

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO**

ÉRIKA GONÇALVES BORGES

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (PLE): UMA INVESTIGAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA
PRAGMÁTICA**

**Uberlândia
Julho de 2015**

ÉRIKA GONÇALVES BORGES

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (PLE): UMA INVESTIGAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA
PRAGMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, texto e discurso.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Alice Cunha de Freitas

**Uberlândia
Julho de 2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B732p
2015

Borges, Érika Gonçalves, 1983-
Política linguística e o ensino do português como língua estrangeira
(PLE): uma investigação sob a perspectiva da pragmática / Érika
Gonçalves Borges. - 2015.
188 f. : il.

Orientadora: Alice Cunha de Freitas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Inclui bibliografia.

1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino -
Teses. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros -
Teses. I. Freitas, Alice Cunha de. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III.
Título.

CDU: 801

ÉRIKA GONÇALVES BORGES

**POLÍTICA LINGUÍSTICA E O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA (PLE): UMA INVESTIGAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA
PRAGMÁTICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - Cursos de Mestrado e Doutorado, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

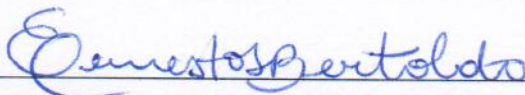
Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Linguagem, texto e discurso.

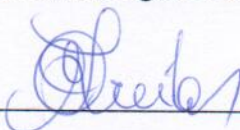
BANCA EXAMINADORA:



Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Borges - UEL



Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo - UFU



Prof^a. Dr^a. Alice Cunha de Freitas - UFU
(Orientadora)

**Uberlândia
Julho de 2015**

Carinhosamente, dedico este trabalho

à minha querida mãe, Eliana,
que, com todo seu amor e carinho,
sempre me incentivou a estudar e

à minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Alice,
que, competentemente,
me ensinou a realizar uma pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, inteligência suprema, pela minha vida. A Jesus, mestre amado, pelo exemplo de bondade e amor e pela força que me concede a cada dia;

À minha amada família: mamãe, irmão, irmã, namorado, vovó, sobrinha, sobrinho, tias, tios, primas, primos e madrinha, pelo amor, pelo carinho e por torcerem por mim;

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, pela oportunidade de realizar o curso de mestrado. À Prof^a. Dr^a. Alice Cunha de Freitas e à Tainah Freitas Rosa, pela competência na realização do processo de seleção do qual participei e pela acolhida. À Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello e à Maria Virgínia de Ávila, pela eficiência na execução das demandas administrativas e pelo auxílio a mim prestado;

À Prof^a. Dr^a. Alice Cunha de Freitas, orientadora deste trabalho, pelo profissionalismo, pelas leituras atenciosas realizadas nesta dissertação e pela forma cuidadosa com que me orientou durante a pesquisa;

Ao Grupo de Pesquisa em Pragmática (GEP) e seus pesquisadores, pela acolhida e pelas leituras e discussões que tanto contribuíram com meu trabalho. Em especial às colegas Roselaine e Ana Maria, pela amizade e pelo apoio;

À Prof^a. Dr^a. Cláudia Maria Cenevivo Nigro e ao Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan, pelas importantes contribuições dadas à minha pesquisa por ocasião do XII SEPELLA;

À Prof^a. Dr^a. Carla Nunes Vieira Tavares, ao Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo e à Ma. Ana Cristina Lobo Sousa, pelas excelentes sugestões dadas ao meu trabalho durante a qualificação;

Aos participantes da pesquisa, por terem gentilmente prestado seus depoimentos e pela paciência durante a coleta dos dados;

À Cristiane e à Jade, pela preciosa ajuda com as traduções;

Às minhas amigas Daline, Denise e Prof^a. Raquel e, ao amigo André, pela amizade sincera, pela compreensão e por toda ajuda em nosso ambiente de trabalho;

À minha amiga Tainah, por ter me incentivado a realizar o mestrado e pelas conversas encorajadoras;

Aos meus primos Juliano e Nélcio, pelo exemplo de dedicação e por me servirem de inspiração para que eu realizasse o mestrado;

Às minhas amigas Ana Angélica, Ana Carolina, Andrezza, Carol, Franciele, Jade, Lúmia, Pollyanna, Thais, Thaiza e Thays, pela amizade, pelo incentivo e pelos momentos de descontração;

Aos colegas do curso de Pós-Graduação, em especial à Liana, ao Lucas e ao Márcio, por toda ajuda e incentivo ao longo do curso.

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é investigar as políticas linguísticas adotadas no Brasil, no que se refere ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), e discutir seus efeitos na recepção dos estudantes estrangeiros intercambistas, nos cursos de graduação e de pós-graduação, de uma universidade federal de Minas Gerais. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental e uma de campo, de natureza qualitativa, discutindo os dados amparados no arcabouço teórico da Linguística Crítica e da Pragmática. Na pesquisa documental, buscamos por documentos sobre o ensino de PLE implantados pelo governo federal e, na pesquisa de campo, consultamos, por meio de entrevistas e de questionários abertos, os estudantes, professores e coordenadores de um curso de PLE oferecido pela instituição pesquisada. Refletimos, nesse trabalho, sobre as políticas de representação concernentes ao PLE e sobre os processos de identificação com essa língua, bem como sobre os possíveis impactos que uma política "tímida" de ensino de PLE pode ter em relação aos processos de identificação dos estrangeiros com a língua portuguesa. A hipótese que norteou nossa investigação pareceu se confirmar parcialmente, porque, pelo menos no que tange à instituição investigada, notamos que a falta de uma política claramente estabelecida para o ensino de PLE pareceu dificultar que os estudantes estrangeiros tivessem a chance de desenvolver processos de identificação com a língua portuguesa. Os dados mostraram que, em razão do novo status da língua inglesa diante do mundo (*World English*, tal como defendido por Rajagopalan, 2012), a atual política linguística brasileira tem tomado esse idioma como a língua de intermediação para o acolhimento de estudantes estrangeiros, e consequentemente, não tem havido uma política claramente estabelecida para o ensino de PLE.

PALAVRAS-CHAVE: Política Linguística, Português como Língua Estrangeira; Política de Representação.

ABSTRACT

The aim of this work was to investigate the language politics adopted in Brazil, concerning the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL), and discuss its effects on the reception of international exchange students in undergraduate and graduate courses, at a Federal University in Minas Gerais. A documentary and a field research of qualitative nature was carried out in order to investigate the politics of representation regarding the PFL and the processes of identification of foreign students with the referred language, as well as the possible impacts that a "shy" PFL teaching policy may have in relation to the identification processes of foreign students with the portuguese language. Data was gathered through questionnaires and interviews with students, teachers and the coordinator of a portuguese course held during two semesters at the referred university. The hypothesis that guided our research was partly confirmed, at least in regards to the institution investigated. We noted that the lack of a clearly established policy for the PFL teaching seemed to make it difficult for foreign students to develop an identification process with the portuguese language. Data also showed that, due to the new status of the English language in the world, Brazil's current language politics has taken the language as an intermediary tool for the reception of foreign students and, consequently, there has not been a clearly established policy for PFL teaching.

KEYWORDS: Language Politics; Portuguese as a Foreign Language; Politics of Representation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Descrição do <i>corpus</i> documental da pesquisa	76
Quadro 2	Legenda referente à transcrição das entrevistas	77
Quadro 3	Descrição da coleta de dados: quantidade de participantes e os instrumentos utilizados	78
Quadro 4	Consulta às universidades sobre a exigência do certificado de proficiência em língua portuguesa aos estudantes estrangeiros	83
Figura 1	Relação dos estudantes estrangeiros e o conhecimento da língua portuguesa	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs	Centros de Estudos Brasileiros
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEF	<i>Common European Framework</i>
CNPq	Conselho Nacional para Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CsF	Ciência sem Fronteiras
DCE	Divisão de Temas Educacionais
DPLP	Divisão de Promoção da Língua Portuguesa
ELF	<i>English as a Lingua Franca</i>
EPLE	Ensino de Português como Língua Estrangeira
IES	Instituições de Ensino Superior
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IsF	Idiomas sem Fronteiras
IsF	Inglês sem Fronteiras
LA	Linguística Aplicada
MARCA	Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
MRE	Ministério das Relações Exteriores
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PALOP	Países Africanos de Língua Portuguesa
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PLA	Português Língua Adicional
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais

POLH	Português como Língua de Herança
PPPLE	Portal do Professor de Português Língua Estrangeira
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
RI	Relações Internacionais
SESu	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEC	Tarifa Externa Comum
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
WE	<i>World English</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Considerações iniciais: contexto e justificativa da pesquisa.....	21
Dos objetivos.....	31
Objetivo geral.....	31
Objetivos específicos.....	32
Hipótese e perguntas de pesquisa.....	32
Estrutura da dissertação.....	34

CAPÍTULO 1 - A PROPÓSITO DA TEORIA

POLÍTICA LINGÜÍSTICA E O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1.1 Concepção de língua e a aprendizagem de línguas estrangeiras.....	36
1.2 A política de representação, o caráter performativo da linguagem e o processo de identificação na aprendizagem de línguas estrangeiras.....	37
1.3 A língua portuguesa e o inglês como a língua de intermediação no Brasil.....	45
1.4 Política linguística no Brasil e o ensino de PLE: preservação X valorização.....	57
1.5 O atual cenário das políticas de promoção da língua portuguesa no Brasil e no exterior.....	63
1.6 Considerações finais do capítulo.....	67

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 A natureza da pesquisa.....	69
2.2 Contexto da pesquisa.....	71
2.3 Descrição dos participantes.....	73
2.4 Diante do objeto e do <i>corpus</i>	76
2.5 Instrumentos para a coleta de dados.....	77
2.6 Procedimentos para a coleta de dados.....	79
2.7 Procedimentos para a análise de dados.....	82

CAPÍTULO 3 - DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 <i>Quando eu cheguei ao Brasil, eu não falava nem ‘oi’</i> . Processos de identificação com a língua portuguesa.....	83
3.2 A política de representação do ensino de PLE: como ela se configura no contexto atual?	106

CONSIDERAÇÕES FINAIS

124

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

133

ANEXOS

ANEXO A - Documentos oficiais.....	138
ANEXO B - Questionário aberto e respostas aos questionários abertos.....	151
ANEXO C - Perguntas das entrevistas e transcrição das entrevistas.....	161

INTRODUÇÃO

Considerações iniciais: contexto e justificativa da pesquisa

O crescimento econômico do Brasil, ao longo da última década, aumentou sua visibilidade internacional. Na área da educação, como parte da política de internacionalização do país, o governo federal lançou, em 2011, o Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF)¹ (com duração prevista para quatro anos, portanto 2011-2015) para promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira. Este programa permite que estudantes brasileiros de graduação e de pós-graduação possam realizar intercâmbios nas áreas de tecnologia e inovação nas melhores universidades estrangeiras, atraindo assim pesquisadores estrangeiros que queiram estabelecer parcerias ou se fixar no Brasil. Além dessa visibilidade na área da educação, os eventos esportivos aqui sediados, tais como a Copa das Confederações (2013), a Copa do Mundo (2014) e as Olimpíadas (2016) ainda a acontecer, atraíram e continuam despertando o interesse de muitos turistas estrangeiros em conhecer as terras brasileiras.

Dentro de uma favorável projeção do Brasil no cenário mundial, percebemos não somente o crescimento do turismo, mas, sobretudo, um aumento tanto do número de estudantes brasileiros no exterior quanto do número de estudantes estrangeiros, bolsistas ou não, (vindos da América Latina, África, Europa, Estados Unidos, Canadá, Japão, etc) participando, nas universidades brasileiras, de atividades de intercâmbio, tanto nos cursos de graduação quanto de pós-graduação. Assim, com o crescente número de intercambistas no Brasil, o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE daqui por diante) em nosso país tem sido alvo de atenção nos últimos anos.

Notamos, pois, que muitos estudantes estrangeiros, ao virem ao Brasil, desconhecem o português e nem precisam apresentar qualquer teste de proficiência do nosso idioma para serem admitidos em programas de intercâmbios nos cursos de graduação ou de pós-graduação, porque já sabem o inglês suficientemente bem para se comunicar com os brasileiros que também falam o inglês ou o francês, por exemplo. Em decorrência disso,

¹O programa Ciência Sem Fronteiras (CsF) é promovido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento - CNPq e Capes - e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 9 jun. 2013.

parece-nos que a forma como se configura a atual política para o ensino de PLE talvez esteja dificultando que os processos de identificação com a língua portuguesa sejam possíveis.

Considerando esse contexto brasileiro, acreditamos que seria muito importante que os órgãos governamentais preocupassem com a política da língua portuguesa tanto no Brasil quanto no exterior. Entendemos que, embora uma política bem estabelecida para o ensino de uma língua estrangeira não seja capaz de garantir a identificação² do sujeito com o idioma, destacamos que a existência de uma política linguística forte³ pode talvez fazer com que instâncias possíveis de identificação⁴ do sujeito com a língua aconteçam (o que é da ordem de uma possibilidade).

Um exemplo de uma política linguística forte é o caso do inglês. O modo como se configura o ensino da língua inglesa no mundo, isto é, a disponibilidade de: a) várias escolas para o ensino da língua em diversos países (seja onde é língua materna, segunda língua ou língua estrangeira); b) inúmeros centros aplicadores de testes de proficiência; c) pesquisas em diversas universidades sobre o ensino-aprendizagem da língua, contribuem para uma política de representação que promove esse idioma e para a consolidação da imagem de tudo o que a língua inglesa promete ser. Assim, da forma como a política da língua inglesa está estabelecida, por mais que um indivíduo não consiga instaurar processos de identificação com esse idioma, ele consegue reconhecer sua importância diante do mundo.

Para demonstrar o que entendemos por política linguística, consideramos a visão performativa da linguagem segundo Austin (1990). Ottoni (2002), ao discutir o trabalho de desse autor, salienta que o mais importante quando se enuncia algo não é o que as palavras significam, mas as circunstâncias em que foram proferidas, isto é, a força e o efeito que elas causam ao serem enunciadas. Assim, de acordo com Ottoni, a partir da teoria dos *atos de fala* de Austin é possível tentar compreender o que as pessoas fazem com a linguagem quando proferem um ato de fala. Para Pinto (2001, p. 50), atos de fala é um conceito criado por

² Entendemos a identificação, tal como propõe Serrani-Infante (1997, p. 4) ao retomar as ideias de Lacan e seguindo O. Souza: “[...] enquanto marca simbólica a partir da qual o sujeito adquire, não sua unidade, mas sua singularidade. Enquanto a identidade é entendida como representação do ser, a identificação enfatiza a referência ao dizer.” Em outras palavras, a identificação, na perspectiva da psicanálise, é entendida não como um produto, mas como um processo.

³ Estamos chamando de uma política linguística forte, uma política claramente estabelecida, com objetivos bem definidos e com foco em resultados eficazes no que concerne ao ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE), tanto no Brasil como no exterior.

⁴ Neste trabalho, a respeito do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Brasil, discutimos a questão da política linguística e dos processos de identificação porque entendemos que um sujeito, ao falar uma língua, está investido subjetivamente e politicamente. Desse modo, considerar as instâncias subjetiva e política no ensino de línguas é de muita relevância, porque acreditamos que, caso o sujeito não esteja investido politicamente na aprendizagem de uma língua estrangeira, haverá poucas chances dele saber que essa língua exista e que ela tenha algum tipo de valor, dificultando assim que processos de identificação com esse idioma aconteçam.

Austin para discutir a “ [...] realidade de ação da fala, ou seja, a relação entre o que se diz e o que se faz - ou, mais acuradamente, o fato que se diz fazendo, ou se faz dizendo.” Nesse sentido, Rajagopalan (2003, p. 102) nos mostra como as línguas podem se inserir em determinadas políticas de representação até mesmo como bandeira política:

[p]oucos entre nós, linguistas, paramos para pensar que as línguas, além de serem instrumentos de comunicação, atributo distintivo do ser humano etc., também são verdadeiras bandeiras políticas, atrás das quais se reúnem povos e em nome das quais muitos se dispõem a derramar o próprio sangue (RAJAGOPALAN, 2003, p. 102).

Em outras palavras, os estudiosos da linguagem, além de se preocuparem com as teorias sobre o funcionamento da língua (já que ela se constitui um organismo com regras próprias), precisam também cuidar da dimensão política dessa língua. No caso do Brasil, devemos pensar no planejamento linguístico da nação, tanto da língua portuguesa (enquanto língua materna ou estrangeira), como das línguas estrangeiras ensinadas no território nacional.

Atualmente, parece existir no Brasil uma certa negligência no que diz respeito às políticas de ensino de língua estrangeiras, inclusive do português como língua estrangeira, conforme será discutido mais adiante. Contudo, percebemos que a atual política de internacionalização do país tem se preocupado mais com a política do ensino da língua inglesa do que de qualquer outra língua. Um exemplo do fato de a política de internacionalização brasileira privilegiar mais o ensino da língua inglesa foi a criação do Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), anterior ao atual Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). O Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), como uma ação emergencial, pretendeu possibilitar, de acordo com o Portal Brasil (site oficial do governo federal)⁵, o aperfeiçoamento da língua inglesa, de forma rápida e eficiente, aos candidatos ao Programa CsF, já que a demanda dos estudantes brasileiros por vagas em instituições estrangeiras, que exigiam a proficiência em língua inglesa, estava muito baixa.

Essa informação nos permite inferir que a baixa procura por universidades de língua inglesa, no âmbito do Programa CsF, está relacionada ao pouco conhecimento do inglês pelos candidatos. Este fato nos aponta, de modo geral, para um possível descaso das políticas públicas de ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas, neste caso da língua inglesa. Os candidatos ao Programa CsF, tendo concluído o ensino básico e alcançado o ensino superior,

⁵Informação publicada em 25 set. 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2013/09/programa-pretende-incentivar-aprendizado-do-idioma-ingles>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

deveriam, pelo menos, dominar a modalidade escrita do idioma estrangeiro, pois, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)/Ensino Fundamental/Língua Estrangeira⁶, a justificativa social para o ensino de línguas estrangeiras no país deve focar na leitura e na interpretação, o que não quer dizer que o professor não possa trabalhar as quatro habilidades comunicativas em sala de aula com os alunos.

Além disso, corroborando com nosso ponto de vista a respeito da precarização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas do Brasil, notamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)/Ensino Médio⁷ estabeleceram diretrizes bastante interessantes, no sentido de promoverem o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes, como mostra a citação abaixo, mas que parecem não estar sendo cumpridas. De acordo com os PCNs, é necessário conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que,

[...] além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão” (BRASIL, 2000, p. 26).

Conforme as Orientações Curriculares (OCNs)/Ensino Médio⁸ (2006, p.118) para as escolas de ensino básico, a novidade é “[...] incluir o desenvolvimento da comunicação oral no programa de Língua Estrangeiras”⁹. Segundo a consultora de educação Renata Quirino, no artigo “Inglês se aprende na escola?”¹⁰, o ensino da língua inglesa nas escolas ainda é muito precário, porque, embora a escola regular tenha que trabalhar a questão da fluência, como exposto nas OCNs, é preciso pensar no processo de formação de professores de modo que consigam lidar com o uso do inglês em sala de aula. Ainda no mesmo artigo, como sinal da precarização do ensino da língua inglesa, a professora de escolas municipais de São Paulo, Aline Dias, acrescentou que “os alunos, em sua maioria, não têm nenhum tipo de motivação

⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2014.

⁷ BRASIL. Secretaria de Educação Média. Parâmetros Curriculares Nacionais - ensino médio. Secretaria de Educação Média. - Brasília: MEC/SEM, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2014.

⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica, – Brasília: 2006. 239 p.

⁹ De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras devem focalizar “[...] a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas. (p. 87). Porém, esses termos precisam ser entendidos não como partes conceituais da concepção anterior de quatro habilidades numa visão de linguagem totalidade homogênea, mas sim na visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas (p. 110)”.

¹⁰ Artigo publicado em março de 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/191/ingles-se-aprende-na-escola-278806-1.asp>> Acesso em: 29 dez. 2014.

e/ou objetivos claros a seguir dentro da escola; além disso, há a aprovação automática”. Também Marília Negrini, coordenadora do departamento de uma escola particular de São Paulo, colocou que outro ponto negativo em relação ao ensino da língua inglesa é a questão da baixa carga horária nas escolas, o que impede o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas: falar, escutar, escrever e ler. O artigo mostrou também que a empresa de intercâmbio EF, em pesquisa realizada entre 2009 e 2011, divulgou, em 2012, que o nível de inglês dos brasileiros está entre os piores em todo o mundo, “[...] o Brasil está em 46º lugar do total de 54 nações pesquisadas no que se refere ao domínio da língua inglesa”.

Recentemente, o governo brasileiro, visando complementar as ações de políticas públicas de internacionalização da educação superior, como por exemplo, do Programa Ciências Sem Fronteiras (CsF), institui o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)¹¹, conforme Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014¹². O objetivo do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), de acordo com o site oficial do programa, é:

[i]ncentivar o aprendizado de línguas [e] [...] proporcionar oportunidades de acesso, através do programa Ciência sem Fronteiras e de outros programas de mobilidade estudantil, a universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade ou em parte por meio de línguas estrangeiras. Neste sentido, suas ações também atendem a comunidades universitárias brasileiras que passam a receber um número cada vez maior de professores e alunos estrangeiros em seus câmpus.¹³

Atualmente, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), por meio de editais específicos, contempla ações para o ensino-aprendizagem dos idiomas inglês e francês. Tais ações compreendem a aplicação de testes de proficiência, bem como o oferecimento de cursos a distância e presenciais. O programa prevê a incorporação de outros idiomas, inclusive, de acordo com o Art. 1º Portaria nº 973, ele objetiva a “[...] a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa”¹⁴. No entanto, até a presente data, não presenciamos quaisquer ações (tais quais as existentes para o ensino das línguas inglesa e francesa no Brasil) no sentido de promover o ensino de PLE.

¹¹ Desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹² BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/por973_idioma_sem%20(4).pdf>. Acesso em: 27 dez. 2014.

¹³ Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 dez. 2014.

¹⁴ BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/por973_idioma_sem%20(4).pdf>. Acesso em: 27 dez. 2014.

A partir de nossa experiência trabalhando, desde 2008, como técnico-administrativa responsável pela recepção dos estudantes estrangeiros no setor de Relações Internacionais (RI) de uma universidade federal de Minas Gerais, percebemos que muitos estrangeiros desconhecem o português antes de começarem o intercâmbio. É notável o aumento gradativo, ao longo desses anos, no recebimento de estudantes estrangeiros, seja para realizarem intercâmbios de seis meses, um ano ou dois anos (este último refere-se aos convênios de duplo-diploma), ou para cursarem todo o curso de graduação (caso do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação/PEG-G), ou todo o curso de pós-graduação (caso do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação/PEG-PG), ou ainda, a co-tutela de tese (doutorado realizado entre duas universidades).

Embora nossa experiência no setor de RI tenha se iniciado a partir de 2008, sabemos que ele foi criado, em 2005, com o objetivo de oficializar, promover e ampliar as atividades de intercâmbio, no âmbito da graduação e da pós-graduação, que vinham acontecendo isoladamente nas faculdades e nos institutos da universidade há vários anos. O registro de um dos primeiros acordos de cooperação dessa universidade data de 1983 e, em dezembro de 2014, os acordos alcançavam um total de 168, envolvendo universidades dos seguintes países: Áustria, Alemanha, Argentina, Bielorrússia, Bélgica, Bolívia, Cabo Verde, Canadá, Chile, China, Colômbia, Cuba, Espanha, Estados Unidos, França, Holanda, Inglaterra, Itália, Marrocos, México, Moçambique, Nigéria, Paraguai, Peru, Polônia, Portugal, Romênia, Rússia, Suíça, Tunísia, Ucrânia, Venezuela e Uruguai.

Conforme informações obtidas junto ao setor de RI da instituição pesquisada, os acordos bilaterais, firmados entre a instituição brasileira e as instituições estrangeiras, visam promover o intercâmbio cultural, científico e tecnológico entre as universidades parceiras. Os acordos, de efeitos legais e jurídicos, estabelecem as diretrizes gerais para propiciar o intercâmbio, em áreas de interesse mútuo na graduação e na pós-graduação, de professores, estudantes e técnico-administrativos. Os acordos bilaterais de duplo diploma¹⁵, específicos para estudantes, somam um total de quinze na instituição pesquisada¹⁶. Os estudantes contemplados por meio destes acordos podem permanecer na instituição parceira por até dois anos para que adquiram, após cumprirem os créditos e as atividades acadêmicas necessárias e acordadas entre as instituições, o diploma de graduação da instituição estrangeira.

¹⁵ Possibilita a obtenção do título de graduação na instituição estrangeira. Assim, o estudante, após a conclusão de seu curso na instituição de origem, terá dois diplomas, sendo um da instituição onde realizou o intercâmbio e o outro de sua instituição de origem.

¹⁶ Informações obtidas junto ao setor de Relações Internacionais de uma universidade federal de Minas Gerais, em 16 dez. 2014.

O recebimento dos estudantes estrangeiros pode ocorrer, portanto, via acordos de cooperação bilaterais, firmados por iniciativa da própria universidade, e, também, via programas específicos instituídos pelo governo brasileiro em parcerias com outros países, sendo os principais: 1) longa duração, quando os estudantes realizam todo o curso de graduação ou de pós-graduação: Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PEG-G) e Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEG-PG), ambos destinados aos países menos desenvolvidos da África, da Ásia, da América Latina e do Caribe; 2) curta duração, quando os estudantes realizam um intercâmbio de seis meses até um ano e meio: Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA) e Programa Mobilidade Mercosul (PMM), com os países membros do Mercosul e os associados Chile, Colômbia, Bolívia, Equador e Peru; Programa BRASil France Ingénieur TECnologia (BRAFITEC), com a França; Programa de Consórcios em Educação Superior Brasil - Estados Unidos, com os Estados-Unidos, etc¹⁷.

Cabe ressaltar que, dentre todos os programas citados, somente se exige a apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) dos candidatos que pleiteiam a inscrição nos programas do PEC-G¹⁸ e do PEC-PG¹⁹, de países não lusófonos. No entanto, chamamos à atenção para o fato de que o Exame Celpe-Bras²⁰ não é destinado a um programa específico, pois tem por objetivo avaliar a proficiência em língua portuguesa como língua estrangeira de quem se interessa por realizá-lo, seja por interesse pessoal ou por exigência de alguma instituição.

