

WEISS, Denise Barros; BESSA, Mariana de Camargo; CANDIAN, Máira. Identidades e lealdades: a experiência de intercâmbio na voz de L. *ReVEL*. Vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

IDENTIDADES E LEALDADES: A EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO NA VOZ DE L

Identities and loyalties: the exchange experience in L's voice

Denise Barros Weiss¹

Mariana de Camargo Bessa²

Máira Candian³

denisebarros150@gmail.com

marianacbessa@gmail.com

maira.candian@gmail.com

RESUMO: O tema deste artigo refere-se aos impactos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) na vida de uma estudante haitiana. Pretendemos discutir, a partir da análise de narrativas, o modo como um discurso a respeito desse tratado de cooperação entre instituições de ensino superior foi construído. Fundamentado nos pressupostos teóricos e ferramentas analíticas dos estudos do discurso (WORTHAM; REYES, 2015) e nos referenciais da análise da narrativa (DE FINA, 2015), focalizando os conceitos de identidade (HALL 2006) e posicionamento (DEPPERMAN, 2015), este estudo tem como objetivo refletir sobre as narrativas construídas por uma aluna haitiana durante as aulas de Práticas de Gêneros Acadêmicos (PGA), ministradas em uma instituição de ensino superior. Inicialmente, analisaremos trechos do ensaio escrito pela discente no decorrer do curso. Em seguida, observaremos e analisaremos passagens retiradas da entrevista não-estruturada (FONTANA; FREY, 1994) realizada com a estudante. Concluímos nosso estudo com alguns questionamentos a respeito do que entendemos ser relevante para o planejamento de ações glotopolíticas (LAGARES, 2018) para o português como língua adicional (PLA).

PALAVRAS-CHAVE: narrativas; identidade; Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); políticas linguísticas de inserção.

ABSTRACT: The theme of this paper refers to the impacts of the Exchange Program for Undergraduate Students (PEC-G) on the life of a Haitian student. We intend to discuss, through narrative analysis, how

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense. Professora associada da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, onde atua na área de Português como Língua Adicional.

² Doutoranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na área de Português como Língua Adicional.

³ Mestranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) na área de Português como Língua Adicional.

a discourse regarding this cooperation treaty between higher education institutions was constructed. Based on the theoretical assumptions and analytical tools from discourse studies (WORTHAM; REYES, 2015) and narrative analysis (DE FINA, 2015) considering the concepts of identity (HALL, 2006) and positioning (DEPPERMAN, 2015), this study aims to reflect on the narratives constructed by a Haitian student during *Prática de Gêneros Acadêmicos* classes, taught at a higher education institution. Initially, we analyze some excerpts from the essay written by the student during the course. Secondly, we observe and analyze passages taken from the unstructured interview (FONTANA; FREY, 1994) conducted with the student. We concluded our study with some questions about what we consider relevant for planning of glotopolitical actions (LAGARES, 2018) for Portuguese as an Additional Language (PLA).

KEYWORDS: narratives; identities; Program for Undergraduate Students (PEG-G); linguistic policies on inclusion.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar as narrativas escrita e oral de uma estudante haitiana do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (doravante PEC-G), de forma a desvelar identidades que a aluna assume nessas narrativas, a partir das imagens e representações do “eu” dessa aluna que são percebidas ao se analisar um texto escrito e a transcrição de uma entrevista.

As narrativas aqui analisadas foram produzidas em um contexto institucional, de sala de aula: a aluna cursava à época uma disciplina de graduação em uma universidade federal brasileira cujo objetivo era promover o contato dos alunos com uma gama variada de gêneros textuais, a partir da produção de textos. Uma das propostas de escrita feita pela professora dessa disciplina foi um ensaio sobre um assunto de interesse pessoal. Resumidamente, a proposta era que os estudantes respondessem com um texto ao seguinte questionamento: “o que te incomoda?”. Com base nessa pergunta, essa aluna decidiu escrever sobre sua experiência com o programa PEC-G. Esse texto chamou a atenção da professora, que posteriormente fez uma entrevista com a aluna na qual abordou temas afins, pedindo-lhe autorização para gravação e posterior análise (empregando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE). Esse artigo nasce não de um projeto de pesquisa, mas de uma análise específica dessa situação que chamou a atenção das autoras. Assim sendo, inscreve-se na condição de relato de experiência.

Segundo Lagares (2018: 211), “a linguagem [...] fornece o material base de nossas identidades e os parâmetros e limites de nossa habilidade de saber e agir, mas é também o único material que temos disponível com o qual podemos trabalhar na melhoria de nossas vidas e da vida dos outros”. A partir da noção de que “linguagem é

campo de luta" (LAGARES, 2018: 211), analisaremos a narrativa produzida pela discente a partir dos pressupostos teóricos-metodológicos dos estudos do discurso.

Inicialmente, apresentaremos informações referentes ao PEC-G, à política linguística e à política externa brasileira. Na seção 3, discutiremos sobre os conceitos teóricos mobilizados durante a análise. A seção 4, referente ao contexto de pesquisa, será dividida em duas partes: na primeira, analisaremos a narrativa elaborada pela discente; na segunda, analisaremos uma entrevista não-estruturada (FONTANA; FREY, 1994) realizada com a estudante. A seção 5 será destinada às considerações finais do presente trabalho.

1 A POLÍTICA LINGUÍSTICA E SEUS IMPACTOS: O PEC-G

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, PEC-G, teve início no final da década de 1920 e pode ser visto como um tratado de cooperação cultural, educacional, científica e tecnológica entre o governo brasileiro e governos de países da África, América, Ásia e Europa, visando a formação de recursos humanos. Segundo o portal do Ministério da Educação (MEC)⁴, "o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais". De acordo com o Edital N° 34/2019, referente ao processo seletivo 2020 para ingresso no PEC-G⁵, sessenta e dois países participam desse programa e mantém esses acordos com o Brasil. Em contrapartida, de acordo com reportagem publicada no dia 13 de agosto de 2020 no portal do Governo Federal⁶, para o ano letivo de 2021, sessenta e seis países participarão do processo de seleção.

Diniz e Bizon (2015) explicam que, por meio desse acordo, estudantes que já completaram o Ensino Médio ou um curso equivalente conseguem realizar seus estudos em Instituições brasileiras de Ensino Superior (IES). De acordo com o seu protocolo de funcionamento⁷, "o PEC-G dará prioridade aos países que apresentem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática" (PIMENTEL; NEVES, 1998).

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>

⁵ Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2020/Edital_PEC-G_2020.pdf

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-abre-processo-seletivo-do-programa-de-estudantes-convenio-de-graduacao-pec-g-para-o-ano-letivo-de-2021>

⁷ Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/ProtocoloPEC-G.html>

De acordo com Bizon (2013), embora seja um programa centenário, esse convênio passou a ser efetivamente operacionalizado apenas em 1965, graças a um Protocolo de regulação de funcionamento. A autora também afirma que o programa já trouxe ao Brasil, desde o seu início até o ano de 2014, cerca de 25.000 estudantes. Segundo uma reportagem publicada no site G1, "Só em 2015, quase 120 mil estrangeiros deram entrada no país (VELASCO; MANTOVANI 2016). Além disso, o texto ainda mostra, com base na fala da socióloga Patrícia Villen, que "entre 2006 e 2014, é nítido o aumento crescente de imigrantes, em parte explicado pelo momento econômico do Brasil" (VELASCO; MANTOVANI, 2016). Em relação à situação atual, com base em informações obtidas de uma reportagem publicada no dia 13 de agosto de 2020 no portal do Governo Federal, o qual foi mencionado anteriormente, "os estrangeiros beneficiados com o programa são chamados de estudantes-convênio e, hoje, correspondem a 2.000 matriculados".

Com base em dados presentes no Portal do Ministério da Educação - o qual assumiu, em 1967, juntamente com o Ministério das Relações Exteriores (MRE), a responsabilidade pelo funcionamento do programa -, há mais de 100 instituições brasileiras de ensino superior participantes do programa. Nota-se que as informações a respeito dos países participantes estão desatualizadas em relação ao Edital Nº 34/2019: de acordo com o portal, "são 68 países conveniados: 28 são da África; 25 são das Américas Central e do Sul; 9 são da Ásia e 6 são da Europa"⁸. Considerando os números apresentados, Diniz e Bizon (2015: 130) ressaltam que

é preciso reconhecer o programa como um importante instrumento de política pública que desempenha um papel estratégico no processo de internacionalização das universidades brasileiras, embora, nos discursos sobre internacionalização das IES, ele seja frequentemente esquecido, sendo comum a localização do início desse processo apenas na última década.

O PEC-G é uma ação de política linguística que impacta a presença do Brasil em outros países no aspecto da educação. O aluno que vem ao país para estudar, fará isso usando a língua portuguesa. Isso tem impacto sobre como e em que Entendemos política linguística a partir do que postula Calvet (2007: 3): política linguística pode ser definida como as decisões do Estado relativas às línguas e à sociedade. As políticas para o ensino de língua, as quais pressupõem planejamento e variação em função do

⁸ Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/paises_participantes.php

contexto histórico, econômico e geopolítico, podem ser vistas como uma função específica da política linguística em si (NETO, 2013). Em relação à última, Rajagopalan (2013: 161) afirma que "é preciso encarar a política linguística nacional como uma intervenção proposital no emaranhado das relações geopolíticas no qual cada nação se encontra em um dado momento histórico".

Ao se pensar que toda ação sobre a linguagem, seja individual, seja coletiva, tem repercussões políticas, chegamos ao termo glotopolítica. Arnoux (2000: 3, tradução nossa⁹) explica que o termo abarca "as distintas formas em que as ações sobre a linguagem participam na reprodução ou transformação das relações de poder"

Guespin e Marcellesi (1986: 15, tradução nossa¹⁰) afirmam que "o conceito de glotopolítica reflete um eixo vertical ligando o fato normativo ou, aparentemente, o antinormativo mais insignificante para os fatos mais salientes de política de linguagem".

Deste modo, compreendemos que o termo glotopolítica refere-se às diversas formas como a sociedade atua sobre a língua(gem), principalmente em termos de políticas linguísticas. Guespin e Marcellesi (1986: 5, tradução nossa¹¹) mencionam alguns exemplos dessas ações da sociedade sobre a linguagem. Segundo eles, essas podem estar relacionadas "à língua, quando a sociedade legisla sobre os estatutos dessas, ou só à fala, quando a sociedade suprime um determinado uso; ou também ao discurso, quando na escola se torna matéria de exame a produção de um determinado tipo textual". Assim, por revelar "enfoques da sociedade (conscientes ou não) a respeito das ações sobre a linguagem" (BLANCO, 2016: 21) e a estreita ligação entre política e linguagem, entendemos que o programa pode ser visto como um desafio glotopolítico.

Considerando o Programa PEC G enquanto uma política de dimensão transnacional (DINIZ, 2012; ZOPPI-FONTANA, 2009) para o português do Brasil, destacaremos, nessa seção, certas exigências feitas pelo convênio estabelecido entre os países, que estão diretamente ligada a uma ação glotopolítica. Observemos o que

⁹ "De allí que "Gltopolítica" continúa siendo un término aceptable para referirse, en general, a las distintas formas en que las acciones sobre el lenguaje participan en la reproducción o transformación de las relaciones de poder" (ARNOUX, 2000: 3).

¹⁰ "Le concept de glotopolitique rend compte d'un axe vertical liant le fait normatif ou antinormatif apparemment le plus insignifiant aux faits les plus saillants de politique de la langue" (GUESPIN; MARCELLESI, 1986: 15)

¹¹ "Il désigne les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente: aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel; le discours, quand l'école fait de la production de tel type de texte matière à examen" (GUESPIN; MARCELLESI, 1986: 5).

informa o edital que regulamenta as condições para o candidato concorrer a uma vaga em uma universidade brasileira.

