



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS-IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO-LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA-PPGLA**

**HISTÓRIA DO FUTURO: Diagnóstico e perspectivas de políticas públicas
para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI**

FRANCISCO TOMÉ DE CASTRO NETO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
AGOSTO/2013**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS-IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO-LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA-PPGLA

**HISTÓRIA DO FUTURO: Diagnóstico e perspectivas de políticas públicas
para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI**

FRANCISCO TOMÉ DE CASTRO NETO

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
AGOSTO/2013**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

DE CASTRO NETO, Francisco Tomé. **História do Futuro: Diagnóstico e perspectivas de Políticas Públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 197 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

De Castro, Francisco Tomé

História do Futuro: Diagnóstico e perspectivas de Políticas Públicas para o Ensino/Aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI / Francisco Tomé de Castro Neto.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Brasília, 2013. 197 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

1. Ensino/Aprendizagem de línguas. 2. Português Língua Estrangeira. 3. Português Segunda Língua. I. Universidade de Brasília . II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS-IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO-LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA-PPGLA

**HISTÓRIA DO FUTURO: Diagnóstico e perspectivas de políticas públicas
para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI**

FRANCISCO TOMÉ DE CASTRO NETO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LINGUÍSTICA APLICADA COMO PARTE DOS
REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA
APLICADA.**

APROVADA POR:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho Universidade de Brasília (UnB)	Orientador Presidente
---	-----------------------

Prof. Dr. Nelson Viana Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Examinador Externo
---	--------------------

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa Universidade de Brasília (UnB)	Examinadora Interna
---	---------------------

Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho Universidade de Brasília (UnB)	Examinador Suplente
---	---------------------

BRASÍLIA/DF, 22 de AGOSTO de 2013

Dedico esta dissertação aos professores de português língua estrangeira brasileiros e estrangeiros espalhados pelo mundo, muitos sem formação específica, a quem políticas públicas para a promoção do idioma deveriam beneficiar valorizando a sua profissão e o seu esforço, que vão muito além da transmissão da língua, pois sempre envolvem a cultura, os valores, a criatividade e uma enorme capacidade de improvisação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Alice T. Joko por me incentivar aos 19 anos a dar a minha primeira aula de português a um aluno estrangeiro na embaixada do Japão em Brasília. Assim começou uma grande trajetória que me levaria à Espanha, ao Uruguai e à Holanda como professor de PLE.

Obrigado Profa. Regina Saraiva Mendes, professora leitora de português brasileiro da Universidade Autônoma de Barcelona, pela convivência ao longo de muitos anos e pela troca de experiências e visões sobre o ensino/aprendizagem do português na Catalunha.

Minha gratidão ao Prof. Mário Nunes Júnior, professor de português da Embaixada da Alemanha em Brasília pela amizade de tantos anos, pela troca de materiais e experiências, pela indicação de alunos e pelo bom humor.

Sou muito grato pela acolhida da Profa. Marilene Nagle, professora leitora de português, na Universidade de Leiden, na Holanda, pelo tempo a mim dispensado e pelo incentivo e sugestões que me foram dadas nas minhas experiências como professor de PLE em Amsterdã.

Quero ainda agradecer ao Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho pelas excelentes aulas de metodologia de pesquisa e seminários de pesquisa desse mestrado em LA.

Não posso deixar de lembrar o profissionalismo e prontidão da secretária do PPGLA-UnB. Meu muito obrigado, Eliane Simão.

Aos alunos de várias nacionalidades de todos os continentes, sou eternamente grato pelos questionamentos que me levaram a refletir sobre a língua portuguesa desde sua perspectiva, ampliando enfoques e percepções, ajudando, portanto, na minha formação.

Por último, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, com quem fiz um curso de formação de professores de PLE na Europa em Barcelona em 1993, tendo-se tornado desde então uma grande referência na área de PLE para mim, pela oportunidade de reencontrá-lo neste mestrado e pelo exemplo de modéstia, conhecimento, ética e sabedoria.

RESUMO

A pesquisa aqui relatada traz uma análise diacrônica de um conjunto de ações pelo ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE) registradas no Brasil e apresenta propostas sobre políticas públicas para o ensino/aprendizagem do PLE e do Português como Segunda Língua (PL2). O referencial teórico principal é da área de Aquisição e Ensino de Línguas, filiada à Linguística Aplicada, mas adquire um caráter interdisciplinar ao incluir conceitos como diplomacia cultural e geopolítica da língua, além de teorias das áreas de políticas públicas e administração educacional. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso envolvendo análise documental e história oral. Os dados foram coletados mediante pesquisa bibliográfica e nove entrevistas feitas com os participantes da pesquisa no Brasil e no exterior. As perguntas orientadoras focam tanto o perfil de políticas que o Brasil tem estabelecido desde 1940 com a criação em outros países dos Centros de Estudos Brasileiros quanto o que precisa ser feito para aumentar o Índice Nacional de Desenvolvimento do Ensino de PLE-PL2. A análise de dados e as propostas cobrem os seguintes temas: a ausência e a construção de uma Política, uma nova institucionalidade para a gestão do ensino do português, Políticas para atender a demanda geral e irrestrita pela língua, Políticas para professores, alunos, terceiros agentes e também para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação na aquisição de língua. A contribuição desta dissertação é desenhar, de modo propositivo, um novo panorama sobre seu objeto de estudo, as políticas de ensino/aprendizagem do PLE nos contextos brasileiro e do exterior. O texto alerta para a necessidade de maior participação dos professores na construção dessas Políticas, integrando essa tarefa como parte de seu ofício.

Palavras-chave: Políticas para o ensino de PLE. Políticas para o ensino de línguas. PLE. PL2.

ABSTRACT

The research reported here consists of a diachronic analysis of a set of actions for teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL) as recorded in Brazil. It presents proposals on public policy for the teaching and learning of PFL and Portuguese as a second language (PL2). The theoretical framework is based on the area of Language Teaching and Acquisition, which is affiliated to Applied Linguistics, but this paper takes an interdisciplinary approach by including concepts such as cultural diplomacy and the geopolitics of language as well as theories in the areas of public policy and educational administration. From the methodological point of view, it is a case study with a documentary approach and elements of the scientific method of oral history. Data were collected through literature search and interviews with nine research participants in Brazil and abroad. The study analyzes both the profile of the policies that Brazil has established since 1940 with the creation of Centers for Brazilian Studies in other countries, and what needs to be done to increase the National Development Index of the teaching of PFL. Data analysis and proposals cover the following topics: the absence and the construction of a policy, a new institutional framework for the management of Portuguese teaching, policies to meet the 'overall and unrestricted demand' by language, policies for teachers, students, third parties and the use of Information and Communications Technology in language acquisition. The contribution of this Master's thesis is to trace a purposeful and new outlook on policies for the teaching/learning of PFL in the Brazilian context and abroad. The text indicates the need for greater teacher participation in the construction of government policies, integrating this task as part of their craft.

Keywords: Policies for teaching Portuguese as a foreign language. Policies for teaching languages. PFL. Portuguese as a second language.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAPP	Associação Argentina de Professores de Português
ABL	Academia Brasileira de Letras
AELin	Área de Aquisição e Ensino de Línguas
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBs	Centros Culturais Brasileiros
CEBs	Centros de Estudos Brasileiros
CELPE-BRAS	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CIPLOM	Congresso Internacional de Professores das Línguas Oficiais do MERCOSUL
COLIP	Comissão para a Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DC	Diplomacia Cultural
DPLP	Divisão de Promoção da Língua Portuguesa do Departamento Cultural do Itamaraty
HO	História Oral

ICUB	Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro
IEL	Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
IMA	Instituto Machado de Assis
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LA	Linguística Aplicada
L-alvo	Língua alvo
L1	Língua materna
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação do Brasil
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MPB	Música Popular Brasileira
OGEL	Operação Global do Ensino/Aprendizagem de Línguas
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PALOPS	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PBSL	Português Brasileiro como Segunda Língua
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFL	Portuguese Foreign Language
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLH	Português como Língua de Herança
PL2	Português como Segunda Língua

PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UnB
PROFIC	Programa de Formação Intensiva Continuada para Professores de Português Língua Estrangeira
RBEx	Rede Brasileira de Ensino no Exterior
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UE	União Europeia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
VOC	Vocabulário Ortográfico Comum

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados sobre teses e dissertações sobre políticas para o ensino de LE	132
Quadro 2 – Comparação entre modelos relacionando abordagem, métodos e técnicas	38
Quadro 3 – Comparação entre indicadores do ICUB	76
Quadro 4 – Instituições de ensino superior com <i>profesorados</i> de PLE na Argentina	133

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vertentes das políticas para o ensino/aprendizagem do PLE-PL2.....	30
Figura 2 - O grande processo de ensino aprendizagem de línguas.....	40

CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

...	Supressão de trechos
(.)	Pausa curta
(*)	Palavra ou trecho incompreensível
MAIÚSCULAS	Entoação enfática
repetição de letras	Prolongamento de vogal ou consoante
?	Interrogação
!	Fáticos e interjeições
((minúsculas))	Comentários do analista
ah, eh, oh, ih, uh, ahã, uh	Pausas preenchidas, hesitação ou sinais de atenção
“ ”	Citação, discurso indireto ou referência a outras falas.
Itálico	Palavras em língua estrangeira
,	Supressão de uma letra
-	Interrupção brusca ou repetição de sílaba

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	17
1.1 Tema, relevância e objetivo geral da pesquisa.....	17
1.2 Objetivos específicos.....	21
1.3 Estrutura da dissertação	22
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 Introdução: Um conceito político de língua	24
2.2 A diferença entre política linguística e política para o ensino de línguas.....	26
2.3 Vozes críticas da LA: Abrigo da dimensão política do ensino de PLE-PL2	32
2.4 O Índice Brasileiro de Desenvolvimento do Ensino de Português Língua Estrangeira.....	34
2.5 A Operação Global do Ensino/Aprendizagem de Línguas	36
2.6 Traços de iniciativas episódicas de políticas públicas para o ensino de línguas e de PLE- PL2 no Brasil.	42
2.7 Teorias sobre Diplomacia Cultural, Diplomacia Pública e Poder Brando e a Geopolítica do Português.....	48
2.8 Teorias de Políticas Públicas.....	55
2.9 Teoria da Administração Educacional/Escolar.....	56
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE PESQUISA	58
3.1 Introdução.....	58
3.2 Pesquisa qualitativa e interpretativista	59
3.3 Estudo de caso documental.....	60
3.4 Metodologia da História Oral (HO)	63
3.5 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados e tipologia das entrevistas	66
3.6 Apresentação dos participantes da pesquisa	68

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS	70
4.1 Introdução.....	70
4.2 Perfil de Políticas para a oferta do ensino de PLE e de formação de professores no Brasil desde a criação dos CEBs no exterior nos anos 1940.....	70
4.3 Políticas Públicas para melhorar o Índice Nacional de Desenvolvimento do Ensino de PLE-PL2.....	80
4.4 Propostas de políticas públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI.....	114
 CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 122
 REFERÊNCIAS.....	 125
 Apêndice A – Quadro das teses e dissertações sobre políticas para o ensino de línguas estrangeiras e PLE	 132
Apêndice B – Quadro das instituições com “profesorados” de PLE na Argentina.....	133
Apêndice C – Lista de controle do andamento do Projeto	134
Apêndice D – Modelo de carta de cessão.....	136
Apêndice E – Comunicação sobre a proposta do LINGUASUL	137
Apêndice F – Comentários sobre o curso de PLE do site www.busuu.com	141
Apêndice G – Observatório da ética nas práticas da AELinLA.....	144
Apêndice H - Transcrição da história concedida pelo Prof. Dr. Almeida Filho	145
Apêndice I – Transcrição da história concedida pelo Prof. Dr. Nelson Viana	156
Apêndice J - Transcrição da história concedida pelo Prof. Severino Cunha Farias	164
Apêndice K – Transcrição da história concedida pelo Prof. Dr. Argemiro Procópio	169
Apêndice L - Transcrição da história concedida pela Profa. Dra. Carminha Miranda	174
Apêndice M - Transcrição da história concedida pelo diplomata Luís de Oliveira Príncipe	179
Apêndice N - Transcrição da história concedida pelo aluno Hans Schultz.....	186
Apêndice O - Transcrição da história concedida pela aluna Irina Blavatsky.....	190
 Anexo A- Carta de Florianópolis.....	 192
Anexo B- Carta de Pelotas.....	195

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

*Procuremos más ser padres de nuestro
porvenir que hijos de nuestro pasado*

Miguel de Unamuno

1.1 TEMA, RELEVÂNCIA E OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

Junho de 2013: Manifestações eclodem Brasil afora reivindicando uma nova política, mais condizente com a realidade dos cidadãos que, apesar de pagarem altos impostos, contam com péssimos serviços públicos: transporte, educação, saúde, segurança, para citar os mais importantes. O Brasil é a 7ª economia mundial, mas tem 27% de sua população classificada como analfabeta funcional, segundo dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) de 2011¹. O povo foi às ruas clamar por mais transparência, ética e democracia. Nesse contexto, fazer uma dissertação sobre diagnóstico e perspectivas de políticas públicas para o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e segunda língua (PL2) pode não parecer prioritário. No entanto, uma das características das recentes mobilizações populares é a pulverização dos temas reivindicados. Como bem explica o filósofo Carlos Nobre² é possível numa mesma manifestação ver bandeiras completamente diferentes. Assim, decido levantar a bandeira de construir uma história do futuro, vista em perspectiva, com projeções de políticas públicas para o ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira (PLE) e segunda língua (PL2) a partir de um diagnóstico do que tem sido feito nesse âmbito desde 1940: Esta é a síntese do objetivo geral desta pesquisa. O tema é Políticas para o Ensino/Aprendizagem de línguas e o tópico desta pesquisa são as características do estágio atual de políticas para o ensino de PLE-PL2. Estamos situados na Área de Aquisição e Ensino de Línguas (doravante AELin) que, por sua vez, se filia como subárea à Língua Aplicada (doravante LA). Elejo

¹ Disponível em http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf Consultado em 1º de julho de 2013.

² Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/senadonamidia/noticia.asp?n=846333&t=1> Consultado em 1º de julho de 2013.

este tema por dois motivos principais: 1) Ao trabalhar com PLE/PL2 há 25 anos, tenho flagrado claramente lacunas na formação de professores, na gestão das escolas, na produção de materiais didáticos e, principalmente, na visão macro da condução da área (a dimensão política, da concepção do ensino/aprendizagem) quando se compara com outras línguas supercentrais³ e 2) Neste princípio de século XXI, abriu-se para o Brasil uma janela de oportunidades no cenário internacional devido a uma crise econômica e financeira global que transformou o país em sétima economia do mundo e membro dos BRICS⁴, fato que, evidentemente, aumentou a demanda tanto interna quanto externa pelo português. Prova disso é que o número de inscritos no exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (doravante CELPE-BRAS) do Ministério da Educação (doravante MEC) saltou de 127 inscritos na primeira edição do exame em 1997 para mais de 9.000 em 2012⁵. Quanto ao PL2, obtive dados como o de que a demanda pela língua portuguesa na rede municipal de ensino só da cidade de São Paulo, por exemplo, cresceu 447,9% entre 2010 e 2012, já que o número de alunos estrangeiros matriculados saltou de 340 para 1.863 alunos, de 55 países⁶. A necessidade de políticas mais vigorosas em favor de um ensino/aprendizagem de PLE/PL2 mais eficiente e abrangente torna-se, portanto, muito evidente.

Ao resenhar literatura em LA sobre o assunto, encontrei vozes que já na primeira década deste século incluíram a dimensão política no arcabouço teórico da AELin: 1) a de Almeida Filho (2007), quando menciona este quesito em seu Índice Nacional de Desenvolvimento do Ensino de Português Língua Estrangeira e, depois, como fator interno e externo influente na Operação Global do Ensino de Línguas (doravante OGEL), construtos teóricos centrais desta dissertação, que serão explicitados no próximo capítulo e

³ Segundo o modelo de classificação das línguas do mundo apresentado pelo sociólogo holandês Abram de Swaan em *Words of the World - The Global Language System* (ver p. 53). O autor define 12 línguas como supercentrais, entre elas o português, e uma língua hipercentral, o inglês.

⁴ Termo criado pelo economista Jim O'Neill para definir o grupo de países emergentes no mercado mundial: Brasil, Rússia, Índia, China sendo que desde 2011 China e Brasil já se encontram entre as maiores economias do planeta.

⁵ Segundo dados apresentados pela Profa. Matilde Scaramucci, membro da Comissão Técnico-Científica do CELPE-BRAS, durante palestra no II CIPLM (Congresso Internacional de Professores das Línguas Oficiais do Mercosul) realizado de 6 a 10 de maio de 2013 em Buenos Aires.

⁶ Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,rede-municipal-tem-alunos-de-55-paises,1035835,0.htm> Consultado em 31 de maio de 2013.

2) a de Bohn (2005) que, ao reconstruir o conceito de linguagem valendo-se do prefixo *pós*, mutante, para não dizer corrente e controvertido: pós-modernista, pós-colonialista e pós-feminista, expressa (grifos meus):

A necessidade de projetar o pensamento além das narrativas originais e subjetividades iniciais de gênero e classe e mergulhar nas subjetividades de raça, gênero, geração, **localização institucional, local geopolítico**, orientação sexual, todas participantes da constituição da identidade do século XXI.

A este tratamento teórico acrescentarei, ao longo da dissertação, outros construtos que me ajudarão a validar minha visão e as propostas de políticas. Assim, parto de duas perguntas orientadoras: a primeira foca institucionalmente um ponto importante de onde será feita uma análise diacrônica do perfil de políticas para a oferta do ensino de PLE e de formação de professores no Brasil desde a criação pelo Ministério das Relações Exteriores (doravante Itamaraty) dos Centros de Estudos Brasileiros (doravante CEBs) no exterior a partir dos anos 40 do século passado (primeira pergunta orientadora da pesquisa). O objetivo aqui é conhecer algo do passado para entender o presente e projetar o futuro.

Outro aspecto central da análise é a contextualização geopolítica do português e as influências desta sobre a OGEL no caso do PLE/PL2. O reconhecimento de intenções, pretextos e, portanto, da instrumentação do ensino do idioma por motivações geopolíticas e/ou pela diplomacia cultural e não necessariamente pela oferta de ensino baseada na demanda *geral e irrestrita* pela língua é essencial para propor elementos de políticas públicas que melhorem o Índice Nacional de Desenvolvimento do Ensino de PLE-PL2 no Brasil (segunda pergunta orientadora da pesquisa).

Outros conceitos contemporâneos da LA que são fundamentais nesta pesquisa são:

1) processos de construção de conhecimento que visam mudanças na vida social (MOITA LOPES, 2006, p. 21), anulando a separação entre teoria e prática, ou seja, almejo que as propostas apresentadas ao final desta dissertação se transformem em realidade;

2) a interdisciplinaridade como pressuposto para que a LA possa falar ao mundo atual (teoria de políticas públicas e de administração educacional, por exemplo, dão suporte essencial a esta pesquisa);

3) ética e poder como elementos intrínsecos a qualquer discussão envolvendo sujeito social e sua relação com a alteridade, assim como sua heterogeneidade na construção do

conhecimento (esta pesquisa alerta para o dano potencial dos deslizes éticos na área da LA para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2); e

4) O papel do professor de PLE-PL2 como “diplomata da língua/cultura”, diplomata público cujo trabalho vai além de contribuir para a aquisição de competência linguístico-comunicativa dos aprendentes⁷, envolvendo também competência (inter)cultural, letramento, formação crítica, entre outras funções; além disso, tratarei do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs) e seu efeito no campo do ensino/aprendizagem de PLE-PL2, seja na modalidade presencial ou Ensino à Distância.

Uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸ com a estratégia de busca: políticas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil deu como resultado seis teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado tendo esse tema como título (ver quadro nos Apêndices, página 132). A totalidade das pesquisas aconteceu na região sul e no estado de São Paulo, o que mostra uma concentração regional na exploração do assunto, certamente devido a fatores históricos (grande contingente de imigrantes nesta região desde os séculos XIX e XX) e geográficos (grande proximidade com países como Argentina, Paraguai e Uruguai). Talvez também por esta última razão, três dessas pesquisas se dediquem ao espanhol, duas ao inglês, uma ao italiano, quatro às línguas estrangeiras modernas em geral e somente uma ao PLE: a tese “Política Linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: A institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior” (2012), de Diniz (2012) defendida no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (doravante UNICAMP). Encontrei ainda as dissertações de mestrado de Diniz (2008) intitulada “Mercado de Línguas: A instrumentalização brasileira do português língua estrangeira” e de Ferreira (1996) intitulada “O Processo de Ensino/Aprendizagem do Português Língua Estrangeira no contexto do MERCOSUL”, ambas com dados de interesse para a questão das políticas para o ensino/aprendizagem da língua. Mais de 80% das teses e dissertações foram defendidas depois de 2008, o que reforça

⁷ Ao longo do texto, utilizarei alternativamente o termo aprendente ou aprendiz para me referir ao aluno. No entanto, conforme a psicopedagogia, os conceitos de aluno e professor não são equivalentes a aprendente e ensinante porque estes últimos pressupõem um modo subjetivo de situar-se, numa relação transferencial que se define a partir de lugares subjetivos e de um projeto identificatório. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542006000100005&script=sci_arttext Consultado em 2 de julho de 2013.

⁸ Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/> Consultado em: 30 de maio de 2013

a relevância do tema no Brasil a partir da crise econômica e financeira internacional e da nova inserção mundial do Brasil como um dos BRICS. Desse modo, a dissertação que aqui apresento é inovadora na medida em que foi realizada na Universidade de Brasília, portanto, na capital e centro do poder político do país, sendo a segunda dissertação sobre políticas para o português e a primeira a se concentrar exclusivamente nas políticas públicas para ensino/aprendizagem de PLE/PL2 no Brasil com um enfoque eminentemente qualitativo, interpretativista e propositivo.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Apresentar historicamente a política oficial que orientou a oferta do ensino de PLE e de formação de professores no Brasil desde a criação, em 1940, dos CEBs, centros de ensino de português vinculados ao Ministério de Relações Exteriores (Itamaraty) no exterior;
2. Delinear propostas para políticas públicas em ensino/aprendizagem na área de PLE-PL2 visando ao aumento do Índice Nacional de Desenvolvimento do Ensino de Português Língua Estrangeira numa perspectiva de cenário ou história do futuro;
3. Explicitar a dimensão política do ensino/aprendizagem a partir do arcabouço teórico da área de AELin principalmente como força externa da OGEL, de Almeida Filho (2012, p. 9);
4. Compilar história, argumentos e propostas para construir junto com os participantes da pesquisa um embrião de massa crítica que permita um posicionamento de todos quanto a políticas públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI porque o “aqui e agora” é matéria essencial da metodologia da História Oral (ponto de partida deste trabalho, ver adiante “Metodologia de Pesquisa”), o que lhe atribui um caráter essencialmente reivindicatório no sentido de mudanças, pelo menos quanto à percepção e ao entendimento do objeto da pesquisa (MEIHY, 2011, p. 38) e
5. Finalmente, esta dissertação destacará o papel do professor, incluindo elementos para sua formação e reconhecimento profissional como “diplomata da língua/cultura” no contexto das políticas públicas sugeridas e abordará de forma generalista, porém consistente, tendências no ensino de línguas resultantes do desenvolvimento da tecnologia/cultura digital e a necessidade de garantir a qualidade da aplicação desta ao ensino/aprendizagem do PLE-PL2.

Para alcançar os objetivos da investigação, emergem as seguintes perguntas:

1. Que perfil de políticas para a oferta do ensino de PLE e de formação de professores o Brasil tem constituído desde a criação dos CEBs no exterior nos anos 1940?
2. Quais políticas públicas podem ser implementadas no Brasil para melhorar o Índice Nacional de Desenvolvimento do Ensino de PLE-PL2?

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este primeiro capítulo cobre a introdução do tema de estudo apresentando brevemente seus conceitos centrais, problemática e relevância, além de apresentar os objetivos gerais e específicos, as perguntas orientadoras da pesquisa, assim como a estrutura de desenvolvimento da dissertação.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico utilizado, de caráter interdisciplinar, além de prestar contas sobre a literatura resenhada para tecer a teia temática e argumentativa desta dissertação. Compreende vozes críticas da LA onde cabe a dimensão política do ensino de línguas e sua influência sobre a OGEL, os componentes dos Índices Nacionais de Desenvolvimento do Ensino de Português Língua Estrangeira, conceitos de geopolítica, diplomacia cultural e pública, Poder Brando (*Soft Power*), além das teorias de políticas públicas e de administração educacional/escolar.

O terceiro capítulo trata do referencial metodológico utilizado para a pesquisa, que tem um enfoque qualitativo-interpretativista, caracterizando-se ainda como um estudo de caso na modalidade de análise documental. Explicarei ainda porque decidi incorporar o método científico da História Oral (HO) aplicado ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras à pesquisa, com definições sobre esse método. Este capítulo compreenderá também uma descrição dos instrumentos e procedimentos do planejamento e execução da coleta e da transcrição de dados, incluindo as duas tipologias de entrevistas adotadas assim como as apresentações dos dez participantes da pesquisa.

O quarto capítulo traz a análise de dados. A análise se dá por um processo de cristalização no qual os mesmos temas são tratados de forma contrastada mediante o cruzamento não só dos argumentos dos participantes entrevistados entre si, mas também entre estes e os construtos teóricos apresentados no capítulo teórico, ideias coletadas nas pesquisas

documentais e bibliográfica e a minha própria voz como autor da pesquisa. Este capítulo termina com uma agenda de propostas, baseadas em pressupostos, de políticas públicas para o ensino/aprendizagem do PLE-PL2 no Brasil do século XXI.

O quinto capítulo é o capítulo das considerações finais, com o qual encerro esta dissertação, revisitando as perguntas orientadoras e apresentando as contribuições e limitações da pesquisa, bem como sugestões para novas pesquisas e a conclusão final.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança.
Alastair Pennycook

2.1. INTRODUÇÃO: UM CONCEITO POLÍTICO DE LÍNGUA

Não existe língua sem o fator político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte da relação entre sujeitos na sua vida social e histórica (ORLANDI, 2007). Aspectos linguísticos como a gramatização, a dicionarização e as normas ortográficas da língua; assim como o próprio conceito de língua materna, língua nacional ou língua oficial x língua estrangeira; o ensino formal da língua, a legislação sobre o ensino, a abordagem meramente treinamentista ou formadora de professores de línguas; ou ainda a opção por temas locais/nacionais e não internacionais em livros didáticos de inglês: Tudo está impregnado por política, ideologia e história (GUIMARÃES, 2007; LEFFA, 2001; ORLANDI, 2002). O conceito de políticas públicas para o ensino/aprendizagem do PLE/PL2 ainda é raro nas pesquisas brasileiras de LA talvez devido a uma crença limitada quanto aos fatores que influenciam a aquisição de um novo sistema linguístico e cultural. Tem-se privilegiado o viés metodológico, cognitivo ou teórico do ensino/aprendizagem da língua, numa concepção tradicional, segundo a qual as línguas são transparentes e apolíticas (SILVA, 2009). No entanto, é mister reconhecer que por trás dos atores da OGEL (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 23): alunos, professores e terceiros agentes⁹, entre os quais os formuladores de políticas, estas, sejam explícitas ou implícitas, também devem ser objeto de estudo e preocupação dos linguistas aplicados.

Lusofonia é outro conceito político chave da língua portuguesa. Como esclarece Faraco (2012, p. 32), trata-se na realidade de um termo polissêmico que é usado com pelo menos três sentidos: 1) para se referir ao conjunto de falantes de português em todo o mundo,

⁹ Diretores de escolas, gestores de ensino como o Ministério da Educação e outras instâncias governamentais da área educacional, autores de materiais didáticos, pais ou tutores de alunos.

um uso descritivo e quantitativo, que não carrega maiores implicações políticas ou valorativas; 2) significando uma idealizada irmandade de sentimentos e tradições, com uma lírica pertença a uma comunidade transnacional e intercontinental unida pelo imaginário da mesma língua e de tudo que o acompanha, o que é um uso literário e artístico do termo¹⁰; e 3) nome de diferentes projetos políticos e de planos estratégicos de geopolítica convergentes alguns em certos momentos, mas, em geral, silenciosamente divergentes e até concorrentes.

A questão de fundo é que as diferentes fonias: francofonia (ligada à França), anglofonia (ligada à Inglaterra), hispanofonia (ligada à Espanha) estão todas associadas historicamente ao colonialismo europeu. Como bem explica Faraco (idem):

Em 1884, reuniam-se as potências coloniais europeias em Berlim para ajustarem entre si a partilha da África. A noção de francofonia emergiu, assim, nesse contexto em que se elaborava o discurso de justificação dos impérios coloniais modernos – as metrópoles como arautos de civilização e progresso... nessa mesma conjuntura criava-se em 1883 a Aliança Francesa, entidade que tinha como objetivo realizar a política do governo da França de difusão de seu poder “soft” por meio da promoção do ensino de francês e da cultura francesa.

Fabrício (2013, p. 144-168) propõe reinventar a lusofonia, em primeiro lugar, porque o panorama econômico e político atual alterou significativamente as antigas noções de metrópole e colônia, referindo-se ao lugar ocupado por Portugal e Brasil na economia mundial desse começo de século XXI¹¹. Não se trata de que o Brasil ocupe agora a posição de metrópole, mas de transcender a lógica colonial e construir um espaço lusófono num mundo cada vez mais diaspórico, onde os meios de comunicação cibernéticos possibilitam contatos sociais instantâneos e em escala global, dependendo somente de um aparelho conectado à internet. Uma lusofonia ancorada na contemporaneidade seria, portanto, a lusofonia da superdiversidade e da mobilidade textual e não a de uma comunidade lusófona que, na realidade, não conhece a si mesma (e isto não significa que não possa começar a se conhecer). A autora defende as ações semióticas nas redes sociais como espaço de expansão conceitual da lusofonia, desmarcada, portanto, da visão meramente geopolítica.

¹⁰ “Esta terra ainda vai cumprir seu ideal, ainda vai tornar-se um imenso Portugal”. Esta estrofe da música *Fado Tropical*, de Chico Buarque, me ocorre como um exemplo desta acepção de lusofonia.

¹¹ No ranking das economias mundiais medidas pelo seu Produto Interior Bruto (PIB) em 2013, o Brasil ocupa a 7ª posição e Portugal a 50ª. Disponível em: <http://www.indexmundi.com/g/r.aspx?v=65&l=pt> Consultado em 15 de junho de 2013.

A marca do colonialismo está na base da recusa de vários países independentes das ex-metrópoles à ideia de língua transnacional na era pós-colonial. Por isso, muitos desses tendem a rejeitar a língua colonizadora e a valorizar sua própria variante desta ou as línguas autóctones, uma vez independentes. Porém, as quatro grandes línguas colonizadoras (inglês, espanhol, português e francês) são línguas de maior difusão e inevitavelmente acabam sendo usadas para uma comunicação abrangente não só entre falantes de diferentes nações em um mesmo Estado, mas, especialmente, para interagir com o mundo na era cibernética desse início de século. Por outro lado, a própria lógica colonialista não favoreceu que os diferentes países colonizados por uma mesma metrópole se conhecessem mutuamente. Até hoje existem entre os cidadãos comuns dos países lusófonos estereótipos e preconceitos de um país em relação ao outro. A visão de lusofonia superdiversa de Fabrício me parece mais apropriada para superar esse estágio de desconfiança.

Do ponto de vista da política para o ensino de PLE-PL2, tanto o próprio conceito de língua quanto o de geopolítica da língua e lusofonia são determinantes para conceber e formular políticas. Um construto teórico forte da pesquisa aqui relatada é o de **economia do ensino/aprendizagem de línguas** (TUIN & WESTHOFF, 1997, p. 22). Pressuponho que há uma demanda e uma oferta de língua a ser ensinada/aprendida/adquirida em múltiplos contextos, graus, geografias e públicos. Assim, a oferta eficiente de língua estrangeira é aquela que atende as demandas mais variadas possíveis, incluindo as oriundas dos imperativos da geopolítica, mas sem se limitar a esta. A questão da oferta de língua pautada por objetivos de natureza geopolítica, no marco da lusofonia ou não, será bastante enfatizada ao longo desta dissertação, motivo pelo qual será objeto de uma seção exclusiva neste capítulo teórico, mais adiante.

2.2 A DIFERENÇA ENTRE POLÍTICA LINGUÍSTICA E POLÍTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Calvet (2007, p. 3) define como política linguística as decisões do Estado relativas às línguas e à sociedade. Planejamento linguístico se refere à implementação destas decisões. Como exemplo, pode-se citar a promulgação pelo Marquês de Pombal do diretório dos índios em 3 de maio de 1757 no qual se determina que a língua geral deixe de ser usada no norte do

Brasil e que o português assumia o seu lugar em todos os atos públicos da colônia (FIORIN, 2013, p. 15). Tal fato está na origem da política oficial monolíngue em nosso país. O mesmo autor explica ainda que os primeiros trabalhos dos sociolinguistas teóricos da política e do planejamento linguísticos foram de natureza estrutural já que acadêmicos como Bright, Ferguson, Gumperz, Haugens, Hymes e Labov se ocuparam principalmente com aspectos inerentes às línguas, ou seja, com a sua forma. Uma evolução destes conceitos só aconteceria em 1969 quando o linguista alemão Heinz Kloss fez a distinção entre planejamento do *corpus* (intervenção na forma da língua mediante reformas ortográficas ou medidas contra estrangeirismos, por exemplo) e planejamento do *status* (funções ou relações com outras línguas, como no caso de língua considerada oficial e majoritária e língua(s) minoritária(s) numa mesma nação ou território). Outra evolução conceitual ocorreu entre as décadas de 70 e 80 do século XX quando linguistas occitanos, crioulofonos e catalães vincularam seu trabalho teórico às comunidades em que viviam incorporando, portanto, o aspecto social da intervenção planejadora sobre as línguas (isto levaria ao reconhecimento de conflitos linguísticos, ou seja, de contextos em que línguas dominantes convivem com línguas dominadas). Calvet define ainda a correlação entre tipos de língua (vernácula, padrão, clássica, pidgin, crioula) e suas funções (gregária, oficial, veicular, internacional, de religião, língua de ensino, **língua objeto de ensino**). Uma visão contemporânea das políticas linguísticas é definida assim por Oliveira (2003, p. 9):

São uma contribuição importante para o que temos chamado de virada político-linguística: o movimento pelo qual os linguistas (mais do que a linguística) passam a trabalhar junto com os falantes das línguas, apoiando tecnicamente suas demandas políticas e culturais.

Partindo da definição de Calvet acima quanto à correlação entre tipos de língua e suas funções, é possível delimitar a política para o ensino de idiomas em relação à política linguística dizendo que a primeira é uma função específica da última, ao focar na língua como objeto de ensino. Ainda assim, em termos de filiação acadêmica, as políticas linguísticas pertencem à área de sociolinguística enquanto as políticas para o ensino de línguas estrangeiras estão vinculadas à AELin/LA e, obviamente, à sociolinguística educacional.

A política para o ensino de línguas também pressupõe planejamento (ainda que muitas vezes seja informal ou implícito) e variação em função do contexto geográfico, geopolítico, histórico e econômico: a política para o ensino do português no exterior (PLE) tem matizes diferentes daquela voltada para o ensino da língua no Brasil como segunda língua (PL2), do mesmo modo que pode ser diferente daquela política da língua no marco do MERCOSUL ou

da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (doravante CPLP), em que o português é chamado a ser língua transnacional, ou ainda das regiões de fronteira (em que pode haver espaços de interação bilíngue: português-espanhol, como acontece nas zonas limítrofes com a maioria dos países sul-americanos; português-ínglês, como no caso da fronteira com a Guiana; ou português-francês como no caso da fronteira entre o Amapá e a Guiana Francesa), além do português como língua de herança de descendentes de brasileiros (diáspora).

Assim, a política para o ensino de línguas é influenciada tanto pela função simbólica da língua (considerações políticas, sociais, econômicas, práticas ou religiosas mais ligadas à política linguística do país) quanto pela função comunicativa (necessidades reais de comunicação como a evidenciada no espaço cibernético). Evidentemente existem ainda outras dimensões como o ambiente de ensino/aprendizagem: escola formal ou informal (aulas particulares), níveis primário, secundário, médio, técnico/profissionalizante e universitário, língua estrangeira para crianças, língua estrangeira para idosos, língua estrangeira para fins específicos, língua aprendida autonomamente (pessoas autodidatas), entre outras, devendo todas elas ser objeto de atenção em termos de planejamento do ensino.

As políticas para o ensino redimensionam o papel dos agentes terceiros, especialmente os formuladores de políticas, que terão protagonismo acentuado em comparação com alunos e professores. Por outro lado, estes últimos podem constituir-se como grupos de pressão através de associações, sindicatos, cooperativas, comunidades de prática e outras formas de organização que deem consistência a uma voz coletiva que vem de baixo e que precisará ser ouvida cada vez mais. Alunos com experiência em aprendizagem de línguas, para quem o português é a terceira ou quarta ou quinta língua a ser aprendida, podem tornar-se vetores críticos neste processo, principalmente a partir do marco comparado de suas experiências como aprendizes de línguas.

Em países como a Holanda, uma noção central da política do ensino de línguas estrangeiras refere-se à relação entre a oferta e a demanda em torno da língua. Para medir a demanda, por exemplo, terceiros agentes como representantes do setor industrial, comercial ou sindical do país são ouvidos como atores do planejamento do ensino (TUIN & WESTOFF, 1997, p. 22). A experiência holandesa é relevante porque chega a ser senso comum o sucesso deste pequeno país do norte da Europa em termos de aquisição de língua estrangeira: 85% da

população usa fluentemente o inglês, juntamente com 86% dos dinamarqueses e 89% dos suecos segundo o quadro comparativo dos países quanto à porcentagem de falantes de inglês em 2010¹². Também é preciso mencionar que tanto a Holanda quanto a Dinamarca e a Suécia não priorizam a promoção em grande escala de suas línguas autóctones como línguas estrangeiras (uma exceção são os cursos das línguas nacionais desses países para imigrantes estrangeiros vindos de fora da União Europeia (UE), já que devido a uma decisão política e estratégica que é exitosa, como é deduzível pelos números acima, os três países decidiram usar o inglês como língua veicular internacional. Não há como desconsiderar neste caso o peso da eficiência da política linguística e para o ensino de línguas sobre a aquisição. Outro aspecto a destacar diz respeito às possíveis formas de entendimento. Born (Apud CASTILHO, p. 35) destaca, mais uma vez, a experiência escandinava, baseada nas propostas de ensino de línguas românicas de Claire Blanche Benveniste e Jürgen Schmidtjensen, apresentando três formas: a semicomunicação¹³ (cada um fala a sua língua materna), ou seja, só precisa ter conhecimento passivo da língua do outro; a interlinguagem (criação de um idioma híbrido como no caso do portunhol) e a promoção e proliferação de conhecimentos passivos sobre várias línguas (um modelo para permitir a semicomunicação em várias línguas, planejado para a Europa em geral). Tudo isso é objeto de políticas para o ensino de línguas.

Bohn (2000, p. 128) alerta para o fato fundamental de que o movimento social a favor de políticas para o ensino de línguas no Brasil só será bem sucedido se os linguistas aplicados, pesquisadores e lideranças das associações (que constituem os intelectuais tradicionais) não prescindirem da participação efetiva dos professores (aqueles que estão efetivamente nas salas de aula, os intelectuais orgânicos)¹⁴ na construção de uma política de línguas: Do contrário, seria um exército sem soldados, um partido sem membros, sem militantes e votantes.

¹² Disponível em: <http://countrycomparator.com/statistics/15/english-speaking-percentage-2010> Consultado em: 31 de maio de 2013.

¹³ Observei recentemente vários episódios de semicomunicação português-espanhol muito proficiente entre brasileiros e argentinos residentes em região turística do estado do Rio de Janeiro em padarias, lojas e assistindo a jogos no Brasil da Copa das Confederações em locais públicos como bares e restaurantes.

¹⁴ Intelectual tradicional x intelectual orgânico são conceitos da sociologia gramsciana. Os intelectuais tradicionais se distanciam dos interesses imediatos das classes sociais. O chamado intelectual orgânico é aquele que se mistura à massa levando conscientização política, ele age em meio ao povo, nas ruas, nos partidos e nos sindicatos.

Resumindo, do ponto de vista institucional, a política para o ensino de línguas apresenta três vertentes, que no caso do PLE-PL2 se apresentam da seguinte forma: 1) A língua serve como instrumento de política externa/diplomacia cultural/Soft Power-Poder Brando (Cursos de PLE ofertados pelo Itamaraty, por exemplo); 2) A língua tem uma dimensão transnacional pautada por objetivos geopolíticos (iniciativas para o ensino de PLE-PL2 no marco do IILP , por exemplo) ou pela superdiversidade (redes sociais, internet) ; e 3) Dinâmica da demanda e da oferta da língua para todos os fins (instituições dedicadas primordialmente ao ensino/aprendizagem da língua, seja no Brasil ou no exterior, em universidades, centros de línguas ou aulas particulares, atendendo à demanda geral e irrestrita pela língua, ou seja, a todos os tipos de demanda inclusive as de política externa e transnacional). Evidentemente, estas três vertentes têm pontos de interseção (ver Figura 1 elaborada por mim). Um dos aspectos centrais desta dissertação é fortalecer a perspectiva da vertente 3) já que me parece que é a mais importante, porém a menos visível e a mais enfraquecida das três no caso do PLE-PL2.

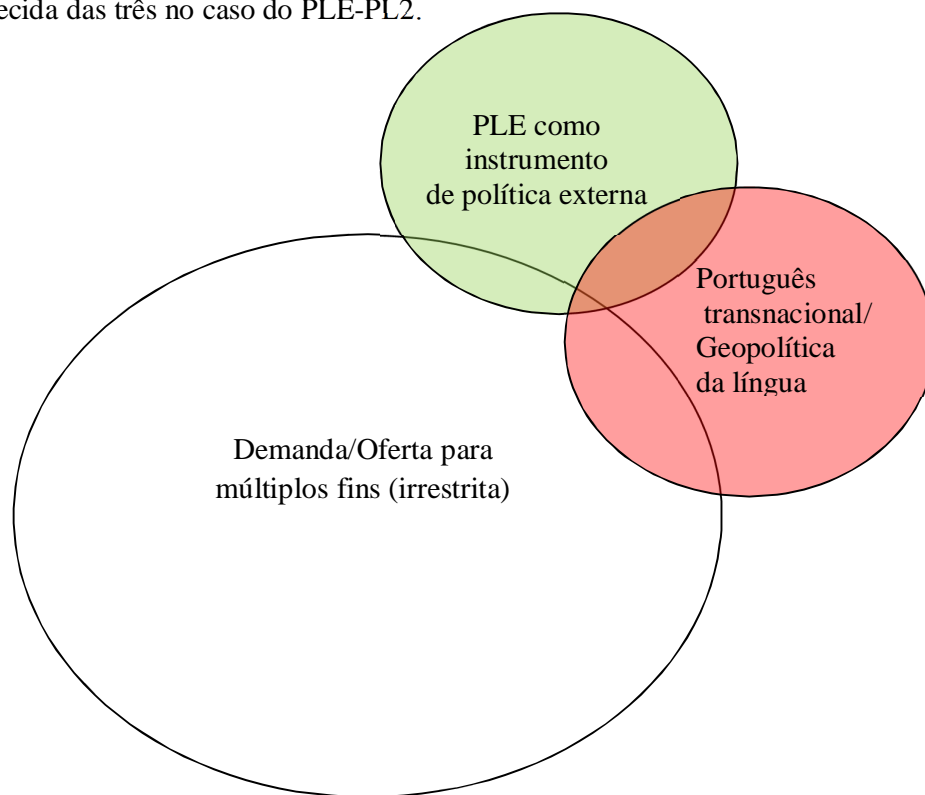


Figura 1. Vertentes das políticas para o ensino/aprendizagem do PLE-PL2

Entre os instrumentos das políticas públicas para o ensino de línguas explicitados por vários autores no livro *Perspectives on Foreign-Language Policy* (BONGAERTS & DE BOT, 1997) se encontram (grifos meus):

- a) **Política educacional para a(s) LE(s) do país** (ênfase na organização/avaliação e conteúdo/abordagens do ensino; ensino público e privado; foco no ensino primário, secundário, profissional/técnico ou superior; **grau de desenvolvimento curricular**: ênfase maior no estabelecimento de níveis de confiança e sistemas de avaliação do que em materiais didáticos ou abordagens de ensino, carga horária dos cursos; ensino à distância, uso de tecnologias digitais; cursos de línguas para fins específicos, de imersão, temáticos (na língua e não sobre a língua), língua de herança, tratados internacionais e planos de ação decorrentes dos mesmos);
- b) **Política para formação de professores** (cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada, seminários, eventos, bolsas de estudo);
- c) **Política quanto a pesquisas e estudos na área de ensino/aprendizagem da LE e de políticas públicas;**
- d) Profissionalização de professores (**reconhecimento da profissão do professor de PLE, por exemplo, como diplomata da língua e da paz**, plano de carreira condizente, passaporte diplomático, sindicato de professores, código de ética para professores e gestores);
- e) **Institutos nacionais oficiais para promoção e ensino da LE** e atividades culturais; e
- f) **Legislação** (cobrindo todos os instrumentos de políticas mencionados acima)

Quanto às materialidades temos:

- a) **Diagnósticos** (auditorias) e recomendações quanto a políticas mediante estudos, pesquisas e índices como o Índice Nacional de Desenvolvimento do Ensino de PLE-PL2;
- b) **Programas piloto;**
- c) **Forças-tarefa;**
- d) **Planos de Ação para o Ensino** (análise da demanda e oferta), mensurar quanto o país está perdendo, em dinheiro, em função da baixa oferta de LE; ação local x nacional/internacional;
- e) **Estabelecimento de órgão permanente**, democrático e profissional de gestão;
- f) Campanhas publicitárias sobre a importância do ensino/aprendizagem da(s) LE(s); e
- g) Controle de qualidade/avaliação dos cursos ofertados e das políticas em todos os níveis.

Almeida Filho, em comunicação pessoal, atenta ainda para a situação em que a língua posta para aprendizagem como segundo idioma de escolha pertence a um ou mais países. Por ser língua de uma unidade política, de um país, a língua-alvo (doravante L-alvo) ganha e sofre com essa marca política. Se o país da L-alvo, por exemplo, muda o seu relacionamento com o país do aprendente, ou a sua condição política se altera significativamente, isso afeta diretamente o status dessa L-alvo e a percepção pública do valor de se aprender esse idioma. O valor simbólico dessa L-alvo e a relação afetiva dos aprendentes podem se alterar com repercussões para a aprendizagem e para a política vigente de oferta dessa língua, principalmente na rede escolar, se esse for o caso. Essa é uma situação inescapavelmente política, de Estado, (não de políticas de ensino de línguas ou de política linguística).

2.3 VOZES CRÍTICAS DA LA: ABRIGO DA DIMENSÃO POLÍTICA DO ENSINO DE PLE-PL2

Conforme já mencionado na introdução desta dissertação, há setores da academia que consideram a língua como apolítica e condenam o estudo político da língua, por não ser neutro. Por outro lado, encontrei autores como Widdowson, Pennycook, Janks e, no Brasil, Moita Lopes, que não somente incorporam a dimensão política ao estudo da língua no contexto da pós-modernidade e de uma LA mais crítica, como chegam inclusive a propor uma LA indisciplinar, transgressiva e mestiça. A discussão sobre esse tema pode ser longa e muito mais profunda, porém, como este não é o foco desta pesquisa neste momento, para resumir, o que esses autores propõem é um movimento de maior abertura da LA 'normal' para dialogar com outras disciplinas como estudos culturais, ciências sociais, estudos de gênero e sexualidade e teorias socioculturais devido à necessidade de vincular seu trabalho a uma epistemologia e teorizações que falem ao mundo atual (MOITA LOPES, 2006, p. 14). A questão é que encontrei também abrigo para a teorização sobre políticas para o ensino/aprendizagem da língua em autores internacionais e nacionais como Tuin, Westhoff, Bohn e Almeida Filho, todos eles já citados anteriormente, que são políticos e críticos permanecendo nas disciplinas e na área de LA. Almeida Filho (2013, p. 1-9) define epistemologicamente a LA como uma macro-área plural e não uma disciplina propriamente, compreendida como um feixe de disciplinas¹⁵ com o denominador comum da pesquisa aplicada. Ele defende ainda que os pesquisadores da área devem estar ancorados numa dessas disciplinas como requisito para que possam se relacionar com outras, fora da área da LA, constituindo, então, a inter ou transdisciplinaridade. Desse modo, opto pela tendência desses últimos autores, ao fazer pesquisa na área de LA, em AELin, sobre políticas públicas, mas exporei a seguir alguns conceitos daqueles autores “indisciplinados e transgressivos” que me parecem muito úteis para esta dissertação, permitindo-me assim fazer a minha própria mestiçagem.

A propósito das questões políticas¹⁶, Widdowson (Apud PENYCOOK, 2006, p. 68) definiu uma tipologia com 4 categorias de hipocrisia do que ele chama de LA tradicional:

¹⁵ Aquisição e Ensino de Línguas (AELin), Tradução, Interpretação e Legendagem, Lexicografia e Terminologia aplicadas, Relações Sociais mediadas pela linguagem, e ainda Patologias da fala e da escrita e o Secretariado (mono ou bilíngue).

¹⁶ O termo políticas aqui não se refere a políticas para o ensino-aprendizagem de línguas, mas ao que relaciona política e linguagem, política e ciência.

- a) argumentar que as questões políticas não possuem qualquer relação com a LA e que não há como decidir entre posições opostas do ponto de vista ético e político;
- b) negar a sua própria política sob o manto de uma posição política e intelectual “neutra”, o que caracteriza uma LA do tipo avestruz, ou seja, que se recusa a considerar questões sociais e políticas mais amplas;
- c) atacar a Linguística Aplicada Crítica pela pouca compreensão da teoria crítica, dos debates acerca do pós-estruturalismo, pós-modernismo ou pós-colonialismo, ou de movimentos recentes como o das teorias de identidade e *queer*; e por último
- d) negar que as vozes que pedem mudanças estão vindo de muitas partes e com agendas muito diferentes. Não são redutíveis apenas ao pós-colonialismo, à pedagogia crítica, à análise crítica do discurso ou ao feminismo, mas estão emergindo no mundo todo com agendas múltiplas.

Em resumo, ignorar muitas vozes que reivindicam visões alternativas de mundo é evitar a demanda por uma LA mais responsável, sendo, portanto, uma negativa hipócrita de responsabilidade social e cultural.

Janks (Apud PENNYCOOK, 2006, p. 71) em sua definição de **letramento crítico** foca no inter-relacionamento constante de quatro variáveis: domínio (os efeitos contingentes e contextuais do poder), disparidade (desigualdade e demanda por acesso), diferença (engajamento com a diversidade) e desejo (compreensão de como identidade e agenciamento estão relacionados). Apliquei as questões elaboradas por esse autor sobre essas quatro variáveis ao caso das políticas públicas para o ensino de PLE-PL2 no Brasil:

DOMÍNIO: Quem detém o poder em termos de políticas? (talvez exista até mesmo um vazio de poder). Neste contexto, que textos/discursos teriam poder?

DISPARIDADE: Como os silenciados no contexto de trabalho (professores de PLE no exterior e de PL2 no Brasil, por exemplo) podem começar a falar? Como os professores podem ter acesso a textos/discursos empoderadores?

DIFERENÇA: Quais são as diferentes vozes quanto às políticas públicas para o ensino de PLE-PL2? Como as pessoas leem textos/ouvem discursos diferentemente sobre o tema?

DESEJO: Como professores, aprendizes e terceiros na área de PLE-PL2 têm comunicado o que eles querem? Que posições de sujeito estão disponíveis para cada

um destes atores no contexto da formulação de políticas? Por que são preferíveis certas interpretações?

Estes questionamentos serão retomados e respondidos no quarto capítulo, enriquecendo a Análise de dados (ver cap. IV a partir da p. 83).

2.4 O ÍNDICE BRASILEIRO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Almeida Filho (2007, p. 39-55), num de seus trabalhos teóricos mais esclarecedores sobre as variáveis do ensino/aprendizagem de PLE-PL2, criou em 2007 o Índice Nacional de Desenvolvimento do Ensino de Português Língua Estrangeira. Trata-se de uma ferramenta não apenas quantitativa, mas qualitativa e avaliativa de primeira ordem para a análise da situação do ensino/aprendizagem de nosso idioma que é de grande valia para a pesquisa aqui relatada, por incluir a variável das políticas para a difusão e melhoria do ensino do PLE.

O professor, em comunicação pessoal sobre a origem desse índice, informou que se inspirou no Índice de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas¹⁷ para desenvolver este indicador de desenvolvimento do PLE e que sua intenção era a de que uma estimativa razoavelmente regular dos indicadores que constituem o índice servisse como barômetro da evolução da área e, obviamente, como insumo para a formulação de políticas públicas. Em 2007, ele constatou que nas duas décadas finais do século XX a área de ensino de PLE-L2 cresceu no Brasil, em especial, a oferta de cursos em escolas particulares de línguas ou em universidades para estudantes visitantes. No entanto, os indícios desse fenômeno eram isolados e de magnitude variável fazendo-se necessário explicitar formas de respostas focadas em certos elementos constitutivos da situação do PLE no país, como reação à indagação sobre o grau de desenvolvimento da área globalmente.

Para isso, o desenvolvimento do ensino de línguas no Brasil foi pautado em função de 14 critérios:

¹⁷ Para medir as variações no padrão de qualidade de vida das diferentes populações do globo, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) criou este índice baseado em três indicadores principais: educação, longevidade e renda. Em 2011 o Brasil obteve o 84º lugar no ranking do IDH, entre 170 países.