Ressaltamos que a universidade na qual realizamos nossa pesquisa não é credenciada como um posto aplicador do exame Celpe-Bras. Salientamos, também, que não é solicitado qualquer exame de proficiência aos estudantes estrangeiros participantes de programas de

¹⁷ Informações obtidas junto ao setor de Relações Internacionais de uma universidade federal de Minas Gerais, em 10 jun. 2013.

¹⁸ O PEC-G é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), por meio da Divisão de Temas Educacionais (DCE), e pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com Instituições de Ensino Superior públicas em todo o país. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php> Acesso em: 16 mar. 2014.

¹⁹ O PEC-PG é também administrado pelo MRE, por meio da Divisão de Temas Educacionais (DCE), pelo MEC, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), por meio do Conselho Nacional para Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/candidatura.html> Acesso em: 16 mar. 2014.

²⁰ O Exame Celpe-Bras, aplicado pela primeira vez em 1998 e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), embora não seja exclusivamente destinado aos candidatos do PEC-G e do PEC-PG “[...] vem satisfazer à demanda proveniente tanto dos Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEG-G) e de Pós-Graduação (PEG-PG) quanto do crescente intercâmbio de cidadãos no MERCOSUL, bem como de funcionários de missões diplomáticas, de empresas estrangeiras e de profissionais em geral”. É conferido em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c_esclare.pdf Acesso em: 09 jun. 2013.

mobilidade na universidade, exceto para os candidatos do PEC-G e do PEC-PG, de países não lusófonos, dos quais se exige a apresentação do Celpe-Bras pelo MRE/DCE como requisito de candidatura. Assim, ocorre, com bastante frequência, o ingresso, na instituição, de estudantes estrangeiros que não conseguem se comunicar em português e que não foram obrigados a apresentar qualquer certificado de proficiência em língua portuguesa no ato de suas candidaturas.

Nesse sentido, aproximadamente 90% dos estudantes estrangeiros, de países não lusófonos, que chegam na instituição pesquisada por intermédio do setor de RI, não sabem falar a língua portuguesa e 100% dos estudantes intercambistas²¹, também de países não lusófonos, não apresentam qualquer teste de proficiência em língua portuguesa como documento de candidatura porque não lhes é exigida tal comprovação.

Desse modo, como consequência do aumento significativo de estudantes estrangeiros, a oferta de cursos de PLE para atender à demanda faz-se necessária e é uma realidade cada vez mais presente em muitas Instituições de Ensino Superior (IES) de nosso país, uma vez que muitos não possuem um domínio do idioma que os possibilite acompanhar as atividades acadêmicas (principalmente em se tratando de estudantes estrangeiros envolvidos nos cursos da área de humanas quando há maior necessidade de se expressar, redigir e discutir temas em língua portuguesa) como pudemos perceber a partir de nossa experiência profissional (em uma universidade federal de Minas Gerais). Assim, interessa-nos investigar o modo como se configura a atual política de internacionalização da instituição, no que tange ao recebimento dos intercambistas, e quais são os efeitos dessa política no que diz respeito aos processos de identificação dos estudantes com a língua portuguesa.

Em caráter informal, realizamos uma consulta aos centros de idiomas²², localizados na mesma cidade da universidade, na intenção de verificar em quantos deles o curso de PLE era oferecido. Dos treze centros consultados, nove não oferecem o curso e, em apenas quatro, o curso de PLE é oferecido. Nas escolas em que se ofereciam o curso de PLE, os professores

²¹ Consideramos aqui os estudantes estrangeiros participantes dos programas de intercâmbio e não os estudantes do PEC-G e do PEC-PG, de países não lusófonos, que devem apresentar seus certificados de proficiência em língua portuguesa no MRE/DCE antes de se dirigirem às instituições para as quais foram selecionados. Os candidatos ao PEC-G, de países não lusófonos, são obrigados a apresentarem o Celpe-Bras no ato da inscrição ao programa, desde que em seus países haja a aplicação do referido exame. Somente os candidatos de países onde não há postos aplicadores do exame Celpe-Bras é que estão isentos de apresentar o certificado no ato da inscrição, pois, uma vez pré-selecionados aos cursos de graduação, deverão obrigatoriamente, antes de iniciá-los, realizar no Brasil um curso de língua portuguesa, com duração de 6 meses, para que tenham condições de prestar o exame Celpe-Bras no Brasil. Caso aprovados nesse exame, os estudantes serão encaminhados às universidades para as quais eles foram selecionados e, no caso de reprovados, eles devem realizar mais 6 meses de curso de português para que possam fazer um novo exame no intuito de obter o Celpe-Bras.

²² A consulta foi realizada, por telefone, em treze centros de idiomas particulares de uma cidade do interior de Minas Gerais, em: 1º jun.2013.

preparavam e davam suas aulas a partir da demanda, não havendo, portanto, uma estrutura curricular previamente estabelecida pela escola (em níveis, por exemplo) para o ensino do referido idioma. Este aspecto, e também, o acima mencionado, de que o estudante estrangeiro não é obrigado, na maioria dos casos, a apresentar o certificado de proficiência em português para a candidatura aos programas de mobilidade internacional, parece-nos um indício do modo como se caracteriza a atual política para o ensino de PLE.

Nesse sentido, a partir de nossa observação, buscamos por conhecimentos até então produzidos na área de PLE e deparamo-nos com poucas pesquisas sobre esse tema. Dentre elas, tivemos acesso ao trabalho de Almeida Filho (2007), que, ao investigar o grau de desenvolvimento no ensino de PLE no Brasil, percebeu que, embora ele tenha aumentado, ainda está longe de ser satisfatório. Segundo o autor, ainda que a área de PLE tenha avançado em quesitos de ordem prática como, por exemplo, materiais didáticos, bolsa de estudos para pós-graduandos, implantação do exame de proficiência CELP-Bras, teses e dissertações defendidas na área, carecemos de um aspecto de grande relevância, isto é, de uma política linguística instaurada para o Ensino do Português como Língua Estrangeira (EPLÉ, daqui por diante) e dos aspectos culturais brasileiros. Desse modo, o estudo desse autor foi importante para mostrar que uma política governamental brasileira para a área de PLE se faz urgente.

Ainda, segundo o trabalho desse autor, que catalogou as pesquisas desenvolvidas na área de PLE em programas nacionais de pós-graduação até o ano de 2003, notamos que grande parte dos trabalhos, no escopo da Linguística Aplicada, lidaram com: os processos de aquisição da língua, a formação de professores, o material didático, a aquisição de categorias gramaticais, o Português como segunda língua (L2) em contextos africanos e o Português X Espanhol. Portanto, a grande maioria está relacionada aos aspectos didáticos e pedagógicos do PLE.

Encontramos pesquisas no âmbito pedagógico, como a de Ferreira (1996) que, realizando uma investigação de base qualitativa etnográfica, focalizou o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para falantes de Espanhol em contexto de não imersão no Brasil, isto é, em dois Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), sendo um em Buenos Aires e outro em Montevideu. A pesquisa analisou a coerência entre a abordagem metodológica do professor e a abordagem do material didático utilizado. A reflexão permitiu concluir que os professores careciam de uma formação específica na área de PLE e de uma maior compatibilidade entre os procedimentos metodológicos praticados e as suas concepções de linguagem e de ensinar-aprender uma língua estrangeira.

Também de aspecto pedagógico, o trabalho de Bulla (2007), realizado com uma turma de PLE e desenvolvido sob a perspectiva teórico-metodológica da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversa Etnometodológica, mostrou a necessidade efetiva de co-construção pelos participantes de atividades pedagógicas colaborativas mediadas por computador. A análise dos dados evidenciou que nem sempre os participantes conseguiram, em contextos colaborativos, realizar atividades pedagógicas conjuntas. No entanto, a pesquisadora acrescentou que essas atividades, embora difíceis de serem realizadas, devem ser desenvolvidas em sala de aula de língua porque permitem aos participantes lidar com as diferenças, aprimorar as capacidades colaborativas e promover aprendizados.

No aspecto didático, encontramos o trabalho de Castro (2009), o qual baseado na noção de multimodalidade da Teoria Semiótica Social, investigou, a partir de três capas de materiais didáticos para o ensino de PLE, a relação entre a multimodalidade (vários modos semióticos para a produção de significado) e a abordagem que sustenta esses materiais, no que tange às concepções de ensinar-aprender línguas. A pesquisa evidenciou que a multimodalidade textual, inerente à linguagem, não determina a abordagem de ensino, embora contribua para a construção identitária dos grupos sociais. Nesse sentido, a escolha da capa do material didático de PLE é determinante para a construção da imagem que se pretende apresentar do Brasil.

Todos os trabalhos explicitados acima, embora relevantes, tratam dos aspectos cognitivos e metodológicos do ensino-aprendizagem do PLE. Neste projeto de pesquisa, pretendemos trabalhar por um outro prisma, até este momento pouco explorado, qual seja, sobre as políticas linguísticas estabelecidas no Brasil para o ensino de PLE, porque notamos que muitos estudantes estrangeiros, ao se inscreverem no intercâmbio da instituição pesquisada, não precisam apresentar qualquer tipo de teste de proficiência em língua portuguesa. Nesse sentido, parece-nos que a atual política brasileira de promoção do português como língua estrangeira se circunscreve timidamente o que, a nosso ver, pode talvez impedir que processos de identificação aconteçam em situações de ensino-aprendizagem dessa língua.

Desse modo, esta pesquisa sobre o tipo de política linguística adotada no Brasil para o ensino-aprendizagem de PLE poderá se somar aos demais estudos acadêmicos, até o momento, produzidos nesta área. Acreditamos que as iniciativas de pesquisa científica e discussões sobre o tema contribuem para a elaboração de conhecimentos mais consistentes que favoreçam gradativamente uma melhor discussão política sobre o ensino da língua portuguesa para estrangeiros. Assim, entendemos que, a partir de novas produções de saberes

no âmbito do ensino de PLE, teremos mais condições de reivindicar uma política linguística nacional e internacional para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa que, em nível de um macro-planejamento, estabeleça metas para o desenvolvimento da área, estimule e cobre ações dos órgãos competentes e avalie os resultados.

Acreditamos que a instauração, em nosso país, de uma política linguística bem definida e com diretrizes estabelecidas será de grande relevância para que tenhamos condições de acolher, de forma mais efetiva e eficaz, os estrangeiros intercambistas. Cremos que, sem uma política linguística bem planejada e executada, no que tange ao ensino-aprendizagem de PLE, não poderemos almejar uma maior profissionalização da área e, conseqüentemente, a conquista de procedimentos análogos de acolhimento de estrangeiros em todo o território nacional. De tal modo, a partir de cursos de PLE estruturados sob uma mesma perspectiva, da exigência de certificados de proficiência de PLE obtidos junto aos exames oficiais, nacionais e internacionais, de profissionais especializados na área, conseguiremos oferecer ao estrangeiro, que desejar aprender nosso idioma, melhores condições de aprendizagem.

Assim, o principal questionamento que se levanta nesta pesquisa é quais são os efeitos da atual política linguística brasileira instaurada para o ensino-aprendizagem de PLE. Cabe destacar que o alcance de uma política linguística para o ensino-aprendizagem do PLE é de fundamental importância para que a área de PLE se desenvolva e para que tenhamos cada vez mais profissionais capacitados, tanto no Brasil quanto no exterior, para o EPLE. Assim, para que o intercâmbio seja uma experiência, acadêmica e cultural, genuína, proveitosa e rica para o estrangeiro, é necessário garantir condições para que o intercambista possa mergulhar no universo da língua da nação que o recebe, no caso desta pesquisa, a língua portuguesa.

Dos objetivos

Objetivo geral

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar as políticas linguísticas adotadas no Brasil, no que se refere ao Ensino de Português como Língua Estrangeira (EPLE), e discutir seus efeitos na recepção dos estudantes estrangeiros intercambistas nos cursos de graduação e de pós-graduação, mais especificamente em uma universidade federal de Minas Gerais.

Objetivos específicos

(1) Identificar e descrever que tipo de política linguística pode ser percebida no que se refere à oferta do curso de Português como Língua Estrangeira no âmbito de uma instituição federal de ensino superior de Minas Gerais.

(2) Discutir os possíveis impactos dessa política sobre os processos de identificação dos estudantes intercambistas com a língua portuguesa.

Os objetivos acima nos permitiram levantar alguns fatores que possivelmente explicariam nosso problema de pesquisa, tais como: 1) é possível que o fato de a língua portuguesa ser uma língua desprestigiada contribua para que não tenhamos uma postura de valorizá-la diante do mundo; 2) acaba-se adotando uma política de internacionalização no Brasil que se preocupa mais com o ensino-aprendizagem da língua inglesa, o que talvez diminua a possibilidade de um estudante desenvolver processos de identificação com a língua portuguesa durante o processo de intercâmbio. Esta reflexão nos levou ao levantamento de uma hipótese norteadora conforme descrita abaixo.

Hipótese e perguntas de pesquisa

Hipótese

Nosso estudo parte da hipótese de que o modo como se configura a atual política linguística para o ensino de PLE, ou seja, uma política possivelmente tímida ou ausente, talvez possa dificultar ou impedir que processos de identificação com esse idioma sejam instaurados.

O que se observa, em geral, é que, em razão do poder hegemônico da língua inglesa diante do mundo, a atual política de internacionalização do Brasil tem se firmado mais pela via do inglês. Nesse sentido, entendemos que a atual política linguística brasileira toma este idioma como a língua de intermediação para o acolhimento de estudantes estrangeiros intercambistas no Brasil e no exterior e talvez não tenha se preocupado (ou tenha se preocupado pouco) com uma política para o ensino de PLE.

Reconhecemos que uma política claramente estabelecida para o ensino de PLE não é capaz de garantir a identificação do estudante com a língua, no entanto, acreditamos que a

ausência de uma política talvez impossibilite que os estudantes estrangeiros tenham a chance de desenvolver processos de identificação com o idioma.

Considerando que, em nossa investigação, trabalharemos com a concepção de língua como política e como uma forma de ação no mundo, optamos por percorrer os caminhos teóricos da Pragmática, pois Rajagopalan (2003), um dos expressivos pesquisadores da área, ao empreender uma discussão sobre representação política e representação linguística, considera que uma atividade linguística é “eminentemente política” (RAJAGOPALAN, 2003, p.33). Nesse sentido, a linguagem não é tida como neutra e o posicionamento do sujeito no mundo, atravessado pelas crenças, pelos valores, pelos posicionamentos ideológicos e pelo inconsciente, é sempre um ato político. Nosso trabalho, amparado também pela Linguística Crítica, entende ser de fundamental importância levar em conta as dimensões ética e política nos estudos da linguagem. Isto quer dizer, nas próprias palavras de Mey (2001), que ao empreender um estudo linguístico, devemos nos comprometer com sua relevância social:

Quando me refiro a uma linguística crítica, quero, antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral (MEY, 2001, p. 12).

Desse modo, considerando o conceito de linguagem, segundo Rajagopalan (2003), e também o fato de que uma política tímida talvez não favoreça condições para que os estudantes estrangeiros intercambistas desenvolvam um processo de identificação com a língua, buscaremos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

Perguntas de pesquisa

- Como se configura a atual política de ensino de PLE no que tange ao curso oferecido pela instituição pesquisada?
- Quais são as implicações dessa política de ensino de PLE, tal como ela é efetivada no âmbito da instituição pesquisada, no que diz respeito à forma como os alunos entram em contato com a língua portuguesa?
- Até que ponto a política linguística para o ensino de PLE estabelecida na instituição pesquisada contribui para o desenvolvimento de processos de identificação do estudante estrangeiro com a língua portuguesa?

Isso posto, acreditamos que a discussão dos dados de nossa pesquisa, contribuirá com os estudos da área de PLE, promovendo discussões políticas que fortaleçam e otimizem o seu processo de ensino-aprendizagem no Brasil.

Estrutura da dissertação

Este trabalho conta, além desta *Introdução* e da *Conclusão*, com três capítulos. No Capítulo (1) realizamos a exposição do arcabouço teórico que, referenciado pelas áreas da Linguística Crítica e da Pragmática, sustenta a discussão de nossos dados. Esse capítulo, intitulado *Política Linguística e o processo de identificação na aprendizagem de línguas estrangeiras*, foi subdividido em seis partes. Na primeira (*Concepção de língua e a aprendizagem de línguas estrangeiras*), apresentamos ao leitor a concepção de língua que adotamos e discorremos sobre a forma como entendemos a aprendizagem de línguas estrangeiras; na segunda (*A política de representação, o caráter performativo da linguagem e o processo de identificação na aprendizagem de línguas estrangeiras*), discutimos as noções de representação e de identificação, refletindo sobre os processos de identificação com a língua portuguesa no atual cenário de internacionalização do Brasil; na terceira (*A língua portuguesa e o inglês como a língua de intermediação no Brasil*), tratamos da questão do inglês como língua de intermediação no Brasil intervindo no processo de identificação com a língua portuguesa; na quarta (*Política linguística no Brasil e o ensino de PLE: preservação X valorização*), discutimos a relação entre política linguística no Brasil e o ensino de PLE; na quinta (*O atual cenário das políticas de promoção da língua portuguesa no Brasil e no exterior*), discutimos o cenário das políticas de divulgação da língua portuguesa no Brasil e no exterior; na última, realizamos as considerações finais do capítulo.

No capítulo (2), intitulado *Aspectos Metodológicos*, descrevemos pormenorizadamente a metodologia utilizada para a realização do nosso trabalho. Assim, esclarecemos sobre a natureza, o contexto e os participantes da pesquisa, bem como sobre os instrumentos e os procedimentos usados tanto na coleta quanto na análise dos dados.

No capítulo (3), intitulado *Discussão dos Dados*, buscamos responder nossas perguntas de pesquisa. Discutimos, a partir dos documentos oficiais existentes para a promoção da língua portuguesa, tanto em nível nacional (documentos instituídos pelo governo federal) quanto na instituição pesquisada (documentos elaborados pelo instituto de estudos linguísticos ou pelo Setor de Relações Internacionais), como tem sido desenvolvida a política

de internacionalização no país no que tange ao ensino de PLE. Assim, procuramos saber quais são os efeitos dessa política sobre os processos de identificação dos estudantes intercambistas com a língua portuguesa. Além disso, a partir de nossa investigação no curso de PLE da instituição pesquisada, buscamos, na materialidade linguística produzida pelos estudantes estrangeiros, pelo professor e pelo coordenador do curso, as possíveis políticas de representação construídas em relação ao PLE. Considerando o caráter performativo da linguagem, buscamos perceber, a partir dessas representações, os processos identificatórios instaurados no contato do estudante estrangeiro com a língua portuguesa e, também, que tipo de política linguística tem sido estabelecida para o ensino de PLE. Finalmente, tecemos as *Considerações Finais* do trabalho, avultando as possíveis contribuições desta pesquisa, além de destacar futuros direcionamentos.

CAPÍTULO 1 - A PROPÓSITO DA TEORIA

POLÍTICA LINGUÍSTICA E O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao falar uma língua, ao nos engajarmos na atividade linguística, estaríamos todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política (RAJAGOPALAN, 2003, p. 33).

Quando se toma a palavra, sabemos, toma-se um lugar que dirá respeito a relações de poder [...]. (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 247)

1.1 Concepção de língua e a aprendizagem de línguas estrangeiras

O encontro do sujeito com uma língua estrangeira, quer em situações de *não imersão* ou de *imersão* (caso de viagens internacionais a trabalho, a passeio ou a estudo), é uma realidade cada vez mais comum na contemporaneidade. Em decorrência disso, o interesse pela aprendizagem de línguas é um fato crescente. Desse modo, pretendemos refletir sobre como acontecem os processos de identificação com uma língua estrangeira (no caso deste trabalho, com o PLE pelos estudantes estrangeiros em situação de imersão no Brasil), discutindo, no âmbito da Pragmática e não em uma perspectiva cognitivista, até que ponto uma política claramente estabelecida para o ensino de PLE pode contribuir para que o processo de identificação com essa língua ocorra, ou em que medida o contrário pode ocorrer.

No que tange ao processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no campo da Linguística Aplicada (LA), há pesquisas que se centram no aprendiz, tomando como base a noção de sujeito cognoscente em relação ao processo de aprendizagem, e outras que levam em consideração as questões de ordem subjetiva. É neste aspecto da subjetividade que nos inscrevemos, por entendermos o processo de aprendizagem de línguas como uma “tomada da palavra”, como postula Serrani-Infante (1998, p. 247), e não como uma internalização consciente do sistema linguístico pelo falante.

Segundo Serrani-Infante (1998), o encontro com uma segunda língua²³, em qualquer contexto de aprendizagem, é uma “tomada da palavra”. Para a autora, tomar uma palavra é tomar uma posição relativa às questões de poder; é como uma “[...] inscrição em traços

²³ Optamos por manter aqui o termo “segunda língua” tal como empregado pela autora. No entanto, utilizamos em nossa pesquisa o termo “língua estrangeira”.

significantes, interdiscursivos, inconscientes, que se realizam fundamentalmente por metáfora e metonímia e que vão constituindo o sujeito do discurso [...]” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 248). Assim, entendemos a língua não como um instrumento de comunicação que é constituído fora do sujeito e que se encontra pronto na natureza, para ser, em sua total completude, “dominado” por alguém. A língua é, para nós, uma instância política e cultural, pois, conforme discutido por Rajagopalan (2013a) e Joseph (2006), a língua é um construto político que envolve escolhas as quais, por sua vez, estão inerentemente ligadas à questão ética.

Entendemos, desse modo, que a língua, materna ou estrangeira, é um lugar discursivo e que na tomada da palavra é “[...] dito sempre mais do que se sabe, não se sabe totalmente o que se está dizendo, pois um algo a mais da ordem do inconsciente e da determinação ideológica é sempre dito além do formulado ou fala-se para não dizer nada” (SERRANI-INFANTE, 1998, p. 246). Acreditamos que, embora um sujeito possa fazer escolhas linguísticas, as quais, como bem salienta Rajagopalan (2003), implicam sempre uma consequência ética, ele não tem total controle do uso da língua e do porquê de suas escolhas, mas é tomado/dominado pela língua. Assim, a inscrição do sujeito em uma determinada língua estrangeira dependeria mais de como ele se identifica com aquela ordem simbólica do que com uma motivação individual para aprendê-la. Isto é, a motivação, como um fator externo para aprender uma língua, muitas vezes não é suficiente, porque o que está em jogo não é simplesmente o domínio do sistema linguístico (conhecer vocabulário e a estrutura da língua, por exemplo), mas sim o uso da língua, que não depende de fatores da ordem do cognoscente.

1.2 A política de representação, o caráter performativo da linguagem e o processo de identificação na aprendizagem de línguas estrangeiras

No artigo *Deslocamentos identitários no encontro com uma língua estrangeira*, Tavares (2009), ao considerar a dimensão afetivo-discursiva na aprendizagem de uma língua estrangeira, nos permite entender que identificar-se ou não com a língua, antes mesmo da aquisição de seus elementos linguísticos, é relevante para a compreensão dos deslocamentos identitários possíveis. O sujeito-aprendiz poderá empreender com a língua uma relação de proximidade - total ou parcial - (quando há identificação) ou de resistência (quando não há identificação).

Desse modo, nos interessa considerar que, em um processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, está em jogo também, para além da competência na língua, os processos identificatórios que são desencadeados via mecanismos de identificações. Do contato do sujeito com outros idiomas, instauram-se encontros com outras discursividades, além daquela já inscrita no sujeito pela língua materna, possibilitando ao sujeito nelas se inscrever por filiações identificatórias (SERRANI-INFANTE, 1998).

A dispersão dos povos, promovida pelos programas de mobilidade internacional ao redor do mundo, ao possibilitar o contato entre pessoas de diferentes países, interroga ou instaura um processo de constituição de identidades. Nesse processo não se pode prever, ou mesmo mensurar, o distanciamento ou a afirmação identitária do sujeito em relação à comunidade local, até que as relações sociais sejam estabelecidas. Esse aspecto é pertinente para nosso trabalho, na medida em que entendemos que as identidades são constantemente “contestadas” (WOODWARD, 2012, p. 19) e “reivindicadas” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 86).

A discussão de Woodward (2012) sobre identidade e homogeneidade cultural, promovida pela globalização, destaca a possibilidade de fortalecimento ou de resistência de uma identidade nacional em relação à cultura local. A autora nos mostra que os sistemas de representação, construídos via sistema simbólico, determinam os processos de formação de identidades dos sujeitos. No caso dos estudantes em aprendizagem de línguas estrangeiras, vários posicionamentos identitários podem ser mobilizados, já que não há uma identidade fixa associada ao sujeito e sua pátria, podendo ocorrer, portanto, deslocamentos identitários possíveis, seja de identificação ou de resistência com a língua estrangeira (TAVARES, 2009).

Assim, ao lidarmos neste trabalho com um sistema simbólico que é língua(gem), por meio da qual as representações são construídas, entendemos que o encontro com uma língua estrangeira pode propiciar: 1) *identificação* com a língua e o conseqüente distanciamento das identidades relativas à cultura do estrangeiro²⁴; 2) de *resistência* com a língua - quando, pelo contrário, ocorre a afirmação das identidades relativas à cultura do estrangeiro ou a instauração de *novos posicionamentos identitários*.

Considerando que os aspectos sociais e simbólicos podem contribuir para o entendimento de como as posições de identidades são produzidas, a dimensão psíquica dos sujeitos sociais ajuda a explicar por que um indivíduo opta por investir em uma identidade e

²⁴ Esse distanciamento significa, a nosso ver, não um desprendimento do estrangeiro pela sua cultura, mas sim uma menor referência à ela ao identificar-se com as pessoas e com a língua do país de acolhimento.

não em outra (WOODWARD, 2012, p.68). Deste modo, os conceitos aqui discutidos, tais como os de representação, de identificação e de identidade, nos auxiliarão a refletir sobre os processos de subjetivação instaurados pelos sujeitos-aprendizes de nossa pesquisa quando em contato com o PLE. Além disso, tentaremos apontar os fatores relacionados à identificação (ou não) com a língua portuguesa pelos estudantes de PLE, discutindo as possíveis representações políticas construídas sobre essa língua.

No processo de formação das identidades, os significados produzidos só podem ser apreendidos porque estão associados a um sistema de representação que indica as posições possíveis de serem ocupadas pelos sujeitos no interior desse sistema. Desse modo, a representação é entendida como um processo cultural que

[...] estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2012, p. 17).

