

BIZON, Ana Cecília C. “É difícil, mas é bom!” Performances narrativas de estudantes congoleses sobre o exame Celpe-Bras, (i)mobilidade e (des)pertencimento. *ReVEL*, edição especial, v. 23, n. 22, p. 1-38, 2025. [www.revel.inf.br].

# “É difícil, mas é bom!” Performances narrativas de estudantes congoleses sobre o exame Celpe-Bras, (i)mobilidade e (des)pertencimento

*It's tough, but it's good for me!” Congolese students' narrative performances on the Celpe-Bras exam, (im)mobility, and (dis)belonging*

Ana Cecília Cossi Bizon<sup>1</sup>

abizon@unicamp.br

**RESUMO:** O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) constitui uma política externa e educacional brasileira voltada à oferta de vagas em cursos de graduação a estudantes de países em desenvolvimento. Apesar de seu reconhecido papel na internacionalização das instituições de ensino superior (IES), o programa enfrenta desafios decorrentes de sua gestão compartilhada e de exigências específicas, como o custeio dos estudos pelos participantes e a apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Inserido na vertente Crítica da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Cavalcanti, 2006) e em diálogo com os estudos pós-colonialistas (Bhabha, 2007; Spivak, 2010), este artigo analisa performances narrativas de estudantes congoleses sobre o período de preparação para o Celpe-Bras em uma IES brasileira. O objetivo é discutir como esses sujeitos se posicionam em relação à aprendizagem do português, tendo o exame como balizador, e às experiências de (i)mobilidade e (des)pertencimento em seus processos de des(re)territorialização no Brasil. O corpus inclui interações em sala de aula, conversas informais, textos produzidos pelos estudantes e trocas de e-mails. A análise, fundamentada nos conceitos de posicionamento, performatividade e des(re)territorializações, revela que o Celpe-Bras é concebido como instrumento de inserção social e acadêmica, favorecendo a (co)construção de multiterritorializações. Contudo, o PEC-G é também percebido como dispositivo de controle, gerando territorializações precárias, marcadas por experiências de racialização e exclusão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Celpe-Bras; PEC-G; performances narrativas; territorialização.

**ABSTRACT:** The *Undergraduate Student Agreement Program* (PEC-G) is a Brazilian foreign and educational policy that offers undergraduate positions in higher education institutions (HEIs) to students from developing countries. Despite its acknowledged role in the internationalization of Brazilian HEIs, the program faces challenges arising from its shared management and specific requirements, such as students' self-funding and the mandatory presentation of the *Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners* (Celpe-Bras). Grounded in the Critical Applied Linguistics perspective (Moita Lopes, 2006; Cavalcanti, 2006) and informed by postcolonial studies (Bhabha, 2007; Spivak, 2010), this article analyzes narrative performances of Congolese students regarding their preparation period for the Celpe-Bras at a Brazilian HEI. It aims to discuss how these students position themselves (i) in relation to Portuguese language learning, with the exam as a guiding parameter, and (ii) in processes of (im)mobility and (dis)belonging during their (de/re)territorialization experiences in Brazil. The corpus includes classroom interactions, informal conversations, written texts, and email exchanges. Drawing on the concepts of positioning, performativity, and de(re)territorializations, the

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada; professora do Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

analysis indicates that the Celpe-Bras is conceived as an instrument of academic and social inclusion, contributing to the (co)construction of multiterritorializations. Conversely, the PEC-G is positioned as a mechanism of control that restricts such appropriations, often generating perceptions of precarious territorializations marked by racialization and exclusion.

**KEYWORDS:** Celpe-Bras; PEC-G; narrative performances; territorialization

## Introdução

Nas últimas décadas, tem se intensificado a busca pela internacionalização por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, em especial as públicas. Considerada relevante para uma formação educacional ampla, capaz de criar compreensão sobre, e alternativas para, um mundo cada vez mais globalizado e atravessado por multiplicidades (de culturas, línguas, espaços-tempos, conhecimentos, identidades etc.), a internacionalização vem sendo inserida como o quarto componente basilar da educação universitária (Santos e Almeida Filho 2012).

Há de se reconhecer, por parte do corpo gestor de algumas universidades, certo avanço na discussão sobre os sentidos e efeitos da internacionalização, registrando-se esforços para se superar projetos baseados em atividades isoladas, geralmente ligadas à mobilidade estudantil, em favor de um processo que envolva pesquisa, ensino e extensão. Conforme explicam Marcelino e Luxen (2021: 18), com menos de 10% dos discentes de universidades brasileiras participando de intercâmbios, a chamada *internacionalização em casa* (Beelen e Jones 2015), que inclui a internacionalização do currículo, começa a despontar como uma alternativa para ampliar a cooperação acadêmica em direção a uma Educação para a Cidadania Global (ECG), conforme preconizado pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) (Unesco 2016). Quer dizer, uma educação voltada à “formação de profissionais com atributos para respeitar a diversidade, pensar criticamente e ser eticamente responsável”, com vistas a “resolver desafios que envolvem a vida em sociedade, relacionados ao desenvolvimento sustentável e à paz no mundo e no local onde está inserido”.

Para além das relações de gestão das universidades, discussões acadêmico-científicas sobre a internacionalização que compreendo como poscoloniais (Santos 1995; Bizon 2013; Stein e Andreotti 2016; Stein 2017; Martinez 2017; Dangió 2019; Frazatto 2020; Frazatto e Bizon; Frazatto 2022; Frazatto 2023) têm constituído uma agenda em prol de uma internacionalização contra-hegemônica. Incluem-se nessa agenda o fortalecimento da cooperação com países periféricos e semiperiféricos; o

reconhecimento das múltiplas identidades e dos diferentes saberes dessas localidades frequentemente apagadas pela compreensão eurocêntrica e neoliberal; a educação para a interculturalidade e para o plurilinguismo; o desenvolvimento de políticas de inserção e permanência estudantil fortalecedoras dos direitos linguísticos e dos direitos humanos.

Se no campo das reflexões registramos avanços, na prática, continuamos vivenciando, em grande parte das IES brasileiras (e no mundo), a ausência de uma política de internacionalização capaz de operacionalizar tais preceitos (Santos 2019; Chiappa e Finardi 2021) – (quando estes preceitos são, de fato, considerados como metas para as instituições). Mesmo naquelas em que há um escritório de internacionalização, ainda predominam ações pautadas por uma abordagem de atividades e não de processo (Knight 2004), preponderantemente voltadas ao incremento da mobilidade. Uma mobilidade, diga-se de passagem, que quase sempre prescinde de políticas de línguas sustentadas, de modo a torná-la uma experiência significativa. Nesse contexto de ainda pouca sustentação entre políticas de línguas e de internacionalização, temos assistido ao considerável investimento de nossas IES em novos convênios de cooperação internacional<sup>2</sup> – ação que ainda se constitui como um dos principais pré-requisitos para a pontuação nos *rankings* de avaliação das universidades no mundo.

Um desses convênios, porém, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), está presente nas universidades brasileiras há mais de 50 anos. Institucionalizado na década de 1960, o PEC-G oferece vagas de graduação em instituições públicas e privadas para estudantes “de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais”<sup>3</sup>. Gerido em nível federal pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e pelo Ministério da Educação (MEC), a admissão no programa prevê a apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), conforme o Decreto nº 7.948 (BRASIL 2013)<sup>4</sup>. No caso de candidatos de países onde não há posto aplicador do exame – como é o caso de muitos países africanos –, é permitido prestá-lo no Brasil após a realização de um curso de Português como Língua Adicional (PLA) em uma das IES credenciadas

<sup>2</sup> Na IES em foco neste artigo, de acordo com informações que constam no site da diretoria de relações internacionais, há mais de 800 convênios internacionais assinados.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>. Acesso em: 03 jun. 2025.

<sup>4</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm). Acesso em: 06 jun. 2025.

para esse fim. Esse período de aprendizagem do português e de preparação para o Celpe-Bras passou a ser chamado de Pré-PEC-G e, mais recentemente, de PEC-PLE.

Conforme comentam Diniz e Bizon (2021: 151-152, grifo meu),

A despeito de sua antiguidade, o funcionamento do programa – ao longo tanto do Pré-PEC-G quanto do período em que os estudantes já estão matriculados em seus cursos de graduação – tem sido marcado por uma série de fragilidades, conforme apontam alguns trabalhos (BIZON, 2013; MIRANDA, 2016; RUANO et al., 2016; CÂNDIDO, 2019; FARINA, 2021, dentre outros). **Tais fragilidades**, que impactam fortemente a vida dos estudantes no Brasil e de outros envolvidos, como professores de PLA e funcionários de certos setores das IES, **vêm produzindo, com frequência, histórias análogas às vividas por migrantes de crise em situação de vulnerabilidade no Brasil. Histórias que indicam que a trajetória desses estudantes, no contexto acadêmico e na vida social no Brasil de maneira mais ampla, passa, muitas vezes, por experiências de exclusão, racialização e humilhação.**

Tendo trazido ao país milhares de estudantes, sendo mais de 9 mil estudantes somente entre os anos 2000 e 2019<sup>5</sup>, o PEC-G certamente contribui para a pontuação nos *rankings* internacionais, embora costume ser apagado do histórico e dos projetos de internacionalização das IES.

Neste artigo, em que trago um recorte do *corpus* de minha pesquisa de doutoramento (Bizon 2013), focalizo performances narrativas de estudantes da República Democrática do Congo sobre seu processo de (re)territorialização no Brasil por meio do PEC-G. À luz dessas narrativas, interessa-me discutir como esses jovens se posicionam sobre (i) a experiência de aprender a língua portuguesa tendo o exame Celpe-Bras como balizador do ensino, e (ii) a construção de relações de (i)mobilidade e (des)pertencimento em seus processos de des(re)territorialização no Brasil, tanto em seu primeiro ano no Brasil, quanto ao longo de seus cursos de graduação.

Acredito que considerar o Celpe-Bras no processo de internacionalização das IES, especialmente em sua relação com um convênio com países periféricos e semiperiféricos, pode visibilizar essa política linguística como potencial recurso para o que chamo de uma “outra internacionalização” (Bizon e Frazatto 2022). Pensada nos termos do que Milton Santos (2001) propõe como uma “outra globalização”, e que Boaventura de Sousa Santos (2002) referenda como uma “globalização contra-hegemônica”, essa “outra internacionalização” se compromete com a resistência à cartilha das centralidades hegemônicas e do capitalismo neoliberal, prevendo, dentre

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 03 jun. 2025.

outras ações, o estabelecimento de uma cooperação multilateral, transcultural e plurilíngue com parceiros das mais diferentes localidades, com vistas à construção de espaços de pertencimento em processos de territorialização mais justos e dignos.

Em face à discussão que proponho, organizo este artigo em 3 partes, além da introdução e das considerações finais. Inicialmente, delineio o desenho metodológico da pesquisa para, então, apresentar os principais conceitos que embasam o estudo, a saber, internacionalização, territorialização e narrativas. Na análise dos dados, que se divide em duas seções, apresento as narrativas dos estudantes congoleses sobre o convênio PEC-G e sobre o exame Celpe-Bras.