1. Materiais didáticos publicados
2. Congressos e encontros organizados
3. Cursos instalados nas universidades
4. Disciplinas de graduação e pós-graduação constantes nos catálogos
5. Publicações especializadas disponíveis
6. Cursos de formação continuada ofertados
7. Associações de professores
8. Teses defendidas
9. Bolsas de estudos outorgadas na pós-graduação
10. Exame nacional de proficiência vigente
11. Política governamental explícita
12. Profissionalização dos professores
13. Projetos de intercâmbio estabelecidos
14. Entendimento supranacional dos países lusófonos

Os quesitos acima envolvem desde a dimensão macro de uma política explícita para a oferta do PLE e de um entendimento supra-nacional para a questão das línguas e suas culturas, passando por aspectos mais específicos que vão desde os materiais de ensino disponíveis, até os vários requisitos do desempenho da profissão propriamente ditos.

Outros critérios e ações foram definidos para avaliar o desenvolvimento da área de PLE-PL2, separadamente. Entre eles encontram-se alguns quesitos que obtiveram avaliações mais altas (entre 8 e 10) como materiais didáticos publicados, associações de professores (criação e funcionamento da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira-SIPLE), a contagem do número de bolsas de estudo na pós-graduação, número de eventos realizados (congressos, encontros e grupos de trabalho), ações referentes ao exame nacional de proficiência CELPE-BRAS, número de publicações especializadas, assim como o número de teses sobre PLE defendidas em programas de pós-graduação no Brasil. Com um nível médio, ainda que irregular de satisfação do critério, ficaram a oferta de cursos de formação continuada e de disciplinas sobre o ensino de PLE na graduação e na pós-graduação das universidades. Além disso, os 6 núcleos de pesquisas concluídas na época no âmbito específico do ensino/aprendizagem de PLE abordavam temas como processos de aquisição, formação de professores, material didático, português x espanhol, PL2 em contextos africanos e aquisição de categorias gramaticais (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 43-50).

No que se refere à questão fulcral desta pesquisa, o professor diagnostica claramente:

O quesito de política nacional explícita para o PLE-PL2 pode ser singularizado como particularmente estratégico por se tratar de um macro-planejamento de ações e metas que consolidam espaços institucionais, estabelecem direções de desenvolvimento, induzem ações em setores vitais e avaliam resultados e ações propostas por agentes independentes... É de se notar a flagrante carência de uma política nacional expressa para a consolidação do ensino de PLE-PL2... É igualmente preocupante a ausência de cursos e parâmetros pelos quais certificar professores para atuar profissionalmente na área.

Uma nota de 0 a 10 foi atribuída para o desempenho nacional de cada um dos 14 itens que ao final foram somados e divididos por 14 gerando o índice geral de desenvolvimento-IGD. Em 2007 o índice nacional de desenvolvimento do ensino de PLE foi estimado em 4.14, um desempenho considerado mediano por Almeida Filho principalmente devido à falta de uma **“política nacional deliberada”** para a área, em suas palavras. No entanto, a análise do desenvolvimento de cada quesito serve de bússola para o diagnóstico da situação em qualquer momento, contribuindo ainda para projetar ações futuras em cada caso, tornando-se um excelente instrumento para a formulação de políticas públicas. Uma atualização destes quesitos em função de desdobramentos recentes que se refletem na área poderia incluir, por exemplo, questões ligadas à oferta de cursos de Português como Língua de Herança (PLH) no exterior, acesso às tecnologias digitais para o ensino/aprendizagem, dados sobre cursos de educação a distância, disponibilidade de materiais didáticos virtuais, entre outros.

O professor reconhece algumas limitações no cálculo do índice como o peso das ações necessárias para chegar a níveis satisfatórios em alguns quesitos sugerindo que para aprofundar sua confiabilidade, cada quesito deveria passar por um crivo rigoroso de outros pesquisadores em outras iniciativas de levantamento de dados, o que seria uma questão de procedimentos de aferição ainda por implementar.

2.5 A OPERAÇÃO GLOBAL DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS (OGEL) E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A OGEL¹⁸ (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 9) constitui um pilar teórico central da pesquisa relatada nesta dissertação. Em comunicação pessoal sobre a relação entre as políticas

¹⁸ O professor ensaiou pela primeira vez um desenho de sua estrutura em 1982 durante seus estudos de doutorado na Universidade de Georgetown (EUA).

para o ensino-aprendizagem das línguas e esse seu modelo teórico, Almeida Filho encaixou as primeiras num corpo de 5 forças que incidem interna e externamente sobre o último com forte influência no perfil da formação (de professores, alunos e terceiros agentes), a saber: (1) a tradição de ensino e de aprendizagem plasmada nas culturas de aprender e ensinar línguas de instituições, cidades e regiões, (2) a teoria relevante sobre ensino, aquisição e formação acumulada na literatura acolhida pela comunidade acadêmica da área de Aquisição e Ensino de Línguas abrigada na Linguística Aplicada, (3) a história do ensino de línguas no país, (4) **uma política, preferencialmente explícita e deliberada de ensino de línguas**, e (5) um código de ética que balize a boa prática da profissão. Imediatamente depois de explicar a OGEL, apresento uma resenha teórica sobre a força número 4, apresentando alguns traços da história da política de ensino/aprendizagem de línguas em geral e do PLE/PL2 no Brasil.

Conceitos como abordagem, método e técnica são igualmente centrais para o entendimento do funcionamento do ensino/aprendizagem de qualquer língua. Abordagem significa o que se entende por ensinar/aprender uma língua, são os pressupostos teóricos formais ou não dessa complexa tarefa. Depois, vem o planejamento das aulas. Método é o como fazê-lo, geralmente a partir de materiais concebidos e utilizados nas aulas. Já as técnicas ou recursos dizem respeito às atividades específicas realizadas pelos professores com seus alunos no contexto das aulas para atingir a meta de ensinar e aprender. Por último, vem a avaliação. Não existe ensino de línguas sem essa hierarquia conceitual primeiramente formulada por Anthony (1963).

Almeida Filho (2009, p. 13) chama atenção para o fato de que tradicionalmente o conceito de abordagem tem permanecido disperso e fluído na teorização sobre o processo de ensino e aprendizagem sendo muitas vezes substituído pelo método.

A partir das teorizações de autores como Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1982), Almeida Filho começa a tecer já em 1982 a formulação de sua proposta do modelo OGEL, que foi publicado em 1993, no livro “Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas” (ver Referências, p. 125).

A OGEL constitui uma síntese essencial na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil e no mundo, sendo uma das principais contribuições teóricas de seu criador em termos de teoria formal ou teoria T para a AELin, muito útil para a pesquisa para a formação de professores de línguas estrangeiras. A OGEL identifica os três atores envolvidos na operação

de ensinar/aprender línguas, mostra como a Abordagem perpassa o processo, inclui fatores como a afetividade e os níveis de competências do professor, define as materialidades do ensino, chegando ao nível operacional do ensino/aprendizagem/aquisição onde estrategicamente a formação do professor e o método se manifestam trazendo resultados em termos de intenção e produção.

Almeida Filho (2009, p. 21) apresenta de forma muito didática um quadro comparativo de arcabouços e modelos relacionando abordagem, métodos e técnicas entre sua OGEL de 1993 e os esquemas teóricos de Anthony de 1963 e Richards/Rodgers de 1982, que reproduzo abaixo:

Quadro 2. Comparação entre modelos relacionando abordagem, métodos e técnicas

Categorias e subcategorias	Anthony, 1963	Richards/Rodgers, 1982	Almeida Filho, 1993
1. Objetivos das propostas	Esclarecer a confusão terminológica entre os três termos: abordagem, método e técnica.	Um modelo para descrever e comparar métodos que por sua vez facilitarão a compreensão de desenvolvimentos recentes em metodologia.	Um modelo para compreendermos a constituição e funcionamento da grande operação de ensinar línguas. Permite análise do processo de ensinar e comparações entre processos.
2. Níveis (hierarquia)	Hierárquico em três níveis: Abordagem - método - técnicas	Hierárquico em dois níveis: (1) método e (2) abordagem - planejamento - procedimentos	Hierárquico em três níveis: (1) abordagem (2) planejamento, materiais, método, avaliação (3) técnicas, recursos, instrumentos de ação
3. Fases (abrangências) e especificação dos níveis	Níveis sem fases (no plano horizontal)	Segundo nível: três fases (abordagem; planejamento; procedimentos).	Distinção entre quatro fases no segundo nível que constituem a abordagem: planejamento/materiais/método/avaliação
4. Dinamismo	Precário/arcabouço estático	Restrito/arcabouço descritivo	Dinâmico (efeitos marcados: pró-ativo, retroalimentação, ruptura/configuração com outras forças).
5. Foco	Terminológico	Método de ensino	Processo de ensinar considerando outras forças incidentes, principalmente o aprender.
6. Conceito de abordagem	Conjunto de pressupostos correlacionados com a natureza da língua e do processo de ensino-aprendizagem. É um ponto, ato de fé, filosofia, algo em que se acredita mas não se pode comprovar necessariamente.	Construto axiomático de pressupostos, crenças e teorias de aprender e da linguagem que fundamentam o que o professor faz nas salas em última instância	Força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula.

Fonte: Almeida Filho (1997, p.21)

Analisando o quadro acima em função das políticas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2, fica claro que estas se ajustam melhor ao modelo de 1993 do que ao de 1982 ou de 1963 devido às categorias dinamismo, foco e conceito de abordagem que, na concepção

apresentada em 1993, são mais porosas. Elementos como “retroalimentação”, “ruptura”, “configuração com outras forças” e “outras forças incidentes” abrem, claramente, a porta para as políticas de ensino e aprendizagem de línguas, porta essa que lhes permite perpassar a OGEL. Nesse sentido, a retroalimentação entre as políticas e a OGEL é um pressuposto teórico basilar da pesquisa aqui relatada.

Para Almeida Filho (2009, p. 17), abordagem é:

Força que orienta, e portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua. Essa força advém das competências implícita (básica), teórica, aplicada e (meta) profissional do professor ou de quaisquer outros agentes ativos de ensino tais como autores de livros didáticos, planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, tutores, etc. ... A força da abordagem provém da energia da motivação para ensinar, opera com “matéria-prima” de conhecimentos explícitos e implícitos e se desempenha no ensinar em níveis distintos de competências. Os implícitos são teoria informal, subjetiva, intuitiva, muitas vezes na forma de crenças culturalmente marcadas pelo inconsciente coletivo. Os explícitos são teoria formalizada, aprendida, (re)construída e citável na forma de pressupostos e princípios estabilizados... O termo abordagem se relaciona (e muitas vezes se confunde na literatura) com método e técnica em relação aos quais é superordenado ou superior hierárquico. São exemplos de abordagem a contemporânea e multifacetada abordagem comunicativa e a abordagem formal ou gramatical de movimentos de ensinamentos historicamente anteriores.

Conforme já indicado na definição de abordagem acima, os atores da OGEL são os alunos (e sua cultura de aprender), professores (e sua abordagem de ensino/aprendizagem) e os chamados terceiros agentes, que também têm a sua própria abordagem do ensino/aprendizagem de línguas, influenciando, portanto, alunos e professores.

Antes de continuar descrevendo a OGEL apresento uma figura representativa dela, que foi elaborada mais recentemente por Almeida Filho (2011):

Este esquema (ver na horizontal) se movimenta de cima para baixo e da esquerda para a direita.

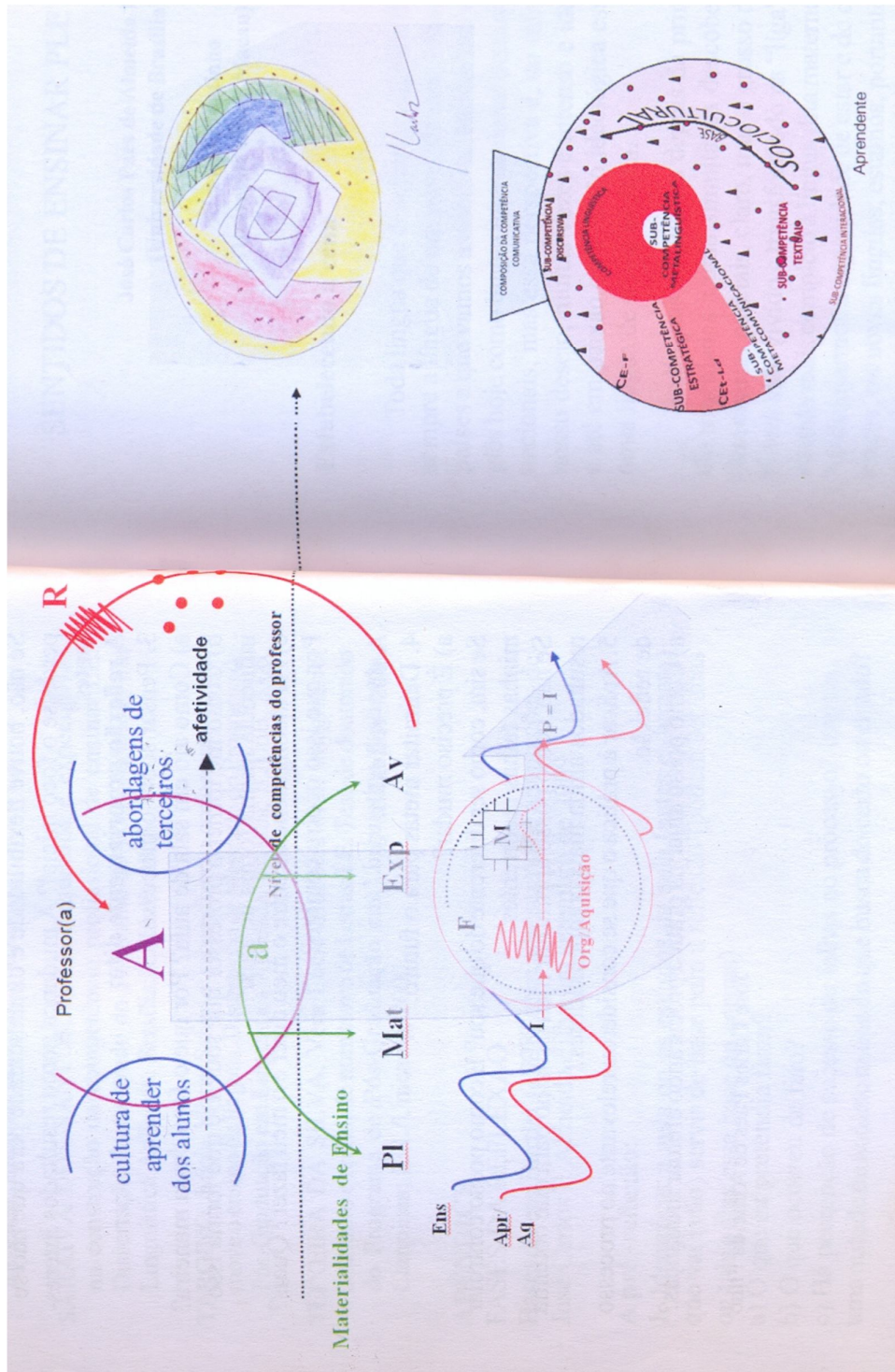


Figura 2. O grande processo de ensino aprendizagem de línguas.
Fonte: Almeida Filho (2011, p. 36-37)

O A de abordagem opera de forma central a partir do professor e por isso seu meio círculo lilás interage com os semicírculos azuis tanto da cultura de aprender dos alunos quanto da abordagem de terceiros, sendo que esta última pode ser determinante para a abordagem do professor.

O outro semicírculo que incide diretamente sobre o professor é o vermelho, de Reflexão-Rupturas(R) e das Competências(C). Aqui, o conceito de professor reflexivo é essencial, como explicita Almeida Filho (2011, p. 26), sendo parte nevrálgica de uma competência profissional em movimento, tornando-se assim o objetivo principal de qualquer iniciativa de formação de professores:

A reflexão parece mais efetiva se houver *um mediador* mais experiente que acompanhe a reflexão iniciada pelo professor... Essa fase mediada poderia ser sucedida pela autorreflexão que tem que ser desenvolvida pelo professor de toda forma para a vida profissional inteira... Alguns contextos profissionais (escolas, departamentos em faculdades e universidades) propiciam mais e melhores oportunidades de reflexão que outros. Mesmo que sob as condições mais adversas deve ocorrer esforço de implementação do roteiro reflexivo por parte do professor, ainda que seja inicialmente um ato solitário.

A reflexão na formação constrói competências¹⁹: a competência informal ou implícita se transforma em competência teórica, profissional e aplicada. A competência linguístico-comunicativa na língua que se ensina também é aprimorada ou pelo menos a necessidade de aprimoramento é reconhecida.

O fator afetividade corta o esquema da OGEL na horizontal envolvendo os três atores. A afetividade representa a motivação e a identidade destes, assim como suas crenças e emoções, autoestima, ansiedade, falar, fazer, sentir e vir a ser, refere-se ainda a seus corpos e suas vozes (BOHN, 2011, p. 7). Neste ponto a teoria se torna humana, social e afetiva ao levar em conta até mesmo as diferenças individuais. Reforça também a complexidade do processo de ensinar e aprender línguas.

O semicírculo verde apresenta as materialidades de ensino e Almeida Filho (2012, p. 17) as define como quatro tarefas imprescindíveis que aguardam qualquer professor que se propõe a ensinar uma dada L-alvo:

¹⁹ Não me refiro aqui ao conceito clássico de competência x desempenho de Chomsky e nem ao de competência comunicativa de Hymes e/ou Canale e Swain, mas especificamente às competências do professor.

- (1) O planejamento do curso, incluindo a reflexão;
- (2) A seleção ou produção de materiais que codificam a ação posterior das experiências;
- (3) A construção das aulas e de suas extensões (o método);
- (4) A avaliação de rendimento ou proficiência dos alunos ao avançar nas etapas.

Por último, explica Almeida Filho (2011, p. 24), quando posto em movimento o processo de ensino começa a interagir com o processo de aprendizagem (linhas onduladas em azul e vermelho) podendo gerar aprendizagem (mais consciente e temporária) ou aquisição (mais implícita e duradoura por ser mais profunda com experiência) da nova língua.

Quanto mais forte o F de formação do professor maior a probabilidade de influir na efetiva aquisição do aluno. A formação também influi diretamente no Método do qual a reflexão do professor também faz parte. Esta dinâmica final, se exitosa, significa que a Intenção será igual à Produção: $I = P$.

À guisa de conclusão desta breve descrição da OGEL, julgamos importante mencionar a crítica, endossada por Almeida Filho (2009, p. 14), à centralidade do conceito de método, feita por dois linguistas aplicados internacionais: Allwright (1991), da Inglaterra, e Prabhu (1990), da Índia. Allwright sugere simplesmente a “morte do método” porque ele nivela perigosamente os aprendizes como essencialmente iguais, desviando energia de preocupações mais produtivas nas questões de implementação e incentivando legiões de seguidores muito seguros de seus poderes para finalmente oferecer um sentido muito superficial de coerência externa. Já Prabhu sugere um “senso de plausibilidade” segundo o qual há um fator mais básico do que a escolha de métodos, a saber, a compreensão subjetiva do professor acerca do seu próprio ensino. Conclui-se que método é importante desde que visto criticamente. Não pode, jamais, ser a bíblia dos professores, mas um meio pelo qual os professores ensinam, preferivelmente, plasmando suas reflexões, sua abordagem e suas várias competências, o que obviamente é resultado de sua formação especializada e continuada.

2.6 TRAÇOS DE INICIATIVAS EPISÓDICAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS E DE PLE-PL2 NO BRASIL

Nesta seção faço uma breve pontuação histórica de iniciativas importantes em termos de políticas públicas para o ensino do PLE-PL2 no Brasil. Por outro lado, ao longo da

dissertação, demonstro como essas iniciativas são limitadas, esparsas e desconexas, o que não tem contribuído para uma política consistente na área.

Há dois fatos históricos que foram fundamentais para a consolidação do português brasileiro e, depois, para o ensino da língua seja materna, PLE ou PL2: os processos de gramatização e dicionarização. Conforme Guimarães (1997):

O processo de gramatização brasileira do português se dá a partir dos anos 80 do século XIX...Este processo é fortemente determinado, de um lado, pela relação que o Brasil estabelece com ideias filosóficas e científicas de outros países, já não diretamente filtradas por Portugal e, por outro lado, pela instituição escolar brasileira que se instalara a partir da fundação do Colégio Pedro II. Um fato decisivo neste processo de gramatização brasileira do português é o programa de português para os exames preparatórios organizados por Fausto Barreto a pedido do diretor geral da Instrução Pública, Emídio Vitério, em 1887. A partir deste programa aparece um conjunto de gramáticas que procuravam atender às suas indicações. Estas gramáticas, além de adotarem as indicações do programa, diziam que tinham o objetivo de romper com a tradição portuguesa da gramática filosófica.

Já a primeira tentativa de descrever o vocabulário brasileiro foi feita por Antônio Joaquim Macedo Soares sendo que só a primeira parte, a letra C, foi publicada em 1888 (BIDERMAN, 2002). Depois disso, a maioria das obras era complemento de dicionários portugueses. Somente em 1938 apareceria o *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, obra coletiva de José Baptista da Luz, Hildebrando de Lima, Gustavo Barroso e Aurélio Buarque de Holanda.

Do ponto de vista institucional, conforme recorda Faraco (2012, p. 39), a criação da Academia Brasileira de Letras em 1897 não deu ao Brasil um órgão voltado à gestão da língua já que o momento histórico de ruptura entre Monarquia e República e o fato de que a maioria dos intelectuais idealizadores da Academia fosse simpatizante do antigo regime impediu que esta se instituisse como um organismo do Estado. Acabou sendo criada como instituição particular dedicada a cultivar a língua e a literatura nacional. Somente na década de 1930, o Estado brasileiro lhe delegou a tarefa de gerir a ortografia do português brasileiro.

Durante o Estado Novo, especialmente no período entre 1941 e 1945, o governo brasileiro adotou uma política agressiva de implantação do português entre as comunidades de imigrantes do sul do Brasil, especialmente as alemãs, com o fechamento de escolas comunitárias onde não se ensinava em português, havendo casos de pessoas que foram presas por falarem sua língua e não o português (OLIVEIRA, 2009). Por trás dessas medidas havia o fantasma do nazismo, mas o importante a ser notado é que quando o Estado quis ou precisou, ele dispôs de políticas linguísticas fortes para o ensino da língua portuguesa.

Em 1940, o Ministério das Relações Exteriores criou o Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro (doravante ICUB). Tratou-se da primeira iniciativa institucional oficial do Estado para promover o PLE. Esse centro foi criado depois de uma feira de livros brasileiros realizada na capital do Uruguai, Montevidéu. O Centro contou com o linguista Antônio Houaiss como um dos seus primeiros diretores, fato que trouxe prestígio ao ICUB; produziu os seus próprios materiais didáticos; tendo-se tornado um dos centros difusores da língua portuguesa e da cultura brasileira mais importantes no exterior.

Na década de 90 do século passado, o governo brasileiro decidiu implementar um exame de proficiência oficial em português língua estrangeira, pressionado pela necessidade do reconhecimento dos níveis de confiança no idioma, por parte de alunos estrangeiros desejosos de ingressar em universidades brasileiras, assim como de profissionais interessados em trabalhar no Brasil. Em comunicação pessoal, Almeida Filho relatou que estava à frente da preparação de um exame de proficiência em PLE na UNICAMP, onde trabalhava naquele momento, e foi convocado pelo MEC para compor equipe encarregada de criar um exame nacional de proficiência em português. Ante a oferta de tornar o exame UNICAMP a prova nacional, a comissão designada acolheu a oferta e surgiu o CELPE-BRAS em 1997.

Também em 1997 foi criado na Universidade de Brasília (UnB) o primeiro curso de formação de professores que saem diplomados como licenciados em Português Brasileiro como Segunda Língua (PBSL). Trata-se de uma licenciatura plena em cuja organização curricular procura-se desenvolver a compreensão e produção linguísticas e interculturais bem como estudos contrastivos a fim de preparar profissionais brasileiros para ensinar a língua vernácula a falantes de outras línguas das mais diversas comunidades nacionais (indígenas e surdos, por exemplo) e internacionais²⁰.

A Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (doravante SIPLE) foi fundada em 1992 em Campinas (SP), na UNICAMP, por professores, pesquisadores, representante de órgãos institucionais e estudantes da área de PLE²¹. Entre os objetivos mencionados pela agremiação em seu site quase todos têm implicações políticas para a área:

²⁰ Disponível em: <http://ovpunb.blogspot.com.br/2010/08/profissiografia-portugues-do-brasil.html>. Consultado em 1º de julho de 2013.

²¹ www.siple.org. Consultado em 1º de junho de 2013

- a) incentivar o ensino e a pesquisa na área de PLE-PL2;
- b) promover a divulgação e o intercâmbio da produção científica na área;
- c) implementar a troca de informações e contatos profissionais com instituições e outras associações interessadas em PLE-PL2;
- d) promover o intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente; e
- e) apoiar a criação e melhoria dos cursos de graduação e pós-graduação em PLE e PL2.

Com o advento da internet e das redes sociais proliferaram comunidades de discussão sobre assuntos ligados ao ensino/aprendizagem de PLE/PL2 congregando professores, alunos, editores, entre outros atores. Entre elas convém destacar a comunidade “Fale Português” <http://faleportugues.ning.com/> com mais de 3.000 membros e a comunidade “Língua Portuguesa: uma Língua Global” que 3.389 pessoas “curtem” no facebook²², além de muitas outras no Brasil e no exterior. Nessas comunidades existem fóruns de discussão sobre políticas para o ensino do PLE como o que se intitula: Como projetar a língua portuguesa para ser um idioma importante em todo o mundo?²³

Apesar da sensação de falta de representatividade na tomada de decisões sobre o ensino de línguas no Brasil, algumas políticas públicas estão plasmadas em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas nenhum deles inclui o PLE-PL2. Bohn (2000, p. 125) critica o autoritarismo do Estado brasileiro quando lembra, por exemplo, que poucas pessoas foram envolvidas na elaboração dos PCNs e quando esse envolvimento foi ensaiado, os prazos de participação foram tão exíguos que os professores em quase nada puderam contribuir para sugerir mudanças substanciais nos documentos propostos.

No entanto, ao resenhar literatura sobre o assunto, me foi possível encontrar registros de três iniciativas políticas importantes de professores brasileiros de línguas, organizadas pela

²² Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/L%C3%ADngua-portuguesa-uma-l%C3%ADngua-global/499974210017228?fref=ts> Consultado em 1º de julho de 2013.

²³ Disponível em <http://faleportugues.ning.com/forum/topics/como-projetar-a-lingua> Consultado em 1º de julho de 2013.

Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Trata-se de três encontros nacionais sobre políticas de língua e de ensino de línguas (incluindo o PLE-PL2) realizados sucessivamente em Florianópolis (1996), Pelotas (2000) e Brasília (2009). Dos dois primeiros eventos resultaram a Carta de Florianópolis e depois a Carta de Pelotas (ver textos completos das cartas nos Anexos A, p. 192 e B, p. 195), que são documentos com reflexões e proposições a partir do que foi discutido.

Ao analisar o primeiro evento em Florianópolis, Bohn (2000, p. 120) reconhece que foram abordados assuntos importantes de uma política de ensino de línguas, tais como o fato de que todo cidadão tem direito à plena cidadania e num mundo globalizado e poliglota, isso significa a necessidade de aprender bem línguas estrangeiras; que a escola brasileira, sobretudo a pública, não tem sido capaz de garantir esse direito; que a sociedade não deseja hegemonia e/ou monopólios de línguas de oferta; e que a aprendizagem de língua estrangeira inclui objetivos educacionais. Por outro lado, Bohn (ibidem) aponta que o documento final do evento não define os objetivos do ensino de línguas para o país; não examina o papel da sociedade, dos professores e associações, do governo local, estadual e federal na discussão, elaboração e implementação de uma política de ensino de línguas; não apresenta o perfil do professor de línguas de que o país precisa para atender as necessidades de ensino/aprendizagem; e ignora a importância e o papel da avaliação na implementação de uma política de línguas. Pela minha análise das comunicações apresentadas durante este evento, disponíveis nos Textos em Linguística Aplicada (TELA 1)²⁴, pude comprovar o que afirma Bohn, na medida em que a maioria das exposições focou aspectos de ensino ou cognição em vez dos assuntos voltados às políticas. Muitos profissionais da área da linguagem no Brasil não são conscientes de que se envolver em políticas para o ensino é parte do seu ofício e, então, se forma um círculo vicioso de necessidades e boas intenções que não se completam, ou seja, fica-se muitas vezes só nas intenções e na retórica.

Ao refletir sobre o evento de Pelotas no ano 2000, Almeida Filho (2001, p. 105) menciona que uma verdadeira política para o ensino de línguas deveria ser revestida de justificativas educacionais, culturais, psicológicas, linguísticas e práticas nos currículos escolares, universitários e formativos de professores de idiomas, além de levantar os critérios

²⁴ Compilados pelo Prof. Wilson J. Leffa, disponíveis em CD-ROM.

com os quais definir quantas, quais línguas e quando poderiam preencher a disciplina língua estrangeira. Quanto ao PLE-PL2, a Carta de Pelotas, a mais completa até agora, se faz acompanhar de uma moção pelo ensino do Português como Língua Estrangeira instando todos a darem projeção consolidadora à iniciação de profissionais do âmbito da linguagem à área de PLE mediante a inserção de disciplina com essa natureza. O encontro de Brasília em 2009 não gerou ainda um documento final.

No plano transnacional, a criação do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)²⁵ em 1999, dez anos depois da reunião dos países de expressão portuguesa em São Luís do Maranhão para pensar as bases de uma comunidade lusófona, também constitui fato histórico relevante com implicações em termos de políticas públicas para o ensino do PLE-PL2. A sede do IILP ficou estabelecida em Cabo Verde e a entrada em funcionamento recentemente das Comissões Nacionais do Instituto têm possibilitado a ampliação dos trabalhos junto aos países membros assim como melhor relação com os seus governos. Entre as metas para o fortalecimento do ensino do PLE no marco do Plano de Ação de Brasília, do IILP, atualmente em vigor, se encontram: 1) otimizar os programas de formação de professores; 2) fortalecer os sistemas de certificação do PLE, mediante a criação de sistemas de equivalência entre certificados; 3) estimular a oferta de formação em língua portuguesa para públicos diversificados, designadamente a formação para fins específicos; 4) ampliar a oferta de cursos de língua portuguesa em universidades estrangeiras mediante a abertura de cátedras, leitorados e centros de língua portuguesa²⁶. Ressalto ainda o lançamento do Portal do Professor, previsto para o segundo semestre de 2013, como a primeira plataforma eletrônica de apoio ao ensino do português no mundo que contempla professores e variantes de todos os países lusófonos, assim como o projeto de Vocabulário Ortográfico Comum (VOC) que apoia o Acordo Ortográfico da Língua não no sentido de unificação imposta e irrestrita do português, mas em termos de estabelecer regras de escrita comuns, o que não quer dizer uma língua comum ou uma forma de falar e mesmo de escrever comum, em absoluto²⁷.

Em 2005, o MEC instituiu a Comissão para a Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIP) com a definição de

²⁵ Disponível em <http://www.iilp.org.cv/index.php/o-iilp/breve-apresentacao> Consultado em 2 de julho de 2013.

²⁶ Disponível em <http://coloquioflorianopolis.wordpress.com/> Consultado em 2 de julho de 2013.

²⁷ Disponível em <http://iilp.wordpress.com/2013/01/30/o-vocabulario-comum-da-lingua-portuguesa/> Consultado em 2 de julho de 2013.

quinze finalidades principais²⁸ para a mesma, entre as quais, estruturar a criação de um instituto para a língua portuguesa e a cultura brasileira. Aventou-se a possibilidade de denominá-lo Instituto Machado de Assis, mas a instituição foi abortada por razões que explicitarei adiante, no capítulo da análise de dados (p. 85).

Em 2006 foi inaugurado o Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, por meio de uma parceria público-privada. Segundo o site do museu, seu objetivo “é criar um espaço vivo sobre a língua portuguesa, considerada como base da cultura do Brasil, onde seja possível causar surpresa nos visitantes com os aspectos inusitados e muitas vezes desconhecidos de sua língua materna”²⁹. Visitei o museu em 2012 e não vi nenhuma referência ao português no exterior. Além disso, para um professor de PLE que vê beleza na interlíngua de seus alunos, um museu carregado de referências a uma estética do idioma definida, ou seja, à literatura, não me pareceu muito adequado³⁰.

Tracei assim um breve panorama histórico-institucional do universo das políticas para o ensino do PLE-PL2 no Brasil. Retomarei para análise alguns aspectos mencionados acima, de forma mais crítica, com proposições, no capítulo da análise de dados, mais adiante.

2.7 TEORIAS SOBRE DIPLOMACIA CULTURAL, DIPLOMACIA PÚBLICA, PODER BRANDO E A GEOPOLÍTICA DO PORTUGUÊS

Diniz (2012), em sua tese de doutorado, fez um trabalho primoroso de explicitação, contra o silenciamento, de como o português brasileiro (e o ensino de PLE) é instrumentalizado pela política externa do país mediante sua diplomacia cultural oficial ou o que ele chama de política linguística exterior. Ainda assim, em foros como o IILP/CPLP e no espaço linguístico do MERCOSUL, a variante brasileira da língua é chamada a desempenhar o papel de língua transnacional, regida nesse caso por imperativos da geopolítica. Outras

²⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portariacolip-4056.pdf> Consultado em 2 de julho de 2013.

²⁹ Disponível em <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/> Consultado em 2 de julho de 2013.

³⁰ Além disso, esse realce no inusitado e no desconhecido da língua tem um ranço elitista que me parece que precisa ser superado urgentemente na visão do português no Brasil constituindo, a meu ver, uma questão de política da língua. O ambiente do museu é excessivamente escuro, apesar de estar localizado no edifício da Estação da Luz. Quando saí e vi a luz lá fora, a sensação que tive foi a de ter revivido o mito da caverna.

línguas supercentrais³¹ como o francês ou o espanhol também passam por esses processos, já que, como tenho explicado ao longo desta dissertação, a demanda-oferta em torno da língua é muito ampla e variada. Nesta seção, aprofundarei os conceitos teóricos de diplomacia cultural e geopolítica para um melhor entendimento de sua relação com as políticas para o ensino/aprendizagem do PLE.

▪ Diplomacia cultural, diplomacia pública e poder brando

No marco teórico da AELin, Moutinho (2013, p. 1-12) considera a Diplomacia Cultural (doravante DC) como um traço definidor do conceito de língua que ajuda a configurar a noção de abordagem do professor. Na prática, isso quer dizer que o professor diplomata cultural tem um conceito de língua permeável à língua do outro, o que pode levá-lo a ter curiosidade ou aprender/adquirir a língua de seus alunos, por exemplo. Como afirma o autor:

Esse importante posicionamento do professor ((de aprender a língua do aprendente)) pode exercer impacto ainda mais revelador se a língua-alvo for considerada uma “língua hegemônica” geralmente reconhecida como língua internacional ou língua franca mundial. Essas línguas internacionalmente reconhecidas são geralmente desejadas e temidas, podendo ser ideologicamente rejeitadas ou até rotuladas como “uma língua de todos” (ou “línguas sem uma cultura”) como se isso fosse possível.

Desse modo, o conceito de língua para o mesmo autor possui três conjuntos de formantes: 1) prática social (ligada ao ganho ou à apropriação cultural na L-alvo); 2) apresentação do eu (construção de identidade, atitudes e conceitos novos naquela L-alvo) e 3) diplomacia cultural (perspectiva mais construtiva sobre os aspectos socioculturais compartilhados com os falantes daquela L-alvo). O terceiro conjunto, a DC, se liga à abordagem na OGEL num nível abstrato que, por sua vez, influencia a construção de atitudes que o professor terá em sala de aula, sustentando as suas competências (ver nota 19, p. 41). Na prática, isso quer dizer que na dinâmica da relação ensinantes-aprendentes, estes últimos podem seguir dois caminhos: aprender apenas aspectos específicos da L-alvo para cumprir o requisito imposto pelo seu trabalho (aprendizagem instrumental) ou ir além das habilidades específicas, desenvolvendo um contínuo interesse por temas de estudo e pela cultura da L-alvo, adquirindo **capital cultural** para, depois, atingir um desempenho interacional aceitável na L-alvo.

³¹ O conceito de línguas supercentrais será definido mais adiante nesta mesma seção da dissertação (ver p.53).

Taylor (2007) define a Diplomacia Cultural (DC) a partir da perspectiva da mídia e diz que ela foi uma invenção francesa do final do século XIX (ver p. 25). Trata-se de um empreendimento dos governos que, usando preferencialmente a mídia, transmitem informações sobre si mesmos a outras nações, supostamente de uma forma não-política. Os instrumentos básicos da DC são o ensino de línguas, os intercâmbios educacionais, as exposições e apresentações. É uma atividade política a serviço dos interesses nacionais sob o manto da cultura. O site do Itamaraty (Ministério das Relações Exteriores do Brasil 2012)³² explicita (grifo meu):

As relações culturais objetivam proporcionar maior compreensão e aproximação entre os povos. No campo da diplomacia, a cultura constitui uma maneira de criar um ambiente propício ao entendimento por meio do intercâmbio de ideias, experiências e patrimônios... Esse processo de conhecimento mútuo estimula a compreensão da imagem do Brasil no exterior e gera familiaridade com a realidade do país... Atualmente, o Ministério das Relações Exteriores exerce papel significativo na difusão da cultura brasileira no exterior... Por meio de suas divisões, o Departamento Cultural negocia acordos, estabelece contatos com vistas à realização de eventos culturais e **promove o ensino da língua portuguesa**... As políticas públicas de divulgação da cultura brasileira empreendidas no exterior pelo Ministério das Relações Exteriores já se consolidaram em diversas áreas... A riqueza e a criatividade da cultura brasileira fazem com que esse esforço de difusão prossiga e se renove propiciando novas oportunidades de inserção de nossas expressões culturais mundo afora.

De fato, a diplomacia cultural oficial é concebida e gerida pelo Itamaraty e a parte referente à língua portuguesa é executada nos Centros Culturais Brasileiros, Institutos Culturais binacionais e leitorados espalhados pelo mundo, que juntos constituem a Rede Brasileira de Ensino no Exterior (doravante RBEx). O conceito que funciona como mola propulsora dessa forma de fazer política externa, por meio da difusão da cultura e do ensino e promoção da língua se chama Poder Brando (*Soft Power*, em inglês). Segundo Nye (2008) esse poder é a habilidade de conquistar o que se quer dos outros por meio da atratividade e não da coerção ou do pagamento. Uma estratégia de poder inteligente combina recursos de poder brando e poder duro (*hard power*). Este último se vale do uso da força através de guerras ou de embargos econômicos, por exemplo, para atingir seus objetivos. Outra forma de exercer o poder brando é através da Diplomacia Pública que, como sugere sua denominação, dirige-se ao público, ou seja, diretamente às pessoas de outros Estados³³. Na

³² Disponível em <http://www.itamaraty.gov.br/temas/difusao-cultural/cultura>. Consultado em 26 de maio de 2013.

³³ Disponível em <http://newdiplomacy2010b.blogspot.com.br/2010/05/public-diplomacy-and-soft-power.html>. Consultado em 31 de maio de 2013.

prática, isso se dá por meio da participação de ONGs em conferências multilaterais, por exemplo. Contudo, do meu ponto de vista, o trabalho do professor reflexivo, que atinge um grande número de pessoas de outros países, constitui o que Almeida Filho, em comunicação pessoal, chama de “diplomacia do público”. Quem pode negar que um professor de PLE exerce um papel como formador de opinião sobre o Brasil em vários aspectos que vão muito além da língua? Para efeito da pesquisa relatada nesta dissertação, o que é importante reter neste momento é que o ensino/aprendizagem de línguas neste contexto não é um fim em si mesmo, mas um meio de viabilizar a inserção do aprendente no mundo dessa língua e que pode simultaneamente servir de instrumento para a construção de uma imagem do país que a fala como língua oficial.

▪ Geopolítica do português

Para Lacoste (2005, p. 7) a geopolítica é um termo derivado da geografia e da política que significa a rivalidade (ou a convivência) de poderes e influências sobre territórios. Desse modo, se a geopolítica pode ser definida como a análise das relações de poder sobre um determinado território, fica claro que as línguas também refletem essas relações de força. Segundo Le Breton (2005, p. 18), são domínios da geopolítica da língua aspectos como a língua ou a variante desta, usada na indústria cultural, nos negócios, na ciência/pesquisa, sem contar aspectos mais simbólicos como no caso do inglês, que é considerado a língua da riqueza, de cidadãos que são seguros de si, do não-conformismo e da liberdade de espírito. É evidente que não é possível tratar de políticas públicas para o ensino/aprendizagem da língua sem abordar questões geopolíticas, sejam estas reais ou simbólicas.

A língua portuguesa é idioma oficial em 10 países, a saber, nos oito que formam a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, e também na Região Administrativa Especial de Macau, na China, onde é cooficial ao mandarim até o ano de 2049 e na Guiné-Equatorial juntamente com o espanhol e o francês (OLIVEIRA, 2013, p. 55). Além disso, desde 1999 as ações de promoção da língua portuguesa como língua oficial desses 10 países, mas também como língua estrangeira é a missão principal do IILP, como já mencionado na seção anterior. Por outro lado, o Brasil é membro do MERCOSUL, onde o português também é língua oficial, e diásporas brasileiras com milhões de falantes de

português espalhadas por países como Japão, Paraguai, Estados Unidos, Líbano ou do outro lado de qualquer ponto da imensa fronteira brasileira, seja com a Argentina ou a Guiana Francesa. Tudo isso significa que a nossa língua, seja por sua filiação à lusofonia ou não, transcende as fronteiras brasileiras e inevitavelmente é objeto das relações internacionais e da geopolítica. Desde 2009 o número de residentes estrangeiros no Brasil aumentou exponencialmente³⁴ e isto quer dizer que milhares deles precisam aprender o português como segunda língua, seja na fronteira do Acre com o Peru (caso dos refugiados haitianos) seja nas escolas públicas dos grandes centros urbanos onde se concentram novos imigrantes, como os bolivianos em São Paulo. Isto nos mostra que a língua tem uma interface com o mercado, isto é, com a economia e os movimentos migratórios causados por crises e oportunidades de trabalho, mas também com a indústria cultural, a educação e a ciência. Resumindo: políticas públicas para ensino/aprendizagem do português são ao mesmo tempo uma política educacional, cultural, científica e tecnológica, linguística, internacional, diplomática, econômica e comercial, além obviamente de sua dimensão histórica.

Oliveira (2013, p. 55-73) define como desafio maior atual dos países lusófonos, que ocupam juntos 10,7 milhões de km² e tem de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou segunda língua, constituir uma língua comum, não pela imposição de uma forma única do idioma, mas pela criação de instâncias comuns de gestão que decidam por consenso sobre o espaço de variação necessário de modo que cada país se sinta representado e possa investir na promoção deste idioma comum (missão principal do IILP). O mesmo autor chama atenção para a economia linguística contemporânea, caracterizada por um capitalismo flexível, *just in time*, e pela informatização da produção, o crescimento dos serviços e dos bens intangíveis das TICs, na qual a língua é ela mesma meio de produção. Nesse contexto, as oportunidades para uma língua como a portuguesa são enormes devido ao fenômeno global da customização pelo qual novos mercados linguísticos devem ser incluídos na produção de bens e serviços dada a finitude e a saturação da produção em uma única língua. Lipovetsky e Serroy (2011, p. 115) confirmam esse fato ao dizer que “de um extremo a outro do planeta pode-se gostar de Coca-Cola e ver os mesmos filmes, mas todos desejam falar em sua própria língua”. Finalmente, Oliveira (idem) apresenta alguns dados curiosos sobre o espaço geopolítico do

³⁴ No caso da concessão de vistos para profissional com vínculo empregatício no Brasil foi registrado um crescimento de 26% em relação a 2011, e de 137% desde 2009. Disponível em: http://www.vermelho.org.br/editorial.php?id_editorial=1164&id_secao=16 consultado em 30 de maio de 2013.

português no mundo: Os países lusófonos possuem juntos 29.000 km de fronteiras com países onde se falam outras línguas. Nenhum dos países lusófonos tem fronteiras entre si. São membros de 17 blocos econômicos dependendo da região onde se integram como, por exemplo, União Europeia (no caso de Portugal), Southern African Development Community-SADC (Angola e Moçambique), Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental-CEDEAO (Cabo Verde e Guiné Bissau), Associação de Nações do Sudeste Asiático-ASEAN (Timor Leste) e MERCOSUL (Brasil). Evidentemente, os países da CPLP não são monolíngues, são faladas 340 línguas em seus territórios, 5% da diversidade das línguas ainda faladas em todo o mundo. Esses dados refletem a magnitude da língua portuguesa no mundo atual e o desafio de planejar e executar políticas linguísticas e de ensino da língua no Brasil que apoiem este plano estratégico transnacional para o idioma. Como conclusão desta seção, apresento, a seguir, dois construtos teóricos muito esclarecedores da geopolítica linguística: **uma classificação das línguas do mundo e os conceitos de via A ou B na condução política dos países em relação às suas línguas.**

Segundo o modelo de classificação das línguas do mundo de De Swaan (2001), o inglês é uma língua hipercentral ao redor da qual gravitam línguas supercentrais (entre as quais o português), de âmbito internacional, cujos falantes usam o inglês como língua veicular (caso de um brasileiro que se comunica em português com alguém nativo de Portugal e em inglês com alguém que vem de Singapura). Ao redor das línguas supercentrais gravitam as línguas centrais, de alcance nacional ou regional, muitas vezes com estatuto oficial (caso do catalão na Espanha ou de uma língua como o húngaro). Finalmente, os falantes de línguas periféricas, as mais ameaçadas, usam línguas centrais ou supercentrais como veiculares (caso dos indígenas brasileiros que se comunicam em português).

Segundo Correia (2013), o português está atualmente numa encruzilhada entre dois caminhos, a via A e a via B. A via A significa a desintegração da unidade transnacional da língua, através do afastamento progressivo das suas variedades nacionais, podendo conduzir ao surgimento do “brasileiro”, por exemplo. A autora detalha como isso ocorre:

- a) A língua tem um país-dono, de onde é originária, a quem compete em exclusivo a sua regulação;
- b) Os países que a adotam manterão em relação ao país-dono uma posição passiva, renunciando ao direito de regulá-la;
- c) Normas linguísticas de países que não acatam esta relação são consideradas espúrias;
- d) A codificação da norma da língua competirá exclusivamente ao país-dono;
- e) Esta corresponderá tendencialmente à língua usada pelos expoentes do seu cânone literário, não sendo acessível a todos os falantes, mas apenas a alguns “sábios”;
- f) Mantendo a norma imutável preservar-se-á uma suposta e aparente pureza da língua.

Vale observar que no plano interno dos países é possível que haja uma contradição entre os pressupostos a), b), c) e d) e o e) e o f) já que há linguistas como Marcos Bagno³⁵ que defendem a posição de que o português brasileiro é outra língua, diferente do português europeu, mas são totalmente contrários à ideia da norma culta petrificada, balizada pelos expoentes literários.

A via B se caracterizaria pela preservação da unidade transnacional do português por meio da adoção de políticas linguísticas conjuntas entre todos os países que a têm como língua oficial, respeitando as variações nacionais. Os pressupostos dessa via (CORREIA, idem) são:

a) A língua não tem um dono único e pertence a todos os países que a adotam como oficial; b) Estes assumem-na como sua e arrogam-se o direito de regulá-la; c) Todos os países se colocam em igualdade de circunstâncias; d) A codificação da(s) norma(s) da língua compete, em conjunto, a todos os países que a adotaram; e) Essa(s) norma(s) pertence(m) a todos os países e te(ê)m duas vertentes: uma ou mais normas internacionais, partilhada(s) por vários países, e uma ou mais normas nacionais, correspondente(s) ao uso efetivo em contexto formal, em cada país; f) Descrever a norma, adaptá-la ao uso e às necessidades e torna-la acessível aos falantes fortalece a língua, promove o seu uso e uma cidadania com igualdade de oportunidades.

Evidentemente, a via B é contemporânea e mais democrática, devido ao item f) acima. O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, cujo principal objetivo é unificar a ortografia de todos os países que têm o português como língua oficial, foi assinado em 1990 em Lisboa e evidentemente trilha a via B, transnacional. No entanto, os objetores da entrada em vigor do Acordo, tanto no Brasil quanto em Portugal (a vigência do Acordo foi adiada para 2016 no Brasil por lobby de um professor de Brasília que convenceu parlamentares no Congresso Nacional sobre a necessidade do adiamento alegando falta de preparo dos professores para implementá-lo e mesmo de um maior debate sobre o assunto)³⁶ seguem a via A.

Quando um país e/ou sua cidadania não é consciente de que via decide adotar, pode-se dar uma situação de via dupla, indefinida e confusa, que evidentemente terá consequências sobre o ensino/aprendizagem. Por exemplo, se o país decide seguir a via B, isso significa que os professores em sua formação precisam conhecer as diferentes variações da língua

³⁵ Disponível em <http://ilcao.cedilha.net/?p=11212> Consultado em 30 de maio de 2013.

³⁶ Conforme informou o Prof. Gilvan Müller de Oliveira, diretor executivo do IILP, em resposta a uma pergunta que lhe fiz sobre o assunto durante o Colóquio sobre a Internacionalização do Português realizado em Florianópolis no campus da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) de 6 a 8 de março de 2013.

portuguesa já que será muito difícil filtrar a origem de seus alunos (facilmente haverá um aluno que começou a aprender português em Moçambique e depois continua o processo de aprendizagem no Brasil, misturando as variações). Em realidade, mesmo que o país adote a via A, a probabilidade de que o professor se veja confrontado com essa mesma questão é igual já que a opção oficial de um país pela via A ou B não é capaz de conformar a demanda pela língua, que tende a se pautar mais pela via B, uma vez mais devido ao pressuposto f) da via B, que é mais inclusivo e abrangente.

2.8 TEORIAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Com relação às políticas públicas para o ensino/aprendizagem e a promoção do PLE-PL2 é fundamental se referir às chamadas “questões de fundo”, isto é, às decisões tomadas, às escolhas feitas, aos caminhos de implementação traçados e aos modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental. Neste sentido, Heidemann (2010, p. 29) explica que:

Em sua acepção mais operacional, a política é entendida como ações, práticas, diretrizes políticas, fundadas em leis e empreendidas como funções de Estado por um governo, para resolver questões gerais e específicas da sociedade. Nesse sentido, o Estado passa a exercer uma presença mais prática e direta na sociedade, sobretudo por meio do uso do planejamento, que pressupõe políticas previamente definidas tanto de alcance geral ou “horizontal” (por exemplo, política econômica), como de alcance ou impacto “setorial” (por exemplo, política de saúde).

Neste contexto, uma política para o ensino/aprendizagem na área de PLE-PL2 é claramente uma política setorial. Ainda segundo o mesmo autor:

A política trata do conjunto de processos, métodos e expedientes usados por indivíduos ou grupos de interesse para influenciar, conquistar e manter poder. A conjuntura prevalece sobre a estrutura. Em vez de Aristóteles, é Maquiavel a figura emblemática nesta acepção. “Entrar na política” e no “submundo da política” são expressões que traduzem esse sentido. Quando predomina esse significado, por sua vez, os interesses conjunturais, particulares, podem comprometer, se não corromper, as instituições comuns.

Para Dye (2005, p. 1), a política pública é tudo o que os governos decidem fazer ou deixar de fazer. Por isso, ele inclui a inação como uma política, embora ela seja de natureza negativa. Assim, não haverá de forma alguma uma política positiva se não houver ações que materializem uma intenção ou propósito oficial eventualmente anunciado. Pelo mesmo motivo, boas intenções e discursos formais podem ser apenas floreios, em essência, dispensáveis.

Heidemann (2010, p. 31) apresenta outros conceitos da teoria das políticas públicas de grande interesse para a pesquisa aqui relatada, que dizem respeito à sensibilidade aos anseios mais legítimos da cidadania. Repartições públicas passam a ser vistas como prestadoras de serviços (e não meras gerenciadoras de sua estrutura administrativa); há uma maior preocupação com a eficácia social do governo e com a educação democrática da cidadania; outros atores, sobretudo empresas e organizações governamentais (inclusive professores reflexivos) devem assumir funções de governança para resolver os problemas de natureza comum, ainda que sob a coordenação imprescindível de um governo (co-produção do bem público); a prestação de contas dos gestores de políticas; a eficácia e a qualidade dos serviços dependem muito da relação direta e transparente entre os prestadores de serviços e os respectivos beneficiários; quem delibera precisa de informações pertinentes e relevantes e deixa saber de quais informações precisa (transparência) e os sistemas de tomada de decisão e de avaliação se co-implicam. Estes são pressupostos atuais e essenciais para as políticas públicas do ensino/aprendizagem do PLE-PL2 no Brasil do século XXI.

2.9 TEORIA DA ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR

Não se pode separar a política da administração. Silva Júnior (2002, p. 63) alerta-nos para o fato de que, no Brasil, a ideia de administração educacional foi reduzida durante muitos anos ao conjunto de atos e providências para assegurar a manutenção e o funcionamento dos sistemas e unidades escolares, de forma que a gestão educacional era pensada como “coisa do governo” para o setor público e “coisa das mantenedoras” no caso do setor privado. Além disso, a área demorou a ter reconhecimento acadêmico e, quando teve, se limitou a um caso de aplicação dos princípios gerais da ciência da administração no qual a escola era vista como empresa escolar. Somente a partir da década de 80 do século passado é que houve uma reação a esta concepção da administração educacional no Brasil mediante o esforço de construção de uma teoria autônoma da administração escolar, resultante de pesquisas empíricas e da reflexão sobre a natureza peculiar do trabalho pedagógico. Influenciados por teóricos como Gramsci e Marx, autores brasileiros como Saviani, Costa Félix e Paro viram a atividade pedagógica como produção e consumo conjunto de aluno e professor de onde decorreria sua irredutibilidade ao modo capitalista de produção e portanto aos valores e critérios da administração genérico-empresarial.