Poderá concorrer a uma vaga no PEC-G o estrangeiro: a) Nacional e residente dos países indicados no item 8 deste Edital, que não seja portador de visto permanente ou de qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil; b) Que tenha pelo menos 18 anos completos até 31 de dezembro de 2019 e, preferencialmente, até 23 anos completos na mesma data; c) Que apresente Termo de Responsabilidade Financeira, por meio do qual seu responsável financeiro afirma dispor de um mínimo equivalente a US\$ 400,00 (quatrocentos dólares norte-americanos) mensais para custear as despesas com subsistência no Brasil durante o curso de graduação; d) Que firme Termo de Compromisso em que se obrigue a cumprir as regras do PEC-G; e e) Que apresente o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras (Edital No 34/2019: 2).

Destacamos aqui a exigência de apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras. Essa exigência amarra uma ação de recebimento do estudante estrangeiro a uma qualificação específica no que diz respeito às habilidades de uso da língua portuguesa. Assim, pressupõe-se que esse exame seja um filtro que determina quem tem condições de viver no país em termos do domínio da língua portuguesa. Vale a pena olhar um pouco para ele.

O exame Celpe-Bras, realizado semestralmente por meio de postos aplicadores tanto no Brasil quanto no exterior pelo Inep, entende proficiência como "o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo" (INEP, 2019). Assim, a prova leva em consideração tanto aspectos textuais quanto aspectos discursivos, como propósito, contexto e interagentes. Assim, de acordo com o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP¹², a fim de considerar os variados níveis de proficiência, "o Celpe-Bras baseia-se na premissa de que participantes de todos os níveis certificados são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa. O que pode variar é a qualidade do desempenho, dependendo do nível de proficiência" (Inep 2019). Como veremos na seção referente à análise, algumas das dificuldades ressaltadas pela discente estão relacionadas tanto a esse exame quanto ao documento de responsabilidade financeira.

Bizon (2013) afirma que há, por parte do governo brasileiro, o objetivo de registrar, por meio de uma documentação, o investimento aplicado nesses países. Nota-se que essa ação faz parte de projetos econômicos e políticos de cooperação e,

¹² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>

devido a esse acordo, é necessário documentar o capital empregado. Em entrevista feita por Bizon via e-mail, um funcionário do Ministério das Relações Exteriores relatou que a preocupação desse "convênio de cooperação ("não é uma ação paternalista, nem um programa de imigração") não é obter benefícios da mesma ordem, mas, sim, abrir possibilidades de negociações internacionais com os países cooperados, dado que 'é muito mais fácil bater na porta de um país com o qual se tem uma relação de cooperação'" (BIZON, 2013: 54).

Observa-se que existe uma política de garantia do conhecimento da língua portuguesa a partir de uma baliza que é o exame Celpe bras. Sob certos aspectos, isso funciona como uma normalização do que seja o necessário para um aluno estrangeiro viver no país. Essa norma marca uma visão de política linguística no processo do PEC G, mas não garante de fato um acompanhamento posterior desses alunos em termos linguísticos. É como se o teste fosse, por si só, suficiente para indicar ausência de dificuldades futuras com a língua.

2 CONCEITOS MOBILIZADOS: AS NOÇÕES DE *IDENTIDADE*, *FACE*, *POSICIONAMENTO*, *NARRATIVA*, *INDEXICALIDADE*

Para analisarmos a narrativa elaborada pela discente durante um momento específico do curso (texto escrito) e as suas respostas durante a entrevista não-estruturada feita pela professora (texto oral), serão mobilizados os seguintes conceitos e ferramentas analíticas: 1. Identidade (Hall 2006); 2. Face (Goffman 1985); 3. Narrativa (De Fina 2015); 4. Posicionamento (Deppermann 2015); 5. Indexicalidade - especificamente, os três tipos de indexicais: avaliativos, dêiticos e o discurso reportado (Wortham; Reyes 2015).

2.1 *IDENTIDADE*

Hall (2006: 12-13) nos informa que "o sujeito pós-moderno [é] conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma celebração móvel". Assim, entendemos as identidades como móveis, negociadas e construídas socialmente através da língua, durante a interação.

O indivíduo assume diferentes identidades em diferentes momentos da vida, as quais não são, necessariamente, unificadas e coerentes, mas podem ser identidades contraditórias entre si (HALL, 2006: 13). Assim vivemos em sociedade "de tal modo

que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2006: 13). As identidades de um sujeito são mobilizadas e deslocadas de acordo com suas vivências.

Ao se mudar para outro país, ainda que por tempo determinado – no caso de intercâmbio de um estudante do PEC-G –, o indivíduo lida não só com novos aspectos linguísticos, mas com aspectos culturais e identitários do seu “eu” de que só se tem consciência ao chocar-se com aspectos culturais e identitários dos “outros”, e nesse contato acaba por adquirir um conjunto de novas identidades eivadas das características daqueles com quem passa a conviver e das situações pelas quais passa durante esse tempo. Ainda segundo Hall (2006: 13),

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

As identidades, portanto, juntamente com a língua e cultura, podem sofrer forte influência pela migração.

No mesmo sentido, Kramsch (1998: 67, tradução nossa¹³) comenta que, apesar da crença arraigada na equação de uma língua = uma cultura, os indivíduos assumem várias identidades coletivas que provavelmente não só mudam ao longo do tempo no diálogo com os outros, mas que também podem estar em conflito entre si. bell hooks¹⁴ (2019: 37), da mesma maneira, comenta como é um processo político e uma luta para nos definir internamente, apontando que a identidade “vai além do ato de resistência à dominação, estamos sempre no processo de recordar o passado, mesmo enquanto criamos novas formas de imaginar e construir o futuro”. Em complemento, apoiando-se em Hall, hooks comenta que “identidade cultural tanto é uma questão de 'ser' quanto de 'se tornar', ou devir”. Pertence ao passado, mas também ao futuro. Não é algo que já exista, transcendendo a lugar, tempo, cultura e história.” (HALL, 2003 *apud* HOOKS, 2019: 37).

¹³ “Despite the entrenched belief in the one language = one culture equation, individuals assume several collective identities that are likely not only to change over time in dialogue with others, but are liable to be in conflict with one another” (KRAMSCH, 1998: 67).

¹⁴ A autora faz questão de afirmar que seu nome deve ser escrito em letras minúsculas a fim de destacar o conteúdo da sua escrita e não a sua pessoa.

Em artigo de 2003, Weiss observou essa reconfiguração de identidades em uma análise de textos produzidos por alunas estrangeiras em um curso de português. Elas explicam em seus textos que uma das dores de estar fora do seu contexto social de origem é o fato de que suas identidades são apagadas, de certo modo, pelas dificuldades de comunicação e que à medida que vão se desenvolvendo, em termos de domínio da língua, vão se dando a conhecer, mas sempre de maneira muito parcial e cuidada.

Analizamos nesse artigo o modo como L, enquanto indivíduo (mulher, haitiana, estrangeira, aluna intercambista) e enquanto representante de um grupo (alunos do PEC-G de uma universidade mineira que passou um tempo estudando em outra instituição bem mais prestigiosa e conhecida), constitui suas identidades. Tal como Makoni (2018: 71 -72, tradução nossa¹⁵), questionamo-nos sobre a “representação do “eu” e do “outro” através da língua e como isso influencia na construção da identidade individual” a fim de compreender como a construção de identidade da L é negociada nas suas narrativas escrita e oral. Quais as imagens representativas dela mesma naquele contexto? Quais as imagens representativas das comunidades a que pertence? Que atitudes e posicionamentos revelam isso?

2.2 FACE

O conceito de face já é um clássico nos estudos de interação. Ele será aqui mobilizado para explicar parte das ações linguísticas da aluna frente à professora e à instituição em que se encontra. Apresentado por Goffman em “A representação do eu na vida cotidiana”, o conceito nos ajuda a compreender a forma como uma pessoa se coloca em uma situação social, cuidando ao mesmo tempo de não ofender a outra parte, mas procurando defender seu próprio espaço.

Goffman (1985: 77) definiu face como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico”. Em Pacheco (2014: 325), a autora faz uma revisão desse conceito e explica, citando o autor:

Na definição de Goffman, face é uma imagem social construída no fluxo dos eventos interacionais, podendo o indivíduo reivindicar diferentes faces, dependendo da situação, em um único contato específico. Além disso, a face

¹⁵ “Representation of “self” and “other” through language and how it influences individual identity construction.” (Makoni 2018: 71-72).

depende da aceitação dos outros, pois é um construto social, um empréstimo feito pela sociedade ao indivíduo e que poderá ser-lhe retirada caso ele não se comporte de modo a merecê-la.

Ao interagirmos com outra pessoa, procuramos manter-nos, por um lado, cordiais e acessíveis, cuidando para que nossas atitudes, gestos e palavras contribuam para uma imagem apropriada de nós dentro daquela situação social, dentro daquele contexto. A outra pessoa, por sua vez, vai procurar respeitar essa imagem, de modo a não ferir o contrato tácito que se estabelece na interação. Quando isso não acontece temos os mal-entendidos e as ameaças à face do outro.

Nossa análise do texto da aluna e da entrevista levou em conta essa mobilização de faces - observamos como L¹⁶ age na posição de aluna diante da professora, representante da instituição onde estuda atualmente e, ao mesmo tempo, como ela se coloca na posição de representante de alunos na mesma situação que ela.

Na subseção 3.3 a seguir, apresentaremos o conceito de narrativa e refletiremos sobre sua relação com os processos de negociações de identidades.

2.3 *NARRATIVA*

De acordo com De Fina (2015), narrativa e identidade estão, geralmente, conectadas. Assim, as narrativas são vistas como principal veículo através do qual as identidades são expressas. Os analistas das narrativas afirmam que as histórias que nós contamos moldam aquilo que nós somos. Portanto, concordamos com De Fina (2015) no momento em que ela defende que as narrativas emergem através de processos semióticos nos quais as pessoas constroem imagens delas mesmas e dos outros. Essas narrativas expressam e negociam tanto identidades individuais quanto coletivas. Bastos e Biar (2015: 102-103) defendem que a análise de narrativas:

(i) promove diálogo entre múltiplas áreas do saber; (ii) se debruça sobre a fala dos mais diversos atores sociais, nos mais diversos contextos; (iii) reverbera entendimento do discurso narrativo como prática social constitutiva da realidade; (iv) nega a possibilidade de se delinear identidades estereotipadamente, como instituições pré-formadas, atentando para como atores sociais se constroem para fins locais de performance e (v) avança no entendimento sobre os modos como as práticas narrativas orientam, nos níveis situados de interação, os processos de resistência e reformulação identitária.

¹⁶ O nome da estudante, da professora e das instituições não foram apresentados a fim de preservar o anonimato.

Portanto, conforme afirma Moita Lopes (2001: 63), consideramos que as narrativas fazem parte de "embates para legitimar sentidos", e, com isso, um de seus papéis está relacionado ao processo de construção e negociação das identidades. Segundo ele, deve-se ter em mente "o papel que as narrativas desempenham na construção de identidades sociais nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros".

Com base nas noções de identidade e narrativas, deve-se observar o modo como narradores e personagens narrados são "discursivamente construídos" (Bastos; Biar 2015: 109). Assim, nas subseções a seguir, falaremos sobre os conceitos de posicionamento e indexicalidade, conceitos mobilizados durante a análise da narrativa.

2.4 POSICIONAMENTO

Segundo Deppermann (2015: 369, tradução nossa¹⁷), "o termo posicionamento tornou-se um conceito estabelecido para elucidar as identidades que são mobilizadas e negociadas em narrativas". O estudioso argumenta que esse conceito não está vinculado à noção de identidade enquanto algo abstrato, não-empírico, global e desvinculado de contextos. Ao contrário, teorias sobre o posicionamento reforçam a ideia de que as ações dos indivíduos e suas "posições de sujeitos" (Foucault 2008) não são entidades psicológicas independentes, mas condicionadas aos discursos sociais. Assim, "é inadequado isolar as identidades dos sujeitos do contexto dos discursos nos quais essas estão incorporadas" (DEPPERMAN, 2015: 369, tradução nossa¹⁸). Deste modo, teóricos que argumentam acerca desse conceito defendem a noção de "facetas de identidades", e afirmam que essas são acompanhadas no e pelo discurso.