Complementando a ideia de Woodward, Silva (2012, p. 91), na concepção pós-estruturalista, entende a representação como aquela que

[...] não aloja a presença do ‘real’ ou do significado. A representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (SILVA, 2012, p. 91).

Nesse sentido, entendemos que a cultura, via sistema simbólico, oferece várias possibilidades de representações a partir das quais os sujeitos podem se identificar e construir suas identidades. Diante disto, não há espaço para a noção de identidade que seja histórica e biologicamente fundamentada; as identidades não são fixas, mas sim cambiantes, e são reivindicadas, conforme nos mostra Rajagopalan (2002), pois os sujeitos podem ou não se apropriar de possíveis significados produzidos por diferentes sistemas de representação. Já a identificação em relação a determinadas representações e não a outras envolve relações de poder que determinam quem é o incluído e quem é o excluído (RAJAGOPALAN, 2002, 2003, 2010b; SILVA, 2012; WOODWARD, 2012).

No caso da identidade nacional, ainda de acordo com Silva (2012, p. 85), “[n]a medida em que não existe nenhuma ‘comunidade natural’ em torno da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada”. Desse modo, o autor acrescenta que necessário se faz a criação de “laços imaginários” (SILVA, 2012, p. 85) que possibilitem unir as pessoas fazendo-as supor pertencerem a um mesmo grupo. No que tange à uma possível desestabilização dessa identidade nacional, podemos citar as viagens, quer sejam nacionais ou internacionais, que fazem o sujeito sentir-se “estrangeiro” quando cruza a fronteira e entra em contato com o “outro”.

Silva (2012), ao tratar da identidade, problematiza as noções de identidade e de diferença. Para o autor, o que está em jogo na formação da identidade não é a celebração da diversidade (como algo essencialista), mas a notação da diferença e das relações de poder que se estabelecem nesse processo. Tanto a identidade quanto a diferença não pré-existem a nós, devendo ser toleradas ou respeitadas, mas são construídas pelas relações sociais e culturais e, por isso, estão sujeitas a julgamentos de valor.

Tomando, a partir do senso comum, a *identidade* como algo “[...] que se é [...]” e a *diferença* como “[...] aquilo que o outro é [...]” (SILVA, 2012, p. 74), presentifica-se a ideia de que ambas só passam a fazer sentido a partir de uma relação, sendo, assim, inseparáveis e simultaneamente construídas. Na perspectiva da diferença, segundo Silva (2012), a afirmação “sou brasileiro” só é compreendida a partir da relação com outras declarações, tais como: “não sou francês”, “não sou português”, “não sou mexicano”, “não sou americano”, etc.

A identidade e a diferença, associadas a um sistema de representação, podem, segundo Silva (2012), sugerir sentidos fixos e unívocos se a noção de representação for tomada como descrição. Contudo, segundo o mesmo autor, outros teóricos têm postulado conceitos que permitem entender a identidade como algo que se move. Um deles é o conceito de “performatividade”, postulado por Austin (1990), que concebe a noção de língua(gem) como ação e como uma forma de atuação do sujeito no mundo. Diante da concepção de linguagem como performatividade, a noção de identidade como descrição e como sendo imutável é deslocada e passa a ser compreendida como algo que se transforma (SILVA, 2012).

Quando Austin, entre as décadas de 40 e 60, em Oxford, na Inglaterra, lançou um novo modo de se olhar para a linguagem, provocou grandes discussões teóricas tanto no âmbito da filosofia analítica (tradicional) quanto na linguística (descritiva). A teoria de Austin, em relação à concepção de linguagem como essencialmente performativa - como aquela que é capaz de fazer algo, implica na ideia de que a verdade sobre as coisas é mediada

pela linguagem, o que contraria a ideia de que a verdade esteja fora ou anterior à linguagem, como pregava a filosofia tradicional. Segundo Rajagopalan (2010a, p. 24), os “[...] filósofos tradicionais não confiam nas palavras, julgando-as representações enganosas dos conceitos por trás delas”. Nesse sentido, Rajagopalan (2010a, p.13) acrescenta ainda que a ideia de Austin é contrária à “[...] visão tradicionalmente aceita de que o objeto de estudo deve ficar claramente isolado e de que não se deve permitir que ele contamine o meio pelo qual procuramos estudá-lo”.

O conceito de linguagem como sendo performativa influenciou um dos ramos da Linguística denominado de Pragmática, a qual, de um modo geral, entende a linguagem como uma prática política e social e defende “[...] a não-centralidade da língua em relação à fala” (PINTO, 2001, p. 48). Isto quer dizer que, em uma análise linguística, a linguagem não está dissociada de seus usuários e do contexto social no qual está inserida. Para Pinto (2001), embora muitos trabalhos inseridos no domínio da Pragmática apresentem perspectivas distintas, é possível reconhecer, na diversidade, certos estudos como pragmáticos quando apostam “nos estudos da linguagem, levando em conta também a fala, e nunca nos estudos da língua isolada de sua produção social” (PINTO, 2001, p. 48).

Austin (1990) considera que a linguagem não é uma forma de representação neutra do mundo, mas uma instância que produz consequências ética e políticas. Segundo Rajagopalan (2010a, p. 15), Austin, ao defender a linguagem ordinária como “digna de estudos filosóficos”, se valia dela “[...] para falar dos temas que a tradição filosófica acreditava só pudessem ser discutidos numa metalinguagem especialmente talhada para tal fim”. Nas palavras de Rajagopalan (2010a, p. 15), “[n]o lugar de uma ética do indizível, Austin propõe uma ética da ação!”. Como consequência, a teoria austiniana é um despojar da pretensa neutralidade da linguagem. Como muitos estudiosos já salientaram, nem mesmo os discursos científicos deixam de ser também performativos (RAJAGOPALAN, 2010a). Por isso,

[u]ma das conclusões a que ele mesmo [Austin] chega ao fim de suas peripécias é que todo dizer é, afinal de contas, um fazer, e enquanto tal precisa ser abordado com conceitos e categorias próprios para a análise de feitos e não ditos. Por exemplo, um *dito* pode ser julgado verdadeiro ou falso, enquanto um *feito* só pode ser julgado feliz ou infeliz, nunca em termos de verdade e falsidade (RAJAGOPALAN, 2010a, p. 14, grifo nosso).

Nesse sentido, a construção da teoria de Austin, leva a cabo a ideia de que todo ato de fala tem um caráter performativo, uma vez que todo proferimento gera uma consequência ética e política (no sentido mais amplo). Não proferimos simplesmente para declarar algo,

pois, em qualquer sentença proferida, há sempre uma motivação, mesmo que inconsciente, (quer seja por parte do sujeito falante ou do interlocutor) que resulta em uma ação. Deste modo, Austin chega à conclusão, como salienta Rajagopalan (2010a, p.14), de que “[...] um dito pode ser julgado verdadeiro ou falso, enquanto um feito só pode ser julgado feliz ou infeliz, nunca em termos de verdade e falsidade”, foco das discussões dos estudos da linguagem desde a semântica lógica.

Segundo Ottoni (2002), não se pode mais dizer que o sujeito tem uma intenção, porque ela não é unilateral, ou seja, não dependente somente daquele que enuncia. Ainda de acordo com o autor, o que Austin (1990) nos mostra é que o significado de um enunciado está condicionado tanto a quem fala quanto ao momento da interlocução. O não ‘controle’ do sujeito em relação a sua intenção e aos significados de sua fala, e, ao mesmo tempo, o acesso a um dos significados possíveis de uma fala, é o que nos leva ao conceito de *uptake* postulado por Austin.

Desse modo, um ato de fala, a partir das escolhas linguísticas (deliberadas e conscientes ou não) do sujeito, somente acontece pelo *uptake* com o interlocutor. O *uptake* é condição crucial para que o ato de fala se concretize (OTTONI, 2002). Para Austin (1990), segundo Ottoni,

[o] ‘eu’ não tem sozinho o domínio da significação: ele se constitui no momento de sua enunciação, na interlocução. [...] O ‘eu’ não deve mais ser confundido com o ‘sujeito’ falante empírico, uma vez que é só através do *uptake* que se constitui o ‘sujeito’ (OTTONI, 2002, p. 134).

Ainda de acordo com Ottoni (2002), as distinções de Austin (1990) em relação aos atos de fala, nos mostra o quanto a teoria austiniana trata diferentemente a questão da referência. Esta, na visão tradicional, distintamente da de Austin, compreende uma relação direta entre linguagem e mundo. Para Ottoni (2002, p. 133-134), com a noção de *uptake*, a questão da referência “[...] vai estar diretamente ligada ao momento da enunciação, não se dá mais ao nível constativo da linguagem, mas numa concepção performativa”.

As distinções dos atos de fala propostas por Austin possibilitaram entender que todo proferimento é, afinal, performativo, não havendo distinção entre enunciado performativo-constativo. Quando os atos produzem efeitos sobre o interlocutor são chamados de atos perlocucionários; os atos que refletem a força do enunciado como, por exemplo, pergunta, afirmação, promessa ou ordem, são chamados de atos ilocucionários; enquanto a simples emissão do som, quando se diz alguma coisa, são chamados de atos locucionários. Assim,

para Austin, segundo Ottoni (2002, p. 128), “[p]osso dizer eu prometo... e produzir, consciente ou inconsciente, por exemplo, uma ameaça; ou seja, não há mais lugar para fazer uma distinção entre sentido e significado das palavras [...]” quando a questão é performatividade. Ainda, para Ottoni (2002, p. 130), “[a]s afirmações agora não só *dizem* sobre o mundo como *fazem* algo no mundo. Não descrevem a ação, praticam-na”.²⁵

A noção elaborada por Austin de que os atos de fala são fundamentalmente performativos, isto é, fazem algo no mundo, está diluída em alguns estudos linguísticos, sobretudo naqueles que consideram a língua em uso e como constitutiva das práticas sociais. A esse respeito, Pinto (2001) acrescenta que, para a pesquisa pragmática, a linguagem

[...] não é, portanto, meio neutro de transmitir ideias, mas sim constitutiva da realidade social. Não sendo ‘a realidade social’ um conceito abstrato, mas o conjunto de atos repetidos dentro de um sistema regulador, a linguagem é sua parte presente e legitimadora, e deve sempre ser tratada nesses termos (PINTO, 2001, p. 63).²⁶

Desse modo, tomar um ato de fala como performativo é afastar-se do que era promulgado pela filosofia tradicional - da noção de verdade como pré-existente e anterior à linguagem - e é conceber que a verdade sobre as coisas é algo que é construído via linguagem e que se expõe no próprio ato de proferi-la. Nesse sentido, estamos, todos nós, enquanto seres de linguagem, eminentemente comprometidos com nossa fala, a qual nos obriga a assumir uma responsabilidade quando enunciamos. Para Lebrun (2008, p. 58), “[...] dizemos um sim, ou um não, sem conhecer todas as consequências disso. Pouco importa. Cada um de nós está obrigado, afinal, a assumir o desconhecido, a sustentar o que é preciso então chamar um ato, o ato de dizer”.

Assim, o caráter performativo da linguagem reforça o aspecto performativo da produção da identidade, pois quando afirmamos algo, por exemplo uma característica da identidade nacional brasileira - “o brasileiro é receptivo”, não estamos simplesmente descrevendo um fato de nossa experiência social, mas estamos sim, segundo Silva (2012, p. 93), a partir de “[...] uma rede mais ampla de atos linguísticos [...]”, reforçando algo já construído que, por meio de uma linguagem supostamente descritiva, define e reforça a identidade que, também, supostamente descrevemos. De acordo com Silva (2012), a identidade é

²⁵ Grifos do autor.

²⁶ Grifo da autora.

[...] uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (SILVA, 2012, p. 96).

Desse modo, ao salientarmos o aspecto performativo da linguagem e sua relação com a noção de identidade como algo instável, construído e ligado aos sistemas de representação, mostramos a perspectiva pela qual nosso trabalho tem caminhado. Entendemos, pois, que o sujeito que aprende uma língua estrangeira, não possuindo uma identidade fixa e determinada, pode ou não identificar-se àquela língua. Quando optamos por essa perspectiva de identidade, conforme discutida por Silva (2012) e Woodward (2012), consideramos que, no contexto de ensino de línguas, a noção de identificação não pode ser descartada.

Assim, no ensino de línguas estrangeiras, não apenas as questões técnicas (metodologia de ensino, computadores modernos, etc), devem ser consideradas, mas, sobretudo, é importante levar em conta as questões de subjetividade que estão envolvidas nesse processo do sujeito e sua relação com a aprendizagem. Os aprendizes que não se identificam com uma língua estrangeira, isto é, que não conseguem lidar com tudo o que há de diferente da outra língua, vivenciam dificuldades no processo de aprendizagem. Em qualquer processo de conhecimento de um idioma é importante aceitar e explorar as diferenças e admitir a não coincidência entre o que se diz e o que se gostaria de dizer (REVUZ, 1998).

Assim, consideramos que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo de ordem subjetiva que pode ocorrer de forma facilitada para alguns e de modo mais dificultado, ou até mesmo nem acontecer, para outros. O importante é entendermos que a aprendizagem não ocorre, muitas vezes, pela não identificação do sujeito com a língua alvo. Esta discussão, a respeito dos processos de identificação possíveis de acontecerem no encontro com uma língua estrangeira e a relação com as questões da política de representação construídas sobre essa língua, pode talvez nos ajudar a compreender como o aprendiz pode conseguir passar da mera “comunicação operatória” (REVUZ, 1998, p. 229), para uma “comunicação criativa” (REVUZ, 1998, p.229) que permita criar significações novas e ter uma efetiva comunicação.

1.3 A língua portuguesa e o inglês como a língua de intermediação no Brasil

“*Não sou brasileiro, não sou estrangeiro, [...], Não sou de nenhum lugar, sou de lugar nenhum, [...], Não sou de São Paulo, não sou japonês, não sou carioca, não sou português, não sou de Brasília, não sou do Brasil, nenhuma pátria me pariu [...]*” é o que diz a música intitulada *Nenhum lugar*²⁷, lançada em 1987, pela banda de rock brasileira Titãs. Considerando os dizeres da música e as discussões realizadas neste capítulo sobre linguagem, representação política e identificação, entendemos que o processo de constituição identitária é marcado a partir de constantes reivindicações (RAJAGOPALAN, 2002), já que não há, necessariamente, de forma essencialista, uma relação direta de pertencimento entre língua e pátria. As representações, por meio das quais os possíveis processos identificatórios entre língua e sujeito podem acontecer, são construídas social, cultural e/ou politicamente.

Entendendo, pois, a linguagem como uma instância social, cultural e política, discutiremos a questão do ensino de PLE, fazendo um contraponto com a política do ensino da língua inglesa que, a nosso ver, é forte e bem estabelecida. Conforme mencionado na Introdução deste trabalho, acreditamos que a política do ensino do inglês é bastante eficaz, no que tange à promoção dessa língua diante do mundo, o que pode talvez fazer com que os processos identificatórios com essa língua aconteçam. Embora não possamos afirmar que uma política linguística bem estabelecida seja realmente capaz de fazer com que esses processos de identificação com uma língua realmente aconteçam, entendemos que a ausência dela talvez impeça que esses processos ocorram.

Para citar a força de uma política linguística, mencionamos a questão da constituição das línguas nacionais e das identidades nacionais, em que os projetos políticos linguísticos de algumas nações são capazes de norteá-las e de determiná-las. A criação dos Estados nacionais, por exemplo, a partir do século XVIII, foi fruto de um projeto político bem definido que determinou, a partir daquela época, a epistemologia da ciência da linguagem sob a égide de elementos homogêneos e estáveis, tais como: “[...] língua, competência, norma,

²⁷ Segue, na íntegra, a letra da música *Nenhum lugar*, da banda Titãs: Não sou brasileiro, Não sou estrangeiro, Não sou brasileiro, Não sou estrangeiro, Não sou de nenhum lugar, Sou de lugar nenhum, Não sou de nenhum lugar, Sou de lugar nenhum, Não sou de São Paulo, Não sou japonês, Não sou carioca, Não sou português, Não sou de Brasília, Não sou do Brasil, Nenhuma pátria me pariu, Eu não tô nem aí, eu não tô nem aqui, Eu não tô nem aí, eu não tô nem aqui, Não sou brasileiro, Não sou estrangeiro, Não sou brasileiro, Não sou estrangeiro, Não sou de nenhum lugar, Sou de lugar nenhum, Não sou de nenhum lugar, Sou de lugar nenhum, Não sou de São Paulo, Não sou japonês, Não sou carioca, Não sou português, Não sou de Brasília, Não sou do Brasil, Nenhuma pátria me pariu, Eu não tô nem aí, eu não tô nem aqui (BIS), Não sou brasileiro, Não sou estrangeiro, Não sou brasileiro, Não sou estrangeiro. Disponível em: <<http://letras.mus.br/titas/91649/>> Acesso em: 18 jun. 2014.

invariantes, elementos discretos, diferenças, descontinuidades, identidade, falante nativo etc” (FIORIN, 2013, p. 15). No entanto, hoje, no século XXI, o que se afigura, em razão do mundo globalizado e de novas (des)territorializações, é um momento de não essencialidades e de identidades fluidas.

Desde o fim da década de 1990, a política linguística associada à globalização tem sido pensada estrategicamente em relação aos mercados de capital e de trabalho. Hoje, o caso do inglês como língua global (também conhecido como a língua dos negócios) é um exemplo de globalização linguística que, amparado pela ideologia linguística do globalismo, tornou-se um bem a ser adquirido como condição para acesso ao mundo da informação e do conhecimento, bem como aos mercados transnacionais (SIGNORINI, 2013). Neste contexto da globalização, a política linguística está

[...] relacionada, sobretudo, à mais-valia, ou seja, ao valor econômico atribuído à dada língua enquanto recurso capaz de trazer ‘vantagens competitivas no mercado global, como veículo de conhecimento e desenvolvimento’ [...] (SIGNORINI, 2013, p. 81).

Apesar de a demanda por um mercado linguístico da língua portuguesa do Brasil não ser a mesma em todos os países da América do Sul, ela tem se ampliado em razão da formação do bloco de integração econômica, o Mercosul (Mercado Comum do Sul)²⁸. A política de integração para a livre circulação de produtos e serviços estimula tanto o ensino do português quanto do espanhol nas redes públicas desses países (SIGNORINI, 2013).

O mercado linguístico funciona, portanto, dentro da lógica da globalização, a qual, como sabemos, tende a homogeneizar os produtos e os serviços em nível mundial, ao mesmo tempo em que pode também possibilitar suas personalizações. Assim, os mercados transnacionais, no que tange à questão linguística, podem demandar uma língua destituída de marcas que a associem a uma comunidade local, regional ou nacional ou fomentar essas mesmas marcas em determinados produtos em que se queira imprimir algum traço de autenticidade (SIGNORINI, 2013). A escolha dependerá dos objetivos que se queira imprimir em um determinado produto ou serviço. O turismo, por exemplo, ao valorizar o ‘falar local’

²⁸ Os atuais países **membros do Mercosul** são: a Argentina, o Brasil, o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela. Os países **associados ao Mercosul** são: Bolívia (em processo de efetivação como um país membro), Chile, Colômbia, Equador, Peru e Venezuela. “A diferença entre os membros efetivos e os associados ao Mercosul está na adesão da Tarifa Externa Comum (TEC), que consiste em uma mesma tarifação sobre produtos exportados para países de fora do bloco, evitando a concorrência e privilegiando os parceiros comerciais existentes dentro do próprio acordo. A TEC é adotada apenas pelos membros efetivos, que são também aqueles responsáveis pelas principais decisões, incluindo a aprovação do ingresso de novos países membros”. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/mercosul-paises-integrantes.htm>> Acesso em: 10 out 2014.

de uma língua em uma determinada comunidade, legitima a cultura de determinados lugares e atrai turistas.

Desse modo, a língua inglesa, que sem dúvida é o idioma mais falado no mundo globalizado, já serviu marcadamente à definição de uma identidade local, sobretudo dos Estados Unidos da América e da Inglaterra. Facilmente, nos recordamos das propagandas publicitárias, a respeito de viagens para contato autêntico com a língua e, também, sobre os centros de idiomas que, comumente, associam as bandeiras dos EUA e da Inglaterra ao inglês - o qual, como sabemos, não é língua oficial somente desses países. No entanto, hoje, o inglês não se circunscreve somente ao âmbito de nações de língua inglesa, tampouco, somente aos negócios, mas tem sido constantemente falado entre pessoas dos mais diversos países, em relações acadêmicas, científicas, tecnológicas, dos negócios, turísticas e como língua de interação via internet. A língua inglesa está, como aponta Rajagopalan (2010b), deixando de ser uma língua estrangeira para ser uma língua com suas próprias características, onde quer que seja falada nos quatro cantos mundo. Para o autor, a língua inglesa “[...] terá raízes nesses novos ambientes, começará a desenvolver seus próprios padrões normativos e a viver, em cada um desses ambientes, uma vida própria [...]”²⁹ (RAJAGOPALAN, 2010b, p.175).

Tais dimensões e características do inglês na atualidade são resultados de uma política bem definida que colocaram o idioma no mercado linguístico e no mundo global. Percebemos, assim, as possíveis políticas de representação construídas em torno da língua inglesa que ora circunscrevem essa língua nomeadamente como o idioma dos Estados Unidos e da Inglaterra e, mais atualmente, começam a inseri-la como a língua do mundo. Observando essas políticas de representação, notamos que falar tal qual o falante nativo tem sido problematizado (mito do falante nativo) quando a língua inglesa ganha o mundo e deixa de ser a representante apenas de um povo e de uma nação.

Assim, segundo Rajagopalan (2010b, p. 186), em muitos países, pertencentes ao chamado *Outer Circle* (Círculo Exterior)³⁰, a língua inglesa já não tem mais o status de língua estrangeira, porque tem se tornado “[...] uma língua local como qualquer outra”. Diante desta língua inglesa não atrelada a um falante nativo, presentifica-se a noção de um multilinguismo social, em que os falantes do inglês, por não habitarem necessariamente um mesmo espaço, escolhem, não por acaso, como e quando usar o idioma e uma determinada habilidade

²⁹ Tradução nossa do seguinte trecho: [...] *the language [English] will slowly take roots in these new environments, begin to develop its own endonormative standards, and start to live, in each of these environments, a life of its own* (RAJAGOPALAN, 2010b, p.175).

³⁰ Kachru (1985) compreende a difusão do inglês no mundo em termos dos três círculos, tais como: *Inner Circle* (países onde o inglês é primeira língua), *Outer Circle* (países onde o inglês é segunda língua) e *Expanding Circle* (países onde o inglês é língua estrangeira).

linguística. Diferentemente, em sociedades multilíngues, ser nativo é uma questão de escolha diante das línguas maternas disponíveis. O falante pode apresentar habilidades diferentes nas línguas que fazem parte de seu universo multilíngue (RAJAGOPALAN, 2010b).

A língua inglesa hoje, segundo Kopperoinen (2011), é mais falada por falantes não nativos do que por falantes nativos do idioma. Nesse sentido, o inglês está sendo mais usado como uma língua franca (ELF) do que como língua materna entre os falantes nativos. Kopperoinen (2011) salienta também que, embora o inglês tenha alcançado um status de língua franca global, muitos professores de inglês (não nativos da língua inglesa) não têm adotado na prática a perspectiva do ELF por considerarem que o sucesso de um professor de língua inglesa está associado à questão de falar tal qual um nativo. A justificativa da atitude negativa dos professores, para lidarem com as variações da língua inglesa em sala de aula, está relacionada à falta de trabalhos pedagógicos que melhor orientem a prática docente no âmbito do ELF. Este aspecto, o ensino da língua inglesa sustentado ou não pelo construto do falante nativo, aponta para as políticas de representação possíveis construídas em torno da língua inglesa. A opção por um ensino do inglês que valorize o falante nativo e demarque as variações da língua inglesa assume uma postura política edificada por meio da linguagem.

Desse modo, a partir das políticas de representação construídas nas mais diversas instâncias, nos posicionamos no mundo exprimindo nossas opiniões e “verdades” sobre as coisas. Vejamos a seguir as políticas de representação construídas em torno da linguística, de acordo com Rajagopalan (2003), e sobre o turismo brasileiro, segundo um estudo de Freitas (2006).

Rajagopalan (2003), ao refletir sobre o processo de construções de identidades, utiliza o exemplo da criação de disciplinas acadêmicas distintas que, para ele, também possuem a própria identidade. De acordo com o autor, no estabelecimento da identidade de uma nova disciplina ocorre inicialmente a delimitação de fronteiras e, em seguida, o cuidado com a conservação da integridade da nova área. Para o surgimento da linguística, por exemplo, tal como a conhecemos, foi preciso que ela se separasse da filologia e da “linguística diacrônica” e se firmasse como uma nova ciência, a “moderna ciência da linguagem”. Para Rajagopalan (2003), novas identidades

[...] só se criam a partir da exclusão das outras já existentes. A figura do gramático tradicional/filólogo serviu para preencher exatamente tal papel. Até hoje, o linguista se autodefine em oposição a esta figura. Enquanto eles prescrevem, nós descrevemos. Eles se preocupam com as normas; já nós queremos entender como os falantes de fato se comportam linguisticamente (RAJAGOPALAN, 2003, p. 75).

Em uma perspectiva não essencialista de identidade, Rajagopalan (2003, p. 74) mostra-nos que a “[...] identidade da linguística, como qualquer outra identidade, também é algo construído e não dado a nós como definido de uma vez por todas (Rajagopalan, 1987, 1988)”. Este processo de construção de identidades está relacionado à questão da política de representação. Para que possamos falar do lugar da linguística, demarcando sua identidade, um “outro” lugar é confrontado. Assim, a linguística é, segundo Rajagopalan (2003, p. 76), “[...] muito mais uma prática discursiva do que um campo do saber”.

Freitas (2006), ao discutir sobre as escolhas linguísticas presentes nos panfletos de divulgação do turismo brasileiro, salientou que, inescapavelmente, elas estão sempre atreladas à política de representação e à questão da construção de identidade. A pesquisa realizada pela autora demonstra a relação entre a construção das identidades nacionais no Brasil e as políticas de representação que sustentam tais identidades. A autora, ao citar o trabalho de Rajagopalan (2002, 2003), afirma que por trás de todo ato de nomear, estamos avaliando e opinando, pois ao nomearmos “[...] estamos criando sistemas simbólicos de representação e estabelecendo, convenientemente, determinadas políticas de representação que, sem dúvida, geram impactos sociais, econômicos, políticos e éticos” (FREITAS, 2006, p. 241).