No caso específico da administração da atividade pedagógica envolvendo o PL2 no Brasil,

por exemplo, caberia levar em consideração aspectos interculturais como a cultura organizacional dos alunos estrangeiros que pode ser bem diferente da nossa em termos de prazos, procedimentos administrativos, formas de avaliação e comunicação e ainda a estrutura de cursos e programas, a prestação de contas no caso de relacionamento com instituições estrangeiras, entre outros. Uma estratégia de gestão de pessoal muito utilizada é a contratação de profissionais administrativos estrangeiros para facilitar os relacionamentos num contexto multicultural, sem perder de vista o grande pano de fundo da administração ideal como execução eficiente das políticas para o ensino da língua em geral. Ioschpe (2012, p. 218), a partir de suas observações das práticas administrativas no sistema educacional de Xangai (China), menciona um processo chamado *empowered management* (administração empoderada) que consiste numa licitação pública, feita pelo governo, solicitando às escolas de alta performance que elaborem um plano para melhorar o desempenho das escolas ruins. Antes disso, seria necessário avaliar as escolas, mas no caso do PLE-PL2 não contamos ainda com nenhum sistema de avaliação de escolas. Não encontrei nenhum estudo específico sobre administração educacional na área de línguas estrangeiras no Brasil de forma que existe aqui um campo-mina de pesquisa virgem e fértil a ser explorado.

Este capítulo teórico contribui para uma visão científica da questão das políticas públicas para o ensino/aprendizagem do PLE-PL2 no Brasil, com uma perspectiva interdisciplinar, e trata-se, evidentemente, de uma elaboração com caráter subjetivo do autor da pesquisa. Os construtos teóricos não são todos explorados na mesma medida e com a mesma profundidade, principalmente os dois últimos, teoria de políticas públicas e da administração escolar, porque o meu objetivo é somente sinalizar que tais conteúdos devem fazer parte de uma reflexão sobre o tema aqui investigado. A dissertação avançará com a preocupação de explicitar subjetividades, métodos e instrumentos de pesquisa utilizados, objeto do próximo capítulo sobre Metodologia de Pesquisa.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, explicarei o referencial metodológico utilizado para a pesquisa aqui relatada, que tem um enfoque qualitativo-interpretativista, caracterizando-se ainda como um estudo de caso, na modalidade de análise documental. O tema das Políticas para o ensino-aprendizagem de PLE-PL2 será tratado na perspectiva de diferentes vozes, de uma amostra dos atores da OGEL (ensinantes, aprendentes e terceiros agentes), mediante a realização de entrevistas. Neste sentido, um aspecto inovador é o conceito metodológico tomado de empréstimo à História Oral (doravante HO), que coloca a entrevista gravada como ponto de partida do seu método científico, valorizando o aspecto da interação e convivência com os participantes da pesquisa fazendo, inclusive, as entrevistas dialogarem. Desse modo, a primeira entrevista realizada, que propositalmente foi feita com o orientador da dissertação, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, mostrou o eixo tanto dos temas objeto da resenha de literatura quanto das demais entrevistas realizadas. A partir daqui, também, foram delimitados conteúdos e número de participantes.

Tenho plena consciência da subjetividade das minhas interpretações nesta dissertação, tentando testar ao máximo a minha objetividade e, portanto, a objetivação da minha subjetividade como sugerem Lavelle e Dionne (1999, p. 44) sem descartar necessariamente dados quantitativos, sendo importante explicitar, ao máximo, intenções, instrumentos de análise e as observações em campo. Tive a preocupação de expressar a minha própria voz, na primeira pessoa, em todo o texto aqui apresentado, como forma de exercitar e validar interpretações próprias sobre os temas, o que aprendi com o Prof. Dr. Augusto Luitgards Moura Filho em suas aulas de Metodologia de Investigação em LA, uma das disciplinas obrigatórias mais aproveitadas deste programa de pós-graduação da UnB.

Este capítulo incluirá ainda explicações sobre pesquisa qualitativa e interpretativista, estudo de caso documental, metodologia da HO, instrumentos e procedimentos do planejamento e execução da coleta e da transcrição de dados, incluindo as tipologias de entrevistas adotadas, assim como as apresentações dos participantes da pesquisa.

3.2 PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETATIVISTA

Na definição de Chizzotti (2006, p. 19), pesquisa é a busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto aparentemente disperso e desconexo de dados para encontrar respostas fundamentadas a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento numa área. Reconheço os princípios desse conceito de pesquisa neste trabalho que aqui relato já que, de fato, no começo os dados coletados pareciam desconexos e foram ganhando lógica e coerência na medida em que avançavam as interpretações e o estudo. Meu objetivo maior é abrir um caminho que favoreça o entendimento científico da questão das Políticas públicas para o ensino-aprendizagem de PLE-PL2. O mesmo autor categoriza ainda a pesquisa atual em ciências humanas e sociais, e portanto em LA e na AELin, em dois tipos: pesquisas quantitativas e qualitativas. A pesquisa quantitativa baseia-se em meios quantificáveis para estabelecer o determinismo funcional, ou seja, a tentativa de reproduzir um evento, sob as mesmas circunstâncias em que ocorreu outras vezes para, a partir da constância e frequência que o evento mostrar, fazer predições do que ocorrerá. Já as pesquisas qualitativas podem usar ou não quantificações, mas pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem, de onde deriva a sua característica essencialmente interpretativista.

A pesquisa relatada nesta dissertação, ao compartilhar com seus participantes fatos e locais (como o ICUB de Montevideu) que constituem objetos de pesquisa, de onde são extraídos significados e interpretações é, evidentemente, uma pesquisa qualitativa. Neste sentido, segundo Lüdke e André (1986, p. 5), afirmam ser fundamental reconhecer que não há separação entre o pesquisador e seu objeto de estudo e, além disso, esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas orientações políticas.

Moura Filho (2010, p. 8) define pesquisa qualitativa como aquela que enfatiza a realidade socialmente construída, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, além das restrições circunstanciais que moldam a pesquisa. Segundo o mesmo autor, o enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico, assumindo uma realidade dinâmica. Como já explicito no capítulo introdutório, as razões principais que me levaram a propor e realizar esta pesquisa qualitativa foram: 1) A percepção clara, depois de 25 anos de trabalho como professor de PLE, de lacunas na visão macro da condução da área (a

dimensão política do ensino/aprendizagem da língua) e 2) A janela de oportunidades que se abriu para o Brasil e para o português desde a crise econômica internacional de 2008 e a ascensão do Brasil como país emergente e membro do BRICS, com o consequente aumento da demanda tanto do PLE quanto do PL2 e a necessidade de melhorar a oferta da língua.

3.3 ESTUDO DE CASO - ANÁLISE DOCUMENTAL

Stake (1994, p. 236) afirma que o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas a escolha de um objeto a ser estudado. A pesquisa pode focar num caso individual, coletivo ou mesmo temático; porém, é essencial que constitua um sistema integrado no qual, em suas palavras:

The parts do not have to be working well, the purposes may be irrational, but it is a system³⁷.

Outra característica do estudo de caso é que ele significa tanto o processo de aprendizagem sobre o caso quanto o produto da aprendizagem. Ainda assim, quanto mais específico, único, integrado em um sistema, maior a sua utilidade em termos epistemológicos.

Segundo o mesmo autor, os estudos de caso podem ser:

- a) Intrínsecos: O caso não é estudado porque representa outros casos ou porque ilustra um traço ou um problema particular, mas porque, dada sua particularidade, é um caso de interesse em si mesmo;
- b) Instrumentais: Um caso particular é examinado para trazer mais esclarecimentos sobre um tema ou refinamento de teoria. O caso tem um interesse secundário, uma função de suporte, facilita o entendimento de outra questão;
- c) Coletivos: Estudo de um número de casos conjuntamente para inquirir sobre um fenômeno, uma população ou condições gerais. Eles são escolhidos porque se acredita que a sua compreensão levará a um melhor entendimento e a uma melhor teorização sobre uma coleção de casos.

³⁷ As partes não tem que estar funcionando bem, os propósitos podem ser irracionais, mas é um sistema.

Neste contexto, a pesquisa aqui relatada se aproxima mais de um estudo de caso coletivo. Por outro lado, não pretendo chegar a generalizações apesar de ter a convicção de que os estudos de caso aqui apresentados podem contribuir para uma melhor teorização sobre uma coleção de casos maior.

Stake (1994, p. 241) apresenta ainda o conceito de triangulação, que é um processo que usa uma multiplicidade de percepções para clarificar significados, verificando o grau de repetição de uma observação ou repetição. Contudo, ao reconhecer que nenhuma observação ou interpretação se repete perfeitamente, a triangulação serve também para clarificar significados identificando os diferentes prismas pelo qual o fenômeno é visto. Apesar de que o procedimento da triangulação possa ser perfeitamente aplicado ao estudo detalhado nesta dissertação, optei pela cristalização, cuja definição constará na introdução do próximo capítulo, de análise de dados.

Quanto às opções de estilo à disposição dos pesquisadores que optam por fazer estudo de caso, este autor cita cinco tipos:

- a) quanto tempo utilizar para transformar o relatório em uma história;
- b) até que ponto deve-se comparar o estudo que se faz com outros estudos de caso;
- c) até que ponto deve-se formalizar as generalizações ou deixar essa tarefa para os leitores;
- d) até que ponto deve-se salientar, no relatório do estudo de caso, uma descrição do pesquisador como participante da pesquisa;
- e) Se manter ou não o anonimato dos participantes da pesquisa e em que proporção.

Na pesquisa aqui relatada, opto por escrever comparando alguns casos; evito fazer generalizações; descrevo-me como participante da pesquisa e preservo o anonimato daqueles participantes que não me autorizaram a revelar a sua identidade.

Bogdan & Biklen (apud MOURA FILHO, 2005, p. 110) destacam quatro tipos de estudos de caso:

- a) histórico-organizacional: foca no estudo de uma organização durante algum tempo investigando o seu desenvolvimento. O pesquisador se apoia em fontes como entrevistas com pessoas que foram ou estão relacionadas à instituição ou

observação da escola na atualidade e documentos, incluindo vários registros escritos e fotografias antigas;

- b) observacional: foca na observação do participante como a técnica de coleta de dados mais importante, que pode ser complementada com entrevistas formais e informais e com a consulta de documentos;
- c) história de vida: foca na realização de longas entrevistas com um participante com o propósito de coletar uma narrativa em primeira pessoa, podendo ter como objetivo revelar toda a vida do(a) participante da pesquisa ou determinado período da vida da pessoa;
- d) documental: foca na observação participante e nas entrevistas utilizando como fontes de informações suplementares fotografias, vídeos, filmes, apontamentos, cartas, diários e/ou registros de casos clínicos.

O estudo de caso aqui apresentado é do tipo análise documental sendo as fontes de informação mais importantes as entrevistas realizadas assim como a observação participante.

Moura Filho (2010, p. 19) apresenta o estudo de caso interpretativista, no qual o papel do pesquisador é o de coletar o máximo possível de informações sobre a situação em análise, com o objetivo de analisar e interpretar o fenômeno e depois teorizar sobre ele. Assim, a pesquisa significa ir além da descrição pura e simples do que foi observado ou do que os participantes da pesquisa relataram nas entrevistas. Esse conceito de estudo de caso interpretativista corresponde com precisão ao trabalho desenvolvido aqui.

O mesmo autor (MOURA FILHO, 2005, p. 109) menciona ainda as três fases do desenvolvimento do estudo de caso propostos por Nisbet & Watt:

- 1) fase aberta ou exploratória caracterizada pelo esboço de um plano de investigação que vai se definindo à proporção que o estudo se desenvolve;
- 2) fase de delimitação do estudo, a fase mais sistemática quanto à coleta de dados; e
- 3) fase da análise, que compreende a interpretação sistemática dos dados e a elaboração do relatório.

Para esta pesquisa, como já mencionei, a primeira fase contou com uma inovação por conta de um empréstimo da metodologia da HO e, em vez de um plano de investigação, o

trabalho de investigação partiu da primeira entrevista realizada. A segunda e a terceira fase seguiram à risca a categorização descrita acima.

Moura Filho (2010, p. 27) mostra também a diferença entre pesquisa documental e bibliográfica. A documental utiliza fontes primárias, documentos que ainda não passaram pela análise de outro pesquisador e que ainda podem ser utilizados de acordo com os objetivos da pesquisa. Já a bibliográfica, recorre a fontes secundárias, isto é, materiais que já passaram pelas mãos de outros especialistas e que já foram disponibilizados em livros, artigos acadêmicos ou jornais. A pesquisa aqui relatada é tanto documental quanto bibliográfica. A parte bibliográfica se aplica especialmente ao tratamento da primeira pergunta orientadora da pesquisa sobre o perfil das políticas públicas e da formação de professores que o Brasil tem constituído no exterior desde a implementação do primeiro CEB em 1940.

3.4 METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL (HO)

Conheci a metodologia da HO por meio da Profa. Dra. Fernanda Ortale, da Universidade de São Paulo (USP) durante palestra que proferiu numa disciplina do período de verão de 2012 do PPGLA-UnB como atividade da disciplina Português Língua Estrangeira, oferecida pelo Prof. Dr. Almeida Filho. Naquela ocasião, a professora se referiu ao trabalho dos professores Machado e Zorzan, da USP, sobre as contribuições da metodologia da HO para uma pesquisa sobre o ensino de italiano em uma escola pública do Rio de Janeiro. Os dados coletados foram levantados junto a todas as pessoas que participaram do processo de introdução do italiano na grade curricular da única escola da rede municipal do Rio de Janeiro que oferece essa língua estrangeira. A escola está situada em Rocha Miranda, bairro do subúrbio carioca onde se estabeleceram os primeiros italianos que chegaram à cidade. Entre os entrevistados havia ex-professores, professores, ex-alunos, alunos, além de pais e membros da direção da escola e da Associação Cultural Ítalo-Brasileira do Rio de Janeiro (ACIB-RJ), órgão patrocinador do ensino do italiano nesse colégio³⁸.

A ideia de resgatar a história através da oralidade de quem participou dela, incluindo os três agentes da OGEL (alunos, professores e terceiros) no contexto de um projeto único,

³⁸ Disponível em http://www.neiita.cce.ufsc.br/coloquio2012/Diversos_textos/col%C3%B3quio%20-%20caderno%20resumos.pdf Consultado em 21 de julho de 2013.

portanto, cheio de relevância e significado, foi o ponto de partida para que eu decidisse conhecer mais e aproveitar elementos da metodologia da HO para a minha pesquisa, porém numa perspectiva da História do Futuro.

A HO, além de colocar a entrevista gravada como ponto de partida de seu método científico, destaca o vínculo com causas sociais que alimentam movimentos, favorecem mudanças. O poder transformador da HO resulta de inconformidades e da necessidade de exhibir o “outro lado da questão” (MEIHY, 2011, p. 40). Esse aspecto crítico e engajado da HO me pareceu adequado ao diagnóstico da situação das Políticas públicas para o ensino aprendizagem de PLE-PL2 e, principalmente, à ideia de fazer propostas transformadoras no final desta dissertação sobre o assunto.

Meihy (2011, p. 48) faz uma distinção entre HO institucional (comunitária ou de organizações) e HO acadêmica ou intelectual. Na pesquisa aqui relatada, fazemos HO acadêmica, que se caracteriza por uma fundamentação teórica apurada, procedimentos operacionais justificados, eventuais diálogos historiográficos, inscrição nos diálogos intelectuais e avaliação da fortuna crítica. A fortuna crítica ou revisão de literatura se refere ao acesso ao que já foi pesquisado sobre o tema proposto, condição prévia para iniciar uma outra pesquisa sobre o mesmo tema, tarefa da qual me ocupo tanto no capítulo teórico quanto no capítulo seguinte, de análise de dados.

A metodologia da HO contribuiu ainda com esta pesquisa como modo de permitir o livre movimento da memória onde o tempo também é uma construção, dinâmica, sendo abstrato e simultaneamente concreto, relacionando-se ainda aos movimentos históricos e às interpretações sobre estes num contínuo entre passado, presente e futuro. Conforme explica Delgado (2006, p. 18):

Entre os muitos desafios da história oral, destacam-se, portanto, o da relação entre as múltiplas temporalidades, visto que, em uma entrevista ou depoimento, fala o jovem do passado, pela voz do adulto, ou do ancião do tempo presente. Adulto que traz em si memórias de suas experiências e também lembranças a ele repassadas, mas filtradas por ele mesmo, ao disseminá-las. Fala-se em um tempo sobre um outro tempo. Enfim, registram-se sentimentos, testemunhos, visões, interpretações em uma narrativa entrecortada pelas emoções do ontem, renovadas ou ressignificadas pelas emoções do hoje.

Segundo a mesma autora, trata-se de uma metodologia qualitativa que privilegia a realização de entrevistas com sujeitos históricos para construção de fontes ou documentos de

apoio a pesquisas. A singularidade é um traço forte da HO e de cada entrevista temática³⁹ assim como a incompatibilidade com generalizações. Tal metodologia possibilita ainda: a) construir evidências a partir do entrecruzamento de depoimentos; b) contemplar o registro de visões de personagens ou testemunhas da história, nem sempre considerados pela denominada história oficial (como o depoimento de aprendentes, no caso da pesquisa aqui relatada); e c) apresentar-se como alternativa ao caráter estático do documento escrito, que permanece o mesmo ao longo do tempo. Entre as limitações encontram-se: 1) a possível influência, mesmo que involuntária, do transcritor da entrevista no conteúdo do documento escrito, oriundo do documento oral; 2) a influência da conjuntura sobre o documento produzido na medida que o tempo transcorre e as conjunturas se renovam; e 3) a dificuldade de se registrar expressões de rosto e emoções no documento escrito decorrente da entrevista, que não foi gravada em vídeo ou DVD.

Ainda segundo Meihy (2011, p. 68-76), um projeto que se vale da metodologia da história oral funciona como um mapa da pesquisa e prevê entre outros elementos:

- a) planejamento da condução das gravações segundo indicações previamente feitas;
- b) respeito aos procedimentos do gênero escolhido e adequado de HO (as transcrições de todas as entrevistas gravadas devem constar no trabalho escrito e são parte intrínseca deste);
- c) tratamento da passagem do código oral para o escrito, no caso da elaboração de um texto final para pesquisa ou escritura de um livro;
- d) conferência da gravação e validação;
- e) autorização para o uso;
- f) arquivamento ou eventual análise;
- g) sempre que possível, publicação dos resultados em: catálogos, relatórios, textos de divulgação, sites, documentários em vídeo ou exames analíticos como dissertações ou teses.

³⁹ A tipologia de entrevistas em HO inclui depoimentos de história de vida e entrevistas temáticas. Para esta dissertação, a maioria das entrevistas são temáticas, sobre políticas públicas para o ensino de PLE-PL2.

O mesmo autor (MEIHY, 2011, p. 15) apresenta ainda três tipos de situações em relação ao uso de entrevistas em história oral: instrumental, oral plena e oral híbrida. A história oral instrumental é a modalidade que serve de apoio e pode constituir um banco de dados (entrevista como fim). A história oral plena se estabelece na medida em que todo o processo é previsto pelo projeto norteador da pesquisa e pela análise das entrevistas, considerando as narrativas (entrevista como meio). Na história oral híbrida, além das análises das entrevistas e do diálogo entre as mesmas, há o cruzamento documental com um marco teórico, ou seja, é um trabalho de maior abrangência, como é o caso desta dissertação.

3.5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS E TIPOLOGIA DAS ENTREVISTAS

A coleta de dados foi realizada de julho de 2012 a maio de 2013 em Brasília, São Carlos (SP), Florianópolis (SC) e no Uruguai de forma presencial. Para obtenção dos registros relativos a outros países foi utilizado o Skype. As gravações foram feitas por meio de dois softwares de gravação por computador: o *Audacity* e o *Windows Media Player*. As entrevistas presenciais feitas em outros estados brasileiros e no Uruguai foram financiadas pelo próprio autor da pesquisa. O tempo de duração de cada entrevista foi em torno de 1 hora.

A transcrição de todas as entrevistas foi feita pelo próprio pesquisador. A transcrição deu lugar depois à transcrição, ou seja, ao processo de eliminação de perguntas (textualização) e finalização do texto.

Utilizei um caderno de campo no qual registrei o acompanhamento das entrevistas assim como a evolução do projeto. Este caderno constituiu uma espécie de diário das entrevistas explicitando como foram feitos os contatos, quais foram os estágios para chegar ao entrevistado, como ocorreu a gravação, assim como eventuais incidentes de percurso. Couberam também no caderno reflexões teóricas, problemas de aceitação de ideias dos entrevistados, enfim, tudo o que refletisse a evolução do trabalho.

As entrevistas formam parte dos conteúdos desta dissertação de mestrado, que estará à disposição do público na Biblioteca da Universidade de Brasília (UnB) e no banco de teses do PPGLA na UnB.

▪ Tipologia de entrevistas

Uma particularidade desta dissertação é a combinação de duas classificações de entrevistas que se complementam e se retroalimentam: a da metodologia da HO, já mencionada antes, e a da metodologia de investigação qualitativa. Encontramos múltiplas categorizações de entrevistas de investigação qualitativa e, para efeito desta dissertação, escolhemos duas que melhor contemplavam o nosso objeto de estudo: a tipologia das entrevistas qualitativas na educação e a das entrevistas por objetivos ou propósitos.

Segundo Rosa & Arnoldi (2006, p. 29) existem três tipos principais de entrevistas qualitativas na educação: estruturada, semiestruturada e livre. A entrevista estruturada pode ser programada e não programada. Na programada e estruturada, a verificação e a análise dos dados são facilitadas pelo uso de estatísticas e porcentagens, que conduzem ao resultado, já que a maioria das respostas são fechadas e não dão margem à discussão; **na estruturada e não-programada é necessário que o entrevistador encontre paralelos e termos de comparação em relação às possíveis respostas dos entrevistados para que os resultados sejam validados.** A entrevista semiestruturada caracteriza-se por questões que são formuladas numa forma que permite respostas mais profundas e subjetivas incluindo uma avaliação das crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos trazidos pelos entrevistados. A entrevista livre não se preocupa sequer com uma lista de perguntas, o interlocutor desenvolve suas ideias quase sem interferência do entrevistador.

Quanto à tipologia de entrevistas por objetivos ou propósitos, os mesmos autores definem três categorias: a) a entrevista de diagnóstico, que recorre à biografia do sujeito para determinar suas opiniões, atitudes e características pessoais; b) **a entrevista de investigação**, que seleciona pessoas competentes para reunir tanto dados úteis para as hipóteses levantadas quanto respostas às mesmas, muito usada para coleta de dados científicos e c) a entrevista terapêutica, que é usada para readaptar socialmente o sujeito, reorganizando as suas atividades de forma coerente e de acordo com o seu contexto social.

Em função das duas classificações expostas acima, as entrevistas realizadas no contexto desta pesquisa foram estruturadas, não programadas e de investigação.

Em todo caso, o tema e as perguntas da pesquisa e da entrevista foram conhecidos de antemão por todos os participantes. Todos os participantes foram contatados inicialmente por

e-mail ou telefone e nesse primeiro contato foram esclarecidos os objetivos da pesquisa como também a forma como seria feita a entrevista, o lugar, a duração, o motivo da pessoa ter sido escolhida e como se conseguiu chegar até ele/ela.

Todas as entrevistas só foram publicadas depois da assinatura da carta de cessão (ver modelo da carta no Apêndice D, p. 136), que foi enviada aos participantes juntamente com a versão final do texto da entrevista para sua aprovação. O modelo da lista de controle do andamento do projeto, instrumento utilizado para gerir a coleta de dados, também consta do Apêndice C da dissertação (p. 134).

3.6 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Por não ter sido autorizado a revelar a identidade de cinco dos nove participantes entrevistados, optei por adotar pseudônimos e ocultar seu local exato de origem. Deste modo, os participantes da pesquisa com nomes verdadeiros são: o Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, orientador desta dissertação; o Prof. Severino Cunha Farias, diretor do ICUB de Montevideu (Uruguai); o Prof. Dr. Nelson Viana, membro da banca examinadora desta dissertação, docente na área de PLE-PL2 da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e o Prof. Dr. Argemiro Procópio Filho, do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de Brasília, além do próprio pesquisador, Francisco Tomé de Castro, professor de PLE-PL2. Os participantes com pseudônimos são: Luís de Oliveira Príncipe, um diplomata do Itamaraty; João Alves Conselheiro, um membro da Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIP)/MEC; Carminha Miranda, uma professora de PLE na Europa; Hans Schultz, um aluno alemão de PLE-PL2 residente no Brasil e Irina Blavatsky, uma aluna euroasiática de PLE-PL2 residente no Brasil;

Todas as entrevistas dadas pelos participantes da pesquisa aparecem transcritas nos Apêndices H a O desta dissertação (a partir da p. 145) sendo parte integrante fundamental dela. A transcrição da entrevista feita com Conselheiro não aparece nos Apêndices porque ao tratar de uma questão muito específica (a criação do Instituto Machado de Assis) foi bem curta e coube integralmente no texto do capítulo seguinte, da análise de dados.

Como conclusão deste capítulo, gostaria de ressaltar que a pesquisa aqui relatada usa as entrevistas como instrumento de trabalho para a coleta de dados sobre a história de sujeitos que tiveram experiências no passado, as quais os empoderaram para refletir sobre os temas da pesquisa no presente, com projeções para o futuro. O próximo capítulo, de análise de dados, tece essa história.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DE DADOS

4.1 INTRODUÇÃO

A análise de dados responde às duas perguntas orientadoras da pesquisa⁴⁰, culminando com um conjunto de propostas para as políticas públicas para o ensino-aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI (objetivo principal desta pesquisa) que serão listadas no final deste capítulo. Parte substancial dos dados é derivada das nove entrevistas realizadas, que são ponto de partida e de delimitação dos conteúdos, principalmente na resposta à segunda pergunta orientadora. A análise se dá por um processo de cristalização (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 19), segundo o qual os mesmos temas são tratados de forma contrastada mediante o cruzamento não só dos argumentos dos participantes entrevistados entre si, mas também entre estes e os conceitos teóricos apresentados no Capítulo II, além da minha própria voz como autor da pesquisa. Para responder à primeira pergunta orientadora, contarei com pesquisa bibliográfica efetuada sobre o tema, especialmente uma dissertação de 1996 e de uma tese de 2012 na área de PLE⁴¹, que serão enriquecidos por um testemunho em primeira pessoa, organizado exclusivamente para a pesquisa aqui relatada, oferecido pelo Professor Severino Cunha Farias, diretor do Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro (ICUB) em Montevideú (Uruguai).

4.2 PERFIL DE POLÍTICAS PARA A OFERTA DO ENSINO DE PLE E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DESDE A CRIAÇÃO DOS PRIMEIROS CEBs NO EXTERIOR NOS ANOS 1940

O primeiro investimento do Estado brasileiro quanto à oferta de ensino de PLE no exterior ocorreu em 1940, quando foi criado o Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro

⁴⁰ 1. Que perfil de políticas para a oferta do ensino de PLE e de formação de professores o Brasil tem constituído desde a criação dos CEBs no exterior nos anos 1940? e 2. Quais políticas públicas podem ser implementadas no Brasil para melhorar o Índice Nacional de Desenvolvimento do Ensino de PLE-PL2?

⁴¹ Ver Diniz (2012) e Ferreira (1996) nas Referências, p.127-128.

(ICUB). Destacarei a história desse Instituto não só porque se trata do mais antigo dos centros da Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx)⁴², mas também porque tive a oportunidade de entrevistar especialmente para esta dissertação o diretor atual deste Instituto, quem descreveu o momento histórico da fundação do ICUB da seguinte forma:

O Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro foi fundado em 22 de agosto de 1940, sendo o primeiro Centro de Estudos Brasileiros criado pelo Itamaraty no exterior. Foi o primeiro porque houve aqui em Montevidéu uma grande exposição de livros, uma feira do livro e o Brasil mandou muitos livros. Quando terminou a feira, esses livros ficaram aí, estavam arrumando as representações brasileiras aqui no Uruguai neste edifício onde estamos até hoje. Aqui se reuniram o Consulado do Brasil, a Câmara de Comércio Brasil-Uruguaio, o Instituto do Café... e então o edifício passou a se chamar Palácio Brasil. E o Clube brasileiro também foi fundado aqui juntamente com a biblioteca, essa que está aqui até hoje. Então foi sucesso, houve tanto interesse pela pesquisa de coisas brasileiras, que o Itamaraty resolveu enviar para cá o Antônio Houaiss para organizar a seção didática e a partir daí foi criado o Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro num acordo entre os governos brasileiro e uruguaio. Pelo acordo, um Instituto uruguaio também seria aberto no Rio de Janeiro, capital da república de então, o que efetivamente aconteceu, sendo que esse Instituto no Rio foi fechado em 1964 e depois reabriu. Todo o material didático do ICUB começou a ser produzido aqui em 1942. Com a fundação do Instituto aumentou a demanda pelos cursos de língua portuguesa, que eram mantidos pelo governo brasileiro, e inclusive eram grátis para os alunos naquela época.

Um primeiro aspecto que chama atenção é que a origem do centro está associada a um interesse em manter um acervo de livros brasileiros no Uruguai. A partir disso, foi montada a biblioteca que, por sua vez, gerou uma demanda sobre temas brasileiros e, então, surge a ideia de organizar uma seção didática que levaria à oferta do ensino grátis de PLE. Com todo o respeito ao filólogo Antônio Houaiss cujo nome, com certeza, deu grande prestígio ao recém-criado ICUB, é evidente que o ensino de PLE não era uma área acadêmica naquela época até porque essa era uma preocupação muito recente no país. Nesse sentido, o trabalho precursor de Maria Junqueira Schmidt: *O Ensino Científico das Línguas Modernas*, tinha sido publicado no Brasil poucos anos antes da inauguração do ICUB, em 1935. Ainda assim, outra inferência que faço é a de que a primeira experiência de ensino de PLE e formação de professores gerida pelo governo brasileiro (Itamaraty) não resultou de uma política deliberada para tal, mas de uma oportunidade pontual surgida a partir de uma

⁴² A RBEx é integrada pelos Centros Culturais Brasileiros (CCBs), que até 2008 se chamavam Centros de Estudos Brasileiros (CEBs) e leitorados brasileiros (coordenados pelo Itamaraty) e Institutos Culturais Bilaterais (ICs), que são autônomos, alguns deles ex-CEBs/CCBs.

feira do livro, combinada a outros fatores de organização institucional e demanda locais, que levaram à criação desse Instituto, num marco de cooperação oficial entre o Brasil e o Uruguai.

Ao longo dos anos, o ICUB consolidou-se como o maior centro de referência de PLE no Uruguai, formando inclusive gerações de diplomatas e políticos daquele país, como explica o seu diretor atual:

Essas conquistas que obtivemos no Uruguai devem-se à tradição da nossa instituição e à reputação obtida ao longo desses 73 anos. Somos responsáveis pela aplicação das provas de língua portuguesa aos diplomatas do Ministério de Relações Exteriores uruguaio, incluindo as provas de admissão à carreira diplomática. Ainda assim, existem as provas de língua promocionais e as feitas com os diplomatas uruguaio a caminho do Brasil para serviço na Embaixada ou nos consulados no país. Além disso, temos muitos diplomatas entre nossos alunos regulares. A eles também oferecemos cursos de conversação grátis. A cooperação com o Ministério das Relações Exteriores Uruguaio tem mais de 30 anos.

Outro aspecto importante na história deste Instituto diz respeito à produção de seus próprios materiais didáticos entre os quais se encontram o **Caderno Escolar 1 e 2** em 1945, os **Exercícios de Revisão** em 1953, e os livros: **Lições de Português** em 1970, **Leitura para Conversação** em 1971 e **Viagem ao Brasil em Imagens** em 1975⁴³.

Posto isso, deduzo que, apesar da ausência de uma política para o ensino de PLE concebida e centralizada no Itamaraty em Brasília, o ICUB gerou a sua própria política e que esta foi satisfatória na medida em que o Instituto se consagrou como centro de ensino do português naquele país, principalmente pelo seu reconhecimento como centro formador de autoridades públicas uruguaioas. Outro grande mérito do ICUB, especialmente de seus professores e gestores, foi a elaboração de material didático desde praticamente a sua fundação, já que o primeiro material data de 1945, antes, portanto, da publicação do primeiro livro didático em bases modernas para o ensino de PLE no Brasil, da professora Mercedes Marchant, lançado em Porto Alegre, em 1956⁴⁴. Neste primeiro momento, constatei que a política local se concentrou na manutenção do ICUB como centro de referência do PLE no Uruguai por meio da oferta de cursos com os meios e recursos possíveis, além da produção de materiais didáticos. Não encontrei registros de uma preocupação com a formação dos professores, mas pode-se intuir que o conhecimento de literatura brasileira e de gramática por parte destes era indispensável como confirma o diretor atual do ICUB:

⁴³ Títulos compilados durante visita ao ICUB de Montevideu em 6 de maio de 2013.

⁴⁴ Segundo texto do Prof. Almeida Filho publicado no site do Museu da Língua Portuguesa. Disponível em: http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf Consultado em 12 de julho de 2013.

Quando cheguei aqui, nos anos 70, a maioria dos alunos fazia português por diletantismo, tanto era assim que nós oferecíamos na época cursos de literatura, literatura pesada. Tínhamos também um curso só de gramática.

Diniz (2012, p. 52-56) apontou a fundação de outros centros de promoção do PLE, com o apoio do Itamaraty, em outros países: Centro de Estudos Brasileiros em Buenos Aires, Argentina (1954); Centro Cultural Brasil-Bolívia (1958); Centro Cultural Brasil-Chile (1960); Centro Cultural Brasil-Peru (1962); Instituto Cultural Brasil-Colômbia (1962); Instituto Brasileiro-Equatoriano de Cultura (1962); Centro Cultural do Brasil em Milão, Itália (1962); Centro Cultural do Brasil em Barcelona, Espanha (1963); Centro Cultural Brasil-Guiana (1970); Instituto Cultural Brasil-Venezuela (1971); Fundação de Cultura, Difusão e Estudos Brasileiros em São José, Costa Rica (1971); Centro Cultural Brasil-Paraguai (1974); Centro Cultural Brasil-México (1975); Centro Cultural Brasil-Itália em Roma (1978); Centro Cultural Brasil-Nicarágua (1981); Centro Cultural Brasil-Suriname (1983); e o Centro Cultural Brasil-El Salvador (1986), último centro estabelecido antes do Tratado do MERCOSUL, assinado em 1991, entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai em Assunção. Uma consequência importante deste Tratado foi a que levaria à obrigatoriedade da oferta do ensino das línguas oficiais destes países na região, momento histórico no qual o português do Brasil se tornou uma língua transnacional.

Em linhas gerais, a política oficial para o ensino do PLE no período 1940-1991 permaneceu descentralizada, ou seja, à mercê das oportunidades surgidas e das políticas estabelecidas nos locais onde se encontravam as missões diplomáticas brasileiras. O ensino da língua era visto como uma atividade cultural a mais, já que esses centros também abrigavam bibliotecas, clubes de MPB, exibição de filmes, exposições de arte, peças teatrais, palestras, entre outras atividades. Por sua vez, toda a política cultural exterior do governo brasileiro (incluindo a política de ensino do PLE) esteve fortemente instrumentalizada pela política externa do país, de onde se explica a forte concentração de centros brasileiros na América Latina, região de influência geopolítica natural do Brasil, sem contar a necessidade de romper o isolamento do país, especialmente durante a ditadura militar (1964-1985), que coincidiu com o período da Guerra Fria. Como bem resume Diniz (2012, p. 125), a política linguística exterior brasileira é silenciosa e funciona a partir do apagamento de sua natureza política por meio de um movimento que tende a silenciar seus vínculos com interesses estratégicos da política externa.

Tal reducionismo, quando se tem em conta a complexidade do processo de

ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, como relatado no marco teórico desta dissertação no capítulo II mediante a OGEL, significa que não há como garantir qualidade como prática de uma oferta de ensino de PLE baseada em teoria formal, portanto, científica, nos cursos mantidos pelo Itamaraty em sua rede de ensino linguístico no exterior. Uma política para o ensino de língua estrangeira, vista como força externa da OGEL, não poderá jamais estar submetida unicamente aos interesses da política externa de um país ou ser forjada localmente em função de circunstâncias e possibilidades aleatórias por gestores que não são profissionais da área. Ao mesmo tempo, a inexistência de cursos de formação de professores de PLE no Brasil naquela época, as dificuldades em contratar professores brasileiros licenciados em letras que residissem legalmente nos países e o conceito de que o professor era um mero promotor cultural, que dava umas aulas de língua, denota a ausência completa de uma política de formação de professores.

Coincidentemente ou não, com o advento do MERCOSUL, conforme Diniz (2012, p. 220) aparecem as primeiras críticas por parte do próprio governo brasileiro, quanto à política de ensino dos CEBs resumidas em três impossibilidades: 1) a de comparar os cursos ministrados nos diferentes centros; 2) a de fazer uma avaliação qualitativa de seu funcionamento; e 3) a de avaliar o nível de proficiência atingido pelos alunos no final dos cursos, motivos pelos quais o MEC propôs, em 1992, a criação do Sistema Unificado de Ensino da Língua Portuguesa para Estrangeiros. As primeiras iniciativas para formação de professores são executadas mediante a organização de seminários regionais de atualização didática para diretores, professores dos CEBs e leitores com a colaboração da UNICAMP, que foram realizados em Montevideu, Buenos Aires, Assunção e Barcelona em 1993 e em Roma em 1994, além das mesas redondas realizadas em São José da Costa Rica e Santiago do Chile.

Eu trabalhava como professor de PLE no CEB de Barcelona e, na época, participei da atividade de formação organizada em 1993 naquele centro para professores de vários países europeus. O curso oferecido pelo Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho constitui-se no nosso primeiro contato com a teoria do ensino de PLE. A teoria nos pareceu muito distante da realidade, já que o CEB de Barcelona era dirigido por um diretor sem formação específica na área. Apesar da valiosa experiência vivida junto aos alunos, os materiais didáticos não correspondiam ao perfil dos alunos (falantes de espanhol e catalão), uma das professoras (gaúcha) era proibida de usar o pronome “tu” em sala de aula, já que o padrão no Brasil é “você”, segundo o diretor, e um dos professores foi preso por estar ilegalmente no país.

Ainda sobre seminários de atualização didática, Ferreira (1996) esclarece, em sua dissertação de mestrado:

O objetivo desses cursos é reforçar a consciência crítica do professor levando-o a auto-avaliar a sua prática pedagógica e fazer com que esse processo de compreensão e reflexão produza mudanças embasadas em conhecimentos teóricos que levam a um aprofundamento do sentido atual de ensinar e aprender português como língua estrangeira e cultura brasileira, em contexto de ensino/aprendizagem fora do Brasil.

Ao contrastar a minha experiência no CEB de Barcelona com as nobres intenções expressadas pela professora acima, constato o distanciamento entre o pensamento teórico/acadêmico sobre o ensino de línguas, que inclui a formação reflexiva de professores, e a prática docente num desses centros, em realidade, desprovido de qualquer consciência sobre essas teorias ou a aplicação das mesmas.

Conforme sugerido antes, a exigência da oferta obrigatória do ensino do português nos demais países membros do MERCOSUL, como língua transnacional, deveria ter provocado uma reação nos diferentes níveis governamentais brasileiros em termos de políticas públicas mais consistentes para o ensino/aprendizagem do PLE. No entanto, apesar da criação do CELPE-BRAS e do primeiro curso de licenciatura em Português Brasileiro como Segunda Língua na Universidade de Brasília em 1997 e da criação da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) no Departamento Cultural do Itamaraty em 2003, por exemplo, não há até hoje uma política consistente, coerente e estável do ponto de vista teórico-formativo para o ensino/aprendizagem da língua. Pelo contrário, o que vemos são lampejos, ações descontínuas e desconexas. Exemplo disso é a interrupção das atividades de formação de professores dos CEBs entre 1994 e 2006, ano em que a DPLP voltou a atuar neste campo ao implementar o PROFIC - Programa de Formação Intensiva Continuada para Professores de Português Língua Estrangeira.

Para concluir esta seção, elaborei um quadro comparativo entre a situação de certos indicadores do ICUB em Montevideu coletados em 1996, ano da pesquisa feita por Ferreira, e por mim em 2013⁴⁵, com o objetivo de analisar a política de ensino implementada localmente por um dos centros oficiais brasileiros de ensino/aprendizagem de PLE.

⁴⁵ Durante a entrevista que fiz com o diretor do ICUB em Montevideu. O texto completo da entrevista se encontra no final da dissertação, no Apêndice J, p. 164.

Quadro 3. Comparação entre indicadores do ICUB

ICUB – Montevideu	1995	2013
Status do Instituto	Vinculado ao Itamaraty	Independente
Número de alunos por ano	1.250	350
Número de professores	11	9
Nº de professores formados em letras	3	9
Abordagem do material didático utilizado	Estruturalista/gramatical	Estruturalista/gramatical
Nº de cursos ofertados	6	14
Nacionalidade da maioria dos professores	Uruguiaia	Brasileira

O Instituto tornou-se independente do Itamaraty em 2012. Nas palavras do diretor:

Hoje em dia somos autônomos, não somos mais financiados pelo governo brasileiro, desde o ano passado ((2012)). Trata-se de uma nova política do governo brasileiro. Os centros da Colômbia e do Equador também são independentes neste momento... Não existe coordenação entre o ICUB e os demais centros brasileiros. Nunca existiu. O Instituto Italiano, por exemplo, coordena a parte cultural. Há exposições que passam por todos os países. No caso dos nossos Institutos não é assim. Nunca deu certo essa forma de funcionamento, eu cheguei a falar lá em Brasília sobre isso. Já a relação com a Embaixada do Brasil aqui é muito boa, sempre recebemos todo o apoio deles. Inclusive o nosso presidente de honra aqui do Instituto é o embaixador brasileiro. O conselho administrativo do nosso Instituto antes era composto majoritariamente por pessoal da embaixada, mas depois mudou por causa de uma lei no Brasil. Como nos recebíamos subvenções, funcionários públicos não podiam estar envolvidos na gestão. Hoje em dia quase todos os membros são uruguaios, tem somente duas brasileiras, que não são funcionárias públicas.

A nova política do governo brasileiro é confusa. Diniz (2012, p. 57) informa que o governo atualmente tem interesse em voltar a controlar os Centros e Institutos transformando-os em Centros Culturais Brasileiros (CCBs). Embora essa condição de independência leve a um certo isolamento, isso é natural, tal efeito pode ser minimizado com uma política institucional de integração e coordenação com outros institutos.

O número de alunos do ICUB diminuiu de 1.250 em 1995 para 350 em 2013. Eu dei aulas lá em 1995. Ao contrário da experiência no CEB de Barcelona, em Montevideu havia um centro vibrante e dinâmico de ensino de PLE, com turmas cheias, diretor receptivo e profissional (Prof. Carlos Freire), muitas atividades culturais e um corpo significativo e experiente de professores. A diminuição atual do número de alunos, em princípio, é difícil de explicar num momento em que o português é língua transnacional do MERCOSUL e, portanto, de oferta obrigatória no sistema de ensino uruguaio, além de atrair os jovens, como explica o diretor:

Até 1991, quando foi assinado o Tratado de Assunção, que estabeleceu o Mercosul, o Instituto foi o único centro de ensino de português no Uruguai. Depois disso, houve uma proliferação de cursinhos sem qualificação, com todos os preços e todos os gostos, mas o ICUB continuou sendo o Instituto com maior tradição no ensino do português no Uruguai... Quanto ao perfil dos alunos, o que tenho observado é que ao longo do tempo os alunos são cada vez mais jovens, na faixa etária de 16 a 25 anos. A explicação disso é o mercado de trabalho. Muitos jovens pensam em trabalhar nas empresas brasileiras... Nós colaboramos também com o Instituto de Professores Artigas (IPA), que está formando professores de português uruguaio para dar aulas na rede de ensino local. A primeira turma ainda não se formou.

Com a pulverização da oferta do ensino de PLE atestada acima, incluindo a formação de professores uruguaio de português, é normal que os números de ICUB como centro tradicional de ensino da língua se reduzam. Com o tempo, contudo, a excelência da oferta dos cursos tenderia a fazer com que o Instituto voltasse a seus índices anteriores.

Quanto aos professores, nota-se que o quociente do número de alunos por professor entre 1995 e 2013 melhorou consideravelmente, assim como o requisito da formação em letras (ainda que não especificamente em PLE), que é atendido 100% atualmente, segundo o diretor:

Atualmente, no ICUB nós temos nove professores. Eles são todos formados em letras. Alguns em letras e filosofia, como eu, temos uma professora, a Ivone, que é formada em letras e direito. A Profa. Deolinda, diretora pedagógica do ICUB, é formada em letras e jornalismo... Os cursos são dados por professores brasileiros, muitos deles preparados hoje pela Profa. Margarete Schlatter, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A maioria dos professores antes era uruguaia e agora é brasileira. Em realidade, o fator nacionalidade é absolutamente indiferente se forem garantidas as competências tanto linguístico-comunicativa na língua alvo quanto profissional.

O material didático adotado nos cursos regulares é estruturalista. De acordo com os diretores do ICUB, a abordagem de ensino deles é “gramatical comunicativizada” já que cursos de conversação são oferecidos gratuitamente a todos os alunos. Do ponto de vista da teoria de ensino/aprendizagem de línguas, como a OGEL, mais do que essa separação das abordagens mediante cursos diferentes, o ideal seria que a abordagem comunicativa fosse integral nos cursos regulares. Almeida Filho (2012, p. 72) define a aula pós-estruturalista, de fundo comunicativo, como uma aula com menos prática e mais trabalho na língua mediante a resolução de tarefas, por exemplo, que não são apenas exercícios de estudo da língua-alvo. O diretor comentou esse assunto no trecho a seguir:

O material didático que utilizamos atualmente é o **Falar... Ler... Escrever... Português um curso para estrangeiros** das autoras Emma Eberlein O.F. Lima e Samira A. Iunes. Este livro é usado nos quatro primeiros níveis do curso, que cobre a parte estrutural da língua. Mas temos também preocupação com as habilidades comunicativas dos alunos, sobretudo nos níveis avançados. Na verdade nosso enfoque é estrutural-comunicativo. Eventualmente, usamos também materiais didáticos produzidos no Centro Cultural Brasileiro de Buenos Aires.

O número e os temas dos cursos oferecidos em 2013 é surpreendentemente maior do que em 1995, apesar da redução do número de alunos. Isto reforça a minha percepção de que a política de ensino do PLE gerida para atender a demanda geral pela língua vai muito além daquela pautada por interesses de política cultural/linguística exterior, como explicita o diretor (grifo meu):

Além da oferta de cursos de língua, também temos atividades culturais e mesmo curso de português como língua de herança, destinado a filhos de brasileiros nascidos no Uruguai ou brasileiros que moram há muito tempo no Uruguai. Este curso foi lançado há dois anos, mas não tivemos muita receptividade, tivemos uns 4-5 alunos... Oferecemos também **espanhol para brasileiros**, temos dois grupos, onde damos as primeiras noções de espanhol para quem chega aqui. Existe ainda o *Taller de Conversación para alumnos del ICUB*. Trata-se de um curso grátis para os alunos que fazem os cursos aqui e que querem praticar a língua. São encontros para conversação sobre temas pré-definidos. Outros cursos especiais são música brasileira ((carga horária de 30 horas)), pronúncia em português ((30 horas)), preparação para o exame CELPE-BRAS ((30 horas)), Panorama Cultural do Brasil ((50 horas)), Redação Comercial ((50 horas)), Curso de Conversação ((50 horas)) e Atualização do Idioma Português, níveis 1 e 2 ((100 horas)).

Outro aspecto da política de ensino do PLE neste Instituto que convém explicitar é a relativa ao sistema de níveis de proficiência adotado, conforme o diretor:

Os cursos regulares do ICUB têm uma equivalência com os níveis de competência estabelecidos pelo marco comum europeu de referência para as línguas e nisto saímos à frente do Instituto Camões, já que somos o único instituto de língua portuguesa juntamente com o Instituto Cultural Anglo-Uruguaio, a Aliança Francesa, o Instituto Goethe e o Instituto de Cultura Italiana de Montevideú a contar com a certificação oficial da Associação de Centros de Avaliação em Línguas Europeias, devido a uma gestão feita por nós junto à Delegação da Comissão Europeia no Uruguai.

A utilização do marco europeu de referência não me parece adequada porque o nosso contexto é o sul-americano, sendo esse o traço principal de nossa identidade linguística como região. Retomarei esta questão mais adiante (ver p. 89).

A título de conclusão desta seção sobre a história das políticas de ensino e de formação de professores dos CEBs, uma última observação de quem trabalhou no ICUB de Montevideú em 1995 e voltou a visitá-lo em maio de 2013 é a de que o lugar, com seu mobiliário impecavelmente preservado desde os anos 40 do séc. XX, é um tesouro para a memória do ensino do PLE e poderia se tornar o Museu da Língua Portuguesa no exterior. Isso não quer dizer que sua história não se apresente carregada de contradições. Eximo de qualquer culpa as pessoas que estão ou estiveram à frente do ICUB, sejam diretores ou professores, visto que não cabe a eles fazer uma leitura crítica sobre o trabalho que têm desenvolvido. Não são acadêmicos da área de Linguística Aplicada e com certeza fizeram e fazem o melhor a partir de suas possibilidades e visões. Não obstante, o ICUB que vemos em 2013, como centro mais antigo da rede oficial brasileira de promoção do PLE no exterior, ao estar desconectado dos outros centros, do ponto de vista de uma política de ensino global para o PLE, não reflete a pujança do Brasil membro do MERCOSUL e dos BRICS (grupo de países emergentes que inclui o Brasil, a Rússia, a Índia, a China e a África do Sul), que é a 7ª economia mundial, país cuja língua é uma das mais demandadas atualmente no mundo. Apesar disso, o Instituto gera suas próprias políticas, como fartamente exemplificado acima, muitas delas, bastante exitosas. As lacunas detectadas poderiam ser monitoradas por uma institucionalidade maior, não no sentido de uma hierarquização autoritária, mas de uma coordenação participativa que trouxesse apoio teórico e prático sobre língua e cultura, instrumentos, materiais, abordagens, cursos de formação, noções de gestão oriundas de boas experiências levadas a cabo em outros centros, universidades e unidades gestoras. A meu ver, este espaço de gestão política do ensino/aprendizagem da língua portuguesa precisa ser mais compartilhado entre os diplomatas do Itamaraty e os profissionais da AELin. Como bons teóricos da linguagem, estes últimos têm fracassado na missão de dar um passo além, propositivo e executivo, que implica influenciar de forma sistemática os espaços de tomada de decisões e, portanto, de poder

quanto à gestão do ensino do PLE-PL2 e das línguas materna, segundas e estrangeiras em geral. Essa constatação gera a necessidade de elaborar propostas sobre o tema, objetivo principal das duas próximas seções e desta pesquisa como um todo.

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MELHORAR O ÍNDICE NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE PLE-PL2

A política pública é tudo o que os governos decidem fazer ou deixar de fazer.

Thomas R. Dye

4.3.1 Introdução

Vimos na seção anterior que as iniciativas do Itamaraty para o ensino/aprendizagem do português e a promoção da cultura brasileira no exterior estão alavancadas pela política externa brasileira dos diferentes momentos históricos e/ou governos. Não se trata em absoluto de uma Política de Estado para o PLE. No entanto, um dos primeiros pontos fundamentais da análise de dados desta dissertação, levando-se em conta a resenha de literatura e as nove entrevistas realizadas, é que políticas públicas para o ensino do PLE-PL2 não podem se limitar à instrumentalização que é feita da língua por imperativos da política externa do país, uma vez que a demanda pela língua tem um escopo e uma abrangência muito maior, conforme mostramos aqui. Uma evidência disso é que o Itamaraty não tem uma política para o PL2, por exemplo, salvo a que envolve os estudantes do Programa Estudante Convênio na graduação (PEC-G) e na pós-graduação (PEC-PG), ou seja, a oferta de estudos em língua portuguesa para estudantes, a maioria africanos, que vêm estudar nas universidades brasileiras, que em realidade é da alçada do MEC. Por outro lado, existe uma política local que permeia todas as ações na área de PLE-PL2 visto que é impossível separar o ensino/aprendizagem da língua de seus aspectos políticos conceituais e operacionais.

Deste modo, a análise crítica das entrevistas por meio do contraste entre elas e delas com o marco teórico da dissertação será feita, nesta seção, em torno a cinco temas: 1) A ausência de uma Política com P maiúsculo x políticas de autor; 2) A institucionalidade de uma Política com P maiúsculo (Política de Estado); 3) Políticas que atendam à demanda geral pela língua (incluindo o PL2, o Português Língua de Herança (PLH) e a multiplicidade dos fins

específicos); 4) Políticas para os professores, os alunos e os terceiros agentes de PLE-PL2; e 5) Políticas para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino-aprendizagem de PLE-PL2. Estes temas foram sugeridos por mim conjuntamente com o orientador da dissertação, tendo sido acatados pelos participantes entrevistados. Portanto, marcam a delimitação dos temas pesquisados assim como do conteúdo analisado sobre cada tema em relação ao objetivo geral da pesquisa, já que este se esgota nos dados coletados junto aos nove entrevistados. Este capítulo termina e culmina com uma lista de propostas de políticas públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2.

4.3.2 A ausência de uma Política com P maiúsculo x Política de Autor

Almeida Filho, do alto de sua trajetória de mais de trinta anos, tanto acadêmica quanto em sala de aula, na área de PLE, é taxativo no sentido de que não há no Brasil uma política pública explícita vigente na área. O que há é uma política de retalhos e mesmo o reconhecimento de ações de uma não-política. O professor reconhece que desde que começou a trabalhar com o assunto nos anos 80 tem havido progressos em termos de materiais didáticos, literatura teórica especializada, eventos nacionais e mesmo um exame de proficiência oficial (o CELPE-BRAS). No entanto, sente falta de uma Política com P maiúsculo, em suas próprias palavras⁴⁶:

Sinto falta de uma verdadeira política consciente, proativa, uma política deliberada, um plano que desse um norte, uma direção à questão nacional da escolha das línguas e do modo de ofertar línguas no currículo das escolas e universidades.