## **1. Notas metodológicas**

### **1.1 A pesquisa**

Os dados mobilizados neste artigo foram gerados em uma pesquisa etnográfica afiliada à vertente Crítica da Linguística Aplicada (Moita Lopes 2006; Cavalcanti 2006) em diálogo com estudos poscolonialistas (Bhabha 2007; Spivak 2010; Santos 2002). Como professora de PLA de uma IES brasileira, de 2008 a 2013, acompanhei a trajetória de quatro jovens da República Democrática do Congo, primeiro na fase de aprendizagem da língua portuguesa (Pré-PEC-G), e, posteriormente, ao longo de seus cursos de graduação. O objetivo central foi compreender como os estudantes narravam seus processos de des(re)territorialização – e como outros envolvidos com o PEC-G narravam esses mesmos processos –, considerando o próprio convênio e o exame Celpe-Bras como componentes centrais de suas vidas no Brasil. Dentre outras questões, interessava-me discutir em que bases a cooperação proposta pelo convênio vinha (ou não) se efetivando e qual era o papel do Celpe-Bras nessa cooperação e na construção de espaços de pertencimento.

Do amplo *corpus* construído por diferentes instrumentos de geração de registros, neste artigo, mobilizo dados de (i) transcrições de interações em aulas ministradas e gravadas em áudio em 2008, no período de preparação para o Celpe-Bras, e (ii) transcrições de 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.

## **1.2 O convênio PEC-G**

Como já mencionado, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, PEC-G, oficializado em 1965<sup>6</sup>, é um tratado de cooperação educacional do governo brasileiro com países em desenvolvimento para a formação de recursos humanos em nível superior. Por meio do programa, são selecionados jovens entre 18 e 23 anos, com ensino médio completo, para realizar gratuitamente estudos de graduação no país. Atualmente, 109 instituições estão cadastradas e recebem estudantes. Grande parte dos conveniados vem do continente africano, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola. Na América Latina, a maior participação é de paraguaios, equatorianos e peruanos. Atualmente, 69 países participam do PEC-G, sendo 29 da África, 25 da América Latina e Caribe, 9 da Ásia e 6 da Europa.<sup>7</sup>

A exigência do exame Celpe-Bras (nível intermediário) como requisito à candidatura aos Programas PEC-G e PEC-PG<sup>8</sup> foi uma resolução do MEC, aprovada pelo Conselho de Reitores de Graduação e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1999. Além da apresentação do certificado, o convênio estipula outras obrigações ao estudante. Duas delas são, a meu ver, particularmente sensíveis: a assinatura do Termo de Responsabilidade Financeira, em que pais ou responsáveis asseguram ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação; e a proibição de atividades remuneradas que configurem vínculo empregatício ou caracterizem pagamento de salário ou honorários por serviços prestados. Vale comentar que, especialmente para o aluno Pré-PEC-G, nenhum mecanismo de ajuda financeira é disponibilizado pelo MRE, mas é importante ressaltar que algumas universidades federais fornecem vagas nas moradias estudantis e, mais recentemente, bolsas de auxílio social. O Ministério não apoia abertamente essas iniciativas, argumentando que

---

<sup>6</sup> 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 12 de março de 2013, quando, então, por meio de um decreto da presidente Dilma Rousseff, o documento recebeu algumas modificações.

<sup>7</sup> Informações disponíveis em:

<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/oportunidades-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre>. Acesso em: 02 jun. 2025.

<sup>8</sup> Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação. Disponível em:

<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>. Acesso em: 09 jun. 2025.

a manutenção dos estudantes não é da alcada das instituições, e sim dos pais ou responsáveis que assinam o Termo de Responsabilidade Financeira<sup>9</sup>.

Consta ainda do Protocolo de funcionamento do PEC-G a obrigatoriedade de o estudante voltar a seu país ao final do curso, de forma a contribuir com o desenvolvimento de seu país, e a integralização do curso nos prazos estipulados, não podendo o estudante ser reprovado três vezes na mesma disciplina, ou em mais de duas no mesmo período letivo após o primeiro ano de estudos.

### **1.3 Os jovens conveniados congoleses**

Os participantes principais da pesquisa, dois rapazes (Jabali e Pinfo) e duas moças (Mananga e Ntangu)<sup>10</sup>, tinham entre 19 e 23 anos à época do período Pré-PEC-G. Adianto aqui parte dos caminhos percorridos por eles no Brasil, de modo que se possa melhor compreender seus processos de des(re)territorialização. Antes, porém, friso que a narrativa dessas informações é apenas uma perspectiva possível, eivada de posicionamentos – e, portanto, de contradições – construídos não apenas pelos estudantes, mas também por mim, como coadjuvante das histórias narradas.

No período Pré-PEC-G, os estudantes contaram apenas com um auxílio social da universidade, que incluía dinheiro para o transporte e tíquetes para alimentação no restaurante universitário. Não sendo alunos regulares, não tinham acesso a muitos serviços, como biblioteca, salas de estudo com computadores, cotas de xerox, dentre outros. Após prestarem o Celpe-Bras, no fim de 2008, todos foram aprovados. Jabali foi classificado no nível 4, avançado; Ntangu, no nível 3, intermediário superior; e Mananga e Pinfo no nível 2, intermediário. No ano seguinte, já matriculados em seus cursos de graduação – Jabali ingressou em Engenharia Elétrica, Pinfo em Midialogia, e Mananga e Ntangu em Enfermagem –, receberam vagas na moradia estudantil

---

<sup>9</sup> Vale dizer que, a partir do primeiro ano de graduação, os estudantes conveniados podem concorrer a certos benefícios. A bolsa *Promisaes* (Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior), lançada pelo Ministério da Educação em 2003, concede aos selecionados 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, uma vez que as notas e um histórico demonstrativo de envolvimento em atividades de extensão universitária são parte dos critérios de seleção. O MRE, 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 de um valor mensal, oferece a passagem de volta ao país de origem. A segunda é uma versão do *Promisaes* 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.

<sup>10</sup> Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos jovens.

universitária, concedidas em maio do referido ano. Também solicitaram bolsas ao MRE, que foram disponibilizadas a partir do segundo semestre desse mesmo ano. O valor, na ocasião, era de, aproximadamente, R\$500,00.

Do segundo semestre de 2009 ao segundo semestre de 2010, Jabali, Mananga e Pinfo tiveram o auxílio do MRE. 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, conforme relataram, havia colegas conveniados cuja situação econômica não era tão ruim e, mesmo assim, possuíam a bolsa, enquanto outros, bastante necessitados, não a recebiam. Mananga e Pinfo seguiram dependendo da ajuda dos pais que, segundo eles, era muito pequena e nunca chegava regularmente. Jabali, desde o início, buscou complementar seu orçamento mensal com aulas particulares de francês. A partir do segundo semestre de 2010, quando o MRE cortou sua bolsa, sua única fonte de renda passou a ser essas aulas, já que os pais não lhe enviam dinheiro desde o início da graduação. Embora Jabali, a cada semestre, tenha continuado a pleitear a bolsa junto ao MRE, até o fim de sua presença na universidade, nunca mais foi contemplado. Ntangu, por sua vez, perdeu o benefício concedido pelo MRE logo no início de 2010, por uma razão bem particular. No final de 2009, a mãe de Ntangu, com a ajuda de parentes, comprou uma passagem aérea para que a garota a visitasse. Ntangu viajou em janeiro de 2010 e, na volta ao Brasil, recebeu a notícia do corte de sua bolsa, 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), tendo recebido, em 2012, o adicional de um estágio na área de Enfermagem, conseguido por meio de um concurso de sua faculdade.

É preciso ainda dizer que um episódio mudou o rumo das coisas para Mananga, que, no início de 2009, engravidou de seu namorado congolês, estudante do PEC-G em uma universidade em outro estado do país. Temendo que tal situação pudesse ser motivo de cancelamento do convênio e/ou da bolsa, a gravidez foi mantida em segredo. Perto de dar à luz, Mananga recorreu à universidade, que a acolheu, encaminhando-a para o hospital universitário com todo o suporte necessário. Após o parto, mãe e criança contaram com um apartamento alugado pela universidade nos arredores do

campus. Nesse tempo, além de contar com a bolsa do MRE, Mananga recebeu, dos funcionários e professores do centro de línguas, um enxoval completo e, mensalmente, uma cesta básica que incluía cereais, carnes e vegetais. Depois de seis meses, a jovem e seu bebê passaram a morar de favor na casa de uma professora. A criança foi matriculada na creche da universidade, em tempo integral.

## 2. Notas teóricas

Para a discussão que empreendo neste artigo, que tem como pano de fundo o contexto de internacionalização das IES brasileiras, o conceito de *territorialização* torna-se central. Argumento que, em uma perspectiva poscolonial, políticas de internacionalização precisam ser planejadas e implementadas como políticas de (re)territorialização.

Faço essa afirmação apoiando-me na crença da importância da *geograficidade do social* – ou seja, do espaço geográfico, tanto em sua dimensão material quanto simbólica –, para a compreensão das práticas humanas e das construções identitárias (Haesbaert 2004). Conforme ressalta o sociólogo Anthony Giddens (1991: 28), “os seres humanos ‘fazem sua própria geografia’ não menos do que ‘fazem sua própria história’, o que significa que as configurações espaciais de uma vida social são uma questão tão fundamental para uma teoria social como as dimensões da temporalidade”. O geógrafo Milton Santos (2008: 112), embora sob outra perspectiva teórica, dialoga com 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”. Nessa mesma direção, o geógrafo Porto-Gonçalves (2006: 9) completa: “não existe sociedade a-geográfica, assim como não existe espaço geográfico a-histórico. É dessa forma, então, que nos apropriamos de diferentes maneiras do espaço que aí está, subjetivando-o e nos subjetivando por meio dele. 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 múltiplos traçados de suas construções discursivo-identitárias.

Nesses processos multidimensionais de tempo-espacó, encontram-se os territórios e as territorialidades. Amparada na Filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1980), e na Geografia Crítica de Milton Santos (2000) e Rogério Haesbaert

(2004), compreendendo território e territorialidade – assim como a própria língua(gem) – como *atos*, como parte de um performativo que implica *agenciamento*. Nessa perspectiva ampla, território abarca tanto a dimensão física (território geográfico) quanto a simbólica (território psicológico ou subjetivo, território sociológico), e territorialidade diz respeito ao processo de (re)construção de territórios. Sendo sempre construídos nas/pelas relações de poder, os territórios, conforme discute Lefebvre (1974), têm a ver com controle de uma área, com agência e luta em favor de *dominação* e *apropriação* de espaços de toda ordem. Pode-se dizer, então, que construímos territórios ou territorializamos quando vivenciamos mais relações de apropriação do que de dominação, quando nos apropriamos dos espaços, quando neles deixamos nossas marcas e não apenas quando nos situamos ou estamos em algum lugar. Quando, por outro lado, o território é de alguma maneira imposto a alguém, não há territorialização de fato. Nesse sentido, conforme postula Haesbaert (2004), ser “territorializado” sem opção, sem oportunidades de agenciamento, significa, no limite, *desterritorializar-se na própria territorialização* ou *territorializar-se precariamente*.

