muito por aqui,” conclui Geremias Furtado.

Outro africano a incentivar a vinda de estudantes do continente para o Brasil é Abdelasy de Sousa, jornalista recém-formado que prossegue com os estudos de pós-graduação no Brasil, em Belo Horizonte (MG).

O estudante veio de São Tomé e Príncipe onde, como relata, existe um Gabinete encarregado de bolsas de estudos, no Ministério da Educação. “O estudante, depois de terminar o segundo grau, recorre a esse gabinete e coloca o seu currículo, todos os seus dados a nível escolar. Assim, concorre a vagas de estudos que os países colocam á disposição do governo de São Tomé,” conta.

As indicações do Gabinete são enviadas, por exemplo, para a embaixada brasileira no país, que faz a seleção para o Programa PEC-G. Seguindo esses trâmites, em agosto de 2005, Abdelasy chegou ao Brasil com mais 40 alunos selecionados. “Chegando aqui é tudo muito novo, principalmente para quem vem de duas ilhas que tem mais ou menos 180 mil habitantes. Tudo é extraordinário, aquele impacto.

Mas, pouco a pouco, fomos nos habituando à situação brasileira. Fomos muito bem recebidos, não falo só por mim, mas por outros colegas São-Tomenses que vieram comigo,” conta.

Apesar da receptividade, o estudante confessa que nem tudo é fácil para quem vem estudar em outro país. “Quando falamos de áreas das ciências exatas, por exemplo, ele encontra alguma dificuldade, porque o nosso ensino ainda é muito limitado. O ensino do segundo grau nos nossos países não é o mesmo nível dos estudantes brasileiros. Mas isso não é tão complicado porque, aqui, as universidades colocam monitorias para ajudar nisso,” explica.

O que preocupa mesmo, na opinião do estudante de São Tomé, é o desafio enfrentado por que vem sem garantias de como se sustentar no Brasil, contando com a ajuda de parentes ou tendo que concorrer a bolsas de ajuda colocadas pelos ministérios brasileiro da Educação (MEC) e das Relações Exteriores (MRE).

Abdelasy acha que todos que pensam em seguir esse caminho precisam saber que o maior obstáculo é o financeiro, já que no Brasil o estudante não pode trabalhar legalmente. “O Brasil não é como os países europeus. No nosso caso, não é permitido trabalhar. Nosso visto é só de estudante, específico. O estudante mesmo tendo se aperfeiçoado na sua área fica limitado,” alerta.

Limitação que, na visão do africano, não pode impedir a vinda do estudante. “Mesmo assim, hoje eu acho que isso não deve ser entrave para estudar no Brasil. Vale à pena o esforço, vale à pena o desafio, ter a experiência de vir fazer uma formação superior no Brasil,” garante.

Abdelasy lembra, ainda, que as engenharias são hoje as melhores opções de graduações no Brasil, sobretudo, para os africanos.

“Engenharia Civil, principalmente, porque boa parte de países da África está em fase de reconstrução porque sofreu com as guerras. Medicina, as áreas da saúde na sua

maioria, também, porque os países africanos precisam muito. Há, ainda, as áreas que a África sofreu falta por muito tempo, como a área de aviação. Em áreas técnicas, principalmente, é necessário vir se formar no Brasil porque o país hoje está no topo,” aconselha.