O Prof. Dr. Argemiro Procópio (doravante Procópio), da área de Relações Internacionais, também ressalta uma falta de políticas públicas coerentes e consistentes em relação à língua e vê nessa falta de consideração com a língua um reflexo do *apartheid* social. Fala da língua da vergonha e da pobreza, aquela que é falada por imigrantes brasileiros menos favorecidos em outros países, por exemplo. Faz uma associação entre o cuidado com a língua e a prosperidade de um país. Nos leva a refletir se talvez não tenhamos uma política de ensino de línguas porque não temos orgulho da nossa própria língua, especialmente daquela falada pelas classes mais pobres. Exemplifica também com o uso excessivo de nomes estrangeiros

⁴⁶ A grande maioria dos excertos citados daqui em diante são das entrevistas-histórias orais oferecidas pelos participantes da pesquisa.

para denominar nossos edifícios e condomínios: *Lake side, Blue Tree*, entre outros, mais um de nossos equívocos linguísticos.

A professora de PLE na Europa, Profa. Dra. Carminha Miranda (doravante Miranda) afirma que não recebe apoio institucional nenhum do Brasil para o seu trabalho de mais de 20 anos com o ensino da língua num país europeu:

A gente nota perfeitamente que não há uma política, não há um interesse. ZERO, ZERO, ZERO em termos de apoio institucional, sobretudo dos órgãos representativos brasileiros aqui. Completamente contrário ao que faz Portugal. Eu acompanhei a criação, desde que veio a leitora do Instituto Camões aqui, até hoje, é impressionante como Portugal tem uma política definida, produzem materiais diversos, financiam conferenciantes para vir aqui, trazem exposições, enfim são super ativos nessa área, nesse apoio tanto em nível pedagógico quanto cultural, institucional. Não se pode comparar o apoio que a minha colega portuguesa recebe de Portugal ao que eu recebo do Brasil.

Um aspecto a ter em conta ao analisar este trecho da fala da professora é que o fato de a política do ensino da língua estar pautada pelos interesses da política externa do Brasil faz com que a Europa tenha menos prioridade do que a América Latina, por exemplo. O diplomata entrevistado, Luís de Oliveira Príncipe (doravante Príncipe), confirma isso quando comenta:

A área de PLE é fundamental para o Brasil. É uma área que tem um futuro muito promissor. E, por outro lado, eu acho que o *locus* de preferência do ensino de português no mundo é a América do Sul. O segundo *locus* de preferência é o sul da África, onde a influência de Moçambique e de Angola é crescente, há um interesse econômico e portanto uma demanda para o ensino do português em países vizinhos como a Zâmbia e a África do Sul... Eu abri o professorado de português em Mendoza, na Argentina, quando eu trabalhava no Consulado Geral do Brasil em Mendoza. Então houve a proposta que foi aceita pelo Itamaraty no sentido de enviar uma professora para iniciar o professorado de português na Universidade de Cuyo, que é uma universidade de porte médio na Argentina, mas de excelente qualidade... Os professorados na Argentina consistem em quatro anos de formação de professores em língua portuguesa. O governo brasileiro contribui com uma professora, paga com recursos públicos brasileiros, e o governo argentino dá uma contrapartida com seguro saúde, cede ainda uma sala na universidade para o trabalho da professora, onde ela prepara material e recebe os alunos e também há um subsídio à alimentação já que a professora tem acesso ao refeitório dos professores...

É claro que os Centros Culturais Brasileiros estão presentes na Europa assim como o Instituto Camões está na América Latina. No entanto, pode-se notar claramente mediante estes exemplos que, por razões geopolíticas, a influência dos primeiros é maior na região contígua ao Brasil ao passo que o último atua mais fortemente na região contígua à Portugal. Discutiremos mais profundamente sobre essa questão mais adiante.

O Prof. Dr. Nelson Viana (doravante Viana), da área de PLE-PL2 da UFSCAR, sente falta de uma voz que expresse ao alto escalão do governo a relevância do português como

instrumento de *soft power*⁴⁷, a noção de que aquele que aprende a língua também se interessa pelo país inclusive em termos comerciais, ou seja, a língua como produto, capitalizadora em termos de literatura, cinema, turismo ou calçados, por exemplo. Cita ainda o aspecto político:

Quando a presidente do Chile assumiu, ela sabe português, ela estudou português no Centro Cultural de Santiago, então ela vê o Brasil de outra forma porque ela é alguém que sabe um pouco da língua, ela conheceu, ela estudou, então politicamente é importante a difusão do idioma. Eu acho que os governantes são cegos com relação a isso. Eles não percebem a importância do português. Essa importância que a gente dá ao português no exterior e não somos nós, são as pessoas, os estrangeiros estão se interessando pelo país num nível que é muito maior ao que existia há alguns anos. Mas isso não chega às pessoas que controlam as verbas... Os alunos também desenvolvem afetos para com a língua e o país. Os que lidam com a política para o ensino não sabem que isso acontece. Eles sabem que os estrangeiros estão aprendendo português, mas não sabem que é muito mais do que isso.

As opiniões dos participantes da pesquisa emitidas até aqui respondem duas das questões colocadas por Janks no capítulo teórico (ver p. 33), com base em sua definição de letramento crítico: Quais são as diferentes vozes quanto às políticas públicas para o ensino de PLE-PL2? e Como as pessoas leem/ouvem discursos diferentemente sobre o tema? Contudo, a reflexão continua.

Viana menciona ainda o que tem sido feito à margem do governo, o que eu chamo de Política de Autor:

Falávamos que a gente tem que esquecer do governo, a gente tem que fazer as coisas por conta própria e a gente está fazendo e muita coisa por conta própria... em termos de eventos, por exemplo, teve o evento de Santa Catarina ((sobre internacionalização do português em março de 2013)), teve o evento em Harvard ((A língua portuguesa e seus falantes no mundo, de 4 a 9 de abril de 2013, durante a 11ª Semana do Brasil)), tem um semana que vem na Flórida ((II Encontro Mundial do Ensino do Português-EMEP, realizado em 4 e 5 de maio de 2013)), além do CIPLM ((Congresso Internacional de Professores das Línguas Oficiais do Mercosul, dias 7 a 10 de maio de 2013)) em Buenos Aires. Sem contar o IV SIMELP ((Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa)) na Universidade Federal de Goiás (UFG) de 2 a 5 de julho de 2013, então é muita coisa. As quatro maiores universidades do Rio de Janeiro fundaram uma associação local das universidades que trabalham com o PLE e terão um evento esse ano em junho ((que acabou sendo adiado para setembro)), depois tem o evento da SIPLE em novembro e também o do IILP em Portugal. Ano passado houve um primeiro evento em Porto Alegre dedicado ao ensino do português como língua adicional estrangeira.

A Política de Autor é válida. Ela tem sido feita em larga escala e com sucesso no Brasil e no exterior (como vimos antes em determinado período histórico do ICUB de Montevideu ou quando a UNICAMP, por meio do trabalho liderado por Almeida Filho, conseguiu

⁴⁷ Ver definição no capítulo teórico, p. 50.

emplacar o CELPE-BRAS em 1997), mas nesta dissertação vislumbramos um passo maior: uma Política consistente e deliberada para o PLE/PL2 por parte do Estado brasileiro para as próximas décadas do século XXI.

Neste sentido, para chegar à Política com P maiúsculo Almeida Filho sugere que um primeiro passo é ganhar consciência de Área de Aquisição e Ensino de Línguas. Isto significa compreender o que é a atividade de ensinar e ofertar o PLE-PL2 a partir do significado estratégico que se abre para formadores de opinião, gestores e professores e para o país no conjunto de línguas estrangeiras ou segundas línguas disponíveis. Outro aspecto fundamental é que essa consciência não se restrinja apenas ao ambiente local de ensino e aprendizagem de línguas, mas que inclua a administração pública, ou seja, as esferas de governo responsáveis por ações de planejamento e execução envolvendo as línguas estrangeiras. Como diz o professor:

Entendo que a área é tanto prática quanto teórica. A promulgação de uma política de ensino de línguas tem um vínculo importante com agentes terceiros (que não os aprendentes e professores de línguas) envolvidos na questão como, por exemplo, o Ministério da Educação, o Ministério da Cultura, o Ministério das Relações Exteriores (MRE), que tem grande potencial de desenvolver uma consciência nesta área e ajudar na consolidação de políticas adequadas no seu âmbito... O Itamaraty tem um papel muito importante na oferta do PLE no mundo, mas a consciência exata do que implica essa diplomacia cultural pelo ensino da língua ainda não parece suficiente. Além de uma consciência, é preciso buscar subsídios de princípios embaixadores e capacidade profissional de ação nas universidades que têm pesquisa relevante, que tem movimento e iniciativas em favor do PLE. Os centros, escolas e universidades podem, então, recrutar profissionais desse meio, lançar concursos que buscam pessoas com certo perfil, começando por valorizar a formação.

Segundo Matos (1989, p. 11), a Linguística Aplicada ao Ensino de Português Língua Estrangeira (LAEPLE) começou a se desenvolver a partir de meados da década de 60 do século passado. Em 1966, esse autor foi membro de uma equipe binacional (estadunidense-brasileira) em Austin, capital do Texas (EUA) para elaborar um manuscrito para uma edição experimental de *Modern Portuguese*, um projeto subsidiado pela Modern Language Association of America. A área se desenvolveu predominantemente em universidades públicas, portanto com recursos públicos, e é bastante inaceitável que outras instâncias do Estado encarregadas de gerir as políticas de ensino da língua, como o Itamaraty e o MEC, tenham ignorado, salvo poucas exceções, o saber gerado nas universidades brasileiras sobre o assunto. Retomo aqui mais duas questões de letramento crítico feitas por Janks (ver p. 33), relativas ao domínio: Quem detém o poder em termos de políticas? Neste contexto, que textos/discursos teriam poder? Eu diria que no momento presente há um vazio de poder já que o poder governamental constituído não é capaz de gerar uma Política satisfatória do ponto de vista prático e teórico e, como já vimos, as Políticas de Autor tampouco conseguem preencher esse vazio. Nesse con-

texto, o discurso de Almeida Filho a favor de uma consciência de área tem muito poder, especialmente o seu argumento, a seguir, que uso como fechamento desta seção:

Iniciativas isoladas (embora importantes) já as temos de sobejo. Por exemplo, temos um exame nacional de proficiência em PLE, embora sem a devida institucionalização que se traduz em implementação insegura e desuniforme. Vale dizer que o exame é e foi muito bem-vindo, e tem sobrevivido, com resultados de grande impacto. Contudo, ele não é parte de nenhum pensamento maior, de um plano de ação, no qual opera como parte de uma engrenagem. Na verdade, não temos uma engrenagem, nós temos partes dela, temos roldanas que funcionam separadamente, mas não chegamos a ter o motor. O motor a que estou aludindo é a política de ensino de línguas propriamente dita editada e funcionando. No sentido de construir esse motor, eu comecei falando que é preciso ter uma consciência de área. Ela já foi iniciada, tem um percurso, vai crescendo aos poucos, vai melhorando, mas ela é muito restrita, às vezes, à área, e eu falei que a primeira coisa que temos que fazer é expandir essa consciência de área para outros círculos da administração e do governo. Assim, poderemos ter expectativas quanto a uma política, um plano de política, que seja explicitado, permitindo que se possa interferir nele, participar dele, para que possamos até recusá-lo com argumentos objetivos. Isso já seria um grande avanço.

O motor e a engrenagem de que fala Almeida Filho são sinônimos de marco institucional, objeto da próxima seção.

4.3.3 A institucionalidade de uma Política com P maiúsculo (Política de Estado)?

Entre as finalidades da Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa (COLIP) instituída pela portaria nº 4056 do MEC⁴⁸ em 27 de setembro de 2005 constava: Estruturar o projeto de criação do Instituto Machado de Assis (IMA), nos termos da Declaração Conjunta do Primeiro Ministro da República Portuguesa e do Presidente da República Federativa do Brasil por ocasião da VIII Cimeira Luso-Brasileira, realizada na cidade de Porto em 13 de outubro de 2005.

Tive a oportunidade de entrevistar o Prof. Dr. João Alves Conselheiro (doravante Conselheiro), que foi membro da COLIP, para esta pesquisa⁴⁹ e ao perguntar-lhe por que o IMA, órgão que seria encarregado de formular e executar as políticas para o PLE-PL2 em nível governamental, não saiu do papel até hoje obtive a seguinte resposta:

⁴⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portariacolip-4056.pdf> Consultada em 16 de julho de 2013.

⁴⁹ Esta entrevista foi feita durante o intervalo de um evento sem uso de gravador, sendo registrada mediante anotações

O Itamaraty enviou funcionários do baixo escalão para acompanharem toda a discussão em torno da criação do Instituto. Tudo parecia correr muito bem e esses funcionários concordavam com as nossas propostas. No momento deliberativo quanto à criação efetiva do Machado de Assis, veio uma ordem do alto escalão do Ministério das Relações Exteriores para parar com todo o processo. De repente, não estavam mais de acordo com nada do que vínhamos discutindo há tempos. E assim foi como tudo travou e o Instituto não saiu do papel. No Brasil existem duas instituições que funcionam com uma hierarquia militar: O Ministério da Defesa e o Itamaraty... Já o Ministério da Cultura, nunca mandou nenhum representante à COLIP.

Conselheiro opina que há duas alternativas para essa organização institucional:

Uma é a criação de uma Secretaria Especial de Políticas para a Língua Portuguesa à semelhança das que existem atualmente de Políticas para mulheres, da igualdade racial e outras, subordinada à Presidência da República. Outra é aproveitar a estrutura da sede nacional do IILP que será criada em São Paulo, assim como em Lisboa e em Dili, capital do Timor Leste, para criar uma estrutura de gestão das políticas da língua ((ele aposta mais nessa alternativa)).

Procópio diz que a disputa entre o MEC e o Itamaraty pela gestão da promoção da língua é primitiva e mostra que tal fato em si é resultado de uma falta de política:

Aqui também temos uma situação em que as duas instituições precisam dar as mãos. Nenhum vai conseguir o seu objetivo sem a ajuda do outro. Então o que falta é cooperação e sintonia dentro do próprio serviço público, o que não existe neste momento.

Surpreendentemente, Príncipe, ao ser perguntado sobre essa questão, opinou que a gestão da língua deve ficar com o MEC porque este ministério conta com mais recursos atualmente:

O Itamaraty passou por um processo de expansão de embaixadas no exterior durante o governo do presidente Lula. Essa expansão não veio acompanhada de um orçamento maior. Pela minha experiência, se houver uma crise, o primeiro gasto que é cortado é o relativo à cultura. Por outro lado, parece-me que na área de educação no Brasil está acontecendo o contrário, não há cortes na educação, mas sim aumento do investimento. Fala-se de 10% do PIB e dos royalties do petróleo que devem ser destinados à educação... Quanto à criação do Instituto Machado de Assis, o nome Machado de Assis é essencial em reconhecimento à genialidade deste autor brasileiro. Então, que esse nome seja o nosso carro-chefe no Brasil é uma maravilha. Eu concordo com a criação desse Instituto e que ele receba subvenção do Estado brasileiro.

Almeida Filho fala em Políticas maiores de institucionalização que sinalizem uma priorização da área de PLE-PL2 mediante uma estratégia e um plano de ensino/aprendizagem, uma Diretriz Curricular Nacional, um orçamento e uma secretaria com pessoas que estivessem com o pensamento completamente voltado para compor uma engrenagem que se comunicasse entre si. Entre as peças dessa engrenagem ele vê as universidades, as iniciativas no exterior, as escolas que oferecem português como língua de herança, os professores nos

Centros Culturais Brasileiros e Institutos binacionais e nas universidades onde temos postos de professores leitores, o Itamaraty, o MEC e o Ministério da Cultura. Tal Política poderia ser consolidada num Plano de Ação decenal, por exemplo, para começar. No entanto, o professor discorda do diplomata quanto ao nome do Instituto:

Um instituto brasileiro não precisaria estar marcado pelo nome de um autor, de um romancista, de culturalista literário. Podemos ser inovadores nesse quesito da denominação e natureza do órgão... Eu sugiro que o nosso instituto talvez não devesse ter o nome de uma pessoa, mas aproveitando a imagem do Brasil hoje como país com enorme vocação para o meio ambiente, num contexto de valorização do meio ambiente numa escala planetária, poderíamos ter um Instituto Brasil para Língua e Cultura. O nome do país é um nome de árvore, um nome ligado à natureza. Talvez seja hora de inovarmos no conjunto de iniciativas de organismos culturais assumindo que o Brasil é diferente e único. Nós não somos um país no qual um grande romancista do século 19 precisa ser posto ao lado do panteão europeu. Nossa cultura é mais vibrante, mais oral, mais popular, então poderíamos fazer valer essas qualidades e dar um nome originário de uma árvore, do pau brasil, do qual derivou-se o nome de nosso país e que hoje significa uma esperança para o planeta.

Gostaria de chamar atenção para um fato extremamente importante em termos da institucionalidade das Políticas públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 e para isso parto do relato de um aprendente alemão, Hans Schultz (doravante Schultz) que começou a aprender português em Portugal e agora continua aprendendo no Brasil, a seguir:

O sotaque português e o brasileiro são muito diferentes. Hoje eu consigo falar com o sotaque brasileiro e acredito que se voltasse a Portugal talvez falasse com o sotaque português, dependendo do tempo em que ficasse lá. Eu acho que isso só é possível com língua estrangeira. Se eu fosse morar na Áustria, continuaria falando com o mesmo sotaque alemão, que é a minha língua materna. Em língua estrangeira, quanto mais tempo melhor para captar o sotaque. A diferença entre o português brasileiro e o europeu é muito maior do que a que existe entre o inglês europeu e o americano. Mas eu gosto do português europeu, não acho feio. Talvez porque eu fui para Portugal muito jovem, aos 20 anos. Mas reconheço que o sotaque do Brasil é mais fácil de entender.

O relato acima aliado ao nosso conhecimento sobre a era da Superdiversidade (ver capítulo teórico, p. 25), dos grandes movimentos internacionais em tempo recorde, sejam presenciais ou virtuais, além do pensamento contemporâneo de Oliveira, segundo o qual os linguistas (mais do que a linguística) passam a trabalhar junto com os falantes das línguas, apoiando tecnicamente suas demandas políticas e culturais (ver capítulo teórico, p. 27) nos mostram que a separação entre português europeu e brasileiro não faz nenhum sentido. Do ponto de vista da demanda pelo ensino da língua, se o aprendente transita entre variações como a portuguesa e a brasileira, o professor e as instituições só devem acompanhá-lo. Isso não significa que os professores brasileiros vão ensinar a variante portuguesa e vice-versa, mas sim que passamos a conviver melhor com a diversidade do português e, para isso, precisamos conhecê-la.

Neste mesmo sentido, Procópio matiza:

No momento de fragmentação, ou seja, essa criação de dois institutos, sendo que já existe o Instituto Camões, eu me pergunto porque o Brasil não dá as mãos a Portugal, Não sei porque as diplomacias não pensam numa política linguística comum. Porque nós não temos a força, por exemplo, dos Estados Unidos da América que tem a sua Casa Thomas Jefferson ou mesmo o Reino Unido que tem a Cultura Inglesa. Então, se Portugal e Brasil trabalhassem em conjunto ao invés de dois institutos separados seguramente nós poderíamos promover a língua de uma maneira muito melhor.

Oliveira (2013, p. 57-59) descreve a situação adversa que o Brasil e Portugal enfrentaram em grande parte do século XX, que explica em parte a dificuldade dos dois países em se entenderem quanto às políticas para a língua portuguesa até hoje:

A primeira metade do século XX encontrou os dois únicos países de língua portuguesa, Portugal e Brasil, fortemente isolados um do outro, voltados para seus problemas internos... A segunda metade do século XX encontra a ambos do “mesmo lado” no mundo bipolar da Guerra Fria, preocupados em desenvolver as relações preferenciais com os poderosos do mundo ocidental de então – Estados Unidos e Inglaterra – e a defender-se dos supostos avanços comunistas no “*front* interno”, abafando as reivindicações sociais que surgiam nas brechas do sistema... Este era um mundo francamente negativo para a língua portuguesa, pois seus falantes encontravam-se em países com ausência ou carência de democracia, cidadania e liberdade de expressão, seus autores eram perseguidos e torturados, parte importante de seus intelectuais e cientistas vivia no exílio, seus sistemas escolares eram carentes de recursos, lacunosos e elitistas, excluindo boa parte da população do letramento, mormente do letramento universitário.

Em breve conversa que mantive com a vice-diretora do Camões, Profa. Ana Soares, num colóquio sobre a internacionalização do português em Florianópolis⁵⁰, ela me informou sobre o novo nome que em breve será adotado pelo Instituto: Instituto de Cooperação e da Língua, que marca uma nova política de cooperação com os demais países lusófonos, em pé de igualdade, para a promoção do português como língua transnacional e internacional, livre já de qualquer ranço colonialista ou neocolonialista. Oliveira, diretor executivo do IILP, durante sua palestra nesse mesmo colóquio, manifestou seu contentamento com o fato de que o IMA não tivesse sido criado, já que isso permite ao Brasil definir Políticas com uma visão mais internacional e transnacional (via B, segundo a classificação de Correia, ver capítulo teórico, p. 54) ao invés de um prisma mais nacionalista (a via A de Correia, p. 53). Miranda comenta:

⁵⁰ O Colóquio foi realizado no campus da Universidade Federal de Santa Catarina de 6 a 8 de março de 2013. Mais informações em: <http://anpoll.org.br/evento/coloquio-internacional-lingua-portuguesa-2013/> Consultado em: 25 de maio de 2013.

O Camões sabe perfeitamente que o Brasil é fundamental na questão do ensino da língua portuguesa. Nós temos o maior número de falantes e nós somos o maior país de língua portuguesa. Nesse momento, o país mais forte, mais sólido economicamente. E, além disso, há muitos interesses no Brasil, interesses diversos e também culturais por parte dos alunos. O Camões sabe disso e por isso tem uma política de “vamos trabalhar juntos”. Não faz sentido brigar mas, sem uma política definida por parte do Brasil, pouca coisa podemos fazer. Às vezes a diretora do Camões aqui me pergunta: E o Machado de Assis? Eu respondo: eu não sei nada. Eu entro na página do Itamaraty para saber notícias, mas não... E a questão é bem brasileira, ficam brigando entre ministérios para saber quem vai ficar com esse osso e não se faz nada. Fica aquela briga interna e as coisas não acontecem. Esse filme a gente já viu como tantas outras coisas no Brasil, né?

Outro espaço geopolítico e institucional no qual o português tem sido demandado é o do MERCOSUL. Nele o português brasileiro assume um protagonismo diferente ao se tornar língua transnacional e oficial de todos os países membros do bloco, juntamente com o espanhol e o guarani. Do ponto de vista das Políticas para o ensino-aprendizagem do PLE nesse contexto, essa nova realidade traz desafios imensos para os países ao terem que ofertar suas línguas oficiais de forma obrigatória como línguas estrangeiras e, em alguns casos, de fronteira, no sistema de ensino dos demais países. Os desafios incluem investimento na formação de professores, desenvolvimento curricular definindo as três línguas oficiais como elementos da identidade de uma região, elaboração de materiais, sistemas de avaliação e certificação com equivalência entre os países, entre outros. A gestão desses desafios numa estrutura de um mercado comum, sujeito a oscilações econômicas e políticas (mais uma vez a instrumentalização da língua, nesse caso, por objetivos comerciais) não me parece a mais adequada. Recentemente, durante a apresentação de uma comunicação no II CIPLOM em Buenos Aires, questionei se a suspensão do Paraguai do MERCOSUL em 2012 representou a suspensão do guarani como língua oficial do bloco. Não há como negar que a resposta é afirmativa, principalmente porque essa língua é oficial somente nesse país. Por outro lado, relatei antes que o ICUB em Montevideu usa o sistema de níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas como referência para seus cursos, quando, na realidade, deveríamos ter o nosso próprio sistema, o LINGUASUL⁵¹, como propus nesse mesmo evento na Argentina.

A questão central no Brasil, no entanto, é outra. Almeida Filho sugere estabelecer uma Comissão de Alto Nível para se estabelecerem diretrizes para uma Política do Ensino do

⁵¹ Ver ideia inicial desse projeto, elaborada com a ajuda de Almeida Filho, no Apêndice E, p. 137.

Português e da cultura brasileira em todo o seu espectro (L1, L2 e LE), para as várias categorias de línguas, porém critica iniciativas anteriores como a COLIP:

Há iniciativas bissextas na área de português com a convocação de críticos literários, gramáticos e linguistas. Mas as pessoas que trabalham de fato com o ensino do PLE não têm sido chamadas a opinar e contribuir. Essas comissões grandes com gramáticos pensam em fazer gramáticas para serem distribuídas, pensam em fazer um programa de literatura para o mundo e já foram criadas comissões para elaboração de materiais para uso unificado deles ao redor do mundo ao arpejo dos melhores juízos sobre isso de quem pesquisa e ensina na área. Muitas dessas comissões não têm êxito como se antevê. Fracassam em criar consensualmente um instituto internacional para (o ensino da) Língua Portuguesa também.

O professor atenta, mais uma vez, para a *consciência de área*. Com todo o respeito, gramáticos, professores de literatura e diplomatas de carreira não são especialistas da área de Ensino-Aprendizagem de Línguas, assim como nós não somos especialistas em gramática, literatura ou diplomacia de Estado. A cooperação entre todos é essencial uma vez que o nosso campo de atuação é interdisciplinar, porém a demarcação de especialidades científicas e profissionais é a única forma de garantir a construção de uma institucionalidade efetiva em termos de Políticas Públicas para o ensino/aprendizagem do PLE.

4.3.4 Políticas para atender a demanda geral pela língua (incluindo o PL2, o Português Língua de Herança (PLH) e a multiplicidade de fins específicos)

Ao apresentar em 1990, ao Ministro da Educação, o Programa de Ação Nacional da Força-Tarefa para o Desenvolvimento e a Implementação de uma Política para o Ensino de Línguas Estrangeiras da Holanda, seu autor, Theo van Els, com a ajuda de sua equipe (TUIN & WESTHOFF, 1997) declarou:

O Programa de Ação consistiu em duas partes: A primeira parte foi um relatório de pesquisa oferecendo um panorama global do estado real da demanda e oferta de línguas estrangeiras nos Países Baixos. Por um lado, apresenta-se uma análise dos dispositivos de ensino de língua estrangeira disponíveis nos Países Baixos e, por outro, avaliam-se as necessidades de conhecimento de línguas estrangeiras do comércio, da indústria e do governo nos Países Baixos. **Consideram-se também as necessidades de língua para uso particular**⁵².

⁵² The Action Programme consisted of two parts. The first part was a research report giving a comprehensive account of the actual supply and demand for foreign languages in the Netherlands. It presents an analysis of the available foreign-language teaching provisions in the Netherlands on the one hand, and it assesses the need for foreign-language knowledge in trade and industry and government in the Netherlands on the other. **It also looks at language for private use**

Conforme já mencionado no capítulo teórico, o ensino da língua é regido pelo princípio da oferta e da demanda, primeiramente no sentido da multiplicidade de fins e contextos pelos quais uma língua é demandada na sociedade. Almeida Filho, em comunicação pessoal, contribuiu ainda com uma definição do “mercado de línguas”, entendido como o conjunto de demandas e oferta constante de idiomas que passam a receber/contar com um valor simbólico relativo por sua posição. Como exemplos, citou o inglês, que tem um valor internacional alto pela demanda que se registra em seu favor; o espanhol, que tem valor internacional menor, mas alto valor no contexto regional do continente (questão geopolítica) e o grego moderno, que tem valor para indivíduos ou instituições isoladas e fica muito abaixo do espanhol na conjuntura brasileira. Outra característica desse mercado, segundo o professor, é que “em cada país será acionada uma “bolsa de valores de idiomas”, simbólica sempre, que registra posições de “valor de mercado” para as línguas postas ou cogitadas para aprendizagem e ensino”. Desse modo, uma política consistente de ensino do PLE-PL2 deve contemplar a oferta mais ampla possível do idioma procurando atender a diversidade da demanda. Já vimos que a rede de ensino do português no exterior do Itamaraty usa a língua como instrumento de política externa ou política cultural exterior (como muitos outros países fazem). Já o IILP foca a língua como transnacional, no marco da CPLP (o que é muito legítimo e válido também). No entanto, o foco deve ser uma política de ensino do PLE-PL2 que responda não só ao tipo de demanda que tem o Itamaraty e o IILP, mas à demanda geral pela nossa língua no Brasil e no exterior. Nesta seção faremos um breve inventário das especificidades dessa demanda, que chamo de geral e irrestrita, analisando os dados oferecidos pelos participantes da pesquisa.

▪ Português como Segunda Língua (PL2)

Conforme já mencionei anteriormente, uma das limitações da política para o ensino do português pautado somente pelos interesses de política externa é não atender à demanda pelo PL2. Este, mais da alçada de uma política interna do que externa para o ensino da língua, é outro grande segmento do português. Almeida Filho, em sua entrevista, define o português como segunda língua quando este é outra língua de comunicação, complementar e multiplicadora, de pessoas que moram, trabalham e estudam no Brasil, imigrantes ou nativos surdos, indígenas ou ainda nascidos num ambiente multilíngue, por exemplo. Ele explica:

Com o PL2, primeiro, nós temos de preparar a recepção de estrangeiros que chegam às nossas escolas regulares sem nenhum tipo de apoio, nós temos notícias disso... Outra modalidade que temos pensado é a oferta de português para grupos de trabalhadores imigrantes urbanos, que estão crescendo no Brasil, a exemplo dos bolivianos e os haitianos em épocas mais recentes. Temos um leque de especialidades de que cuidar. Temos ainda a oferta de português para os brasileiros indígenas, o português como língua estrangeira mediada por LIBRAS, estas especialidades novas que vamos ver cada vez mais presentes no futuro.

A pressão por mão de obra estrangeira não para de aumentar no Brasil. A Secretaria de Assuntos Estratégicos do governo federal divulgou em abril de 2013 que definiu uma nova estratégia de “atração de cérebros” para trazer cerca de seis milhões de profissionais estrangeiros ao país nos próximos anos⁵³. Não há, na divulgação dessa notícia, nenhuma referência à demanda pelo português que essa estratégia gerará e, menos ainda, à forma como o governo atenderá a essa demanda. Tal omissão poderá prejudicar o projeto, obviamente. Mais recentemente, acompanhamos também pela imprensa a polêmica em torno da vinda de médicos estrangeiros ao Brasil para suprir as nossas carências deste tipo de profissional. Qual é a estratégia para ensinar o português a esses médicos? Esta é uma pergunta essencial que, por ficar sem resposta, tem sido usada como argumento das pessoas e entidades que são totalmente contrárias à importação dos médicos. É uma omissão do governo que vai contra os seus próprios interesses e os da população.

Do ponto de vista dos alunos de PL2 no Brasil, primeiro gostaria de ressaltar trechos da entrevista de Schultz:

Chegando ao Brasil, eu me senti confortável com a língua, só tive problemas com o vocabulário. Por exemplo, eu perguntei ao rapaz do hotel se tinha algum autocarro que pudesse me levar ao Itamaraty. Ele entendeu que eu queria alugar um carro. Só depois eu fui entender que autocarro no Brasil é ônibus. Então eu tive que aprender o vocabulário brasileiro. No começo eu não entendia muito as pessoas. Alguns brasileiros têm um sotaque muito diferente e no começo eu não entendia nada ou só 50%. E uma colega, que era oficial de chancelaria, também me disse que no começo ela não entendia nada... Aqui no meu trabalho, nós temos uma professora, eu a conheci numa festa de aniversário, mas eu não gostei dela. Ela não fala outras línguas, só português, e eu achei que pelo fato de não saber outras línguas, ela pode ter dificuldade em explicar certas coisas a um estrangeiro, sobretudo coisas num nível mais avançado. Ela me pareceu uma pessoa muito fechada e pouco receptiva a críticas. Ela só aceita elogios sobre o Brasil. Você não pode criticar. Depois eu tive uma experiência numa escola com um professor que tinha dado aulas na Espanha e tinha acabado de voltar pro Brasil, mas ele também não sabia como ensinar, não tinha didática, eu notei que ele nunca tinha aprendido como ensinar. Eu já tinha

⁵³ Disponível em http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/04/130416_brasil_imigrantes_cc.shtml Consultado em 18 de julho de 2013.

informado por telefone que o meu nível era avançado, mas quando eu cheguei lá ele usou um livro do nível intermediário, o que eu achei inapropriado, mas ele se empenhou em dar a aula mesmo assim e eu pensei que ele só queria mangar de mim.

O depoimento acima mostra que o aluno, mesmo tendo aprendido português no exterior, passa por um processo de adaptação à língua efetivamente usada no Brasil. O ensino de PL2 precisa ser ofertado profissionalmente e isto quer dizer que os professores devem ser formados, não necessariamente em outras línguas como sugere o aluno, mas em didática e métodos, preferivelmente com uma perspectiva multicultural, além de ter uma boa noção dos níveis de proficiência de seus alunos para planejar as aulas.

Já a aluna de PLE-PL2 de origem euroasiática, Irina Blavatsky (doravante Blavatsky) relata:

Quando cheguei ao Brasil foi outro momento. Eu tinha que praticar a língua real... Eu estudei português durante sete meses no meu país, sozinha. Mas eu acho que o segredo maior foi que eu gostei, eu adorei a língua. Por isso é que eu consegui aprender. Existem idiomas que não me atraem e nesse caso seria bem mais difícil aprender sozinha... Das quatro habilidades (ler, escrever, falar, entender), no meu estudo autônomo eu não consegui falar. Só comecei a falar quando cheguei no Brasil. Isso foi, sem dúvida, uma desvantagem de estudar sozinha no meu país, eu não tinha com quem falar... Outra das motivações que tive para aprender português tem a ver com os meus filhos. Eu vim morar no Brasil com meus três filhos e eu sabia que precisaria ajudá-los com a língua local também. Eu continuo estudando o português neste momento e também ensino a língua aos meus filhos. Eles estão estudando português na escola, mas eu dou aulas de reforço a eles em casa e também ensino a se comunicarem com crianças brasileiras nos parquinhos.

Como auxiliar uma mãe estrangeira que precisa ensinar português a seus filhos pequenos, que vão à escola no Brasil? Como oferecer oportunidades de uso real da língua a pessoas que têm um conhecimento estrutural do português e chegam ao Brasil sem nunca ter falado com ninguém? Considerando aplicações mais particulares da língua, todos esses aspectos suscitados subliminarmente por estes aprendentes também devem fazer parte de uma Política para o ensino/aprendizagem de PL2 disponibilizando materiais, um site com sugestões ou a possibilidade de trocar informações com especialistas.

Viana mencionou o caso na UFSCAR do ensino de PL2 a uma aluna com síndrome de down:

Nós temos aqui uma aluna com síndrome de down, que está aprendendo português conosco há três anos. Então, ela tem o tempo dela e os dois alunos que deram aula para ela no último semestre foram para a educação especial, nós temos um programa de pós em educação especial aqui na universidade que vai ter nota 7 da CAPES agora (a nota máxima). Um desses alunos estava desesperado porque ele ensinava para ela e ela não aprendia e então ele começou a procurar subsídios teóricos e então foi orientado sobre como ensinar bem e o resultado é que ele fez um trabalho ótimo.

Tive ainda uma experiência recente com um aluno de PL2 disléxico. Graças ao google, encontrei na internet o texto em PDF intitulado: **Práticas facilitadoras no processo de ensino da segunda língua para disléxicos**, da autora Dorcas Jané Alcarás⁵⁴. Graças à leitura desse material, pude entender melhor essa questão e então me preparar para lidar com o aluno, inclusive com estratégias inovadoras em termos de uso dos materiais didáticos e dinâmica das aulas, o que obviamente melhorou o seu entusiasmo e rendimento. Outra referência de interesse nesse campo é o livro **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**, de Veridiane Pinto Ribeiro. Como vemos acima, existe teoria e pensamento organizado sobre o ensino inclusivo de PL2. Este saber precisa fazer parte da formação dos professores e isto é mais uma função das Políticas Públicas que atendam à demanda geral e irrestrita pela língua.

▪ Português como Língua de Herança (PLH)

Na entrevista, Almeida Filho define o PLH como a oferta de ensino/aprendizagem de português para os descendentes de brasileiros nascidos e/ou criados no exterior. Defende ainda uma correspondência entre o sistema no qual esse processo se dá em outros países e o sistema de ensino brasileiro de modo que haja um estímulo de língua, de integração, de intercâmbio, chegando a um ponto em que esses aprendentes possam fazer parte da educação formal do Brasil e receber um certificado por isso, se assim o desejarem. Trata-se de uma proposta bem avançada pelo seu conteúdo prático e de reconhecimento pelo esforço realizado tanto por quem aprende quanto por quem ensina e até por quem apoia este ensino (os governos).

Procópio analisa o caso da Venezuela e de outros países:

A Venezuela recebeu nos anos 60 meio milhão de imigrantes portugueses, por causa da tragédia portuguesa, do colonialismo português, sem contar o pós-guerra e a estagnação econômica de Portugal... Por causa de uma falta de política linguística efetiva, a língua se perdeu, eles falam português em casa, português como língua de herança, mas poderia ter existido uma política mais ampla de apoio ao uso da língua... Temos uma presença brasileira no Japão, no Líbano, existem muitos trabalhadores brasileiros na Europa, nós temos ainda brasileiros com dupla nacionalidade, brasileiros, por exemplo, com passaporte brasileiro e alemão, nós temos uma grande colônia de brasileiros natos na Itália, que pelo fato de terem ascendentes italianos conseguiram o passaporte italiano e esses embaixadores natos da língua precisam ser municiados por uma cultura da língua.

⁵⁴ Disponível em <http://www.crda.com.br/tccdoc/35.pdf>. Consultado em 19 de julho de 2013.

Viana apresentou dados da região de Boston, nos Estados Unidos, que ele visitou recentemente:

Em Harvard há um movimento muito grande, principalmente em termos da língua de herança, eu não sabia, a gente sempre ouve dizer que Boston tem a maior concentração de brasileiros no exterior, mas eu não sabia que era tanto. São quinhentos mil e parece que num raio maior, que inclui a Nova Inglaterra, tem 1 milhão de brasileiros. Então, a língua de herança ali é muito forte. Eu conheci uma professora que saiu do ensino público de português aqui e começou a fazer trabalhos manuais lá, até faxina, mas aí ficou muito chateada com tudo isso, e começou a dar aulas de português, aquilo foi se transformando e agora ela é dona de uma escola grande, que lança material didático de PLH com o apoio do Banco do Brasil em Nova Iorque, então lá tem mais investimento do que aqui no Brasil. E o responsável pelo Banco do Brasil que estava no evento do qual participei disse que ele vê esse trabalho como trabalho social mesmo, não é investir porque ele sabe que os brasileiros vão fazer remessa para o Brasil e vão usar o Banco do Brasil... É um programa social para ajudar brasileiros que foram para lá com um letramento baixíssimo, o filho nasce nos EUA ou foi muito pequeno e vai para a escola naquele país, ele começa a receber uma educação muito boa e às vezes chega a se envergonhar dos pais, pelo nível educacional dos pais... sem contar as crianças que amadurecem muito rápido porque aos dez anos já acompanham os pais nas cortes, para resolver problemas legais, e eles são a voz entre os pais e a corte. Eles têm que crescer muito cedo, então são problemas sociais muito grandes. Nas igrejas também, o número de brasileiros é muito grande, se vê na placa de metal das igrejas dizeres em inglês e português.

O depoimento do professor enlaça com um aspecto levantado pelo professor de relações internacionais antes, o do português como língua da pobreza e da vergonha, falado pelos imigrantes brasileiros com um nível de letramento baixíssimo, neste caso nos Estados Unidos. O PLH surge como a oportunidade de resgatar se não os pais, os filhos desses imigrantes, oferecendo a eles letramento de qualidade em língua portuguesa com um senso de responsabilidade social (como o assumido pelo funcionário do Banco do Brasil em Nova Iorque) e cultural (ver Widdowson, no capítulo teórico, p. 33). Resumindo, neste caso, o PLH emerge como uma forma de diminuição ou de correção das consequências do *apartheid* social brasileiro e merece uma política de oferta urgente.

▪ Português nas regiões de fronteira do Brasil com outros países da América do Sul

O ensino do português na fronteira, em alguns casos num contexto de bilinguismo com o espanhol e mesmo com o francês (Amapá) e o inglês (Guiana), é bastante específico constituindo uma área de especialidade, inclusive em termos de políticas públicas para o ensino/aprendizagem das línguas, principalmente pelo fato de que estas devem ser coordenadas com os governos dos países fronteiriços. Outra complexidade deriva da existência de dialetos, como na fronteira com o Uruguai, onde se falam os *Dialectos*

Portugueses del Uruguay (DPU) ou português uruguaio. Nas palavras de Moita Lopes (2013):

As políticas linguísticas educacionais uruguaias registram a existência do português uruguaio; contudo, os falantes de tal língua ainda se defrontam com muitos preconceitos, principalmente por que se continua a operar com a noção de língua como estável e homogênea, o que inferioriza o português uruguaio e privilegia o português padrão, assim como o espanhol padrão (ou seja, línguas inventadas e idealizadas).

Mais do que ensinar português e/ou espanhol, neste caso, as autoridades educacionais brasileiras e uruguaias precisam reconhecer o lugar do português uruguaio no sistema de ensino, o que nos remete à sociolinguística educacional e, obviamente, à política para o ensino/aprendizagem dessas línguas.

Procópio propõe a criação de programas bilíngues nas rádios das regiões de fronteira em português, espanhol e mesmo nas línguas indígenas como forma de promover e ensinar as línguas. Destaca o caso de Roraima onde grande parte dos ouvintes de rádio é indígena.

Príncipe descreve os contextos de fronteira que conhece no Paraguai e na Guiana Francesa:

A comunidade brasileira é grande próximo da fronteira com o Brasil, em cidades como Ciudad del Este, Pedro Juan Caballero, Salto del Guairá... onde tem muitos proprietários de terras, produtores de soja, produção essa que no Paraguai é uma extensão da produção de estados como Paraná e Rio Grande do Sul. Então, nesses lugares teríamos que trabalhar com o governo paraguaio para oferecer o ensino de português a essa geração de brasiguaios... Um primeiro problema é que o Centro Cultural Brasileiro está em Assunção e a maioria desses brasiguaios não está na capital... A Guiana Francesa é a parte do território francês ((na América do Sul)) onde mais se aprende português. A questão é que Caiena está só a 180 km do Brasil e os guianenses se sentem mais próximos do Brasil. Eles veem a televisão brasileira porque recebem por satélite o sinal da TV brasileira e têm acesso às nossas novelas e ao nosso futebol, assim aprendem também o português. E isso não acontece só na Guiana Francesa, acontece também no Suriname (ex-Guiana Holandesa) e na Guiana (ex-Guiana Inglesa). Eles põem antenas e recebem a televisão do Brasil. E no Paraguai também, eles colocam a antena e recebem o sinal da televisão brasileira. Isso quer dizer que a nossa televisão via satélite é uma grande divulgadora da língua portuguesa. ((voltando à Guiana Francesa)) A oferta do português é obrigatória por um acordo que existe entre os governos do Amapá e da Guiana Francesa. Assim sendo, e com o apoio do Itamaraty, a língua obrigatória que se ensina no Amapá não é o inglês, mas sim o francês. Com o apoio do governo francês, existem ainda estágios para que alunos brasileiros aperfeiçoem seus conhecimentos da língua francesa em Caiena. Por outro lado, alunos da Guiana Francesa vão para Macapá e passam lá uma semana convivendo com a língua portuguesa, além de conhecer aspectos culturais como o nosso futebol e as paisagens oferecidas pelo rio Amazonas na região. Tudo isso é resultado de um convênio entre os governos da Guiana Francesa e do Amapá. No tempo em que eu trabalhava lá, ajudei a implementar e a fortalecer o leitorado de língua portuguesa na universidade da Guiana Francesa.

Daqui deduzo que a política para o ensino do português na fronteira deve envolver a esfera tanto federal quanto estadual do governo, e não só a área educacional e das relações

exteriores, mas também comunicações (televisão e rádio) e mesmo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), ou seja, o Ministério da Justiça. Do ponto de vista da gestão, quanto maior o escopo temático e geográfico da demanda por língua maior deverá ser o arco institucional implicado.

▪ Oferta de português no contexto de grandes eventos internacionais realizados no Brasil

Perguntei a Almeida Filho como o Brasil poderia aproveitar a oportunidade de sediar a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016 para promover o PLE-PL2. O professor respondeu:

Se tivéssemos uma política e um organismo que se ocupassem dessas coisas, ficaríamos preparados naturalmente para esses eventos, não teríamos com que nos preocupar. O que acontece aqui é que como temos um despreparo acumulado, esses eventos acabam acirrando algumas das nossas deficiências... Ações de emergência não dão longevidade para aquilo que queremos. Mas, claro, temos de ser realistas e em função desses dois grandes eventos internacionais, talvez possamos contar com uma secretaria temporária que se encarregue deles, mas se dermos força para o temporário sem pensar no perene, não estaremos atuando de maneira racional.

Voltando à multiplicidade da demanda/oferta em torno do PLE-PL2, em minha trajetória como professor tive ainda experiências com o ensino de português para pais adotivos estrangeiros de crianças brasileiras (incluindo a elaboração de materiais específicos sobre o tema); português para uma tradutora francesa de português-francês; português para um consultor em logística aeronáutica; português para entender as letras das músicas de Chico Buarque (curso proposto por uma aluna belga, fã inveterada do cantor carioca); português para um consultor alemão que havia estudado a língua há 20 anos e precisava “refrescar” seus conhecimentos sobre a forma escrita para produzir um relatório; português para uma aluna sueca que estava de passagem pelo Brasil e queria aulas intensivas durante somente uma semana, só para ter um contato mais próximo com essa língua que ela estimava tanto, mesmo sem conhecê-la; entre outros.

Como conclusão desta seção, reafirmo que as especificidades da demanda pelo ensino do PLE-PL2 são dinâmicas e pouco previsíveis, já que dependem de variáveis econômicas, sociais, políticas e culturais e profissionais ou pessoais dos alunos as mais diversas. Reitero a necessidade de fortalecer uma política de oferta de línguas e instituições que se ocupem da multiplicidade da demanda de modo que esta se reflita numa oferta do ensino da língua mais profissional e inclusiva, contemplando ainda os imperativos da política linguística exterior do

Itamaraty e transnacional (CPLP/ILP). Praticamente, isto se reflete em formar professores para esse mercado multiforme, compilar materiais didáticos específicos disponibilizando-os em algum site ou biblioteca, documentar experiências didáticas de professores, alunos e terceiros, além de fazer a ponte entre esse tipo de prática e a teoria de Ensino/Aprendizagem de Línguas.

4.3.5 Políticas para professores, alunos e terceiros agentes de PLE-PL2

- Uma concepção transformadora da abordagem: professores e alunos como diplomatas da língua/cultura.

Almeida Filho, a partir do seu aprofundamento teórico e das suas experiências práticas no campo da formação de formadores e de aprendentes de PLE-PL2 no Brasil e no exterior, vislumbra o aluno e o professor, em primeiro lugar, como diplomatas da língua/cultura. Depois vêm os terceiros que trabalham pelo português, os diplomatas tradicionais que atuam a favor da língua de maneira pontual e modesta. Para o professor, essa ideia tem um lugar importante na constituição da abordagem porque se trata do lugar de convivência das ideias. Nas suas palavras:

Imaginar um aprendiz, um aprendente e um professor, um ensinante, um facilitador, com essas características diplomáticas, da diplomacia cultural, significa conceber o trabalho de outra maneira, muito diferente, que corresponde a trabalhar com a cultura, com a compreensão, a trabalhar na interlocução, no entendimento, que em última instância vai acabar na democracia e na paz lá na frente. Quando você trabalha cultivando um aluno diplomata cultural, não é só para aquele momento em que ele está aprendendo o português, é para a vida dele, ele aprende a ser isso com o português e até com outras línguas novas que ele porventura venha a aprender. Então, essa é uma atitude que se faz componente da abordagem, uma preparação de ideias e de atitudes que vão funcionar para a vida e isso não é só pra ele, é pra vida dele e para a descendência dele. Muitas vezes os filhos, a família, são contaminados por uma simpatia no sentido pleno da palavra, uma simpatia que aproxima, que compreende, que vai se estender para outras gerações de amigos do Brasil e amigos da cultura brasileira. É maravilhosa essa capacidade de multiplicação, o ensino de línguas como uma coisa multiplicadora, não adicional como está se falando agora. É fantástico porque criamos amigos, pessoas que querem se relacionar com o Brasil de uma forma adulta e não de uma forma vencida, submetida ou colonizada, mas de uma forma madura de compreender e lidar com conflitos e com o país, que nós podemos cultivar da mesma maneira como já estamos trabalhando, mas incorporando algumas ideias ao nível da abordagem, trabalhando a formação, o material didático, a avaliação para que todos assumam uma perspectiva de diplomacia cultural e com isso os frutos mais tarde sejam duradouros e multiplicadores.

O professor sugere que o papel de diplomata da língua e da cultura já é desempenhado por muitos professores e alunos de PLE-PL2 ao longo das gerações. No entanto, o seu reco-

nhecimento em nível da abordagem de ensino/aprendizagem, refletido na formação de professores, nos materiais utilizados nas aulas e mesmo na avaliação, garantirá com maior eficácia o efeito multiplicador dessa estratégia ao trazer mais consciência quanto a isso aos atores da OGEL.

Procópio expõe a realidade do professor de português que ele vê:

O professor de português é um professor desprestigiado. Os cursos de letras e de educação, ao contrário de países escandinavos como a Finlândia, por exemplo, que valoriza muito o curso de pedagogia, aqui são vistos como cursos mais fáceis. Então esse olhar equivocado sobre a educação, incluindo a língua portuguesa, é um reflexo.

Outra realidade é que o professor de PLE-PL2 dificilmente se manterá no mercado se não tiver uma formação à altura das expectativas de seus alunos estrangeiros, oriundos dos lugares mais diversos em todo o mundo com demandas igualmente diversificadas. A formação continuada acaba acontecendo na prática, mediante leituras especializadas, participação em eventos na área e, idealmente, em cursos de especialização e/ou pós-graduação.

Almeida Filho propõe que o professor que trabalha tanto no Brasil quanto no exterior tenha um passaporte específico com uma cor específica. E que seja tratado de outra maneira porque ele é um aproximador, um agente da compreensão e, com sorte, da paz. Ele detalha:

Essa pessoa precisaria ter a chancela da ONU num passaporte com uma cor específica, para que ele seja reconhecido como um agente que trabalha para a paz e para o entendimento, e essa pode uma aspiração legítima da profissão. No momento, precisamos, sim, explicitar novas dimensões da carreira da modernidade, que começou nos anos 30 do século passado com a Reforma Francisco de Campos no primeiro mandato obtido à força por Getúlio Vargas... Quando o professor de PLE está numa carreira de professor universitário é um pouco melhor... Há, sim, uma agudização da necessidade de implantação de uma carreira que contemple o professor de PLE, um professor que se ocupa das relações internacionais de maneira direta, importantíssima, de um modo que, às vezes, até a diplomacia tradicional não esteja podendo trabalhar. É incrível que o Itamaraty tenha incorporado o PLE imaginando que se tratasse do ensino de umas aulas de português, de um trabalho de ensino de gramática e vocabulário de uma língua, com algumas notas esparsas de cultura e arte brasileira. Nunca imaginaram que o trabalho de ensinar português e cultura brasileira estava entre os mais refinados e elevados de sua categoria. Os professores de PLE, por exemplo, ganham uma fração do que ganham os diplomatas de carreira e fazem um trabalho que é muitas vezes tão valorizador da amizade e da compreensão quanto o dos diplomatas de carreira. Muitos trazem em quantidade e em profundidade, uma aproximação do Brasil com estrangeiros que a diplomacia pode não ter atingido com suas iniciativas convencionais.

O professor se refere aqui especialmente ao trabalho realizado pelos professores de PLE nos Centros Culturais Brasileiros no exterior. O trabalho desses profissionais em prol da

divulgação da língua e da cultura, num sentido até geracional como sugerido antes, efetivamente não é recompensado em termos de salário e plano de carreira como reflexo de uma visão míope de terceiros. Uma professora brasileira da área de PLE de uma universidade conceituada no Brasil me relatou recentemente que foi leitora durante dois anos numa universidade de um país escandinavo. Gostaria de ter dado continuidade ao trabalho que começou a desenvolver, mas decidiu retornar ao Brasil porque não podia comprometer a sua aposentadoria. O Programa de Leitorado do governo brasileiro não lhe dava nenhuma garantia nesse sentido. Uma Política para o professor de PLE precisa cuidar de sua formação, de seu salário, plano de carreira, aposentadoria e passaporte diplomático, como profissional de uma área estratégica para o Brasil.

Príncipe discorda da designação “diplomata da língua” para o professor de PLE:

A palavra diplomata tem uma conotação política. É claro que, indiretamente, se você abrir o espaço linguístico você está abrindo o espaço de interlocução. Eu acho que a palavra diplomata talvez não seja conveniente. Eu vejo mais um promotor cultural, linguístico. Eu vejo o termo diplomata mais no *stricto sensu* do que no *lato sensu*.

O fato é que muitos profissionais da área de PLE já colaboram com o Itamaraty, especialmente quanto à formação de professores, mas o corporativismo da maioria dos diplomatas brasileiros os impede de ver esses profissionais como colegas de trabalho. Assim sendo, é lógico que quanto mais os profissionais do PLE-PL2 ocuparem seu espaço em termos da gestão e da oferta da demanda geral pela língua, incluindo a do Itamaraty e da CPLP/IILP, mais conquistarão reconhecimento, status e direitos.