Deppermann relaciona esse conceito à noção de Foucault (2008) acerca das "posições de sujeito": "renunciaremos, pois, a ver no discurso um fenômeno de expressão - a tradução verbal de uma síntese realizada em algum outro lugar; nele buscaremos antes um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade" (FOUCAULT, 2008: 61). De acordo com Foucault, a subjetividades - em outras

¹⁷ "[...] Over the last two decades, 'positioning' has become an established concept used to elucidate how identities are deployed and negotiated in narratives" (DEPPERMAN, 2015: 369).

¹⁸ "It is therefore inadequate to isolate subjects' identities from the context of the discourses in which they are embedded. Positioning theories, instead, approach facets of identity in the way they are accomplished in and by discourse" (DEPPERMAN, 2015: 369).

palavras, as posições de sujeito - são desenvolvidas e moldadas por discursos sociais. Com base nos estudos de Gee (1990), nota-se essa relação entre discurso e posicionamento. O pesquisador, partindo de noções da antropologia cultural, é favorável a duas concepções acerca do termo discurso: i) quais sentidos criamos através da linguagem, isto é, o que estamos fazendo através da linguagem; ii) quais resultados estamos produzindo a partir de nossos hábitos sociais, isto é, o resultado de vários sujeitos dizendo (e fazendo) as mesmas coisas dos mesmos modos diversas vezes (LEMKE [1995] 2005). Em relação à segunda concepção, a palavra "discurso" é escrita com "D" maiúsculo. Esses Discursos estão ligados à maneira como os indivíduos "'articulam seus atos juntos' para serem reconhecidos como um determinado tipo de pessoa em um horário e local específicos" (GEE 1990: 155, tradução nossa¹⁹). Com base nesse ponto de vista acerca dos discursos, cada sujeito relaciona-se a muitos Discursos e, a partir de seu posicionamento, revela diversos Discursos dos quais ele mesmo participa e se insere enquanto ser social.

De acordo com Deppermann (2015), teorias mais recentes acerca da noção de posicionamento tem questionado o conceito de discurso com "D" maiúsculo e o determinismo discursivo. Conforme afirma o autor, as abordagens interacionais mais recentes de posicionamento, inspiradas por pesquisas sobre narrativas, análise da conversa e etnografia, reforçam a ideia de que os participantes projetam e negociam posições ativamente. Assim, segundo ele, isso não é determinado apenas pelo discurso em si, mas sim pela interação que ocorre entre sujeitos no discurso, já que esses co-constroem posicionamentos ao interagirem entre si.

2.5 INDEXICALIZAÇÃO

O termo indexicalizar (tradução do verbo inglês "*to index*") é utilizado pelos estudiosos da Sociolinguística para designar uma ação de não somente se referir a algo, mas também de, ao fazer essa referência, apontar para uma ordem cultural, social, política e cognitiva particular (BLOMMAERT, 2005). Wortham e Reyes (2015) consideram que os indexicais geralmente sinalizam avaliação, voz, posicionamento e ação social, e que esses estão divididos em três tipos: dêiticos, discurso reportado e indexicais avaliadores.

¹⁹ "Discourses are all about how people "get their acts together" to get recognized as a given kind of person at a specific time and place" (GEE, 1990: 155).

O primeiro grupo - dêiticos - são indexicais denotacionais e estão divididos em: espaciais (pressupõem informações sobre lugares); temporais (referem-se às informações sobre tempo passado, presente e futuro); pessoais (pressupõem informações sobre as pessoas do discurso); e discursivos (palavras ou expressões como "isso" ou "aquilo"). O segundo grupo, denominado discurso reportado, marca uma divisão entre o evento narrado e o evento narrativo em interações discursivas. Já o terceiro grupo - os indexicais avaliativos - refere-se aos indexicais que apontam para um contexto relevante de maneiras que caracterizam e avaliam potencialmente os participantes do evento.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia empregada para a análise dos textos.

3 METODOLOGIA

Este estudo insere-se em uma perspectiva qualitativa e interpretativista, visto que há um interesse nos acontecimentos da vida social, naquilo que é socialmente construído, e está fundamentado em ferramentas analíticas da linha de pesquisa da análise do discurso. De acordo com Wortham e Reyes (2015), o objetivo da análise do discurso é revelar o tipo de ação social que os participantes performam. Os pesquisadores defendem que os analistas do discurso iniciam a análise a partir da identificação dos sinais que tornam aspectos contextuais relevantes. Assim, segundo eles, "participantes e analistas se engajam em um processo de identificar sinais indexicais no contexto e adotar uma interpretação da voz, da avaliação, do posicionamento e da ação social que se encaixam nesse contexto relevante" (Wortham; Reyes 2015: 40, tradução nossa²⁰). Analisaremos, na seção 5 a seguir, o modo como a aluna L se posiciona em uma narrativa escrita e o modo como essa mesma aluna se posiciona em uma entrevista com a professora P.

²⁰ "Participants and analysts engage in a back-and-forth process of identifying the context that key signs index and adopting an interpretation of voicing, evaluation, positioning and social action that fits with this relevant context." (WORTHAM; REYES, 2015: 40).

4 ANÁLISE

É complicado demais. Apenas aqueles que não se amedrontam, mas se determinam e se preparam para lidar com todos os tipos de problemas que estão esperando por eles no caminho que conseguem voltar graduados e felizes por realizar o seu sonho.
(Aluna do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, 2019)

Com base em uma abordagem interacional orientada (DE FINA, 2015), analisaremos as narrativas construídas pela estudante haitiana. Como já dissemos, trata-se de uma produção criada no contexto de uma sala de aula em uma instituição mineira. Assim, é importante levar em conta, inicialmente, a situação de produção - aluna escreve para professora, aluna é entrevistada por professora. Há uma óbvia relação de poder assimétrico. Acresça-se a isso o fato de que a professora é da instituição mineira que a aluna parece não apreciar muito. O resultado é um texto marcado por delicados ajustes de texto, de modo a, por um lado ser uma oportunidade de fala dessa aluna sobre aquilo que a incomoda; por outro lado, percebe-se a presença de várias estratégias de atenção à posição ocupada pela leitora / ouvinte.

Os conceitos de identidade, bem como de indexicalidade (dêixis, discurso reportado e indexicais avaliativos) e posicionamento serão mobilizados durante as análises.

4.1 ANÁLISE DA NARRATIVA

Conforme vimos anteriormente, a análise de narrativas reforça e revela o valor dinâmico e variável dos olhares acerca das identidades. Nelson (2015: 375) argumenta que as identidades não são definidas como fatos, mas como atos. Com isso, pelo fato de as identidades "não serem coisas com as quais nascemos" (HALL, 2006: 48), elas são moldadas e construídas durante o processo de interação.

Como mencionado na Introdução, foi solicitado que os alunos produzissem um ensaio em sala de aula, o qual estaria sujeito a avaliação por parte da docente. A professora responsável pela disciplina, como forma de auxiliar os estudantes que ainda não haviam decidido quais seriam os tópicos centrais de seus textos, pediu que eles refletissem sobre seus incômodos. Um dos ensaios entregues à professora foi o da aluna L, a qual narrou seus questionamentos e críticas ao PEC-G:

[...] Normalmente, **quando ouvimos falar** de bolsa de estudo, vimos a responsabilidade de todos ou a metade dos gastos pelo governo, inclusive a estadia e alimentação da pessoa no país de destino. **Falando disso**, será que o PEC-G ajuda o aluno na mudança e na permanência dele? Será que todos os intercambistas recebem o mesmo tratamento nas universidades brasileiras? Sentem-se inferiores apenas por causa da língua que não é materna? Ou existem mais dificuldades? Esse Programa é **benéfico** somente para o país do aluno ou para o Brasil também? Como pode melhorá-lo? Sendo aluna do Programa, é **importante** discutir sobre o assunto e apresentar as experiências vivenciadas nesse contexto (Aluna L, 2019, grifo nosso).

A aluna, proveniente do Haiti e residente no Brasil há 1 ano e meio, faz uma série de questionamentos durante seu ensaio a respeito dos impactos e efeitos do programa na vida dos estudantes intercambistas. No trecho acima, a estudante utiliza do discurso reportado ("quando ouvimos falar") para se referir à fala de outras pessoas sobre o programa e aos eventos anteriores ao momento em que ela escreve. Nota-se que esse indexical caracteriza e reproduz algo do evento narrado (a escrita de um ensaio sobre o PEC-G) para levar ao cumprimento de uma ação no evento narrativo (a sala de aula). Ademais, os indexicais avaliativos utilizados durante o ensaio também sinalizam o posicionamento da estudante a respeito do programa. Destacamos também o argumento de autoridade empregado pela discente no final de sua narrativa ("sendo aluna do programa [...]"). Esse posicionamento também é observado no trecho transcrito a seguir, no momento em que a aluna narra situações interacionais vivenciadas durante o processo de seleção dos inscritos no programa:

Pelo que vivi, posso dizer que é depois disso que começam as **maiores dificuldades**, onde você vai saber se entrará no Brasil ou não, pois a única coisa que os responsáveis fazem é mandar um e-mail **dizendo o seguinte**: "se não estiver tudo pronto até tal data, você perderá a sua oportunidade ou ficará no prejuízo", até porque tem universidades federais, estaduais e particulares que oferecem algumas vagas ao Programa e as últimas começam as aulas um pouco adiantadas e **está escrito no decreto que** qualquer aluno que não conseguir fazer a matrícula no prazo que foi dado pela universidade, ela tem todo o direito do mundo de passar a sua vaga para alguém que está na lista de espera (Aluna L, 2019, grifo nosso).

Interessa-nos observar que recursos discursivos L utiliza para posicionar a si mesma durante a narrativa. Partindo da perspectiva de Bamberg e Georgakopoulou (2008) de que as pessoas empregam marcadores linguísticos para posicionarem a si mesmas e aos seus interlocutores, o uso do verbo "viver" na primeira pessoa do singular ("pelo que vivi") enfatiza a posição do sujeito em relação ao mundo. Por outro lado, no momento em que a estudante usa da citação direta para reportar o discurso

de outras pessoas, há uma predominância da orientação mundo-sujeito e dos efeitos dessa relação. Assim, com base no pensamento dos pesquisadores,

a posição se dá na linguagem, a partir do uso de recursos discursivos. Nesse entendimento, caberá ao analista identificar as formas linguísticas nas quais as pessoas posicionam a si e a seus interlocutores, como, por exemplo, no uso ou na omissão de pronomes pessoais como o “eu”, de verbos e de marcadores linguísticos espaço-temporais, como o “aqui”, “lá”, “agora”, “então”, “hoje”, “antes” (MOUTINHO; CONTI 2016: 2).

Partindo do pressuposto de que a linguagem expressa o posicionamento do sujeito, analisaremos um dos trechos finais da narrativa:

Como podem constatar, desse Programa, nem todos que quiserem, podem participar se não tiver seu próprio recurso, pois **o governo não vai ajudar** você nas despesas para entrar e/ou ficar no Brasil. Tudo por sua conta e isso pode chegar até o fim do curso se não tiver sorte de estudar em uma universidades que saiba acolher estrangeiros onde você vai encontrar pessoas que vão se colocar no seu lugar para tentar entender a sua situação e ajudarem no que puderem ou que vão apresentar o seu caso para aqueles que possam te ajudar. Mas, tem outras universidades que não olham para nós e nem precisa procurar por **elas** porque **não valem a pena**. Se for procurar, **vai se arrepender** por não ter ficado com seu problema ao invés de contar para alguém que não vai entender a sua dor (Aluna L, 2019, grifo nosso).