Na conclusão de sua pesquisa, Freitas (2006) observou, por exemplo, que, em grande parte dos panfletos turísticos produzidos pelos estados do Mato Grosso, Amazonas, Rio de Janeiro e Bahia, as escolhas dos substantivos usados para descrever alguns aspectos do Brasil, tais como: praia, mar, ondas, paraíso, árvores, pássaros, floresta, selvagem, índios, mulheres nativas, e etc, esboçam uma representação de Brasil que configura a ideia de aventura, luxo e sedução e a construção de um Brasil exótico e erótico. Desse modo, a autora salienta que

[...] o próprio ato de nomear já se constitui numa política de representação, numa forma de afirmação. Dependendo da política de representação que adotamos, construímos (e reconstruímos) conceitos que acabam se tornando naturalizados, e isso tem consequências: em uma representação algo se perde e nada se ganha. Então, é preciso pensar qual é a política de representação que interessa politicamente (FREITAS, 2006, p. 249).

Considerando, pois, que a construção das ideias (“verdades”) que imprimimos nas coisas se dá no bojo de uma política de representação criada simbolicamente, devemos refletir se esta ou aquela política nos representa, atentando para as consequências éticas possíveis. No caso da pesquisa realizada por Freitas (2006) fica uma pergunta: quais as consequências éticas das políticas de representação a partir das quais as escolhas linguísticas são feitas?

Rajagopalan (2003), ao discutir sobre a linguística e a política de representação, salienta que todos os modos de pensar a representação, inclusive aquele que tenta recusá-la, assumem posicionamentos políticos. Esse autor, ao problematizar a tese do representacionismo, afirma que:

Um esforço de interrogar a noção de representação, ou, no mínimo, de compreender a sua importância na história do pensamento sobre a linguagem deverá começar pelo reconhecimento de que a tese do representacionismo é, ao mesmo tempo, uma lamentação e uma expressão de desejo. Ela é um gesto de lamentação, porque afirma a incapacidade dos seres humanos de apreenderem o mundo numenal tal e qual (em oposição ao mundo fenomenal); a linguagem, diz ela, infelizmente, se coloca como uma barreira entre a mente humana e o mundo, dificultando qualquer apreensão deste de maneira direta (Kant ergueu toda a sua “epistemologia transcendental” a partir daí). Por outro lado, ela também é uma expressão (digamos, até patética) de um desejo, pois elege como condição ideal (embora confessadamente inatingível) da linguagem a total transparência, qualidade que tornaria praticamente inconsequente o papel intermediador da linguagem (RAJAGOPALAN, 2003, p. 31).

Nesse sentido, a linguagem, tomada como uma “barreira entre a mente humana e o mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 31), não é transparente e tampouco neutra. É por intermédio da linguagem que se sustentam as políticas de representação construídas em torno de um objeto qualquer. Nesse sentido, as escolhas linguísticas que fazemos apontam nossas posições políticas e ideológicas. A construção, por exemplo, do imaginário em torno da língua inglesa está sustentada na seguinte política de representação: o domínio do inglês é essencial para a superação dos obstáculos, bem como uma promessa de um futuro melhor. Com o avanço progressivo do uso do inglês no mundo, este idioma está, cada vez mais, se transformando em um produto de desejo. Para Rajagopalan (2010b), já é consenso em nosso país que o inglês será um conhecimento de importância vital, sobretudo para o acesso à tecnologia da informação. Desse modo, o avanço da língua inglesa tem preocupado alguns que acreditam ser ele uma ameaça à língua portuguesa e à cultura brasileira.

Da mesma forma que há a construção de “verdades” e de posicionamentos em torno da língua inglesa, há também em relação à língua portuguesa. Um exemplo de uma política de representação do português foi quando se construiu um imaginário em defesa e proteção desse idioma. Em 1999, ocorreu um fato no Brasil que gerou bastante repercussão na mídia e, também, bastante polêmica entre os linguistas brasileiros, levando-os a discutirem o papel que desempenham na sociedade e a legitimidade das opiniões dos leigos (os não linguistas) diante das questões referentes à “política linguística”, tal como entendida por Rajagopalan (2003). O

acontecido refere-se ao projeto de lei, proposto pelo deputado federal Aldo Rebelo, que pretendia proteger a língua portuguesa das influências da língua inglesa, almejando assim coibir os usos de estrangeirismos em nosso país. De acordo com as justificativas do referido projeto de lei, a hibridização das línguas inglesa e portuguesa seria um retrocesso. Na opinião de Rajagopalan (2003, p. 96), o deputado age em “[...] defesa da língua nacional como antídoto contra os invasores ‘externos’, decretando que aqueles que se opõem à sua iniciativa [projeto de lei] são estranhos à pátria, tão maus quanto os invasores se não piores [...]”. A proposta era claramente a de resguardar a língua nacional, preservando a integridade do Estado-nação.

Contrariamente a essas ideias do deputado Aldo Rebelo, Rajagopalan (2010b, p. 180) se pronunciou dizendo que essa atitude foi “ineficaz (para não dizer, quixotesca) e, em última análise, suicida”³¹. Ainda, para esse autor, embora a ideia de “genocídio linguístico”³² (SKUTNABB-KANGAS, 2000 citado por RAJAGOPALAN, 2010b, p. 180) tenha permeado muitos países, principalmente os menos desenvolvidos, autores como Phillipson (1992) e Pennycook (1994, 1998), citados por Rajagopalan (2010b, p. 180), trouxeram à tona a consciência crítica a respeito da necessidade de se pensar o ensino do inglês no âmbito de suas dimensões ideológicas. Em outras palavras, os professores de inglês deveriam desenvolver uma criticidade diante das pretensões hegemônicas, dominantes e colonialistas da língua do Império, ao invés de simplesmente ter uma postura de “salvadores”, ou seja, de quem estaria ensinando uma língua capaz de garantir um futuro melhor para quem a aprende. Desse modo, salientamos a importância de refletir sobre o tipo de política de representação que está por trás do ensino de qualquer língua estrangeira, questionando se ela nos atende e nos representa.

A discussão até aqui mostra-nos que o projeto político para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no mundo é sustentado por diferentes políticas de representação. Podemos escolher, por exemplo, tomar o idioma como a língua do Império e nos deixar dominar por ela, perseguindo o anseio de falar tal qual um nativo, ou agir com criticidade diante dessa

³¹ Tradução nossa do seguinte trecho: [...] *attitude is ineffective (not to say, quixotic) and, in the final analysis, suicidal*. (RAJAGOPALAN, 2010b, p. 180).

³² Em linhas gerais, o termo ‘genocídio linguístico’ é usado para se referir às situações em que o domínio de uma língua sobre outra faz com que a língua minoritária desapareça, de modo não natural, deixando de ser falada pelos seus falantes. Para Skutnabb-Kangas (2000), o ‘genocídio linguístico’ é um dos resultados do linguicismo, o qual se aproxima do conceito de racismo, sexismo, etc. Para esta autora, o linguicídio implica a existência de agentes, ativos ou passivos, capazes de causar o desaparecimento da língua. No que se refere aos agentes ativos, há a intenção consciente de se eliminar uma língua. Já quanto aos agentes passivos, a língua desaparece aos poucos, dependendo, por exemplo, dos tipos de políticas linguísticas que se estabelecem no âmbito da educação, as quais são decisivas em nossos dias.

língua, tomando-a como a língua do mundo (*World English*, do qual falaremos mais adiante) para atender nossas necessidades comunicativas. Com base nessa reflexão em torno da língua inglesa, discutiremos sobre as atuais políticas de representação construídas em torno da língua portuguesa (mais especificamente em relação à oferta de um curso de PLE em uma universidade federal de Minas Gerais), refletindo sobre quais políticas pretendemos que seja edificado o ensino-aprendizagem de PLE diante do mundo.

É nesse sentido que Rajagopalan (2003) defende a necessidade de os linguistas se interessarem mais pela dimensão política da linguagem para que possam problematizar os interesses ocultos que estejam por trás de determinadas propostas de políticas linguísticas, trazendo à baila as consequências possíveis. Nas próprias palavras de Rajagopalan (2003, p. 104), no que tange ao papel do linguista em relação à política da língua portuguesa no Brasil:

De nada adianta bater na tecla de que falta uma boa dose de linguística nas discussões políticas a respeito da língua portuguesa e seus rumos no Brasil. *O que falta não é linguística*, mas sim o reconhecimento de que com ou sem nós, as coisas vão se desenrolando no cenário político, e que a atitude mais sensata no atual quadro é entrar na discussão nos termos em que ela está colocada, com o objetivo de *mostrar a todos as consequências políticas que podem ter, a longo prazo, medidas apressadas tomadas hoje* (RAJAGOPALAN, 2003, p. 104, grifo nosso).

Assim, concordamos com Rajagopalan (2003) quando sugere que as discussões em torno do destino de uma língua não devem se pautar no aspecto linguístico, mas necessitam sim ser pensadas em sua dimensão política, isto é, no que tange às consequências políticas das ações colocadas em prática hoje. Estamos de acordo também com Rajagopalan (2003) ao afirmar que qualquer atitude de preservação da língua não é a escolha mais acertada, pois a intervenção de uma língua sobre outra não prejudica a construção da identidade de uma nação. Não há, segundo o autor, como intervir no destino de uma língua natural, pois ela evolui pela incorporação de novos termos estranhos e pelo contato com outras línguas, embora sempre tenha havido, e sempre haverá, quem busque protegê-la das possíveis influências. O importante é, sob a égide de uma política bem estabelecida, definir objetivos claros para o ensino e para a aprendizagem de uma língua e não para a sua preservação. As políticas linguísticas podem, desse modo, imprimir o destino que se queira dar ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira/materna qualquer, haja vista que a identidade de uma língua não está de forma essencialista determinada, mas é sim construída e sustentada constantemente por políticas de representação.

Desse modo, Rajagopalan (2013a, p. 52), ao falar sobre o lema “Um povo, uma nação, uma língua”, talhado no século XIX, nos mostra como a política linguística já se fazia presente para os propósitos de definições identitárias dos países da Europa. O autor ainda, com base no trabalho de Wright (2004), salienta que é a partir do século XVI que as nações europeias, motivadas por ambições imperialistas, começam a estabelecer suas áreas de fronteiras mediante políticas linguísticas para este fim. Desse modo, a língua nacional foi uma criação política para atender a um interesse geopolítico de demarcação de territórios quando da conquista das colônias e de suas riquezas. Contudo, no mundo híbrido de hoje, este tipo de política já não se sustenta mais, pois, como afirma Rajagopalan (2013a)

[a] construção das nações não pode ser vista como prioridade dos povos nos tempos da globalização. Pelo contrário, as nações estão cada vez mais se aproximando uma a outras, deixando para trás as velhas desavenças que marcaram suas histórias não tão remotas (RAJAGOPALAN, 2013a, p. 55).

A questão de que as línguas já não mais atendem ao propósito de demarcação territorial é perceptível quando pensamos no inglês que talvez seja a língua que menos cumpre a característica de delimitação de fronteiras, em virtude de ser amplamente usada em vários países, inclusive em contexto brasileiro. Sobre este aspecto, Rajagopalan (2010b, p. 185) argumenta que temos hoje um *World English* (WE), isto é, um inglês mundial que “[...] pertence a todos os falantes dessa língua, mas que não é língua materna de ninguém”.³³ Assim, o *World English* não pertence a um falante nativo, é multicultural, mas “não é um amálgama de culturas, em que as culturas diferentes e díspares coexistem pacificamente, mas uma arena onde diferentes culturas estão envolvidas em um constante cabo-de-guerra.”³⁴ (RAJAGOPALAN, 2010b, p. 186).

Rajagopalan (2012), ao se referir à expansão do inglês (principalmente no pós-Segunda Guerra Mundial) como *World English*, ao invés de *World Englishes*, nos chama a atenção para o fato de que devemos assumir uma postura política diante do inglês. A justificativa do autor é que, hoje, como consequência direta do poder hegemônico das nações de língua inglesa, como os Estados Unidos e a Inglaterra, sobre o mundo (tanto no que se refere às questões políticas quanto econômicas), o inglês não pertence mais a essas nações, mas ao mundo. Esta postura é diferente de simplesmente aceitar com “complacência” as

³³ Tradução nossa do seguinte trecho: *World English (WE) belongs to everybody who speaks it, but it is nobody's mother tongue.* (RAJAGOPALAN, 2010b, p. 185).

³⁴ Tradução nossa do seguinte trecho: [...] *[World English] it is multicultural [...] not an amalgam of cultures, where different and disparate cultures co-exist peacefully, but an arena where different cultures are engaged in constant tug-of-war* (RAJAGOPALAN, 2010b, p. 186).

variantes do inglês no mundo (*World Englishes*). O autor, ao optar por *World English*, salienta que o inglês:

[...] na medida em que está sendo chamado de língua mundial [*World English*], não se pode dizer que pertence a este ou aquele país, ou a esta ou aquela nação, recordando Widdowson (1994). Em vez disso, deveríamos dizer que pertence a todo o mundo. Isto significa que *World English* não pode se referir a quaisquer falantes nativos do inglês de variedades britânica, americana, australiana. Na medida em que o *World English* está em causa, falantes não nativos superam os chamados falantes nativos do inglês em uma proporção de 3 ou 4 por 1 (Graddol 1999; Crystal 2008). Portanto, seria inútil insistir que 25% do número total de falantes devem ser considerados os únicos proprietários da língua (RAJAGOPALAN, 2012, p. 383).³⁵

Assim, Rajagopalan (2012) entende que o inglês no mundo é um fenômeno linguístico que deve ser discutido politicamente. O autor acredita que a escolha de um termo ou de outro (*Word English* ou *World Englishes*) perfaz uma questão marcadamente política que tem consequências éticas importantes. Essa escolha, ao mesmo tempo em que nos posiciona, direciona o rumo que pretendemos dar ao uso do inglês no mundo, se esse idioma está servindo ao propósito de aproximar ou de distanciar as nações uma das outras. Rajagopalan acrescenta que

Com *World English* (no singular), enfatizamos a unidade da língua. Enfatizamos que, não importa a divisão das forças de trabalho, a necessidade de os diferentes países falarem um com o outro é muito maior do que antes, graças, principalmente, ao processo de globalização [...]. Com *World Englishes*, pelo contrário, estamos reconhecendo e chamando a atenção para as diferenças [...] (Rajagopalan, 2012, p. 386).³⁶

Concordamos com a ideia de Rajagopalan (2012) quando se refere ao *World English*. Optar por *World Englishes*, para tratar da expansão do inglês, é reforçar as variantes do idioma falado no mundo, demarcando territórios e estabelecendo diferenças. Como argumenta

³⁵ Tradução nossa do seguinte trecho: [...] insofar it is being called a world language, it cannot be said to also belong to this or that country, or this or that nation, recalling Widdowson's (1994) line of thinking. Rather, we should say, it belongs to the whole world. This in turn means, *World English* cannot claim any native speakers, differently from ordinary English in its familiar British, American, or Australian varieties. As far as *World English* is concerned, nonnative speakers outnumber the so-called native speakers of English by a ratio of 3 or 4 to 1 (Graddol 1999; Crystal 2008). So it would be pointless to insist that 25% of the total number of speakers must be considered the sole proprietors of the language (RAJAGOPALAN, 2012, p. 383).

³⁶ Tradução nossa do seguinte trecho: With *World English* (in the singular) we are emphasizing the unity of the language. [...] We are emphasizing that, no matter what divisive forces may be at work, the need for the different countries to talk to one another is far greater than ever before, thanks principally to the process of globalization in progress [...] With *World Englishes*, by contrast, we are recognizing and drawing attention to the differences [...] (Rajagopalan, 2012, p. 386).

Rajagopalan (2012), esta postura acaba reforçando a ideia de um “Inglês Padrão”, ou seja, por trás da postura de se reconhecer os “diferentes ingleses” (diferentes pronúncias oriundas de países variados) está a intenção de preservação de um certo padrão que deveria ser tomado como “o correto”, “o belo”.

Uma pesquisa recente nos mostra o quanto a perspectiva do *World Englishes* ainda se circunscreve atualmente. Kopperoinen (2011), em seu artigo *Accents of English as a língua franca: a study of Finnish textbooks*, acrescenta que tomar o inglês como língua franca (ELF) implica na capacidade de compreender o inglês falado tanto por falantes nativos quanto pelos não nativos. A autora, ao discutir sobre o ensino do ELF na Finlândia, analisou dois livros didáticos de inglês usados no ensino médio nas escolas finlandesas, sendo eles: *Cultural Café* (CC) e *In Touch* (IT). O objetivo do estudo foi perceber, pelo material de áudio dos livros, o nível de exposição dos estudantes ao inglês falado por não nativos, uma vez que a política subjacente ao material didático salientava o ensino do ELF.

Na Finlândia, o inglês, de acordo com Kopperoinen (2011), é a principal língua usada para tratar de pesquisa e de negócios. Em 2007, esse idioma foi escolhido como a primeira língua estrangeira por 90% dos estudantes finlandeses. Os principais documentos oficiais que orientam sobre o ensino do inglês na Finlândia são: o *Common European Framework* (CEF) e o *National Curriculum*. No primeiro, embora não se mencione que o aprendiz deverá alcançar a competência de um falante nativo da língua inglesa, a habilidade de se comunicar com os nativos é prioridade. Já no segundo documento, não se percebe qualquer referência quanto à importância de se familiarizar com os diferentes sotaques da língua inglesa. Assim, os materiais didáticos refletem aquilo que já foi promulgado pelos documentos oficiais, não sendo, desse modo, os autores dos livros didáticos os únicos responsáveis por incluir ou excluir as variantes do inglês desses materiais.

Na pesquisa realizada por Kopperoinen (2011), as variedades e os sotaques do inglês foram considerados dentro das seguintes categorias: *Inner Circle* (países com falantes nativos do inglês), *Outer Circle* (países onde o inglês é segunda língua) e *Expanding Circle* (países onde o inglês é língua estrangeira). No caso do estudo, falantes do inglês não nativos (sotaques não nativos) referem-se aos países do *Outer Circle* e do *Expanding Circle*, embora haja, também, falantes nativos do inglês no *Outer Circle*.

O resultado da pesquisa³⁷ mostrou que a maior parte das gravações de áudio dos dois livros didáticos trouxeram mais registros da língua inglesa falada por nativos (*Inner Circle*) do que por não nativos (do *Outer Circle* ou do *Expanding Circle*), “mesmo que a comunicação em inglês hoje aconteça muito mais entre os falantes não nativos” (KOPPEROINEN, 2011, p. 88)³⁸. As amostras dos sotaques não nativos representaram 1% no *Cultural Café* e 3% no *In Touch*. Quando as gravações contemplaram os sotaques não nativos, elas foram feitas por atores, em sua maioria britânicos, os quais realizaram a gravação imitando determinados sotaques escolhidos pelos autores dos livros. Assim, a qualidade do sotaque dependeu da capacidade de imitação do ator, não sendo, portanto, uma amostra autêntica dos sotaques realmente praticados. Além disso, percebeu-se que a duração dos enunciados produzidos por não nativos foram bastante curtos, o que se questionou a eficiência do material em ser capaz de mostrar que há outras formas de se falar inglês.

Kopperoinen (2011) mostra-nos que os estudantes finlandeses estão muito mais familiarizados com o sotaque do inglês falado por nativos e que os autores dos livros didáticos costumam incluir as variações internacionais do inglês muito mais como uma estratégia de *marketing*. O nível de exposição dos estudantes aos sotaques não nativos da língua inglesa é baixo em relação ao atual status do inglês no mundo como língua franca, salientando assim a necessidade de maior espaço dos sotaques não nativos nos áudios dos livros didáticos utilizados não escolas. Contudo, mesmo o material de áudio dos livros não sendo amostras de variações autênticas da língua inglesa, a exposição dos estudantes aos sotaques encenados por atores é muito melhor do que os aprendizes terem nenhum contato com qualquer variação. Além disso, essa exposição coloca os estudantes em contato com a perspectiva do ELF.

A partir dessas considerações de que a língua inglesa tem sido cada vez mais usada por falantes não nativos, salientamos que o uso de uma língua e de suas competências é uma questão de escolha. Desse modo, o conceito de língua que aqui trabalhamos não é o de um sistema anterior ao uso, isto é, um objeto acabado, natural e consumado como muitas teorias da linguagem a concebem. Pelo contrário, a língua, segundo Rajagopalan (2013a) é entendida como uma instância cultural e política porque sofre a intervenção humana. É nesse sentido que nosso trabalho se preocupa em discutir até que ponto uma política linguística para o

³⁷ Tempo de gravação do inglês com sotaque africano *Outer Circle* (*Círculo Exterior*) em ambos livros: *Cultural Café*, 4 minutos 21 segundos; *In Touch*, 1 minuto 50 segundos. Já do inglês com sotaque dos países pertencentes ao *Círculo em Expansão*: *Cultural Café*, 10 minutos 6 segundos (Chinês, Holandês, Finlandês, Francês, Alemão, Italiano e Português); *In Touch*, 1 minuto 20 segundos (Holandês, Alemão, Italiano, Polonês e Espanhol).

³⁸ Tradução nossa do seguinte trecho: *The great majority of the texts are spoken with native accents, even if most communication in English today takes place among non-native speakers* (KOPPEROINEN, 2011, p. 88).

ensino de uma língua estrangeira interfere nos processos de identificação com essa língua. No que tange ao ensino de línguas, muitos pesquisadores compartilham a ideia de que ele seja “eminentemente político”, haja vista que a língua é, segundo Joseph (2006, p. 20) “[...] política de cabo ao rabo” (...) um construto linguístico-político-retórico” e, por isso, não deve ser encarada de modo essencialista e representante apenas de um território ou de uma nação.

Assim, salientamos que a pesquisa de Kopperoinen (2011) é interessante para nosso trabalho na medida em que salienta o fato de a língua ser uma instância cultural e política, pois a tomada do inglês como língua franca ou a sua valorização pela via do falante nativo é uma questão de escolha a partir das políticas de representação. Desse modo, tais políticas de representação, responsáveis pela constituição identitária da língua inglesa, podem se modificar a partir de constantes reivindicações. É, pois, nesta concepção de língua, enquanto instância cultural e política, que buscamos discutir sobre qual o tipo de política linguística que pretendemos construir para o ensino de PLE neste novo cenário que se anuncia: a internacionalização das universidades brasileiras que tem colaborado com a apresentação da língua portuguesa para o mundo.

1.4 Política linguística no Brasil e o ensino de PLE: preservação X valorização

Para Rajagopalan (2013b), parece haver, no Brasil, a ideia de uma política de preservação da língua portuguesa no âmbito nacional, ao invés de uma preocupação com a política externa do idioma, seja na elaboração de medidas para seu ensino no Brasil ou no exterior. Além disso, o autor faz uma crítica ao modo como as políticas do ensino de línguas são tratadas no Brasil, tanto no que se refere à escolha do idioma quanto às metodologias adotadas, principalmente em relação à língua inglesa, cujo ensino, muitas vezes, prioriza o falar tal qual o do “falante nativo” e a necessidade do domínio das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir).

Nesse sentido, Moita Lopes (2013) mostra-nos a importância de refletirmos sobre o lugar do português no século XXI, de modo a nos distanciarmos do tipo de teorizações linguísticas da modernidade, as quais valorizam o “falante nativo”. O português, sendo hoje a quinta língua mais falada, considerando-se os países onde é língua oficial, não pode, segundo Moita Lopes (2013), continuar a ser estudado no âmbito de teorizações colonialistas que ligam esta língua somente ao país que lhe deu o nome, isto é, a Portugal. O conceito de língua em um mundo cada vez mais híbrido, em virtude das constantes imigrações, exige pensá-la em uma perspectiva pós-moderna, pós-estruturalista e pós-colonialista.

Assim, no que tange ao crescimento do mercado linguístico do português, sobretudo os cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE), sob o argumento de ser uma língua falada em países potencialmente em desenvolvimento, uma questão tem sido colocada e provocado tensão entre Portugal e suas ex-colônias, principalmente o Brasil: qual variedade da língua portuguesa deve ser considerada e qual é a legitimidade dos critérios de escolha da variedade no projeto de uma língua comum? Uma tentativa de se instaurar uma língua portuguesa comum foi o polêmico acordo ortográfico do final dos anos 2000. Signorini (2013) argumenta que as discussões em torno das variedades exaltam as diferenças da época colonial e adiam um projeto positivo para os países lusófonos.

Apesar das tensões no que tange às diferentes variações linguísticas, as relações entre os países lusófonos têm se estreitado no âmbito acadêmico. Um exemplo é o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI)/Portugal³⁹, que foi implantado em 2010 e que possibilita aos estudantes universitários brasileiros realizarem, com auxílio financeiro do governo brasileiro, cursos de graduação sanduíche (com dupla diplomação) em universidades portuguesas. Segundo Signorini (2013), as iniciativas acadêmicas estarão em concomitância com os interesses comerciais e empresariais dos países nelas envolvidos. A autora cita como exemplo o curso *MBA Atlântico*, criado pelas universidades católicas do Porto, de São Paulo e de Angola, que pretende a formação de gestores para fomentar ações comerciais e de internacionalização no espaço da língua portuguesa.

Moita Lopes, enquanto organizador da obra intitulada *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico* (2013), salienta que os trabalhos nela publicados discutem a questão do português dentro de uma dimensão ideológica que reflete seus usos em vários lugares do mundo. A atenção ao Brasil, em virtude de sua emergência, após a crise econômica dos países de primeiro mundo, desde 2008, e de seu papel no bloco econômico BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), tem consequentemente despertado interesses pelo português, língua oficial do Brasil. Desse modo, o português tem alcançado um status de língua internacionalizada e ocupado um lugar no mercado linguístico em razão também dos interesses internacionais pelas riquezas de alguns países da África, cuja língua oficial é igualmente o português (MOITA LOPES, 2013).

Desse modo, Moita Lopes (2013) discute a noção das ideologias linguísticas as quais, construídas por teóricos da linguagem, por pesquisadores e pelos falantes, influenciam as

³⁹ Programa promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com apoio do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_017_2013_Licenciaturas_PLI_Portugal.pdf> Acesso em: 15 jul 2014.

políticas públicas que direcionam o ensino-aprendizagem do português. Uma das ideologias problematizadas por Moita Lopes (2013, p. 29) refere-se aos “[...] construtos que refletiam a ideologia linguística colonial da modernidade que equacionava uma língua a um estado-nação, ao ideal de pureza linguística e a sua manifestação sistêmica [...]”. A obra de Moita Lopes chama-nos a atenção para a necessidade de novas ideologias linguísticas que operem sob uma nova visão de linguagem (isto é, do quanto ela é móvel), para que tenhamos condições de lidar com o português no século XXI e com suas práticas linguísticas neste cenário de globalização e de fronteiras cada vez mais tênues.