Vou inserir aqui a resposta a mais duas questões de letramento crítico propostas por Janks (ver p. 33): Como os silenciados no contexto de trabalho (professores de PLE no exterior e de PL2 no Brasil, por exemplo) podem começar a falar? Como os professores podem ter acesso a textos/discursos empoderadores? Em resposta à primeira questão, retomo o argumento de Bohn (ver p. 29) que nos lembra do papel que devem desempenhar linguistas aplicados, pesquisadores e lideranças das associações (que constituem os intelectuais tradicionais) na construção de uma política de línguas. É importante considerar ainda, em qualquer hipótese, a participação efetiva do maior número possível de professores, entendidos como intelectuais orgânicos, vivos, envolvidos com a práxis, nesse processo. Quanto ao acesso a textos/discursos empoderadores, proponho conteúdos como a definição de Almeida Filho do professor e do aluno como diplomatas da língua/cultura em nível prático e da abordagem, assim como a reivindicação de salário digno, plano de carreira, aposentadoria e

passaporte distintivo para os ensinantes como ideias reunidas aqui que podem empoderar estes últimos à medida que se apropriem das mesmas e se engajem em sua concretização.

▪ A formação do professor de PLE-PL2

Até 1997 não havia no Brasil um curso de letras com habilitação específica em PLE-PL2. O primeiro deles foi criado nesse ano na Universidade de Brasília, no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP). Até então, não havia uma formação que fizesse distinção entre o ensino/aprendizagem do português língua materna e o do PLE-PL2, como explicitam Cunha e Santos (2002, p. 35);

Os programas de educação de professores/pesquisadores em Português Língua Estrangeira em nível de graduação nas universidades brasileiras, como os da UnB e da UFRJ, são tentativas de resolver o problema de formação do profissional especializado na área, que precisa ter mais do que conhecimento gramatical da língua portuguesa. Precisa do vivenciamento do aprender e ensinar língua(s) estrangeira(s).

Se esses cursos de graduação, aos quais se somou depois o da Universidade Federal da Bahia (UFBA), têm sido satisfatórios em termos da preparação para o mercado de trabalho atual em PLE-PL2 não será objeto de análise aqui, mas é assunto prioritário na formulação de Políticas para o ensino/aprendizagem da língua.

Viana forneceu alguns dados sobre a formação de professores em sua universidade, a UFSCAR:

Os nossos professores de PLE na UFSCAR são alunos da graduação de letras português-inglês, português-espanhol e da pós-graduação, os que estão fazendo mestrado ou doutorado na linha de pesquisa da linguística, que tem três linhas, uma delas é Ensino e Aprendizagem de Línguas, filiada à Linguística Aplicada... Eu falo pra esses alunos que dão aulas de PL2 em São Carlos, muitas vezes para estrangeiros que estão transitando na própria universidade ou nos campi da USP de São Carlos que temos de ser muito profissionais, preparar bem as aulas, entregar planos de curso, cumprir bem esse plano, não chegar atrasado na aula porque muitos estrangeiros não estão acostumados com o nosso atraso de cinco, dez ou quinze minutos, porque o público é exigente nesse sentido... Nem todos os cursos de graduação em letras no Brasil têm condições de oferecer uma licenciatura específica em PLE. Aqui na minha universidade, por exemplo, não seria possível neste momento. Mas o que, sim, podemos fazer é oferecer disciplinas. Por exemplo, na atual grade curricular da graduação tem uma disciplina optativa de seis créditos. Dois créditos teóricos onde eu explico a teoria da aula de PLE e depois os alunos já partem para a prática, dando aulas que correspondem aos quatro créditos restantes.

Com relação à formação específica em PLE-PL2, Viana considera a dupla habilitação: português como língua materna e PLE, adotada pela UFBA, a melhor alternativa, pois o

professor, ainda que não ensine a metalinguagem, precisa conhecê-la, por exemplo, para ensinar ao falante de espanhol as diferenças do português. Almeida Filho se preocupa com a distribuição regional dos cursos de formação de professores no Brasil:

Se considerarmos que na região norte do Brasil não há centros dedicados à pesquisa em PLE em número adequado para as necessidades, temos de criar ali mais dessas unidades. Temos de induzir a criação de centros nas regiões e estados, para que as pessoas desses lugares possam ir em busca de especialidade. Isso é indução e essa indução é tarefa da Política.

Uma solução para formar não só professores, mas também alunos em PLE-PL2 em regiões remotas poderia ser a oferta de cursos à distância por centros avaliados como de excelência.

Outro aspecto muito relevante levantado por Viana é o investimento na formação de professores estrangeiros de português, principalmente no sentido de complementar os esforços feitos pelos próprios países, como é o caso da Argentina. Esse país vizinho sul-americano tem o maior número de *profesorados* fora do Brasil, são atualmente 16 cursos de licenciatura para professores de PLE, de nível superior (ver quadro 4, no Apêndice B- p. 133). Em 2012, a SI-PLE se manifestou⁵⁵ a favor da Associação Argentina de Professores de Português (AAPP), que denunciou a política proposta pela Direção Geral de Cultura e Educação da Província de Buenos Aires de extinção dos *profesorados* de português da Província. Perguntei a Príncipe, que já tinha trabalhado com o PLE na Argentina, sobre as possíveis razões disso e ele comentou:

Eu tenho um palpite. Se for em nível da municipalidade de Buenos Aires, tenho notícia de que estão com muitos problemas financeiros e estão cortando gastos de tudo quanto é jeito. Eu tenho a impressão que é uma questão econômica, também se for em nível da província de Buenos Aires onde o governador está se opondo à presidenta e há problemas graves quanto à alocação de recursos. Existe uma lei que obriga o governo federal a alocar recursos, então eu desconfio que exista algum problema nesse sentido.

Mais do que emitir uma nota de preocupação quanto à política da Província de Buenos Aires, os agentes da Política para o ensino do PLE no Brasil deveriam tentar intervir da maneira mais diplomática possível para tentar evitar o fechamento desses *profesorados*, inclusive pensando na contribuição com recursos, se fosse o caso e se houvesse essa possibilidade, por meio de patrocínios, por exemplo. Por outro lado, é preciso mudar

⁵⁵ Disponível em http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=232:carta-aberta&catid=1:notas&Itemid=62 Consultado em 19 de julho de 2013.

urgente a mentalidade no Brasil de que estrangeiros somente podem dar aulas de seus idiomas nativos aqui. Conheço o caso de uma professora argentina de PLE formada em seu país, residindo atualmente em Brasília, que só consegue trabalho como professora de espanhol. Por outro lado, temos o exemplo positivo da UFSCAR, que foi mencionado por Viana, de uma professora estrangeira que dá aulas de PL2 em São Carlos.

Como resenhei no capítulo teórico, nos textos sobre Políticas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil que encontrei, estudiosos como Bohn definem como primordial o envolvimento dos professores, como intelectuais orgânicos, nas questões de política da língua e do ensino-aprendizagem. Do contrário, teríamos um “exército sem soldados” nas palavras do professor. A formação dessa massa crítica de professores ainda está por fazer e a tradição positivista e estruturalista dos cursos de Letras em nada ajuda nessa tarefa hercúlea. Ouvem-se vozes aqui e acolá que atentam para a questão das Políticas, como as citadas aqui, mas as universidades e associações de professores, em seus eventos, sites e atividades, mesmo naqueles focados em Políticas, precisam ir além do discurso meramente acadêmico e “arregaçar as mangas”, ser propositivos, ter atitudes que levem à prática. Não se trata de uma questão individual, de uma especialidade do ensino de LEs, mas sim de uma dimensão que afeta todo o coletivo de professores e alunos, uma questão social.

Perguntei também a Viana sobre suas experiências como professor do PROFIC, curso de formação de professores de PLE na rede brasileira de CCBs no exterior, promovido pela DPLP/Itamaraty e ele respondeu:

O público é bem variado e é então quando se sente a necessidade de uma formação mais específica. Em alguns desses centros sempre tem alguém que é formado em letras, mas que não estava preparado para ensinar português para estrangeiros, e foi aprendendo na prática, bem poucos tinham experiência em PLE antes. Quando é formado em letras, esse já está um pouco melhor em termos de preparação, mas aí tem muitos que são formados em geografia, turismo e outras especialidades. Num dos países tinha uma médica, ela tinha consultório montado, mas deixou tudo para dar aulas de português. Então, por isso, em geral esses professores estão muito ávidos por uma formação específica. Existe um projeto atualmente da DPLP de oferecer uma especialização com uma parte à distância. O PROFIC é formação continuada, no Peru foi o PROFIC 3 e então já deu para perceber alguns resultados, depois do PROFIC 1 e 2. A gente percebeu que os professores estavam mais teorizados, sabendo relacionar a teoria com a prática. Mas não dá para dar um curso, sem que haja programa continuado. Esses cursos também precisam de uma sistematização. Esse é o conceito da formação continuada orgânica de que necessitamos.

A noção de formação continuada é essencial na área de PLE-PL2 porque os cursos de formação em nível de licenciatura ainda são escassos, a demanda pela língua vem aumentando em progressão geométrica e isso favorece a informalidade do ensino,

principalmente no contexto de crise econômica internacional (e de brasileiros desempregados no exterior). A informalidade é tudo o que a Política de ensino/aprendizagem da língua deve evitar em qualquer nível já que o que a área precisa é do oposto a isso, ou seja, de profissionalização e vinculação da teoria científica da área com a prática. Ainda assim, como vimos acima, a formação tem de ser sistematizada e regular. Somente este aspecto já representa um trabalho gigantesco por fazer neste momento.

Miranda interpretou do seguinte modo sua trajetória para chegar a ser professora de português contratada por uma universidade europeia:

A minha universidade foi a primeira a ensinar a língua portuguesa dentro de uma faculdade de interpretação e tradução no país. O português já era ensinado antes, mas dentro dos departamentos de filologia portuguesa, então fui eu que comecei com o português na área de tradução e interpretação. Eu tenho a impressão de que eu sou a única brasileira contratada por uma universidade aqui porque todos os professores dos departamentos de filologia são professores portugueses ou nativos. Eu fui contratada em 1988. Na época, o diretor da escola de tradução queria ampliar a oferta linguística e incluir chinês, árabe, japonês e português também e aí houve um concurso, eu me apresentei, nessa época eu estava dando aula, fazia dois anos que eu estava dando aulas no Centro de Estudos Brasileiros (CEB). Eu vim para cá fazer doutorado. Não havia uma predileção pelo português brasileiro ou europeu. Eu fui escolhida pelo meu currículo.

Quanto à elaboração de materiais, outra função importante do professor de PLE, ela explicou:

No começo eu usava uma coletânea de materiais que eu mesmo fazia com a preocupação de adaptá-los para a nossa realidade. Eu trabalho com materiais brasileiros porque sou brasileira e a minha referência é o Brasil, mas dadas as especificidades dos meus alunos nem todos os materiais servem... É um ensino de língua muito dirigido para a tradução. A questão básica é a compreensão do texto escrito. Então eu decidi criar o meu próprio material, eu tenho dois livros publicados, livros de língua, Português I e Português II e então eu decidi criar outro livro: Português Básico para Tradutores. Nós temos muito claro que nós não somos uma escola de línguas. Nós formamos tradutores. O texto escrito recebe uma ênfase muito maior em termos de compreensão e leitura. O aluno precisa entender bem para poder traduzir. Mas é claro que para poder entender a gente trabalha as outras competências também, a expressão oral e escrita, mas claro o foco é a compreensão escrita. Quanto a tipologias de textos, estamos muito atentos ao que o mercado demanda: textos turísticos, informativos, manuais de eletrodomésticos, é algo que tem sido muito pedido, mas também trabalhamos a tradução literária, como mais uma tipologia, mas não especificamente. Nós detectamos essas necessidades do mercado não por meio de pesquisa sistemática a respeito, mas porque os alunos trabalham em empresas, empresas daqui que atuam no Brasil e em Portugal também, mas principalmente no Brasil.

Professores de PLE, mesmo sem formação específica, atuam em universidades estrangeiras e aprenderam a exercer a profissão na prática, muitas vezes em contextos muito específicos, como o de língua para tradução e interpretação citado acima. Devido também à especialidade, muitos desses professores são obrigados a produzir os seus próprios materiais

já que não há material disponível no mercado ou talvez haja, produzido por outro professor em outra universidade ou centro de ensino, mas não há um registro formal desse dado. Uma política proativa para o ensino/aprendizagem de PLE deve se ocupar não só de apoiar a produção de material didático, mas também de documentar constantemente informação sobre materiais produzidos em todo o mundo e disponibilizar essa informação aos professores e aprendentes. Outra tarefa gigantesca, principalmente porque está acumulada há anos e por fazer. Este Banco de Materiais pode servir também como excelente fonte de pesquisas na área.

Viana mencionou o Banco de Materiais que ele mantém na UFSCAR:

A gente não tem um livro didático para seguir, a gente vai elaborando os materiais retirando algumas partes de livros didáticos, nós temos vários livros didáticos no Centro de Referência, temos inclusive livros editados na Rússia, no Peru, na China, nos Estados Unidos e tem os brasileiros como *Avenida Brasil*, *Muito Prazer*, *Fala Brasil* e outros. E também produzimos os nossos próprios materiais como o que foi produzido pela Edna Hércules Augusto, baseado em princípios sobre desenvolvimento de material didático, de Brian Tomlinson, que ficou ótimo.

Para encerrar este tópico, escolhi outro trecho da entrevista de Viana, sobre o significado de ser professor de PLE:

Para os professores no exterior, eu sempre falo nos cursos, você está fazendo o melhor que você pode fazer no exterior, você está falando de você, da sua identidade, do seu país, da sua música para pessoas que querem saber sobre isso. Você está ensinando a sua língua. Não há nada melhor para quem está no exterior do que fazer isso. Você pode ir como engenheiro de uma empresa importante e estar lá ganhando muito dinheiro, mas não é tão prazeroso e afetivamente relevante quanto fazer isso.

Viana ressalta claramente a diferença entre ser professor de português como língua materna e como língua estrangeira ou segunda. Isso deve se refletir nos currículos dos cursos de formação de professores e na própria visão que estes têm da sua profissão. Além da formação metalinguística, o professor de PLE-PL2 é diplomata da língua e da cultura. Esta dimensão da profissão precisa ser mais entendida e disseminada em todos os níveis, do governo às universidades e programas de testes vocacionais, passando pela mídia.

▪ Políticas para os alunos de PLE-PL2

Para Almeida Filho, o futuro dos alunos de PLE começou com a abordagem comunicativa. Nessa abordagem o aprendente tem um lugar central já que não se pode ser comunicativo sem ouvi-lo. Na voz do professor:

O aprendiz deve nos dizer uma boa parte daquilo que precisa ser feito. Não temos ouvido suficientemente os nossos alunos. Há muita iniciativa, muita consulta feita pessoalmente, esporadicamente, por um professor mais perceptivo, mais preparado, em escolas específicas, em universidades onde existe um nível de consciência de pesquisa maior, mas como uma prática planetária, mais global, disseminada, nós não a temos ainda.

Seguindo esta linha de pensamento é que decidi ouvir dois alunos de PLE-PL2 no contexto desta pesquisa, não diretamente sobre políticas públicas para o ensino-aprendizagem da língua, ou seja, não como participantes primários da pesquisa, mas sobre seus processos e experiências de aquisição (já que atualmente são fluentes em português), portanto, como participantes indiretos ou secundários. Deste modo, concedo a eles um lugar na construção das Políticas ao utilizar os seus testemunhos para referendar ou contrastar o pensamento dos demais participantes da pesquisa, que são professores e terceiros agentes (ver atores da OGEL, p. 24). Além disso, observei que alunos para quem o português é a quarta ou quinta língua estrangeira (como os aqui entrevistados) têm opiniões fortes sobre ensinar e aprender, pois podem inclusive comparar as diferentes trajetórias por que passaram na aprendizagem/aquisição de diferentes línguas que, por sua vez, constituem a sua cultura de aprender. Desta forma, a diversidade das culturas de aprender dos alunos de PLE-PL2 é um aspecto fundamental para formular políticas públicas de ensino/aprendizagem com significado para eles, atendendo ou reformulando suas expectativas.

Almeida Filho apresentou alguns dados sobre o perfil do aprendente de PLE na América do Sul: Costumam em média estudar a língua por 11 meses em cursos que podem ser intensivos. São geralmente estudantes, universitários, profissionais liberais, alunos com uma educação entre média e universitária. Miranda explicou que o perfil dos seus alunos universitários tem mudado muito nos últimos anos, no sentido de que antes a maioria era de nativos do país onde ensina e que agora há alunos de várias nacionalidades e descendências:

O jovem europeu sente uma atração pelo Brasil e acho que tem muito a ver com a nossa cultura e sobretudo com a música brasileira. É a porta de entrada do interesse do jovem, a música chama muito a atenção dos jovens. Os alunos eram nativos. Isso agora mudou completamente porque desde que entrou quatro anos atrás o espaço comum europeu, toda aquela reforma de Bolonha, eu tenho tido muitos alunos europeus e alunos de outras regiões do país além de muitos alunos que eu chamo de híbridos, como franceses que são filhos de marroquinos, já nascidos na França, ingleses filhos de indianos, ou alunos com pai japonês, mãe marroquina, isso é um pouco da realidade atual, essa nova geração é híbrida, digamos, gente que emigrou, de diferentes culturas que acabaram se casando, é muito interessante ver como essa nova geração é totalmente multicultural.

Almeida Filho defende que é preciso dispor desse tipo de informação sobre os alunos de PLE de forma mais completa, regular e consistente, de modo que possa ser citada, apoian-

do ainda a tomada de decisões nas instituições. Esses dados devem ser públicos além de circularem nas revistas ou publicações especializadas, às quais muitos tenham acesso. Um segundo aspecto é que os aprendentes saibam em que consiste o processo de adquirir uma língua. Para isso, será necessário elaborar materiais específicos para que tenham em mãos ou na internet textos que os ajudem a ser mais autônomos, a manterem boas práticas neste sentido. Blavatsky confirma a segunda tese do professor:

Desde que eu soube que ia morar no Brasil, eu comecei a procurar professores de português no meu país, mas infelizmente não há nenhum professor de português lá. Então eu fui para a internet e comecei a pesquisar sobre livros e achei alguns livros russos e dos Estados Unidos. Consegui também alguns CDs... Entre as línguas estrangeiras, o português foi a primeira que tive que aprender sem a ajuda de um professor. Eu teria preferido ir a uma escola para fazer um curso de português, mas isso não foi possível... Para aprender sozinha o português eu não tinha muito tempo. Eu tenho três filhos e o único tempo livre que tinha era quando eles estavam na escola. Então eu aproveitava para estudar a gramática... Depois, enquanto eu caminhava para a escola para pegar meus filhos, eu sempre escutava os CDs do livro repetidamente. No começo foi muito difícil porque eu não entendia a pronúncia...

A aprendente contou unicamente com a sua cultura de aprender línguas estrangeiras para enfrentar o desafio de ter que aprender o português autonomamente. Em sua entrevista, Almeida Filho reivindica uma política que leve em consideração a autonomia do aluno. Para isso sugere que material teórico sobre autonomia da aprendizagem do PLE seja disponibilizado e que mesmo os professores se beneficiariam disso. A linguagem desse material não pode ser técnica já que os aprendentes deverão aproveitá-la para suas práticas individuais, incorporando um protagonismo crescente que aumentaria a autonomia para aprender bem. A aluna não dispôs de cursos de português em seu país e nem de informações sobre materiais didáticos brasileiros que pudessem ajudá-la em seu processo de aprendizagem. Acabou utilizando materiais produzidos nos EUA e na Rússia, aos quais teve acesso mais rapidamente no buscador da internet. Cursos online de PLE assim como referências em buscadores internacionais de materiais produzidos no Brasil seriam bons instrumentos de política de ensino/aprendizagem para sanar essa deficiência.

Por outro lado, observo e registro na cultura de aprender línguas dos dois alunos entrevistados uma forte tradição gramatical:

((Schultz)): Fui fazer um curso de língua portuguesa na faculdade de letras da Universidade de Lisboa. Eu estudei durante dois semestres... A aula era gramatical, mas eu gostava, isso me impedia de aprender a língua de qualquer jeito. A língua tem regras, que se você não obedecer, as pessoas não entendem. Você não pode falar como você quiser... É claro que o português tem as suas particularidades, mas também é possível aproveitar algumas regras de outras línguas. Então, o francês e o espanhol são uma boa base para aprender português... Eu não gosto de exercícios, aqueles com lacunas, porque não é natural. Então métodos pela internet com exercícios tam-

bém não me ajudam a aprender. Mas eu preciso de um livro que me explique a gramática.

((Blavatsky)): Outra língua latina que eu aprendi foi o francês. O método utilizado na escola onde estudei era totalmente diferente do que usei para aprender português. Não tinha gramática, era tudo baseado em diálogos, método comunicativo, não gostei, e por isso prefiro o método como aprendi o português. Quero entender o porquê desta expressão e desta palavra. Quero saber por que uma palavra é colocada no começo ou no final da frase. Porque depois eu terei de construir frases e para fazer isso corretamente eu tenho que entender a estrutura da língua..

Parece contraditório que a abordagem comunicativa nos leve a conceder aos alunos um lugar central no processo de ensino-aprendizagem e na formulação de Políticas para o ensino do PLE-PL2 e que estes nos respondam com tanta ênfase na abordagem gramatical. Na verdade, o processo de explicitação teórica sugerido antes por Almeida Filho quanto à autonomia da aprendizagem, deve se estender a outros aspectos do ensino de línguas como as abordagens gramatical e comunicativa. Mais uma vez, professores, terceiros agentes e todo o processo de ensinar e aprender/adquirir línguas só tendem a ganhar com esse que seria um procedimento recomendável pela abordagem comunicativa, com consequências para uma nova política, que teria de divulgá-lo adequadamente.

▪ Políticas para terceiros agentes na área de PLE-PL2

Em sua entrevista, Almeida Filho se referiu à formação de terceiros agentes, pessoas do governo em postos de decisão e formadores de opinião em boas políticas e boas práticas de ensino e aprendizagem de línguas, mas colocou essa possibilidade numa perspectiva mais longínqua no tempo. Enfatizou ainda aspectos fundamentais de uma Política de ensino/aprendizagem do português como passos para atingir uma consciência de área, Políticas maiores de institucionalização que sinalizem uma priorização da área de PLE-PL2 e o papel do professor e do aluno como diplomatas da língua/cultura, antes dos terceiros, entre os quais diplomatas de carreira. O professor aponta um dilema de protagonismo. Se, por um lado, cabe a muitos terceiros agentes tomar a frente em termos de políticas, devido a suas posições de poder onde decisões são tomadas e recursos são alocados; por outro, professores e acadêmicos da área de ensino e aprendizagem de PLE estão à frente em termos de diagnóstico e conhecimento sobre o que precisa ser feito numa escala de prioridades. Conforme asseverei antes, já existe uma cooperação entre a Academia e o Itamaraty, por exemplo, para a formação de professores dos Centros Culturais Brasileiros e Almeida Filho, na entrevista, propõe que essa cooperação seja ampliada para garantir a formação de terceiros agentes, o antes possível.

Por sua vez, Viana ressalta a falta de conhecimento nos altos escalões do governo sobre as implicações do ensino/aprendizagem em suas múltiplas dimensões: comercial, econômica, educacional, cultural e mesmo afetiva, na perspectiva do aluno. Disse ainda que é preciso que esses assuntos cheguem à mídia. Surpreendentemente, notei que a mídia noticiou bastante a divulgação dos resultados do exame 1/2013 do CELPE-BRAS⁵⁶, mas essa divulgação precisa de uma estratégia maior, pensada para promover o PLE em nível nacional e mundial. Quanto à conscientização das autoridades, precisamos constituir grupos de pressão ou lobbies que se encarreguem, de modo bastante profissional e científico, de esclarecer pessoas em posição de poder no país sobre as diferentes dimensões do português língua materna e estrangeira, incluindo ministros e a Presidente da República. Outro meio de se fazer isso é mediante a organização de jornadas, colóquios e campanhas. Tudo isso só será possível se houver uma Política.

Uma outra frente de atuação é promover a atuação de acadêmicos da área de PLE-PL2 como terceiros assumindo cargos em instituições como o MEC, CCBs e/ou INEP com o objetivo de potencializar a gestão dos assuntos pertinentes ao nosso campo profissional. Tornamo-nos bons teóricos da linguagem, mas temos fracassado na missão de dar um passo além, propositivo e executivo, que implica assumir os espaços de tomada de decisões nas esferas em que podemos agir quanto à gestão do ensino do PLE-PL2 e das línguas materna, segundas e estrangeiras em geral no Brasil.

Para concluir esta seção, passo a responder as três últimas questões de Janks na função do desejo em sua definição de letramento crítico: Como professores, aprendizes e terceiros na área de PLE-PL2 têm comunicado o que eles querem? Que posições de sujeito estão disponíveis para cada um desses atores no contexto da formulação de políticas? Por que são preferíveis certas interpretações?

Sem esgotar as respostas com as argumentações a seguir, o que vejo é que as entrevistas realizadas no contexto da pesquisa com os professores e os alunos produziram uma boa noção do que querem, do que sonham, mas isto, evidentemente, precisa ser aprofundado. É certo que perguntar sobre propostas para o futuro é uma boa estratégia neste sentido. Como ainda não temos uma Política com P maiúsculo, é evidente que não há posições de sujeito

⁵⁶ Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,no-1-semester-deste-ano-747-dos-estrangeiros-inscritos-em-teste-oficial-de-portugues-sao-aprovados,1054815,0.htm>. Consultado em 19 de julho de 2013.

disponíveis para professores e alunos no contexto da formulação de políticas, mas este espaço precisa ser criado de forma participativa e o quanto antes possível. Não há outra forma de construir Políticas. Finalmente, temos preferido certas interpretações, limitadoras, pautadas majoritariamente pela política externa e transnacional, porque tem faltado consciência de área, profissionalismo e engajamento político para um “pensar maior”. Como contraponto, um dos objetivos modestos desta dissertação é contribuir para ampliar o repertório das interpretações e representações das Políticas para o ensino/aprendizagem do PLE-PL2.

4.3.6 Políticas para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino-aprendizagem de PLE-PL2

No capítulo teórico (p. 25), argumentei que os meios de comunicação cibernéticos, ao possibilitarem contatos sociais instantâneos e em escala global, dependendo somente de um aparelho conectado à internet, ressignificaram o conceito de lusofonia que na contemporaneidade se caracteriza pela superdiversidade e pela mobilidade textual. Tal fato, sozinho, tem implicações profundas em toda a concepção do ensino/aprendizagem do PLE passando pela abordagem e, obviamente, pelas Políticas. Outro aspecto é que as TICs constituem em si mesmas um novo ambiente, virtual, para o ensino e a aprendizagem de idiomas.

Almeida Filho, em sua entrevista, expressa que as tecnologias digitais têm potencial para mudar a nossa era cultural. Segundo ele, deixamos para trás a era do livro impresso, a era letramentada, inaugurada pela imprensa de Gutemberg há 1.400 anos. O professor reflete sobre o efeito dessas mudanças na sala de aula de língua estrangeira:

Em primeiro lugar, a língua estrangeira transforma-se num bem precioso do qual precisaremos a todo momento para poder entrar e circular nas grandes redes planetárias de comunicação. Isso vai certamente impactar a sala de aula, vai transformar as formas como as aproximações, as interações e as trocas acontecem, vai acentuar a urgência de adquirirmos línguas para o uso e não só essa dimensão que tínhamos no passado colonial e mais recente no Brasil de aprender uma língua como decoração cultural. Aprender uma língua como um objeto que se vestia quando precisávamos ir a um baile tradicional ou à fantasia. Mas agora não, as novas tecnologias estão trazendo uma urgência das línguas estrangeiras de novo, na minha percepção, e com ela a revalorização de uma oralidade transformada e agonização no sentido de eferescência, de um pico de necessidade e de urgência. Então a agonização que estamos imaginando para o uso das línguas vai afetar fortemente o ensino e a aprendizagem das línguas, a formação de professores e alunos para o futuro.

Um aspecto que reconheço na minha experiência docente é o sentido de urgência que alguns aprendizes têm trazido para os cursos de PL2. Querem adquirir a língua “para ontem”, se sentem frustrados se não aprendem na velocidade do tempo virtual. Almeida Filho não imagina ainda que possamos instalar um chip subcutaneamente para aprender mais rápido uma língua, mas não descarta a possibilidade de que nossa cognição possa ser acelerada porque se o livro nos transformou cognitivamente (mediante o letramento), pela escrita, a informação em suporte digital fortalece a oralidade e a abordagem comunicativa para a aquisição de língua. Nas palavras do professor:

Em breve, não vamos mais precisar digitar um texto. Bastará falar e ele sairá escrito. Vamos lidar com uma escrita muito reatada, muito religada, à fala, à oralidade, mas também ao ouvir... De toda forma, a natureza humana precisa ser reconhecida, por exemplo, na aquisição. Expor os alunos ao português, por exemplo, numa imersão controlada, fazer com que nossos alunos entrem em imersão internética, tudo isso vai acelerar a capacidade de aquisição. Vamos ficar mais cansados e irritados com o andamento gramatical e estruturalista, porque ele, sim, precisa da passagem gradual, pelas comportinhas da progressão cuidadosa e repetitiva. Em outras palavras, vamos ficar mais impacientes com isso e vamos ficar mais abertos a um tipo de aquisição que depende de movimentação da língua, porque, então, trata-se de uma aquisição que cresce geometricamente, você vai adquirindo a nova língua num modo mais criativo, começando mais cedo na aprendizagem a criar exponencialmente. A aquisição tem uma capacidade de acelerar uma competência comunicativa nova que a gente deseja para os nossos alunos. Mesmo nos limites humanos vai haver uma aceleração, da mesma forma, por exemplo, como as línguas se aceleraram na Europa depois do Renascimento por causa do advento da escola, dos meios de comunicação, das relações de compra e venda, da instauração das cidades. Nós temos notícia disso na linguística histórica, de que a linguagem foi acelerada.

A revolução que as tecnologias digitais trazem para o ensino de línguas é aquela que o comunicativismo renunciou: há sim a possibilidade de uma aquisição mais acelerada, para a qual o ambiente faz a língua circular com compreensão de uma maneira mais ágil. Esta constatação tem fortes implicações políticas já que, se por um lado, o advento das tecnologias digitais de comunicação e informação é irreversível e chega com a força de um novo paradigma, por outro, é preciso garantir a qualidade da abordagem dos cursos de PLE-PL2 oferecidos nesse formato. Como fazer isso?

Fiz um experimento me matriculando num curso online de PLE no site busuu.com e participei das aulas até um estágio que me permitisse conhecer o funcionamento de um curso de português do Brasil no ambiente de ensino/aprendizagem virtual e, principalmente, a abordagem adotada. A seguir, farei um breve resumo da análise que fiz desse curso⁵⁷. O site

⁵⁷ Ver texto completo no Apêndice F, p. 141.

se define como “uma inovadora comunidade online para a aprendizagem de línguas” porque como os dois fundadores do site admitem: “Nós, pessoalmente, já sofremos com o método tradicional para aprender um novo idioma, o qual sempre achamos cansativo, caro e complicado”. No entanto, o método que oferecem é estruturalista e caro também já que o aprendiz começa a pagar pelo curso depois das primeiras aulas grátis, mas não conta com nenhum professor de português trabalhando para o site. O curso de português é traduzido do curso de inglês e funciona pelo sistema de tandem, ou seja, são os próprios alunos nativos que corrigem seus colegas estrangeiros, sem nenhum critério de preparação para isso. O curso, em português, adota termos gramaticais da língua inglesa como contáveis e incontáveis (many x much) apresentando ainda os verbos poder e ser como verbos modais e não há nenhum elemento da cultura brasileira, já que mesmo temas como futebol são tratados de maneira neutra e universal. Numa atitude de crítica construtiva, não há outra postura política possível, escrevi para os fundadores do site, me identificando como pesquisador brasileiro em LA, oferecendo-lhes minhas observações sobre este curso. Até hoje não recebi resposta. A análise do curso serviu em realidade para determinar ‘o que não fazer’ num curso online de PLE⁵⁸.

De Príncipe, colhi um testemunho entusiasmado e positivo quanto ao ensino/aprendizagem do alemão online:

Comecei a utilizar há dois meses a plataforma para o ensino do alemão da Deutsche Welle (DW). Estou encantado. Você tem arquivos em mp3 e mp4, você encontra o texto lido normalmente, depois você tem o mesmo texto lido de forma mais vagarosa para que o aluno possa sentir cada letra... Temos que investir em plataformas tecnológicas para aprendizagem do português o mais rápido possível porque é mais barato. Eu vejo a internet como um elemento facilitador. O custo-benefício desse tipo de investimento é o melhor que existe. É o mais econômico e o mais democrático. Isso, claro, quando a internet é aberta (ou seja, sem censura do Estado). Então, deveria haver investimento do governo brasileiro nesta área e no modelo utilizado pela DW.

Essa é outra estratégia para a definição de Políticas que se pode adotar, a de comparar métodos de ensino/aprendizagem virtual em diferentes línguas para analisar recursos, criatividade, sempre combinados com a abordagem numa perspectiva crítica, antes de criar cursos online de português. Garantida a qualidade, podemos passar ao segundo argumento sugerido pelo diplomata, o de que se trata do melhor investimento em termos de custo-benefício para adquirir língua, o mais econômico e o mais democrático.

⁵⁸ Conforme comentou a Profa. Lúcia Barbosa, membro da banca de defesa desta dissertação.

A aluna de PLE-PL2 entrevistada disse que usa o podcast *Café Brasil*⁵⁹ para manter o seu contato com a língua após ter concluído o curso de português, e o aluno alemão contou que costuma usar os dicionários online do aplicativo *Dict* e atualmente faz aulas de PL2 pelo Skype, em suas palavras:

Eu estou fazendo aulas particulares à distância agora pelo Skype. Eu acho um pouco artificial. É uma alternativa só quando não tem professor presencial. Eu prefiro aula presencial. Mas o Skype é bem prático, você pode aprender sem a presença física do professor. Você tem uma pessoa, um professor lá na tela, mas não é a mesma coisa. É distante, é como se tivesse um véu.

Claramente, as tecnologias digitais são plataforma de uma nova cultura de aprender e de ensinar, constituindo um desafio para aprendizes e professores. A aula via Skype é semipresencial porque é online, mas o professor está presente do outro lado. O que é escrito durante a aula fica registrado na tela do chat e o que é falado pode ser facilmente gravado com um *software* de gravação acionado no computador. Isso permite que o professor ouça e leia o conteúdo da aula depois e faça uma autoavaliação, além de constituir ótimo material de pesquisa. O Skype possibilita ainda dar aula de PLE estando no Brasil, a alunos de diferentes partes do mundo, só dependendo do ajuste do fuso horário. Esta tecnologia da comunicação inaugurou uma nova era do ensino/aprendizagem de línguas e este novo tipo de aula, semipresencial, também precisa ser alvo de Políticas.

O IILP projeta apresentar em sua II Conferência Internacional sobre o futuro do português no Sistema Mundial⁶⁰, que será realizada em Lisboa, nos dias 29 e 30 de outubro de 2013, as primeiras versões do Portal do Professor, para disponibilização online de recursos didáticos para o ensino de PLE-PL2 de todos os países da CPLP, e do Vocabulário Ortográfico Comum (VOC), que é explicado por Oliveira⁶¹:

O Acordo Ortográfico (AO) é, assim, apenas a ponta do iceberg, de todo um processo para repensar a Língua. “As coisas mais importantes virão pós-Acordo... Há, atualmente dois vocabulários ortográficos para os países de Língua Portuguesa: o brasileiro e o português. Um dos instrumentos que vão decorrer do AO, provavelmente o mais importante, é a criação de um Vocabulário Ortográfico Comum, o VOC, que é “uma base eletrônica que vai sistematizar num único léxico os vocabulários nacionais do Brasil e Portugal que já existem, dos PALOP e de

⁵⁹ Disponível em <http://www.podcastcafebrasil.com.br/> Consultado em 20 de julho de 2013

⁶⁰ Disponível em <http://iilp.wordpress.com/2013/02/03/iilp-no-viii-congresso-internacional-da-abralin-em-natal/> Consultado em 20 de julho de 2013.

⁶¹ Disponível em <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/ligacoes/sitios-de-interesse1/politica-da-lingua/acordo-ortografico-a-caminho-de-uma-lingua-policentrica> Consultado em 20 de julho de 2013.

Timor-Leste que ainda não existem, mas já estão a ser elaborados... Há, como é óbvio, várias palavras repetidas nas variantes, mas há igualmente palavras que não são comuns aos oito países da CPLP. Quando uma palavra é introduzida, recebe também uma “etiqueta” que mostra os países onde é usada.

Ambas as ferramentas eletrônicas poderão ter impacto em termos de Políticas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 e por isso será importante analisar o seu conteúdo e acompanhar a sua implementação.

Algumas das propostas efetivas de Políticas públicas para o ensino-aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI, já apareceram ao longo da dissertação, o que é inevitável em função do contexto e dos objetivos da pesquisa, que apontam fortemente neste sentido. No entanto, na próxima seção, elas serão sistematizadas a partir de alguns pressupostos teóricos e práticos.

4.4 PROPOSTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE PLE-PL2 NO BRASIL DO SÉCULO XXI

As propostas são vistas como a possibilidade de construir uma História do Futuro, uma história diferente em termos de Políticas projetadas num nível embrionário por uma amostra de atores da OGEL que foram escolhidos como participantes desta pesquisa. Os professores, aprendizes e terceiros agentes entrevistados são vistos como sujeitos históricos do presente, com uma trajetória ancorada no passado que os empodera para vislumbrar o futuro. Entre estes, Almeida Filho, um dos fundadores da teorização do ensino do PLE no Brasil, perguntado sobre essa posição, de certo modo, profética, expressou:

O futuro é uma coisa que nos interessa muito no Brasil. O Brasil é um país que olha muito para o futuro. Nós olhamos para o futuro, mas às vezes não temos o cuidado de nos prepararmos para ele. Precisamos mostrar que o nosso futuro é um presente novo, o futuro é esse presente com o que Brasil sonha.

Desse modo, assumir que nossas propostas (minhas e dos participantes da pesquisa) vão contribuir para o debate sobre a construção e a implementação de Políticas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 num futuro próximo é um primeiro pressuposto fundamental. Isso significa também que nenhuma das propostas aqui apresentada está fechada ou é definitiva. Trata-se de uma agenda de propostas que deverão ser discutidas à exaustão com o maior número possível de atores envolvidos no processo de construção de políticas no Brasil e no exterior.

No capítulo introdutório (p. 19), mencionei que ética e poder são elementos intrínsecos a qualquer discussão envolvendo sujeito social e sua relação com a alteridade e, no capítulo teórico (p. 37), vimos que um código de ética que balize a boa prática da profissão é uma das cinco forças internas e externas que tem grande influência sobre a OGEL. Uma postura ética, portanto, é outro pressuposto essencial das propostas aqui apresentadas no campo das Políticas. Condutas reprováveis como a contratação de professor de PL-2 em 2012 numa universidade pública brasileira, baseada em apadrinhamento, ou desvio de verbas em programa de português para estrangeiros de outra universidade, também pública, no mesmo ano, mazelas tão comuns na cultura burocrática brasileira, são totalmente reprováveis e, obviamente, inaceitáveis. Com o objetivo de monitorar essa questão e educar os "infratores" proponho a criação de um Observatório da ética nas práticas do PLE/PL-2/ AELin/LA (ver Apêndice G, p. 144). A falta de ética não pode ser aceita como traço cultural, determinismo histórico, assunto espinhoso e indesejável ou mesmo tabu. Precisa ser encarada de frente, às vezes com argumentos científicos, às vezes pela simples chamada ao senso comum. Princípios, valores e profissionalismo são elementos éticos que podem ser ensinados, monitorados e avaliados de forma sistemática. Do contrário, todos os esforços teóricos e práticos que tem sido feitos na AELin podem ser minados pelas posturas antiéticas de educadores, educandos e terceiros (entre estes os gestores, em primeiro lugar) numa espécie de ação neutralizadora e mesmo negativizadora dos mesmos esforços e a consequente manutenção do *status quo*.

O foco principal das Políticas propostas parte da Área de Ensino-Aprendizagem de PLE-PL2 até porque, conforme explicitado, existe a necessidade de situar o assunto em função da demanda geral e irrestrita pela língua, indo muito além da instrumentalização do português pelos objetivos de política cultural exterior/política externa e transnacional. Um terceiro pressuposto das propostas relatadas aqui é que estas sejam reforçadas por conceitos de outras áreas teórico-científicas afins como as de Políticas Públicas e Administração Escolar, brevemente delineadas no capítulo teórico (p. 55-56), que constituem o eixo interdisciplinar desse tema, tal como o concebo nesta dissertação. Neste sentido, questões como: a sensibilidade aos anseios mais legítimos da cidadania; repartições públicas vistas como prestadoras de serviços (e não meras gerenciadoras de sua estrutura administrativa); preocupação com a eficácia social do governo; educação democrática da cidadania; empoderamento de outros atores, sobretudo empresas e organizações governamentais (incluindo os professores reflexivos), mediante o engajamento destes em funções de

governança para resolver os problemas de natureza comum sob a coordenação imprescindível de um governo (co-produção do bem público); a prestação de contas dos gestores de políticas; a qualidade dos serviços como resultado da relação direta e transparente entre os prestadores de serviços e os respectivos beneficiários; sistema de trocas de informações pertinentes e relevantes entre os sistemas de tomada de decisão e os de avaliação/auditoria são essenciais.

Um último pressuposto é o que diz respeito à decisão sobre qual será o peso que o Estado brasileiro vai dar à oferta de cada uma das línguas estrangeiras ensinadas no Brasil e de sua própria língua, o português, como língua estrangeira ou segunda. Na verdade, esta questão é ao mesmo tempo o último pressuposto e a primeira das propostas, já que não é possível separar a discussão entre políticas para o ensino de PLE-PL2 e das demais LEs no território nacional. Vimos no capítulo teórico (p. 28) que países como a Holanda e os países escandinavos escolheram oferecer o inglês a seus cidadãos como língua veicular internacional e suas próprias línguas como LEs somente para os imigrantes de países de fora da área da União Europeia. Isto é Política de Estado para o ensino de línguas e, conforme já constatamos (ver p. 29), tem efeitos salientes sobre a aquisição se vierem acompanhadas de uma série de materialidades e institucionalidade para a sua implementação (ver p. 31). Sajavaara (1997, p. 114) alerta para o status geopolítico das línguas como fator determinante em tais casos. Países pequenos, como Holanda e Finlândia, cujas línguas vernáculas, em função do número baixo de falantes em termos globais, jamais serão línguas veiculares internacionais, se apressam em definir suas Políticas linguísticas e de ensino de línguas. Países maiores parecem se preocupar menos com esse assunto. O mesmo ocorre no campo das atitudes das pessoas com relação a LEs. Pessoas oriundas de países pequenos parecem se interessar mais por aprender LEs do que aquelas que vêm de países grandes. O inglês, devido ao fenômeno do *Global English*, é uma grande exceção. Já o português brasileiro, principalmente em função de seu uso crescente na internet, e da desejável transição do Brasil de país grande para grande país, precisa, disso estamos convencidos, de uma Política de Estado urgente.

A temática das propostas já foi apresentada anteriormente, com um critério de prioridade, na análise de dados, a saber: 1) a construção de uma Política com P maiúsculo; 2) uma nova institucionalidade para o ensino/aprendizagem do PLE-PL2; 3) oferta da língua baseada na demanda geral e irrestrita; 4) a formação de professores, alunos e terceiros agentes e 5) o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino-aprendizagem. Vejamos mais especificamente, na seção a seguir.

4.4.1 Construção de uma Política com P maiúsculo

▪ Criar iniciativas para a busca de maior consciência de área por meio da divulgação das teorias de Ensino/Aprendizagem do PLE-PL2 e de um processo de participação mais ativa e engajada dos teóricos e profissionais da área nas instâncias de tomada de decisão e de poder envolvendo o ensino de línguas estrangeiras. Isto se materializaria com a convocação de uma Comissão de Alto Nível, na qual a SIPLE poderia ter assento nato, composta por especialistas para discutir e elaborar um documento sobre a formulação e a execução de Políticas. A discussão deve ser coordenada pela Comissão em diferentes níveis e da forma mais participativa e democrática possível. Esse documento poderia se transformar idealmente num Plano Nacional de Ações a favor de Políticas para o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, incluindo o PLE-PL2.

▪ Esse Plano de Ações contaria igualmente com a assessoria de especialistas da área de Políticas Públicas, Administração do Ensino, Administração de Empresas e Marketing, a fim de que também houvesse propostas para a viabilidade financeira de sua implementação.

▪ Esse plano precisaria ainda de uma Secretaria de gestão que poderia estar vinculada a alguma instituição do Estado como o MEC ou ser independente.

▪ Concretamente, o plano deve contemplar os conteúdos expostos no capítulo teórico (p. 31):

- a) **Política educacional para a(s) LE(s) do país** (ênfase na organização/avaliação e conteúdo/abordagens do ensino; ensino público e privado; foco no ensino primário, secundário, profissional/técnico ou superior; **grau de desenvolvimento curricular**: ênfase maior no estabelecimento de níveis de confiança e sistemas de avaliação do que em materiais didáticos ou abordagens de ensino, carga horária dos cursos; ensino à distância, uso de tecnologias digitais; cursos de línguas para fins específicos, de imersão, temáticos (na língua e não sobre a língua), língua de herança, tratados internacionais e planos de ação decorrentes dos mesmos);
- b) **Política para formação de professores** (cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada, seminários, eventos, bolsas de estudo);
- c) **Política para pesquisas e estudos na área de ensino/aprendizagem da LE e de políticas públicas**;
- d) Profissionalização de professores (**reconhecimento da profissão do professor de PLE, por exemplo, como diplomata da língua e da paz**, plano de carreira condizente, passaporte diplomático, sindicato de professores, código de ética para professores e gestores);
- e) **Institutos nacionais oficiais para promoção e ensino da LE** e atividades culturais; e
- f) **Legislação** (cobrindo todos os instrumentos de políticas mencionados acima)

E no plano das materialidades:

- g) **Diagnósticos** (auditorias) e recomendações de políticas mediante estudos, pesquisas e indicadores como o Índice Nacional de Desenvolvimento do Ensino de PLE-PL2;
- h) **Programas piloto;**
- i) **Forças-tarefa;**
- j) **Planos de Ação para o Ensino** (análise da demanda e oferta), mensurar quanto o país está perdendo, em dinheiro, em função da baixa oferta de PLE-PL2; ação local x nacional/internacional;
- k) **Estabelecimento de órgão permanente**, democrático e profissional de gestão do PLE-PL2;
- l) Campanhas publicitárias sobre a importância do ensino/aprendizagem do PLE-PL-2; e
- m) Controle de qualidade/avaliação dos cursos ofertados e das políticas em todos os níveis.

4.4.2 Uma nova institucionalidade para o ensino do PLE-PL2

▪ Criação de um Instituto para o ensino-aprendizagem de PLE-PL2. Conforme proposto na análise de dados, tal Instituto poderia ou não adotar a nome de um(a) grande autor(a) da literatura nacional (Almeida Filho sugeriu o nome **Instituto Brasil**, ver p. 87); poderia ou não estar vinculado a uma instância de gestão dos assuntos da língua portuguesa (secretaria especial vinculada à Presidência da República, sede nacional do IILP em São Paulo, ABL ou DPLP/Itamaraty e/ou MEC). Em qualquer caso, o Instituto deveria cooperar com as demais instituições atuantes na área de ensino-aprendizagem do PLE-PL2 como o Instituto Camões, universidades nacionais e estrangeiras e especialmente com organizações dos demais países da CPLP. Seria lógico também que o Instituto cooperasse estreitamente com as instâncias da Rede Brasileira de Ensino do Português no exterior: CCBs, Institutos binacionais e leitorados contribuindo para o seu aperfeiçoamento assim como com o INEP para a preparação e aplicação do exame CELPE-BRAS. O Instituto poderia ainda contar com o patrocínio de grandes multinacionais brasileiras como a Odebrecht, a Vale do Rio Doce, a Camargo Correia e a Petrobrás, conforme sugeriu o diplomata brasileiro entrevistado para esta pesquisa.

▪ Criação do LINGUASUL-LENGUASUR-YVÝGOTYO ÑEÉ– Referencial de Níveis de Confiança no Uso das Línguas do MERCOSUL (ver Apêndice E, p. 137).

4.4.3 Oferta da língua baseada na demanda geral e irrestrita

▪ A criação do Instituto focado no Ensino-Aprendizagem do PLE-PL2 sugerida acima incorporaria naturalmente a oferta da língua em seus múltiplos contextos e fins específicos. Além disso, o Instituto poderia se ocupar: a) da produção de materiais didáticos para atender a essa demanda ampla; b) da documentação da história do PLE no mundo, incluindo um acervo (idealmente virtual) de livros, vídeos, CDs, áudios, podcasts e demais referências de interesse (Almeida Filho, em comunicação pessoal, sugeriu para este site a denominação de “Portal da Língua Portuguesa”); c) das novas demandas que surjam pelo português no Brasil e no exterior; d) da oferta de cursos mais especializados e customizados como português para pais adotivos estrangeiros de crianças brasileiras; e) da organização de eventos gerais e específicos sobre o português ou sobre português em relação a outras línguas e/ áreas; e f) da divulgação da cultura brasileira em suas várias formas: apresentação de repentistas, literatura de cordel, cozinha brasileira, novelas, MPB e futebol, por exemplo.

4.4.4 Políticas para professores, alunos e terceiros agentes

- Promoção do papel do professor e do aluno de PLE-PL2 como diplomatas culturais da língua.
- Garantia por lei de salários dignos, planos de carreira e de aposentadoria e também de um passaporte distintivo como promotores da paz aos professores.
- Avaliação e expansão dos cursos de licenciatura e de pós-graduação em PLE-PL2 no Brasil e no exterior assim como dos cursos de formação continuada. Oferta de bolsas de estudo e de oportunidades de intercâmbio para alunos e professores, cursos de formação continuada para professores (mesmo brasileiros) que moram há muito tempo no exterior.
- Apoio a pesquisadores, publicações, associações de professores e/ou de estudantes nacionais e internacionais, eventos e comunidades virtuais: Oferta de bolsas de estudos para professores de PLE-PL2, brasileiros e estrangeiros, que estejam fazendo teses e dissertações na área; fortalecimento da SIPLE, da AAPP (Argentina), da AATP

(American Association of Teachers of Portuguese)⁶² e estímulo para a formação de associações similares em outros países.

- Estímulo ao papel dos professores como intelectuais orgânicos mediante a organização de mais eventos e publicações sobre Políticas para o ensino-aprendizagem de PLE/LEs.
- Estímulo aos alunos no sentido de que expressem suas expectativas, opiniões e culturas de aprender, de que contem com materiais teóricos sobre aquisição e abordagens na área de PLE-PL2 em linguagem acessível, talvez até mesmo em suas línguas maternas, e de que participem das instâncias de discussão sobre Políticas.
- Campanhas de sensibilização, lobbies e grupos de pressão para que membros dos altos escalões do governo entendam o significado e a abrangência do PLE-PL2.
- Cursos de formação para terceiros agentes sobretudo a partir da perspectiva da consciência de área e da profissionalização.

4.4.5 Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino-aprendizagem e formação continuada de professores de PLE⁶³

- Analisar a qualidade da abordagem e do formato adotados por cursos de PLE-PL2 oferecidos online e oferecer o resultado da análise a consumidores e criadores dos produtos.
- Comparar materiais oferecidos em Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem de línguas diferentes não somente para avaliá-los, mas também para inventariar recursos, criatividade, sempre combinados com a abordagem numa perspectiva crítica, antes de criar cursos online de português.
- Garantida a qualidade, investir na criação e na oferta de cursos online uma vez que, em termos de custo-benefício, são os mais econômicos e os mais democráticos.

⁶² Disponível em: <http://www.aotpsite.org>. Acesso em 13 jul. 2013

⁶³ Neste item se misturam propostas de Políticas de Estado com agenda de pesquisa sobre o tema.

- Investigar o potencial das aulas de PLE-PL2 via Skype procurando preparar alunos e professores para essa nova maneira de ensinar e de aprender, oferecendo-lhes instrumentos como leituras e técnicas aplicadas ao tema .
- Acompanhar o lançamento de projetos como o Portal do Professor e o Vocabulário Ortográfico Comum (VOC) do IILP pela importância que podem ter para o ensino-aprendizagem do PLE-PL2 num marco transnacional.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a dissertação, parece-me que consegui construir um primeiro mosaico sobre o tema proposto entrelaçando teorias, propostas, história e uma metodologia de pesquisa. O assunto de Políticas públicas para o ensino de PLE-PL2 com propostas para o Brasil do século XXI é rico, variado e muito atual, tanto que encontrei literatura recente, participei de eventos que trataram explicitamente de questões de políticas para o português, li notícias na imprensa e conversei com pessoas que me deram subsídios muito importantes para realizar este trabalho. Neste último capítulo, retomarei e responderei as duas perguntas orientadoras da pesquisa, mencionarei as limitações encontradas neste trabalho e, por último, apresentarei algumas sugestões para estudos futuros sobre o tema.