Estudos (Santos 1995; Stein e Andreotti 2016) apontam que, para grande parte das universidades no mundo, projetos de internacionalização não contemplam projetos de territorialização, sendo compreendidos e efetivados com base nos valores neoliberais da globalização, que tendem a aproximar a educação de um funcionamento corporativista (Pennycook 2007) a que Slaughter e Leslie (2001) chamam de “capitalismo acadêmico”. Operando como grandes centros administrativos, as universidades acabam, na corrida pelo crescimento e reconhecimento internacional, sujeitando as políticas de ensino às políticas econômicas. Uma decisão que, não raras vezes, negligencia preceitos éticos que envolvem a formação do cidadão e que nunca deveriam estar a serviço de agências que gerenciam a produção científico-intelectual.

Em estudo que focaliza a internacionalização em universidades canadenses, Stein e Andreotti (2016: 225) chamam a atenção para o fato de que convênios estudantis entre países de diferentes “vozes” econômicas no âmbito de uma internacionalização capitalizada podem até mesmo ser prejudiciais. Os dados das autoras mostram que estudantes da Ásia, África, América do Sul e do Oriente Médio têm sido vítimas de neorracismo por meio de ataques verbais e outros confrontos diretos, o que os faz sentir indesejados no ambiente universitário. Uma realidade que endossa a afirmação de Stein (2017: 14) de que, em muitos casos, “as universidades

não apenas tacitamente reproduzem, mas também ativamente contribuem para a reprodução da desigualdade global e do dano". A meu ver, como já mencionado, isso acontece justamente por projetos de internacionalização não firmarem compromisso com projetos de territorialização.

Para o geógrafo Milton Santos (2008/2000), a globalização, capitaneada verticalmente pelas instituições e pelos responsáveis por políticas públicas, frequentemente invisibilizam as horizontalidades, ou seja, aqueles que vivem no espaço banal, no cotidiano, e que vivenciam essas políticas. Assim, especialmente para grupos sociais minoritários e/ou minoritizados, a globalização pode se tornar uma "experiência perversa". O teórico explica que cada época é dominada pela unicidade de uma determinada técnica, sendo a tecnologia da informação e da mobilidade a mais valia da sociedade pós-moderna. Dessa forma, "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" (Santos 2008/2000: 25). A democracia dos novos tempos, então, teria de ser amplamente interrogada, visto que suas bases se encontram muito mais em processos de dominação, controle de territórios e exclusão do que de apropriação, inclusão, liberdade de escolha – enfim, de territorialização significativa.

Embora reconhecendo seu perfil perverso, Milton Santos não considera a globalização como um processo acabado, sendo possível agenciar resistências que delineiem outras possibilidades, ou o que chama de "globalização alternativa" e de uma "outra globalização". Segundo o autor, essas resistências se dão nos movimentos das horizontalidades em meio às verticalidades e por meio do *uso político* (Santos 2000) que se pode fazer do sistema.

Compreendo que o uso político que se comprometa com a produção de uma globalização alternativa possa se efetivar no que Boaventura de Sousa Santos (2002) propõe como *sociologia das ausências e das emergências*. A meu ver, tal sociologia, afiliada a uma postura teórico-epistemológica que interroga as certezas e totalidades dos modos centrais e centralizadores de compreender e prescrever o mundo, pauta-se em uma particular compreensão do binômio espaço-tempo enquanto constituinte fulcral das práticas sociais e das subjetividades, o que a coloca em estreito diálogo com os preceitos teóricos colocados em tela.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2002), a compreensão do mundo se dá em dois movimentos distintos, que se constituem no que o autor postula

como *sociologia das ausências e das emergências*. No campo do primeiro movimento, assentadas em relações de colonialidade (Quijano 2005) próprias de uma razão denominada *indolente* – preguiçosa e negligente –, vigoram, em diferentes espaços sociais, narrativas que apresentam populações minoritárias e/ou minoritizadas como *ausências*. Ou seja, essas vidas estão ali, mas são negligenciadas, notadamente por políticas públicas, o que significa lhes roubar a possibilidade de um presente de inserção, o qual é continuamente postergado para um futuro que nunca chega. Impõem-se a essas pessoas experiências de vida *residual*, justamente por não serem disponibilizadas condições de efetivá-las em suas potencialidades. Nessa lógica, convivemos com o *desperdício* das diferenças e multiplicidades, não reconhecidas como possibilidades de concretização da vida social. Operando pelo mecanismo das ausências, a vida social fica, cada vez mais, sujeita a uma cartilha hegemônica alicerçada na normatividade ocidental branca, patriarcal, heteronormativa e neoliberal. O segundo movimento, das emergências, pautado em uma razão nomeada como *cosmopolita* – afeita à abertura e ao múltiplo – consiste em fazer frente a essa normatividade, buscando caminhos contra-hegemônicos para fazer emergir as presenças narradas como ausências, mas, além disso, reconhecê-las e autorizá-las como fontes legítimas de produção de conhecimento e vida. Assim, enquanto a sociologia das ausências contrai o presente, escondendo as diferenças, e dilata o futuro, adiando existências, a sociologia das emergências consiste em dilatar o presente, a fim de que vivências negligenciadas sejam vistas, e em contrair o futuro, tornando-o o próprio presente (Bizon e Silva 2023).

Tendo esse cenário em vista, postulo que projetos de internacionalização que tenham como base projetos de (re)territorialização justa e digna, para além de promover o acesso a vagas, precisam criar condições para que seus participantes sejam efetivamente presenças, e não experienciem exclusão, mas, sim, pertencimento. Compreender que condições são essas é de fundamental importância para que a internacionalização tenha potencial territorializador. E isso é algo que não pode se dar em um movimento unilateral e verticalizado do “acolhedor” para o “acolhido”. Venho argumentando que o acolhimento, como parte importante de projetos de internacionalização e territorialização, precisa ser compreendido como “uma perspectiva, uma atitude” ou um posicionamento performativo em direção ao Outro, “que se constrói no diálogo possível entre agenciamentos verticais e horizontais” (Bizon e Camargo 2018: 716). Ouvir o Outro, ouvir as diferentes partes envolvidas nas horizontalidades do processo de internacionalização-territorialização tem de ser o primeiro passo para essa compreensão.

Por isso mesmo, o estudo de *narrativas* é também crucial para a discussão promovida neste artigo. Alinhando-me a Bauman (1977), Wortham (2001), Moita Lopes (2009), Threadgold (2005), dentre outros, considero a análise de narrativas (*storytelling*) 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 sociais.

Reafirmo, então, que “assim como o espaço importa para a construção e compreensão da vida social, a narrativa importa (Bizon 2013: 98), justamente por sua capacidade de gerar consequências políticas, pois, ao visibilizar diferentes vozes, é possível também, segundo Threadgold (2005: 264):

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 a ideologia dominante ou hegemônica.

Enfim, segundo Bizon (2013:99):

dando-se a conhecer outras histórias, que não apenas aquelas que foram normatizadas e autorizadas, é possível abalar identificações sedimentadas, podendo gerar outros posicionamentos e espaços que antes não eram vistos, ouvidos e reconhecidos.

Alinhada a uma perspectiva sociodiscursiva e performativa da linguagem (Butler 2010), comprehendo narrativas como práticas sociais (Wortham 2001; De Fina e Tseng 2017), em que emergem performances e posicionamentos interacionais-discursivos (Langenhove e Harré 1999) que sedimentam, ou, por outro lado, desestabilizam lugares e papéis sociais. Como a língua(gem) é indexical – ou seja, constitui-se de índices multissemióticos que sinalizam sentidos, papéis e lugares sociais –, para a análise das narrativas dos participantes desta pesquisa, valho-me de algumas pistas indexicais (linguísticas e multissemióticas) propostas por Wortham (2001) e Bizon (2013), conforme indicado no quadro a seguir.

Pistas indexicalizadoras	Definição
<b>Referência e predicação</b>	Utilização de adjetivos, substantivos e outras expressões pelo narrador, com o objetivo de avaliar e posicionar referentes e se autorreferenciar (Wortham 2001).
<b>Índices avaliativos</b>	Itens lexicais, construções gramaticais e uma série de outros itens de linguagem que indexicalizam vozes e posicionam o narrador a respeito delas (Wortham 2001).
<b>Citação de autoridade</b>	É uma expansão da pista de citação de Wortham, e se refere ao conhecimento atribuído a uma autoridade, que se estende ao narrador ou a um personagem narrado no evento (Bizon 2013).

<b>Descriptor metapragmático</b>	Verbos <i>dicendi</i> ( <i>falar, responder, gritar</i> , etc.) e substantivos derivados ( <i>fala, resposta, grito</i> etc.), utilizados para referir e caracterizar o modo como algo foi dito. Vozeando e ventriloquendo (imitando vozes) narradores e personagens, esses usos ajudam a avaliá-los e posicioná-los (Wortham 2001).
<b>Totalização estratégica</b>	“Inspirada no conceito de “essencialismo estratégico” de Spivak (1985), consiste na utilização de palavras e expressões (notadamente pronomes indefinidos) que podem se apresentar como hipérboles 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 se posiciona em relação ao que é absolutizado” (Bizon 2013: p. 110).
<b>Uso de figuras de linguagem</b>	Metáforas, comparações, antíteses, dentre outros recursos de linguagem, utilizados para vozear e posicionar narradores e personagens narrados (Bizon 2013).

**Quadro 1:** Pistas indexicalizadoras mobilizadas nas análises

**Fonte:** Wortham (2001), Bizon (2013).

### 3. Narrando (i)mobilidade e (des)pertencimento

Como tenho apontado (Bizon 2013; Bizon e Cavalcanti 2018), o PEC-G é uma política educacional e de línguas que dialoga, ou pode dialogar, com os preceitos de uma internacionalização em bases não neoliberais, já que se compromete com a mobilidade de estudantes (e, eu diria, de conhecimentos) vindos de países não centrais. Ou seja, faria parte dos objetivos do PEC-G “o intuito eticamente engajado de reconhecer como parceiros outros interlocutores além daqueles inscritos no chamado circuito desenvolvido da ordem global” (Bizon 2013: 11). Por outro lado, problemas advindos da implementação e do gerenciamento do PEC-G, narrados por diferentes atores envolvidos com o programa e registrados também em trabalhos de outros pesquisadores (cf., por exemplo, Miranda 2016; Cândido 2019), sinalizam experiências de desrespeito aos direitos humanos vivenciados por muitos conveniados, especialmente de países africanos. Experiências que colocam em dúvida a cooperação que sustenta ou deveria sustentar a existência do programa.

Na pesquisa em tela, muitas e complexas questões sobre o PEC-G emergiram nas conversas com os estudantes congoleses. Assim, inicialmente, trago à luz algumas dessas questões que, a meu ver, também ajudam a melhor compreender os posicionamentos desses jovens sobre o Celpe-Bras.