Signorini, em seu texto “Política, língua portuguesa e globalização”, discute os atuais modelos de política linguística, em nosso tempo de globalização, que norteiam os projetos de difusão da língua portuguesa como língua internacional. Para tanto, a autora questiona como têm sido tratados esses modelos, “modelo imperial português”, “modelo nacional hegemônico” e “modelo transnacional, transcultural e transidiomático” (SIGNORINI, 2013, p. 74), no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)⁴⁰ que têm como um de seus objetivos a divulgação da língua portuguesa. Os atuais membros desta comunidade são: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

A herança colonial portuguesa comum ao Brasil, ao grupo dos PALOP⁴¹ e Timor-Leste, tende provavelmente, ainda, a manifestar ações políticas que relacionem a língua portuguesa à antiga colônia - Portugal. Nesse sentido, Signorini (2013) critica o projeto da CPLP em difundir a língua portuguesa amparada em um modelo ideológico colonialista e que não privilegia a diversidade etnocultural, social, histórica e econômica de seus países membros. Desse modo, ressaltamos a importância de se pensar em uma política linguística para o português que não tente tornar o idioma homogêneo, ou favorecer e valorizar, por exemplo, a variante de apenas um país onde ele é falado. Concordamos com um projeto político para a língua portuguesa transnacional e transcultural ao invés de nacional e monocultural, que dimensione o seu ensino e, ao mesmo tempo, respeite as diferenças étnico-culturais tanto da língua quanto do lugar onde ela é falada.

⁴⁰ A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), existente desde 17 de julho de 1996, tem por objetivos gerais a “concertação político-diplomática entre seus estados membros, nomeadamente para o reforço da sua presença no cenário internacional; a cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social e a materialização de projectos de promoção e difusão da língua portuguesa.” Disponível em: <<http://www.cplp.org/id-46.aspx>>. Acesso em: 25 jun 2014.

⁴¹ Países Africanos de Língua Portuguesa.

O que se percebe, portanto, ao relembrarmos da atitude do deputado federal Aldo Rebelo em sua tentativa de proteger a língua portuguesa do avanço do inglês, é que o planejamento político para o ensino do português, que ora se apresenta, se circunscreve ao nível nacional, ou seja, é uma questão de orgulho nacional que adota uma postura essencialista e purista. No que se refere ao posicionamento de que uma política linguística deve ser voltada para a preservação e para a consolidação da língua e de sua cultura, Rajagopalan (2010b) se coloca contrário a essa ideia, porque entende que esta preocupação com a língua restrita ao âmbito nacional adia qualquer atitude com a política da língua no exterior.

Nesse sentido, entendemos que o ensino de línguas, quer seja das línguas maternas ou estrangeiras, ensinadas em um determinado país, deve ser discutido politicamente e em concomitância com os interesses e os planejamentos econômicos, sociais e culturais daquele país. Isto significa incluir o “leigo” também nas discussões e decisões, e não apenas os “experts” (linguistas), que se sentem os autorizados a participar das decisões políticas ligadas às línguas. Rajagopalan (2013b), ao discutir, por exemplo, sobre política do ensino da língua inglesa no Brasil, salienta que uma política linguística nacional deve levar em consideração os interesses de um país inteiro e não apenas de uma minoria da população. Assim, do mesmo modo que é importante repensar a quem interessa e o porquê do ensino da língua inglesa no Brasil, cabe também refletirmos politicamente, e em âmbito nacional, sobre a política externa do ensino da língua portuguesa, pois “[...] a atividade de política linguística é impreterivelmente oriunda da política no sentido mais amplo e não da linguística ou de qualquer outro ramo do saber [...]” (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 161).

Refletir sobre a política linguística de um país significa, desse modo, tomar decisões em âmbito nacional que sejam capazes de promover mudanças no modo de pensar da sociedade com medidas intervencionistas (RAJAGOPALAN, 2013b). Não é a partir de ações isoladas que conseguiremos o desenvolvimento da área de PLE. Nesse sentido, Rajagopalan (2013b) acrescenta a importância de os linguistas, em suas investigações, não apenas se dedicarem a descrever os fatos linguísticos, mas também assumirem uma postura política diante da língua, de modo a discutir, a propor e a intervir em ações sobre a situação do idioma na nova ordem mundial.

Signorini (2013), ao discutir o posicionamento da linguista portuguesa Maria Helena Mira Mateus a respeito da globalização do português, salienta a importância de saber como, onde e por quê expandir a língua portuguesa. Essa reorientação política centrada nos interesses econômicos e na solidariedade das instituições tem sido uma tendência atual, o que

tem redirecionado o projeto de difusão do português antes atrelado à questão de irmandade colonial/dominação portuguesa, embora ainda seja perceptível uma referência ao antigo império português no discurso dos porta-vozes da CPLP, que elegeu a variedade de Portugal como a oficial.

A nosso ver, a atual postura política diante da língua portuguesa ainda tem servido a uma agenda nacionalista. Rajagopalan (2010b, p.183), ao comentar sobre as ideias de Bethania Mariani (2004) em sua obra intitulada “Colonização Linguística”, salienta que as políticas linguísticas no Brasil “[...] foram promulgadas, desde o início, em resposta às exigências de um projeto mais amplo de construção da nação”⁴². Isto quer dizer que o Brasil, ao longo da história e após sua independência de Portugal, tem atendido ao projeto de imposição da língua portuguesa como sua única língua legítima.

Desse modo, a partir dos estudos na área de Linguística Aplicada, no que concerne às políticas linguísticas, sobretudo os de Rajagopalan (2003, 2010b, 2013a, 2013b), notamos que as teorias e os planejamentos linguísticos são, como postula o autor, “eminentemente políticos” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 33), porque servem a uma exigência política de um determinado momento histórico do país. No caso da independência do Brasil, a atenção a uma agenda nacionalista impôs, segundo Rajagopalan (2010b), o português como a única língua do país e, ao mesmo tempo, reprimiu os interesses de várias línguas indígenas existentes.

Neste ponto, a respeito de o planejamento linguístico ser uma questão eminentemente política, é que chamamos a atenção para a necessidade de refletirmos sobre o tipo de política que queremos sustentar para o ensino do português na atualidade. Será que já existe um projeto político para o ensino de PLE no Brasil e no exterior? Quais são as representações atualmente percebidas sobre o PLE em nosso país e no mundo?

Para se pensar as práticas linguísticas no Brasil, isto é, “[...] o conjunto amplo, complexo e diverso que chamamos de português” (PINTO, 2013, p. 141), de modo a subverter a prefiguração identitária firmada na estrutura do português europeu, necessário se faz compreender tais práticas, segundo Pinto (2013, p. 141, grifo do autor) ao discutir as ideias de Richardson (2007), como um “[...] *continuum* de fenômenos de identidades recombinantes”. Isto quer dizer, segundo a autora, que lidar com o português como um *continuum* linguístico é tratá-lo não como uma homogeneidade variável (como sendo a mesma língua com diferenças regionais), mas sim entender que o português “esparrama-se e se ajunta em consonância com diferentes formas de diáspora e conexão entre as pessoas”

⁴² Tradução nossa do seguinte trecho: [...] *language policies were enacted, right from the beginning, in response to the exigencies of the wider Project of nation-building* (RAJAGOPALAN, 2010b, p. 183).

(PINTO, 2013, p. 141). Por isso, a autora salienta que é preciso lidar com o português de modo a abrir mão “[...] do nacionalismo, do colonialismo, do racismo, do sexismo, do cientificismo; é hora de abrir mão da falácia da prefiguração identitária fincada nos suportes da escrita e da gramática” (PINTO, 2013, p. 143).

A grande aproximação entre os povos na atualidade, seja por meio físico ou tecnológico, tem permitido, cada vez mais, o contato entre pessoas de línguas diferentes. Por esse motivo, nos distanciamos da noção de língua nacional - pertencente a um Estado-nação - a qual não mais se enquadra em nosso mundo sem fronteiras. É, pois, no âmbito desta nova configuração, “mundo sem fronteiras”, que discutimos o ensino do português, pensando-o em uma dimensão internacional, de modo a incluí-lo em uma agenda política. Diante disto, Moita Lopes (2008), compartilhando da ideia de epistemologia de fronteira discutida por Mignolo (2000), vê a necessidade de se re-teorizar o conceito de língua, porque passa-se a focá-la em seu uso na fronteira ou nas margens, descentralizando-a da perspectiva tradicional de língua nacional que automaticamente engendra a dicotomia centro e periferia. Assim, Moita Lopes (2008, pp. 333-334), ao falar sobre os vários ingleses falados no mundo, isto é, nas margens, o que possibilita outros discursos, afirma que

[os] donos desses ingleses são, dessa forma, aqueles que os usam e fazem deles o que desejam, se re-inventando em novas performances identitárias e recriando o mundo. As margens são lugares que conduzem a essa inspiração e seus limites devem ser ainda mais ampliados com políticas de multilíngüismo por meio das quais possamos circular em outras línguas para além dos ingleses: um fato cada vez mais típico do mundo em que vivemos [...] (MOITA LOPES, 2008, pp. 333-334).

Desse modo, no caso do Brasil e no que tange à hierarquização centro/periferia, ainda são levantadas discussões de bases nacionalistas quanto à questão da difusão da língua portuguesa. Segundo Signorini (2013, p. 93), “[...] confunde-se [esta questão] com a da hegemonia nacional, da mesma forma como em Portugal o movimento de oposição ao acordo ortográfico de 1990 tornou-se um movimento contra a ‘abrasileiração’ de um patrimônio nacional luso”. A polêmica em torno de uma língua portuguesa única, que represente os países que compõe a CPLP, manifesta o conflito sobre a possibilidade de a comunidade continuar sustentando, no globalismo contemporâneo, a ideologia de dominação colonial. Até mesmo a configuração da ordem das bandeiras na logomarca da CPLP já foi motivo de discussão, porque marcava, em nível simbólico, pela disposição hierárquica das bandeiras -

com predominância de Portugal e Brasil - a dominação econômica, embora todos fossem igualmente membros da Comunidade e falantes de português (SIGNORINI, 2013).

Diante do exposto, vimos que as fronteiras do mundo globalizado são porosas e, por isto, devemos ter uma postura de valorização ante todas as línguas e deixar para trás a velha visão de que as línguas pertencem de modo essencialista a uma determinada nação. Pennycook (2004), ao mencionar a opinião de Phillipson (1992) quanto à questão de o imperialismo linguístico de o inglês representar uma ameaça à sobrevivência de outras línguas, mostra-nos, a partir das discussões de Skutnabb-Kangas (1998), que ainda vivemos em erros linguísticos quando alimentamos as crenças na normalidade do monolinguismo ou em relação às ameaças do plurilinguismo para o Estado-Nação. Para Pennycook (2004), tanto temer a ameaça do inglês quanto ser a favor do monolinguismo são crenças perigosas, haja vista que estamos, cada vez mais, diante da diversidade linguística e cultural do mundo. Por este motivo que Skutnabb-Kangas (1998, p. 22), ao reconhecer e valorizar a pluralidade multilíngue, defende o “direito de se identificar, para manter e plenamente desenvolver a língua materna [reconhecendo-o como] auto-evidente, direito humano linguístico individual fundamental”.⁴³

1.5 O atual cenário das políticas de promoção da língua portuguesa no Brasil e no exterior

Não basta notar e reconhecer o crescente número de estudantes estrangeiros no Brasil; é preciso preocupar-se com o tipo de política (e se há alguma) que tem sido promulgada no país para promover e acelerar com qualidade o Ensino do Português como Língua Estrangeira (EPLE). Pelo fato de nossa investigação ser em uma instituição de ensino superior brasileira, especificamente, em um curso de PLE, procuramos saber se já há políticas implementadas para o EPLE e encontramos algumas que têm fornecido suportes tanto didático e pedagógico quanto científico aos profissionais da área.

Consultamos, por e-mail, o Ministério da Educação (MEC) no Brasil, para saber da existência de documentos instituídos pelo governo brasileiro para a promoção do PLE, bem como para adquirir informações sobre as ações concretas atualmente empreendidas, no âmbito político, para o desenvolvimento do EPLE no Brasil e no exterior. Obtivemos, da Assessoria

⁴³ Tradução nossa do seguinte trecho: *right to identify with, to maintain and to fully develop one's mother tongue(s) [...] a self-evident, fundamental individual linguistic human right* (SKUTNABB-KANGAS, 1998 p. 22).

da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), a informação⁴⁴ de que ainda não há documentos oficiais para o EPLE. No entanto, salientou-se que já existe uma Comissão PLE/PLA⁴⁵ trabalhando na elaboração de um relatório⁴⁶ sobre o tema para a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC). A resposta, por e-mail, acrescentou ainda que, em breve, seria possível acessar uma portaria que instituiria o Programa Idiomas sem Fronteiras⁴⁷, o qual contemplaria inclusive sobre o ensino da língua portuguesa para estrangeiros.

Notamos que, até o momento de nossa consulta, não havia nenhum projeto concluído e oficialmente instituído pelo governo federal para a promoção do ensino de PLE. Percebemos, contudo, uma política claramente estabelecida para o ensino de línguas estrangeiras, para atender à demanda do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), não havendo qualquer movimento do governo brasileiro em relação ao ensino de PLE para acolher os estudantes estrangeiros. Presenciamos apenas algumas ações não governamentais que têm sido desenvolvidas para o aprimoramento da área. Citamos aqui dois projetos, disponíveis em páginas eletrônicas da *internet*, que têm colaborado com o EPLE por se constituírem espaços tanto de produção quanto de troca de conhecimentos sobre o tema. O primeiro, de cunho científico, é a Revista SIPLE (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira), lançada em outubro de 2010, que tem por objetivo, nas próprias palavras de seu atual editor chefe, o Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, “[...] manter aberto um canal mundial de difusão de trabalhos originais ao redor do ensino de Português e culturas de países de língua portuguesa a falantes de outras línguas” (ALMEIDA FILHO, 2013). A produção da revista, de edição bianual, ocorre no interior do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB) e está ligada à Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. Essa sociedade, fundada por ocasião do III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no período de 31 de agosto a 3 de setembro de 1992, nasceu, segundo a Profa.

⁴⁴ A resposta foi recebida por e-mail em 10 nov. 2014.

⁴⁵ Português como Língua Estrangeira (PLE)/Português Língua Adicional (PLA).

⁴⁶ Na ocasião da consulta, o relatório ainda não era de divulgação pública.

⁴⁷ De acordo com o site informado abaixo: “O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) foi elaborado com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso, através do programa Ciência sem Fronteiras (CsF) e de outros programas de mobilidade estudantil, às universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade ou em parte por meio de línguas estrangeiras. Neste sentido, suas ações também atendem a comunidades universitárias brasileiras que passam a receber um número cada vez maior de professores e alunos estrangeiros em seus campi. Para atender tal demanda, suas ações incluem a oferta de cursos a distância e cursos presenciais, além da aplicação de testes de proficiência. Atualmente o Idiomas sem Fronteiras mantém ações para o ensino e aprendizagem das línguas inglesa e francesa”. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

Dra. Itacira Ferreira, com o intuito de conferir à área de PLE “[...] um estatuto de profissionalização, seriedade e ampla divulgação”.⁴⁸

O segundo projeto, de cunho didático e pedagógico, é o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE), que objetiva, de acordo com a própria plataforma, no tópico “O que é o Portal”, “[...] oferecer à comunidade de professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira”.⁴⁹ Ainda, segundo informações do site, o Portal, gerenciado pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), com sede em Cabo Verde, tem um papel fundamental na promoção e na difusão da língua portuguesa e, por isso, é “[...] concebido, desenvolvido, alimentado e gerido de forma multilateral, funcionando como instrumento de cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP)”.

O Relatório intitulado *Languages for the Future* [Línguas para o Futuro]⁵⁰, elaborado pela *British Council*⁵¹ em 2013, mostrou que o português, além do espanhol, do árabe, do francês, do mandarim, do alemão, do italiano, do russo, do turco e do japonês, é uma das línguas estrangeiras de grande importância para o Reino Unido nos próximos vinte anos. Diante disto, salientamos a necessidade de se discutir, também, sobre a política externa para o EPLE. De acordo com o Relatório, a escolha das línguas que integra o português baseia-se em fatores econômicos, geopolíticos, culturais e educacionais no que tange aos interesses do Reino Unido e de seus negócios com o exterior. O Diretor de Estratégias da *British Council*, o Sr. John Worne⁵², acrescentou a importância de os ingleses aprenderem outras línguas. Em suas palavras, “[n]o Reino Unido, devemos aceitar que falar apenas o inglês não é suficiente

⁴⁸Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:a-constru-da-sociedade-internacional-de-portugulua-estrangeira&catid=14:a-sociedade&Itemid=55>. Acesso em: 29 out. 2014.

⁴⁹ O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE) foi desenvolvido pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Disponível em: <<http://www.ppple.org/>>. Acesso em: 30 out. 2014.

⁵⁰ O relatório completo está disponível em: <http://conferencialp.org/files/languages_for_future.pdf>. Acesso em: 28 out. 2014.

⁵¹ O papel do Conselho Britânico, desde 1934, conforme descrito no próprio site desta organização: “O Conselho Britânico cria oportunidades internacionais para o povo do Reino Unido e de outros países, e constrói a confiança entre eles em todo o mundo [...] Trabalhamos em mais de 100 países, conectando milhões de pessoas com o Reino Unido, através de programas e serviços no idioma Inglês, Artes, Educação e Sociedade [...] Nosso trabalho com o Inglês tem por objetivo produzir materiais linguísticos de alta qualidade para alunos e professores. [...]. Oferecemos mais de três milhões de exames do Reino Unido em todo o mundo, ajudando as pessoas a ter acesso a qualificações confiáveis para apoiar suas perspectivas de carreira e de estudo. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/organisation>>. Acesso em: 29 out. 2014.

⁵² WORNE, J. *Languages For the Future: which languages the UK needs most and why*, British Council, 2013. p. 2. Disponível em: <http://conferencialp.org/files/languages_for_future.pdf>. Acesso em: 28 out. 2014.

em um mundo onde o multilinguismo está se tornando a norma”⁵³. A conclusão do Relatório, além de mostrar que a aprendizagem da língua portuguesa interessa aos ingleses, salientou que o Reino Unido:

[...] precisa para construir um perfil de aprendizagem das línguas existentes incluir uma vasta gama de línguas e permitir que um grande número de pessoas aprendam línguas. Isso é fundamental, a fim de se evitar que o déficit em competências linguísticas aumente e permitir que o Reino Unido colha os benefícios econômicos e culturais disponíveis para aqueles que têm mais de uma língua à sua disposição (WORNE, 2013, p. 19).⁵⁴

Além do reconhecimento pelo Reino Unido da importância da aprendizagem do PLE, conforme exposto no Relatório da *British Council*, notamos pela leitura do artigo *Português como língua de herança: políticas linguísticas na Inglaterra*, de Ana Souza e Olga Barradas (2013), da *University of London*, um aumento do ensino do Português como Língua de Herança (POLH). De acordo com Souza e Barradas (2013), por língua de herança compreende-se a língua materna dos pais ensinada, formal ou informalmente, aos filhos que crescem no exterior em razão da emigração dos pais. Ainda, segundo as autoras, a imigração de brasileiros na Inglaterra - recente se comparada à imigração dos portugueses neste país - teve um aumento a partir da década de 80, o que favoreceu, nos anos 90, a implantação de uma das primeiras escolas complementares⁵⁵ para o ensino da cultura e do português do Brasil como língua de herança. O artigo mostrou a importância de se adotar políticas linguísticas nas escolas complementares brasileiras que lidem com conceitos mais flexíveis de língua para que não haja uma valorização do português em detrimento da língua inglesa, explorando assim a diversidade linguística dos alunos de POLH (SOUZA e BARRADAS, 2013).

Diante do exposto, no que tange à expansão do ensino da língua portuguesa diante do mundo, como língua estrangeira e/ou de herança, ressaltamos a necessidade de que ações do governo brasileiro sejam ampliadas e constantemente discutidas no sentido de promover e garantir o ensino do português a quem desejar aprendê-lo. Um exemplo de uma política

⁵³ Tradução nossa do seguinte trecho: *But in the UK we must accept that speaking English alone is not enough in a world where multilingualism is becoming the norm* (WORNE, 2013, p. 2).

⁵⁴ Tradução nossa do seguinte trecho: *The overall conclusion therefore, is not that people in the UK are learning the wrong languages, but that the country needs to build on its existing language learning profile to include a wider range of languages and to enable far greater numbers of people to learn languages. This is crucial in order to prevent the current deficit in linguistic skills from increasing and to enable the UK to reap the economic and cultural benefits available to those who have more than one language at their disposal.* . (WORNE, 2013, p. 19).

⁵⁵ As escolas complementares, como o próprio nome diz, complementam a educação formal que os filhos de emigrantes recebem da sociedade que os acolhe, no caso do artigo, da sociedade inglesa (SOUZA, A; BARRADAS, 2013).

externa atual é o Programa de Leitorados, promovido pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Ministério das Relações Exteriores (MRE), que consiste, de acordo com o site do MRE⁵⁶, no “[...] envio de professores academicamente capacitados a outros países para ensinarem a variedade brasileira da Língua Portuguesa, além da literatura e demais manifestações artísticas nacionais” (BRASIL, 2014). Ainda de acordo com o documento, existem atualmente “[...] 53 leitorados (eram 40 em 2006 e 45 em 2008) em 36 países (eram 30 em 2006), distribuídos em universidades de reconhecido prestígio [...] sendo a Europa, a América do Sul e a África [...] os maiores receptores de Leitores”.

Embora a política de leitorado tenha colaborado com a difusão da língua portuguesa e da cultura brasileira, destacamos que uma política mais ampla para o ensino do português deveria ser instituída para que as universidades tenham melhores condições de acolher os estudantes estrangeiros. Um exemplo, seria o oferecimento de cursos de PLE no exterior com o aumento do número de Leitores, a exigência do exame de proficiência em português pelas universidades brasileiras, a implantação de cursos *online* e, também, presenciais de português antes do início do semestre acadêmico nas universidades.

1.6 Considerações finais do capítulo

Retomamos que a necessidade de valorizar a língua portuguesa é uma questão que não se pretende arrogante no sentido de preservá-la, por exemplo, das influências da língua inglesa. Vimos que políticas pretensiosamente nacionalistas - que atrelam uma língua como pertencente a um território - não mais se enquadram no mundo multilíngue em que vivemos, onde as fronteiras estão cada vez mais tênues em virtude da migração e do encurtamento das distâncias promovido pelas tecnologias da informação.

Destacamos que deve haver espaço para que todas as línguas possam existir e sobreviver, mesmo que estejam convivendo com tantas outras como, por exemplo, em contextos multilíngues. No caso do Brasil, quando colocamos que o uso do inglês como língua de intermediação pode ser um fator que não propicia a identificação dos estudantes estrangeiros com a língua portuguesa, parece-nos que as políticas linguísticas brasileiras têm, há vários anos, envidado esforços somente junto às políticas de expansão da língua inglesa. Entendemos a necessidade de se implantar políticas linguísticas, internas e externas, para o

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/leitorados>>. Acesso em: 31 out. 2014.

ensino e aprendizagem da língua portuguesa (como língua estrangeira) tais quais as existentes para a língua inglesa.

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, trataremos dos aspectos metodológicos utilizados para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Iniciaremos com a descrição da natureza, do contexto e dos participantes da pesquisa. Posteriormente, apontaremos os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta e para a análise dos dados.

2.1 A natureza da pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos uma pesquisa documental e, também, uma pesquisa de campo, de base qualitativa, na tentativa de responder nossas perguntas de pesquisa e, então, construir um conhecimento a respeito de nosso objeto de estudos: política de Ensino do Português como Língua Estrangeira no Brasil. Salientamos que nosso projeto de pesquisa foi inicialmente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, por entendermos que toda pesquisa deve estar alicerçada nos códigos de conduta que prezam a veracidade e a construção do conhecimento com respeito e responsabilidade tanto para com os participantes da pesquisa quanto para com a sociedade.

O paradigma qualitativo lida com o mundo a partir da interação. Comumente empregado na área das Ciências Humanas, este paradigma se caracteriza por levar em consideração o fator intersubjetivo nas análises. Para Cameron et al. (1992), embora seja inevitável que a subjetividade do pesquisador esteja em todo o processo da pesquisa, influenciando-na, esta subjetividade “[...] não deve ser vista como um lamentável distúrbio, mas como um elemento das interações humanas que compõe nosso objeto de estudo”.⁵⁷ (CAMERON ET AL, 1992, p. 5).

Para Celani (2005), no paradigma qualitativo, tanto o pesquisador quanto o participante da pesquisa são co-responsáveis pela produção dos sentidos. Para a autora, na pesquisa qualitativa, “não existe, portanto, linguagem ‘científica’ (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados” (CELANI, 2005, p. 109), já que o ser humano, com todos os seus atravessamentos, é produto das relações sociais que se dão fundamentalmente por meio da linguagem. Concordamos com Cameron et al

⁵⁷ Tradução nossa do seguinte trecho em inglês: *Our view is that the subjectivity of the observer should not be seen as a regrettable disturbance but as one element in the human interactions that comprise our object of study.* (CAMERON ET AL, 1992, p. 5)

(1992, p. 5) quando afirmam que os sujeitos da pesquisa são ativos e reflexivos e “(...) não devem ser observados como se eles fossem asteróides, protuberâncias inanimadas de matéria”⁵⁸, pois deve-se levar em conta suas experiências e a sua interação com o pesquisador.

O modo como o pesquisador entende a realidade é essencial para a construção epistemológica e para a escolha de seus métodos. Aqui, consideramos que tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa fazem parte de uma realidade socialmente construída por meio da linguagem e que o objeto de estudos é interpretado sob uma determinada perspectiva. Contudo, nenhum deles está livre para dizer e fazer o que quiser, pois, segundo Cameron et al (1992, p. 10) “[...] os atores sociais [...] estão sob pressão para assumir determinadas funções e ocupações, já que nascem dentro de relações de classe, raça, gênero, geração [...]”.⁵⁹

Apesar de as pessoas fazerem parte de uma realidade social regulada pelas relações acima descritas, ao pesquisador não bastaria somente descrever o comportamento, por exemplo, dos participantes da pesquisa, porque, ainda de acordo com Cameron et al (1992), esta realidade social não é evidente. É necessário, pois, que o pesquisador, a partir da observação da realidade social, legitime sua interpretação com a comunidade de pesquisadores da qual faz parte (situando a pesquisa teoricamente), levantando, a partir da interação com os participantes da pesquisa, as regularidades dessa realidade e como elas são produzidas.