A resposta à primeira pergunta de pesquisa sobre o perfil de políticas para a oferta do ensino de PLE e de formação de professores que o Brasil tem constituído desde a criação dos CEBs no exterior em 1940 parte da constatação, pela análise dos dados coletados, de que as políticas são pontuais, pautadas por janelas de oportunidades que se abrem, sem um planejamento estratégico elaborado previamente pelos órgãos de direito, ainda inexistentes. A razão principal por que isso acontece é a instrumentalização do ensino de PLE pela política cultural exterior do Brasil e, portanto, pela política externa brasileira. A rede de CEBs foi ampliada, principalmente depois de 2003, com a tática expansiva das relações exteriores do presidente Lula, e os centros até mudaram de nome em 2008, passando a se chamar Centros Culturais Brasileiros. Essa nova denominação derivou de um projeto de valorizar mais a cultura, diferenciada da língua, o que pode servir aos interesses da política exterior do país em dado momento. Por outro lado, alguns CEBs que historicamente foram mantidos pelo Itamaraty se tornaram independentes, o que, por um lado, permite aos centros maior autonomia, mas por outro, impede ainda mais uma coordenação a partir de uma política de ensino pensada globalmente. Atualmente, em função de novos interesses da política externa brasileira, num momento de maior projeção internacional da língua e da cultura do Brasil desde a crise internacional de 2008, o Itamaraty pretende que alguns desses centros voltem ao seu controle. O perfil da formação dos professores é irregular. Essa preocupação surge muito tardiamente, já que só a partir do começo dos anos 90 é que começaram os primeiros cursos,

ditos de formação continuada, para professores dos CEBs em todo o mundo, tendo sido interrompidos logo depois. Desde meados da década passada as ações de formação foram retomadas por meio da organização dos PROFICs, patrocinados pelo Itamaraty em diferentes países em colaboração com professores especialistas das universidades brasileiras. As licenciaturas em Letras com habilitação em PLE-PL2 só começaram a existir no Brasil a partir de 1997, com o primeiro curso inaugurado na Universidade de Brasília nesse ano, e isso quer dizer que a maioria dos professores dos CEBs no exterior é formada em Letras Português Língua Materna ou em Línguas Estrangeiras, além de uma grande quantidade de profissionais de outras áreas não relacionadas. Isto quer dizer que as carências em termos de formação e profissionalização são enormes já que é consenso na área de PLE-PL2 que nem mesmo o professor licenciado em Português como Língua Materna está preparado para ensinar PLE-PL2, conforme Cunha e Santos (ver p. 101). A tarefa pendente na área de formação de professores é gigantesca.

A segunda pergunta de pesquisa sobre as políticas públicas que podem ser implementadas no Brasil para melhorar o Índice Nacional de Desenvolvimento do Ensino de PLE-PL2 foi tratada amplamente no capítulo anterior de análise de dados (a partir da p. 70), e culminou numa lista de propostas (p. 114). As políticas públicas projetadas como cruciais foram divididas em cinco temas principais: 1) a construção de uma Política para o português; 2) uma nova institucionalidade para o ensino/aprendizagem do PLE-PL2; 3) oferta da língua baseada na demanda geral e irrestrita; 4) a formação de professores, alunos e terceiros agentes e 5) o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino-aprendizagem das especialidades do PLE-PL2.

Quanto às limitações da pesquisa aqui relatada, reconheço que optei na análise de dados referente à primeira pergunta de pesquisa por me aprofundar no diagnóstico do perfil de políticas e de formação de professores do ICUB de Montevidéu, pelo fato de ser o mais antigo dos CEBs e pela oportunidade que tive de visitá-lo em maio de 2013. Com isso, tratei dos outros CEBs de forma mais generalista.

Se pudesse fazer um volume II desta dissertação, me concentraria num diagnóstico mais profundo a partir de uma amostra de centros e escolas de PLE-PL2 no Brasil e no mundo baseada em entrevistas e observações junto a alunos, professores e terceiros para obter ainda mais subsídios para a elaboração de políticas públicas. Outro estudo que seria recomendável seria partir unicamente da teoria das políticas públicas e da administração escolar para

analisar a gestão de uma amostra de escolas e unidades gestoras do ensino de PLE-PL2. Proponho ainda a reedição do trabalho de Almeida Filho quanto aos Índices Nacionais de Desenvolvimento do Ensino de PLE com dados atuais que levem ao índice uma década depois do primeiro cálculo feito pelo professor. Outra fonte útil de informações para formular Políticas seria a realização, a cada dez anos, de um Censo Mundial de Escolas e Unidades Gestoras do PLE-PL2.

Ao concluir esta dissertação pude ainda vislumbrar outra compreensão teórica para a questão de Políticas para o ensino-aprendizagem de PLE-PL2 principalmente mediante as noções de consciência de área, demanda e oferta geral e irrestrita, complementar àquela motivada por imperativos da geopolítica e da língua num contexto transnacional, assim como pela concepção das Políticas como força influenciadora externa e interna da OGEL. Outra contribuição importante foi a elaboração de propostas que dão um norte possível à construção de uma Política com P maiúsculo, institucionalidade, formação de aprendentes, ensinantes e terceiros agentes e uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem do português. A perspectiva histórica, incluindo a visita ao ICUB em Montevideú, a resenha de literatura, o diálogo com os participantes e com o orientador da pesquisa também ampliaram os significados e dimensões do tema numa progressão geométrica surpreendente. Como disse no início deste capítulo, consegui montar um primeiro mosaico. Gostaria de poder continuar atuando no palco e nos bastidores das Políticas de forma interativa com o maior número possível de colegas ensinantes, aprendentes e terceiros agentes envolvidos na AELin para evitar que sejamos “um exército sem soldados” como alertou Bohn (p. 29). Para isso ainda teremos que trabalhar muito.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. **The Death of the Method**. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University, Ottawa, Canadá, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes editores, 2012.

_____. **Língua além da cultura ou cultura além da língua? Aspectos do ensino da interculturalidade**. Campinas: Pontes editores, 2011.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. (Org.) **Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de outras línguas**, Campinas: Pontes editores, 2011.

_____. e CUNHA J. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**, Campinas: Pontes editores, 2009.

_____. Por uma Política de Ensino de (Outras) Línguas. **Trab. Ling. Apl.** Campinas, v. 37, p. 103-108, jan.-jun. 2001.

_____. **Projetos Iniciais em português para falantes de outras línguas**, Campinas: Pontes editores, 2007.

_____. (Coordenador). **Projeto de Pesquisa: História do Ensino de Línguas e Formação de Professores**, Grupo Certificado de Pesquisa no CNPq, Universidade de Brasília, 2010-2013.

_____. **Disciplinaridade em Linguística Aplicada**. Universidade de Brasília: 2013 (digitado).

ANTHONY, E. Approach, method, technique. **TESOL Quarterly**, vol.16, nr. 2, June 1963.

BIDERMAN, M.T.C. A Formação e a Consolidação da norma lexical e lexicográfica no Português do Brasil. In: NUNES, J.H; PETTER, M. **História de um saber lexical e constituição de um léxico brasileiro**. São Paulo: Humanitas; Pontes, 2002.

BITTENCOURT, R.N.. A Liquidez do Homem Pós-Moderno. **Revista Filosofia**, edição nº 21, abril de 2008. Disponível em:
http://filosofiacienciaevida.uol.com.br/ESFI/Edicoes/21/artigo77280-1.asp_c. Acesso em 2 jul. 2013

BOHN, H. Prefácio. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Os Aspectos “Políticos” de uma Política de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras. **Linguagem&Ensino**, vol. 3, nº 1, 2000, p. 117-138.

_____. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em linguística aplicada no Brasil In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS. A.M.F. (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

CALVET, L.-J. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola; Florianópolis: IPOL, 2007.

CASTILHO, A. T. **Uma política linguística para o português**. p. 35 Disponível em:
http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_17.pdf. Acesso em 2 jun. 2013

CASTRO, F.T; GONZÁLEZ, V.A.; ALARCÓN, Y.G.L.; CURADELLI, A. **As línguas do ABC: O antes e o depois do MERCOSUL na história do ensino de PLE na Argentina e no Chile e de ELE no Brasil**, artigo produzido para a disciplina História do Ensino de Línguas no Brasil (HELB), PPGLA/UnB, Brasília: 2013 (digitado).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 19-32

CHRIST, H. Foreign-Language Policy from the Grass Roots. In: BONGAERTS, T. e DE BOT, K. (Orgs.) **Perspectives on Foreign-Language Policy**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1997.

CORREIA, M. **O Português na Encruzilhada.** Disponível em: http://ciberduvidas.pt/textos/nosso_idioma/13941 Acesso em: 31 mai. 2013.

CUNHA, M.J.; SANTOS, P. **Tópicos em Português língua estrangeira.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

DELGADO, L.A.N. **História Oral: memória, tempo e identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DE SWAAN, A. **Word of the Worlds – The Global Language System.** Cambridge: Polity Press and Blackwell, 2001.

DE TONI, J. Cenários e Análise Estratégica: Questões Metodológicas. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 59, abril de 2006. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/059/59toni.htm>. Acesso em: 30 mai. 2013.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (Orgs.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DINIZ, L.R.A. **Política Linguística do Estado Brasileiro na Contemporaneidade. A institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior.** Campinas, 378 p., Tese (Doutorado em Linguística), IEL/UNICAMP, 2012.

DYE, T. R. **Understanding Public Policy**, 11ª edição, Nova Jersey: Prentice Hall, 2005.

FIORIN, J.L. Prefácio. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.), **Português no século XXI-Ideologias Linguísticas**, SP: Parábola editorial, 2013.

FARACO, C.A. Lusofonia: utopia ou quimera? **Rosae Linguística Histórica, História das Línguas e Outras Histórias**, Salvador, Bahia: EDUFBA, 2012.

FERREIRA, I. A. **O Processo de Ensino/Aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Contexto do MERCOSUL. Uma análise de abordagem e metodologia.** Campinas, 199 p., Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), IEL/UNICAMP, 1996.

GUIMARÃES, E. Política de línguas na linguística brasileira. **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes editores, 2007, p. 63-82.

_____. História da Gramática no Brasil e Ensino. **História das Ideias Linguísticas no Brasil**. 1997 Disponível em: http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_05.html. Acesso em 1º jun. 2013.

HEIDEMANN, F. G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento In HEIDEMANN, F.; SALM, J.F (Orgs.) **Políticas Públicas e Desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

IOSCHPE, G. **O que o Brasil quer ser quando crescer?** São Paulo: Paralela, 2012.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN K. (Orgs.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

LAVILLE, C; DIONNE, J.A. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Arned, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LE BRETON, J.-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN K. (Orgs.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **A Cultura-Mundo - resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 1-10.

MATOS, F.G. Quando a prática precede a teoria: A criação do PLE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.; LOMBELLO, L.C. (Orgs.). **O Ensino de Português para estrangeiros – pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas, SP: Pontes, 1989, p.11-17.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO BRASIL, 2012. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/divulg/diplomaciacultural/?searchterm=departamento%20cultural>>. Acesso em 2 jun. 2013.

MEIHY, J.C.S; RIBEIRO, S.L.S. **Guia Prático de História Oral**. São Paulo: Contexto, 2011.

MOITA LOPES, L.P. Ideologia Linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Português no século XXI-Ideologias Linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: Interrogando a campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula. Universidade de Brasília, 2000. p. 4-9.

_____. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Belo Horizonte, 2005, 281 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. p. 105-137.

_____. **Apontamentos sobre metodologia de pesquisa dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**. Brasília: 2010 (digitado)

MOUTINHO, R. **A diplomacia cultural como estratégia no processo de ensino / aprendizagem de PLE: algumas impressões de professores atuando em contexto universitário asiático**. Congresso sobre a Internacionalização da Língua Portuguesa: Concepções e Ações. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

NYE, J. **Soft Power: The means to success in World politics**. New York: Public Affairs Books, 2005.

_____. Public Diplomacy and Soft Power. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**. v. 616 n° 1 pp. 94-109, março de 2008.

OLIVEIRA, G. M. (Org.) **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. Brasileiro fala Português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico. **Revista Linguagem**, 2009. Disponível em:
<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>. Acesso em 2 jun. 2013.

_____. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **O Português no século XXI cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola editorial, 2013, p. 53-73.

ORLANDI, Eni. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: ORLANDI, Eni (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. Ir ao congresso: fazer história das ideias linguísticas? In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, Eni (Orgs.). **Institucionalização dos estudos de linguagem- a disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA-LOPES L.P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PRABHU, N.P. There is no Best Method – Why?, **TESOL Quarterly**, vol. 24/2, 1990.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. Method: approach, design & procedure. **TESOL Quarterly**, vol. 16/2, 1982.

ROSA. M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAJAVAARA, K. Implementation of Foreign-Language Policy in Finland. In: BONGAERTS, T. e DE BOT, K. (Orgs.) **Perspectives on Foreign-Language Policy**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 1997.

SILVA, E.R. Ensino/Aprendizagem de Inglês: Uma abordagem sociopolítica. **Anais do SETA**, número 3, 2009.

SILVA JÚNIOR, C.A. Administração Educacional no Brasil: A municipalização do ensino no quadro das ideologias de conveniência. **Org & Demo**, n. 3, p. 63-76, 2002.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 105-137.

TAYLOR, P.M. **Global Communications, International Affairs and the Media since 1945**, London and New York: Routledge, 2007.

WIDDOWSON, H. G. Coming to Terms With Reality: Applied Linguistics in Perspective. In: GRADDOL, D. (Org.) **Applied Linguistics for the 21st Century**, AILA Review, 14, p. 2-17.

APÊNDICE A –

Quadro 1. Dados das teses e dissertações sobre políticas linguísticas ou para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Título da Dissertação ou Tese	Nome do(a) Autor(a)	Local e ano da defesa
Construção multicultural: Reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira (tese)	Kátia Costa dos Santos	USP (SP), 2002
Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do estado de São Paulo (dissertação)	Ênio de Oliveira	UNICAMP (SP), 2003
Política linguística implícita na virada do século XXI – O Programa Nacional do Livro Didático (dissertação)	Tayana de Alencar Tormena	UnB (DF), 2007
Bases conceituais para uma política linguística do português/italiano nas escolas (dissertação)	Luciana Santos Pinheiro	Universidade de Caxias do Sul (RS), 2008
Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino do espanhol em contexto multilíngue no Paraná (doutorado)	Cibele Krause Lemke	USP (SP), 2010
Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços (tese)	Maria Silvia Cristofoli	UFRGS (RS), 2010
As vozes de uma política de ensino de L.E.M. na educação básica do estado do PR (dissertação)	Jonathas de Paula Chaguri	Universidade Estadual de Maringá (PR), 2010
Política linguística e ensino de línguas no SCMB: Enunciados sobre a implantação do espanhol anterior à lei 11.161/05 (dissertação)	Lucélio Jantuta	Universidade Federal de Santa Maria (RS), 2010
Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnicidade e da integração (tese)	Daniella de Souza Bezerra	USP (SP), 2012
Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa (tese)	Joselita Júnia Viegas Vidotti	USP (SP), 2012
Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior (tese)	Leandro Rodrigues Alves Diniz	UNICAMP (SP), 2012

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/> Consultado em: 30 de maio de 2013 buscando por políticas linguísticas e/ou políticas para o ensino de línguas

APÊNDICE B

Quadro 4 – Instituições de Ensino Superior com *profesores* de PLE na Argentina por província

Buenos Aires	Córdoba	Mendoza	Corrientes
<ul style="list-style-type: none"> - I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" - Escuela Normal en Lenguas Vivas "Sofía Spangerberg" - - Instituto Privado Superior Fundación Centro de Estudios Brasileiros - FUNCEB - - Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 5 Región de la Norpampa - - Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 18 - Lomas de Zamora (abrió a término) - - Instituto de Formación Docente N° 116 "Dr. E. Costa" Región 11 	<ul style="list-style-type: none"> - Universidad Nacional de Córdoba 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituto Superior de Lengua Portuguesa PT 156 "Fundación Brasília" (Gestão Privada) - Universidad Nacional de Cuyo 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituto Superior Josefina Contte - Instituto de Formación Superior Docente "Ernesto Sábato"
Entre Ríos	Santa Fé	Misiones	Jujuy
<ul style="list-style-type: none"> - Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER - Universidad Autónoma de Entre Ríos - UADER Sede Paraná y Sede Concepción del Uruguay 	<ul style="list-style-type: none"> - Universidad Nacional de Rosario - UNR 	<ul style="list-style-type: none"> - Universidad Nacional de Misiones- UNAM 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituto de Educación Superior N° 4 – Raúl Scalabrini Ortiz

Fonte: Castro; González; Alarcón; Curadelli (2013, p. 19)

APÊNDICE C

Lista de controle do andamento do projeto

1) Dados do Projeto

Nome do Projeto:

Orientador:

Pesquisador:

Instituição:

Entrevistados(as):

2) Dados dos entrevistados

Nome Completo:

Local e data de nascimento:

Endereço atual:

Tel.

E-mail:

Documento de identidade:

Profissão atual:

3) Dados dos contatos

Indicação do contato:

Data do contato:

Forma de contato:

Data da(s) entrevista(s):

Duração e local da(s) entrevista(s):

4) Dados do andamento das etapas e de preparo do documento final

1-Primeira transcrição:

2-Textualização:

3-Transcrição:

4-Conferência:

5-Carta de cessão de direitos:

Nome do Entrevistado	1	2	3	4	5
Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho	X	X	X	X	X
Prof. Severino Cunha Farias	X	X	X	X	X
Irina Blavatsky	X	X	X	X	X
Prof. Nelson Viana	X	X	X	X	X
Profª. Carminha Miranda	X	X	X	X	X
Luís de Oliveira Príncipe	X	X	X	X	X
Prof. Argemiro Procópio	X	X	X	X	X
Hans Schultz	X	X	X	X	X
Prof. João Alves Conselheiro	X	X	X	X	X

5) Envio de correspondências

Data da carta de apresentação do projeto:

Data do(s) agradecimento(s) da(s) entrevista(s):

Data de remessa da entrevista para conferência:

Data da carta de cessão:

APÊNDICE D -

Modelo de carta de cessão

, de de 2013

Sr. Francisco Tomé de Castro Neto,

Eu, (nome, estado civil, documento de identidade), declaro para os devidos fins que lhe cedo os direitos de minha entrevista, gravada em (data) para publicação em dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília podendo usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

(Nome e assinatura do colaborador).

APÊNDICE E

Comunicação apresentada durante o II Congresso Internacional de Professores das Línguas Oficiais do MERCOSUL (CIPLOM) em Buenos Aires em maio de 2013

Proposta de criação do LÍNGUASUL-LENGUASUR-YVÝGOTYO ÑE'É– Referencial de Níveis de Confiança no Uso das Línguas do MERCOSUL

RESUMO:

A suspensão do Paraguai representa, na prática, a suspensão do guarani como língua oficial do Mercosul e do Português como língua de foro privilegiado naquela nação? Com que garantias contam as línguas oficiais de um mercado comum em crise? Qual é o estado atual e real dos programas de ensino dos idiomas oficiais do Mercosul nos países membros? A partir das respostas a estas perguntas desenvolveu-se esta comunicação que aqui apresento defendendo a hipótese segundo a qual não é possível que a promoção das línguas oficiais de nossos países apareça como proposta tímida e preciosa de uma política de ensino de línguas tão vulnerável às flutuações das políticas de Estado mantidas pelo Bloco do Tratado de Assunção, econômicas ou não, num determinado momento histórico. A construção e o fortalecimento da cidadania através do ensino/aprendizagem do português, castelhano ou guarani exige o planejamento e a execução de programas e projetos perenes e abrangentes que podem até ser financiados por organizações internacionais e multilaterais. Para isso proporei um mecanismo de apoio à estabilidade desejada: a criação do LINGUASUL – Referencial de Níveis de Confiança no Uso das Línguas do MERCOSUL. Este documento de utilização comum será elaborado por especialistas dos países membros a partir do Setor Educacional do Mercosul (SEM) devendo ser discutido ainda no Foro Consultivo Econômico e Social (FCES) para finalmente ser aprovado numa das Cúpulas do bloco e implementado. O Marco servirá também para alavancar o ensino /aprendizagem de línguas nos países de uma forma geral tentando preencher, de fora, vazios políticos e institucionais internos. Proporei ainda para completar esse projeto, um programa de formação de professores das línguas oficiais do Mercosul que não a materna. A idéia aqui é realmente fortalecer a aprendizagem da língua do Outro por parte de todo professor de uma das três línguas oficiais do Tratado.

É indubitável que depois de 22 anos da assinatura do Tratado de Assunção, que constituiu o Mercosul, este continua sendo um marco importante e avançado em termos de diálogo e cooperação na América do Sul. Ficaram definitivamente para trás os tempos da Operação Condor (troca de informações entre os países para a repressão política durante as ditaduras militares que infestaram o continente nos anos 70 e parte dos 80) assim como os projetos nucleares que nutriam as desconfianças entre Brasil e Argentina.

É inegável que o entendimento político, social, cultural e educacional no âmbito do Mercosul evoluiu muito nestes anos, sendo o próprio Congresso Internacional dos Professores das Línguas Oficiais do Mercosul (CIPLOM) um exemplo disso. No entanto, em junho de 2012 o presidente Fernando Lugo sofreu um *impeachment* no Paraguai, que representou a ruptura da ordem democrática nesse país, segundo a visão dos demais membros plenos do Mercosul de então: Argentina, Brasil e Uruguai, levando finalmente à suspensão temporária do Paraguai até abril de 2013, data das novas eleições nesse país. Na época, como professor

de uma das línguas oficiais do Mercosul, o português, eu interpretei a suspensão do Paraguai também como a suspensão oficial do guarani como língua comum. Além disso, percebi a fragilidade institucional das línguas oficiais do Mercosul por estarem sujeitas a turbulências políticas nos países membros e entre estes. Porém, novos fatos me levaram a constatar que problemas desse tipo não afetam só o guarani: Em dezembro de 2012, através de nota de apoio da SIPLE (Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira) à Associação de Professores de Português da Argentina (AAPP), fiquei sabendo do protesto dos professores de português da província de Buenos Aires contra o processo de extinção dos professorados de português por parte da Direção Geral de Cultura e Educação da Província de Buenos Aires. Por outro lado, em 2 de abril deste ano, recebi um abaixo-assinado da Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Rio (APEERJ) contra a restrição que vem sendo praticada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro contra a oferta do castelhano, incluindo a pretensão de descartar essa língua da grade curricular do município a partir de 2014.

Não vou me aprofundar nas razões e desdobramentos práticos desses fatos, pois o meu objetivo aqui, ao citá-los, é somente ilustrar que as línguas oficiais do Mercosul não contam em absoluto com garantias quanto ao planejamento, inclusão curricular, elaboração de materiais, valorização de professores mediante formação e reconhecimento, sistemas de avaliação e acreditação dos níveis de confiança e outras dimensões da Operação Global do Ensino de Línguas (Almeida Filho 2011).

Há analistas do Mercosul como o diplomata brasileiro Paulo Roberto de Almeida que criticam, no sentido puramente comercial e econômico, a falta de rigor na implementação e no respeito a cláusulas dos Tratados do bloco como, por exemplo, as exceções na Tarifa Externa Comum e barreiras protecionistas no comércio intrabloco. Sendo assim, eu me pergunto: se a própria integração econômica não tem se consolidado progressivamente ao longo desses mais de 20 anos, o que dizer da integração linguística? É claro que evoluímos em conceitos. Ouvi com satisfação do Prof. Fabrício Müller, diretor executivo da Casa do Brasil em Buenos Aires, num evento sobre a internacionalização do português organizado pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) em Florianópolis em março deste ano, que o português na Argentina não devia mais ser considerado língua estrangeira, mas sim língua regional. A mudança de língua estrangeira para regional constitui, sem dúvida, uma aproximação significativa e louvável entre as nossas línguas e é por isso que eu gostaria de relacionar a reivindicação da Associação dos Professores de Português da Argentina quanto à manutenção dos professorados de português em Buenos Aires com a da Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro pela continuidade do espanhol na grade curricular municipal no Rio de Janeiro como duas pontas de uma mesma corda, a da luta pela preservação de nossas línguas regionais.

Nós, professores das línguas oficiais no Mercosul, precisamos nos unir e ver que nossos problemas não se restringem à oferta de emprego ou de formação em nossas localidades, mas sim ao cumprimento de um compromisso internacional muito relevante, assumido por nossos governos, que é o de ampliar a oferta das línguas oficiais do Mercosul em todos os países membros. É hora de “pensar grande” e para isso precisamos nos mobilizar tanto no marco de nossas associações de professores como em termos de instrumentos de políticas para a promoção das línguas do Mercosul envolvendo os nossos países.

Quero refletir ao longo desta fala sobre os avanços e paradas (prefiro não apostar ainda em retrocessos) no processo de construção do sistema de ensino/aprendizagem das línguas oficiais do Mercosul no espaço do mercado comum. Gostaria de sugerir aqui que para avançar no fortalecimento da cidadania através da promoção de nossas línguas: português, caste-

lhano e guarani, precisaremos planejar e executar projetos perenes e abrangentes que poderão envolver financiamentos não só do poder público, mas também da iniciativa privada e até de organismos multilaterais e internacionais. Assim sendo, uma estratégia ousada para enfrentar as crises atuais dos mercados, já que os altos e baixos não são característica apenas do Mercosul, mas também da União Europeia, por exemplo, seria atuar em defesa dos projetos envolvendo as línguas comuns de forma mais estruturada nos mecanismos de integração econômica, no nosso caso o Mercosul, ou mesmo à revelia destes. O motivo principal para isso é que os mercados estão em crise, mas as línguas, não. Apesar de todo o sensacionalismo que foi feito nas duas últimas décadas por conta do neoliberalismo e da globalização econômica em torno do domínio do inglês como língua franca internacional, o que se nota em pleno século XXI é que de um extremo a outro do planeta pode-se gostar de coca-cola e ver os mesmos filmes, mas todos desejam falar a sua própria língua. Como afirmam Lipovetsky&Serroy (2011):

É forçoso constatar que, neste aspecto, as culturas particulares não perderam nada de sua vitalidade... a cultura-mundo, longe de ser o túmulo da diversidade das línguas, é bem mais o instrumento de sua consolidação como elemento de afirmação da identidade dos grupos e dos indivíduos desejosos de valorizar sua diferença.

A construção da identidade linguística do Mercosul está ainda no começo e eu gostaria de propor aqui neste II CIPLOM um mecanismo de apoio a esse processo. Apoio para estabelecer, para planejar estrategicamente o futuro, para atuar e reverberar dentro e fora do Mercosul, para fortalecer a comunidade de professores e aprendentes, para evoluir, idealmente a partir da autocrítica e da retroalimentação. Gostaria de propor a criação do LINGUASUL-Referencial de Níveis de Confiança no Uso das Línguas do MERCOSUL. Historicamente, no planejamento linguístico, esses marcos referenciais têm servido para identificar as necessidades do público-aprendente, definir objetivos, selecionar conteúdos e métodos adequados ao público e aos contextos, elaborar tarefas, produzir materiais didáticos, além de definir critérios comuns de avaliação e certificação. Estabelecem-se ainda as bases para a cooperação internacional (em termos de áreas geográficas, por exemplo: zonas de fronteira x zonas de segunda língua x zonas da língua regional (e não mais estrangeira) x zonas de língua de herança) ou para o ensino à distância mediante tecnologias de informação e comunicação.

Apresentam-se ainda as competências gerais a desenvolver. Incluem-se as competências relacionadas com o conhecimento do mundo e o conhecimento sociocultural (traços distintivos das sociedades e das culturas dos países do Mercosul no nosso caso). Tem-se em conta a importância da interculturalidade no processo pedagógico e a dimensão social e cívica na educação e na formação do público-aprendente. Apresentam-se ainda competências comunicativas no ensino, aprendizagem e avaliação. A ativação dessas competências depende do uso de estratégias, da seleção de domínios e temas, concretizando-se através da realização de tarefas e de uma escolha criteriosa de textos, adequados ao nível etário e às características do público-aprendente bem como à sua proficiência nas línguas. Por último, aborda-se a avaliação da proficiência nas línguas e definem-se os níveis de confiança descrevendo-se metas para cada uma das seguintes habilidades: compreensão oral, leitura, produção/interação oral e produção/interação escrita (Grosso, 2011).

Temos que ser realistas e conscientes de que em nossa sociedade sul-americana em formação, somente um referencial como poderia ser o LINGUASUL não é suficiente para salvaguardar a identidade linguística do Mercosul e a evolução do ensino-aprendizagem de suas línguas oficiais. Pelo mesmo motivo é que proponho ainda a criação de uma Secretaria

Executiva do LINGUASUL, que se responsabilizaria por gerir de forma técnica e altamente profissional, a implementação dessa iniciativa. A elaboração do LINGUASUL caberia a uma comissão de alto nível composta por linguistas aplicados dos países membros, talvez ligada ao Setor Educacional do Mercosul (SEM), devendo o projeto ainda ser discutido no Fórum Consultivo Econômico e Social (FCES) para finalmente ser aprovado numa das reuniões de cúpula do bloco antes de ser, finalmente, executado.

Outra proposta, inovadora, para diminuir a desconfiança entre os professores das línguas oficiais do Mercosul e promover a apropriação das línguas regionais pelos mesmos seria a criação de um programa de formação de professores das línguas oficiais do Mercosul que não a materna. Este programa poderia ter a chancela da Associação dos Professores das Línguas Oficiais do Mercosul, que também teria que ser criada, preferivelmente tendo como membros professores independentes assim como aqueles vinculados às associações profissionais dos professores das línguas nas cidades e províncias/estados dos países membros.

Gostaria de indicar também que um LINGUASUL forte e bem sucedido em nível regional teria grande potencial para preencher, de fora, vazios políticos e institucionais internos, nos países, quanto ao ensino de línguas regionais ou de outras línguas (incluindo aqui o inglês, o francês e outras). Talvez o marco referencial e institucional regional possa chegar a influenciar os países no sentido de reproduzirem esta estrutura em nível nacional, regional e local de seus territórios. Outro fator que contribuiria para isso é que, obviamente, os professores envolvidos no projeto em nível do Mercosul também atuam local e nacionalmente, o que promoveria um sistema de vasos comunicantes.

Se uma língua nacional ou línguas nacionais são políticas, línguas regionais num contexto de integração econômica são ainda mais políticas. Nossos políticos não parecem ter despertado ainda para o grande valor simbólico das nossas línguas para a definição da identidade do Mercosul. Caberá a nós professores das línguas oficiais, na categoria gramsciana de intelectuais orgânicos, trabalhar por esta causa e talvez o LINGUASUL seja uma boa plataforma de suporte para todas estas questões que aqui apresentei.

Gostaria ainda de debater com os colegas sobre estas propostas e anotar impressões e sugestões.

Muito obrigado pela atenção.

APÊNDICE F

Comentários sobre o curso de português do site www.busuu.com

- 1) O site se define como uma comunidade de aprendizagem de línguas (um novo conceito) mas sua estrutura em geral não é clara, é preciso tempo e disposição para entender o seu funcionamento.
- 2) Oferecem 12 idiomas, entre os quais o português do Brasil. Não oferecem o português europeu.
- 3) É possível experimentar o site por 7 dias mediante uma conta grátis. Depois disso é necessário passar para a conta premium que custa 29,99 reais por mês ou 139,99 reais por 12 meses ou 239,99 reais por 24 meses.
- 4) O aluno escolhe um objeto de aprendizagem, entendido como carga horária e ritmo de aprendizagem, que pode ser leve (1 hora por semana), normal (3 horas por semana) e intensivo (5 horas por semana). Em função disso, o próprio sistema calcula a data em que será terminado o primeiro curso e os seguintes.
- 5) O curso tem 4 níveis na categoria principiante (A1 1 e A1 2, A2 1 e A2 2) e 4 na categoria intermediário (B1 1 e B1 2 e B2 1 e B2 2). Além disso, existem três cursos especiais (curso para negócios, curso para viagem e gramática, só acessíveis para quem tem conta premium, ou seja, são pagos).
- 6) Os níveis A1 e A2 têm juntos 50 unidades.
- 7) É possível a qualquer momento “mudar a meta”, ou seja, alterar a carga horária semanal do curso. Basta clicar num botão para reprogramá-la;
- 8) O curso promete um certificado no final assim como busuu-berries, uma espécie de prêmio/presente em pontos por objetivos alcançados ao longo do curso.
- 9) Cada unidade oferece as seguintes opções, apresentadas em ícones, que devem ser clicados: a) vocabulário (frases soltas sem contexto; ilustrações que parecem ter sido copiadas dos métodos de outras línguas; no quadro em que aparece a frase “prazer em conhecê-lo” aparecem duas mulheres se cumprimentando, o que obviamente conduz à confusão e ao erro), b) Compreensão de leitura (um diálogo gravado com texto, é razoável porque pelo menos traz um contexto), c) Escrita com a instrução: escreva um texto para que um nativo da língua lhe corrija (isto na primeira unidade do primeiro curso!), d) um sistema de chat onde é possível fazer contato com nativos para conversar (pessoas nativas que eventualmente estão online fazendo cursos de outras línguas oferecidas pelo busuu, uma espécie de tandem casual), e) Treine sua pronúncia (aqui é possível responder a diálogos gravando a sua própria voz. Eu não quis gravar a minha voz, mas suponho que alguém poderá ouvir a pronúncia e dar feedback ao aluno), f) revisão da unidade (os supostos exercícios de tradução não funcionam bem e em vez de aparecer a coluna de correspondência das frases em outra língua (no caso o espanhol, língua materna que usei na simulação), aparece tudo em português, ou seja, duas colunas em português, ou seja, um erro técnico que invalida totalmente o exercício), g) baixe o arquivo PDF da unidade (trata-se de uma lista de expressões usadas na unidade, que mais uma vez são apresentadas em duas colunas e devido a um erro técnico sai

tudo em português em vez da suposta comparação entre as colunas em português e espanhol), h) Por último, é possível baixar um podcast em mp3 com todo o áudio da unidade (ao contrário do áudio do diálogo (letra b acima) aqui há várias vozes e mais conteúdo também.

- 10) Existe uma caixa de e-mail na conta do aluno onde é possível receber mensagens em português mas também em espanhol (língua materna indicada na simulação). É estranho que em nenhum momento se pergunta se o aluno deseja participar do tandem. Parece que é obrigatório! O exercício escrito (item c acima) pode ser corrigido por nativos que estejam online no momento e em cada mensagem de e-mail que o aluno recebe com comentários sobre o exercício é possível assinalar se a reação das pessoas foi útil ou não. Uma das pessoas reagiu em espanhol em vez de português, certamente porque queria praticar o espanhol, mas isto não está claro. É possível também ver os exercícios de outros alunos e as avaliações que receberam (não há nenhuma preocupação quanto ao constrangimento que isso possa causar), além dos comentários/correções que foram feitos pelos brasileiros (nem todos apropriados, mas não há nenhum filtro quanto a isso, a meu ver um problema grave deste método!).
- 11) É possível aprender vários idiomas ao mesmo tempo e num dos menus há a possibilidade de adicionar outro idioma.
- 12) A unidade 2 do nível A1 apresenta uma longa lista de vocabulário sobre estados de ânimos em resposta à pergunta “Como vai você”. Não há nenhum contexto, a lista é bem longa e não leva em conta a capacidade de memorização do aluno. O botão para a tradução ao espanhol mais uma vez não funciona
- 13) Quando um exercício escrito é mandado para que outros membros da comunidade busuu.com corrijam, surge na tela um exercício na língua materna do aluno para que seja corrigido por ele (supõe-se que qualquer nativo da língua pode fazer as vezes de professor, outro problema grave deste método, já que valoriza somente a competência implícita do “professor”).
- 14) Quando o aluno é avaliado num teste de revisão no final da unidade, ele pode compartilhar o resultado com seus amigos no facebook.
- 15) Na unidade 2 do nível A1, no final, na parte em que é possível baixar o conteúdo em PDF para imprimir, de repente aparece na última página conteúdo completamente novo e que não foi abordado de jeito nenhum até então (elemento surpresa, não se sabe se proposital ou não).
- 16) O curso oferece um teste de nível que só encontrei depois de ter feito as 2 primeiras unidades do curso, por acaso!! A conta grátis só permite que se faça um teste de nível. Como nativo que está simulando o curso, fiz o primeiro teste de nível, acertei tudo, mas não tive nenhum feedback a respeito, tudo continuou igual (é como se não tivesse feito o teste).
- 17) O curso oferece como recurso extra a possibilidade de ver vídeos curtos ou fotos e fazer comentários somente escritos para que, mais uma vez, outras pessoas da comunidade, nativas, corrijam e/ou façam comentários.
- 18) É possível escrever para o site com sugestões. Mande uma mensagem com elogios, mas criticando a falta de professores profissionais que pudessem corrigir os exercícios,

alegando que ser nativo não basta para ser professor/corretor de um idioma. Ainda não recebi resposta.

- 19) O site oferece a oportunidade de participar de uma comunidade online onde é possível solicitar amizade de outros membros, mandar e-mail, pactar um desafio em relação ao curso ou conversar na sala de chat com falantes nativos de português (numa sala) ou outros alunos estrangeiros que estão aprendendo português (numa outra sala). É possível identificar a nacionalidade dos membros das salas por uma bandeirinha do país de origem que fica abaixo do nome. É possível rejeitar uma petição de chat alegando estar ocupado (aconteceu comigo).
- 20) Os números cardinais e ordinais são ensinados ao mesmo tempo, sem diferenciar a sinalização dos ordinais com o símbolo ^o ou ^a. Gera confusão desnecessariamente
- 21) Num diálogo com os números no contexto de um bingo, o personagem ganha um prêmio em euros (talvez em reais fosse mais apropriado).

APÊNDICE G

Observatório da Ética nas Práticas da Área de Aquisição e Ensino de Línguas(AELIN)/Linguística Aplicada(LA)

A questão da ética em geral e especialmente no âmbito da AELIN precisa ocupar um lugar mais central nos estudos e ações da área, já que, do contrário, todos os esforços teóricos e práticos que tem sido feitos podem ser minados pelas posturas antiéticas de educadores, educandos e terceiros (entre estes os gestores, em primeiro lugar) numa espécie de ação neutralizadora e mesmo negativizadora dos mesmos esforços e a consequente manutenção do *status quo*.

A realidade do ensino de línguas no Brasil ainda é muito precária (não existem sequer dados sobre o nível de investimento feito e a taxa de retorno na educação pública, por exemplo), mas é óbvio que qualquer desvio de conduta agrava ainda mais esse quadro. Assim, a questão ética surge como pressuposto fundamental de qualquer estratégia ou iniciativa na área.

A falta de ética não pode ser aceita como traço cultural, determinismo histórico, assunto espinhoso e indesejável ou mesmo tabu. Precisa ser tratada seriamente, às vezes com argumentos científicos, às vezes pela simples chamada ao senso comum. Princípios, valores e profissionalismo são elementos éticos que podem ser ensinados, monitorados e avaliados de forma sistemática.

Em economia existe o termo "substituição das importações" para definir a situação em que um país decide deixar de importar certa mercadoria para tornar-se produtor e até exportador da mesma. Gostaria de propor o termo "substituição das violações" para definir a situação em que um dos agentes da AELIN (educador, educando ou terceiro) decide deixar de violar certa norma ética para tornar-se transmissor desta.

Neste sentido, o Observatório da Ética nas Práticas da Área de Aquisição e Ensino de Línguas(AELIN)/Linguística Aplicada(LA) poderá receber denúncias, catalogá-las, analisá-las, atuar para resolvê-las abordando os implicados e finalmente arquivá-las numa base de dados. A questão da identidade dos indivíduos envolvidos poderia num primeiro momento ser resolvida pelo uso de pseudônimos, já que o objetivo principal do projeto não é punir quem infringe os princípios éticos, mas educar esta(s) pessoa(s) e divulgar anonimamente os casos pela internet com uma preocupação primordialmente pedagógica.

Quanto às práticas na AELIN, gostaria de propor o termo "substituição das alienações" para definir a situação em que um dos agentes da AELIN (educador, educando ou terceiros) decide deixar uma prática educacional medíocre e inconsistente teoricamente (métodos ultrapassados, causar desordem na hora da aula, atitudes autoritárias) para tornar-se vetor e multiplicador de novas práticas conscientes e coerentes.

Nesse sentido, o Observatório poderá provocar, acompanhar e divulgar processos de transformação reflexiva em salas de aula, direção das escolas, na atitude dos alunos, do professor e dos agentes terceiros, guardando-os numa base de dados e divulgando-os sistematicamente a fim de estimular e multiplicar boas experiências na AELIN.

APÊNDICE H

Transcrição da história concedida pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Uma função social maior das políticas públicas é a de transformar condições, transformar situações da prática, e eu reajo a isso, logo de início, dizendo que no nosso caso não se trata de mudar algo que já esteja construído, como uma política pública explícita vigente, porque praticamente não dispomos de uma política nessas condições. Então, no nosso caso, é mais realista colocarmos uma consciência das muitas iniciativas dispersas de uma possível política futura e até o reconhecimento de uma não-política e o que essa quase política de retalhos e uma não-política tem de significado pra nós. É mais uma construção inicial a partir de fragmentos ocasionais do que uma transformação de estruturas ou da base de uma política para que surja outro programa deliberado. Eu mesmo sou um sujeito histórico no quadro do PLE. Quando voltei das minhas primeiras experiências profissionais no ensino de PLE numa universidade dos EUA, vi-me disposto a trabalhar nessa área, mas deparei-me com muitas iniciativas assistêmicas, dispersas e grandes ausências. Digamos que eu reconhecia com dificuldade uma moldura tênue de políticas de institucionalização do Português e quase nenhuma consciência de área nas instituições brasileiras. Em meados dos anos 80 não dispúnhamos de livros didáticos em variedade suficiente para atender o ensino crescente do PLE, não havia literatura teórica especializada no assunto para ler, não tínhamos eventos profissionais, não contávamos com uma associação de professores, não existia ainda um grande exame nacional. ((quanto à existência de livros sobre ensino/aprendizagem, eventos, associações e o CELPE-BRAS)) Tem havido muito progresso, mas não a instalação de uma verdadeira política consciente, proativa, uma política deliberada, um plano que desse um norte, uma direção à questão nacional da escolha das línguas e do modo de ofertar línguas no currículo das escolas e universidades. Primeiro, para que uma política na área de PLE se constitua é preciso que haja uma consciência de área, que tem crescido muito em nosso meio nos últimos trinta anos, no meio de quem pratica o ensino de PLE no Brasil, de quem faz formação. Embora um pouco errática e esporádica, ela existe no sentido de uma política não-deliberada e não-consistente. Temos muitas iniciativas isoladas. Então, precisaríamos ganhar essa consciência para ter a expectativa de contar com uma política. É bom frisar que estamos tratando de uma política para a oferta da língua nacional, do Português brasileiro principalmente, e da cultura brasileira que tem implicação estratégica especial para o país no conjunto de línguas estrangeiras ou segundas línguas. O segundo ponto é que essa consciência não se restrinja apenas ao ambiente local de

ensino e aprendizagem de línguas, mas que ela venha também da administração pública, que também é responsável pela área de Aprendizagem e Ensino de Línguas. Entendo que a área é tanto prática quanto teórica. A promulgação de uma política de ensino de línguas tem um vínculo importante com agentes terceiros (que não os aprendentes e professores de línguas) envolvidos na questão como, por exemplo, o Ministério da Educação, o Ministério da Cultura, o Ministério das Relações Exteriores (MRE), que tem grande potencial de desenvolver uma consciência nesta área e ajudar na consolidação de políticas adequadas no seu âmbito. Ganhar consciência significa vir a compreender o que é a atividade de ensinar e ofertar o PLE a partir do significado estratégico que se abre para formadores de opinião, gestores e professores. Entendo que já começamos a fazer isso, por exemplo, quando o MRE, que é um ministério-chave na consolidação de políticas para o Português Língua Estrangeira (PLE), principalmente quanto à oferta da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior. O Itamaraty tem um papel muito importante na oferta do PLE no mundo, mas a consciência exata do que implica essa diplomacia cultural pelo ensino da língua ainda não parece suficiente. Além de uma consciência, é preciso buscar subsídios de princípios embaixadores e capacidade profissional de ação nas universidades que têm pesquisa relevante, que tem movimento e iniciativas em favor do PLE. Os centros, escolas e universidades podem, então, recrutar profissionais desse meio, lançar concursos que buscam pessoas com certo perfil, começando por valorizar a formação. Então, os problemas que se pode discernir são a falta de consciência e de um plano de ação a médio e longo prazos, são as iniciativas isoladas e esporádicas, é a falta de perspectiva que dificultam um crescimento da profissão e da oferta de oportunidades balizados por uma política que maximiza resultados com os recursos limitados de que dispomos. Iniciativas isoladas (embora importantes) já as temos de sobejo. Por exemplo, temos um exame nacional de proficiência em PLE, embora sem a devida institucionalização que se traduz em implementação insegura e desuniforme. Vale dizer que o exame é foi muito bem-vindo, e tem sobrevivido, com resultados de grande impacto. Contudo, ele não é parte de nenhum pensamento maior, de um plano de ação, no qual opera como parte de uma engrenagem. Na verdade, não temos uma engrenagem, nós temos partes dela, temos roldanas que funcionam separadamente, mas não chegamos a ter o motor. O motor a que estou aludindo é a política de ensino de línguas propriamente dita editada e funcionando. No sentido de construir esse motor, eu comecei falando que é preciso ter uma consciência de área. Ela já foi iniciada, tem um percurso, vai crescendo aos poucos, vai melhorando, mas ela é muito restrita, às vezes, à área, e eu falei que a primeira coisa que temos que fazer é expandir essa consciência de área para outros círculos

da administração e do governo. Assim, poderemos ter expectativas quanto a uma política, um plano de política, que seja explicitado, permitindo que se possa interferir nele, participar dele, para que possamos até recusá-lo com argumentos objetivos. Isso já seria um grande avanço. Então, precisamos influenciar as instâncias governamentais, que são muitas vezes responsáveis por políticas maiores de institucionalização, para entenderem que essa área precisa ser priorizada, ter uma estratégia, ter um plano, um Parâmetro Curricular Nacional (PCN), um orçamento, uma secretaria com pessoas que tivessem um pensamento constantemente voltado para isso, que fosse organizando as partes que estão soltas, para virem a compor uma engrenagem que se comunicasse entre si. Então, isso tudo a gente pode trabalhar no plano das universidades, nas iniciativas no exterior, nas escolas que oferecem português como língua de herança no exterior, junto aos professores, nos centros culturais brasileiros binacionais, nas universidades onde temos postos de professores leitores, dentro do Itamaraty, dentro do MEC numa secretaria correspondente, numa vinculação ao Ministério da Cultura para iniciativas de adequação de uma diplomacia cultural frutífera. Poderíamos manter espaços que no conjunto mostrassem a consciência, primeiro, da área, a importância estratégica dela para o país e depois consolidasse isso numa política, num plano de ação decenal, por exemplo, para começar. Um plano não só para o português como língua não-materna, mas também para outras línguas de oferta no sistema escolar regular. Mais uma das engrenagens da política vai ser a criação de um órgão especializado em formular e gerir uma política do idioma como língua de oferta a falantes de outras línguas. Um instituto brasileiro não precisaria estar marcado pelo nome de um autor, de um romancista, de culturalista literário. Podemos ser inovadores nesse quesito da denominação e natureza do órgão. Recentemente escrevi ao Ministro da Educação após ouvir uma entrevista dele na televisão dizendo que o ensino de PLE deve crescer muito na China e para isso um organismo tipo instituto deveria ser criado para coordenar os esforços de introdução do PLE naquela potência emergente asiática. A gente sabe que qualquer iniciativa, mesmo que pequena, na China envolve milhões. Então, para controlar e organizar a introdução do português nos centros e universidades chineses vamos precisar de um instituto só para a China. Essa solução para a China precisaria de uma medida que nunca foi tomada, que é a criação de um instituto dessa natureza para gerir o PLE no mundo e no Brasil. Eu sugeri a ele na minha carta que o nosso instituto talvez não devesse ter o nome de uma pessoa, mas aproveitando a imagem do Brasil hoje como país com enorme vocação para o meio ambiente, num contexto de valorização do meio ambiente numa escala planetária, poderíamos ter um Instituto Brasil para Língua e Cultura. O nome do país é um nome de árvore, um nome ligado à na-

tureza. Talvez seja hora de inovarmos no conjunto de iniciativas de organismos culturais assumindo que o Brasil é diferente e único. Nós não somos um país no qual um grande romancista do século 19 precisa ser posto ao lado do panteão europeu. Nossa cultura é mais vibrante, mais oral, mais popular, então poderíamos fazer valer essas qualidades e dar um nome originário de uma árvore, do pau brasil, do qual derivou-se o nome de nosso país e que hoje significa uma esperança para o planeta. Fica tácito que concordo que precisamos de um instituto, de um organismo encarregado de políticas dessa natureza, mas que seja inovador, diferente dos institutos que temos para outros idiomas. É preciso cuidar mais e rapidamente da língua portuguesa no Brasil e no mundo. Quanto ao PL2, nós temos aí mais uma atribuição para o Instituto Brasil, que se ocuparia também da questão do português no Brasil como língua nacional, língua materna de uma grande maioria dos brasileiros, e por outro lado cuidaria de outro grande segmento do português quando ele é chamado para ser outra língua de comunicação na cultura e na ciência, complementar e multiplicadora de oportunidades para pessoas que escolhem o português e a cultura brasileira. Então, poderíamos estabelecer aqui uma divisão de trabalho entre segmentos de estudo da língua que, num dado momento, conversam entre si. Isto seria uma novidade, uma iniciativa sinérgica, com um âmbito específico para cada uma delas. Com o PL2, primeiro, nós temos de preparar a recepção de estrangeiros que chegam às nossas escolas regulares sem nenhum tipo de apoio, nós temos notícias disso, e a outra questão é a oferta de PLE nas universidades nas quais já existem Centros de Estudos Brasileiros (CEBs) e nas escolas particulares que ensinam PLE, espécies de CEBs privados. Eles estão caminhando apesar de não terem diretrizes claras, sem parâmetros, mas eles estão agindo e fazendo um trabalho de alta relevância. É claro que eles precisam de ajuda para crescer ordenadamente, precisam preparar os seus professores, equipar suas bibliotecas, manter suas páginas eletrônicas. Nós precisamos disso e também acudir as comunidades brasileiras que não param de crescer no exterior, cujos filhos não recebem o cuidado, a antecipada proteção oficial, para que eles mantenham o português. É o português como língua de herança, cuja demanda tem crescido no exterior. O que fazemos com crianças que se alfabetizam e já têm uma vivência escolar no exterior? Como é que elas podem se integrar ao nosso sistema brasileiro, se quiserem? Os sistemas teriam de conversar entre si para que essas crianças tenham um estímulo de língua, de integração, de intercâmbio, e possam fazer parte da educação formal no Brasil, receber um certificado por isso. Temos que pensar nisso e para isso precisamos de uma estrutura. Hoje essas necessidades não são atendidas com provisões de fundos, com sistematicidade, para um máximo de benefícios para todos os envolvidos. O futuro é uma coisa que

nos interessa muito no Brasil. O Brasil é um país que olha muito para o futuro. Nós olhamos para o futuro, mas às vezes não temos o cuidado de nos prepararmos para ele. Precisamos mostrar que o nosso futuro é um presente novo, o futuro é esse presente com o que Brasil sonha. Então, o que nós projetamos? Nós projetamos um organismo que nos ajude a pensar o português de maneira cuidadosa no exterior e aqui dentro, nas ofertas de cursos para estrangeiros que vêm pra cá. Nós precisamos de uma estrutura que ajude as universidades a se instalarem de modo adequado, por exemplo, implantando cursos para a formação de profissionais que vão cuidar desse futuro que queremos. Precisamos de um futuro melhor de formação para os nossos professores e alunos aqui dentro nas universidades brasileiras. No exterior, precisamos de uma estrutura que valorize a especialidade de professores em PLE para que tenhamos profissionais de boa qualidade ensinando no mundo, os melhores possíveis. Precisamos cuidar para que haja centros de pesquisa em número suficiente para dar conta disso no Brasil. Por exemplo, se achamos que numa região norte não há centros dedicados à pesquisa em PLE em número adequado para as necessidades, temos de criar ali mais dessas unidades, nós temos de induzi a criação de centros nas regiões e estados, para que as pessoas desses lugares possam ir em busca de especialidade. Isso é indução e essa indução é papel da política. Isto também é tema de pesquisa. Poderíamos pensar em estabelecer uma Comissão de Alto Nível no Brasil para políticas do português e a cultura brasileira. Há iniciativas bissextas na área de português com a convocação de críticos literários, gramáticos e linguistas. Mas as pessoas que trabalham de fato com o ensino do PLE não têm sido chamadas a opinar e contribuir. Essas comissões grandes com gramáticos pensam em fazer gramáticas para serem distribuídas, pensam em fazer um programa de literatura para o mundo e já foram criadas comissões para elaboração de materiais para uso unificado deles ao redor do mundo ao arripio dos melhores juízos sobre isso de que pesquisa e ensina na área. Muitas dessas comissões não têm êxito como se antevê. Fracassam em criar consensualmente um instituto internacional para a Língua Portuguesa também. ((quanto às especialidades do PLE)) Entre as especialidades do PLE, já falamos do bilinguismo com o Português-LE nas escolas públicas brasileiras (PL2), do português como língua de herança, o ensino do português para fins específicos (EPFE), que é uma área antiga que ainda tem muito valor, Outra modalidade que temos pensado é a oferta de português para grupos de trabalhadores imigrantes urbanos, que estão crescendo no Brasil, a exemplo dos bolivianos e os haitianos em épocas mais recentes. Temos um leque de especialidades de que cuidar. Temos ainda a oferta de português para os brasileiros indígenas, o português como língua estrangeira mediada por LIBRAS, estas especialidades novas que vamos ver cada vez

mais presentes no futuro. Agora, se tivéssemos mais cuidado de não prescindirmos de uma política que já fosse pensando tudo isso, teríamos hoje uma ordenação do nosso futuro. O nosso futuro não precisa ser errático. ((quanto à projeção do português no contexto da Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas de 2016 no Brasil)) Temos ainda os grandes eventos sazonais como a Copa do Mundo e as Olimpíadas que o Brasil vai sediar nesta década, e que servem para criar essa consciência, um sentido de emergência, mas cuja solução não se esgota nessa noção das coisas. Se tivéssemos uma política e um organismo que se ocupassem dessas coisas, ficaríamos preparados naturalmente para esses eventos, não teríamos com que nos preocupar. O que acontece aqui é que como temos um despreparo acumulado, esses eventos acabam acirrando algumas das nossas deficiências e limitações. E, então, queremos acudir com a emergência, fazendo tapa-buracos. Ações de emergência não dão longevidade para aquilo que queremos. Mas, claro, temos de ser realistas e em função desses dois grandes eventos internacionais que acontecerão no Brasil, talvez possamos contar com uma secretaria temporária que se encarregue deles, mas se dermos força para o temporário sem pensar no perene, não estaremos atuando de maneira racional. O futuro dos alunos de PLE começou com a abordagem comunicativa. A abordagem comunicativa diz que pra começar tudo temos de ouvir o aluno. O aprendiz deve nos dizer uma boa parte daquilo que precisa ser feito. Não temos ouvido suficientemente os nossos alunos. Há muita iniciativa, muita consulta feita pessoalmente, esporadicamente, por um professor mais perceptivo, mais preparado, em escolas específicas, em universidades onde existe um nível de consciência de pesquisa maior, mas como uma prática planetária, mais global, disseminada, nós não temos essa prática. Só sabemos de maneira esporádica, por exemplo, sobre o perfil dos alunos de PLE. Aqui na América do Sul, por exemplo, temos estudos que mostram quem são os nossos alunos nos institutos e nos centros culturais e quantos meses, em média, eles querem estudar. São 11 meses no máximo, em média. E que essas pessoas são geralmente estudantes, universitários, profissionais liberais, são alunos com uma educação entre média e universitária, esse é o nosso público nos países sul-americanos. Mas podemos aperfeiçoar isso, precisamos dispor desse tipo de informação de forma mais completa, regular, consistente, de forma que possamos citá-los e nos apoiar neles em nossas decisões nas instituições. Temos de tornar esses dados públicos e fazer com que circulem nas revistas ou publicações especializadas, às quais muitos tenham acesso. Um segundo aspecto em relação aos alunos: que eles saibam em que consiste o processo de adquirir uma língua e que se formem, se preparem para tirar o máximo proveito das boas iniciativas que os professores, que os livros e as escolas lhes propiciam. Para isso, será preciso elaborar

materiais específicos para a leitura para que os alunos tenham em mãos ou na internet estes textos que os ajudem a ser mais autônomos, a terem boas práticas neste sentido. Então, teremos que colocar material teórico numa linguagem acessível, os professores também precisam disso. Mas os alunos precisam de um material muito mais acessível, numa linguagem não técnica que eles possam ir aproveitando nas suas práticas individuais, incorporando isso num protagonismo crescente que aumenta a autonomia para aprender bem. Esta é uma segunda grande questão do futuro em relação aos alunos.