### 3.1 As ausências do PEC-G

Embora sempre considerassem que a oportunidade de estar no Brasil era importante, o PEC-G foi narrado pelos estudantes como um convênio que (i) tem regras e funcionamento injustos, e (ii) contribui para posicioná-los em espaços limitados no Brasil, frequentemente geradores de preconceito, racialização e exclusão. Experiências que restringiriam consideravelmente seus espaços no ambiente acadêmico e em seu entorno.

A seguir, ilustro essas considerações com dois excertos de uma conversa ocorrida em 2011, quando, então, já contavam com três anos de estadia no Brasil.

1	<b>J:</b> Para o PEC-G não ser <b>tão traumático</b> , acho que tem que resolver a parte
2	financeira, ela é a <b>base de tudo</b> , que <b>mexe na cabeça de todo mundo</b> ,
3	todo semestre você tem que ver se você tem bolsa ou não! Imagina eu vou
4	começando um semestre sem saber se eu vou ter bolsa! Que nem este semestre
5	que eu não TEndo! Imagina QUANta coisa que eu faço por/ <b>só explicando</b>
6	<b>pra você o que que eu faço, eu dou DEZ aulas de francês por</b>
7	<b>semana!</b> Uma aula eu levo quase uma hora e quinze minutos, se você for
8	soMAR essas horas, se tivesse investindo essas horas nos estudos, talvez eu
9	fosse entender mais as coisas, se tivesse mais tempo pra estudar, pra se
10	preparar melhor!
11	<b>N:</b> Descansar também!
12	<b>J:</b> Isso já é uma FAlha! Às vezes eu faço as aulas à noite, eu tô cansado, porque
13	<b>você ocupa todo o seu dia tra-ba-LHAN-do!</b> A parte financeira tem que
14	ser resolvida! Eles têm que garantir esta parte!
15	<b>N: Tem que ter um plano melhor, olha, quem vai chegar, olha, eles</b>
16	<b>têm isso, então ele não se preocupa com o que ele vai comer</b>
17	<b>amanhã, entendeu?</b> Ti::po, no::ssa, eu cheguei um dia quando eu não tinha
18	nenhuma bolsa do ministério e minha mãe tinha que me ajudar, mas chegou
19	um dia que ela não mandou NA:::da /.../ Eu fiquei sem dinheiro, e aí, no final
20	de semana, <b>o que eu vou comer?</b> E eu tinha que estudar que eu tinha prova
21	na segunda-feira, entendeu, <b>você já pensa em que que você vai comer!</b>
22	<b>O programa não garante Nada! É a BASe, cara! Pra eu estudar/tem</b>
23	<b>uma frase que fala assim que a barriga não tem os ouvidos,</b>
24	<b>entendeu? A barriga não tem ouvidos, quando você tá com fome,</b>
25	<b>você não entende NAda!</b> Então, fica difícil, eu chegando aqui em <b>um</b>
26	<b>programa que eu tenho que lutar pra conseguir uma coisa pra</b>
27	<b>comer, pra sair, porque não adianta só você ficar em casa só</b>
28	<b>estudando, estudando, estudando, comendo caderno!</b> Tem que fazer

29	alguma coisa BOa! Tem que sair, tem que se divertir um pouco porque senão
30	você PI::ra! <b>Pra eles isso aqui é como se fosse uma escra/escravidão</b>
31	<b>ainda! Um amigo meu fala assim, Ntangu, eu pensava que a</b>
32	<b>colonização tinha acabado, mas acho que não acaBOU!</b> O que o Brasil
33	tá fazendo com a gente é a <b>continuidade/a gente tá sendo ainda</b>
34	<b>coloniZAdo!</b> Porque a gente tá saindo do nosso país, vindo pra cá, passando
35	por VÁ::rias dificuldades e você não tem apoio NENHUM!

(Conversa informal, 14/05/2011)

**Quadro 2:** Excerto 1<sup>11</sup>

Em nossas conversas, foi recorrente vir à tona o assunto “instabilidade financeira” e “sobrevivência”, tendo em vista a regra que determina que o PEC-G não se responsabiliza pela manutenção dos estudantes no Brasil.

Fica bastante evidente nesse excerto a sinalização de quão frágil é, segundo Jabali e Ntangu, a territorialização que conseguem empreender no país como estudantes PEC-G. O centro dessa fragilidade é a alimentação, um recurso básico para a sobrevivência. Referenciada e predicada por Jabali como “*a base de tudo*” (linha 2), a parte financeira “*mexe na cabeça de todo mundo*” (linha 2), justamente porque não garante o básico, provocando insegurança alimentar – o que geralmente é assegurado a estudantes de outros convênios. Por conta desse impedimento, o PEC-G é indicado como um dispositivo gerador de trauma (linha 1).

Tanto Jabali quanto Ntangu narram com detalhes contundentes os efeitos da falta de dinheiro. Vê-se, por exemplo, que Jabali lança mão de dados numéricos (“*eu dou DEZ aulas de francês por semana! Uma aula eu levo quase uma hora e quinze minutos*”, linha 7) e de uma reflexão condicional (“*se você for somar essas horas, se tivesse investindo essas horas nos estudos*”, linha 8) para construir uma argumentação que torna visíveis as condições precárias que marcam suas vidas. Sem garantia de bolsas, fica praticamente certa a necessidade de trabalho informal ou bicos, o que também torna certo o risco ao bom desempenho acadêmico – afinal, horas de trabalho acabam por tomar o lugar do que seriam horas de estudo (linha 8). Com isso, ficam menos prováveis as possibilidades de se apropriarem dos espaços acadêmicos, e dos espaços de lazer e trocas culturais, que são experiências que também fazem parte dos objetivos de programas de mobilidade. Essas limitações contribuem para que, de

---

<sup>11</sup> Os principais símbolos utilizados na transcrição dos dados são: Professora/pesquisadora: (Pr); pausa (...); Pinfo: (P); Ntangu; (N); Jabali (J); Mananga (M); sobreposição de falas (D); alongamento das vogais (:); ênfase (MAIÚSCULAS); segmentação de sílabas com efeito de ênfase (-).

alguma forma, os estudantes congoleses encarem situações que os deixam, de certa forma, imóveis na mobilidade ou, como sugere Haesbaert (2004) desterritorializados na territorialização.

Assim como Jabali, Ntangu narra detalhes de sua vida decorrentes da parte financeira. Citando os gastos previstos em seu curso de Enfermagem e a impossibilidade da mãe lhe enviar recursos, a jovem expõe o impacto provocado pela falta de dinheiro: “*e eu tinha que estudar que eu tinha prova na segunda-feira, entendeu, você já pensa em que que você vai comer!*” (linhas 20 a 22). Referindo-se à fome por meio de uma forte metáfora contida em um provérbio popular (“*A barriga não tem ouvidos*”, linhas 23 e 24), Ntangu evidencia a dramaticidade da cena vivida, lançando mão de uma totalização estratégica por meio do uso do advérbio de negação “nada” (“*quando você tá com fome, você não entende NAda!*”, linhas 24 e 25). A exposição da falta de entender o que quer que seja pela também falta de alimentação é reafirmada na repetição da mesma frase de Jabali para se referir à questão financeira: “*É a BASe, cara!*” (linha 22). Um eco que reforça as dificuldades impostas pelas regras do programa, e que, na visão dos estudantes, tira a chance de alcançarem o desempenho exigido pelo convênio e pelas próprias IES.

É ainda significativo trazer à luz o alerta de Ntangu: tem que “*descansar também*” (linha 11), “*tem que fazer alguma coisa boa*” (linhas 28 e 29), “*não adianta só você ficar em casa só estudando, estudando, estudando, comendo caderno!*” (linhas 27 e 28). A meu ver, na performance narrativa de Ntangu, encontra-se um apelo ao reconhecimento de um lugar equivalente ao de qualquer outro estudante, brasileiro ou intercambista. O que a estudante reivindica, portanto, tem a ver com o direito a uma territorialização menos injusta, ou com o direito a recursos para uma multiterritorialização efetiva (Haesbaert 2004), como seria de se esperar em um convênio de cooperação.

Em muitas conversas com esses estudantes, a menção à necessidade de “luta” pela sobrevivência no Brasil foi recorrente, o que também se vê na cena em questão: “*Então, fica difícil, eu chegando aqui em um programa que eu tenho que lutar pra conseguir uma coisa pra comer, pra sair*” (linhas 25 a 27). Registre-que o uso do verbo “lutar”, nesse contexto, ajuda a predicar e avaliar o PEC-G como um adversário e a posicionar Ntangu e seus colegas como aqueles que precisam vencer obstáculos

acadêmicos enquanto tentam sobreviver às restrições impostas<sup>12</sup>. Uma imagem ainda mais forte é mobilizada por Ntangu, no final de sua fala, ao se referir ao PEC-G como um processo de escravidão (linhas 30 a 35) –, uma referência que se fez presente muitas vezes nas conversas com os quatro jovens.

Citando diretamente um amigo também conveniado PEC-G, Ntangu, metapragmaticamente, ventriloqua a fala do amigo como comprovação de que sua opinião sobre o convênio não diz respeito apenas a uma experiência pessoal: “*Um amigo meu fala assim, Ntangu, eu pensava que a colonização tinha acabado, mas acho que não acaBOU!*” (linhas 31 e 32). Emergem dessa narrativa dois lados: “eles” x “a gente”. Eles, os responsáveis pelo PEC-G/o Brasil, são identificados como aqueles que reproduzem escravização, enquanto “a gente”, Ntangu e seus amigos conveniados, são posicionados como os que são colonizados: “*O que o Brasil tá fazendo com a gente é a continuidade/a gente tá sendo ainda coloniZAdo!*” (linhas 32 a 34). É bastante significativa a explicação que Ntangu evoca para o que seria essa neocolonização por parte do Brasil: “*Porque a gente tá saindo do nosso país, vindo pra cá, passando por VÁrias dificuldades e você não tem apoio NENHUM!*” (linhas 34 e 35). Na primeira parte desse trecho, a descrição do trajeto de mobilidade, marcada especialmente pelos verbos “sair” e “vir”, fica, nas frases seguintes, praticamente anulada com a referência a “passar dificuldades”, as quais são predicas e avaliadas enfaticamente como “várias”. A presença da totalização “não tem apoio nenhum”, igualmente ajuda a expor aos interlocutores a interdição à apropriação dessa mobilidade, que se daria pela falta de uma política por parte do convênio.

A questão financeira, que restringe a experiência de territorialização dos estudantes, cria outras complexidades que também merecem ser consideradas, como se vê no próximo trecho, em que Pinfo fala sobre a maneira como se sente na universidade:

---

<sup>12</sup> A cena em tela motiva, ainda, outra reflexão. Sabemos ser improvável que estudantes brasileiros da chamada classe média conseguissem se manter sem bolsas, por 4 a 6 anos, em outro país. Sendo assim, não é razoável, no âmbito de um projeto de cooperação, considerar que isso seria uma possibilidade para estudantes – ainda que também pertencentes a uma dada classe média – de países africanos, que, em quase sua totalidade, têm economias e situação social fragilizadas. Acrescento, ainda, que faço essa consideração, ressalvando não ser possível equalizar o que seria classe média no Brasil e em diferentes países africanos.