Ao empregar a expressão "como podem constatar", a discente se posiciona e posiciona o interlocutor no evento narrado. Nota-se que ela opta por utilizar a expressão "não vai", e não a expressão "não deve", pelo fato de ter convicção a respeito do assunto relatado. Por ter vivenciado os processos de vinda ao Brasil, a aluna manifesta-se com propriedade durante a narrativa. Em todo o momento, ela reforça o seu direito de argumentar sobre o assunto pelo fato de ser participante do programa. É interessante observar o uso do dêitico discursivo "elas" no momento em que ela se refere às universidades que não são receptivas aos alunos estrangeiros. No que diz respeito a essas últimas, a estudante reforça, por meio de indexicais avaliativos, o seu posicionamento contrário em relação a essas instituições de ensino superior.

Na subseção 4.2, através de uma entrevista não-estruturada realizada pela docente com a estudante (segunda fase da análise), discutiremos sobre o modo como as identidades da estudante são negociadas durante a entrevista e analisaremos o modo como os conceitos de posicionamento e indexicalidade são mobilizados durante a construção de sentidos da narrativa.

4.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA NÃO-ESTRUTURADA

Em relação às entrevistas não-estruturadas, Fontana e Frey (1994: 365) defendem que essas "são utilizadas para entender comportamentos complexos de membros da sociedade sem impor qualquer categorização a priori que possa limitar o campo de perguntas". Assim, partilhamos do pensamento de Blommaert e Jie (2010) quando esses afirmam que "perguntar, de fato, é frequentemente a pior maneira de descobrir". Assim, buscamos capturar a espontaneidade e a abertura que as entrevistas não-estruturadas proporcionam aos participantes ao invés de nos limitarmos a perguntar, já que nós, pesquisadores, fazemos parte das entrevistas.

No excerto 1 a seguir, conhecemos a estudante L. Sabendo quem é a L – haitiana, aluna de intercâmbio no Brasil, participante do programa PEC-G, estudante de uma universidade mineira (doravante Universidade B) e ex-estudante de uma universidade de prestígio da qual ela sente tanta falta (doravante Universidade A) – e quais as comunidades ela pertence – Haiti, Brasil, Universidade A e Universidade B – em todo o contexto das narrativas, passemos a analisar quais as identidades ela afirma e quais imagens representativas ela constrói no seu discurso a respeito dessas comunidades.

Tabela 1:

1	P	É L me fala um pouquinho sobre você assim: quem você é? Por
2		que você veio para o Brasil? Quais os motivos de você ter
3		vindo para cá: sua experiência de vir para cá: me fala um
4		pouquinho sobre você.
5	L	Então como você já sabe eu sou L Eu sou haitiana, eu tô
6		aqui:: já tem 1 ano e meio ah pra estudar, pra estudar.
7		Então eu não sabia se eu viria pra cá pra estudar, porque
8		eu sempre quis Canadá.
9	P	Por que você queria o Canadá?
10	L	Eu quis o Canadá porque:: na escola pública no Ensino Médio
11		eles sempre:: prometeram isso para gente que depois a gente
12		vai poder estudar no Canadá ou na Itália. Mas eu:: <u>sempre</u>
13		QUIS a área de saúde:: e eu ouvi dizer também que lá tem
14		uma boa Enfermagem e eu queria estudar lá. Mas depois eles::
15		depois disso saiu o resultado final e eles não falam nada
16		mais pra gente e deixam a gente perdida assim:: E eu fiquei
17		sabendo do programa PEC-G e falei para mãe eu vou tentar,
18		eu vou mostrar pra eles que:: sem eles ou com eles eu posso
19		realizar o meu sonho que era estudar num país estrangeiro,
20		por isso que eu tô aqui.
21		

Nota-se que o fato de a aluna L estar conversando com alguém em posição hierarquicamente superior e, além disso, representante da qual ela indiretamente fala, influencia o modo como L estrutura o seu pensamento (o que pode ser observado nos prolongamentos de fala nas linhas 15, 17 e 18, por exemplo). Aqui chamamos a atenção para o fato de ser essa uma conversa de caráter institucional. Ainda que à primeira vista pareça informal, ela é marcada pela situação de assimetria advinda do lugar de fala das duas envolvidas - professora e aluna. Outro ponto relevante de análise é o uso dos verbos indicativos de necessidade²¹ (verbo "querer") por parte de L. Observa-se que os verbos da ordem do querer vão desaparecendo durante a interação.

Através e na língua, durante a interação, construímos nossas identidades, representando o “eu” e o “outro”. No trecho 2, a seguir, L demonstra sua identidade de haitiana ao comentar o motivo pelo qual havia escolhido ir para a cidade de Belo Horizonte:

Tabela 2:

54	L	Então quando você participa do meu programa você tem a
55		possibilidade de escolher o estado só que se não:: se não
56		tiver vaga numa das universidades do seu estado ou do
57		estado que você escolheu, eles vão te dar um outro. Então
58		eu escolhi Brasília, só que eles, no programa também, você
59		pode fazer a língua ou estudar Português numa
60		universidade, num outro estado e você vai fazer o curso
61		num outro. Só que eu não sabia se tinha como ficar na na
62		faculdade que você estuda a língua, por isso que eu escolhi
63		Brasília e Belo Horizonte Então eu escolhi Belo Horizonte
64		porque têm muitos haitianos lá.
65	P	Hum.
66	L	Eu não queria ficar tipo tão longe da minha família sem
67		ter um conhecido por isso que eu escolhi em Belo Horizonte
68		(.) Por isso, mas eu estava em Brasília.

Nesse trecho 2, percebemos, além da manifestação da identidade haitiana de L, uma expressão do que Hall (2003: 27), em livro intitulado *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, explica, sobre identidades compartilhadas por migrantes com a mesma origem:

²¹ Os trechos em negrito foram grifados pelas próprias autoras deste trabalho.

na situação de diáspora, as identidades se tornam múltiplas. Junto com os elos que as ligam a uma ilha de origem específica, há outras forças centrípetas: há a qualidade de “ser caribenho” que eles compartilham com outros migrantes do Caribe.

Pelo fato de estar longe da sua família, L manifesta que gostaria de ter um conhecido por perto e ela se refere a esse conhecido como os muitos haitianos que estavam em Belo Horizonte. Ela não menciona se já os conhecia ou não, o simples fato de serem haitianos os fazem ser conhecidos. Assim, L demonstra que o mesmo elo que ela possui com seu país de nascença ela possui com esses haitianos também em situação de diáspora, por justamente compartilharem, além da origem, a situação de viver fora do país.

Em relação às comunidades em que está inserida: Haiti, Brasil, Universidade B e Universidade A, percebemos como ela estabelece comparações entre Brasil e Haiti e entre as duas instituições de ensino. Elencamos o excerto 3 a seguir sobre as razões pelas quais L gostaria de estudar em outro país e sobre o olhar da estudante a respeito de seu país de origem, o Haiti:

Tabela 3:

22	P	E me fala uma coisa, por que você queria estudar num país
23		estrangeiro?
24	L	Então lá no meu país, quando você estuda num país
25		estrangeiro:: o seu diploma tem mais valor assim:: e por
26		isso que eu queria vir.

Percebemos que L demonstra na sua fala um aspecto a respeito do seu país, quando explica o porquê de querer estudar num país estrangeiro. Ela explica que, no Haiti, o diploma universitário de um país estrangeiro é mais valorizado de modo que mostra a valorização que a sociedade do Haiti dá a diplomas conquistados em outros países.

No trecho 4 a seguir, L, ao comentar, a pedido da professora, sobre o que sente falta do Haiti e um ponto positivo do Brasil, manifesta outro aspecto do Haiti, quando estabelece a comparação Brasil *versus* Haiti, e também demonstra o que pensa positivamente sobre o Brasil:

Tabela 4:

360	L	Ah e o que eu gosto daqui é que:: a diversidade cultural
361		que tem aqui eu gostei bastante disso e també:m é um país
362		°como posso falar?° >Eu não tô dizendo que você pode fazer
363		o que quiser, mas< pelo menos você:: °deixa eu ver° AH
364		você pode fazer uma coisa que você gosta sem ter influência
365		das outras pessoas assim você pode fazer isso. Outra coisa
366		que eu gostei bastante é o SUS
367	P	O SUS?
368	L	Sim
369	P	É mesmo?
370	L	Eu gostei, mesmo que <u>DEMORA</u> assim pra atender as pessoas
371		às vezes mas eu gostei bastante. Porque lá no meu país,
372		eu não tô dizendo que não tem, mas você tem que dar uma
373		taxa assim, às vezes se você não tem, só por causa disso
374		você não vai no hospital, mas aqui é: se quisER pode fazer
375		sei lá o tratamento assim sem pagar nada, eu sei que vai
376		demorar, mas pelo menos tem
377	P	Entendi. Muito bom. Muito obrigada! Foi muito bom! Você
378		tem alguma pergunta pra me fazer?

Nesse trecho, percebemos que L escolhe dois pontos positivos a destacar sobre o Brasil: a diversidade cultural e o Sistema Único de Saúde (SUS). Percebemos como ela modaliza o discurso para explicar sobre a diversidade que ela percebeu no país. Ao dizer “eu não tô dizendo que você pode fazer o que quiser, mas” (linhas 362 e 363), L modera seu elogio para não soar que no Brasil as pessoas podem fazer qualquer coisa que quiserem e continua explicando que as pessoas parecem ser livres para fazerem o que gostam sem se sentirem influenciadas por outras pessoas. Nota-se que, ao reduzir o tom de voz nas linhas 362 e 363 e refletir sobre o modo como deveria se expressar sobre o assunto, a preocupação da estudante em relação ao que Goffman (1985) definiu como face, isto é, observa-se a tentativa da estudante de preservar as imagens sociais construídas a seu respeito durante a entrevista com a docente.

E o segundo ponto positivo que L diz gostar bastante é o SUS, embora ela demonstra entender as limitações do sistema, como o tempo de espera para ser atendido, ela elogia o fato de que se você precisar de tratamento você terá. Percebemos como L, mais uma vez, modaliza a comparação que faz entre os países, quando vai tecer um elogio ao Brasil, ao dizer “não tô dizendo que não tem, mas” (linha 372), a fim de não criticar o Haiti, e explica que lá, se a pessoa não tiver dinheiro para pagar a taxa cobrada, a pessoa deixa de ir até o hospital em busca de tratamento. A imagem representativa que ela constrói do seu país de origem, nessa comparação, enquanto

elogia o Brasil, é mostrando que o sistema de saúde do Haiti, embora cobre taxas, as quais nem sempre as pessoas podem pagar, também é digno de ser elogiado, como o do Brasil que “demora a atender as pessoas às vezes” (linha 370).

No trecho 5 a seguir, a professora, sabendo que L gostou de Brasília, pergunta sobre o que exatamente ela gostou da capital do Brasil. L, assim, afirma que gostou foi da Universidade A e explica os motivos.

Tabela 5:

74	P	Sim: O que você gostou da (Universidade A)?
75	L	Então, e:: eu sempre ouço que lá tem o melhor curso de
76		Relações Internacionais.
77	P	Uhum.
78	L	Falei ah, eu quero conhece conhecer por que a (UNIVERSIDADE
79		A) é assim.
80	P	Hum.
81	L	E, quando eu cheguei lá, o que eu tinha ouvido era muito
82		verdade, assim, fiquei:: Ah Os professores de Português::
83		eles:: Ah, são muito bons assim e tem tem tem uma
84		professora que não ensina Português na (Universidade A),
85		mas eu acho que ela se encaixa muito bem quando eu cheguei
86		lá na (Universidade A). Eu não sei hh eu não sei o porque,
87		mas é:: Outra coisa também lá na (Universidade A) eles:
88		ah, eu estou falando dos responsáveis do meu programa::
89		do outro lugar, mas ah, acolheram a gente muito bem. Eles
90		entendem que você está muito longe da sua família, o que
91		eles podem fazer pra você eles fazem.

L explica que, antes de conhecer a Universidade A, já tinha ouvido sobre as relações internacionais da instituição e por isso se interessou em conhecer a Universidade. E quando chegou lá, L descobriu que tudo que ouviu falar era verdade: segundo ela, os professores de Português, em especial uma professora, eram muito bons; ela se sentiu muito bem acolhida por pessoas que fazem o que podem para ajudar. Aqui vale destacar a ênfase que a estudante L dá ao se referir à instituição Universidade A (linha 79). Fica clara a emoção de se lembrar daquele período, mesmo considerando depois que passou por momentos muito difíceis em termos financeiros lá. Prevalece, entretanto, uma avaliação muito positiva daquela experiência.