Temos de pensar também na formação de terceiros agentes, na formação de pessoas do governo, em postos de decisão, formadores de opinião. Todos esses agentes deverão ser formados para nos ajudar em boas políticas e boas práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Mas esta perspectiva está num futuro mais longínquo. ((quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino-aprendizagem de PLE-PL2)) As tecnologias que estávamos chamando de novas, mas que não são tão novas assim, e que reconhecemos como tecnologias digitais, não são meramente uma pequena transformação da era anterior. A era do livro, a era letramentada, inaugurada pela imprensa de Gutemberg nos anos 1.400 passa agora por uma mudança de paradigma. As ditas novas tecnologias que achamos que são só novos recursos, na verdade têm o potencial para mudar a nossa era cultural. É possível que estejamos entrando numa nova era cultural, com uma maneira nova de arrumar o conhecimento, de fazer com que as interações sejam mundiais e simultâneas e que o conhecimento se construa nessa teia nova. Isso vai mudar a sala de aula de língua estrangeira. Em primeiro lugar, a língua estrangeira transforma-se num bem precioso do qual precisaremos a todo momento para poder entrar e circular nas grandes redes planetárias de comunicação. Isso vai certamente impactar a sala de aula, vai transformar as formas como as aproximações, as interações e as trocas acontecem, vai acentuar a urgência de adquirirmos línguas para o uso e não só essa dimensão que tínhamos no passado colonial e mais recente no Brasil de aprender uma língua como decoração cultural. Aprender uma língua como um objeto que se vestia quando precisávamos ir a um baile tradicional ou à fantasia. Mas agora não, as novas tecnologias estão trazendo uma urgência das línguas estrangeiras de novo, na minha percepção, e com ela a revalorização de uma oralidade transformada e agonização no sentido de efervescência, de um pico de necessidade e de urgência. Então a agonização que estamos imaginando para o uso das línguas vai afetar fortemente o ensino e a aprendizagem das línguas, a formação de professores e alunos para o futuro. Quanto ao ritmo de aprendizagem em face da urgência contemporânea, é certo que a natureza humana não se transformou tão fortemente, o que não nos impede de admitir

que a nossa cognição é transformável, mas com limites e eu não estou imaginando que poderemos instalar um chip subcutaneamente para aprender mais rápido uma língua. Mas a realidade é que no momento temos uma natureza humana, temos uma natureza cognitiva que também está em transformação porque o livro já nos transformou cognitivamente (isso é o letramento), a transformação da cognição pelo livro e pela cultura, o livro, a sala de aula, as bibliotecas, as livrarias, tudo isso é parte do que a gente chama de letramento. É a transformação cognitiva da nossa mente pelo livro, pela escrita. A escrita não vai acabar, vamos continuar vivendo no mundo da escrita, mas nós vamos ver o fortalecimento da oralidade. Em breve, não vamos mais precisar digitar um texto. Bastará falar e ele sairá escrito. Vamos lidar com uma escrita muito reatada, muito religada, à fala, à oralidade, mas também ao ouvir, uma nova oralidade pode renascer agora junto com uma escrita que está terminando uma fase, que vai continuar, de uma certa maneira acoplada a uma certa realidade, num mundo de comunicação simultânea. De toda forma, a natureza humana precisa ser reconhecida, por exemplo, na aquisição. Expor os alunos ao português, por exemplo, numa imersão controlada, fazer com que nossos alunos entrem em imersão internética, tudo isso vai acelerar a capacidade de aquisição. Vamos ficar mais cansados e irritados com o andamento gramatical e estruturalista, porque ele, sim, precisa da passagem gradual, pelas comportinhas da progressão cuidadosa e repetitiva. Em outras palavras, vamos ficar mais impacientes com isso e vamos ficar mais abertos a um tipo de aquisição que depende de movimentação da língua, porque, então, trata-se de uma aquisição que cresce geometricamente, você vai adquirindo a nova língua num modo mais criativo, começando mais cedo na aprendizagem a criar exponencialmente. A aquisição tem uma capacidade de acelerar uma competência comunicativa nova que a gente deseja para os nossos alunos. Mesmo nos limites humanos vai haver uma aceleração, da mesma forma, por exemplo, como as línguas se aceleraram na Europa depois do Renascimento por causa do advento da escola, dos meios de comunicação, das relações de compra e venda, da instauração das cidades. Nós temos notícia disso na linguística histórica, de que a linguagem foi acelerada. Será que vamos também passar por um período de aceleração dentro do possível humano? Porque podemos estar funcionando na aprendizagem de línguas ainda na era do livro impresso: ouve-se e lê-se o texto, decora-se, aprende-se a gramática, aplica-se e volta-se a fazer um pouquinho mais, esse era o ciclo mais lento que se consagrou no estruturalismo gramaticalista. Talvez tenhamos que fazer uma coisa mais acelerada, mais adquirida, onde o ambiente faz a língua circular com compreensão de uma maneira um pouco mais ágil e à medida que as pessoas vão adquirindo mais competência comunicativa essa circulação de língua pode ser ainda

mais forte, então você vê que isso acelera geometricamente as possibilidades de aquisição. As novas tecnologias vão possivelmente nos soprar nessa direção. ((quanto ao futuro do professor de PLE)) Vejo o professor ou o aluno como diplomatas da língua, em primeiro lugar, e depois os terceiros que trabalham pelo português, os próprios diplomatas tradicionais são esses terceiros que trabalham às vezes para a língua, mas de maneira marginal, modesta. É isso o que ocorre quando um diretor de escola no exterior ou um diretor de programa de estudo de uma escola ou faculdade agem de algum modo em favor do PLE. Esses são agentes terceiros, mas os grandes diplomatas que estou vendo são os professores mesmo porque facilitam e implantam essa visão e, em segundo lugar, muito próximo do primeiro, os alunos por se tornarem diplomatas práticos dessa nova língua e dessa nova cultura nos seus países. Então, essa ideia tem um lugar importante na constituição da abordagem porque ela é o lugar de convivência das ideias. Imaginar um aprendiz, um aprendente e um professor, um ensinante, um facilitador, com essas características diplomáticas, da diplomacia cultural, significa conceber o trabalho de outra maneira, muito diferente, que corresponde a trabalhar com a cultura, com a compreensão, a trabalhar na interlocução, no entendimento, que em última instância vai acabar na democracia e na paz lá na frente. Quando você trabalha cultivando um aluno diplomata cultural, não é só para aquele momento em que ele está aprendendo o português, é para a vida dele, ele aprende a ser isso com o português e até com outras línguas novas que ele porventura venha a aprender. Então, essa é uma atitude que se faz componente da abordagem, uma preparação de ideias e de atitudes que vão funcionar para a vida e isso não é só pra ele, é pra vida dele e para a descendência dele. Muitas vezes os filhos, a família, são contaminados por uma simpatia no sentido pleno da palavra, uma simpatia que aproxima, que compreende, que vai se estender para outras gerações de amigos do Brasil e amigos da cultura brasileira. É maravilhosa essa capacidade de multiplicação, o ensino de línguas como uma coisa multiplicadora, não adicional como está se falando agora. É fantástico porque criamos amigos, pessoas que querem se relacionar com o Brasil de uma forma adulta e não de uma forma vencida, submetida ou colonizada, mas de uma forma madura de compreender e lidar com conflitos e com o país, que nós podemos cultivar da mesma maneira como já estamos trabalhando, mas incorporando algumas ideias ao nível da abordagem, trabalhando a formação, o material didático, a avaliação para que todos assumam uma perspectiva de diplomacia cultural e com isso os frutos mais tarde sejam duradouros e multiplicadores. Eu penso que o professor que trabalha tanto no Brasil quanto no exterior deveria ter uma passaporte específico com uma cor específica. E ser tratado de uma outra maneira porque ele é um aproximador, um agente da compreensão e,

com sorte, da paz. Essa pessoa precisaria ter a chancela da ONU num passaporte com uma cor específica, para que ele seja reconhecido como um agente que trabalha para a paz e para o entendimento, e essa pode uma aspiração legítima da profissão. No momento, precisamos, sim, explicitar novas dimensões da carreira da modernidade, que começou nos anos 30 do século passado com a Reforma Francisco de Campos no primeiro mandato obtido à força por Getúlio Vargas. A área não conta com profissionais em abundância na perspectiva que delineamos antes nesta entrevista. Na verdade, não dispomos ainda de uma carreira plena e reconhecida para professores de PLE. Quando o professor de PLE está numa carreira de professor universitário é um pouco melhor. Mas nós estamos pensando numa carreira que tenha algumas especialidades do professor de PLE, até porque se ele é esse agente importante como acabamos de dizer, ele precisaria de uma formação adequada, de um controle adequado dessa profissão para ele ter direito a passaporte, a chancela da ONU e a ser reconhecido como agente da paz. Uma capacidade de atuação boa é, portanto, resultado de uma formação sólida e adequada. Há, sim, uma agudização da necessidade de implantação de uma carreira que contemple o professor de PLE de uma maneira específica e que o leve a esse patamar de formação especializada e que o credencie para ter esse passaporte específico, essa chancela, esse selo da ONU, um professor que se ocupa das relações internacionais de maneira direta, importantíssima, de um modo que, às vezes, até a diplomacia tradicional não esteja podendo trabalhar. É incrível que o Itamaraty tenha incorporado o PLE imaginando que se tratasse do ensino de umas aulas de português, de um trabalho de ensino de gramática e vocabulário de uma língua, com algumas notas esparsas de cultura e arte brasileira. Nunca imaginaram que o trabalho de ensinar português e cultura brasileira estava entre os mais refinados e elevados de sua categoria. Os professores de PLE, por exemplo, ganham uma fração do que ganham os diplomatas de carreira e fazem um trabalho que é muitas vezes tão valorizador da amizade e da compreensão quanto o dos diplomatas de carreira. Muitos trazem em quantidade e em profundidade, uma aproximação do Brasil com estrangeiros que a diplomacia pode não ter atingido com suas iniciativas convencionais.

Mas para mudar isso precisamos de um legislador avançado, com uma sensibilidade e uma cabeça futurista para poder antecipar. Nós estamos na subida, nós estamos tomando fôlego para deslanchar, mas se nós não tivermos boas asas, nós não conseguiremos alçar voo ou vamos ter tão somente um voo de galinha. Se tivermos pessoas no Senado ou na Câmara, no nosso Congresso, que possam sonhar com isso junto conosco, nós teremos a chance de implantar algumas dessas medidas e não perder o bonde da história. Eu sinto que com esta en-

trevista conseguimos tocar em alguns dos nervos mais delicados e centrais da nossa profissão, da nossa área, e vejo que consegui expressar partes dos meus sonhos e das minhas ideias nas análises que arrisquei neste diálogo tão rico.

APÊNDICE I

Transcrição da história concedida pelo Prof. Dr. Nelson Viana

Num evento que participei em Harvard ((A língua portuguesa e seus falantes no mundo, de 4 a 9 de abril de 2013, durante a 11ª Semana do Brasil em Harvard)) falou-se de um evento que vai haver em Portugal em outubro-novembro desse ano ((2013)) sobre a expansão da língua portuguesa e eu comentei, publicamente e com o Gilvan ((diretor executivo do IILP)), que a gente nunca tem acesso a quem tem o poder de fazer política ampla, porque nós temos feito a parte acadêmica, pedagógica e metodológica na universidade, além da pesquisa, que é política também, esta dissertação tem um viés político, mas temos também a dissertação e a tese do Leandro, que é bom você ler também, ele fala bastante dos CEBs, dos leitorados, ele entrevistou pessoas que atuaram, pessoas muito interessantes que atuaram, participantes do Vietnã, da China, da Inglaterra, então esses participantes da pesquisa dele também retomam um pouco o que está faltando em termos de política. A gente percebe isso mais claramente na voz deles, baseada no que eles vivenciam no exterior, e dizendo o que eles sentem falta lá. Então, a gente precisa de alguma voz, eu até brinquei: a gente não pode falar: Dilma, senta que a gente quer falar para você o que que é o poder da língua além de nossas fronteiras. Eu acho que eles ((políticos)) precisam que alguém diga pra eles que isso é importante porque os governantes têm tantas coisas, tantos compromissos e a parte comercial, que aparece mais, dos empresários e das políticas de reduzir impostos por questões inflacionárias ou mais econômicas no sentido macro, elas tomam a frente, eles se preocupam tanto com essas, que estas que a gente considera tão importante têm pouca visibilidade para eles. Eu imagino que quem está no governo mesmo, no alto escalão, não tem ideia da relevância do português como instrumento de *soft power* e, não é só isso, quem aprende a língua se interessa pelo país e esse interesse pelo país, é até ruim falar isso, tem pessoas que não gostam, mas a língua é um produto também, junto com esse produto que é social e cultural, mas que também é um capital, a língua é um capital. Junto com esse capital você está mostrando, você está abrindo o seu país. Então, a pessoa aprende a língua, ela se interessa por produtos e esses produtos são literatura, cinema, viagens, turismo e até questões muito práticas, assim, ela vai conhecer, ela vai dizer: isso aqui é um produto, esse calçado é do Brasil, como será que é o calçado do Brasil? Então, ela vai se interessar por outras coisas: O que esse país produz? O que ele tem de interessante para eu comprar também? Vai deixar de ser algo que ela vê como neutro, ah o Brasil tem sol, tem gente feliz, isso está muito na representação, no imaginário de muita gente, que é um país de

gente feliz, gente que dança bastante, que é descontraída, um país de muito sol, mas isso fica no imaginário. Quando ela passa a estudar, ela passa a ver o país e ela se interessa por outros aspectos. Então, comercialmente é importante, economicamente, politicamente. Não sei se você se lembra, mas quando a presidente do Chile assumiu, ela sabe português, ela estudou português no Centro Cultural de Santiago, então ela vê o Brasil de outra forma porque ela é alguém que sabe um pouco da língua, ela conheceu, ela estudou, então politicamente é importante a difusão do idioma. Eu acho que os governantes são cegos com relação a isso. Eles não percebem a importância do português. Essa importância que a gente dá ao português no exterior e não somos nós, são as pessoas, os estrangeiros estão se interessando pelo país num nível que é muito maior ao que existia há alguns anos. Mas isso não chega às pessoas que controlam as verbas. No evento de Harvard, eu estou falando desse evento porque é muito recente, lá falávamos que a gente tem que esquecer do governo, a gente tem que fazer as coisas por conta própria e a gente está fazendo e muita coisa por conta própria, você viu que teve, em termos de evento por exemplo, teve o evento de Santa Catarina ((sobre internacionalização do português em março de 2013)), teve o evento em Harvard, tem um semana que vem na Flórida ((II Encontro Mundial do Ensino do Português-EMEP, realizado em 4 e 5 de maio de 2013)), além do CIPLOM ((Congresso Internacional de Professores das Línguas Oficiais do Mercosul, dias 7 a 10 de maio de 2013)) em Buenos Aires, além do IV SIMELP ((Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa)) na Universidade Federal de Goiás (UFG) de 2 a 5 de julho de 2013, então é muita coisa, as quatro maiores universidades do Rio de Janeiro fundaram uma associação local das universidades que trabalham com o PLE e terão um evento esse ano em junho ((que acabou sendo adiado para setembro de 2013)), depois tem o evento da SIPLE em novembro e também o do IILP em Portugal. Ano passado houve um primeiro evento em Porto Alegre dedicado ao ensino do português como língua adicional ((quanto ao lobby em favor do PLE junto ao governo brasileiro)) Tem que ser feito pelas associações e universidades, eu acho que o fato de universidades grandes como Harvard fazerem um movimento muito grande, lá principalmente em termos da língua de herança, eu não sabia, a gente sempre ouve dizer que Boston tem a maior concentração de brasileiros no exterior, mas eu não sabia que era tanto. São quinhentos mil e parece que num raio maior, que inclui a Nova Inglaterra, tem 1 milhão de brasileiros. Então, língua de herança ali é muito forte. Eu conheci uma professora que saiu do ensino público de português aqui e começou a fazer lá trabalhos manuais, até faxina, mas aí ficou muito chateada com tudo isso, e começou a dar aulas de português, aquilo foi se transformando e agora ela é dona de uma escola grande, que lança

material didático de português como língua de herança com o apoio do Banco do Brasil em Nova Iorque, então lá tem mais investimento do que aqui. E o responsável pelo Banco do Brasil que estava no evento disse que ele sente esse trabalho como trabalho social mesmo, não é investir porque ele sabe que os brasileiros vão fazer remessa para o Brasil e vão usar o Banco do Brasil, não é isso. É um programa social para ajudar brasileiros que foram para lá com um letramento baixíssimo, o filho nasce naquele país ou foi muito pequeno e vai para a escola naquele país, ele começa a receber uma educação muito boa e às vezes chegam a se envergonhar dos pais, pelo nível educacional dos pais e outros que amadurecem muito rápido porque aos dez anos já acompanham os pais nas cortes, para resolver problemas legais, e eles são a voz entre os pais e a corte. Eles têm que crescer muito cedo, então são problemas sociais muito grandes. Nas igrejas também, o número de brasileiros é muito grande, se vê na placa de metal das igrejas dizeres em inglês e português. Então as associações de professores e as universidades precisam se juntar, mas eu acho que precisa aparecer na mídia, na grande mídia e não só assim, num artigo de jornal. Esses dias saiu no jornal daqui, eles vieram filmar, a gente tem aula até aos sábados, fotografaram também, nós temos nessa turma uns catorze alunos, mais ou menos, então eles colocam na reportagem, eu digo que a gente tinha trinta alunos por semestre, hoje a gente tem cem alunos por semestre, mas isso aparece um pouco. O CELPE-BRAS que tinha 25 candidatos aqui, esse ano teve 84 inscrições e isso porque a gente não teve tempo de acompanhar. Com certeza teve gente que tentou se inscrever e já não tinha mais vagas. E a UNICAMP está bem próxima (é outro posto aplicador da prova). Mas tem crescido muito a demanda, porque o médico estrangeiro para atuar no Brasil precisa de pontuação no CELPE-BRAS, o engenheiro também precisa, veterinários e estudantes também... ((quanto à criação do Instituto Machado de Assis)) A ideia parecia muito boa, existe o Instituto Camões, que investe pesado, apesar de ter muito menos dinheiro do que o Brasil. O Brasil precisa investir. Eu acho que o governo pensa que investir no português é gasto, não é gasto, é um investimento, tem que perder essa ideia de que vai só gastar. O pouco dinheiro que a DPLP recebe, ela tem que aplicar tanto com a parte de ensino do português, porque a divisão se chama Divisão de Promoção da Língua Portuguesa, então eles deveriam investir e muito na língua portuguesa, mas nem sempre é isso o que acontece, há uma mistura com promoção exclusivamente cultural. Quando eu dou aulas de formação de professores, eu pergunto aos alunos: Vocês conhecem livro de português para estrangeiros? Eles não conhecem, a maioria nem sabe que isso é uma área de estudos. Os nossos professores de PLE na UFSCAR são alunos da graduação de letras português-inglês, português-espanhol e da pós-graduação, os que estão

fazendo mestrado ou doutorado na linha de pesquisa da linguística, que tem três linhas, uma delas é ensino e aprendizagem de línguas, que é a Linguística Aplicada. ((quanto à formação de professores de PLE em nível de graduação)) Eu acho que a melhor alternativa foi a encontrada pela Universidade Federal da Bahia, que tem no curso de letras a habilitação português como língua materna e português como língua estrangeira, como duas habilitações. Eu acho que hoje o mercado está muito bom, há muito campo de atuação tanto em PLE como em português como língua segunda e como língua de herança. E já podíamos pensar em ter um centro específico para formação de professores exclusivamente em PLE. Mas eu vejo a formação conjunta em português língua materna e estrangeira como vantajosa porque mesmo que o professor não ensine a metalinguagem, ele precisa conhecê-la, por exemplo, para ensinar ao falante de espanhol as diferenças do português. Outra frente na qual o governo investe pouco é na formação de estrangeiros que queiram ser professores de português em seus países. Nesse sentido, por exemplo, imaginemos a pessoa que está se formando para ser professor de português na Argentina, que é o país que tem o maior número de cursos de licenciatura em português, que eles chamam de *profesorados*, tem mais de 10 licenciaturas agora. A Colômbia está tentando implementá-las, o Paraguai implementou os cursos com a ajuda do governo brasileiro, mas então poderíamos investir nos alunos que estão fazendo esses cursos e trazê-los para cá, com bolsas, bolsas importantes para que eles venham, aprendam português e voltem como multiplicadores, já que eles podem formar outras pessoas lá. Nós temos um caso de uma professora estrangeira formada em português dando aulas particulares aqui em São Carlos. Eu acho que é bom que não importe que ela esteja aqui no Brasil, onde há muitos falantes nativos, dando aulas de português já que ela é uma pessoa formada para isso. Eu falo pros meus alunos das licenciaturas e da pós-graduação, que dão aulas de PLE em São Carlos, muitas vezes para estrangeiros que estão transitando na própria universidade ou nos campi da USP de São Carlos que temos que ser muito profissionais, preparar bem as aulas, entregar planos de curso, cumprir bem esse plano, não chegar atrasado na aula porque muitos estrangeiros não estão acostumados com o nosso atraso de cinco, dez ou quinze minutos, porque o público é exigente nesse sentido. São alunos de graduação, alunos de pós, às vezes são pós-doutorandos, professores ou professores visitantes ((quanto ao CELPE-BRAS)) É bom que se mantenham as duas aplicações anuais do exame, mas já tem que mudar algumas coisas como ter um sistema de aplicações periódicas. O TOEFL, com o exame online, já nos mostra um caminho. Às vezes, o aluno não pode esperar até a data de aplicação do exame. Se você perde, por exemplo, uma inscrição em abril, tem que esperar até outubro para fazer outra, é uma

forma de penalização do candidato. Então, o CELPE-BRAS vai ter que acompanhar a demanda e esse aumento da demanda inclui pessoas que não podem esperar até abril ou outubro. ((quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação para o ensino de PLE)) Na Argentina, quando havia curso de português pelo rádio, muitas pessoas faziam aquele curso, então hoje com tantos recursos pela internet, onde você pode disponibilizar vídeo, áudio ou mesmo aula com ferramentas simples, como o power point, mas dando um exemplo, aí você vem com a voz e joga um diálogo, joga trechos ou remete para um link onde ele vai achar uma música, pode dizer o nome da música e ele trabalha, você dá os exercícios, nossa, usando a expressão popular: dá pra fazer miséria com a internet hoje no ensino de idiomas. Só que tem que ser um material profissional e sistematizado, não pode ser algo que foi produzido separadamente para uma aula sobre determinado assunto que eu posto aqui. Tem que ser um curso, um curso à distância, até porque estrangeiros de uma maneira geral gostam de sistematização (no sentido de organização do curso). A gente recebe muitas perguntas do tipo o curso básico I é para quê e o básico II, o que tem que saber e onde vai chegar. Por exemplo, no método *Ponto de Encontro*, de cinco professoras dos Estados Unidos, é o material mais usado nas universidades americanas (segundo informação que eu tive), no começo de cada unidade está escrito algo assim: *at the end of this unity you will be able to* ((no final desta unidade você será capaz de)) e então vem uma explicação dos conteúdos e dos objetivos daquela unidade. Para muitas culturas de aprender, isso é importante. Nós, brasileiros, em geral, a gente não se importa muito. Nós temos outro estilo de aprender, isso não nos preocupa muito, mesmo na universidade. Você entrega o plano do curso no começo do semestre, mas os alunos não procuram ver se você cumpriu, mas tem outras culturas como a dos alemães ou dos iranianos, eles me perguntam: professor, mas qual é o programa do seu curso? Essa palavra ‘programa’ é importante e eles ficam martelando ela. Então, um curso online teria que ter isso bem claro. Por exemplo, nós oferecemos um curso de seis níveis: o primeiro nível é isso e para isso não precisamos reinventar a roda, já que existem os referenciais de competência comunicativa do Conselho da Europa, o Quadro Europeu, que já está pronto. No CEB do Chile, por exemplo, (se não me engano) eles adaptaram esse Quadro para os níveis de cursos que eles oferecem. O IILP está trabalhando sobre uma versão de um curso online, além do Portal do Professor, que deve ser lançado ainda esse ano. O IILP é muito importante nessa interlocução dos governos sobre políticas para o ensino do PLE porque ele foi criado pela CPLP. Então nós temos o Prof. Gilvan, seu diretor executivo, que é da área de línguas, como interlocutor entre os governos e as universidades. Nem todos os cursos de graduação em letras no Bra-

sil têm condições de oferecer uma licenciatura específica em PLE, aqui na minha universidade, por exemplo, não seria possível nesse momento. Mas o que sim podemos fazer é oferecer disciplinas. Por exemplo, na (atual) grade curricular da graduação tem uma disciplina (optativa) de seis créditos. Dois créditos teóricos onde eu explico a teoria da aula de PLE e depois os alunos já partem para a prática, dando aulas, que correspondem aos quatro créditos restantes. Só que na nova grade curricular, todo o pessoal do departamento é muito simpático à ideia de consolidação da área de PLE, devido ao crescimento da demanda, planeja-se a oferta de uma disciplina obrigatória de 2 créditos para que os alunos conheçam a área. Em semestre posterior, os alunos interessados poderiam cursar essa outra de 6 créditos, que já existe como optativa e que continuaria nessa modalidade, inclusive estamos pensando em criar uma vaga específica para essa área. Meus orientandos de mestrado na área de PLE estão todos trabalhando no exterior: Macau (China), Coreia do Sul, Argentina. E agora temos os coreanos que estão vindo para estudar aqui, são professores coreanos de português. O centro de estudos portugueses tem dez professores, alguns de português de Portugal, mas a maioria tem interesse mesmo é no português do Brasil. Antes eu defendia que o professor formado para atuar na área de língua estrangeira com uma boa formação em metalinguagem, ou seja, formação em português como língua materna estava praticamente formado para trabalhar com PLE. Hoje eu vejo que não é isso. Hoje eu vejo que uma formação específica para o professor de PLE é fundamental. Essa disciplina que eu ofereço aqui já ajuda nesse caminho, mas precisaria ter mais. Como já falei, essa disciplina de 2 créditos na proposta em desenvolvimento é pra ser obrigatória, num primeiro momento eu resisti à ideia de que uma disciplina da área de PLE fosse obrigatória. Mas permanece assim, o que agora eu acho bom, e existe a possibilidade de completar essa formação com disciplinas optativas ((quanto à participação como capacitador no PROFIC, cursos de formação de professores de PLE na rede brasileira de CCBs no exterior)) Eu participei de um em Brasília, que foi o primeiro, do qual participaram professores de vários Centros Culturais Brasileiros. Depois eu fui pro Peru, onde vieram também vários professores de outros centros da América do Sul com a passagem paga pela DPLP, Paraguai, onde vieram professores da Bolívia e do Peru, dei também um curso na República Dominicana, que foi excelente, foi um dos mais intensos com professores do Panamá, El Salvador, Nicarágua, México e Haiti. E na Europa eu dei cursos em Roma (em que havia também professores da Finlândia e da Espanha). O público é bem variado e é então quando se sente a necessidade de uma formação mais específica. Em alguns desses centros sempre tem alguém que é formado em letras, mas que não estava preparado para ensinar português para estrangeiros, e foi apren-

dendo na prática, bem poucos tinham experiência em PLE antes. Quando é formado em letras, esse já está um pouco melhor em termos de preparação, mas aí tem muitos que são formados em geografia, turismo e outras especialidades. Num dos países tinha uma médica, ela tinha consultório montado, mas deixou tudo para dar aulas de português. Todos procuram fazer um bom trabalho e então, por isso, em geral esses professores estão muito ávidos por uma formação específica. Existe um projeto atualmente da DPLP de oferecer uma especialização com uma parte à distância. O PROFIC é formação continuada, no Peru foi o PROFIC 3 e então já deu para perceber resultados, depois do PROFIC 1 e 2. A gente percebeu que os professores estavam mais teorizados, sabendo relacionar a teoria com a prática. Mas não dá para dar um curso, sem que haja programa continuado). Esses cursos também precisam de uma sistematização. Esse é o conceito da formação continuada orgânica de que necessitamos. Atualmente, existe um programa de leitorado CAPES-Fullbright pelo qual professores brasileiros vão passar um ano nos EUA ensinando português do qual participaram seis alunos aqui da universidade e esses alunos também preparam relatos sobre suas experiências com fundamentação teórica. Outro aspecto que não comentei ainda é que temos tido vários Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), de iniciação científica, além de várias dissertações na área de PLE. No final dessa disciplina optativa que eu dou aqui, eu organizo o CARPE (Coloquio Ação e Reflexão em Português para Estrangeiros), faz parte da própria disciplina, os alunos já sabem que essa disciplina termina com um evento de dois dias, que é para eles apresentarem o relatório do que eles fizeram. A gente traz pessoas de fora também para falar, a gente faz uma avaliação acadêmica do evento. Em vez de darem o relatório pra mim, para eu ler e dar uma nota, eles fazem uma apresentação pública do que foi a experiência deles com o PLE naquele semestre e então eu digo pra eles: o nível de teorização vai depender do nível de teorização que vocês já tenham quanto à aprendizagem de línguas. Tem trabalhos muito bons. Nós temos aqui uma aluna de PLE com síndrome de down, que está aprendendo português conosco há três anos. Então, ela tem o tempo dela e os dois alunos que deram aula para ela no último semestre foram para a educação especial, nós temos um programa de pós em educação especial aqui na universidade que vai ter nota 7 da CAPES agora ((a nota máxima)). Um desses alunos estava desesperado porque ele ensinava para ela e ela não aprendia e então ele começou a procurar subsídios teóricos e então foi orientado sobre como ensinar bem e o resultado é que ele fez um trabalho tão bom, o relatório final do trabalho deles foi tão bom que então eu sugeri que mandássemos para Harvard também. Esse trabalho teve um nível de teorização maior. Em geral, eu só quero que eles apresentem qual foi a experiência, quais foram os problemas

que eles encontraram, e então a disciplina termina dessa forma. Eu gravei todas essas apresentações em áudio, em algum momento posso retomá-las para escrever sobre essa experiência. Para os professores no exterior, eu sempre falo nos cursos, você está fazendo o melhor que você pode fazer no exterior, você está falando de você, da sua identidade, do seu país, da sua música para pessoas que querem saber sobre isso. Você está ensinando a sua língua. Não há nada melhor para quem está no exterior do que fazer isso. Você pode ir como engenheiro de uma empresa importante e estar lá ganhando muito dinheiro, mas não é tão prazeroso e afetivamente relevante quanto fazer isso. Os alunos também desenvolvem afetos para com a língua e o país. Os que lidam com a política para o ensino não sabem que isso acontece. Eles sabem que os estrangeiros estão aprendendo português, mas não sabem que é muito mais do que isso ((quanto ao material didático utilizado nos cursos de PLE da universidade)) A gente não tem um livro didático para seguir, a gente vai elaborando os materiais retirando algumas partes de livros didáticos, nós temos vários livros didáticos no Centro de Referência, temos inclusive livros editados na Rússia, no Peru, na China, tem esse que mencionei dos Estados Unidos e tem os brasileiros como Avenida Brasil, Muito Prazer, Fala Brasil e outros. E também produzimos os nossos próprios materiais como o que foi produzido pela Edna Hércules Augusto, baseado em princípios sobre desenvolvimento de material didático, de Brian Tomlinson, que ficou ótimo.

APÊNDICE J

Transcrição da história concedida pelo Prof. Severino Cunha Farias, diretor do ICUB (Uruguai)

O Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro foi fundado em 22 de agosto de 1940, sendo o primeiro Centro de Estudos Brasileiros criado pelo Itamaraty no exterior. Foi o primeiro porque teve aqui em Montevideu uma grande exposição de livros, uma feira do livro, e o Brasil mandou muitos livros em 1940 e quando terminou a feira, esses livros ficaram aí, estavam arrumando as representações brasileiras aqui no Uruguai neste edifício onde estamos até hoje. Aqui se reuniram o Consulado do Brasil, a Câmara de Comércio Brasil-Uruguai, o Instituto do Café... e então o edifício passou a chamar-se Palácio Brasil. E o Clube brasileiro também foi fundando aqui juntamente com a biblioteca, essa que está aqui até hoje. Então foi sucesso, houve muito interesse pela pesquisa de coisas brasileiras desde então. O Itamaraty resolveu mandar o Antônio Houaiss para organizar a seção didática e a partir daí foi criado o Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro, foi um acordo entre os governos brasileiro e uruguaio. Pelo acordo, um Instituto uruguaio também seria aberto no Rio de Janeiro, capital da república de então, o que efetivamente aconteceu, sendo que esse Instituto no Rio foi fechado em 1964 e depois reabriu. Todo o material didático do ICUB começou a ser produzido aqui em 1942. ((em 1945, o **Caderno Escolar** 1 e 2, em 1953 os **Exercícios de Revisão**, o livro **Lições de Português** em 1970, o **Leitura para Conversação** em 1971 e o **Viagem ao Brasil em Imagens** em 1975)). Com a fundação do ICUB aumentou a demanda pelos cursos de língua portuguesa, que eram mantidos pelo governo brasileiro, e inclusive eram grátis para os alunos naquela época. Até 1991, quando foi assinado o Tratado de Assunção, que estabeleceu o Mercosul, o Instituto foi o único centro de ensino de português no Uruguai. Depois disso, houve uma proliferação de cursinhos sem qualificação, com todos os preços e para todos os gostos, mas o ICUB continuou sendo o Instituto com maior tradição no ensino do português no Uruguai. Hoje em dia temos aproximadamente 350 alunos, mais os contratos para ensinar em empresas uruguaias que têm negócios com o Brasil, sendo que hoje em dia somos autônomos, não somos mais financiados pelo governo brasileiro, desde o ano passado. Trata-se de uma nova política do governo brasileiro, os centros da Colômbia e do Equador também são independentes financeiramente neste momento. A demanda pelo português no Uruguai tem aumentado e tenho notado que pessoas que têm só uma noção de português estão no mercado dando aulas por causa da demanda. Atualmente, no ICUB nós temos nove

professores. Eles são todos formados em letras. Alguns em letras e filosofia, como eu, temos uma professora, a Ivone, que é formada em letras e direito. A Profa. Deolinda ((diretora pedagógica do ICUB)) é formada em letras e jornalismo. O material didático que nos utilizamos atualmente é o **Falar... Ler... Escrever... Português um curso para estrangeiros** das autoras Emma Eberlein O.F. Lima e Samira A. Iunes. Este livro é usado nos quatro primeiros níveis do curso, que cobrem a parte estrutural da língua. Mas temos também preocupação com as habilidades comunicativas dos alunos, sobretudo nos níveis avançados. Na verdade nosso enfoque é estrutural-comunicativo. Eventualmente, usamos também materiais didáticos produzidos no Centro Cultural Brasileiro de Buenos Aires. Na verdade nós nunca fomos um Centro de Estudos Brasileiros, que agora se chamam Centros Culturais Brasileiros. Sempre fomos um Instituto binacional. Além da oferta de cursos de língua, também temos atividades culturais e mesmo curso de português como língua de herança, destinado a filhos de brasileiros nascidos no Uruguai ou brasileiros que moram há muito tempo no Uruguai. Este curso foi lançado há dois anos, mas não tivemos muita receptividade, tivemos uns 4-5 alunos. O que nos pedem é cursos para crianças, mas aqui não nós temos condições de oferecer, por causa de nossa localização numa avenida muito movimentada, que é perigosa para crianças. Oferecemos também espanhol para brasileiros, temos dois grupos, onde damos as primeiras noções de espanhol para quem chega aqui. Existe ainda o *Taller de Conversación para alumnos del ICUB*. Trata-se de um curso grátis para os alunos que fazem os cursos aqui e que querem praticar a língua. São encontros para conversação sobre temas pré-definidos. Outros cursos especiais são música brasileira ((carga horária de 30 horas)), pronúncia em português ((30 horas)), preparação para o exame CELPE-BRAS ((30 horas)), Panorama Cultural do Brasil ((50 horas)), Redação Comercial ((50 horas)), Curso de Conversação ((50 horas)) e Atualização do Idioma Português, níveis 1 e 2 ((100 horas)). Os cursos regulares estão estruturados em três anos letivos, divididos cada ano em: fundamental ((nível 1 e 2)), equivalente ao nível A2 segundo o marco comum europeu de referência para as línguas, intermediário ((níveis 3 e 4)), equivalente ao nível B1 do marco europeu e avançado ((nível 5 e 6)) equivalente ao nível B2 do marco europeu. Há ainda a possibilidade de cursar os níveis fundamental e intermediário de forma intensiva ((1 semestre cada curso)). Para os cursos preparatórios do CELPE-BRAS não temos nenhum requisito específico, mas como o exame parte do nível intermediário em sua qualificação, sugerimos que o aluno tenha pelo menos o nível intermediário do nosso curso regular para fazer o exame. Os cursos são dados por professores brasileiros, muitos deles ex-alunos da Profa. Margarete Schlatter, da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os cursos preparatórios seguem a metodologia sugerida pelo exame, ou seja, se baseiam nas tarefas utilizadas pelo CELPE-BRAS. O curso é oferecido duas vezes por ano, coordenado com as duas datas anuais de realização do exame. O curso de redação comercial ensina a fazer uma carta com linguagem bem técnica, mas ao mesmo tempo simples e direta. O tema é comercial ou administrativo, diferente do CELPE-BRAS que trabalha vários gêneros textuais: e-mail, propaganda, entre outros. Então a estrutura da carta que ensinamos se divide em três parágrafos: Primeiro, os cumprimentos, segundo, os objetivos da carta e, por último, a despedida. Eu mesmo dou esse curso de 50 horas. O curso de atualização do idioma português só é oferecido quando há demanda. Agora, por exemplo, vamos oferecer um no interior do Uruguai. Nós colaboramos também com o Instituto de Professores Artigas (IPA), que está formando professores de português uruguayos para dar aulas na rede de ensino local. A primeira turma ainda não se formou. Além disso, é exigido a todos esses professores o nível avançado superior do CELPE-BRAS. Os cursos regulares do ICUB têm uma equivalência com os níveis de competência estabelecidos pelo marco comum europeu de referência para as línguas e nisto saímos à frente do Instituto Camões, já que somos o único instituto de língua portuguesa juntamente com o Instituto Cultural Anglo-Uruguio, a Aliança Francesa, o Instituto Goethe e o Instituto de Cultura Italiana de Montevideú a contar com a certificação oficial da Associação de Centros de Avaliação em Línguas Europeias, devido a uma gestão que fizemos junto à Delegação da Comissão Europeia no Uruguai. Essas conquistas que obtivemos no Uruguai devem-se à tradição da nossa instituição e à reputação obtida ao longo desses 73 anos. Somos responsáveis pela aplicação das provas de língua portuguesa aos diplomatas do Ministério de Relações Exteriores uruguio, incluindo as provas de admissão à carreira diplomática. Ainda assim, existem as provas de língua promocionais e as feitas com os diplomatas uruguayos a caminho do Brasil para serviço na Embaixada ou nos consulados lá. Além disso, temos muitos diplomatas entre nossos alunos regulares. A eles também oferecemos cursos de conversação grátis. A cooperação com o Ministério das Relações Exteriores Uruguio tem mais de 30 anos. Quanto ao perfil dos alunos, o que tenho observado é que ao longo do tempo os alunos são cada vez mais jovens, na faixa etária de 16 a 25 anos. A explicação disso é o mercado de trabalho. Muitos jovem pensam em trabalhar nas empresas brasileiras. Quando cheguei aqui nos anos 70, a maioria dos alunos fazia português por diletantismo, tanto era assim que nós oferecíamos na época cursos de literatura, literatura pesada. Tínhamos também um curso só de gramática. ((quanto ao uso das tecnologias da informação e da comunicação no ensino))

Temos um professor com formação em Minas Gerais, na área de informática aplicada à educação, que deu aulas daqui à distância a alunos na Suíça. Estamos nos preparando para melhor equipar as nossas salas com telas para fazer uso dessas tecnologias. Não existe coordenação entre o ICUB e os demais centros brasileiros. Nunca existiu. O Instituto Italiano, por exemplo, coordena a parte cultural. Há exposições que passam por todos os países. No caso dos nossos Institutos não é assim. Nunca deu certo essa forma de funcionamento, eu cheguei a falar lá em Brasília sobre isso. Já a relação com a Embaixada do Brasil aqui é muito boa, sempre recebemos todo o apoio deles. Inclusive o nosso presidente de honra aqui do Instituto é o embaixador brasileiro. O conselho administrativo do nosso Instituto antes era composto majoritariamente por pessoal da embaixada, mas depois mudou por causa de uma lei no Brasil. Nós recebíamos subvenções e, de acordo com esta nova lei, funcionários públicos não podiam estar envolvidos na gestão. Hoje em dia quase todos os membros são uruguaios, tem somente duas brasileiras, que não são funcionárias públicas. A nossa biblioteca tem mais de 10.000 volumes e temos uma coleção grande da brasileira, desde a fundação do Instituto. A biblioteca é aberta ao público e temos ainda um convênio com a Universidade da República. Antes nós tínhamos dois andares e tínhamos espaço para música e teatro, agora só temos o sexto andar, o que representa uma economia em gastos com aluguel. Em termos de futuro, pensamos em fortalecer os programas de ensino de português à distância, mediante cursos online. Estamos pensando em oferecer pacotes de aulas por temas, baseados nos interesses dos alunos. Nosso público alvo será o uruguaio, mas evidentemente estamos abertos a oferecer cursos para pessoas de outras nacionalidades. De fato, já temos em nossos cursos regulares alunos de outras nacionalidades residentes em Montevideú. Para comemorar o 70º aniversário do Instituto organizamos a edição de um livro. O livro brasileiro *Legendas do Sul* foi traduzido para o espanhol. É um livro de uma brasileira, casada com o Embaixador de Israel aqui. Os custos são cobertos pelos meus amigos, de empresas que conheço. Nós não temos um Instituto Camões no Uruguai, mas há uma professora leitora portuguesa na universidade. No entanto, como o Uruguai faz fronteira com o Brasil, obviamente a demanda pelo português do Brasil é a mais forte e não temos problemas de conflito entre as variantes portuguesa e brasileira no ensino, como costuma acontecer na Europa. A maioria dos nossos professores é do Rio Grande do Sul, mas temos também uma professora de São Paulo e eu, do Ceará. Há quinze dias eu estive em Salto, no interior do país, dando uma conferência. Existem professores de português que apoiamos em outras cidades como Paysandú, Salto, Rivera, Mercedes, Treinta y tres, Rio Branco, Durazno... Não temos franquia do ICUB, porque não

teríamos estrutura para controlar isso, mas damos todo o apoio, eles vêm aqui e têm acesso irrestrito ao nosso Instituto. Todas as sextas-feiras nós temos uma sessão de filmes brasileiros, sem legendas. Outras escolas de português aqui são a Casa do Brasil, o Brasil Clube e o Instituto Vinícius de Moraes.

APÊNDICE K

Transcrição da história concedida pelo Prof. Dr. Argemiro Procópio

No momento de fragmentação, ou seja, essa criação de dois institutos, sendo que já existe o Instituto Camões, eu me pergunto porque o Brasil não dá as mãos com Portugal, Não sei porque as diplomacias não pensam numa política linguística comum. Porque nós não temos a força, por exemplo, dos Estados Unidos da América que tem a sua Casa Thomas Jefferson ou mesmo o Reino Unido que tem a Cultura Inglesa. Então, se Portugal e Brasil trabalhassem em conjunto ao invés de dois institutos separados seguramente nós poderíamos promover de uma maneira muito melhor Camões e Machado de Assis. Existe ainda o pretuguês, falado pelos países africanos, então por que não incluir Angola? Não só Brasil e Portugal, mas colocar Angola também, para divulgar essa língua, que é um fenômeno fantástico, ou seja, o português é uma língua que não é só falada como língua materna em Portugal e no Brasil. É falado em muitos países. Na Europa não acontece isso. O alemão só é falado na Alemanha, Suíça e Áustria. Então a ideia é unir, eu acho que a união faz a força. É preciso divulgar a língua portuguesa, por exemplo, nos dez países com os quais o Brasil tem fronteira na América do Sul. É uma vergonha não encontrar nada da literatura brasileira, nada sobre o Brasil, nada sobre o que pensam os brasileiros nas livrarias dos países vizinhos. É uma vergonha fazer visita às livrarias argentinas e não ver nada do Brasil e ver muito pouco da Argentina aqui no Brasil também. Então, o Brasil podia se mostrar mais nas livrarias europeias, dos Estados Unidos, do Canadá e de toda a América do Norte, incluindo o México. Então não existe uma política do livro como não existe uma política de língua. Então, nesse ponto mostra que somos um país de grandes gênios da língua, da cultura popular, da literatura de cordel, mas não fazemos nada para promover essa língua com a mesma genialidade. Por isso a diplomacia brasileira precisa incentivar, ter políticas culturais mais arrojadas, promover os autores brasileiros, não só os membros da Academia Brasileira de Letras, mas ter mais criatividade nessa promoção, buscar a poesia popular, buscar os repentistas, eu gostaria tanto de ver, por exemplo, numa embaixada brasileira no exterior os repentistas que, aliás, são uma herança refinada da cultura europeia e medieval, que ainda sobrevive em partes de São Paulo e de muitos estados do nordeste. Eu não vejo na televisão nenhum repentista, talvez porque possam ser considerados bregas. Mas na verdade eles têm uma tradição centenária. Então, eu diria que temos que lançar um olhar para o Brasil profundo. Inexiste esse olhar na mídia, na diplomacia e no MEC. ((voltando à cooperação com os PALOPS)) Quantos livros brasileiros

encontramos em Angola? Praticamente nenhum ou muito pouco. Então é isso, precisamos melhorar a política cultural, existem embaixadores experientes que poderiam trabalhar com esta questão ((falando da diáspora brasileira)) Temos uma presença brasileira no Japão, no Líbano, existem muitos trabalhadores brasileiros na Europa, nós temos ainda brasileiros com dupla nacionalidade, brasileiros, por exemplo, com passaporte brasileiro e alemão, nós temos uma grande colônia de brasileiros natos na Itália, que pelo fato de terem ascendentes italianos conseguiram o passaporte italiano e esses embaixadores natos da língua precisam ser municiados por uma cultura da língua. Então, o filme, por exemplo, o Brasil nos anos sessenta primou pelo cinema. Nós tivemos grandes clássicos como Vidas Secas, o Pagador de Promessas, filmes de primeiríssima qualidade, premiados em Cannes, agora estamos renascendo com bons filmes curta-metragem, então é preciso divulgar mais isso, ou seja, para que o telespectador europeu, o telespectador norte-americano enjoe um pouco a indústria de Hollywood. Nós podemos concorrer. Para isso é preciso abrir espaço, sobretudo hoje com a internet. Então é utilizar esses diversos instrumentos de apoio à língua. Os leitorados também precisam ser reforçados com pessoal realmente capacitado e não apadrinhado, leitores que deveriam ter status de adidos culturais, mas que na verdade são mal pagos, vivem de forma marginal nas embaixadas, não recebem apoio, não tem às vezes nem espaço físico com o que sobra às vezes de espaço físico nas embaixadas, algumas enormes, mas não tem espaço para salas de aula de língua portuguesa. Então é preciso fazer uma política orçamentária cortando o que sobra de um lado e mandando para aqueles que não têm nada. É o caso desses leitorados, muitos à míngua, que se tornam ineficientes já que deviam promover a língua portuguesa. A briga entre MEC e Itamaraty pela gestão da promoção da língua é primitiva e mostra que não há uma política porque se houvesse uma política não haveria disputa. Aqui também temos uma situação em que as duas instituições precisam dar as mãos. Nenhum vai conseguir o seu objetivo sem a ajuda do outro. Então o que falta é cooperação e sintonia dentro do próprio serviço público, o que não existe neste momento. ((quanto ao português nas regiões de fronteira com o Brasil)). A Venezuela, por exemplo, recebeu nos anos sessenta meio milhão de imigrantes portugueses, por causa da tragédia portuguesa, do colonialismo português, sem contar o pós-guerra e a estagnação econômica de Portugal e então se mudaram para um país latino-americano extremamente próspero. Por causa de uma falta de política linguística efetiva, a língua se perdeu, eles falam português em casa, português como língua de herança, mas poderia ter existido uma política mais ampla de apoio ao uso da língua. Nas regiões de fronteira poderíamos fomentar nas rádios programas bilíngues, assim o Brasil iria enriquecer

falando espanhol e a população do outro lado ia se enriquecer falando português. E essa observação não é só em relação ao português não, poderíamos mobilizar também as línguas indígenas. Eu nunca ouvi nessas regiões de fronteira um programa em língua indígena sendo que grande parte dos ouvintes são índios, no caso de Roraima. Então nós precisamos ter um olhar, uma sensibilidade para o português, para o espanhol e também para as línguas indígenas em vez de cavar um cova antecipada, como nós cavamos para as línguas africanas, já que o africano, quando chegava aqui tinha que aprender o português para sobreviver, já que não havia como cultivar a sua língua materna. Não existem políticas públicas consistentes e coerentes do governo brasileiro com relação às línguas. Esse é um primeiro aspecto, o que existe é um vácuo que precisa ser preenchido. A língua acompanha muito a prosperidade de um país. A língua é um termômetro da prosperidade e da decadência de um país. Se o país vai mal, a língua no estrangeiro também vai mal. O Português vai mal quando vira língua de pobreza no cenário em que os brasileiros saem daqui para os EUA e lá não se tornam físicos, nem químicos e nem biólogos, mas acabam trabalhando como motoristas de táxi, dançarinas em boates, empregadas domésticas, enfim desempenham trabalhos que os americanos bem situados não querem fazer. Então é a língua da pobreza. E como língua da pobreza ela é escondida, é uma língua da vergonha. Nesse contexto muitos têm vergonha de falar o próprio português porque o país vai mal. Se a economia deslanchasse, se houvesse reformas profundas aqui para acabar com o *apartheid* social porque este se reflete também na língua. Temos, por exemplo, aqui no Brasil a vergonha, nas classes sociais de favelas, das pessoas marginalizadas e com menos chances, um vocabulário muito mais restrito. Já aquele que pode ler, aquele que tem berço, vive outra realidade. Então é assim como a língua reflete o *apartheid* social, a prosperidade ou a estagnação. O governo brasileiro poderia cuidar mais da língua portuguesa porque cuidando da língua está cuidando de si mesmo. E ainda nesse contexto de pobreza, pobreza de espírito, a gente pode notar os nomes dos prédios, né? *Lake side*, *Blue Tree*, Condomínio *Louvre*, sala *Notre Dame*, enfim tudo quanto é lixo linguístico, não é, nós usamos ao invés de colocar prédio Maranhão, prédio Piauí, por que não Lampião. A língua valoriza, mas o brasileiro não se valoriza e então, desvalorizando a língua ele se desvaloriza e ele nem tem consciência disso. Não sou contra a presença de estrangeirismos na língua já que, num mundo globalizado, não existe chauvinismo, há terminologia estrangeira que temos que abarcar, receber aqui, assim como algumas expressões da língua portuguesa são exportadas também, temos a expressão do latim, que nos influenciou e tudo o mais, então existem essas influências linguísticas recíprocas. Agora, exagerar nisso, forçar a barra com

certos estrangeirismos com fazemos no Brasil, isso tem que ser repensado. Não temos que ter vergonha de falar o nosso português. Um cenário mais pessimista para o português é aquele de um português cada vez mais mal falado, por exemplo, por comentaristas na televisão. Errar é humano, eu sei, mas permanecer no erro é diabólico. E também os livros didáticos desacoplados da realidade, por exemplo, o livro didático adotado em Manaus não traz a vida da floresta, não trata da vida manauara, da beleza da floresta amazônica, mas sim retrata frutas que não são amazônicas como maçã, cereja, etc. Por que não promover o cupuaçu ou o bacuri? Então, é ter orgulho do próprio país, ter orgulho dessa riqueza, da natureza e a língua é o reflexo desse relaxo, a língua é um espelho dessa situação. Se o Brasil for pra frente a língua vai junto. Mas a língua pode também arrastar um país para o buraco. É o desrespeito para com a língua. A gente nota o clima de violência no Brasil, um país dos mais violentos, onde não se respeita os mais velhos, tudo se reflete na língua. Por isso, ela precisa ser estudada, temos que fazer uma anatomia da língua para que possamos fazer uma anatomia do Brasil ((quanto à formação do professor)). O professor de português é um professor desprestigiado. Os cursos de letras e de educação, ao contrário de países escandinavos como a Finlândia, por exemplo, que valoriza muito o curso de pedagogia, aqui são vistos como cursos mais fáceis. Então esse olhar equivocado sobre a educação, incluindo a língua portuguesa, é um reflexo. A polidez, o cuidado com o velho, com o idoso, o cuidado com a criança, o cuidado e o amor pela vida, tudo isso está refletido na língua. Então, ela é um barômetro da situação e eu acho que também o livro didático é importante, os jornais, a mídia eletrônica, mas não existe também uma política para a mídia eletrônica, cada um escreve o que quer e como quer. Eu acho que o Estado não tem que controlar tudo, mas tem que mostrar certos caminhos. Porém, ele não mostra, ele não é propositivo. Nós precisamos de uma diplomacia e de um Estado propositivo. A língua reflete ainda outros aspectos da educação como, por exemplo, a educação concentrada na carreira jurídica no Brasil, ou seja, a figura do advogado. Os países desenvolvidos formam matemáticos, químicos, físicos, biólogos e no Brasil a faculdade de direito é onipresente. O que se prioriza em todas as cidades, pequenas e grandes, é a formação de advogado. Então, em qualquer concurso público estupidamente exige-se o diploma de bacharel em direito sendo que, na verdade, a vida daquele profissional não tem nada a ver com o direito. Por exemplo, um delegado de polícia, a quem se deveria exigir, por exemplo, que fosse formado em engenharia da computação já que a informação eletrônica hoje em dia é tão importante, os recursos cibernéticos inclusive para perseguição e o combate ao crime organizado, não, prevalece a cultura jurídica, essa cultura leva para o cemitério

muitos países e o Brasil está com um pé na cova porque não abre os olhos para a física, nem pra língua, nem pra educação, nem pra matemática, nem pra filosofia e fica concentrado nessa cultura jurídica. Isso reflete também na própria língua, ou seja, quem tem uma ação na justiça e quer ler essa ação ou tem que ter um dicionário do lado, sendo que, quando é um erudito vai ficar de cabelo arrepiado porque a quantidade de erros em latim é enorme, sem contar os erros de português, mas é uma leitura inacessível. Na minha visão a linguagem tem que ser mais acessível. Escreve bem aquele que se faz entender. E a cultura jurídica brasileira é o oposto. É elitista, quer se fazer diferente e está propagando uma cultura de burocracia de tal maneira que até o Ordem dos Advogados tem lamentado, tem botado o pé no freio contra essa proliferação de advogados de quinta classe. Então essa cultura precisa ser transformada e a língua é um grande auxiliar ao ser um instrumento que acelera, que mostra as luzes no fim do túnel. ((quanto a uma maior presença do português nos Organismos Internacionais)). O português tem chances de estar mais presente nas Organizações Internacionais se os países africanos tiverem uma maior projeção, a língua tende a acompanhar essa projeção. Agora depende também de uma maior justiça social, esses países são uma fotocópia do Brasil, com renda muito mal distribuída, onde elites se perpetuam no poder, veja bem o nosso Senado aqui. A gente criticava os países da ex-União Soviética com todos aqueles membros do Partido já na terceira idade, sexagenários, mas hoje a gente entra no parlamento no Brasil e se espanta, né, pouquíssimos jovens... tem parlamentares que já estavam lá quando eu nasci e eu já estou me aposentando. Não vou citar nome, mas todo mundo sabe quem é. Então a língua vai ficando também ultrapassada na boca dessa elite. Porque a língua é dinâmica, ela se renova.