Maria Cláudia Santos

ÁFRICA EM DESTAQUE – DW EM PORTUGUÊS | DEUTSCHE WELLE

Sobram vagas para estudantes estrangeiros no Brasil

África em Destaque – DW em português | Deutsche Welle

Montag, 30. Juli 2012, 18:18:00. Programa brasileiro de cooperação educacional oferece vagas em curso superior gratuito para jovens de países em desenvolvimento. Cabo Verde, Guiné Bissau e Angola são os que mais enviam estudantes. Mirella Assunção tem 21 anos e chegou à capital brasileira em 2009 para cursar artes plásticas na Universidade de Brasília. Ela é uma entre os dois mil caboverdianos que atualmente estudam no Brasil, de acordo com a Embaixada de Cabo Verde. O país é campeão no número de inscritos e selecionados no Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G), coordenado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil, e que abre vagas em universidades brasileiras a alunos de países em desenvolvimento. São cerca de duas mil oportunidades por ano para estudar de graça em mais de 60 instituições de ensino superior espalhadas pelo país. Mas os inscritos não chegam nem à metade e o número de selecionados é ainda menor. A conselheira da Divisão para Temas Educacionais do MRE, Almerinda Carvalho, explica que a seleção é rigorosa e, por isso, sobram vagas: “O comitê de professores indicados pelo Ministério da Educação não aprova candidatos que não tenham condições de acompanhar o curso”. Ainda assim, muitos alunos apresentam dificuldades no início. “Muitos reprovam no primeiro ano, mas nós entendemos que estão em processo de adaptação. Alguns são de países que falam português, mas eles mesmos não falam realmente a língua, e nós flexibilizamos apenas neste período”, ressalta. O programa foi criado, em 1965, pelo governo brasileiro e, atualmente, tem parceria com 49 países, sendo 20 deles, africanos. Nos últimos anos, a África passou a ser a principal participante e chega a enviar 80% dos estudantes selecionados. De acordo com o MRE, a alta demanda africana se deve ao fato de que as universidades no continente ainda estão em processo de consolidação. De 2001 a 2010, Cabo Verde teve 2.474 candidatos aprovados, seguido de Guiné-Bissau, com 1.175, e Angola, com 466. Entre os que não falam português, a República Democrática do Congo é a que registra participação, com 250 selecionados no período. Ainda segundo o Ministério, uma média de 600 estudantes estrangeiros desembarca no Brasil pelo PEC-G por ano e cerca de 300 se formam anualmente. Criando já uma tradição em enviar estudantes para o exterior, o governo de Cabo Verde instituiu uma bolsa de estudos para incentivar seus alunos. Aqueles com as melhores notas e comprovantes de baixa renda são beneficiados com um auxílio equivalente a R\$ 600. “Além disso, eles ainda recebem plano de saúde e

¹⁶⁰ Disponível em <http://ip.podcasts.com.pt/episodios/sobram-vagas-para-estudantes-estrangeiros-no-brasil-19090784.html>. Acesso em 02 abr. 2013.