No excerto 6, a seguir, ao ser perguntada sobre a opinião dela acerca da Universidade B, L constrói imagens representativas tanto dessa instituição, universidade em que está cursando a graduação, e mais uma vez da Universidade A.

Tabela 6:

257	P	Entendi e o que você acha da (Universidade B)? : hhh
258	L	Então, a minha impressão não foi boa. É isso que.hh
259	P	Uhum:
260	L	É porque também eu estudei na (Universidade A), eu °gostei
261		bastante e >eu não sei se é porque eu num consegui
262		esquecer< agora°
263	P	Uhum:
264	L	Mas a (Universidade B)? É UMA BOA UNIVERSIDADE também.
265	P	Uhum:
266	L	É uma boa universidade, >só que os responsáveis< têm que
267		trabalhar mais. Se, se eles querem tipo que muitas sei lá
268		pessoas ou intercambistas venham estudar aqui, eles têm
269		que: Ah se colocar no lugar da pessoa, falar “ah, tá, se
270		eu, eu estivesse fora também eu queria que eles me tratam
271		assim, assim e assim”. E também uma coisa que eu gostei
272		da (Universidade A), cada mês tem uma reunião dos
273		responsáveis do meu programa com os alunos pra saber como
274		você tá, o que você tá precisando. Mas desde que eu tô
275		aqui, °ninguém me chamou pra saber como eu tô°. Assim: Ah.
276		É isso.

Percebemos como ela, ao começar a emitir sua opinião sobre a Universidade B para a professora da instituição e perceber que é algo negativo, muda o tópico e diz que, como gostou muito da Universidade A, talvez não tenha conseguido esquecer e por isso não teve uma boa impressão da Universidade B. Assim, L continua dizendo que também considera a Universidade B uma boa instituição, mas traz sua verdadeira opinião sobre a Universidade. Percebemos pelo uso de “só que” (linha 266), com valor de conjunção adversativa, que L traz uma ideia de contraste sobre a Universidade B: é boa, mas, se a instituição quer atrair mais intercambistas, há alguns pontos que podem ser melhorados, como a empatia, ao se colocar no lugar do estrangeiro e pensar em como gostaria de ser tratado se estivesse naquela situação. Desse modo, L traz a Universidade A mais uma vez como forma de comparar e até de mostrar no que a Universidade B poderia melhorar: na Universidade A, o PEC-G promove reuniões como os alunos todo mês, enquanto na Universidade B, desde que ela chegou, ninguém ainda tinha a procurado para saber simplesmente como ela está. Na linha 275, ao relatar o fato de não ter sido procurada, nota-se que a estudante busca preservar a sua face, já que reduz o tom de sua voz durante esse momento da entrevista.

Observamos as identidades que a estudante afirma ao descrever as Universidades A e B: devido à experiência de ter estudado em duas instituições de

ensino superior, é possível notar a imagem de estudante intercambista que a aluna negocia durante esse momento da entrevista. Além disso, nas linhas 272 e 273, ao empregar o pronome possessivo "meu" ao mencionar o programa, entendemos que L negocia durante a entrevista a identidade de participante do programa PEC-G. Assim, aproximamo-nos do que defende Nelson (2015: 375) acerca das identidades: não estão impressas em nossos materiais genéticos, mas são atos que assumimos e posicionamentos que (des)construímos ao longo do processo. Assim, notamos o que afirma Deppermann (2015) acerca da noção de posicionamento: L projeta e negocia ativamente, nesse momento da entrevista, a posição de aluna intercambista de duas instituições de ensino superior e de participante do PEC-G.

No excerto 7 transcrito a seguir, analisaremos o modo como a estudante utiliza de recursos linguísticos e paralinguísticos para elucidar o seu pensamento a respeito do programa PEC-G:

Tabela 7:

141	P	Depois que você fez o Celpe-Bras, né? E: me fala uma coisa,
142		como que:: o que você pensava do PEC-G antes e o que você
143		pensa do PEC-G depois?
144	L	então: na hora que eu falei tá bom eu vou participar desse
145		programa eu não precisava hh saber de nada assim:: como
146		eu posso falar isso:: EU SÓ queria estudar num país
147		estrangeiro como foi o meu sonho mas hh quando:: quando
148		chegou o dia que o resultado saiu meu nome falei meu Deus
149		e agora o que que eu vou fazer hh
150	P	(Riso) depois vai pensar
151	L	porque assim depois de sair o resultado você tem que ir
152		na na embaixada do Brasil no seu país pra continuar com o
153		processo se você se você tiver com interesse ainda e::
154		quando eu cheguei lá a menina falou pra mim "hm agora é
155		mais difícil ta?" hh aí eu "por que?" ai ela "então (.)
156		pra te dar um visto você tem que comprar a passagem de
157		avião e tem que mostrar que você já comprou e ela falou
158		também que tem que apresentar um comprovante que fala que
159		o seu pai já mandou 600 dólares pra você no Brasil:: e eu
160		não tinha como hh Jesus eu só consegui .hh o prazo era 30
161		de janeiro de 2018 eu só consegui: comprar a passagem dia
162		28 e::
163	P	nossa
164	L	e não acabou aqui não porque quando quando eu cheguei aqui
165		eu tive que pagar o aluguel até outubro porque eu fui
166		morar na (Universidade A) 21 de outubro assim:: mas foi
167		bem difícil.

Inicialmente, nota-se que a discente enfatiza o seu próprio posicionamento em relação ao programa por meio do uso do dêitico pessoal "eu". Ademais, os recursos paralinguísticos utilizados por L durante sua fala (como, por exemplo, o emprego do som em volume mais alto do que do entorno na linha 147 e as risadas na linha 149) também ressaltam o seu posicionamento a respeito de seus sonhos e objetivos de estudar em um país estrangeiro. Bizon (2013: 103) destaca o olhar de Wortham (2001) a respeito desses elementos paralinguísticos ao afirmar que o entendimento dos posicionamentos interacionais vai além dos aspectos relacionados ao texto em si:

[...] Wortham enfatiza a necessidade de se depreender a inter-relação dos aspectos macrossociais com os aspectos relacionados a padrões textuais da conversação, do contexto discursivo. Assim, o autor chama a atenção para a necessidade de se analisarem também os recursos linguísticos e paralinguísticos utilizados pelos narradores nas interações. Esses recursos são referenciados por Wortham como pistas de contextualização (contextualization cues), as quais indexicalizam os posicionamentos interacionais de seus narradores para os outros, tanto na história narrada, quanto no evento de contar a história. Por isso, são também pistas indexicais (indexical cues).

Por outro lado, ao narrar as dificuldades que vivenciou durante o processo de seleção dos participantes do PEC-G, a estudante faz uso do discurso reportado em "a menina falou para mim" (linha 154) e, com isso, resalta um segundo posicionamento: o dos responsáveis pelo programa. Interessa-nos observar que, embora a aluna não tenha mencionado o nome dos responsáveis por analisar a documentação exigida no edital, sabemos quem é o sujeito/ a instituição a qual ela se refere em sua narrativa pelo fato de ela citar a embaixada do Brasil em outros países. Assim como afirmam Wortham e Reyes (2015: 47, tradução nossa²²), "nós não podemos saber ao que dêiticos como 'aqui', 'agora' e 'eu' se referem sem informações sobre onde, quando e sobre quem os sujeitos do discurso estão falando". Desse modo, só entendemos o emprego do dêitico discursivo "aqui" em "e não acabou aqui não" (linha 164) pelo fato de termos conhecimento do assunto tratado anteriormente. Além disso, cabe ressaltar o modo como a discente se posiciona a respeito dos ocorridos no momento em que afirma que há outras informações a serem reveladas ao interlocutor e conclui sua fala com um indexical avaliativo, qualificando a situação ocorrida como "bem difícil" (linha 167).

²² "We cannot know what deictics such as here, now and I refer to without information about where, when and by whom they are spoken (Wortham; Reyes 2015: 47)".

Na segunda etapa da entrevista desenvolvida com L, a professora retoma a pergunta feita anteriormente sobre o pensamento da discente a respeito do PEC-G. Analisaremos o excerto 8 a seguir:

Tabela 8:

217	P	Entendi. E:: o que você pensa do programa hoje? Que você
218		tá aqui::: Tem te ajudado? Você conseguiu realizar o seu
219		sonho de estudar numa universidade estrangeira? O que você
220		ainda pretende conquistar?
221	L	então (.) eu já passei por °muita dificuldade° assim como
222		eu já falei MAS eu tô:: como posso falar isso? hh Então:::
223		eu sei que::: é nada na vida é fácil pra conquistar assim::
224		e também eu to realizando o meu sonho e eu não vou deixar
225		isso::: sei lá:: hhh
226	P	te desanimar?
227	L	eu vou:: sim:: desanimar sim eu vou seguir meu sonho assim
228		
229	P	e o que você mudaria no programa? se você pudesse?
230	L	então:: como eles dizem que é um programa que era pra
231		ajudar: tipo aqueles que querem estudar fora do país assim.
232		MAS eu: acho que tem:: não é- não é tipo uma <u>isso mesmo</u>
233		só porque: quem pode participar são aqueles que têm como
234		se manter aqui no Brasil
235	P	Uhum
236	L	no MEU caso <u>EU não to dizendo</u> hh que eu tenho como hh mas
237		eu queria tanto que eu nem me lembro ai:: é:: que eu tenho
238		ou não. mas nem todo mundo pode participar entendeu? se
239		tá ajudando eu acho que quem quiser pode participar poderia
240		participar assim- mas- <u>eu não to dizendo que não tá</u>
241		<u>ajudando também</u> porque eu to realizando o meu sonho que
242		era estudar lá fora entendeu? se eles puderem ajudar mais
243		(.) ° acho que seria melhor °
244		

Observa-se que, ao ser questionada sobre o programa, a aluna enfatiza as dificuldades que passou durante sua permanência no Brasil. Mais uma vez, ela utiliza o dêitico pessoal "eu" a fim de ressaltar o seu ponto de vista sobre o assunto. Assim, em outras palavras, é o seu posicionamento, a sua experiência e a sua vivência que estão sendo destacados na narrativa. Nota-se, também, que há um desconforto por parte de L em responder ao questionamento da professora. Isso pode ser percebido no prolongamento de sua fala (linhas 221 e 222) e na repetição do dêitico pessoal "eu".

Na primeira pergunta feita pela professora (linhas 217 e 220), há uma ênfase na vida da própria aluna e em suas metas. Já na segunda pergunta, em que a docente questiona sobre as mudanças que a discente faria em relação ao programa, há uma mudança de foco devido ao uso do discurso reportado em "como eles dizem" (linha

230): a ênfase está no posicionamento dos responsáveis pelo programa. Embora a aluna não tenha apresentado nenhuma informação específica em relação às pessoas que conduzem o convênio, sabemos que ela se refere a esses responsáveis pela utilização do dêitico discursivo "eles".

Deste modo, notamos que a estudante basicamente se abstém de comentar sobre o programa em si, já que usa as palavras de outros para mostrar promessas/compromissos X realidade. Percebe-se que a estudante busca preservar a sua face em determinados momentos da interação. A reformulação de sua fala (linhas 236 e 241) e a utilização do verbo "acho" (linha 243) confirmam o que Goffman afirma sobre o valor positivo que requisitamos em nossas interações. Goffman (1985) defende a visão de que há sempre consenso operacional, um acordo envolvido no modo como os interagentes definem uma situação social (GOFFMAN 1985: 19). O rompimento desse consenso resulta em uma ameaça à face do participante responsável por questionar essa definição da situação em que se encontra.