	<p>1   <b>P:</b> Aqui na universidade, eu tô me sentido muito TRISte, eles fala afriCA:nos,      2   não fala estudante, congolês... ele fala afriCA::nos... <b>o conjunto junta todo</b>      3   <b>mundo</b>, assim... por exemplo, como se fosse <b>uma espécie</b> de pessoas, aí... OS      4   afriCANos aí... do MESmo jeito é um tipo de preconCEIto:: juntar <b>o conjunto</b>,      5   <b>os africa::nos</b>... isso já <b>inferioriza</b>... e do mesmo jeito PEC-G, ah:: <b>eles são</b>      6   PEC-G... ih:: já vem <b>os PEC-G</b>... Ah::, é problema? Ah, então é <b>afriCAno do</b>      7   <b>PEC-G!</b></p> <p>8   <b>Pr:</b> É:::</p> <p>9   <b>P:</b> Aqui, você tem que <b>proVAR</b> o que você é! Por exemplo, eu sempre falo que      10   aqui no Brasil estou <b>COMpleTANDo</b> o conhecimento, aqui não tô aprenDENdo      11   as coisas, porque saí com conhecimento já... científico lá do meu país... E esse      12   conhecimento é um processo... O conhecimento não se cria de um dia e amanhã,      13   é um processo que você adquire, abSORve, você armaZEna... e depois <b>é uma</b>      14   <b>baGAgem</b>... aqui eu estou <b>compleTANDo só</b>... A universidade pode pensar      15   que::/primeiro, a universidade nos <b>desconsiDERa</b>...quando você chega, com      16   esse estereótipo que todo mundo tem da África, <b>a::h eles têm conhecimento</b>      17   <b>mesmo baixo... eles não estão desenvolvido</b> é::: <b>na área técnica,</b>      18   <b>tecnologia não é uma área muito avanÇAdo/avanÇAda mesmo</b>      19   <b>assim...</b> essa visão alguns professores pode ter mesmo essa visão, esse      20   prejuízo... /.../ <b>Deixa eu falar uma coisa pra você!</b> Uma vez a gente tava na      21   aula de Comunicação e Sociedade... a gente tava/nós esTÁvamos conversando,      22   tentando mesmo assim relevar mesmo um certo ponto na sociedade, comparar      23   a sociedade, falar das teoria marxista do Karl Marx, é:: trazer essa visão no      24   campo midiático. <b>O professor entrou na sala e fez uma pergunta...</b>      25   <b>perguntou “quem é PObre entre vocês?”</b> Ninguém levantou a mão, eu      26   também não levantei a mão... O professor chegou e me perguntou pessoalmente      27   <b>“e você, você não é PObre?”</b> Se todo mundo que não levantou a mão chegar      28   pra mim “porque você:: você não é pobre?”, é porque <b>essa visão já é</b>      29   <b>estereotipada... África é pobreza, África tem só miséria, África tem</b>      30   <b>só todas calamidade do mundo</b>, mas ninguém chega pra entender por que      31   essas calamidades são criadas, são cauSAdas... É um processo histórico... Então,      32   é já essa visão, que você tá lá... <b>tudo mundo já desconsidera, já</b>      33   <b>inferioriza...</b> <b>Uma vez, assim, um professor me perguntou uma</b>      34   <b>coisa... você conhece o tal x?</b> Eu disse, professor, eu não conheço.      35   <b>Mas ele é muito conheCIDo, americano, tal, tal, tal...</b> Então eu      36   <b>perguntei pro professor, você conhece Zamenga Batukezanga?</b> O      37   <b>professor me falou, eu não conheço.</b> Entã::o, ele também é auTOR      38   <b>muito conhecido, assim, auTOR africano muito conhecido!</b> Que      39   significa que:: hoje em di::a, o ensino ficou uma coisa já padronizada,      40   convencionada que você tem que conhecer só x, y, algumas pesso::as, se você não      41   coNHEce aquele tipo de pessoas, não conhece algumas bibliografia, o que eles      42   trouXEram para o avanço do mundo, você não é uma pessoa científica, ou você      43   não é uma pessoa inteligente. Isso tá errado, né? <b>O mundo ocidental pega</b>      44   <b>umas coisa e exclui outras que tá em outros lugares...</b> esses outros</p>
--	--

45 lugares estão sempre na periferia... **O preconceito é não só racial, é**  
 46 **também econômico, e nunca vai acabar! Nunca vai acabar! Esses**  
 47 **outros lugares estão sempre na periferia...[...] E a gente tem sempre que**  
 48 **dizer não, NÃO é assim!**

(Conversa informal, 14/12/2010)

**Quadro 3:** Excerto 2

Acredito que a performance narrativa de Pinfo tenha, a um só tempo, a força de um desabafo sobre como o enxergam na universidade e sobre como enxergam o próprio convênio do qual faz parte. Isso ficou claro para mim ao longo da convivência com os estudantes, sendo comum ouvir de docentes e de outros envolvidos com o PEC-G, na instituição em foco, afirmações como estas: “O PEC-G é muito complicado!”, “Aluno do PEC-G é sempre problema!”, “Aluno do PEC-G não dá conta de fazer nenhum curso de uma universidade como esta, principalmente de Humanas, Letras, porque eles não têm base, não tem texto!”.

As histórias que Pinfo conta ilustram com propriedade experiências de racialização, preconceito e exclusão vividas, e que não são expostas como exceção, mas como parte de um *ethos* recorrente. Mobilizando metáforas fortes, que ajudam a chamar minha atenção para o que vai narrar, Pinfo fala da tristeza ao se confrontar com a identificação genérica impingida às pessoas provenientes de países africanos: “*não fala estudante, congolês... ele fala afriCA::nos... o conjunto junta todo mundo, assim... por exemplo, como se fosse uma espécie de pessoas, aí....*” (linhas 2 e 3). Os termos “conjunto” (linha 2) e “espécie” (linha 3), substantivos usualmente utilizados na Biologia para classificar animais e plantas, são dispositivos de referência e predicação que indiciam os brasileiros não apenas como ignorantes em relação à África, mas como preconceituosos. Na cena em questão, os brasileiros aparecem vozeando discursos que fixam imagens estereotipadas e identidades substantivadas (Butler 2010) para os estudantes africanos, reforçando-lhes territorializações limitadas. Nesse sentido, 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 pela invisibilidade das diferenças e pela perpetuação da ilusão do “tudo igual”.

Esse “igual”, ancorado no discurso da falta (Lopez e Diniz 2019) – “*África é pobreza, África tem só miséria, África tem só todas calamidade do mundo*” (linhas 29 e 30) –, é uma identificação que se configura como outra luta desses jovens (além da luta pela sobrevivência descrita por Jabali e Ntangu): “*aqui, você tem que proVAR o ReVEL, edição especial, v. 23, n. 22, novembro de 2025 ISSN 1678-8931* 20

*que você é!*" (linha 9). Note-se que o verbo "provar" na fala de Pinfo é uma escolha lexical que ajuda a marcar os originários de países africanos, especialmente os negros, como pessoas que precisam constantemente resistir a estereótipos sobre si mesmos, à inferiorização produzida pelo senso comum. Assim, não bastaria viver, mas seria necessário viver mostrando "quem é", ou melhor dizendo, mostrando "quem não é".

No contexto de provação narrado, observamos Pinfo se posicionar como um lutador frente a discursos que frequentemente vinculam os africanos negros a uma massa única constituída de inferioridades, ausências e lacunas. "Provar", nesse sentido, conota resistência e transgressão, como se vê na história sobre o professor que o identifica, em sala de aula e diante dos colegas, como uma pessoa pobre, sem recursos de nenhuma ordem: um território previamente referenciado como inferior e do qual não se pode esquivar, dado que uma de suas principais identificações (senão a maior) está em "ser negro". Ressalto que a negritude é linguagem contundente que carrega consigo, em cada território-corpo, sua ancestralidade e, no caso dos estudantes de países africanos do PEC-G, igualmente carrega cada território geográfico de origem e a carga material e simbólica que deles emerge. Assim, na visão do Outro, imprime-se no corpo negro uma série de identificações normatizadas que se materializam em imagens negativas: miséria, calamidades, atrocidades, falta de conhecimento e de desenvolvimento científico-tecnológico etc. (linhas 29 a 32).

É importante notar, na fala de Pinfo, a resistência às identificações que lhe são impingidas, ou aos espaços de dominação que lhe são endereçados. Não aceitando um cânone literário ocidental como indicativo de conhecimento (linhas 36 a 39), o jovem se nega a ratificar a eleição do Ocidente como "o lugar do conhecimento". A resposta que dá ao professor ao ser interrogado sobre um determinado autor, vem em forma de pergunta ("*Então eu perguntei pro professor, você conhece Zamenga Batukezanga?*", linhas 36 e 37), materializando-se como uma ação em favor da quebra de estereótipos. Uma ação que pode ser compreendida como uma reivindicação de outro lugar, outra identificação ou outra territorialização, distinta daquela determinada pelo interlocutor.

Assim, vemos o rapaz narrar o que seria parte de agenciamentos de resistência à posição que costumam lhe endereçar; uma performance dissonante e desnaturalizada (Butler 2010), que não aceita caminhos pré-determinados e busca desestabilizar normatizações. Uma narrativa, enfim, de luta. Ao introduzir um Outro desconhecido/inexistente (o autor africano) como um Outro existente, embora

invisibilizado pela lógica ocidental, a fala de Pinfo sinaliza o posicionamento de alguém que, no evento narrado, se insurge contra uma territorialidade ou identidade imposta, e, além disso, 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.

Pode-se dizer que a fala de Pinfo sintetiza exemplarmente o modo de compreender o mundo que se ampara no que B. Santos (2002) chama de razão indolente. Conforme explica Pinfo, quem está fora de um certo eixo central-ocidental, 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 43 a 47), 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 42 e 43). Note-se que os verbos “pegar” e “excluir”, enunciados lado a lado, referenciam e predicam “coisas” e “lugares”. Aquelas coisas, lugares e pessoas que não estão no espaço eleito como centro são narrados como ausências ou como periferias. Os enunciados negativos que acompanham as referências “pessoa científica” e “pessoa inteligente” ajudam a indicar a maneira como aqueles que estão nas margens desses centros são frequentemente residualizados (Santos 2002), ou seja, posicionados como inferiores, desprovidos de ciência, conhecimento, inteligência, desprovidos, enfim, de direito à apropriação de espaços de pertencimento.

### **3.2 As emergências do Celpe-Bras**

Ao longo do estudo por meio do qual os dados aqui analisados foram produzidos, muitos foram os momentos em que os jovens congoleses indicaram que a obtenção de certa proficiência em língua portuguesa, um tempo tão exíguo, era uma luta a ser travada, um caminho de sacrifícios – intensificados, como vimos nos excertos focalizados na seção anterior, por dificuldades financeiras e pela falta de uma política de acolhimento direcionada aos estudantes Pré-PEC-G e PEC-G. Contudo, ainda que tenha pairado como uma possível ameaça de desligamento e interrupção de um projeto, o Celpe-Bras foi narrado como um instrumento gerador de espaços de pertencimento.