assistência odontológica”, detalha o embaixador de Cabo Verde no Brasil, Daniel Pereira. Os que não conseguem essa bolsa têm direito a descontos em um plano de saúde privado que firmou parceria com o país. Para Pereira, o incentivo é uma forma de reconhecer a importância dessa experiência internacional. “O atual primeiro-ministro de Cabo Verde estudou em uma universidade em São Paulo, assim como vários outros formados no Brasil estão em quadros de destaque no país”, observa o embaixador. O caminho é árduo. Adaptar-se a um país diferente, ainda para aqueles que falam o português, impõe diversos desafios. As dificuldades começam desde o desembarque no aeroporto. “A gente chegou no aeroporto perdido e o taxista se aproveitou disso para fazer um trajeto muito mais caro”, lembra o congolês Jonathan Fumupamba. Lidar com o transporte, encontrar o endereço e conseguir um lugar para morar são alguns dos problemas comuns enfrentados pelos estrangeiros. Estudante de Agronomia Industrial na Universidade de Brasília (UnB) desde 2010, Jonathan conta que o primeiro ano foi muito difícil, principalmente enquanto ainda aprendia o português. Em episódios mais graves, há relatos de gente que testemunhou ou diz ter sido vítima de racismo. A própria UnB foi palco de um atentado em 2007, quando um grupo de jovens invadiu o alojamento estudantil da universidade e ateou fogo em portas de apartamentos onde viviam estudantes africanos. Ninguém ficou ferido. A segurança foi reforçada e a Polícia Federal constatou o incêndio criminoso. Mas estudantes contam também que insultos verbais são comuns. Em março deste ano, um jovem de 26 anos, que pregava o racismo na internet e já havia sido condenado pelo crime em 2009, foi preso após a polícia descobrir que ele planejava um atentado com fuzil no *campus*. O episódio de 2007 na UnB resultou em um programa de combate ao racismo e à xenofobia. A resposta foi uma das iniciativas do Centro de Pesquisa e Convivência Negra da universidade, criado em 2005, para promover a integração e a adaptação desses novos alunos. Outras universidades também possuem departamentos, atividades e eventos que servem de apoio aos estudantes. Bons alunos podem conseguir bolsas. No ano passado, a situação melhorou para Jonathan ao ser beneficiado por uma bolsa oferecida pelo Ministério da Educação (MEC) por meio das universidades federais a estudantes do PEC-G. O Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) foi lançado pelo governo brasileiro, em 2003, e concede aos selecionados um auxílio equivalente a um salário mínimo (R\$ 622). Entre os critérios para obtenção do benefício, além das notas, os alunos devem demonstrar no currículo acadêmico o envolvimento com atividades de extensão universitária, sobretudo as que possibilitem compartilhar suas culturas. Portanto, é mais provável que a assistência seja aprovada para aqueles que já avançaram um pouco no curso. Mesmo assim, os estudantes relatam problemas. Segundo eles, é comum o atraso no pagamento da bolsa. O MEC informou que a verba é repassada às universidades no início de cada ano e elas são responsáveis por administrar o benefício. Já o MRE, que também oferece auxílio, explica que a ajuda é um incentivo e funciona como prêmio aos alunos. O órgão lembra que os estudantes assumem o compromisso financeiro de se manter no Brasil já no momento da inscrição no programa e, portanto, não devem contar exclusivamente com essa assistência. Pelo Ministério das Relações Exteriores há três tipos de auxílio também no valor de um salário mínimo: a bolsa por mérito, a bolsa MRE e a emergencial. A primeira é concedida aos alunos com excelentes notas e, além do pagamento mensal, presenteia a passagem de volta ao país de origem. A segunda é como uma versão do Promisaes para os alunos que não estão em universidades federais e pode ser solicitada após um ano de chegada ao Brasil. Por fim, a de