Portanto, assim como afirma Blommaert (2005), não há um uso não-social do discurso, assim como não há um uso não-cultural e não histórico desse. O autor enfatiza o interesse em demonstrar "como o discurso pode se tornar um local de diferenças sociais significantes, de conflitos e lutas, e como isso resulta em todos os tipos de efeitos socioestruturais" (BLOMMAERT 2005: 4, tradução nossa²³). Percebe-se, com base nas transcrições analisadas anteriormente, que a linguagem é um ingrediente nos processos de poder (Blommaert 2005), e o discurso é, segundo Blommaert (2005: 2, tradução nossa²⁴), a "linguagem-em-ação". Assim, as narrativas aqui apresentadas podem ser vistas como um espaço para a discussão não somente sobre acontecimentos ligados ao acolhimento de estudantes do PEC-G, mas também sobre a construção das identidades de uma aluna haitiana no Brasil e sobre os impactos desse programa na vida dessa estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto que esse artigo percorreu mostra a construção da imagem do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) com base no discurso de

²³ "What concerns us here is how discourse can become a site of meaningful social differences, of conflict and struggle, and how this results in all kinds of social-structural effects (BLOMMAERT 2005: 4)".

²⁴ "Discourse is language-in-action [...] (BLOMMAERT 2005: 2)".

uma estudante haitiana. A análise partiu de um texto escrito por ela como atividade dentro de uma disciplina na graduação e avançou para uma entrevista não-estruturada feita pela professora/pesquisadora.

Ao tratar de assuntos delicados como sua história pessoal dentro do programa PEC G, a aluna cujos textos analisamos aproveita uma oportunidade dada em uma situação de ensino para colocar sua voz. Essa voz foi ouvida pela professora, que, sem deixar a tarefa padrão de lidar com as características do texto dela, percebeu ali uma conversa que se iniciava.

Na entrevista, os pontos que estavam somente rascunhados na escrita dela foram ficando mais evidentes, mesmo com as limitações decorrentes da situação de produção daquele novo texto. Equilibrando-se entre as identidades de aluna da graduação de uma instituição menos prestigiosa do que a que havia deixado antes e de participante de um programa brasileiro, sendo estrangeira, L vai desvelando situações que, por um lado, são pessoais, mas por outro revelam fragilidades a que estão expostos outros participantes do programa.

Lidando com os limites impostos pela necessidade de proteção da própria face e da face da professora/pesquisadora, seu relato faz-nos pensar como as situações de interação dentro da sala de aula são momentos preciosos em que o acolhimento do profissional professor fará a diferença para incentivar a coragem do aluno de se expor, sem o medo de ter problemas em relação ao que diz.

Aqui mostramos mais uma vez o papel das narrativas na construção dos posicionamentos dos sujeitos. Assim como afirmam De Fina e Georgakopoulou (2008), os posicionamentos são acompanhados por práticas sociais. L, em suas análises de caráter pessoal sobre o programa e suas fragilidades em duas instituições diferentes, expõe o aspecto das relações humanas que nem sempre é suficientemente levado em conta ao se estabelecer uma política pública.

Assumindo a voz da aluna, ela procura proteger a própria imagem diante da professora, mas como intercambista, não deixa de mostrar como as dificuldades pelas quais passou, muitas delas devido a questões burocráticas e a sua falta de experiência com as tarefas inerentes ao processo de se pleitear vaga no programa.

Esse relato também nos faz pensar sobre as relações entre os participantes do projeto PEC G (e, porque não, de outros movimentos de intercâmbio) e as instituições brasileiras que os recebem. Mergulhados em uma burocracia que mais pune do que ajuda, nossos funcionários estão preparados para lidar com as dificuldades desse

trabalho? Existem instâncias de formação, que passem pelo preparo profissional para o convívio com alunos provenientes de dezenas de países? Existem pessoas preparadas para acolher essas pessoas, orientar nos primeiros passos? Se não, há tutoriais escritos com clareza, nas línguas oficiais dos países atendidos, que decifrem as letras miúdas dos editais, escritos todos em português? São perguntas fundamentais quando se pretende internacionalizar nossas instituições de ensino. L, em seu relato simples de aluna, nos alerta para muitas das fragilidades de nosso sistema.

Políticas gerais não dão conta, nunca, de aspectos emocionais envolvidos nesse complicado processo. É por isso que precisamos de um acompanhamento mais pessoal por parte da instituição. Acolher esse estudante pode significar a diferença entre uma experiência muito sofrida de isolamento e exclusão para uma oportunidade de crescimento desse aluno e daqueles que terão a chance de convívio com ele.

REFERÊNCIAS

ARNOUX, Elvira Narvaja de. La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: *LENGUAJES: TEORÍAS Y PRÁCTICAS. PRIMER SIMPOSIO EN LA MAESTRÍA EN CIENCIAS DEL LENGUAJE*. 2000. Buenos Aires: GCBA, p. 1-18, 2000. Disponível em: <https://www.academia.edu/24563971/La_Glotopol%C3%ADtica_transformaciones_de_un_campo_disciplinario>

BAMBERG, Michael; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. *Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis*. In Text & Talk, v.28, n.3, 2008.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *D.E.L.T.A*, v.31, n. especial, p. 97-126, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-44502015000300006&lng=en&nrm=iso>.

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) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

BLANCO, Ariel Matías. *O campo glotopolítico do espanhol: norma linguística e autoridade normativa*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras.

BLOMMAERT, Jan. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BLOMMAERT, Jan; JIE, Dong. *Ethnographic Fieldwork: A Beginner's Guide*. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Lingüísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

DE FINA, Anna. Narrative and Identities. In: DE FINA, Anna; GERGAKOPOULOU, Alexandra. (org) *The handbook of narrative analysis*. Oxford: John Wiley & Sons, 2015.

DE FINA, Anna; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. *Analysing narratives as practices*. Qualitative Research, v. 8, n. 3, 2008.

DEPPERMAN, Arnulf. Positioning. In: DE FINA, Anna; GERGAKOPOULOU, Alexandra. (org) *The handbook of narrative analysis*. Oxford: John Wiley & Sons, 2015.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; BIZON, Ana Cecília Cossi. Discursos sobre a relação Brasil/África "lusófona" em políticas linguísticas e de cooperação educacional. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 36, 2015. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao36/artigo6.pdf>>.

FONTANA, Andrea; FREY, James. Interviewing: The Art of Science. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.

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

GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Bristol: The Falmer Press, 1990.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la glottopolitique. *Langages*, 21^e année, n°83, 1986. Disponível em: <https://www.persee.fr/docAsPDF/lgge_0458-726x_1986_num_21_83_2493.pdf>

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Ed da UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>>. Acessado em agosto de 2020.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford Introductions to Language Study. Oxford University Press, 1998, 134p.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LEMKE, Jay L. *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. Taylor & Francis e-Library, London, 2005.

MAKONI, Busi. Beyond Country of Birth: Heritage Languages Learning and the Discursive Construction of Identities of Resistance. *Heritage Language Journal*, 15 (1), p. 71 - 94, 2018.

MEC. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. IN: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (orgs.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB, 2001.

MOUTINHO, Karina; CONTI, Luciane De. Análise Narrativa, Construção de Sentidos e Identidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n2/1806-3446-ptp-32-02-e322213.pdf>>

MRE. Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/>

NELSON, C. D. Narrativas queer da vida em sala de aula: lições intrigantes para os estudos da linguagem. In: FERREIRA, A. J. *Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem*. São Paulo: Editora Pontes, 2015.

NETO, Francisco Tomé de Castro. *História do futuro: diagnóstico e perspectivas de políticas públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília. 2013.

PACHECO, Roberta Fernandes. Uma revisão de face aplicada a um estudo de caso. In: *Escrita*. n. 19, 2014.

PIMENTEL, Carlos Alberto de Azevedo; NEVES, Abílio Afonso Baeta. *Programa de Estudantes - Convênio de Graduação Protocolo*. Departamento de Cooperação Secretaria de Educação Superior/MEC. Brasília, 1998.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: *Política e Políticas Linguísticas*. Nicolaides, Chistine at al. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel; JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking Conversation. *Language*, 50 (4), p. 696-735, 1974.

VELASCO, Clara; MANTOVANI, Flávia. "Em 10 anos, número de imigrantes aumenta 160% no Brasil, diz PF". Portal de notícias do G1. São Paulo, 25 de jun. de 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html>>

WEISS, Denise Barros. Conversa institucional na aula de língua estrangeira: o papel do professor. *Veredas* (UFJF. Online), v. 13, p. 72, 2009.

WEISS, Denise Barros. Eu me sinto um estrangeiro. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 17, 2003.

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

WORTHAM, Stanton; REYES, Angela. *Discourse analysis beyond the speech event*. London: Routledge, 2015.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. O português do Brasil como língua transnacional. In: ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG. p. 13-41, 2009.

Recebido em 30 de junho de 2020.

Aceito em 24 de agosto de 2020.

Anexo: convenções de transcrição adaptadas de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974)

(0.5)	pausa em décimo de segundo.
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundo.
.	descida de entonação.
?	subida de entonação.
,	entonação contínua.
:	alongamento de som.
-	auto-interrupção.
<u>sublinhado</u>	acento ou ênfase de volume.
MAIÚSCULA	ênfase acentuada.

o	fala mais baixa imediatamente após o sinal.
°palavras°	trecho falado mais baixo.
palavra:	descida entoacional inflexionada.
palavra;	subida entoacional inflexionada.
>palavras<	fala comprimida ou acelerada.
<palavras>	desaceleração da fala.
hhh	aspirações audíveis (risos)
(h)	aspirações durante a fala.
.hhh	inspiração audível.
(())	comentários do analista.
()	transcrição impossível.

Texto produzido pela aluna L

Bolsa de estudo PEC G e o acolhimento dos intercambistas "bolsistas" nas universidades brasileiras

O Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC G), criado oficialmente em 1965 e atualmente regido pelo Decreto nº 7.948, oferece oportunidades de estudo no Brasil àqueles que vêm do Caribe, do continente africano, da América do sul, entre outros, segundo um acordo educacional e cultural com aqueles países.

Normalmente, quando ouvimos falar de bolsa de estudo, vimos a responsabilidade de todos ou a metade dos gastos pelo governo, inclusive a estadia e alimentação da pessoa no país de destino. Falando disso, será que o PEC-G ajuda o aluno na mudança e na permanência dele? Será que todos os intercambistas recebem o mesmo tratamento nas universidades brasileiras? Sentem-se inferiores apenas por causa da língua que não é materna? Ou existem mais dificuldades? Esse Programa é benéfico somente para o país do aluno ou para o Brasil também? Como pode melhorá-lo? Sendo aluna do Programa, é importante discutir sobre o assunto e apresentar as experiências vivenciadas nesse contexto.

Todo mundo sabe que para fazer um estudo superior, tem que apresentar histórico escolar e certificado do ensino médio. E se for um programa de bolsa no exterior, vão pedir mais coisas ainda, como legalização dos documentos escolares pelo Ministério da Educação e das Relações Exteriores do país do beneficiário, certificado de saúde e os documentos legais carimbados pela receita federal. No caso do PEC-G, não é diferente, até faz mais exigência como nota 6 no mínimo em cada ano do ensino médio, se for um país francófono por exemplo, o aluno tem que tirar nota 6 também nas disciplinas francesas e tirar boa nota nas disciplinas que vão servir de pré-requisito para o curso que vai querer fazer. Depois disso, tem uma pré-seleção e uma seleção final que vão ser feitas pelo Ministério da Educação do Brasil, analisando todos os documentos que o aluno entregou para se inscrever e se qualquer coisa estiver errada em um dos documentos você será reprovado do Programa. Caso seja aprovado, isso não quer dizer acabou. Pelo que vivi, posso dizer que é depois disso que começam as maiores dificuldades, onde você vai saber se entrará no Brasil ou não, pois a única coisa que os responsáveis fazem é mandar um e-mail dizendo o seguinte: "se não estiver tudo pronto até tal data, você perderá a sua oportunidade ou ficará no prejuízo", até porque tem universidades federais, estaduais e particulares que oferecem algumas vagas ao Programa e as últimas começam as aulas um pouco adiantadas e está escrito no decreto que

qualquer aluno que não conseguir fazer a matrícula no prazo que foi dado pela universidade, ela tem todo o direito do mundo de passar a sua vaga para alguém que está na lista de espera. No meu caso, a inscrição foi mais tranquila porque eu tive as notas, mas na hora de fazer outras coisas tais como: fazer outros documentos que pediram, comprar a passagem, apresentar um comprovante de transferência que o meu responsável financeiro havia mandado no meu nome aqui no Brasil, foi uma catástrofe. Chegou um momento que quase desisti, mas segurei até eu conseguir. Outra parte que tem nesse Programa, depois de fazer tantas despesas você entra no Brasil continua gastando dinheiro para fazer os documentos dos estrangeiros aqui, para comer, para morar e para pagar o transporte para ir para a universidade, nada diz que vai estudar aqui, pois o MEC dá uma prova, seja 7 meses depois do curso de língua, se não passar nela, tem que votar para o seu país. Assim, você perdeu tudo. É complicado demais. Apenas aqueles que não se amedrontam, mas se determinam e se preparam para lidar com todos os tipos de problemas que estão esperando por eles no caminho que conseguem voltar graduados e felizes por realizar o seu sonho.