Nesta seção, apresento três excertos de conversas em que o potencial reterritorializador do Celpe-Bras emerge nas vozes dos estudantes. O primeiro excerto

é de uma conversa ocorrida em setembro de 2008, quando ainda eram estudantes Pré-PEC-G, antes, portanto, de prestarem o exame. Os outros dois são de uma conversa realizada em junho de 2010.

1	<b>N:</b> Sabe, eu me lembrei quando eu entrei no avião para o Brasil... eu não entendia NADA! Agora entendo até música!
2	<b>M:[ri] É... quando você não entende uma língua, você se sente sem segurança!</b>
3	<b>N:</b> Sem segurança!
4	<b>M:</b> Você não sabe o que eles estão dizendo... mas <b>quando você entende... isso é uma garantia...</b>
5	<b>N:</b> Você sabe onde você está indo!
6	<b>J:</b> <b>Mas também saber uma língua é importante, faz você ficar diferente...</b>
7	<b>Pr.:</b> Diferente como?
8	<b>M:</b> Superior!
9	<b>J:</b> <b>Mas também é importante para o currículo... e::: e::: ter o documento do Celpe-Bras também é importante... porque mostra que eu aprendi a língua BEM!</b>
10	<b>P:</b> É! Essa maneira de aprender a língua também, trabalhar com muitos gêneros, discutir muitos temas, a ciência, sobre a cultura, questionar... escrever vários gêneros está sendo muito diferente, muito importante também!
11	<b>J:</b> (...) Neste momento o objetivo é passar na prova, por isso que nós precisamos fazer assim... <b>mas além de ajudar a passar na prova, vai ajudar também em outras coisas na vida, porque antes de acabar a faculdade, você tem que redigir um relatório::: não sei, um/um trabalho pro fim do curso... da faculdade, isso precisa ter um conhecimento da redação...</b>
12	<b>N:</b> É difícil... mas é bom...
13	<b>Pr:</b> A::h, então... depois de terem refletido sobre gêneros nas aulas, vocês acham que vão escrever diferente também em francês?
14	<b>J:</b> Acho que sim! Porque:: sabe, <b>eu aprendi MUITO ainda mais em francês é:: é:: francês, quando eu tô estudando português!</b>
15	<b>N:</b> Sim, é verdade!
16	<b>J:</b> Às vezes eu não tinha muita habilidade pra aprender francês do jeito que eu tô aprendendo português e:: tem relacionamento com essa aprendizagem do português... é...
17	<b>N:</b> Você falou certo! [ri] Como eu, em francês... tinha algumas coisas que eu NÃO entendia, e o português deu sentido para o francês para poder entender... comecei a entender!
18	<b>Pr:</b> Entendi...

(Conversa informal, 30/09/2008)

**Quadro 4:** Excerto 3

Nesse momento da conversa, os alunos estão falando sobre como se sentem avançando no processo de aprendizagem e comparam com o momento da chegada ao país, em que não compreendiam nem falavam português.

A imagem construída por Ntangu, contrapondo os enunciados “*eu não entendia NAda!*” (linhas 1 e 2) e “*agora entendo até música!*” (linha 2), sinaliza esse avanço e o empoderamento conferido pela aprendizagem da língua. Mananga, então, destaca dois territórios, o da “insegurança”, sem a língua, e o da “garantia”, com a língua (linhas 3 e 4). Em sua fala, a ideia de “aprendizagem” aproxima-se à de “garantia”, o que reforça o caráter potencialmente territorializador que a língua portuguesa assume nesse contexto. Seria possível dizer que saber a língua significaria ter o espaço garantido e não estar submetido a um outro, porque, conforme completa, “*você sabe onde você está indo!*” (linha 8). Nesse sentido, “saber” poderia ser compreendido como 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, dado que o certificado é o documento que oficialmente classifica ou mensura a proficiência da língua portuguesa do Brasil um estrangeiro. Vale notar a pronúncia acentuada do advérbio “bem” nesta afirmação de Jabali sobre a importância de ter o certificado: “*porque mostra que eu aprendi a língua BEM!*” (linhas 14 e 15). A narrativa de Jabali (e também a de Pinfo, linha 16) indica que passar pelo Celpe-Bras significa, mais do que ter um documento, ter a certeza de realmente aprender a língua portuguesa. Vê-se ainda que Jabali reconhece que a aprendizagem não funciona somente 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 16 a 25). O Celpe-Bras, é, pois, indiciado como uma espécie de avalizador do conhecimento.

Fica bastante nítida, nas vozes de Jabali, Pinfo e Ntangu, a percepção sobre o processo de aprendizagem por meio do Celpe-Bras como uma garantia de apropriação da língua e, como veremos mais adiante, de espaços de pertencimento. Uma garantia advinda de uma dada maneira de ensinar e aprender que estaria na base do exame, e que se caracterizaria por um ensino por meio dos gêneros discursivos (linhas 16 a 19).

Conforme predica e avalia Ntangu, um processo que “É difícil... mas é bom...” (linha 26).

A mobilização 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 letradas em seu país (linhas 29 a 37). Jabali afirma que passou a ter mais “habilidade” (linha 32) para aprender francês depois da experiência de aprender o português com essa perspectiva voltada para os gêneros discursivos, e Ntangu acompanha as considerações do colega, explicando que “o português deu sentido para o francês” (linha 36).

Assim, a dificuldade trazida pela perspectiva de ensino-aprendizagem é avaliada, de certa forma, como algo positivo e, poderia dizer, como um processo de tradução cultural (Bhabha 2007), que exigiu deles constantes negociações e ressignificações de posicionamentos, inclusive relacionados aos seus modos de compreender a própria aprendizagem. Creio também ser possível dizer que, nesse sentido, as narrativas dos quatro jovens nessa cena apresentam a experiência de aprender o português e, consequentemente, de prestar o Celpe-Bras, como um processo de relevância. Relevância que continuou a ser destacada pelos alunos ao longo de seus cursos na universidade, como veremos no excerto a seguir, que faz parte de uma conversa realizada no segundo ano de graduação. O assunto era o desempenho deles em seus cursos, mas o exame surge como memória do trajeto até então percorrido e do que ainda precisavam percorrer.

1	<b>P: Eles tentam nivelar o conhecimento do candidato... é um exame</b>
2	<b>bem elaborado, sabe?</b> Eles não vão pedi::r como se fosse as criança da escola
3	primá::ria... eles pede, mesmo assim, <b>algumas temaz bem estrutura::dos,</b>
4	<b>elaborados pra nivelar, mesmo, o conhecimento. Por exemplo, eles</b>
5	<b>vão pedir, vamos pensar que:::</b> você tá/tem que escrever uma carta
6	<b>formal pedindo para o patrocinador de poder contribuir, por</b>
7	<b>exemplo, num atleta brasileiro... É isso, por exemplo... como você</b>
8	<b>vai escrever a carta formal? Tem algumas estruturas, algumas regras</b>
9	<b>que você tem que: entender bem...</b> É isso, porque se fosse só:: não, vamos
10	escrever só [vai falando palavras em francês], seria uma prova tão fácil, que uma

	11	pessoa não vai precisar mais estuDAR! Você pode ficar lá em casa, sossegado e chegar e prestar a prova... você passa, né! <b>Essa prova, eu gostei mesmo de prestar essa prova! Se tivesse mesmo outra oportunidade de prestar novamente, eu prestaria, sim, na boa, sabe! Mas sabe, o tempo não permite!</b>
	12	<b>J: Eu também!</b> O tempo não permite...
	13	<b>Pr:</b> Agora tem outros objetivos...
	14	<b>P:</b> Outros objetivos, sim! E:: também, sabe, esse nivelamento é a busca de um tipo de aluno, o tipo de aluno que o convênio e que a universidade quer ter... eu acho que é isso... /.../ <b>Eu acho que esse tipo de prova tá tentando testar ou mudar as habilidades do aluno</b> , sabe? Porque, por exemplo, vamos pensar, na aula, vai ter muitos trabalhos pra fazer, então, <b>se você não tá habituado nesses tipos de gêneros, como você vai fazer?</b> 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! <b>Você pode escrever mil e quinhentas folhas, mas se você tá FOra do JO::go [risos], já E::ra, cara!</b>
	15	
	16	<b>J: Cartão vermelho!</b> [risos] Fora do jogo!
	17	<b>Pr:</b> Ah, não entender os gêneros é estar fora do jogo?
	18	<b>J: Isso!</b> Isso realmente acontece na faculdade, porque o professor pede um trabalho, uma prova, você tem que entender o que está sendo pedido pra você responder, se você não entendeu, não tem como você acertar na pergunta!
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
	27	
	28	
	29	
	30	
	31	
	32	
	33	

(Conversa informal, 11/06/2010)

**Quadro 5:** Excerto 4

Na perspectiva de Pinfo, são algumas as razões que posicionam o Celpe-Bras como “um exame bem elaborado” (linhas 1 e 2), a ponto de motivar o rapaz (e também Jabali) a fazer o exame novamente: “*Essa prova, eu gostei mesmo de prestar essa prova! Se tivesse mesmo outra oportunidade de prestar novamente, eu prestaria, sim, na boa, sabe! Mas sabe, o tempo não permite!*” (linhas 13 a 15).

Uma das razões é o Celpe-Bras ser percebido não apenas como o certificador de uma dada proficiência em língua adicional, mas especialmente como um instrumento com propósitos formativos. A mudança das habilidades dos candidatos (linhas 20 e 21), a que Pinfo chama de “nivelamento de conhecimentos” (linhas 1 a 4), seria um desses propósitos e uma espécie de preparação para a vida acadêmica. Entendido como um tipo de vestibular, como um exame de entrada, o Celpe-Bras teria como objetivo não apenas avaliar o conhecimento acerca da língua portuguesa como sistema linguístico, mas das habilidades de leitura, escrita, articulação de ideias, construção de posicionamentos e de autoria do examinando.

Outra razão para avaliar o Celpe-Bras como “um exame bem elaborado” presente na fala de Pinfo diz respeito a sua complexidade, que é exposta por meio do exemplo detalhado de uma tarefa que possivelmente poderia ser solicitada ao examinando (linhas 5 a 8). Essa complexidade, que está ligada ao fato de o exame não ser considerado fácil ou coisa de “criança da escola primária” (linhas 2 e 3), se traduz nas afirmações de que “é um exame bem elaborado” (linhas 1 e 3), com “temas bem estrutura::dos” (linhas 3 e 4), em que a repetição do advérbio de intensidade “bem” acentua a avaliação positiva dirigida ao exame. Para Pinfo, estar diante de um ensino bem estruturado significaria ser desafiado a estudar (linhas 9 a 11) e a usar a língua para propósitos comunicativos por meio da mobilização de gêneros discursivos, o que é enfatizado no exemplo da prova de História Geral que teria no final do semestre, e que, a seu ver, se estruturaria nas mesmas bases do Celpe-Bras: “Porque, por exemplo, vamos pensar, na aula, vai ter muitos trabalhos pra fazer, então, se você não tá habituado nesses tipos de gêneros, como você vai fazer?” (linhas 21 a 23).