caráter emergencial não necessita abertura de edital como as outras, mas também deve ser requisitada junto à instituição de ensino. Como o nome indica, ela é concedida a alunos que comprovem situação financeira prejudicada de forma repentina durante o curso. Para a queniana Virginia Wachira, estudante de Enfermagem também na UnB, os cálculos para se manter são difíceis. “Eu não sabia que Brasília era uma cidade tão cara”, conta. “É assim, ninguém te oferece ajuda, mas você tem que procurar. Em 2010, eu passei por problemas, busquei a reitoria e consegui um acompanhamento”, relembra Virginia. Apesar das dificuldades enfrentadas no início, a aluna reconhece o valor da experiência acadêmica. A caboverdiana Mirella Assunção teve sorte. Seu irmão já estudava no Brasil e lhe despertou o interesse, além de lhe haver adiantado dicas para evitar os problemas comumente enfrentados no início. Mas o irmão morava em outra cidade e a ajuda limitou-se a recomendações. Ao saber, então, que iria para Brasília, Mirella começou a pesquisar tudo sobre o lugar. “Eu tentei procurar gente do meu país que estudava na UnB e então encontrei uns estudantes que estavam justamente de férias em Cabo Verde”, conta. “Assim eu soube quanto custava o restaurante universitário e fiquei sabendo também que Brasília tem uma terra vermelha que suja toda a roupa”, exemplifica a estudante sobre a seca que atinge a capital durante três meses. Antes de embarcar, Mirella já tinha alguém para lhe receber no aeroporto e hospedá-la. Ela reconhece que teve sorte, mas diz que também é preciso ter iniciativa. “A gente assina um contrato e tem que ler, porque está tudo escrito. A gente sabe que quando chegar aqui não vai ter ninguém para ajudar”, orienta. Como participar: As inscrições devem ser feitas nas embaixadas brasileiras de cada país entre abril e junho de cada ano. O candidato deve ter entre 18 e 25 anos, ter concluído o equivalente ao Ensino Médio no país de origem e assumir o compromisso financeiro de se manter no Brasil e arcar com os próprios gastos pessoais, incluindo alojamento, transporte e alimentação. O candidato pode escolher duas cidades e dois cursos de interesse. Há opções em todas as regiões brasileiras e uma ampla oferta de carreiras. “Se o aluno é bom na área de matemática, química, biologia, ele pode tentar engenharia, medicina, cursos relacionados às ciências exatas, por exemplo”, explica a conselheira do MRE. “Nós queremos aproveitar o potencial dos alunos, então eles têm que ter boas notas principalmente nas disciplinas relacionadas aos cursos desejados”, conclui. Entre os mais procurados estão medicina, administração, economia e comunicação social. Para os que não falam português, há a opção de fazer um ano de aulas intensivas do idioma antes de iniciar a faculdade. Mas é preciso ser aprovado em um exame da língua. Do contrário, o aluno retorna ao país de origem sem ingressar na educação superior. Nem todas as universidades conveniadas, no entanto, possuem o ensino de português para estrangeiros. Caso o estudante tenha que aprender o idioma em outra cidade, ele também deve arcar com os custos da viagem. O Brasil possui outros programas de cooperação educacional internacional e o PEC-G foi, inclusive, estendido para cursos de pós-graduação – o PEC-PG –, há 30 anos. Há ainda possibilidades de intercâmbio de estudantes e fomentos para pesquisas. Paralelamente, algumas universidades possuem convênios independentes e diretos com os países. Os interessados devem estar atentos na hora de escolher. O PEC-G oferece oportunidades para estudar de graça até mesmo em faculdades particulares, enquanto programas paralelos de algumas instituições privadas oferecem apenas descontos nas mensalidades. Estudantes estrangeiros não estão autorizados a trabalhar no Brasil (a não ser em estágios conveniados com o curso), e para se manterem legalizados é necessário estar devidamente matriculado