APÊNDICE L

Transcrição da história concedida pela Profa. Dra. Carminha Miranda

A minha universidade foi a primeira que começou a ensinar a língua portuguesa dentro de uma faculdade de interpretação e tradução. O português já era ensinado antes, mas dentro dos departamentos de filologia portuguesa, então fui eu quem comecei com o português na área de tradução e interpretação. Eu tenho a impressão de que eu sou a única brasileira contratada por uma universidade neste país porque todos os professores dos departamentos de filologia são professores portugueses ou nacionais, por isso eu acredito que eu continue sendo a única professora brasileira. Eu fui contratada em 1988. Na época, o diretor da escola de tradução queria ampliar a oferta linguística e incluir chinês, árabe, japonês e português também e aí houve um concurso, eu me apresentei, nessa época eu estava dando aula, fazia dois anos que eu estava dando aulas no Centro de Estudos Brasileiros (CEB), e foi como eu comecei a dar aula de português. Eu vim fazer doutorado em comunicação e então fui chamada pela diretora do CEB para dar aulas, começaram a cair traduções para fazer, naquela época o português estava, digamos, subindo e aí, depois de dois anos que eu estava dando aulas no CEB eu soube desse concurso na universidade. Então, eu me apresentei e fui selecionada para montar a área de português dentro do que na época era a Escola de Tradutores e Intérpretes da universidade, que depois passou a ser uma faculdade. Não havia uma predileção pelo português brasileiro ou europeu. Eu fui escolhida pelo meu currículo. Depois chegou a professora Marta, portuguesa, porque o Instituto Camões tinha um programa de leitorado e a gente queria ampliar a área de português e então eu e a escola solicitamos uma leitora. O Instituto Camões fornece um professor gratuito para a universidade. Significou ampliar sem ônus para a universidade. Essa é uma das políticas do Camões, eles não têm o centro físico, eles trabalham muito por meio das universidades, onde eles colocam leitores. Então, a partir de 1991, nós tivemos o leitorado do Instituto Camões. Naquela época, os alunos eram basicamente nativos do país e ainda que o perfil dos alunos tenha mudado muito nesses anos, sempre tiveram interesse pelo Brasil. O jovem europeu sente uma atração pelo Brasil e acho que tem muito a ver com a nossa cultura e sobre tudo com a música brasileira. É a porta de entrada do interesse do jovem, a música chama muito a atenção dos jovens. Os alunos eram do país mesmo. Isso agora mudou completamente porque desde que entrou quatro anos atrás o espaço comum europeu, toda aquela reforma de Bolonha, eu tenho tido muitos alunos europeus e alunos de outras regiões do país, além de muitos alunos que eu chamo de híbridos,

como franceses que são filhos de marroquinos, já nascidos na França, ingleses filhos de indianos, ou alunos com pai japonês, mãe marroquina, isso é um pouco da realidade atual, essa nova geração é híbrida, digamos, gente que emigrou, de diferentes culturas que acabaram se casando, é muito interessante a gente ver assim como essa nova geração é totalmente multicultural ((quanto à influência dessa multiculturalidade no ensino do português)) Olha, tem uma coisa, quando o nosso aluno é nascido aqui é muito mais fácil pela homogeneidade dos idiomas que eles falam, mas quando começam a vir alunos com outras línguas maternas há um pouco mais de dificuldade. Por outro lado, os alunos europeus que vêm para cá, inclusive os da Europa do Leste, já dominam uma língua latina. O italiano ou o francês serve como uma ponte para eles, geralmente é a primeira ou a segunda língua estrangeira deles. Com isso não chega a haver um problema muito grande. O que não impede que haja aspectos da língua que tenhamos que trabalhar mais. ((quanto aos materiais didáticos usados)) No começo eu usava uma coletânea de materiais que eu mesmo fazia com a preocupação de adaptá-los para a nossa realidade. Eu trabalho com materiais brasileiros porque sou brasileira e a minha referência é o Brasil, mas dadas as especificidades dos meus alunos nem todos os materiais servem. É um ensino de língua muito dirigido para a tradução. A questão básica é a compreensão do texto escrito. Então eu decidi criar o meu próprio material, eu tenho dois livros publicados, livros de língua, Português I e Português II e então eu decidi criar um livro para tradutores. Nós temos muito claro que nós não somos uma escola de línguas. Nós formamos tradutores. O texto escrito recebe uma ênfase muito maior em termos de compreensão e leitura. O aluno precisa entender bem para poder traduzir. Mas é claro que para poder entender a gente trabalha as outras competências também, a expressão oral e escrita, mas claro o foco é a compreensão escrita. Quanto à tipologias de textos, estamos muito atentos ao que o mercado demanda: textos turísticos, informativos, manuais de eletrodomésticos, é algo que tem sido muito pedido, mas também trabalhamos a tradução literária, como mais uma tipologia, mas não especificamente. Nós detectamos essas necessidades do mercado não por meio de pesquisa sistemática a respeito, mas porque os alunos trabalham em empresas, empresas daqui que atuam no Brasil e em Portugal também, mas principalmente no Brasil. ((quanto à questão das novas tecnologias aplicadas ao ensino do português do Brasil)) Nós ainda temos que avançar bastante. Temos feito algumas coisas, temos editado materiais, mas é um campo que ainda está bastante em aberto. Por exemplo, Portugal tem produzido bastante material, que está na rede, mas precisamos de muito mais, sobretudo para cobrir as necessidades do português para fins específicos. Não só na área de

tradução, mas em outras áreas específicas como negócios empresariais, faltam materiais nesse sentido. Nos últimos dez anos houve uma produção grande de livros para o ensino de português, mas em geral, mais voltado para uma escola de idiomas, né, mas sinto uma necessidade de criar material e uso das novas tecnologias para o ensino de português com fins específicos. Quanto à apoio institucional que eu recebo aqui do Brasil, é ZERO. A gente nota perfeitamente que não há uma política, não há um interesse, ZERO, ZERO, ZERO em termos de apoio institucional. Sobretudo os órgãos representativos brasileiros aqui, completamente contrário ao que faz Portugal, eu acompanhei a criação, desde que veio a leitora do Instituto Camões aqui, até hoje, é impressionante como Portugal tem uma política definida, produzem materiais diversos, financiam conferenciantes para vir aqui, trazem exposições, enfim são super ativos nessa área, nesse apoio tanto em nível pedagógico quanto cultural, institucional. Não se pode comparar o apoio que a minha colega portuguesa recebe de Portugal ao que eu recebo do Brasil. ((quanto ao português como língua de herança)) Eu vi no site do CEB aqui que estão oferecendo aulas de português como língua de herança aos sábados, é uma coisa nova. Mas eu não sei dizer se tem público ou se tem êxito. Eu entrei no site do Camões e entrei no site do departamento cultural do Itamaraty. Segundo a página do Itamaraty, o Brasil tem 52 leitorados e tem 22 Centros Culturais porque agora já não se chamam mais Centros de Estudos Brasileiros, totalizando catorze mil alunos. O Instituto Camões está em sessenta e seis países, em 274 instituições universitárias, tem sessenta centros de línguas, trinta cátedras, totalizando cinquenta mil alunos de português. E outra coisa interessante também é que o Camões atua no ensino básico e secundário, nesse tipo de ensino tem sessenta e quatro mil alunos. E quinhentos e vinte e oito professores. Se você vê o mapa onde atua o Instituto Camões, são quase todos os países, na Ásia, na África, realmente Portugal investe, tem uma política definida de ensino de língua e cultura portuguesas. O Brasil, se quiser se equiparar ao Instituto Camões com o Instituto Machado de Assis, vai ter que rebolar, e muito, porque não vai partir do zero, já que tem esses Centros Culturais, mas precisa definir uma política porque a gente vê que não tem uma política definida ou, se tem, está no papel e no site do Itamaraty, umas linhas gerais, o que que seriam esses Centros Culturais, mas está muito no papel. ((quanto a um trabalho conjunto entre Instituto Camões e um suposto Instituto Machado de Assis)) A diretora do Instituto Camões aqui nos procurou dizendo que estava com dificuldade para encontrar um lugar para oferecer os cursos e que tinha proposto ao Centro de Estudos Brasileiros trabalhar conjuntamente. Porém, o Centro de Estudos nunca deu uma resposta. Não se interessou, não quis e essa atitude é bem reflexo do que há em geral. Não há uma

vontade de trabalhar conjuntamente, já houve gestos do Instituto Camões, inclusive há acordos firmados que eu sei de se trabalhar conjuntamente, mas não há uma abertura por parte das instituições brasileiras. Muita gente aqui, que está indo pro Brasil, empresários que querem fazer cursos, procuram os cursos de línguas do Camões porque está mais estruturado, tem um horário pensado para as pessoas que trabalham, dão aulas à noite, coisa que o Centro de Estudos Brasileiros não faz. Isso é fundamental, se quiser atender um público que trabalha, gente que trabalha, você tem que ser flexível nos horários. O Camões sabe perfeitamente que o Brasil é fundamental na questão do ensino da língua portuguesa. Nós temos o maior número de falantes e nós somos o maior país de língua portuguesa. Nesse momento, o país mais forte, mais sólido economicamente. E além disso, há muitos interesses no Brasil, interesses diversos e também culturais por parte dos alunos. O Camões sabe disso e por isso tem uma política de vamos trabalhar juntos, não tem sentido brigar mas, sem uma política definida por parte do Brasil, pouca coisa podemos fazer. Às vezes a diretora do Camões aqui me pergunta: E o Machado de Assis? Eu respondo: eu não sei nada. Eu entro na página do Itamaraty para saber notícias, mas não... E a questão é bem brasileira, ficam brigado entre ministérios para saber quem vai ficar com esse osso e não se faz nada. Fica aquela briga interna e as coisas não acontecem. Esse filme a gente já viu com tantas outras coisas no Brasil, né? O cenário político mais provável nos próximos anos vai depender do tipo de governo e do tipo de atuação que o governo brasileiro tiver. Eu tenho uma visão completamente otimista sobre o futuro do português na Europa. A Europa olha pro Brasil, tem um interesse muito grande. Mudou muito a imagem do Brasil se comparo com vinte anos atrás quando eu cheguei aqui, de país de violência, do carnaval, de país do trópico utópico. Hoje, quando eu pergunto no primeiro dia de aula aos alunos por que eles querem aprender português, eles dizem que é porque eles querem ir pro Brasil, o Brasil é um país muito importante e isso significa que com as relações econômicas que a Europa mantém com o Brasil, há mais traduções. 80% dos alunos escolhem o português olhando para o Brasil. Então, eu vejo que o interesse aumentou em vários aspectos, o Brasil agora é importante, que coisa, eu pensei que não ia viver pra ver isso, antes as pessoas me perguntavam se eu ia pro Brasil com toda aquela violência e hoje me dizem: você é do Brasil, nossa, o que você está fazendo aqui? Então, há uma vontade enorme de se aproximar do Brasil, de fato, a Europa está se aproximando em vários níveis econômicos, mas tudo vai depender da política cultural brasileira, de ensino, de divulgação da cultura. O meu barômetro é o pessoal jovem, os alunos que eu tenho, o critério pelo qual eles escolhem estudar português. Todo mundo está olhando pro Brasil ainda mais agora nesse

contexto de crise na Europa com tantos milhões de desempregados. A única visão do futuro que eu tenho é uma visão otimista, de crescimento do interesse pela língua, pela cultura, pelo Brasil diante de toda essa realidade que a Europa está vivendo nesse momento. Agora como isso vai ser formalizado e realizado vai depender da política cultural brasileira no exterior, em geral, definir essa política, atuar nos lugares, promover o cinema, promover literatura.

APÊNDICE M

Transcrição da história concedida pelo diplomata Luís de Oliveira Príncipe

A área de PLE é fundamental para o Brasil. É uma área que tem um futuro muito promissor. Eu estudei filosofia e letras, português e inglês. Cheguei a trabalhar na área numa escola federal em São Paulo e na rede estadual, trabalhei também durante muitos anos na Fundação Bradesco como professor de inglês e português. ((quanto à ameaça em 2012 de fechamento dos *profesorados* de português na Argentina)) Eu tenho um palpite. Se for em nível da municipalidade de Buenos Aires, tenho notícia de que estão com muitos problemas financeiros e estão cortando gastos de tudo quanto é jeito. Eu tenho a impressão que é uma questão econômica, também se for em nível da província de Buenos Aires onde o governador está se opondo à presidenta e há problemas graves quanto à alocação de recursos. Existe uma lei que obriga o governo federal a alocar recursos, então eu desconfio que exista algum problema nesse sentido.. Eu abri o professorado de português em Mendoza, na Argentina, quando eu trabalhava no Consulado Geral do Brasil em Mendoza. Então houve a proposta que foi aceita pelo Itamaraty no sentido de enviar uma professora para iniciar o professorado de português na Universidade de Cuyo, que é uma universidade de porte médio na Argentina, mas de excelente qualidade, inclusive o ITA (Instituto Tecnológico da Aeronáutica) da Argentina está ligado à Universidade de Cuyo, que é um centro de pesquisas nucleares, um dos maiores centros de pesquisa da Argentina. Mendoza está mais próxima de Santiago do que de Buenos Aires, então o pessoal de Mendoza vai mais a Santiago do que a Buenos Aires. Então não havia muito contato com o português. Mas agora graças a esse programa de formação de professores, que, se não me engano, já está no quarto ano, isso está mudando. A ideia, pelo que me falou a diretora do curso, é ter depois também o mestrado e a divulgação, o impacto disso foi muito positivo porque as outras províncias como San Luís y San Juan, que estão muito ligadas à Mendoza, mandaram bastante gente e há *profesorado* também, não regular, mas cursos para professores nas universidades federais dessas localidades. Os *profesorados* na Argentina consistem em quatro anos de formação de professores em língua portuguesa. O governo brasileiro contribui com uma professora, paga com recursos públicos brasileiros, e o governo argentino dá uma contrapartida com seguro saúde, cede ainda uma sala na universidade para o trabalho da professora, onde ela prepara material e recebe os alunos e também há um subsídio à alimentação já que a professora tem acesso ao refeitório dos professores. A professora em questão veio da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, com um conhecimento muito bom do

espanhol argentino. Isso era uma preocupação da Universidade de Cuyo, que a professora de português conhecesse também o espanhol e isso, claro, foi determinante para que essa professora fosse selecionada. Tivemos ainda outra professora, que veio da Universidade Federal de Uberlândia, que tinha também excelentes conhecimentos do espanhol. Estamos falando de 4 anos atrás (2009) e tenho notícias de que este programa continua. Mas este tipo de programas é muito suscetível a crises. Por exemplo, enquanto eu estava em Mendoza, o programa de italiano (mantido pelo governo da Itália) foi cortado por causa da crise italiana e europeia. Eles tinham um professor de italiano há 10 anos na universidade e a diretora do curso estava apavorada porque eles não estavam contando com a despesa de ter que contratar um professor de italiano de uma hora para outra. Isso para mostrar como o ensino de línguas pode ser prejudicado por crises econômicas. O programa de italiano na Argentina é muito importante por razões históricas. Há muita gente no país que tem dupla cidadania (argentina e italiana). Diferente é a situação da Escola de Italiano de Mendoza, onde os alunos fazem o curso de língua e depois viajam para a Itália para fazer um exame de proficiência. Esta escola é paga pelos alunos e então tem menos problemas financeiros. O interesse em Mendoza pelo português está atrelado ao comércio do vinho que é vendido no Brasil, pela recepção ao turista brasileiro, que vem à região atraído pela natureza, pelo Aconcágua, pelas fontes termais... Grande parte da exportação de vinho de Mendoza vai direto para o Brasil. Mendoza é uma região exportadora de vinho, eles exportam muito mais do que importam e para o governo argentino é importante que as pessoas de Mendoza saibam português. Mas tivemos também um enfoque cultural e começamos na época, agora já vai para a quinta edição, o *Festival Mendoza en Bossa*, que é um final de semana de música brasileira de todos os gêneros. Na parte da argentina próxima ao Brasil, na região da fronteira há muito contato com a música do Brasil, principalmente por meio do rádio. Já em Mendoza, encostada no Chile, a música brasileira não é desconhecida, pelo contrário, é até admirada, mas a frequência é bem menor. Porque eles estão muito ligados ao Chile, existe a *cuenca*, que é uma dança tradicional da região e uma série de hábitos quase chilenos que incluem a forma de alimentação e tudo mais. Além da praia, o pessoal de Mendoza vai para a praia no Chile. ((passando a análise da situação do ensino do PLE no Paraguai, o diplomata trabalhou, considerando ainda a suspensão do Paraguai do Mercosul)). Não há muito ressentimento por parte do governo do Paraguai e, de fato, as relações comerciais entre o Brasil e o Paraguai desde a suspensão até aumentaram. Houve uma divergência política, mas o fluxo de brasileiros é grande, assim como o volume de investimentos, o número de paraguaios que vai ao Brasil é cada vez maior, assim como o número de brasileiros

que vai ao Paraguai. Então não há nenhum problema de relacionamento comercial, turístico ou consular, digamos. Quanto à língua, ao Centro de Estudos Brasileiros em Assunção, eu conversei com o diretor, Professor Aldo, poucos dias atrás, e ele disse que não tem mais vagas. Eles têm mais de 700 alunos e estão rejeitando novos alunos porque todos querem aulas no mesmo horário, que é mais no período da noite, de 6 às 10 da noite e inclusive nos finais de semana, mas não há condições de atender. E quando se mora lá, não é difícil ouvir palavras soltas em português usadas pelos paraguaios. Eles têm um carinho grande em relação ao brasileiro, uma simpatia. Algo que na Argentina não se observa. Aqui eles tratam o brasileiro com simpatia e cordialidade também porque são bons comerciantes e a maioria dos brasileiros vêm aqui fazer compras. Outro fenômeno que convém destacar é o do número enorme de estudantes brasileiros que têm vindo fazer faculdade no Paraguai, cursos dados no final de semana, ou de forma intensiva nos meses de dezembro, janeiro e julho com aulas de 8 da manhã às 8 da noite. Como muitos desses alunos não sabem o espanhol, as universidades daqui têm que se virar para entender os alunos em português. Mas as aulas são dadas em espanhol e eu duvido se eles alunos entendem realmente todo o teor da aula. São cursos inclusive de pós-graduação, como mestrados. A questão é que os professores paraguaios desses alunos brasileiros acabam se vendo forçados a aprender português e muitos vão estudar no Centro de Estudos Brasileiros ((quanto ao ensino do português aos brasiguaios e aos filhos destes, português como língua de herança)) Tenho notícia de que o Centro de Estudos Brasileiros de Assunção recebeu instruções do Itamaraty no sentido de oferecer esses cursos. Um primeiro problema é que o Centro está em Assunção e a maioria desses brasiguaios não está na capital. A comunidade brasileira é grande próximo da fronteira com o Brasil, em cidades como Ciudad del Este, Pedro Juan Caballero, Salto del Guairá... onde tem muito proprietários de terras, produtores de soja, produção essa que no Paraguai é uma extensão da produção de estados como Paraná e Rio Grande do Sul. Então, nesses lugares teríamos que trabalhar com o governo paraguaio para oferecer o ensino de português a essa geração de brasiguaios. Quem trata desta questão é a Embaixada, questões culturais e educacionais são competência da Embaixada do Brasil aqui. ((O entrevistado também serviu como diplomata brasileiro na Guiana Francesa)) A Guiana Francesa é a parte do território francês onde mais se aprende português. Quando eu fui cônsul em Caiena, o diretor de ensino da Guiana Francesa comentou comigo que houve um protesto de Portugal junto à União Europeia porque na Guiana Francesa se ensinava o português do Brasil apesar de que o território deste país pertença ao bloco econômico europeu. A questão é que Caiena está só a 180 km do Brasil e os guianenses se sentem mais próximos do

Brasil. Eles veem a televisão brasileira porque recebem por satélite o sinal da TV brasileira e têm acesso às nossas novelas e ao nosso futebol, assim aprendem também o português. E isso não acontece só na Guiana Francesa, acontece também no Suriname (ex-Guiana Holandesa) e na Guiana (ex-Guiana Inglesa). Eles põem antenas e recebem a televisão do Brasil. E no Paraguai também, eles colocam a antena e recebem o sinal da televisão brasileira. Isso quer dizer que a nossa televisão via satélite é uma grande divulgadora da língua portuguesa. ((voltando à Guiana Francesa)) A oferta do português é obrigatória por um acordo que existe entre os governos do Amapá e da Guiana Francesa. Assim sendo, e com o apoio do Itamaraty, a língua obrigatória que se ensina no Amapá não é o inglês, mas sim o francês. Com o apoio do governo francês, existem ainda estágios para que alunos brasileiros aperfeiçoem seus conhecimentos da língua francesa em Caiena. Por outro lado, alunos da Guiana Francesa vão para Macapá e passam lá uma semana convivendo com a língua portuguesa, além de conhecer aspectos culturais como o nosso futebol e as paisagens oferecidas pelo rio Amazonas na região. Tudo isso é resultado de um convênio entre os governos da Guiana Francesa e do Amapá. No tempo em que eu trabalhava lá, eu ajudei a implementar e a fortalecer o leitorado de língua portuguesa na universidade da Guiana Francesa. A diretora do curso de português era uma brasileira, formada na Sorbonne, com formação na área de linguística e de tradução português-francês, uma mulher com uma qualificação extraordinária. Ela tem nacionalidade francesa, é casada com um francês, e foi chamada pelo governo de seu país para criar o curso de formação de professores de português na universidade da Guiana Francesa. ((quanto ao CELPE-BRAS)) Parece-me muito importante em termos de política para o ensino do português já que, por exemplo, qualquer estrangeiro que queira estudar no Brasil deve fazer previamente este exame. Nesse sentido, a cooperação do Itamaraty com o Ministério da Educação é muito importante. Por que aqui eu pergunto: quem deve cuidar do ensino do português no exterior, o Itamaraty que cuida dos assuntos do governo brasileiro no exterior ou o Ministério da Educação? O Itamaraty passou por um processo de expansão de representações (embaixadas no exterior) expressivo durante o governo do presidente Lula. Essa expansão não veio acompanhada de um orçamento maior. Pela minha experiência, se houver uma crise, o primeiro gasto que é cortado é o relativo à cultura. Por outro lado, parece-me que na área de educação no Brasil está acontecendo o contrário, não há cortes na educação, mas sim aumento do investimento. Fala-se de 10% do PIB e dos royalties do petróleo que devem ser destinados à educação. Todo mundo aprende uma língua por alguma razão de ordem econômica, principalmente, e secundariamente por razões culturais. ((quanto à criação do Instituto Machado de Assis)) O nome

Machado de Assis é essencial em reconhecimento à genialidade deste autor brasileiro. Então, que esse nome seja o nosso carro-chefe no Brasil é uma maravilha. Eu concordo com a criação desse Instituto e que ele receba subvenção do Estado brasileiro. E o Estado brasileiro poderia fazer parcerias com essas grandes corporações internacionais, algumas delas presentes na Argentina. Por exemplo, em Mendoza nós tínhamos a Vale do Rio Doce. Eles tinham um projeto de 7 bilhões de dólares para exploração de fosfato na região, mas não nos ajudavam com nenhum centavo em nosso trabalho de promoção da língua portuguesa. Estamos falando de uma entidade que surgiu do governo brasileiro, era uma estatal. Lá na Universidade de Cuyo, além do *profesorado* em português, existe um curso de português para estrangeiros aberto a um público mais amplo e este curso está cheio de alunos que trabalham na Vale, são argentinos contratados localmente, que querem aprender o português. O que conta é o interesse. (quanto ao conceito do professor de português como diplomata da língua) A palavra diplomata tem uma conotação política. É claro que, indiretamente, se você abrir o espaço linguístico, você está abrindo o espaço de interlocução. Eu acho que a palavra diplomata talvez não seja conveniente. Eu vejo mais um promotor cultural, linguístico. Eu acho que o termo diplomata é mais restrito, vejo-o mais no *stricto sensu* do que no *lato sensu*. Por outro lado, eu acho que o *locus* de preferência do ensino de português no mundo é a América do Sul. O segundo *locus* de preferência é o sul da África, onde a influência de Moçambique e de Angola é crescente, há um interesse econômico e, portanto, uma demanda para o ensino do português em países vizinhos como a Zâmbia e a África do Sul. A Guiné Equatorial já considera o português como segunda língua também. Parece-me que há outro país da África, de língua francesa, que quer também o português como língua oficial, pela vizinhança com a Angola e os contatos comerciais, que são crescentes. Daí surge a necessidade de falarem o português. ((quanto às tecnologias digitais e o ensino do português)) Comecei a utilizar há dois meses a plataforma para o ensino do alemão da Deutsche Welle (DW). Estou encantado. Você tem arquivos em mp3 e mp4, você encontra o texto lido normalmente, depois você tem o mesmo texto lido de forma mais vagarosa para que o aluno possa sentir cada letra. É muito bem feito. Se nós fizermos algo parecido ao que a DW fez para o alemão, que oferece gratuitamente o curso, a cada semana eu recebo uma parte do curso, eu tenho o filme, a gravação, tenho o texto, tenho os exercícios gramaticais, faço os exercícios pela internet, que são corrigidos automaticamente, se eu quero fazer alguma pergunta, eu faço, posso fazer a pergunta em inglês. Eles respondem em inglês ou em alemão, dependendo do caso. É realmente formidável. Temos que investir em plataformas tecnológicas para aprendizagem do português o mais rápido

possível porque é mais barato. Eu vejo a internet como um elemento facilitador. O custo-benefício desse tipo de investimento é o melhor que existe. É o mais econômico e o mais democrático. Isso, claro, quando a internet é aberta (ou seja, sem censura do Estado). Então, deveria haver investimento do governo brasileiro nesta área e no modelo utilizado pela DW. Eu acho que o português está entre as dez línguas mais importantes do mundo e tudo vai depender muito de como nós caminhamos no Brasil e de como mais dois países vão caminhar, Moçambique e Angola, muito mais do que Portugal. Eu respeito muito Portugal, falar mal de Portugal é, de certa forma, falar mal de nós mesmos e do ponto de vista linguístico temos o mesmo desafio, que é viver rodeados de países que falam o espanhol e que juntos são maiores do que nós. Portugal tem a Espanha e nós temos todos os países de língua espanhola ao redor, mais os da América Central e o México. Para estar à altura deste desafio, temos que ter uma diplomacia linguística, coordenada muito com Angola e muito com Moçambique. Outro espaço no qual precisamos entrar com o ensino do português são as ilhas de língua espanhola como Cuba, Porto Rico e República Dominicana. Não há país mais parecido ao Brasil na maneira de ser do que Cuba. Não tem. Até a *santería*, o *Yoruba*, o arroz, o feijão, é tudo muito parecido. Já Porto Rico tem a origem espanhola e a música latina e eles gostam muito do Brasil, tem carinho pelo país. E a República Dominicana adora o Brasil. Nós temos um espaço que não aproveitamos. Outro local para a língua portuguesa também é a Rússia. Por que a Rússia? Porque é um país europeu, é um país que vai se aproximar do Brasil de uma forma extraordinária em razão da tecnologia que pode nos oferecer, além do grande interesse pelo Brasil da Academia de estudo sobre a América Latina de Moscou. Lá eles sabem português. Quando um diplomata brasileiro vai a essa Academia, fala em português. Lá é obrigatório falar português e o russo quando ouve o português se encanta até porque foneticamente a nossa língua se assemelha muito à língua russa. Quem fala russo tem facilidade para aprender português. Então, o português vai crescer na medida em que o Brasil também cresça em termos de medidas proativas em relação ao ensino da língua. O governo brasileiro deve fazer parcerias com as grandes empresas brasileiras que estão na área internacional como Petrobrás, Vale do Rio Doce, Camargo Correia, Odebrecht, para que essas companhias tenham entre seus objetivos a divulgação da língua. Devemos também apoiar o fortalecimento do português em Timor Leste porque de lá a língua pode se difundir no sudeste asiático. A minha experiência internacional com a língua portuguesa tem sido a de estimular, em todos os lugares por onde andei. Dei uma palestra para mais de 500 pessoas na Universidade de Cuyo sobre a língua portuguesa. Isso para dizer que considero a Argentina uma parceira fundamental junto com a Colômbia. A

Colômbia tem que aprender português. Já passou a Argentina em população assim como em Produto Nacional Bruto. Além de ser um país voltado para o Pacífico que pode servir de ponte tanto com o Caribe quanto com a América Central.

APÊNDICE N

Transcrição da história concedida pelo aluno Hans Schultz

Eu queria sair da Alemanha antes de finalizar os estudos para aprender outra língua, eu não tinha certeza se eu queria ir para Madri ou Lisboa e eu decidi ir para Lisboa porque ninguém fala português, língua mais exótica. Fui fazer um curso de língua portuguesa na faculdade de letras da Universidade de Lisboa. Eu estudei durante dois semestres. No primeiro semestre eu fiz um curso avançado e no segundo eu fiz um curso de tradutores de português. Eu avancei muito rápido porque eu já tinha estudado de maneira autônoma na Alemanha, eu comprei um livro e aprendi. Eu comecei a estudar português quando eu tinha 18 anos. O método que eu usei foi o Assimil, era um livro francês com traduções para o alemão, holandês, italiano, havia o áudio e o vídeo, mas eu não tinha. Depois eu fiz um curso que era uma vez por semana, um curso para adultos. Os professores eram portugueses e o português ensinado era o europeu. Em Portugal eu tinha aula todos os dias, de economia, literatura africana, língua portuguesa, mas nada do Brasil. A ênfase era em Portugal e nos países de língua portuguesa da África. Eu morava com outros estudantes e lá tinha uma senhora de Madeira. Com ela eu só falava português, isso me ajudou muito ainda que eu não falasse muito com ela. Eu tive uma professora lá em Lisboa que me marcou muito, ela era uma ótima professora, lembro que ela publicou um livro, que não chegamos a utilizar. Ela se interessava pelos alunos e tinha interesse em que nós realmente avançássemos. Notava-se que ela gostava de ensinar a língua portuguesa. Além disso, ela era muito simpática e sempre organizava festas de despedida no final do curso. A aula era gramatical, mas eu gostava, isso me impedia de aprender a língua de qualquer jeito. A língua tem regras, que se você não obedecer as pessoas não entendem. Você não pode falar como você quiser. O português é a minha quarta língua estrangeira, depois do inglês, do francês e do espanhol. Então, o português como quarta língua não é mais um desafio, sobretudo porque eu já tinha estudado francês e espanhol. Essas sim eram difíceis de entender e por isso eu tinha que estudar mais. É claro que o português tem as suas particularidades, mas também é possível aproveitar algumas regras de outras línguas. Então, o francês e o espanhol são uma boa base para aprender português. De volta à Alemanha, eu não tive mais oportunidade de praticar o português. Fiquei quinze anos sem um contato mais próximo com a língua, a exceção foram as seis vezes que fui a Lisboa, de férias. Quando eu soube que eu vinha fazer um estágio no Brasil, eu resolvi ter aulas de português com uma

professora brasileira, mas ela não tinha formação. Ela não era boa professora. Era casada com um alemão. Era muito simpática e acho que por isso as pessoas nunca reclamavam. Era uma boa pessoa, então ninguém queria falar mal dela, mas ela não sabia ensinar. Ela só falava de si e de suas experiências na Alemanha, mas não conseguia explicar as regras gramaticais da língua. Por exemplo, eu tenho um amigo que vinha para o Brasil ao mesmo tempo que eu. Ele não tinha nenhum conhecimento de português e então ele começou a fazer aulas com ela. Mas ela não ensinava bem a pronúncia e nem se referia aos diferentes sotaques que existem no Brasil. Chegando ao Brasil, eu me senti confortável com a língua, só tive problemas com o vocabulário. Por exemplo, eu perguntei ao rapaz do hotel se tinha algum autocarro que pudesse me levar ao Itamaraty. Ele entendeu que eu queria alugar um carro. Só depois eu fui entender que autocarro no Brasil é ônibus. Então eu tive que aprender o vocabulário brasileiro. No começo eu não entendia muito as pessoas. Alguns brasileiros têm um sotaque muito diferente e no começo eu não entendia nada ou só 50%. E uma colega, que era oficial de chancelaria, também me disse que no começo ela não entendia nada. O sotaque português e o brasileiro são muito diferentes. Hoje eu consigo falar com o sotaque brasileiro e acredito que se voltasse a Portugal talvez falasse com o sotaque português, dependendo do tempo em que ficasse lá. Eu acho que isso só é possível com língua estrangeira. Se eu fosse morar na Áustria, continuaria falando com o mesmo sotaque alemão, que é a minha língua materna. Em língua estrangeira, quanto mais tempo melhor para captar o sotaque. A diferença entre o português brasileiro e o europeu é muito maior do que a que existe entre o inglês europeu e o americano. Mas eu gosto do português europeu, não acho feio. Talvez porque eu fui para Portugal muito jovem, aos 20 anos. Mas reconheço que o sotaque do Brasil é mais fácil de entender. Aqui no meu trabalho, nós temos uma professora, eu a conheci numa festa de aniversário, mas eu não gostei dela. Ela não fala outras línguas, só português, e eu achei que pelo fato de não saber outras línguas, ela pode ter dificuldade em explicar certas coisas a um estrangeiro, sobretudo coisas num nível mais avançado. Ela me pareceu uma pessoa muito fechada e pouco receptiva a críticas. Ela só aceita elogios sobre o Brasil. Você não pode criticar. Depois eu tive uma experiência numa escola com um professor que tinha dado aulas na Espanha e tinha acabado de voltar pro Brasil, mas ele também não sabia como ensinar, não tinha didática, eu notei que ele nunca tinha aprendido como ensinar. Eu já tinha informado por telefone que o meu nível era avançado, mas quando eu cheguei lá ele usou um livro do nível intermediário, o que eu achei inapropriado, mas ele se empenhou em dar a aula mesmo assim e eu pensei que ele só queria mangar de mim. No caso do alemão, a maioria dos professores

que dão aulas aqui no Instituto Goethe no Brasil são brasileiros, formados na Alemanha. Mas também já encontrei professores de alemão que não falam muito bem a língua. Eles têm um nível muito básico. O Instituto oferece bolsas, mas nem todos conseguem ir. Então alguns ficam sem ter onde aprender. Eu fiquei chocado. Eu sou a favor de que o professor de idiomas seja nativo. Na Alemanha, nós aprendemos pelo menos duas línguas estrangeiras e obviamente não temos professores estrangeiros nativos em número suficiente para ensinar nas escolas, motivo pelo qual temos professores alemães. Por isso, temos sotaque. ((sobre a aprendizagem de línguas e o uso de tecnologias da informação e comunicação)) Eu não gosto de falar língua estrangeira com outro estrangeiro. Eu prefiro falar com alguém que conheça bem a língua. Eu uso aplicativos de dicionários em várias línguas. No caso do inglês funciona muito bem, encontro todas as palavras que procuro, o aplicativo se chama Dict. Em português, eu não acho todas as palavras. Eu gosto dos livros eletrônicos e de CDs para aprender línguas. Eu não gosto de fazer exercícios, isso em qualquer método, mesmo nos tradicionais. Eu gosto de aprender por textos, traduzidos pro alemão, sem vocabulário, você aprende ouvindo e lendo. Não tem vocabulário. Você entende pelo contexto. Você ouve, são lições curtas, você ouve outra vez e aprende pela repetição. Eu não gosto de exercícios, aqueles com lacunas, porque não é natural. Então, métodos pela internet com exercícios também não me ajudam a aprender. Mas eu preciso de um livro que me explique a gramática. ((sobre aulas pelo Skype)) Eu estou fazendo aulas particulares à distância agora pelo Skype. Eu acho um pouco artificial. É uma alternativa só quando não tem professor presencial. Eu prefiro aula presencial. Mas o Skype é bem prático, você pode aprender sem a presença física do professor. Você tem uma pessoa, um professor lá na tela, mas não é a mesma coisa. É distante, é como se tivesse um véu. O meu maior problema com a aula de língua é que eu gosto de falar e os professores que eu encontrei aqui não são interessantes, não há empatia. Isso acontece com a maioria das pessoas aqui no Brasil. Eu não tenho interesse nas coisas que elas falam. E a base da aprendizagem de uma língua é que você se interesse pelas pessoas. Eu não aprenderia latim porque não tem ninguém com quem eu possa falar nessa língua. Eu acho que a língua falada é muito natural, que depende da interação, da comunicação, mas eu acho que a maioria dos professores não sabe disso ou não liga. Então tem muitas pessoas que não falam bem a língua, tem muitas pessoas que não têm muito talento, mas a maioria dessas pessoas teria se elas fossem estimuladas e, na verdade, não querem porque acham chato o ensino e os professores. Eu acho que quando eu for embora do Brasil, eu vou perder de novo o contato com o português, aqui no Brasil eu não tenho muitos amigos brasileiros, então,

quando eu voltar para a Alemanha ou para outro país, eu vou falar com quem? Mas se eu voltar ao Brasil, eu vou recuperar tudo. No meu trabalho diplomático aqui, eu só falo em alemão, escrevo em alemão. Para me comunicar estando no Brasil eu uso o alemão 80% do tempo e português 20 %. Eu poderia ter vivido no Brasil sem aprender português. Saber a língua, claro, agiliza, mas não é essencial. Eu tenho colegas que moram aqui e não falam a língua, mas é mais difícil para eles. Nosso Ministério das Relações Exteriores não exige que nós falemos português vivendo no Brasil. Eu tenho colegas que acabaram de chegar e não sabem português. Se eles quiserem, podem ficar aqui sem saber a língua. Ninguém pode forçá-los a aprender. Em Portugal, eu passei por provas e obtive diplomas de proficiência em língua portuguesa e tradução. Isso me motivou muito. Por outro lado, o fato de saber português me abriu portas para vir para o Brasil. Eu participei do processo seletivo no meu ministério e saber a língua me ajudou. Além disso, eu ganho quarenta euros extra por mês para a manutenção da língua portuguesa. No ministério existe uma prova de português em três níveis. Se você não passar na prova do primeiro nível, você tem que esperar meio ano para fazer outra prova. Se você chegar ao nível três, você prova para o departamento de recursos humanos que tem um bom nível de português e então você pode ser mandado para cá.

APÊNDICE O

Transcrição da história concedida pela aluna Irina Blavatsky

Desde que eu soube que ia morar no Brasil, eu comecei a procurar professores de português no meu país, mas infelizmente não há nenhum professor de português lá. Então eu fui para a internet e comecei a pesquisar sobre livros e achei alguns livros russos e dos Estados Unidos. Consegui também alguns CDs e uma vantagem desses materiais é que eles apresentavam a gramática básica. A grande maioria dos livros que você encontra atualmente não dão ênfase à gramática. Eu acho que se você quer aprender um idioma e tem uma atitude séria, você tem que aprender primeiramente a gramática, para saber como construir expressões e ser padrão e não só a língua usada diariamente, tem que estudar gramática também. Esses métodos foram suficientes para começar a aprender português, mas acho que quando você aprende um idioma, esse processo não acaba nunca, você tem que melhorar sempre, escutando o rádio, lendo as notícias. Eu falo inglês, francês, russo e turco também. Eu estudei árabe na universidade. Não posso dizer que eu sei árabe porque faz um tempão que não pratico. Entre essas línguas estrangeiras, o português foi a primeira que tive que aprender sem a ajuda de um professor. Eu teria preferido ir a uma escola para fazer um curso de português, mas isso não foi possível. Agora que eu sei o básico da língua eu estou usando outro método, eu estou usando o podcast *Café Brasil*, escuto áudio sobre temas diferentes, conversas sobre assuntos diferentes, notícias nacionais e internacionais. Outra língua latina que eu aprendi foi o francês. O método utilizado na escola onde estudei era totalmente diferente do que usei para aprender português. Não tinha gramática, era tudo baseado em diálogos, método comunicativo, não gostei, e por isso prefiro o método como aprendi o português. Quero entender o porquê desta expressão e desta palavra. Quero saber por que uma palavra é colocada no começo ou no final da frase. Porque depois eu terei de construir frases e para fazer isso corretamente eu tenho que entender a estrutura da língua. Para aprender sozinha o português eu não tinha muito tempo. Eu tenho três filhos e o único tempo livre que tinha era quando eles estavam na escola. Então, eu aproveitava para estudar a gramática. Depois, enquanto eu caminhava para a escola para pegar meus filhos, eu sempre escutava os CDs do livro repetidamente. Meus filhos riam de mim porque eu sempre estava com os fones de ouvido, mesmo deitada para dormir, ouvindo estes áudios. Sempre que eu tinha tempo, eu escutava este CD. No começo foi muito difícil porque eu não entendia a pronúncia, não entendia como se fazem as contrações entre artigo e preposição como ao, pelo, mas depois de três meses eu comecei a notar que ficava mais fácil

para mim entender a língua. Mas quando cheguei ao Brasil foi outro momento. Eu tinha que praticar a língua real. E depois dos dois meses que estou no Brasil, me sinto muito confortável, posso assistir à TV, as novelas, sem problemas, eu entendo tudo agora. Eu estudei português durante sete meses no meu país, sozinha. Cinco meses intensivamente e dois meses durante duas horas por dia. Mas eu acho que o segredo maior foi que eu gostei, eu adorei a língua. Por isso é que eu consegui aprender. Existem idiomas que não me atraem e nesse caso seria bem mais difícil aprender sozinha. Sem contar o fato de que eu já sabia francês e há algumas palavras parecidas com o português. ((sobre as quatro habilidades: ler, escrever, falar, entender)) No meu estudo autônomo eu não consegui falar. Só comecei a falar quando cheguei no Brasil. Essa foi, sem dúvida, uma desvantagem de estudar sozinha no meu país, eu não tinha com quem falar. Ah! Eu falei algumas vezes com a embaixatriz do Brasil lá, nós ficamos amigas e duas vezes por semana nos encontrávamos para falar português. Aqui em Brasília eu fiz um curso de português na universidade, de dois meses, e agora estou pensando em fazer uma pós-graduação. Outra das motivações que tive para aprender português tem a ver com os meus filhos. Eu vim morar no Brasil com meus três filhos e eu sabia que precisaria ajudá-los com a língua local também. Eu continuo estudando o português neste momento e também ensino a língua aos meus filhos. Eles estão estudando português na escola, mas eu dou aulas de reforço a eles em casa e também os ensino a se comunicarem com crianças brasileiras nos parquinhos. Eu também preciso do português para o meu trabalho na seção cultural da embaixada. Muitas vezes tenho que fazer traduções também. Falar ao telefone foi o mais difícil. Acho mais difícil do que escrever porque quando escrevo tenho mais tempo, posso corrigir e usar o dicionário. Eu leio o *Correio Braziliense* também. O livro com o qual eu comecei a estudar chama-se *Português em três meses*. Eu achava que não era possível, mas eu vejo que é possível aprender em três meses, é só uma questão de dedicação. Eu acho que no meu país há uma demanda pelo português, nós temos facilidade para aprender línguas, muitas vezes sem sotaque porque a nossa língua materna é muito rica foneticamente. Há muito interesse pelos jogadores brasileiros de futebol também. O Brasil é um país muito acolhedor e as pessoas são hospitaleiras. Eu gosto disso porque as pessoas gostam de falar e eu aproveito sempre que posso para falar com as pessoas e praticar a língua

Anexo A

Carta de Florianópolis

PLANO EMERGENCIAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

O I Encontro Nacional Sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, realizado em Florianópolis, nos dias 28, 29 e 30 de novembro de 1996, incluindo professores de I, II e III graus, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas, após analisar os problemas do ensino de línguas no Brasil e em assembleia no último dia do encontro,

CONSIDERA:

- que todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- que há um anseio da sociedade em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir neste mundo globalizado;
- que a sociedade não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro;
- que a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais mas faz parte da formação integral do aluno;
- que o aluno quer e precisa de um ensino eficiente de línguas;
- que a escola não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, que acaba sendo exercido apenas pela camada mais afluenta da população;
- que a falta de professores e a falta de capacitação real de muitos professores existentes não têm permitido atender às necessidades do país em termos de uma aprendizagem eficiente de línguas;
- que há necessidade de atualização continuada dos professores para que reconstruam e reflitam sua própria ação pedagógica.

PROPÕE:

em termos dos direitos linguísticos do aluno:

- que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado por um ensino eficiente;
- que seja garantida a oferta de pelo menos uma língua estrangeira obrigatória;
- que seja incentivado o estudo de uma segunda língua estrangeira;
- que a carga horária para cada língua seja de pelo menos de 03h semanais;
- que a disciplina de língua estrangeira tenha o mesmo status das disciplinas do núcleo comum;
- que o estudo da língua estrangeira se inicie na 5ª série, com garantia de continuidade por sete anos;
- que o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental;
- que as línguas estrangeiras sejam definidas pela comunidade na qual se insere a escola;
- que se criem e se mantenham nas escolas os Centros de Línguas;
- que haja pluralidade de oferta de línguas no vestibular.

em termos das necessidades de habilitação de professores:

- que seja criado um plano emergencial para a qualificação e formação de novos professores;
- que sejam elaborados projetos de integração entre as escolas, secretarias de educação e universidades para a educação continuada de professores;
- que sejam estudadas soluções que permitam o afastamento temporário do professor da sala de aula para sua atualização ou abordagens em que a atualização possa ocorrer sem o afastamento;
- que a profissão seja exercida exclusivamente por pessoas habilitadas, incluindo a contratação de professores pelos cursos particulares de línguas;

- que haja uma prova específica de proficiência de língua em concurso público;
- que se promova a melhoria de condições salariais do professor, de modo a ampliar o interesse pela profissão;
- que se incentive a formação continuada do professor

Anexo B

Carta de Pelotas

Os participantes do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras – II ENPLE, realizado na Universidade Católica de Pelotas, RS, de 4, a 6 de setembro de 2000, compreendendo professores do ensino fundamental, médio, pós-médio, universitário, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas, após analisar, em assembleia, os problemas do ensino de línguas no Brasil, reiteram documento elaborado durante o I ENPLE, realizado em novembro de 1996, em Florianópolis, SC, e consideram que:

- todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e pluri-língue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras;
- há um anseio da sociedade contemporânea em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir com o mundo intra e além fronteiras;
- a sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro;
- a aprendizagem de línguas não visa apenas objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno;
- o aluno tem direito a um ensino de línguas de qualidade;
- o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afluyente da população;
- a falta de professores e a falta de capacitação de muitos professores não têm permitido atender às necessidades do país em termos de uma aprendizagem de línguas de qualidade;
- há direitos e deveres na formação contínua de professores para que reflitam e eventualmente reconstruam sua própria ação pedagógica;
- a Linguística Aplicada, concebida como área de domínio próprio que visa ao estudo de aspectos sociais relevantes da linguagem colocados na prática (relações sociais mediadas pela linguagem, ensino das línguas, tradução e lexicografia/terminologia);
- as autoridades educacionais e governamentais não compreendem e nem reconhecem a complexidade e a importância do ensino de línguas na educação;
- há profissionais e especialistas no país no ensino de línguas com competência para conceber e implementar projetos regionais e nacionais de inovação curricular ou de formação profissional;

Propõem que:

- sejam elaborados planos de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino de qualidade;
- seja incentivado o estudo de mais de uma língua estrangeira;
- a língua estrangeira tenha o mesmo status das disciplinas do núcleo comum;
- o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental;

- as línguas estrangeiras a serem incluídas no currículo sejam definidas pela comunidade na qual se insere a escola;
- se criem e se mantenham centros de ensino público de línguas sem prejuízo da inserção já garantida das línguas estrangeiras nas grades curriculares das escolas
- haja pluralidade de oferta de línguas nos processos de acesso ao ensino superior;
- sejam valorizados os conhecimentos especializados produzidos por pesquisadores na concepção e execução de projetos regionais e nacionais;
- se aprofundem estudos, publicações e ações implementadoras nas áreas de novas tecnologias e ensino a distância;
- se explicita, através de ampla discussão dentro na ALAB, a constituição de um perfil do profissional de ensino de línguas;
- sejam incluídos nos currículos dos cursos de Letras conteúdos que contemplem com destaque as áreas de Linguística Aplicada e Ensino de Português como Língua Estrangeira;
- se constituam no âmbito da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, Comissões para discutir a avaliação de línguas estrangeiras e interferir na política de implementação dos exames nacionais de ensino básico e superior e na política de criação e avaliação de Cursos de Letras nos níveis de graduação e de pós-graduação;
- as autoridades brasileiras que atuam junto ao Mercosul exijam reciprocidade para o ensino do Português como Língua Estrangeira no mesmo nível das iniciativas do ensino do Espanhol no Brasil;
- sejam oferecidas oportunidades para o ensino bilíngue em comunidades cujos membros façam uso constante de outras línguas que não o Português;
- sejam criados planos e projetos para a qualificação e formação contínua de professores no âmbito dos estados e municípios;
- sejam elaborados projetos de integração entre as escolas, Secretárias de Educação e Universidades para a educação contínua de professores;
- sejam garantidas soluções que permitam o afastamento temporário do professor da sala de aula ou redução de carga horária para a formação contínua, inclusive para a participação de eventos;
- a profissão seja exercida exclusivamente por pessoas legalmente habilitadas, incluindo a contratação de professores pelos cursos particulares de línguas;
- haja prova específica de proficiência no uso da língua em concursos para admissão de professores de línguas;
- as Secretárias Estaduais e Municipais de Educação fiscalizem e coíbam a terceirização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e particulares no ensino regular;
- os professores das diferentes línguas dinamizem as atividades das associações já existentes e incentivem a criação de novas associações, no âmbito dos estados, que representem os profissionais e promovam sua formação contínua;
- se promova a melhoria salarial do professor.

(Comissão de redação: Profs. Maria Helena Vieira Abrahão, José Carlos Paes de Almeida Filho e Hilário I. Bohn)

MOÇÃO SOBRE O PLE (Anexa à Carta de Pelotas)

Nós, lingüistas aplicados e professores de línguas, reunidos neste II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras para discutir os caminhos do ensino da língua portuguesa como língua não-materna e considerando a condição estratégica da preparação de professores para o ensino do Português – Língua Estrangeira, vimos reafirmar a urgência da inclusão de conteúdos de Ensino de Português - Língua Estrangeiras nos cursos de Letras com o fim de sensibilizar e iniciar profissionais do ensino de línguas nesse campo de trabalho.