Vale ainda comentar o quanto significativa é a reflexão construída pelo estudante sobre a situação de quem aprende e de quem não aprende nas bases teóricas propostas pelo Celpe-Bras. Aproveitando o clima da Copa do Mundo de Futebol de 2010, Pinfo lança mão de uma metáfora – certamente para chamar a atenção de seus interlocutores, mas também para deixar mais claro o que quer contar – que aproxima o processo 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 23 a 27).

Note-se que, na composição da imagem narrada, os gêneros discursivos exigidos pelo professor compõem o jogo ao qual o estudante tem de aderir, conhecendo suas regras de funcionamento (linhas 8 e 9). Nesse contexto, conforme avalia Pinfo, não bastaria simplesmente jogar ou fazer uso da língua, escrevendo “mil e quinhentas folhas” (linha 26), se a produção não estiver vinculada ao entendimento dos gêneros que a academia referenda. A hipérbole “mil e quinhentas”, outra figura de linguagem acionada por Pinfo em sua fala, ajuda a sinalizar como o desconhecimento do uso da língua em práticas situadas por meio dos gêneros produzidos e exigidos no contexto acadêmico seria algo aproximado a estar desterritorializado academicamente ou

territorializado apenas precariamente (Haesbaert 2004). Vale ainda ressaltar que o uso do advérbio de lugar “fora”, pronunciado enfaticamente por Pinfo (linha 27) e repetido por Jabali (linha 28), bem como a expressão “cartão vermelho” enunciada por Jabali (linha 28), tanto vozeiam um discurso de que a academia é um lugar em que exclusões efetivamente podem acontecer e acontecem, quanto 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” (linhas 31 e 32). Ou seja, mecanismos capazes de incluir Pinfo “no jogo”, garantindo-lhe um lugar no time, que, no contexto em questão, é a própria universidade. É justamente essa concepção diferente de ensino e aprendizagem, inicialmente desconhecida por Pinfo e por seus colegas congoleses, e posteriormente apropriada por eles no percurso das aulas do Pré-PEC-G, que, a um só tempo, exigiu um “aprender a aprender” em outras bases e gerou transformações – ou, como diz Pinfo, gerou mudanças nas “habilidades” (linhas 20 e 21).

O excerto colocado em tela a seguir, parte da mesma conversa, reforça como a aprendizagem da língua adicional a partir da perspectiva teórica do exame Celpe-Bras lhes propiciou experiências emancipatórias de apropriação de espaços.

1	<b>Pr:</b> Alguns gêneros que vocês escreveram em aula, vocês nunca tinham escrito em francês?
2	<b>N:</b> Eu não!
3	<b>M:</b> Não!
4	<b>N:</b> Porque até a gente recebia aqui panfletos, mas não sabia que se chamava panfleto e que era escrito de tal forma, entendeu? Porque até aqui tem brasileiros que NÃO sabem! Eu converso com eles assim, NO:ssa/eles/você ta lá no bandejão, você Ntangu, você tá muito mais do que a gente! [rindo] Um dia na sala de aula, eu não sei o que falei, tudo mundo ficou impressiona/eu falei de:: a::h, esqueci! Mas numa disciplina eu falei uma coisa e a professora queria te enconTRAR, entendeu? [risos] Que eu tava muito CERta a respeito da língua, que eu conhecia muito mais a língua do que:: as pessoas que tava na sa::la... o fato de EU usar/na verdade a professora tava falando de uma coisa assim... repetiTI::va, você quer falar de uma coisa, mas você repete muito às vezes... seria uma tautologia, só que ninguém sabia o que que era... aí a pessoa começou a falar, falar, falar, eu disse você quer falar de uma tautologia? Aí as pessoas ficaram assim, o que que é isso? Tive que explicar, entendeu? Mas... é isso! Aí quando você vai falar de um panfleto também pra falar assim, isso aqui é um panfleto! Como você sabe que é um panfleto? Você tem que falar, olha o jeito que tá, olha para quem se dirige,
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	

22	<b>olha o imperaTI::vo, olha tal! Mas vocês estudaram até imperaTI::vo? [risos] A gente estudou TUDO!</b> [risos] Então você tá
23	pronta pra fazer o vestibular! A::h, não sei, eu falei, mas a gente estudou
24	TU::do! [...] Quando elas (as amigas) têm dúvida, elas ficam perguntando,
25	Ntangu, é assim mesmo que coloca? [risos] Eu acho isso MUITO engraçado! <b>Eu</b>
26	<b>falei, gente, a língua é de vocês!</b> É isso, é isso mesmo, tem que colocar o
27	acento no verbo... ou seja, é aSSIM!
28	<b>P:</b> Eu também acho engraçado alguns amigos que me perguntaram o
29	significado de algumas palavras, o que significam, <b>NO::ssa, que</b>
30	<b>verGO::nha, o Pinfo tá falando português mais do que nós...</b>
31	<b>SA::be... assim...</b>

(Conversa informal, 18/06/2010)

**Quadro 6:** Excerto 5

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 6). 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!*”, linhas 6 e 7). 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 8 e 9). 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, posicionando-a em um lugar de destaque muitas vezes superior ao lugar de alguns brasileiros.

Em seguida, a jovem conta um episódio ocorrido em sala de aula que marca seu protagonismo como conchedora do português diante de uma plateia de brasileiros (linhas 8 a 10), 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: “*aí as pessoas ficaram*

*assim, o que que é isso? Tive que explicar, entendeu?”* (linhas 17 e 18). O verbo “explicar”, que, no contexto, situa a narradora metapragmaticamente como alguém que enuncia algo importante, algo que precisa ser ensinado, 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 19 a 22). 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?*”, linha 20), 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 (linhas 18 a 21) aos seus amigos brasileiros. Veja-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 demandados pelo gênero discursivos etc.

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?*” (linha 25 e 26). Sua afirmação categórica e pronunciada com ênfase (“é aSSIM!”, linha 28) em resposta à pergunta das amigas ajuda a posicioná-la em 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 conhecimento de português, manifestou interesse em encontrar a professora responsável por sua preparação para, provavelmente, parabenizá-la pelo curso de português a ela proporcionado (linhas 9 a 12).

É notável que Pinfo compartilha do mesmo posicionamento de Ntangu, indicando como os colegas reconhecem seu conhecimento da língua portuguesa: “*Eu também acho engracado alguns amigos que me perguntaram o significado de algumas palavras, o que significam, NO::ssa, que verGO::nha, o Pinfo tá falando português mais do que nós... SA::be... assim...*” (linhas 30 a 32). 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. As falas de Ntangu e 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 o português com as exigências traçadas pelo exame Celpe-Bras, também evidencia o Pré-PEC-G como um importante período de sua formação no Brasil, como se o conhecimento adquirido fosse um possível responsável pelo espaço diferenciado na (co) construção das práticas sociais com brasileiros. Apesar da frequente sinalização das dificuldades e sacrifícios que esse período lhes imputou, há também indicação de que a apropriação da língua portuguesa a partir de uma dada perspectiva teórico-epistemológica lhes permitiu atuar com certa propriedade em relação à própria língua e isso elevou a autoestima e a noção de certo pertencimento.

#### **4. Considerações finais**

Abro estas considerações narrando o final do percurso dos jovens congoleses na universidade.

Dos quatro estudantes, apenas Ntangu conseguiu cumprir o curso e se formar no início 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 sua filha, estando separada do pai da criança. Pinfo também foi jubilado em 2011. Bastante atordoado pelo fato de fazer um curso que, em sua visão, não lhe daria reais oportunidades de emprego em seu país, o estudante enfrentou várias crises de estresse e depressão, e uma série de reprovações em disciplinas, que lhe renderam, por mais de uma vez, a passagem pelo setor de psiquiatria do hospital universitário. Com a ajuda de um amigo congolês, Pinfo retornou ao seu país no início de 2011 e, hoje, mora com sua família na África do Sul. Jabali, apesar de dificuldades de toda ordem, manteve-se no curso até 2017, quando, então, foi jubilado, faltando 12 disciplinas para sua integralização. Jabali continua no Brasil, tendo trabalhado em empresas no Paraná, em Santa Catarina e no Maranhão.

Em 2013, na fase final de redação da tese de doutorado, solicitei ao MRE os números oficiais do convênio desde sua criação, sendo, então, informada da existência de um estudo em andamento que apresentaria os resultados do programa. Contudo, mais de dez anos depois, até o fechamento deste artigo, nenhuma publicação com esses dados foi encontrada. Na universidade em que os jovens congoleses estudaram, os números fornecidos pela Diretoria Acadêmica da instituição indicam que, de 1977 até

2022, o índice de conclusão de conveniados PEC-G é de aproximadamente 40%. Dentre os estudantes africanos do PEC-G, cerca de 35% conseguiram concluir seus cursos. Sem dúvida, são números que sinalizam problemas na implementação do PEC-G e, a meu ver, interrogam a cooperação proposta pelo convênio.

Posso afirmar que as narrativas sobre o PEC-G focalizadas neste artigo são bastante familiares de muitos que trabalham com o convênio. Em artigo publicado durante a pandemia de covid-19, em que Leandro R. A. Diniz e eu (Diniz e Bizon 2021: 152) focalizamos problemas decorrentes da implementação do PEC-G nas diferentes IES brasileiras e clamamos por soluções, esclarecemos que:

Em diferentes oportunidades, responsáveis pelo convênio nas IES, coordenadores e docentes de PLA dos cursos Pré-PEC-G, assim como estudantes, têm reivindicado o diálogo com os gestores federais do PEC-G, no MRE e no MEC, de modo a colocar em pauta as regras de funcionamento do programa. Essa interlocução se fortaleceu nos últimos anos, sobretudo, a partir do IV Simpósio Internacional Celpe-Bras (Sincelpe), realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR) entre 09 e 11 de novembro de 2017. Desde então, ao menos um encontro anual – em modalidade presencial ou remota – tem permitido o debate entre diferentes atores da política pública em tela. Contudo, do nosso ponto de vista, poucos foram os avanços até aqui, e problemas críticos não apenas persistem, mas foram escancarados com a pandemia de covid-19, cujo primeiro caso no Brasil foi confirmado em fevereiro de 2019 [grifo meu].

É bastante evidente que o gerenciamento excessivamente vertical praticado pelo MRE e MEC vem dificultando o diálogo com as IES, bem como a implementação de soluções compartilhadas que possam tirar o PEC-G do ciclo de dificuldades que marca sua história.