Considerando, pois, que em nossa pesquisa lidamos com a questão linguística de uma determinada realidade social e que esta é construída por meio da linguagem, concordamos com Cameron et al (1992, p. 12) ao afirmar em que a “[...] pesquisa linguística é sempre uma pesquisa social”, não podendo o estudo do uso da língua ser dissociado de seu contexto social e político. Assim, utilizando o método qualitativo, analisamos nossos dados amparados pelo arcabouço teórico da Linguística Crítica e da Pragmática, que entendem a linguagem como ação e, por se preocuparem com as questões políticas e éticas da linguagem, têm um caráter intervencionista sempre atrelado às questões de relevância social.

⁵⁸ Tradução nossa do seguintes trecho em inglês: *They cannot be observed as if they were asteroids inanimate lumps of matter: they have to be interacted with.* (CAMERON ET AL, 1992, p. 5).

⁵⁹ Tradução nossa do seguintes trecho em inglês: *[...] social actors are schooled and corrected, they come under pressure to take up certain roles and occupations, they are born into relations of class, race, gender, generation [...]* (CAMERON ET AL, 1992, p. 10).

2.2 Contexto da pesquisa

Nossa pesquisa documental foi realizada, entre março de 2013 e dezembro de 2014, a partir de documentos referentes às ações políticas implantadas, no âmbito nacional e na instituição pesquisada, para a promoção do ensino de português para estrangeiros.

A pesquisa de campo foi realizada durante os cursos de PLE oferecidos na instituição pesquisada e, inicialmente, ocorreu em caráter piloto⁶⁰. Esse curso é oferecido, por meio de um Projeto de Extensão do instituto de estudos linguísticos, aos estudantes estrangeiros em intercâmbio acadêmico, na graduação ou na pós-graduação. Logo após o estudo piloto, a coleta de dados foi realizada, durante o 2º semestre acadêmico de 2013 e o 1º semestre acadêmico de 2014.

O referido projeto, intitulado “Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros”, sob a coordenação de docentes do curso de graduação em Letras dessa universidade, tem se constituído, ao longo dos anos, como um espaço de prática de ensino para os estudantes desse curso. Em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras e com os programas do Setor de RI da instituição, o projeto tem por objetivo geral:

[estreitar] laços políticos e acadêmicos entre a XXX⁶¹ e as instituições de ensino conveniadas, e promover a valorização do ensino do Português como Língua Estrangeira, divulgando os cursos de excelência da UFU, promovendo a pesquisa e o ensino da Língua Portuguesa como língua estrangeira por contato de não imersão e preparando os alunos estrangeiros para o uso da Língua Portuguesa em contato com a realidade linguístico-cultural do Brasil em situações de imersão.⁶²

Os objetivos específicos do Projeto de Extensão centram-se tanto no professor em formação quanto no estudante estrangeiro a ser recebido pela instituição. São alguns deles:

- Proporcionar formação metodológica que leve o participante - estagiário ou aluno selecionado para participar do projeto - a uma reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem de PLE, preparando-o para a prática de ensino e o mercado de trabalho;
- Preparar o participante - estagiário - para o ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira, a fim de proporcionar aos estudantes estrangeiros

⁶⁰ O estudo piloto foi realizado para que pudéssemos verificar se os instrumentos da coleta de dados estariam adequados para o alcance de nossos objetivos. Salientamos que nosso projeto de mestrado foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do qual obtivemos o parecer consubstanciado autorizando a coleta.

⁶¹ Código usado em substituição ao nome da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

⁶² Para preservar a identidade da instituição pesquisada não mencionaremos a referência bibliográfica do Projeto de Extensão o qual foi elaborado em 2013.

condições de se expressarem autonomamente nas modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa em contexto de não imersão;

- Levar os estudantes estrangeiros à compreensão e à produção de textos orais completos, contendo elementos discursivos de situações cotidianas, à compreensão e produção de textos com diversidade lexical e à percepção e discussão de elementos culturais refletidos no uso da Língua Portuguesa do Brasil;

- Proporcionar espaço para que os alunos que cursaram os componentes curriculares das disciplinas: Metodologia do ensino de Português como Língua Estrangeira e Estágio Supervisionado de Português como Língua Estrangeira desenvolvam pesquisas, reflexões e a prática do ensino de PLE;

- Qualificar profissionais para o mercado de trabalho que se encontra em franca expansão (Língua..., 2013, p. 2).⁶³

Desse modo, os professores em formação do curso de Letras da universidade, que cursam ou cursaram as disciplinas: “Estágio Supervisionado de Português em Diferentes Contextos” e “Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa em Diferentes Contextos”, normalmente realizam a parte prática, sobretudo no que tange à disciplina do Estágio Supervisionado, atuando no ensino de português como língua estrangeira no curso de PLE do instituto.

Esse curso, criado há mais de dez anos nessa universidade, é semestral e sua carga horária é de 45 horas/aula. As aulas são ministradas duas vezes por semana e têm duração de uma hora e meia cada. Todo início de semestre, é realizado um diagnóstico para se verificar o nível de competência linguística dos estudantes estrangeiros ingressantes e, assim, alocá-los nos níveis do curso: básico 1 (B1), básico 2 (B2), intermediário ou avançado. Os dois primeiros correspondem ao nível elementar A1 do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). O nível B1 é destinado aos estudantes com nenhum conhecimento sobre a língua e o nível B2 serve aos estudantes que foram aprovados no nível B1. Já os níveis intermediário e avançado atendem aos estudantes estrangeiros que obtiveram aprovação nos respectivos níveis, B2 e intermediário, ou que já apresentavam proficiência em português no início do intercâmbio.

Em virtude da greve ocorrida no ano de 2012 nas universidades federais, o calendário acadêmico dos cursos de graduação da instituição em questão teve uma significativa alteração⁶⁴. Desse modo, sendo o calendário das aulas de PLE concomitante com o calendário dos cursos de graduação da universidade, as aulas de PLE aconteceram, no que se refere ao segundo semestre acadêmico de 2013, de 21 de outubro 2013 a 17 de fevereiro de 2014, e

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Em situações não excepcionais, as aulas dos cursos de graduação e de pós-graduação, na maioria dos calendários acadêmicos das instituições de ensino superior brasileiras, ocorrem normalmente de fevereiro a julho (referente ao 1º semestre acadêmico) e de agosto a dezembro (referente ao 2º semestre acadêmico).

referente ao primeiro semestre acadêmico de 2014, de 6 de maio de 2014 a 20 de agosto de 2014.

Assim, nossa coleta de dados, no 2º semestre acadêmico de 2013, nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2014, e em junho, julho e agosto de 2014, referente ao 1º semestre acadêmico de 2014⁶⁵. No 2º sem./2013, realizamos nossa pesquisa em duas turmas de nível B1 e, no 1º sem./2014, em três turmas também de nível B1⁶⁶. A escolha do nível B1 se justifica pelo fato de que pretendíamos identificar, a partir do contato com estudantes que ainda não conheciam a língua, os possíveis impactos da política de ensino de PLE, tal como ela é efetivada no âmbito da instituição pesquisada, no que diz respeito à forma como os alunos entram em contato com a língua portuguesa e desenvolvem o processo de identificação com esse idioma.

2.3 Descrição dos participantes

No que tange à pesquisa documental, quando tivemos a necessidade de mais esclarecimentos sobre os documentos coletados e sobre as atuais ações políticas empreendidas no Brasil para o desenvolvimento do ensino de PLE, consultamos, pessoalmente ou por e-mail, profissionais tanto das instâncias governamentais quanto do instituto de estudos linguísticos e do setor de RI da instituição pesquisada. Assim, dentre os profissionais e as instâncias consultadas estão uma das responsáveis pela Assessoria da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), os técnico-administrativos e a diretora do setor de Relações Internacionais (RI) da instituição onde realizamos nossa pesquisa.

Participaram da pesquisa de campo os estudantes estrangeiros de cinco turmas do curso de PLE do nível básico 1 (B1). Assim, no 2º sem./2013, participaram duas turmas, B1 - Turma A e B1 - Turma B, o professor do B1 - Turma A e o coordenador pedagógico do curso.

⁶⁵ A coordenadora do curso de PLE do 1º semestre de 2014 nos concedeu sua entrevista em 08 nov. 2014 porque, por motivos pessoais, não pode fazê-la em agosto do mesmo ano.

⁶⁶ Apenas em caráter didático, nomeamos, neste trabalho, as turmas de nível básico I (BI) com letras, embora esta denominação não seja adotada oficialmente pelo curso de PLE da instituição. Assim, **no 2º/2013**, as duas turmas: BI - Turma A e BI - Turma B. BI - Turma A foi ministrado nas segundas e terças-feiras, das 18 h 30 min às 20 h, e o BI - Turma B, nas segundas e quartas-feiras, das 17 h às 18 h 30min. **No 1º/2014**, as três turmas: BI - Turma C, BI - Turma D e BI - Turma E. BI - Turma C foi ministrado nas segundas e quartas-feiras, das 19 h às 20 h 30 min. O BI - Turma D, nas quartas e quintas-feiras, das 15 h 30 min às 17 h e o BI - Turma E, nas terças e quartas-feiras, das 19 h às 20 h 30 min.

No 1º sem./2014, participaram três turmas, B1 - Turma C, B1 - Turma D e B1 - Turma E, os professores do B1 - Turma C e do B1 - Turma E e o coordenador pedagógico do curso.⁶⁷

O número de estudantes participantes de nossa pesquisa dependeu da quantidade de alunos matriculados no curso de PLE na ocasião de nossa coleta de dados, bem como de quantos estariam dispostos a colaborar com a pesquisa. Assim, no 2º sem./2013, dos seis estudantes matriculados em uma das turmas de B1, isto é, no B1 - Turma A, quatro responderam ao questionário aberto, portanto todos, pois dois estudantes da turma desistiram do curso logo no início do período. Conforme previsto em nosso projeto de pesquisa, participaram da entrevista semi-estruturada somente dois estudantes do B1 - Turma A, dentre os quatro, ou seja, o que obteve o melhor desempenho e o que obteve o pior.

Ainda referente ao 2º sem./2013, em virtude da pequena quantidade de alunos do nível B1 - Turma A, que respondeu ao questionário aberto, decidimos também colher dados em outra turma de B1, isto é, no B1 - Turma B, que tinha apenas uma estudante matriculada. Assim, nesta turma, a estudante respondeu somente ao questionário aberto. Tivemos no total, portanto, no 2º sem./2013, cinco estudantes que responderam o questionário aberto e dois que participaram da entrevista. A faixa etária dos estudantes variou de 24 a 29 anos.

No 1º sem./2014, dos três estudantes matriculados no nível B1 - Turma C, apenas dois responderam ao questionário aberto porque um estudante desistiu do curso logo no início do período. Embora os dois estudantes do B1 - Turma C tenham participado da entrevista semi-estruturada, ambos também desistiram do curso durante o semestre, não cumprindo assim grande parte das atividades avaliativas propostas pelo curso. Somente um estudante do B1 - Turma C realizou a primeira avaliação escrita. No nível B1 - Turma D, dos nove estudantes matriculados, dois desistiram durante o curso. Nesta turma, tivemos oito estudantes que responderam ao questionário aberto e dois estudantes que responderam à entrevista semi-estruturada⁶⁸. Já quanto ao B1 - Turma E, dos doze estudantes matriculados, onze responderam o questionário aberto e apenas uma aluna, a que obteve melhor desempenho da turma, participou da entrevista semi-estruturada. O estudante com o pior aproveitamento da

⁶⁷ Como o professor do BI - Turma A foi o ministrante das aulas do BI - Turma E, realizamos apenas uma entrevista semi-estruturada com este professor no 2º sem./2013. No que tange à entrevista com o coordenador pedagógico do curso, realizamos duas entrevistas porque houve mudança de coordenador de um semestre para outro.

⁶⁸ Uma das estudantes participantes da entrevista semi-estruturada do B1 - Turma D desistiu das aulas de PLE com dois meses após o início do curso. Decidimos entrevistá-la, mesmo sabendo que ela havia desistido, porque o professor nos informou que a estudante não conseguiu aprender o português e só falava espanhol em sala de aula. Salientamos que, durante a entrevista semi-estruturada, a estudante nos respondeu somente em espanhol.

turma se recusou a participar da entrevista.⁶⁹ Tivemos no total, portanto, no 1º sem./2014, 21 que responderam o questionário aberto e cinco que participaram da entrevista. A faixa etária dos estudantes, neste semestre, variou de 21 a 36 anos.

A professora do curso de PLE do nível B1 - Turma A e Turma E, participante de nossa pesquisa, é graduada em Letras, com habilitação em Português. A referida professora tem atuado como colaboradora do projeto de extensão do curso de PLE há, aproximadamente, três anos. O professor do nível B1 - Turma C também é graduado em Letras, com habilitação em Língua Inglesa, possui curso de capacitação em docência de PLE e, na ocasião da coleta de dados, realizava o curso de mestrado em Linguística. O referido professor tem atuado como colaborador do projeto de extensão do curso de PLE há, aproximadamente, seis anos. Já o professor do nível B1 - Turma D é também graduado em Letras, com habilitação em Língua Francesa. Este professor tem atuado como colaborador do projeto de extensão do curso de PLE há, aproximadamente, três anos.

A coordenação pedagógica foi conduzida por uma profissional no 2º sem./2013 e por outra no 1º sem./2014. Assim, a coordenadora pedagógica do curso, do 2º sem./2013, participante da pesquisa, é graduada em Letras, com habilitação em Português, e, na ocasião da coleta, realizava seu doutorado na Universidade de São Paulo e coordenava, o projeto de extensão do curso de PLE, no instituto de estudos linguísticos da universidade, há dois anos. A coordenadora pedagógica do curso, do 1º sem./2014, também participante da pesquisa, é graduada em Letras, com habilitação em Português e em Francês, com mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo e com Pós-doutorado pela *Université de Paris 3 - Sorbonne Nouvelle*. Por razões éticas, todos os participantes da pesquisa foram tratados por nomes fictícios.

Embora existisse o risco de identificação dos participantes da pesquisa, salientamos que fizemos o possível para que suas identidades fossem preservadas, isto é, mantidas em sigilo absoluto. Para tanto, alteramos e/ou omitimos nomes e informações que pudessem identificá-los. Para não causar qualquer tipo de constrangimento aos participantes, eles foram consultados sempre, antes de qualquer aplicação do questionário e/ou entrevista, se estavam realmente à vontade e interessados em participar da pesquisa. Asseguramos que os participantes não sofreriam, em hipótese alguma, qualquer tipo de retaliação caso não

⁶⁹ O segundo estudante com o pior desempenho, também, se recusou a participar da entrevista semi-estruturada. Desse modo, como o semestre já havia se encerrado, não conseguimos encontrar mais estudantes da turma para a entrevista porque eles já haviam retornado aos seus países de origem.

quisessem participar da pesquisa. Além disso, acrescentamos aos participantes que eles não teriam nenhum gasto ou ganho financeiro pela participação.

2.4 Diante do objeto e do *corpus*

O *corpus*⁷⁰ de nossa pesquisa compõe-se de documentos oficiais, instituídos pelo Governo Federal ou pelas instâncias administrativas da instituição pesquisada (instituto de estudos linguísticos e setor de RI), e que tratam direta ou indiretamente da promoção da língua portuguesa para estrangeiros. Seguem, abaixo, os documentos utilizados:

Quadro 1 - Descrição do *corpus* documental da pesquisa

	Documentos	Instância responsável	Relação com o ensino de PLE
1	Acordos Bilaterais, firmados pela instituição, para promover o intercâmbio de estudantes, professores e técnico-administrativos entre países.	Setor de RI	indireta
2	Portaria Nº 1.350, de 25 de novembro de 2010, que dispõe sobre o Exame para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).	Governo Federal	direta
3	Portaria Nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, que Institui o Programa Inglês Sem Fronteiras (IsF).	Governo Federal	nenhuma
4	Portaria Nº 973, de 14 de novembro de 2014, que institui o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).	Governo Federal	direta
5	Projeto de Extensão intitulado Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros: ações de intervenção para o aprimoramento do ensino de português como língua estrangeira (PLE).	Instituto de Estudos Linguísticos	direta

Nosso *corpus* constitui-se também das respostas dadas aos questionários abertos por 26 estudantes, das respostas de sete entrevistas, também com estudantes, e das repostas das entrevistas com três professores e com dois coordenadores do curso de PLE. Todas as entrevistas semi-estruturadas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. A transcrição dos dados das entrevistas e dos questionários abertos foi feita de acordo com o que

⁷⁰ O *corpus* é constituído de recortes dos documentos elencados no Quadro 1.

realmente foi produzido pelos entrevistados. No entanto, para que os dizeres ficassem claros e inteligíveis, realizamos, quando necessário, a transcrição utilizando a seguinte legenda:

Quadro 2 - Legenda referente à transcrição das entrevistas

LEGENDA	
P	pesquisador
/.../	pausa mais longa na fala
...	pausa curta ou fragmentos incompletos
‘ ’	palavra pronunciada incorretamente
[]	transcrição em português de palavra pronunciada ou escrita incorretamente ou em outro idioma
<i>Em itálico</i>	palavras ou frases em idiomas diferentes do português
(INCOMP)	incompreensível
()	comentários do pesquisador

O *corpus* foi organizado de forma que pudéssemos analisá-lo de acordo com as perguntas de pesquisa e com os objetivos a serem discutidos.

2.5 Instrumentos para a coleta de dados

Na pesquisa documental:

Nossa pesquisa documental foi basicamente realizada via o site de busca Google (<https://www.google.com.br>) da *internet* de onde coletamos alguns documentos oficiais já produzidos (portarias, projetos, e etc), no âmbito do Governo Federal, para a promoção do ensino de PLE. Além disso, buscamos pessoalmente por documentos elaborados, no mesmo teor, pelo instituto de estudos linguísticos (que oferece o curso de PLE) e pelo setor de Relações Internacionais (RI) de uma instituição federal de Minas Gerais.

Na pesquisa de campo:

Antes de dar início à coleta de dados, entregamos aos participantes da pesquisa o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*⁷¹, o qual foi lido e assinado por todos. Posteriormente, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados:

⁷¹ Documento elaborado em conformidade com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição pesquisada.

a) **questionário aberto** aplicado aos estudantes estrangeiros do curso de PLE. O questionário foi composto por cinco perguntas abertas e uma de múltipla escolha. A aplicação do questionário justifica-se pela necessidade de mapear o perfil do estudante, isto é, conhecê-lo melhor e perceber a sua relação com a língua portuguesa;

b) **entrevistas semi-estruturadas** com os estudantes, com o professor e com o coordenador do curso de PLE, as quais foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Para a aplicação da entrevista aos estudantes, elaboramos cinco questões abertas. Para a aplicação da entrevista ao professor e ao coordenador, elaboramos também cinco perguntas, sendo as mesmas para ambos;

c) **avaliação das produções** dos estudantes pelo pesquisador. A coleta das atividades e das provas realizadas pelos estudantes, bem como das notas obtidas, se justifica pelo nosso interesse em verificar o desempenho linguístico dos estudantes ao longo do curso, identificando os indícios de possíveis processos de identificação desses estudantes com a língua portuguesa. A partir deste instrumento, acreditamos ter agregado dados que nos ajudem a responder nossas perguntas de pesquisa.

A seguir um quadro resumo com o total de participantes (estudantes, professores e coordenadores) de nossa pesquisa e com os instrumentos utilizados.

Quadro 3 - Descrição da coleta de dados:
quantidade de participantes e os instrumentos utilizados

SEMESTRES INSTRUMENTOS E PARTICIPANTES	2º/2013	1º/2014	TOTAL
	TURMAS BI A e B	TURMAS BI C, D e E	
Questionário aberto ESTUDANTES	05	21	26
Entrevista semi-estruturada ESTUDANTES	02	05	07
Avaliação das produções ESTUDANTES	05	12	17
Entrevista semi-estruturada PROFESSORES	01	02	03
Entrevista semi-estruturada COORDENADORES	01	01	02

2.6 Procedimentos para a coleta de dados

Na pesquisa documental:

Em março de 2013 e dezembro de 2014, realizamos uma pesquisa na internet em busca de documentos oficiais implantados pelo governo brasileiro para o fomento da língua portuguesa para estrangeiros tanto no Brasil quanto no exterior. Em novembro de 2014, entramos em contato por e-mail com o MEC, em busca de informações atualizadas sobre a possibilidade de algumas ações iminentes para a área de PLE. Em junho de 2013 e dezembro de 2014, consultamos a coordenação do curso de PLE do instituto de estudos linguísticos e o setor de RI, a fim de catalogar os documentos existentes para a promoção do ensino de PLE na instituição pesquisada.

Na pesquisa de campo:

Inicialmente, ressaltamos o porquê de nossa escolha em coletar dados em um curso de PLE oferecido por um instituto de estudos linguísticos de uma instituição federal de Minas Gerais. O motivo foi que este curso, além de atuante há mais de dez anos, recebe regularmente estudantes estrangeiros participantes de programas de mobilidade internacional, nos cursos de graduação, e de programas de pós-graduação, da instituição. Conforme mencionamos no item da *Introdução*, após consulta a alguns centros de idiomas particulares, percebemos que cursos de PLE não são oferecidos na maioria deles.

Assim, os procedimentos da coleta de dados, em um curso de PLE de uma universidade federal, foram desenvolvidos na seguinte ordem, nos dois semestres (2º sem./2013 e 1º sem./2014):

a) encontramos, em janeiro de 2014 (2º sem./2013) e em junho de 2014 (1º sem./2014), com o **coordenador**⁷² do curso de PLE para fornecer explicações sobre nossa pesquisa e para solicitar sua autorização para nossa coleta de dados. Após a autorização do coordenador, pedimos sua assinatura no *Documento de Solicitação de Autorização de Coletas de Dados*, exigido pelo Comitê de Ética (CEP). Neste encontro, consultamos também se o coordenador

⁷² Em razão da mudança de coordenador do curso de PLE de um semestre para outro, realizamos duas entrevistas, sendo uma com a coordenadora do 2º/2013 e outra com a coordenadora do 1º/2014.

poderia participar de nossa entrevista semi-estruturada. Tendo obtido seu consentimento, pedimos sua assinatura no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), também exigido pelo Comitê de Ética (CEP), e aplicamos a entrevista semi-estruturada, em março de 2014 (2º sem./2013) e em novembro de 2014 (1º sem./2014);

b) encontramos, em janeiro de 2014 (2º sem./2013), com o **professor** do curso de PLE, do nível B1 - Turma A, que também lecionou no B1 - Turma C durante o 1º sem./2014, e, em maio de 2014 (1º sem./2014), com os **professores** do B1 - Turma C e Turma D, para esclarecimentos sobre os objetivos de nossa pesquisa e para solicitar suas autorizações para que pudéssemos aplicar os questionários abertos aos estudantes e, também, avaliar suas produções. Nesse encontro, indagamos se os professores poderiam também participar da entrevista semi-estruturada. Tendo obtido o consentimento para entrevistá-los, pedimos suas assinaturas no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), exigido pelo Comitê de Ética (CEP), e aplicamos as entrevistas semi-estruturadas aos professores, em março de 2014 (2º sem./2013) e em junho e agosto de 2014 (1º sem./2014);

c) encontramos com os **estudantes** do curso de PLE, sendo, em janeiro de 2014 (2º sem./2013), com quatro do nível B1 - Turma A e com um do B1 - Turma B, e, em junho de 2014 (1º sem./2014), com dois do B1 - Turma C, com oito do B1 - Turma D e com onze do B1 - Turma E, para informá-los sobre os objetivos de nossa pesquisa e consultá-los sobre quem estaria disposto a dela participar. Tendo obtido o consentimento dos estudantes para responderem o questionário aberto, pedimos que lessem e, posteriormente, assinassem o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE), exigido pelo Comitê de Ética (CEP)⁷³, o qual foi lido por todos em língua portuguesa, sem a necessidade de apresentar-lhes as versões do documento em outros idiomas;

d) aplicamos, em janeiro de 2014 (2º sem./2013), os **questionários abertos aos estudantes** do curso de PLE do B1 - Turma A e B1 - Turma B, e, em junho de 2014 (1º sem./2014), aos estudantes do B1 - Turma C, do B1 - Turma D e do B1 - Turma E. A coleta desses questionários ocorreu, propositalmente, meses após o início das aulas porque pretendíamos,

⁷³ Caso algum estudante estrangeiro não compreendesse o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) em língua portuguesa, disponibilizamos a tradução do referido documento também em língua inglesa. Caso o estudante não compreendesse também o termo em língua inglesa, pediríamos o apoio ao instituto de estudos linguísticos da instituição pesquisada, para que alguém, que conhecesse a língua materna do estudante estrangeiro, pudesse traduzir o TCLE, o que não aconteceu.

como já mencionamos, que os estudantes já tivessem tido um contato prévio com a língua portuguesa;

e) coletamos as avaliações, ao final de cada semestre, isto é, em fevereiro de 2014 (2º sem./2013) e em agosto de 2014 (1º sem./2014), das **produções dos estudantes** que se dispuseram a participar da pesquisa. Estas produções referem-se às atividades avaliativas de final de curso aplicadas pelo professor regente da turma;

f) escolhemos os **estudantes** para a **entrevista semi-estruturada**, com base no seguinte critério: desempenho dos estudantes na produção avaliativa de final de curso. Desse modo, selecionamos dois estudantes, sendo um que apresentou o melhor desempenho e um que obteve o pior desempenho. Consultamos os estudantes escolhidos para saber se estariam dispostos a participar da entrevista semi-estruturada e, tendo o consentimento de ambos, pedimos que eles lessem e, posteriormente, assinassem o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE) exigido pelo Comitê de Ética (CEP). Aplicamos a entrevista semi-estruturada aos estudantes estrangeiros do 2º sem./2013, em fevereiro de 2014, e do 1º sem./2014, em agosto de 2014.