Como podem constatar, desse Programa, nem todos que quiserem, podem participar se não tiver seu próprio recurso, pois o governo não vai ajudar você nas despesas para entrar e/ou ficar no Brasil. Tudo por sua conta e isso pode chegar até o fim do curso se não tiver sorte de estudar em uma universidade que saiba acolher estrangeiros onde você vai encontrar pessoas que vão se colocar no seu lugar para tentar entender a sua situação e ajudarem no que puderem ou que vão apresentar o seu caso para aqueles que possam te ajudar. Mas, tem outras universidades que não olham para nós e nem precisa procurar por elas porque não valem a pena. Se for procurar, vai se arrepender por não ter ficado com seu problema ao invés de contar para alguém que não vai entender a sua dor. É por isso que, quando chegar nelas, você se sente excluído e perdido, até dá vontade de voltar para o seu país ou para onde você estava e que era melhor. Não estou dizendo que o Programa é ruim, pelo contrário, graças a ele muitos sonhos já realizaram e tem outros que estão no caminho. Outros benefícios, o país de origem tem mais uma pessoa com quem pode contar, porque quando voltar, vai compartilhar seus conhecimentos com os outros que não tiveram a mesma oportunidade do que ela. Brasil também tem os seus benefícios econômicos, porque os países têm que manter os filhos aqui mandando dinheiro para eles e o troco cultural que vai ser feito durante o estudo. Seria mais benéfico ainda para os países beneficiários se ajudassem aqueles que têm interesse de fazer um estudo diferente para servir melhor ao seu país depois de ser um grande profissional. No caso do Brasil, o maior benefício seria no recebimento do dinheiro e nos gastos dos intercambistas dentro do país. Isso não quer dizer que o Brasil não pode ajudar ainda mais se quiser, pelo contrário, ajudará a melhorar o Programa, mostrando que não quer saber se você tem dinheiro ou não, mas quer saber se você quer servir ao seu país depois de se tornar profissional para melhorar a sua situação em que puder.

Transcrição completa da entrevista oral

- 1 P É L... me fala um pouquinho sobre você assim.. quem você
2 é? Por que você veio para o Brasil? Quais os motivos de
3 você ter vindo para cá... sua experiência de vir para cá..
4 me fala um pouquinho sobre você.
- 5 L Então, como você já sabe eu sou L. Eu sou haitiana, eu
6 tô aqui... já tem 1 ano e meio ah pra estudar, pra
7 estudar. Então eu não sabia se eu viria pra cá pra
8 estudar, porque eu sempre quis Canadá.
- 9 P Por que você queria o Canadá?
- 10 L Eu quis o Canadá porque (...) na escola pública no
11 Ensino Médio eles sempre prometeram isso para gente que
12 depois a gente vai poder estudar no Canadá ou na Itália.
13 Mas eu sempre quis a área de saúde.. e eu ouvi dizer
14 também que lá tem uma boa Enfermagem e eu queria estudar
15 lá. Mas depois eles... depois disso saiu o resultado final
16 e eles não falam nada mais pra gente e deixam a gente
17 perdida assim... E eu fiquei sabendo do programa PEC-G e
18 falei para mãe eu vou tentar, eu vou mostrar pra eles
19 que sem eles ou com eles eu posso realizar o meu sonho
20 que era estudar num país estrangeiro, por isso que eu tô
21 aqui.
- 22 P E me fala uma coisa, por que você queria estudar num
23 país estrangeiro?
- 24 L Então lá no meu país, quando você estuda num país
25 estrangeiro... o seu diploma tem mais valor assim.. e por
26 isso que eu queria vir.
- 27 P Entendi... e por que a área de saúde, e não de humanasss
28 (risos)?
- 29 L (risos) Então, a área de saúde é porque...
- 30 P Ou outra né.. ou outra, tô brincando
- 31 L Então, eu escolhi a área de saúde porque quando eu
32 tava... quando eu era criança... pra mim só existia
33 engenharia e medicina
- 34 P Ah, entendi
- 35 L É. Eu sempre ouvi que "a não" se você não faz engenharia
36 e medicina assim... ahhh você não estuda nada ou você não
37 tá fazendo nada eu falei, Jesus, eu não quero a área de
38 saúde... mas depois, (...) depois meu pai.. ele não é
39 tipo.. como é que fala...ah... meu pai ele (.) ele caiu de
40 uma carga quando ele tava trabalhando...
- 41 P Nossa!
- 42 L É. Tava trabalhando e ele passou muito tempo antes de
43 ser atendido por isso eu falei (...) para poder cuidar
44 dele, então foi um dos motivos
- 45 P Mas ele tá bem?
- 46 L Tá bem
- 47 P Ah que bom. E me fala uma coisa...como foi a sua vinda
48 para cá? Você veio direto para Juiz de Fo::ra? Você foi
49 para outra cidade? Você tinha comentado comigo de
50 Brasília, né?!

- 51 L É.
52 P Me fala um pouquinho sobre sua experiência lá em
53 Brasília... Como que foi?
54 L Então, quando você participa do meu programa você tem a
55 possibilidade de escolher o estado só que se não... se não
56 tiver vaga numa das universidades do seu estado ou do
57 estado que você escolheu, eles vão te dar um outro.
58 Então eu escolhi Brasília, só que eles, no programa
59 também, você pode fazer a língua ou estudar Português
60 numa universidade, num outro estado e você vai fazer o
61 curso num outro. Só que eu não sabia se tinha como ficar
62 na na faculdade que você estuda a língua, por isso que
63 eu escolhi Brasília e Belo Horizonte Então eu escolhi
64 Belo Horizonte porque têm muitos haitianos lá.
65 P Hum.
66 L Eu não queria ficar tipo tão longe da minha família sem
67 ter um conhecido por isso que eu escolhi em Belo
68 Horizonte (...) Por isso, mas eu estava em Brasília.
69 P Hum.
70 L Eu gostei bastante de Brasília.
71 P É?! Me fala um pouco de Brasília. O que você gostou de
72 lá?
73 L Na verdade, não é de Brasília assim, mas é da
(universidade A) (riso)
74 P Sim... O que você gostou da (universidade A)?
75 L Então, eee eu sempre ouço que lá tem o melhor curso de
76 Relações Internacionais.
77 P Uhum.
78 L Falei ah, eu quero conhece conhecer por que a
79 (universidade A) é assim.
80 P Hum.
81 L E, quando eu cheguei lá, o que eu tinha ouvido era muito
82 verdade, assim, fiquei... Ah! Os professores de
83 Português... eles... Ah, são muito bons assim! E tem tem
84 tem uma professora que não ensina Português na
85 (universidade A), mas eu acho que ela se encaixa muito
86 bem quando eu cheguei lá na (universidade A). Eu não
87 sei, eu não sei o porque, mas é... Outra coisa também lá
88 na (universidade A) eles... Ah, eu estou falando dos
89 responsáveis do meu programa (...) do outro lugar, mas
90 ah, acolheram a gente muito bem. Eles entendem que você
91 está muito longe da sua família, o que eles podem fazer
pra você eles fazem.
92 P Eles fazem, né?! E mais alguém estudava com você, nessa
93 época? Que veio do PEC-G?
94 L Sim, umas vinte e uma.
95 P Vinte e uma pessoas?
96 L Vinte.
97 P Nossa, bastante gente, né?!
98 L Bastante gente.
99 P Mas aí me fala uma coisa que eu não sei se eu entendi.

100 Você tinha se inscrito para poder vir para Juiz de Fora?
101 Ou foi pra Brasília?
102 L Não. Eu, na verdade... eu inscrevi Brasília (...)
103 P Sim.
104 L Poderia escolher duas cidades, eu escolhi Brasília e
105 Belo Horizonte.
106 P Ah tá!
107 L Uhum.
108 P Tá, tá. E aí como é que você veio para Juiz de Fora?
109 L Então... Aí depois, pra fazer a língua, eu tive que fazer
110 uma prova que é Celpe-Bras.
111 P Que que cê achou do Celpe-Bras?
112 L Muito difícil!
113 P Muito difícil? Ah, meu Deus!
114 L Eu nunca tinha feito uma prova tão difícil na minha
115 vida.
116 P Mas é... O Celpe-Bras é uma prova muito elabora:da,
117 assim... Muito trabalho:sa, né?!
118 L É.
119 P Porque você tem a parte oral, escrita...
120 L Sim, sim... é, mas... Ai, não. Depois de passar seis ou
121 sete meses estudando... ah, a língua assim... Pra mim,
122 você não tem muitas bagagens pra fazer uma prova tão,
123 tão difícil... Eu consegui sim, mas (...)
124 P Você foi bem?
125 L Ah, na verdade o que era mais importante era passar, eu
126 passei.
127 P Então...
128 L É isso! Eu nunca, nunca na minha vida eu queria fazer
129 uma prova assim. (...)
130 P Entendi. Aí depois que você fez o Celpe-Bras, nunca
131 mais, né?!
132 L Nunca mais!
133 P Nunca mais você vai fazer. Aí você veio para cá, para
134 Juiz de Fora, depois da prova?
135 L Então, como eu tinha que fazer o curso aqui. Depois de
136 pegar o resulta:do, eu entrei em contato com o pessoal
137 daqui, com o pessoal do meu programa e depois eu entrei,
138 já tem seis meses.
139 P Que você tá aqui...
140 L É quase seis meses sim.
141 P Depois que você fez o Celpe-Bras, né? E... me fala uma
142 coisa, como que::...(.) o que você pensava do PEC-G
143 antes e o que você pensa do PEC-G depois?
144 L então: na hora que eu falei tá bom eu vou participar
145 desse programa eu não precisava hh saber de nada assim::
146 como eu posso falar isso::EU SÓ queria estudar num país
147 estrangeiro como foi o meu sonho mas hh quando:: quando
148 chegou o dia que o resultado saiu meu nome falei meu
149 Deus e agora o que que eu vou fazer hh
150 P (Riso) depois vai pensar (...)

151 L porque assim depois de sair o resultado você tem que ir
 152 na na embaixada do Brasil no seu país pra continuar com
 153 o processo se você se você tiver com interesse ainda e::
 154 quando eu cheguei lá a menina falou pra mim "hm agora é
 155 mais difícil ta?" hh aí eu "por que?" aí ela "então (.)
 156 pra te dar um visto você tem que comprar a passagem de
 157 avião e tem que mostrar que você já comprou e ela falou
 158 também que tem que apresentar um comprovante que fala
 159 que o seu pai já mandou 600 dólares pra você no Brasil
 160 (.) e eu não tinha como hh jesus eu só consegui .hh o
 161 prazo era 30 de janeiro de 2018 eu só consegui: comprar
 162 a passagem dia 28 e::

163 P nossa

164 L e não acabou aqui não porque quando quando eu cheguei
 165 aqui eu tive que pagar o aluguel até outubro porque eu
 166 fui morar na UnB 21 de outubro assim:: mas foi bem
 167 difícil.