na instituição de ensino. No Ceará, por exemplo, um grupo de estudantes da Guiné-Bissau quase foi deportado neste mês. Devido a dificuldades financeiras, eles não conseguiram renovar a matrícula da faculdade onde estudavam e, conseqüentemente, ficaram em situação irregular. A Justiça, no entanto, evitou a deportação e lembrou que o país tem sofrido as conseqüências de um golpe político. Um acordo foi negociado para reavaliar a dívida dos alunos.

Autora: Patrícia Álvares Edição: Melina Mantovani / António Rocha



[C73A11B5_1-podcast-6715-16128231.mp3](#) [3.67 MB]

Figura 5 – Cartaz de divulgação da IX Semana Acadêmica Africana



Figura 6 – Folder – programação da IX Semana Acadêmica Africana

<p>11/05 – Sábado Primeira etapa do Torneio de Futebol Local: Quadras da UFSCar a partir das 8h00</p> <p>13/05 – Segunda-feira Exposição de Fotografias Local: Biblioteca Comunitária da UFSCar às 18h</p> <p>16/05 – Quinta-feira Fim de Tarde e Palquinho Africano Oficina de Capoeira Local: Palquinho UFSCar a partir das 17h00</p> <p>18/05 – Sábado Segunda etapa do Torneio de Futebol Local: Quadras da UFSCar a partir das 8h00</p> <p>19/05 – Domingo Oficina de Traças Local: Sesc de São Carlos a partir das 14h00</p> <p>20/05 - Segunda-Feira Cerimônia de Abertura Exposição de Fotografias, músicas, danças e desfile de roupas africanas Local: Teatro Florestan da UFSCar das 19h00 às 22h00</p> <p>21/05 – Terça-Feira Roda de conversa com os cotistas sobre as ações afirmativas na UFSCar Local: Auditório I BCO da UFSCar das 8h00 às 12h00</p> <p>Oficina de Traças Participantes Ana Paula – Xongani – São Paulo Sheila Dourado – Makeda Cosméticos – São Paulo Celma Felipe – Afrochic – São Carlos Local: Auditório III BCO da UFSCar das 14h00 às 18h00</p> <p>Filmes e debates O Pesadelo de Darwin (2004) Local: Auditório I BCO da UFSCar das 19h00 às 22h00</p>	<p>22/05 – Quarta-Feira Palestra Palestrante: Pesquisador Wilson Tadeu Lopes da Silva da EMBRAPA Instrumentação de São Carlos Tema: Utilização de uma fossa séptica biodigestora para melhoria do Saneamento Rural e desenvolvimento da Agricultura Orgânica Local: Anfiteatro Bento Prado da UFSCar das 8h00 às 10h30</p> <p>Exposição de pôster Local: Anexo do Anfiteatro Bento Prado da UFSCar das 10h30 às 11h30</p> <p>Palestra Tema: Geração de renda a partir da reciclagem de lixo, inclusão social e sustentável Prof. Dr. Luis Geraldo Vaz da UNESP – Araraquara/SP Local: Anfiteatro Bento Prado da UFSCar das 14h00 às 15h40</p> <p>Apresentação de trabalho oral Local: Anfiteatro Bento Prado da UFSCar das 16h00 às 18h00</p> <p>23/05 – Quinta-feira Palestra Meio Ambiente, Fome e Pobreza do Continente Africano Palestrante: Prof. Henrique Tomé da UFBA – Salvador/BA Local: Anfiteatro da Reitoria da UFSCar das 8h00 às 10h00</p> <p>Exposição de pôster Saguão do Anfiteatro da Reitoria da UFSCar das 10h30 às 11h00</p> <p>Sessão de debates 1 – Mesa Redonda Tema: O Intercâmbio de conhecimento entre acadêmicos africanos e a comunidade brasileira como via de acesso a possíveis transferências de tecnologia que auxiliem a preservação do meio ambiente africano Local: Anfiteatro da Reitoria da UFSCar das 14h00 às 18h00 Convidados Reitor da UFSCar Prof. Dr. Targino de Araújo Filho Prof. Antonio Miguel André - Secretário de Estado do Ensino Superior da Angola para a Supervisão</p>	<p>Prof. Dra. Norma Felicidade Lopes da Silva Valêncio do Dep. de sociologia da UFSCar Paulo André Moraes de Lima Chefe da Coordenação-Geral da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa</p> <p>Roda de Conversa "Africanos da Diáspora" Local: Centro Afro "Odette dos Santos" de São Carlos das 19h00 às 22h00</p> <p>24/05 – Sexta-feira Sessão de debates 2 – Mesa Redonda Tema: Os Desafios e dificuldades enfrentados no Intercâmbio de conhecimento entre acadêmicos africanos e a comunidade brasileira Local: Anfiteatro Bento Prado da UFSCar das 8h00 às 12h00 Convidados Ministro Conselheiro Dr. Secuna Baldé – Membro da Embaixada de Guiné Bissau no Brasil Prof. Acácio Sidinei Almeida Santos da PUC/SP – Membro do Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora - CECAFRO / PUC-SP Prof. Douglas Verrangia Corrêa da Silva – Membro do Neob da UFSCar Dr. Pedro Andrade Matos da PUC/Minas</p> <p>Final do Torneio de Futebol Masculino e Feminino Local: Ginásio da UFSCar a partir das 19h</p> <p>25/05 – Sábado Jantar dançante Festa Típica Africana com musica ao vivo, Djs, bebidas e Buffet Local: Italo Brasileiro a partir das 21h</p> <p>Participem!!!</p>
---	---	--

¹⁶¹ Material de divulgação da IX Semana Acadêmica Africana, promovida pela Universidade Federal de São Carlos em maio de 2013.

Figura 7 – Cartaz de divulgação: SEMAFRICA Fashion Day



Figura 8 – Convite para Exposição Fotográfica

A CAASCar convida a todos para a abertura da Exposição de Fotografias

"Cores da Vida Dogon" de Gianni Puzzo

Dia 13 de Maio às 18h
no espaço da Biblioteca Comunitária da UFSCar

A exposição estará aberta ao público até o dia 25 de maio
De Segunda a Sexta das 8h às 21h30

Realização

IX Semana Acadêmica African de São Carlos

Tema: "Relações superações e desafios que a África vem enfrentando e Projeto Relacionado ao Meio Ambiente"

Dias 11 a 25 de Maio
Local: Universidade Federal de São Carlos