Observação: Os instrumentos de pesquisa aplicados aos estudantes, isto é, o questionário aberto e a entrevista semi-estruturada, estavam disponíveis somente em língua portuguesa. No entanto, se o estudante apresentasse alguma dúvida na compreensão das perguntas, o pesquisador tentaria esclarecê-las, utilizando a língua portuguesa, em primeiro lugar, e, em segundo lugar, a língua inglesa⁷⁴, caso o estudante falasse o inglês e não tivesse compreendido nossa tentativa de explicação em língua portuguesa. No que tange às respostas a serem dadas pelo estudante estrangeiro, tanto no questionário aberto quanto na entrevista semi-estruturada, solicitamos que o estudante utilizasse a língua portuguesa e/ou a língua inglesa. Caso o estudante estrangeiro não conseguisse se expressar nem em língua portuguesa e nem em língua inglesa, ele poderia responder o questionário aberto e a entrevista semi-estruturada em sua língua materna (espanhol, francês, italiano, japonês, russo, etc). E para a tradução das respostas desses estudantes, poderíamos contar com o apoio de profissionais do instituto de estudos linguísticos da instituição pesquisada, que fossem proficientes no idioma dos estrangeiros. Salientamos que a maioria dos estudantes responderam tanto o questionário

⁷⁴ Nossa escolha pela língua inglesa se deu em virtude de ser o idioma de intermediação mais utilizado no mundo atualmente.

aberto quanto a entrevista semi-estruturada em língua portuguesa, no entanto, houve algumas respostas em língua inglesa e em língua espanhola produzidas por falantes nativos destes idiomas.

2.7 Procedimentos para a análise de dados

Os dados coletados, a partir da seleção de documentos oficiais estabelecidos para a promoção do PLE e das respostas dos questionários abertos e das entrevistas transcritas e também das avaliações das produções, foram organizados por tipo de instrumento. Após a compilação dos dados, selecionamos os excertos do *corpus* que julgamos mais significativos para nossa análise no que diz respeito aos dizeres dos documentos, aos posicionamentos dos estudantes e dos profissionais de PLE em relação à questão política do ensino de PLE no Brasil.

Analizamos excertos dos documentos, os dizeres dos estudantes, do professor e do coordenador do curso de PLE à luz da Língua Crítica e da Pragmática, mobilizando também conceitos de identidade e de identificação na perspectiva dos Estudos Culturais; não essencialistas. Tendo como base teórica o caráter performativo da linguagem, discutimos a questão da política de representação sobre a língua portuguesa, construída por meio das políticas de nomeação e designação dos participantes da pesquisa, e refletimos a respeito das implicações da atual política linguística para o ensino de PLE sobre os processos de identificação dos estudantes com o português.

CAPÍTULO 3 - DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 *Quando eu cheguei ao Brasil, eu não falava nem ‘oi’.*

Processos de identificação com a língua portuguesa

A partir de uma análise preliminar, tivemos uma dificuldade em visualizar uma política linguística claramente estabelecida para o ensino de PLE na instituição pesquisada e, de modo geral, também no Brasil e no exterior. A procura pela aprendizagem da língua portuguesa na instituição de nossa pesquisa, no caso dos estudantes estrangeiros participantes de programas de mobilidade internacional, acontece, na maioria das vezes, na chegada dos estudantes, porque muitos vêm ao Brasil sem falar o português. Para a maior parte dos estudantes recebidos, não se exige a apresentação, antes da chegada no país, de qualquer certificado de proficiência no idioma, exceto para os estudantes do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) e do Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) que mencionaremos logo adiante. A não exigência quanto à apresentação do teste de proficiência da língua portuguesa, de forma homogênea a todos os estudantes estrangeiros, talvez sinalize a pouca preocupação com a política do ensino de PLE na universidade onde nossa pesquisa foi desenvolvida.

Após consultar, por e-mail, o setor de Relações Internacionais (RI) de algumas Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil⁷⁵, percebemos que a maioria delas também não exige que os estudantes estrangeiros recebidos apresentem qualquer certificado de proficiência em português. Segue, abaixo, um quadro com as instituições consultadas e as respostas dadas à pergunta: *Sua instituição exige que os estudantes estrangeiros apresentem, como um dos documentos de candidatura aos programas de mobilidade, algum certificado de proficiência em língua portuguesa? Se sim, qual é o certificado?*

Quadro 4 - Consulta às universidades sobre a exigência do certificado de proficiência em língua portuguesa aos estudantes estrangeiros

Universidades Brasileiras		Respostas das instituições
NORTE		
1	UFPA Universidade Federal do Pará	Não. A instituição informou que oferece um curso de português aos estudantes estrangeiros não fluentes.

⁷⁵ Informações obtidas em jan. 2015.

NORDESTE		
2	UFC Universidade Federal do Ceará	Não. Exige-se somente aos estudantes do PEC-G e do PEC-PG cuja seleção é feita pelo MRE.
3	UFRN Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Não. A UFRN informou não solicitar o certificado porque oferece o curso de português para estrangeiros.
CENTRO-OESTE		
4	UnB Universidade de Brasília	Não.
5	UFG Universidade Federal de Goiás	Não. A instituição informou que oferece aos estudantes estrangeiros, antes do início das aulas, um curso de português com duração de duas semanas e, também, durante todo o semestre.
6	UFMT Universidade Federal de Mato Grosso	Não. A instituição oferta o curso de português para os estudantes estrangeiros em intercâmbio. Informaram que estão em processo de credenciamento como posto aplicador do Celpe-Bras. Salientaram, ainda, que aderiram ao Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação da Organização dos Estados Americanos (PAEC-OEA), de pós-graduação, cujo edital de seleção exige a apresentação mínima do nível intermediário superior de Português por meio do Celpe-Bras até: - Mestrado: semestre anterior à defesa da dissertação; - Doutorado: ano anterior à defesa da tese.
7	UFGD Universidade Federal da Grande Dourados	Às vezes. A exigência de comprovação de proficiência em língua portuguesa está condicionada aos acordos de cooperação firmados pela UFGD que podem ou não exigir a apresentação do certificado. Por isso, nem sempre há, na universidade, a exigência de comprovação de proficiência em língua portuguesa.
SUDESTE		
8	UFMG Universidade Federal de Minas Gerais	Não. A universidade recomenda um nível intermediário da língua. Os estudantes estrangeiros recebidos participam de cursos de português oferecidos pela UFMG.
9	UFV Universidade Federal de Viçosa	Não. A UFV salientou que os estudantes estrangeiros recebidos dispõem de um curso de português e, também, que alguns docentes da graduação e da pós-graduação da instituição tem oferecido, desde 2014, disciplinas em língua inglesa.
10	PUC-Minas Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Não. Exige-se somente aos estudantes do PEC-G e do PEC-PG cuja seleção é feita pelo MRE.
11	UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro	Não. Contudo, a UFRJ informou que os documentos de candidatura apresentados pelos estudantes estrangeiros devem ser redigidos em português. Desse modo, caso o professor avaliador perceba qualquer deficiência linguística do estrangeiro em português pode condicionar a aceitação à inscrição em um curso de língua portuguesa que é oferecido gratuitamente pela universidade.

12	Unifesp Universidade Federal de São Paulo	Em alguns casos. Não se exige o certificado de proficiência aos alunos estrangeiros recebidos na graduação, mas somente para aqueles recebidos na pós-graduação.
13	UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Não.
SUL		
14	UFPR Universidade Federal do Paraná	Não, pois os estudantes estrangeiros cursam português durante o intercâmbio. Exige-se somente aos estudantes do PEC-G e do PEC-PG.
15	UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Às vezes. Somente alguns cursos de graduação da UFRGS exigem o comprovante de proficiência em língua portuguesa, mas na maioria dos cursos não é solicitado. A instituição informou estar discutindo a apresentação do comprovante como um critério obrigatório, mas ainda não tinha um posicionamento definitivo sobre o assunto.
16	UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	Sim. A não apresentação do certificado de proficiência em português pode acarretar a não homologação da candidatura do estudante estrangeiro. A instituição exige o certificado em nível intermediário emitido por qualquer instituição de ensino ou professor de língua portuguesa.

Dentre as dezesseis IES espalhadas nas diversas regiões do Brasil, em doze instituições (UFPA, UFC, UFRN, UnB, UFG, UFMT, UFMG, UFV, PUC-Minas, UFRJ, UNESP e UFPR) não se exige que os estudantes estrangeiros apresentem o certificado de proficiência em PLE. Apenas em uma universidade, a UFSC, a apresentação do certificado de PLE é condição obrigatória para a inscrição dos estudantes estrangeiros nos programas de mobilidade internacional. Além disso, em três universidades (UFGD, Unifesp e UFRGS), a exigência do certificado não é uma obrigatoriedade para todos os cursos, mas somente para alguns, enquanto na UFRGS se discute a possibilidade de exigir o certificado definitivamente, assunto que ainda tem sido debatido nessa universidade.

No caso da instituição de nossa pesquisa, a vinda dos estudantes estrangeiros, participantes de programas de mobilidade internacional, pode acontecer via **acordos bilaterais**, firmados por iniciativa da própria universidade, ou por meio de **programas de mobilidade instituídos pelo governo federal** em parceria com outros países e regulados pelas agências de fomento brasileiras e/ou estrangeiras. Os programas a seguir são os mais comuns e se desenvolvem na instituição há muitos anos: Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PEG-G) e Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEG-PG), ambos destinados aos países menos desenvolvidos da África, da Ásia, da América Latina e do

Caribe; Programa de Mobilidade Acadêmica Regional em Cursos Acreditados (MARCA); Programa BRASil France Ingénieur TECnologia (BRAFITEC), com a França; etc⁷⁶.

A partir de uma análise dos dizeres presentes nos **168 acordos bilaterais**⁷⁷ estabelecidos entre a instituição pesquisada e as universidades estrangeiras, não percebemos qualquer menção à necessidade (ou à obrigatoriedade) de os estudantes estrangeiros apresentarem, como condição para a realização do intercâmbio, o certificado de proficiência em língua portuguesa. Segue anexo nesta dissertação o modelo do Acordo Bilateral comumente firmado pela instituição na qual realizamos nossa pesquisa. Já em relação aos **programas de mobilidade**, somente se exige a apresentação do atestado de proficiência em português aos candidatos do PEC-G e do PEC-PG, de países não lusófonos.

No caso desses programas, o PEC-G e o PEC-PG, o documento exigido é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), exame desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC). Assim, no caso dos candidatos ao PEC-G, como a proficiência em língua portuguesa é condição para participação no programa, os estudantes pré-selecionados e não proficientes no idioma não podem se apresentar nas universidades até que obtenham o Celpe-Bras. Nesse sentido, a IES, quando receber o estudante, já selecionado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), por meio da Divisão de Temas Educacionais (DCE), não necessita exigir dele a comprovação da proficiência em língua portuguesa porque o estudante só foi definitivamente aceito pelo MRE/DCE após sua aprovação no Celpe-Bras.

O Celpe-Bras é regulamentado pela Portaria Nº 1.350 do MEC⁷⁸ e tem por objetivo, segundo seu Art. 2º, “[...] avaliar a proficiência em língua portuguesa como língua estrangeira” e destina-se, conforme seu Art. 4º, a “[...] cidadãos estrangeiros; brasileiros cuja língua materna não seja o português. A Portaria dispõe das diretrizes gerais para o funcionamento do Celpe-Bras que, de acordo com o Art. 12, é [...] composto de Parte Oral e Parte Escrita, terá seu conteúdo, metodologia, abordagem e correção definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em edital próprio”. Além disso, a Portaria determina que o exame seja aplicado pelo menos uma vez por ano, no

⁷⁶ Informações obtidas junto ao setor de Relações Internacionais (RI) de uma universidade federal de Minas Gerais, em 16 dez. 2014.

⁷⁷ Informações obtidas junto ao setor de Relações Internacionais (RI) de uma universidade federal de Minas Gerais, em 16 dez. 2014.

⁷⁸ BRASIL. Portaria do Ministro de Estado da Educação nº 1.350, de 25 de novembro de 2010. Dispõe sobre o Exame para Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras. Brasília, DF, 25 nov. 2010. Disponível em: <file:///D:/Downloads/20101126082010Portaria_1350-CELPE-BRAS.pdf> Acesso em: 16 mar. 2014.

Brasil e no Exterior, e que a sua Comissão Técnico-Científica seja constituída por docentes pesquisadores brasileiros atuantes na área de PLE.

Ademais, a Portaria estabelece a competência do Inep para credenciar, recredenciar ou descredenciar os Postos Aplicadores do exame os quais são constituídos por instituições de ensino ou diplomáticas. Os Postos Aplicadores devem auxiliar o Inep no processo de inscrição, aplicação e avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras e, também, de acordo com o Art. 10, item III, trabalhar na “[...] difusão da língua portuguesa, por meio do oferecimento de cursos de Língua Portuguesa para Estrangeiros”. Seguem os Postos atualmente credenciados⁷⁹, em quantidades: a) No Brasil: 4 na Região Norte, 1 na Região Centro-Oeste, 3 na Região Nordeste, 6 na Região Sudeste e 7 na Região Sul; b) No Exterior: 1 na Alemanha, 5 na Argentina, 1 na Áustria, 2 na Bolívia, 1 no Chile, 2 na China, 3 na Colômbia, 1 na Coreia do Sul, 1 na Costa Rica, 1 no Equador, 3 na Espanha, 4 nos Estados Unidos, 5 na França, 1 na Guiana, 1 na Inglaterra, 1 na Itália, 1 no Japão, 1 no México, 1 na Nicarágua, 1 na Nigéria, 1 no Paraguai, 2 no Peru, 1 na Polônia, 1 na República Dominicana, 1 na República De El Salvador, 1 na Suíça, 1 no Suriname, 1 no Uruguai e 1 na Venezuela.

A universidade de nossa pesquisa não é um posto aplicador do Celpe-Bras. Se assim o fosse, talvez tivesse maiores condições de exigir o certificado, principalmente, daqueles que chegam na instituição sem apresentá-lo. Este fato nos leva a indagar se a quantidade de postos aplicadores distribuídos nas regiões brasileiras, bem como em alguns países do mundo, é suficiente para atender à demanda de estudantes estrangeiros que pretendem estudar no Brasil. A nosso ver, a existência desses postos em cada uma das universidades brasileiras talvez possa representar maior oportunidade de o estrangeiro realizar o exame e, então, obter o certificado de proficiência em português, caso ainda não o possua. De acordo com a Portaria Nº 1.350, que regulamenta o Celpe-Bras, em seu Art. 2º, § 2º:

Cabe às instituições e órgãos que utilizam o Celpe-Bras definir os critérios de utilização do Exame, podendo definir, inclusive, um prazo de validade para aceitação do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros.

Assim, de acordo com a citação acima e com nossa reflexão sobre o Celpe-Bras desenvolvida até aqui, percebemos que as IES brasileiras dispõem de um recurso favorável, estruturado e seguro para exigir dos estudantes intercambistas a proficiência em língua

⁷⁹Postos Aplicadores credenciados para aplicação do Celpe-Bras - 2013.2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/celpbras_institcredenciadas.pdf> Acesso em: 16 mar. 2014.

portuguesa. O Celpe-Bras funciona periodicamente em todo o território nacional e no exterior e suas informações gerais, manual do candidato e calendário de aplicação dos exames, podem ser acessados pelo site do Inep: <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>. Desse modo, destacamos que as IES, a partir do estabelecimento de resoluções internas em suas instâncias acadêmicas, poderiam, amparadas pela referida Portaria, criar as próprias regras para a utilização desse exame, bem como para definir o prazo de validade do certificado de proficiência em português a ser apresentado pelos estudantes estrangeiros recebidos.

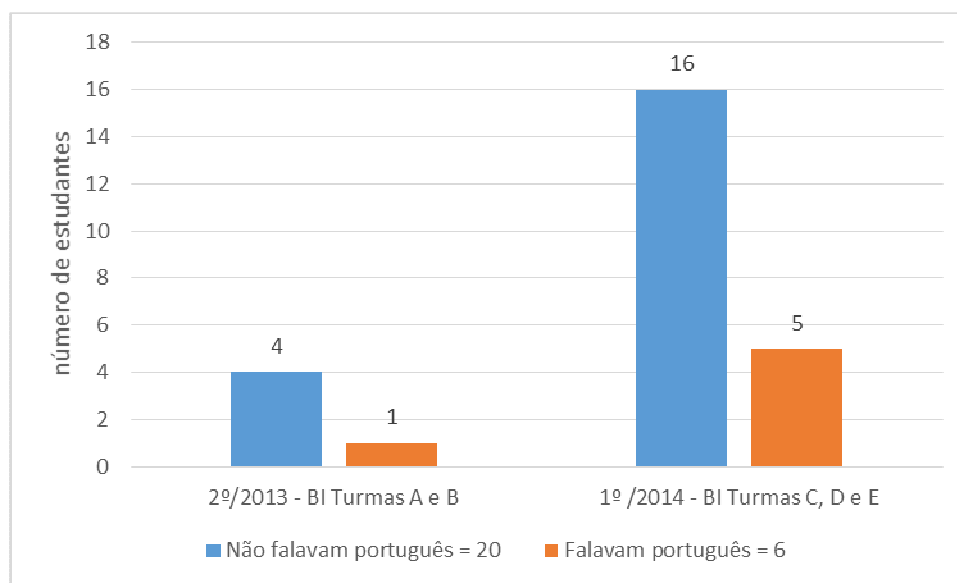
No que tange aos candidatos estrangeiros do Programa BRAsil France Ingénieur TECnologia (BRAFITEC), não são exigidos o Celpe-Bras e nem outro certificado de proficiência da língua portuguesa. Esse programa, sob o regimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), permite, por meio de seus editais, que os docentes das IES brasileiras apresentem suas propostas ou projetos de parcerias universitárias entre o Brasil e a França para a troca de estudantes de graduação das áreas de Engenharias. Esses projetos, uma vez aprovados pela CAPES, passam a vigorar na instituição dos docentes que submeteram a proposta e, também, nas instituições francesas parceiras do projeto. A seleção dos estudantes é realizada por meio de editais e a duração dos projetos é de dois anos, podendo ser prorrogado por mais dois. A instituição pesquisada, no final do ano de 2014, contava com seis projetos BRAFITEC.

Após consultar o setor de RI da instituição, fomos informados que na redação de todos os projetos BRAFITEC da universidade é mencionada a necessidade de o estudante, tanto francês quanto brasileiro, ter o conhecimento do idioma estrangeiro no ato do processo de candidatura ao Programa BRAFITEC. No entanto, segundo informações do setor, a apresentação do certificado de proficiência em língua portuguesa não acontece (não é obrigatoriamente uma exigência) para os estudantes franceses, enquanto a entrega do certificado de proficiência em língua francesa (emitido pela Aliança Francesa ou pelo Centro de Idiomas da instituição) é um requisito de candidatura para os estudantes brasileiros.

Além da análise dos **acordos bilaterais**, firmados pela instituição pesquisada (a fim de se perceber a necessidade ou não de apresentação do certificado de proficiência de português pelos estudantes estrangeiros), e da Portaria N° 1.350, que regulamenta o Celpe-Bras (no intuito de observar sua estrutura e abrangência), consultamos alguns estudantes estrangeiros participantes do curso de PLE da universidade a respeito de sua relação com a língua portuguesa antes do início do intercâmbio. Compilamos, no quadro abaixo, a partir das respostas dos estudantes em relação à pergunta do questionário aberto (*Você já sabia falar português antes de vir ao Brasil? Se sim, onde e como aprendeu?*), a quantidade de

estudantes que afirmaram que já conheciam a língua portuguesa e aqueles que disseram que não a conheciam antes do início do intercâmbio. Notamos que quase 80% dos estudantes estrangeiros, considerando um total de 26 alunos, das cinco turmas entrevistadas, não tiveram nenhum contato com a língua portuguesa antes de iniciarem o intercâmbio no Brasil.

Figura 1. Relação dos estudantes estrangeiros e o conhecimento da língua portuguesa



Assim, quase sempre, o nível de conhecimento da língua portuguesa pelos estrangeiros é nulo ou insuficiente para dar início às atividades do intercâmbio, tais como cursar as disciplinas (com participação ativa) e/ou realizar estágios. Por essa razão, aproximadamente 98% dos estudantes estrangeiros (considerando os participantes de programas de mobilidade nos cursos de graduação que chegam por meio do setor de RI)⁸⁰ têm interesse no curso básico de PLE oferecido pela instituição pesquisada tão logo iniciam suas atividades acadêmicas. Para a vinda do estrangeiro, muitas vezes, não há um planejamento pessoal e antecipado de aprendizagem efetiva da língua portuguesa e, por isso, ele deve (ou deveria) aprender o português assim que chega na instituição. Vejamos abaixo como se deu a aprendizagem da língua portuguesa pela intercambista Camila (1º sem./2014), de El Salvador:

⁸⁰ Dados obtidos junto ao Setor de Relações Internacionais da instituição pesquisada.

Recorte 1 - Camila_estudante_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P) - E no seu caso, você está tendo dificuldades para aprender o português?
 Camila - Não, não. Só acho que a dificuldade é porque algumas vezes eu não conheço algumas palavras, mas eu pergunto assim: - “Você poderia explicar para mim o que significa isso que você está falando?” E as pessoas sempre tentam me explicar com outras palavras, mostrando-me o jeito, então é mais fácil.

P - Uhum, que bom. E o que você acha que dificulta o acesso do estrangeiro ao ensino da língua portuguesa?

Camila - Humm, eu acho que é... porque no meu país não tem muitas escolas que ensinam português, porque, não sei porque lá, eles como que, as pessoas buscam mais estudar inglês, francês, mas quase nunca estudam português, então não tem muitas escolas que ensinam português, só a emb..., emb... como se fala *embajada* [embaixada]?

P - Embaixada. Na Embaixada tem lá?

Camila - Na Embaixada tem curso de português.

P - É?

Camila - Sim.

P - E a quantidade de vagas, como que funciona? Você teve acesso antes de vir para o Brasil, você teve algum curso?

Camila - Não, eu pesquisei, mas não tinha vagas mais. Porque é difícil, porque são poucas. E como o preço é barato, muitas pessoas como que querem estudar e muitas pessoas ficam sem poder ser dada.

P - A Embaixada do Brasil é em El Salvador?

Camila - Uhum, sim.

P - E você veio já sabendo o português ou não?

Camila - Não, não sabia nada.

P - Aprendeu aqui?

Camila - Aprendi aqui.

Notamos, pelos dizeres de Camila (1º sem./2014), que chegou ao Brasil para participar do programa de intercâmbio e não sabia falar a língua portuguesa, (“Não, não sabia nada”), a dificuldade encontrada por ela para ter acesso ao ensino da língua portuguesa em seu país de origem. De acordo com a estudante, não há em seu país escolas que ensinam o português, em razão da preferência das pessoas pela aprendizagem do inglês e do francês e quase nunca do português. Do mesmo modo como Camila (1º sem./2014) veio estudar ao Brasil sem saber antecipadamente a língua portuguesa, notamos, no âmbito de nosso estudo, que estudantes de outros países também vieram e alegaram não conhecer o português pela falta de cursos do idioma no exterior. Vejamos, abaixo, os dizeres de Bruna (2º sem./2013), da Venezuela, e de Roberto (1º sem./2014), da França:

Recorte 2 - Bruna_estudante_questionário aberto 2º sem./2013.

Pesquisadora (P) - Você já sabia falar português antes de vir ao Brasil? Se sim, onde e como aprendeu?

Bruna - Quando eu chegue [cheguei] ao Brasil, eu não falava nem oi. Só aprendi aqui, minha primeira palavra foi lembro: devagar.

[...]

P- Você pretende continuar a estudar a língua portuguesa em seu país de origem? Por quê?

Pretendo, sim porque gosto destes [deste] país [país], assim seja só para viajar quando eu quiser eu quero aprender mais, além [além] de que eu não quero esquecer o que com tanto esforço eu tive que aprender. Assim que sim [Se] você tem algum jeito para eu continuar estudando a língua portuguesa, só me falam que vou ter tempo de mais [demais], porque gostei muito.

Recorte 3 - Roberto_estudante_questionário aberto 1º sem./2014.

Pesquisadora (P) - Você pretende continuar a estudar a língua portuguesa em seu país de origem? Por quê?

Roberto - Eu acho que eu não vou continuar a estudar a língua portuguesa em meu país de origem mas eu vou continuar conversar em português com meus amigos Brasileiros que não falam inglês [inglês]. Então, eu vou melhorar mas eu acho que eu não vou estudar mais, não tenho aulas lá.

A frase produzida pela estudante Bruna no questionário aberto (2º sem./2013), (“Quando eu chegue [cheguei] ao Brasil, eu não falava nem oi”), poderia sinalizar duas situações: 1) a falta de uma política claramente estabelecida para o ensino de PLE e, conseqüentemente, a carência de cursos de português na Venezuela ou 2) o desinteresse da própria aluna na busca de um curso de português em seu país antes do início do intercâmbio. Mas, conforme será mostrado mais adiante, Bruna, em um outro momento, explica claramente sua vontade de aprender o português. De qualquer modo, a frase a seguir produzida por Bruna (2º sem./2013), ao ser interrogada se pretendia continuar a estudar a língua portuguesa em seu país de origem e por quê, (“Assim que sim [Se] você tem algum jeito para eu continuar estudando a língua portuguesa, só me falam que vou ter tempo de mais [demais], porque gostei muito”), pode ser um sinalizador de uma política tímida para o ensino de PLE em seu país de origem, uma vez que Bruna (2º sem./2013) afirma não saber como poderá continuar a aprender o português na Venezuela. No mesmo sentido, Roberto (1º sem./2014), da França, afirma, no questionário aberto, ter interesse de aprimorar seu português, mas salienta não poder estudá-lo em seu país de origem pela falta de aulas (“Então, eu vou melhorar mas eu acho que eu não vou estudar mais, não tenho aulas lá”).

Desse modo, diferentemente do que ocorre com estudantes brasileiros no exterior, que devem aprender a língua do país de destino antes de embarcar para estudar (tendo à disposição no Brasil várias escolas de línguas como meio de alcançar o seu objetivo, isto é,

aprender a língua estrangeira - mais comumente, a língua inglesa), muitos estrangeiros que vêm ao Brasil alegam não ter acesso a cursos de língua portuguesa para estrangeiros.