168 P

169 L Outra coisa que aconteceu comigo também.. Lá na UnB tem
 170 (.) tem cartão passe-livre estudantil, todo mundo tem
 171 acesso, só que isso de demora pelo menos um mês. Eu
 172 comecei processo acho que foi em 12 de março assim e eu
 173 tava esperando, passou dia 12 de abril, ninguém me
 174 chamou pra ir pegar o meu cartão. E eu fui lá perguntar
 175 "mas por que o meu cartão não saiu ainda?", a moça, a
 176 moça que me recebeu falou assim "eu não sei, talvez não
 177 chegaram ainda a sua parte ou na universidade", eu falei
 178 "tá bom, eu vou esperar". Eu, eu fiz isso, eu fui
 179 perguntar só porque, depois de passar quase dois meses
 180 antes das aulas, eu já tinha gastado tudo que eu...
 181 Ai::::! tinha levado assim de dinheiro também. E... Passou
 182 2, 12 de maio não saiu ainda o meu cartão, eu fui
 183 perguntar de novo e ela falou pra mim" ah não a UnB não
 184 mandou seu nome não. Eu falei "por que? Mas eu tô com a
 185 matrícula da UnB". Ela falou "eu não sei, você vai
 186 perguntar lá", quando eu cheguei lá, moça falou pra mim
 187 "ah, meu Deus! Eu esqueci de coletar o seu cpf, por
 188 isso que não apareceu seu nome aqui na lista da, da
 189 DFTTrans", falei "meu Deus, ainda tenho que pagar um mês
 190 de transporte?", 8,50 por dia, falei "jesus (...) conta
 191 não" mas...é, o resto na minha vida consegui, consegui
 192 pagar três meses e meio assim (...) transporte.

193 P E deixa eu te fazer uma pergunta que eu tô pensando
 194 aqui... isso tinha no edital? Essa questão de você ter que
 195 comprovar com documentos? Que você precisava de ter essa
 196 quantia que você falou? Isso tinha no edital?

197 L Tinha, tinha sim.

198 P Ah, tá! Então no edital tava...

199 L Mas assim eu, eu só vi isso depois, depois que saiu o
 200 edital que tava meu nome, só vi isso depois. É porque...
 201 se eu soube:sse, acho que eu não ia participar.

202 P Mas porque que você só viu isso depois? O que que
 203 aconteceu?
 204 L Porque eu num, eu num queria que o meu pai ficar
 205 sabendo, ia falar "ah, não que pode parar". Porque eu
 206 queria mesmo estudar fora, entendeu?!

207 P Entendi.

208 L Eu fui ver só depois, fui ver só depois e eu conversei
 209 com ele. Até... dia 25 de janeiro e ele falou pra mim
 210 "vamo parar aqui, entendeu, porque... ah, é muito difícil
 211 pra mim, depois de fazer tanta, tipo tanto sacrifício,
 212 eu vou ter que mandar dinheiro pra você ainda. vamo
 213 parar aqui, vamo trabalhar porque em 2019 você vai
 214 participar". Falei "não, tá muito longe e eu num quero
 215 ficar não, e... ele, ele fez o que que ele po podia assim
 216 e eu tô aqui já tem um ano e meio.

217 P Entendi. E... o que você pensa do programa hoje? Que você
 218 taqui. Tem te ajudado? Você conseguiu realizar o seu
 219 sonho de estudar numa universidade estrangeira? O que
 220 você ainda pretende conquistar?

221 L então (.) eu já passei por muita dificuldade como eu já
 222 falei MAS eu tô:: como posso falar isso? Então :: eu
 223 sei que::: é nada na vida é fácil pra conquistar assim::
 224 e também eu to realizando o meu sonho e eu não vou
 225 deixar isso :::: sei lá:: hhh

226 P te desanimar?

227 L eu vou:: sim:: desanimar sim eu vou seguir meu sonho
 228 assim (...)

229 P e o que você mudaria no programa se você pudesse?

230 L então:: como eles dizem que é um programa que era pra
 231 ajudar tipo aqueles que querem estudar fora do país
 232 assim. MAS eu: acho que tem:: não é- não é tipo uma isso
 233 mesmo só porque quem pode participar são aqueles que têm
 234 como se manter aqui no Brasil

235 P Uhum

236 L no meu caso eu não to dizendo hh que eu tenho como hh
 237 mas eu queria tanto que eu nem me lembro ai:: é:: que eu
 238 tenho ou não, mas nem todo mundo pode participar
 239 entendeu? se tá ajudando eu acho que quem quiser pode
 240 participar poderia participar assim- mas- >eu não to
 241 dizendo que não tá ajudando também< porque eu to
 242 realizando o meu sonho que era estudar lá fora entendeu?
 243 se eles puderem ajudar mais (.) acho que seria melhor
 244 (mais baixo)

245 P Entendi. Eles oferecem algum auxílio? Alguma bolsa?

246 L Alguma coisa do tipo?

247 L Então, depende da universidade, depende da universidade.

248 P Hum...

249 L Você pode ganhar tipo bolsa de alimentação, cadastro
 250 estudantil, e tem também universidades que oferecem uma
 251 bolsa de seiscentos reais. Eu não sei se isso tem a ver
 252 com... com as universidades em si ou com o governo. Eu não

253 sei, porque... é, é bem diferente como eu falei. É bem
 254 diferente, por exemplo uma coisa que você encontra aqui,
 255 você não vai encontrar na UnB. E lá tem, tem... tem PEC-G
 256 também, na UFMG também é diferente.

257 P Entendi. O que você acha da (universidade B? (risos)

258 L Então, a minha impressão não foi boa. É isso que...

259 P Uhum...

260 L É porque também eu estudei na (universidade A), eu
 261 gostei bastante e eu não sei se é porque eu num consegui
 262 esquecer agora (...)

263 P Uhum...

264 L Mas a (universidade B) é uma boa universidade também.

265 P Uhum...

266 L É uma boa universidade, só que os responsáveis têm que
 267 trabalhar mais. Se, se eles querem tipo que muitas sei
 268 lá pessoas ou intercambistas venham estudar aqui, eles
 269 têm que... Ah! Se colocar no lugar da pessoa, falar "ah,
 270 tá, se eu, eu estivesse fora também eu queria que eles
 271 me tratam assim, assim e assim". E também uma coisa que
 272 eu gostei da (universidade A), cada mês tem uma reunião
 273 dos responsáveis do meu programa com os alunos pra saber
 274 como você tá, o que você tá precisando. Mas desde que eu
 275 tô aqui, ninguém me chamou pra saber como eu tô. Assim..
 276 Ah! É isso!

277 P Entendi! Você tá falando mais no sentido de receber os
 278 alunos, né?! De tentar... é... Acolher os alunos, né?

279 L Sim! Isso é muito importante porque aconteceu uma coisa
 280 na minha vida que eu nunca vou esquecer. É o que... Eu já
 281 comentei isso com:: comentei isso com um dos
 282 responsáveis do meu programa aqui então

283 P Aham!

284 L Então... Tem um projeto buddy que é aqui, que não tem lá
 285 na UnB.

286 P Ah, eu conheço!

287 L Sim! Tem um projeto buddy que é aqui. Eu sei que não tem
 288 só intercambista do PEC-G aqui eu sei que tem outros.

289 P Tem outros

290 L Tem outros

291 P É verdade.

292 L Eu sei, mas no caso dos PEC-G assim... Eles já estão aqui
 293 no Brasil, eles só vão estudar sei lá na universidade
 294 que foi escolhida, depois de passar o Celpe-Bras. Mas
 295 depois que saiu o resultado, a universidade já sabe quem
 296 vai vir, entendeu?

297 P Aham!

298 L Eles poderiam entrar em contato mais cedo com essas
 299 pessoas, no meu caso eu não tenho nenhum conhecido aqui.
 300 Quando eu tava vindo pra cá, eu só achei um número na
 301 internet, mas depois de muitas procuras assim. Eu achei
 302 um número na internet e a dona falou pra mim "tá bom,
 303 você pode vir, eu vou reservar o quarto pra você e eu

304 vou te buscar". Eu cheguei às quatro da madrugada, eu
305 fiquei esperando um tempão até ligar pra ela e falar que
306 eu já tô aqui, faz um tempão, assim porque... Ah! Não é
307 minha família, eu não vou ligar, ligar ela às quatro da
308 madrugada. Só que eu fui morar lá. Ah! Depois de dois
309 meses assim, eu achei que iam ajudar no (...) como não
310 tinha como sair antes eu fiquei até esse mês mesmo, eu
311 saí já tem quinze dias.

312 P Uhum!

313 L Tem quinze dias, mas se eles, tipo... se eles entraram
314 tipo em contato com::, com os PEC-Gs, eles iam poder
315 orientar, porque eu não tinha ninguém ninguém para poder
316 falar que eu vou entrar hoje e quem vai me receber não
317 tinha.

318 P Agora você tá morando sozinha?

319 L Não, tô morando com uma amiga

320 P Ah, entendi!

321 L Ela faz enfermagem também

322 P Ah! Ela é dessa sala aqui ou não? Quem que é?

323 L É, é a Laís

324 P É a Laís? Ah, que legal! A Laís é de outra cidade?

325 L De Leopoldina

326 P Ah, que bacana! Ai moram você duas?

327 L Sim, eu encontrei ela (...)

328 P Que legal! E tem sido legal morar com outra pessoa, com
329 uma amiga?

330 L Sim

331 P Ah, que bom! E o que você sente falta... agora só pra
332 gente terminar... Assim, o que você sente falta do seu
333 país? E o que você destaca como talvez positivo aqui no
334 Brasil?

335 L Então:: então, como eu tô aqui eu não sei se eu... (...)

336 P Assim, eu pergunto de qualquer coisa, por exemplo, eu
337 sinto falta da comida não sei o que você sente falta do
338 seu país e o que que tem sido legal aqui no Brasil?

339 L Então:: como eu tô aqui eu não sei se eu vou voltar
340 antes de... de me formar assim ou não

341 P Uhum

342 L Ai! Acho que eu (...) sinto falta da minha família.

343 P Risos

344 L Mas é u dia até eu conseguir ir lá.

345 P Uhum

346 L Então é isso! E também das comidas do meu país.

347 P Ah!

348 L Sinto falta.

349 P Qual que é a sua comida preferida de lá?

350 L É um arroz misturado com com feijão preto.

351 P Ó! Parece.

352 L Mas é misturado, não é o arroz separado assim

353 P Entendi.

354 L E uma salada com beterraba, cenoura

355 P Hum delícia!
356 L Beterraba, cenoura, batata inglesa, misturado com
357 maionese. Esse prato Ah! Eu sinto falta muito dessa
358 salada.
359 P Entendi e... ahn?
360 L Ah e o que eu gosto daqui é que... a diversidade cultural
361 que tem aqui eu gostei bastante disso e també:m é um
362 país como posso falar? Eu não tô dizendo que você pode
363 fazer o que quiser, mas pelo menos você... deixa eu ver...
364 ah! você pode fazer uma coisa que você gosta sem ter
365 influência das outras pessoas, assim você pode fazer
366 isso. Outra coisa que eu gostei bastante é o SUS
367 P O SUS?
368 L Sim!
369 P É mesmo?
370 L Eu gostei, mesmo que demora assim pra atender as pessoas
371 às vezes mas eu gostei bastante. Porque lá no meu país,
372 eu não tô dizendo que não tem, mas você tem que dar uma
373 taxa assim, às vezes se você não tem, só por causa disso
374 você não vai no hospital, mas aqui é, se quisER pode
375 fazer sei lá o tratamento assim (...) sem pagar nada, eu
376 sei que vai demorar, mas pelo menos tem
377 P Entendi! Muito bom! Muito obrigada! Foi muito bom! Você
378 tem alguma pergunta pra me fazer?
379 L Tenho não
380 P Então tá! Peraí que eu vou finalizar então