As narrativas trazidas à luz neste artigo, que tematizam parte dessas dificuldades, evidenciam o PEC-G como um dispositivo (re)territorializador que ajuda a:

- (i) posicionar os conveniados em espaços limitados no Brasil, frequentemente geradores de exclusão;
- (ii) controlar a vida dos estudantes, sendo potencialmente capaz de produzir desterritorializações dentro das próprias territorializações ou “territorializações precárias”, conforme teorizado por Haesbaert (2004);
- (iii) normatizar uma identidade genérica e estereotipada para os estudantes africanos como uma massa única constituída de inferioridades, ausências e lacunas: africanos, pobres, inferiores, sem conhecimento, com defasagens;

- (iv) configurar espaços de racialização, residualização e apagamento de potencialidades, reafirmando os estudantes conveniados de países africanos a partir do discurso da falta (Lopez e Diniz 2019).

As narrativas sobre o Celpe-Bras, por outro lado, sinalizaram o exame como uma política linguística com potencial (re)territorializador, cujo papel vai além de um mecanismo avalizador do ingresso do estudante na instituição. Para os jovens congoleses, “aprender para o Celpe-Bras”

- (i) é uma luta a ser travada, um caminho de sacrifícios intensificados pelas dificuldades financeiras e de uma política de apoio da universidade ao convênio, dado que a obtenção de certa proficiência tem de ser obtida em um tempo relativamente exíguo;
- (ii) configura-se como um processo essencial para os projetos de (re)territorialização, embora a aprendizagem da língua conforme os preceitos teórico-metodológicos sugeridos pelo exame seja uma das maiores dificuldades enfrentadas;
- (iii) “é difícil, mas é bom”, ou seja, é diferente, é complexo, é trabalhoso, mas é importante e deve ser enfrentado, porque é o exame é um agente (re)territorializador, definidor de vidas e de deslocamentos;
- (iv) exige e propicia grandes deslocamentos na forma de aprender, dada a diferença das concepções de leitura e escrita trazidas por suas histórias de letramento e aquelas que embasam o exame, a partir da concepção de língua como uso em práticas sociais, por meio de gêneros discursivos;
- (v) modifica o *status* de conhecimento, motivando um processo de aprender a (des)aprender;
- (vi) cria espaços de vivências e pertencimento na(s) língua(s), que os deslocam do lugar de “acolhidos” ou dos que “estão para aprender” para o lugar daqueles que podem também compartilhar conhecimento e ensinar.

Tendo essas narrativas como sustentação, reafirmo que, para se caminhar em direção a uma “outra internacionalização”, é preciso:

- (i) credibilizar os convênios com países periféricos e semiperiféricos como oportunidades para aprender com as diferenças, autorizando-as como possibilidades;
- (ii) reconhecer os diferentes conhecimentos, localidades, construções culturais e línguas como presenças, não desperdiçando o potencial que têm para a resolução de problemas sociais e para a compreensão do mundo;
- (iii) definir o que se entende por mobilidade/cooperação/acolhimento e o que implicam esses processos na materialização das experiências de mobilidade;
- (iv) compreender cooperação para além de oferecimento de vagas, planejando e implementando políticas que permitam que espaços possam ser apropriados e significados como lugares de pertencimento;
- (v) visibilizar as vozes dos envolvidos no processo de mobilidade como forma de compreender o que significam acolhimento e territorialização efetivos.

Lembro que, desde sua criação e oficialização pelo MEC e MRE como exame que valida a entrada de postulantes ao convênio PEC-G, o Celpe-Bras vem exercendo significativo papel no desenvolvimento de pesquisa na área de PLA. Estudos no campo de avaliação indicam o efeito retroativo positivo exercido pelo exame em políticas de línguas para o PLA (cf. Scaramucci 2004, 2011; Schlatter 2014), o que compreende a reflexão sobre o ensino em bases sociodiscursivas e sua materialização em diferentes instrumentos de gramatização como currículos (Kraemer 2012; MRE 2020), materiais didáticos (Bizon e Fontão 2005, 2017; Bizon, Fontão e Diniz 2021) e cursos de PLA com diferentes fins, estando aí incluídos aqueles voltados ao Pré-PEC-G.

Com tal lembrança, fecho estas reflexões finais invocando as palavras de Jabali:

	<p>1      <b>J:</b> Porque você vai me chamar... eu TAva lá, você colocou um aviso oferecendo      2      as vagas, eu passei no processo seletivo... você:: em vez de me ajudar a cheGAR      3      no final... eu não tô dizendo pra universidade amolecer, não! A universidade      4      tem que se manTER no mesmo nível... <b>mas existe um processo pra poder</b>      5      <b>preparar alguém a chegar e atingir as suas ME::tas!</b> PRO:::nto! O      6      objetivo é tal, a gente quer que você chega em tal lugar, <b>mas VA:::mos</b>      7      <b>acompanhar!</b> Não existe essa coisa, vamos chamar os meninos, vamos ficar      8      lá, pronto, acaBOU! Não chegou ao final, pronto, o problema não é nosso! Eles      9      deviam se preocupar nessa questão! /.../ Tá tendo muitos desligamentos, por      10     quê? O que que a gente tem que fazer pra refaZER ou pra corriGIR esse      11     problema? /.../ <b>É preciso acompaNHAR, ter alguma coisa, não sei, um</b>      12     <b>Celpe-Bras para ir junto com a gente nos outros anos, pra forMAR!</b></p>
(Conversa em 13/12/2008)	

**Quadro 7:** Excerto 6

A meu ver, os principais sentidos de cooperação, acolhimento e internacionalização ressoam nos verbos “acompanhar” e “formar” presentes em sua fala. São elas indícios significativos da força territorializadora do Celpe-Bras como política linguística e de internacionalização. Força esta que nunca deveria se ausentar de uma política de internacionalização.

**Referências Bibliográficas**

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BEELEN, J., Jones, E. Redefining Internationalization at Home. In: Curaj, Adrian; Matei, Liviu; Pricopie, Remus; Salmi, Jamil; Scott, Peter. (eds) *The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies*. Springer, Cham, 2015. p. 59-72. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5)

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

BIZON, Ana Cecília C.; CAMARGO, Helena R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, Rosana A. et al. *Migrações Sul-Sul*. 2a. ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018, v.01, p. 712-726. [https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/\\_migracoes\\_sul\\_sul.php](https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/_migracoes_sul_sul.php).

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Narrating lived experiences from the margins: the voices of two undergraduate students from the Democratic Republic of Congo at a Brazilian University In: CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha J. M. (Orgs.) *Multilingual Brazil - Language resources, identities and ideologies in a globalized world*. New York and London: Routledge, 2018, v.1, p. 225-240.

BIZON, Ana Cecília C.; DINIZ; Leandro R. A. Esta prova é um chumbo ao ensino do português em Cabo Verde: ideologias linguísticas na exigência do Celpe-Bras para examinandos da CPLP, 11/2021. In: SÁ, Maria Helena A.; PINTO, Paulo F.; PINTO, Susana (Orgs.). *Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior na CPLP: questões de língua e cultura*. Champs Didactiques Plurilingues: données pour des, Peter Lang, 2023.

BIZON, Ana Cecília C.; SILVA, Ivani Rodrigues. “*Eu também posso escrever!*”: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para

Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngue D.E.L.T.A., v.39, n.1, p. 1-47, 2023.

BIZON, Ana Cecília C.; FONTÃO, Elizabeth, M. *Estação Brasil*. Campinas: Editora Átomo, 2005.

BIZON, Ana Cecília C.; FONTÃO, Elizabeth, M. *Estação Brasil*. Edição revisada e ampliada. Campinas: Editora Átomo, 2017.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2010.

CÂNDIDO, Marcela D. “Eu vejo o PEC-G como uma teia”: narrativas de professoras do curso de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CHIAPPA, Roxana; FINARDI, Kyria Rebeca. Coloniality Prints in Internationalization of Higher Education: The Case of Brazilian and Chilean International Scholarships. *SOTL in the South*, v. 5, n. 1, p. 25-45, 2021.

DANGIÓ, Gabriel V. *Vozes do pró-Haiti*: Narrativas sobre reterritorialização em contexto brasileiro. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

DINIZ, Leandro R. A.; BIZON, Ana Cecília C. Programa de estudantes-convênio de graduação: vozes documentadas em favor de um outro PEC-G. In: BIZON, Ana Cecília C.; DINIZ, Leandro R. A. *Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar: pesquisas sobre questões emergentes*. Campinas: Pontes Editores, 2021.

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

FRAZATTO, Bruna E. Português como língua adicional no programa Idiomas sem Fronteiras na Unicamp: internacionalização e políticas linguísticas em foco. *Revista X*, v. 15, n. 5, p. 288–310, 2020.

FRAZATTO, Bruna E.; BIZON, Ana Cecília Cossi. Tensions among portugueses in metacommentaries from east asian international students in Brazil. *Trab. Ling. Aplic.*, v. 61, n. 3, p. 695-711, 2022.

FRAZATTO, Bruna. E. "Ainda não entendo nada e por isso é muito difícil, mas vale a pena, eu acho": internacionalização e políticas de inserção em narrativas de estudantes chineses, japoneses e sul-coreanos em uma universidade brasileira. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2023.

HAESBAERT, Rogério. *O Mito da desterritorialização*. Do “Fim dos Territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. *Journal of studies of international education*, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KRAEMER, Fernanda F. *Português Língua Adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

LEFEBVRE, Henry. *La production de l'espace*. Paris: Anthropos, 1974.

LOPEZ, Ana Paula A.; DINIZ, Leandro R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. *Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - SIPLE*, v. 9, n. 3, 2019.

MAHER, Terezinha J. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, Angela. B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARTINEZ, Juliana Z. *Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da internacionalização da Educação Superior*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MIRANDA, Yara C. C. *Projeto “Pelo’ Mundo”: a configuração de uma política linguística em um curso de Português como Língua Adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MOITA LOPES, Luís Paulo. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. Brasília: FUNAG, 2020.

RUANO, Bruna Pupatto.; DINIZ, Gabriela Loires; RAGGIO, Isabel Zaiczuk; OLIVEIRA, Layana Christine de; FERREIRA, Renata Maria Santos. O Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) no Celin-UFPR: uma experiência de ensino. In: RUANO, Bruna P; SANTOS, Jovania. M. Perin; SALTINI, Lygia M. Leite (org.). *Cursos de português como língua estrangeira no CELIN-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: UFPR, 2016.

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, v. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A quarta missão da universidade: Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001/2008.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *Lingvarum Arena*, v. 2, p. 103-120, 2011.

SCHLATTER, Margarete. Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. *Acervo Celpe-Bras-História*, Porto Alegre-RS, 2014. <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/historia/>.

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

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte-MG: Editora UFMG, 2010.

STEIN, Sharon; ANDREOTTI, Vanessa. O. Cash, competition, or charity: international students and the global imaginary. *High Educ*, v. 72, p. 225-239, 2016..

STEIN, Sharon. Internationalization for an uncertain future: tensions, paradoxes, and possibilities. *The Review of Higher Education*, v. 41, n. 1, p. 03-32, 2017.

THREADGOLD, Terry. Performing theories of narrative: Theorising narrative performance. In: THORNBORROW, Joanna; COATES, Jennifer. *The sociolinguistics of narrative*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

WORTHAM, Stanton. *Narratives in action*. A strategy for research and analysis. New York/London: Teachers College; Columbia University, 2001.