As opiniões abaixo, no recorte 4, de Júlia (2º sem./2013), coordenadora do curso de PLE, bem como da estudante Bruna (2º sem./2013), da Venezuela, no recorte 5, reforçam nossa percepção sobre o quanto é difícil ter acesso a um curso de PLE no exterior, fato que, de certo modo, atrapalha inicialmente a integração do estrangeiro no programa de intercâmbio, porque o estudante apresenta dificuldades de seguir as atividades planejadas pelo motivo de não saber o português:

Recorte 4 - Júlia_coordenadora_entrevista 2º sem./2013.

Pesquisadora (P) - Existem estudantes com dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa no curso de português para estrangeiros? Que tipo de dificuldades e o que as explicam?

Júlia - Sim, a maioria tem muita dificuldade é com a aprendizagem da língua portuguesa. É... por quê? Porque eles chegam aqui sem saber nem dizer “bom dia”, não é? Pelos menos os que chegam para nós lá. Para você ter uma ideia, na primeira reunião semestral que a gente faz, antes do início do curso, muitos deles a gente tem que conversar na língua de origem, porque eles não sabem mesmo. Às vezes, eles sabem falar “oi”, “bom dia”, “muito obrigada”, “por favor”, mas se você desenvolve uma conversa, eles já pedem por favor para não falar, porque já não estão entendendo o que você está falando. Então, eu acho que... é... as dificuldades são inúmeras, porque eles chegam sem saber nada. A maio... esse é o nosso quadro aqui, tá? Eu estou traçando. Então existem estudantes com dificuldades? Sim.

Recorte 5 - Bruna_estudante_questionário aberto 2º sem./2013.

Pesquisadora (P) - Você gosta de estudar a língua portuguesa? Por quê?

Bruna - Sim, gosto de mais [demais]. Eu quero aprender mais ainda, só que o tempo não dá [dá], mais [mas] acho que o melhor jeito que eu pude ter para aprender ela foi vir aqui e aprender em mi dia a dia [meu dia-a-dia], eu, particularmente gosto porque e [é] algo muito diferente nos países de America [América], e porque nom. [em um] futuro não muito distante eu quiser [quero] voltar a morar aqui no Brasil para trabalhar. E gostaria de mais [muito de] poder dar aulas de português a meus colegas de meu país [país], para que um dia, sem [se] alguns tem que vir para aça [cá], não seja chato como quando eu cheguei [cheguei].

A coordenadora Júlia (2º sem./2013), no recorte 4, ao responder se havia estudantes com dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa, disse que a maior dificuldade dos estudantes estrangeiros está no fato de chegarem ao Brasil “sem saber nada” do idioma, o que está em consonância com o posicionamento da estudante Bruna (2º sem./2013), no recorte 5, que alegou ser muito ruim chegar ao Brasil sem saber o idioma. A estudante Bruna (2º sem./2013), ao ser interrogada se gostava de estudar a língua portuguesa, respondeu que sim e

ainda salientou a vontade de ensinar o português em seu país de origem aos colegas que tenham interesse em fazer intercâmbio no Brasil em razão da dificuldade encontrada ao chegar ao Brasil e não saber o português.

Percebemos, pelos dizeres de Bruna (2º sem./2013), no recorte 5, (“E gostaria de mais [demais] poder dar aulas de português a meus colegas de meu país [país]”), que ela, tendo tido dificuldades de aprender a língua, (“não quero esquecer o que com tanto esforço eu tive que aprender”), gostaria de ter aprendido a língua portuguesa antes de sua vinda ao Brasil, uma vez ter sido “chato” chegar ao Brasil e não saber falar o idioma, como aconteceu com ela. Outro depoimento no mesmo sentido foi o da estudante Ana (2º sem./2013), da Argentina, no recorte 6, que disse ter sido estimulada a falar o idioma, ao chegar na cidade para fazer o intercâmbio, porque precisava se comunicar para não ficar de “fora da sociedade”, como podemos ver abaixo:

Recorte 6 - Ana_estudante_questionário aberto 2º sem./2013.

Pesquisadora (P) - Existem pessoas, situações ou fatos que te estimularam a aprender a língua portuguesa? Comente.

Ana - Sim, ficar sim [sem] poder entender uma conversação, não poder te comunicar com as pessoas face [face-a-face] que senta [senti] a necessidade de aprender a falar o melhor q possa [que possa], escrever, entender. Aqui tudo mundo fala português e sim [se] eu não falo, fico fora da sociedade, então eu tenho que evitar isso e da forma de evitar e [é] aprender a língua. O que eu gosto muito é que aprendo palavras que a gente usa normalmente e que sim [se] estivera aprendendo lá, na Argentina, ninguém falaria para mim.

De acordo com os depoimentos de Bruna (2º sem./2013), no recorte 5, e de Ana (2º sem./2013), no recorte 6, percebemos que o fato de ambas não falarem o português, no início do intercâmbio, foi incômodo para elas. Para Ana (2º sem./2013), durante sua experiência acadêmica, não poder “entender uma conversação” e “não poder comunicar com as pessoas face-a-face” fez com que ela fosse impulsionada a aprender a língua, porque se incomodava com a situação de não compreender o que as pessoas lhe falavam e de não ser compreendida. A percepção das estudantes sobre a necessidade de saber o português antes do início do intercâmbio, somente quando já se encontravam em solo brasileiro, parece sinalizar a falta de uma política do ensino da língua portuguesa. Cabe aqui uma reflexão: talvez a tímida política para o ensino de PLE no exterior não esteja propiciando aos estrangeiros o reconhecimento da importância de saber a língua portuguesa antes da chegada no Brasil e tampouco garantindo oportunidades de aprendizagem dessa língua lá fora.

Nesse sentido, destacamos que o estabelecimento de políticas linguísticas mais consistentes para o ensino da língua portuguesa talvez possa propiciar a quem desejar aprendê-la melhores condições e oportunidades de aprendizado. Levando adiante um projeto político para o ensino da língua portuguesa, talvez possamos almejar que estudantes estrangeiros tenham um nível de conhecimento da língua suficiente para seguir as atividades iniciais do intercâmbio e, também, que tenhamos cada vez menos depoimentos como o de Ana (2º sem./2013), ao informar, no recorte 7, abaixo, que não “sabia nada” de português antes de vir ao Brasil e começar seus estudos na universidade brasileira:

Recorte 7 - Ana_estudante_entrevista 2º sem./2013.

Pesquisadora (P) - Você está gostando de estudar a língua portuguesa. E por quê?

Ana - Sim, muito gostando. Uma das... é ... uma das... um dos meus objetivos de vir aqui é... de estudar aqui esse estudar aprender é... matérias diferentes, mas eu acho que o meu primeiro objetivo era poder falar português. Eu não sabia nada! E (INCOMP) lá na Argentina não tem muitas pessoas que estudam português (INCOMP), só inglês e nunca passou por minha mente estudar português.

O fato de os estudantes estrangeiros iniciarem as atividades de intercâmbio sem prévio conhecimento da língua portuguesa e, por isso, precisarem aprendê-la em contexto de imersão, nos levou a perceber, a partir dos dizeres de alguns estudantes, a importância de o estrangeiro estabelecer um contato antecipado com a língua estrangeira em seu país de origem. Parece-nos que o contato anterior com a língua estrangeira favorece a relação do estudante com esse idioma, com o país de acolhimento, contribuindo assim favoravelmente para o aprimoramento da aprendizagem dessa língua em contexto de imersão. A partir dos dados coletados, durante o 2º semestre de 2013, notamos que, de um total de 05 estudantes⁸¹ do nível básico 1 (B1), todos com aproximadamente 3 meses de permanência no Brasil, apenas 01, Hugo (2º sem./2013), da Argentina, havia tido contato com a língua portuguesa em seu país de origem antes do início de sua participação no programa de mobilidade. Vale salientar que Hugo (2º sem./2013) foi quem obteve o melhor desempenho linguístico da turma. Vejamos, abaixo, nos recortes 8 e 9, como se deu o contato de Hugo (2º sem./2013) com a língua portuguesa:

⁸¹ **BI - Turma A:** Ana, Carlos e Hugo (Argentina) e Bruna (Venezuela). **BI - Turma B:** Isa (França).

Recorte 8 - Hugo_estudante_questionário aberto 2º sem./2013.

Pesquisadora (P) - Você já sabia falar português antes de vir ao Brasil? Se sim, onde e como aprendeu?

Hugo - Sim, sabia algumas coisas da língua, eu fiz um curso de português na Argentina e aprendi os conceitos básicos que foram muito úteis para aprender mais coisas da língua [língua].

Recorte 9 - Hugo_estudante_entrevista 2º sem./2013.

Pesquisadora (P) - Você está tendo dificuldades para aprender a língua portuguesa?

Hugo - Meu caso, achei que não, porque antes de vir eu fiz um curso de português, e que foi muito útil, se bem eu não focalizei, não estudei muito como deveria ter estudado, estava fazendo também as aulas na universidade e achei isso muito produtivo, porque quando eu vim para cá, é... você já consegue selecionar as palavras, as frases que se usam cotidianamente e descartar aquelas que você aprende num curso e que quase nunca se utiliza.

Notamos, no recorte 9, quando Hugo (2º sem./2013) afirma não ter tido dificuldades para aprender o português no Brasil, o quanto pareceu ter sido significativo para ele realizar um curso de língua portuguesa na Argentina antes do início de seu intercâmbio na instituição brasileira, (“antes de vir eu fiz um curso de português, e que foi muito útil, [...] e achei isso muito produtivo”). A utilização dos adjetivos “útil” e “produtivo” demonstra a satisfação do estudante em ter feito o curso em seu país de origem. Depreendemos que o contato prévio com a língua portuguesa parece ter sido favorável para que ele, em imersão no Brasil, pudesse aprender mais sobre a língua e tivesse melhores condições de obter um aproveitamento e um desempenho significativos no que tange às atividades planejadas para o seu intercâmbio na universidade brasileira. Reconhecemos que o oferecimento de cursos de PLE em países do exterior pode aumentar as chances de o sujeito identificar-se com a língua, além de possibilitar ao estudante intercambista, após o retorno ao seu país de origem, a continuação, caso queira, da aprendizagem dessa língua. Observemos abaixo, no recorte 10, como Hugo (2º sem./2013) percebe a língua portuguesa em seu contexto de intercâmbio, ao responder se estava gostando de estudar a língua portuguesa:

Recorte 10 - Hugo_estudante_entrevista 2º sem./2013.

Pesquisadora (P) - Você está gostando de estudar a língua portuguesa. E por quê?

Hugo - Eh, sim, sim, sim, estou gostando e uma das coisas porque eu estou estudando é porque...o primeiro eu é, eu vinha de férias aqui com meus pais, desde de criança, então

sempre gostei da cultura brasileira, do jeito brasileiro. Então, decidi fazer um curso lá, só como curiosidade, porque você voltava, e queria compreender o brasileiro falar.

Percebemos com o dizer de Hugo, (“sempre gostei da cultura brasileira, do jeito brasileiro”), que, antes mesmo de ele aprender o sistema linguístico do português, ele já havia desencadeado um processo de identificação com a cultura brasileira e com o “jeito brasileiro”, o que foi importante para seu bom desempenho no curso de língua portuguesa oferecido pela universidade brasileira. No caso de Hugo (2º sem./2013), podemos talvez inferir que ele tenha se identificado com uma representação, construída previamente e socialmente via sistema simbólico (SILVA, 2008), ou seja, com um construto sobre o povo brasileiro e com uma noção de brasilidade que provavelmente estão relacionados aos aspectos positivos do Brasil e dos falantes da língua. Assim, acreditamos que condições favoráveis para que os estudantes iniciem a aprendizagem do português em seus países de origem, tais como o oferecimento de cursos de PLE e a exigência de certificado de proficiência no idioma para admissão nos programas de mobilidade nas IES brasileiras, sejam fundamentais para um melhor aproveitamento do intercâmbio pelos estudantes estrangeiros.

Apesar de os dois estudantes participantes da entrevista, Hugo e Ana (2º sem./2013), terem conseguido se comunicar em língua portuguesa ao responder nossas perguntas, Hugo teve um desempenho melhor que o de Ana. Hugo, além de ter nos respondido com mais fluência, rapidamente compreendeu nossas perguntas feitas durante a entrevista e utilizou-se de um vocabulário mais elaborado. Ana disse mais frases que não compreendemos (sinalizadas na transcrição como INCOMP), teve dificuldades para entender algumas perguntas, além de ter pronunciado as seguintes palavras em sua língua materna: *acostumada*, *saiba*, *conteúdo*, *entendia*, *não seja*, *pergunto* e *há*⁸².

Nesse sentido, notamos que talvez o contato prévio com a língua estrangeira no país de origem, conforme vivenciado por Hugo, mas não por Ana, pareceu contribuir para um melhor desempenho do estudante durante a imersão. Embora não tenhamos tido estudantes participantes da pesquisa, durante o 2º semestre de 2013, que não tenham aprendido a língua, pudemos notar que o aproveitamento do estudante que teve um contato prévio com a língua portuguesa foi mais notável se comparado àqueles que nunca haviam estudado o português. Desse modo, se por lado uma política claramente estabelecida para o ensino de PLE não pode garantir a identificação do estudante com a língua portuguesa, por outro, é preciso destacar

⁸² Palavras pronunciadas por Ana em espanhol, sua língua materna: *acostumbrada*, *sepa*, *entendía*, *no sea*, *pregunto* e *hay*.

que a falta dessa política pode talvez impedir que os estudantes estrangeiros tenham a chance de desenvolver um processo de identificação com o idioma.

Cabe salientar que uma política linguística claramente estabelecida para o ensino de PLE deveria ser pensada tanto fora quanto dentro do país. No caso da instituição pesquisada, em razão da demanda dos estrangeiros pela aprendizagem do nível básico de português - como consequência da não exigência do certificado de proficiência em língua portuguesa -, o instituto de estudos linguísticos da universidade oferece um curso de PLE como parte de um Projeto de Extensão⁸³ na tentativa de atender a essa demanda. Esse projeto para o ensino de PLE na instituição tem como objetivos valorizar o “[...] ensino do Português como Língua Estrangeira”⁸⁴ e preparar “[...] os alunos estrangeiros para o uso da Língua Portuguesa em contato com a realidade linguístico-cultural do Brasil em situações de imersão”⁸⁵. A nosso ver, a implantação do projeto justifica a opinião da coordenadora Júlia (2º/2013), no recorte 11, ao afirmar que, embora o desejo dos estrangeiros de vir ao Brasil tenha sido despertado, a partir do ano 2000, em virtude da Copa do Mundo e dos Jogos Olímpicos, o ensino de PLE em nosso país ainda hoje tem se desenvolvido muito isoladamente:

Recorte 11 - Júlia_coordenadora_entrevista 2º sem./2013.

Pesquisadora (P) - Então, Profa. Júlia, a primeira pergunta é como você vê o ensino do português para estrangeiros no Brasil hoje?

Júlia - [...] ampliou aí o mercado pra nós professores de português para estrangeiros, né? O que a gente vê, no entanto, é que ainda as universidades brasileiras estão trabalhando muito isoladamente. A gente tem em todas as universidades professores que gostam do trabalho, oferecendo cursos para a comunidade, seja através do centro de línguas, seja através de um projeto específico de um aluno na pós-graduação, né? O que eu acho isso muito ruim ainda não tá (INCOMP) a gente não tem onde recorrer. Não fosse pela UNB⁸⁶, né? A gente estaria mesmo cada um trabalhando por si. Eu acho que isso é negativo. Cada professor está trabalhando sozinho lá no seu canto desse país.

Notamos pelo dizer da coordenadora e, também, pelos objetivos do Projeto de Extensão que a área de PLE no Brasil tem sido desenvolvida apenas no âmbito de ações institucionalmente isoladas. O Projeto de Extensão, a nosso ver em caráter emergencial (porque visa ensinar o português, somente em imersão, aos estrangeiros que chegaram ao

⁸³ Título do Projeto de Extensão: Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros: ações de intervenção para o aprimoramento do ensino de português como língua estrangeira (PLE).

⁸⁴ Para preservar a identidade da instituição pesquisada, não mencionamos a referência bibliográfica do Projeto de Extensão.

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Universidade de Brasília (UnB).

Brasil sem saber o idioma), demonstra a carência de um projeto político amplo para o ensino-aprendizagem do português que contribua com o desenvolvimento e o aprimoramento da área de PLE tanto no Brasil quanto no exterior. Assim, respondendo a primeira pergunta de pesquisa: *Como se configura a atual política de ensino de PLE no que tange ao curso oferecido pela instituição pesquisada?*, destacamos que o curso se insere no âmbito de uma política que se preocupa mais com um ensino emergencial da língua portuguesa para atender às necessidades imediatas de comunicação dos estudantes que chegam na instituição sem saber o português. O curso não está estruturado no sentido de oferecer, por exemplo, aulas de português a distância aos estudantes estrangeiros para que eles possam antecipadamente aprender o idioma e terem condições de seguir as atividades do intercâmbio tão logo cheguem ao Brasil. Além disso, o curso ainda não está preparado para atender uma demanda de estrangeiros que se interessem pela realização do Celpe-Bras, porque não há o oferecimento do curso preparatório desse exame no âmbito da instituição.

Além desses aspectos a respeito da caracterização do curso de PLE na instituição pesquisada - curso emergencial; não oferecimento de aulas a distância para a preparação para o exame Celpe-Bras, e etc - observamos, também, a falta da obrigatoriedade de os estudantes realizarem o curso de português na universidade para que consigam seguir as atividades acadêmicas na instituição. O estudante Paulo (1º sem./2014), conforme recorte 12 abaixo, afirmou que, embora tivesse estudado o português em um “website, na internet”⁸⁷, não sabia falar o idioma muito bem, tendo, por esse motivo, se matriculado no curso de PLE da instituição que logo foi abandonado pelo estudante:

Recorte 12 - Paulo_estudante_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P) - Eu gostaria de saber se você está gostando de estudar a língua portuguesa. E por quê?

Paulo - Eu gostando de estudar a língua portuguesa, mas como você sabe, eu não a ‘foi’ [fui] muitas vezes (INCOMP) porque o nível estava muito baixo e eu gostaria de aprender coisas mais difíceis, como conjugar os verbos em futuro (INCOMP). É então eu gosto de aprender o português. Antes que chegar aqui no Brasil, eu estava estudando em uma *website*, na internet (INCOMP), então eu entendia algumas coisas de português, mas eu

⁸⁷ Paulo nos informou que, antes de chegar ao Brasil, realizou um curso de português em um site cujo nome é *Duolingo*. Disponível em: <<https://www.duolingo.com>>. Acesso em: 23 mar. 2015. Esse site disponibiliza o ensino gratuito dos seguintes idiomas: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, português, e etc. De acordo com Márcio Grego, da Revista Exame.com, o *Duolingo* é uma escola virtual de línguas e, ao mesmo tempo, um serviço de tradução que “[o]ferece aprendizado gratuito em troca de o usuário ajudar na tradução de páginas da web. Aberto ao público em junho [2012], já tem 300 mil usuários, sendo 40 mil brasileiros”. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/tecnologia/noticias/que-aprender-ingles-de-graca-tente-o-duolingo>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

não estava falando muito bem quando eu cheguei aqui e agora eu gosto de aprender mais com as pessoas quando eu falo com elas que para ir à uma aula.

P - Então você prefere mais que em uma aula, que fazer uma aula?

Paulo - Sim, prefiro falar com as pessoas em português e aprender assim desse jeito que ir à uma aula.

P - Então você pode dizer que você desistiu do curso porque...

Paulo - Porque quando eu fui eu só estava como conjugar [conjugando] o verbo ser e estar e os dias da semana, eu já sabia isso. Eu... é... na verdade eu fui há três vezes [fui três vezes], dias depois foi alguma coisa que parecia o mesmo, foi muito fácil, então eu não fui mais, eu tinha trabalho⁸⁸ para fazer ao mesmo tempo.

Percebemos, pelos dizeres de Paulo (1º sem./2014), (“prefiro falar com as pessoas em português e aprender assim desse jeito que ir à uma aula”), o desinteresse do estudante pelo curso de PLE da instituição, tanto que ele abandona o curso logo nas primeiras semanas de seu início. A insatisfação de Paulo com o curso, demonstrada em seus dizeres, (“[p]orque quando eu fui eu só estava como conjugar [conjugando] o verbo ser e estar e os dias da semana, eu já sabia isso. Eu... é... na verdade eu fui há três vezes [fui três vezes], dias depois foi alguma coisa que parecia o mesmo, foi muito fácil, então eu não fui mais [...]”), parece ser em razão de estar cursando um nível que não lhe possibilitava desafios. O que nos chamou a atenção foi a facilidade com que Paulo pôde desistir das aulas e não apenas os motivos expostos por ele (discrepância entre o nível do curso e seu nível de conhecimento do idioma). A facilidade com que Paulo abandonou o curso nos mostrou a fragilidade da política do ensino de PLE na instituição pesquisada que parece não ter sido forte o suficiente para manter o estudante no curso, já que ele, em imersão no Brasil, deveria precisar do idioma para realizar o seu “trabalho” (estágio). A situação demonstra-nos que parece não existir na instituição uma cultura de ensino da língua portuguesa para estrangeiros que seja capaz de salientar a importância de saber a língua para seguir as atividades acadêmicas na instituição e que estimule o aprendizado da língua portuguesa de forma a propiciar condições para que processos de identificação com a língua ocorram. Além disso, a desistência do curso de português pelo estudante talvez ainda esteja sinalizando a tendência de a língua inglesa se tornar, cada vez mais, a língua de intermediação.

A respeito do curso de português realizado por Paulo no *site Duolingo*, notamos que esse *site* não se insere no bojo de uma política linguística brasileira voltada para o ensino da língua portuguesa aos estrangeiros que desejam estudar nas universidades brasileiras. A nosso ver, o *site Duolingo* oferece apenas uma oportunidade às pessoas que pretendem ter um

⁸⁸ Este “trabalho”, mencionado pelo estudante francês, refere-se ao estágio que ele estava realizando na instituição brasileira e motivo de sua vinda ao Brasil. A universidade do estudante, na Holanda, exige que seus estudantes tenham experiências com estágios internacionais antes da conclusão do curso.

conhecimento muito básico de uma determinada língua. Prova disso é o fato de Paulo (1º sem./2014) ter feito o curso no site *Duolingo* e, mesmo assim, não estar apto para seguir as atividades acadêmicas na universidade, conforme percebemos em seu dizer no recorte 12: “[...] então eu entendia algumas coisas de português, mas eu não estava falando muito bem quando eu cheguei aqui”.

As opiniões do professor Pedro (1º sem./2014), no recorte 13, acerca dos motivos que levam o estudante estrangeiro a continuar no curso de PLE, e o da coordenadora Marisa (1º sem./2014), no recorte 14, a respeito do que leva o estudante a desistir do curso, são indicativos de como a política para o ensino de PLE ainda parecer ser insuficiente em sua totalidade:

Recorte 13 - Pedro_professor_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P) - O que pode levar o estudante estrangeiro a continuar o curso de língua portuguesa?

Pedro - [e]u acho que atrapalha esses alunos a ficarem são as prioridades. Diferentemente de nós brasileiros, por exemplo, os europeus eles têm as prioridades deles, né? E até esse semestre a gente teve um caso em que os meninos falaram: “- Olha, aprender português não é minha prioridade. Minha prioridade é fazer o meu estágio e está muito apertado, está muito difícil.” Logo, vão dar ênfase a isso e não aquilo, né? [...] E eu acho que sobretudo, né, uma das situações que os alunos mais evadem é a falta de aprendizado mesmo, né, dessa língua, e... certamente aprendizado de uma língua que ele não vai usar lá fora. E não simplesmente uma língua que fica no plano do texto, né, no plano da gramática, mas eu acho que esses são os maiores fatores de evasão.

Recorte 14 - Marisa_coordenadora_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P) - O que pode levá-lo a desistir do curso?

Marisa - A desistir?... Acontece sim, do lado do aluno desistir, já aconteceu. Quando ele fala assim: “- Ah, eu já sei me comunicar, não vou fazer mais aula não, as pessoas entendem o que eu falo.” Muitos falam assim. “- Ah, todos já me entendem, eu não vou fazer mais aula não, mesmo que eu não conjugue verbo certo”. Tem aquele aluno que fala assim: “Ah, mesmo que eu não conjugue certinho, as pessoas já me entendem, eu não vou fazer aula mais”. Eles falam assim, alguns, mas é minoria, a maioria termina direitinho.

A ideia dos estudantes, segundo o dizer do professor Pedro (1º sem./2014), de que aprender a língua portuguesa não é uma prioridade no intercâmbio, (“[e] até esse semestre a gente teve um caso em que os meninos falaram: ‘- Olha, aprender português não é minha prioridade. Minha prioridade é fazer o meu estágio e está muito apertado, está muito difícil’”), ressalta a falta de compromisso dos estudantes para com o curso de PLE. Parece não haver, na universidade, medidas que valorizem o português e estimulem, nos estudantes estrangeiros, o

reconhecimento da necessidade de saber o idioma para dar andamento nas atividades do intercâmbio (sejam elas avaliações escritas ou comunicações orais).

Pelo dizer da coordenadora Marisa (1º sem./2014), (“[m]uitos falam assim: “- Ah, todos já me entendem, eu não vou fazer mais aula não, mesmo que eu não conjugue verbo certo”), observamos, inclusive, que o curso de português na universidade parece não exigir dos estrangeiros a modalidade escrita da língua portuguesa (para fins acadêmicos) em razão da facilidade com que esses estudantes parecem desistir das aulas de PLE ao atingirem uma determinada competência oral do idioma. Consideramos importante que a instituição receptora dedique atenção também à modalidade escrita da língua portuguesa, o que poderia propiciar melhores condições aos alunos de cumprir com as atividades escritas que lhes são exigidas durante o intercâmbio, seja nos cursos de graduação ou de pós-graduação (nesse último caso, salientamos a importância de o estudante ter redação própria em língua portuguesa para ser capaz de redigir uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado)⁸⁹. Cabe salientar que os estudantes intercambistas não vêm à instituição para aprender a língua portuguesa especificamente. No entanto, o conhecimento do português pelo estudante é necessário para que ele tenha um melhor aproveitamento no curso de graduação ou de pós-graduação durante o intercâmbio. Se o estudante não fala o português ou não aprende a falá-lo (por falta de uma política que cobre a proficiência em língua portuguesa como condição básica para que o aluno possa fazer o intercâmbio, a exemplo do que ocorre em outros países), ele tem duas opções: 1) retornar ao seu país de origem sem aprender as disciplinas de sua área (ou qualquer outra atividade planejada para o seu intercâmbio - estágios, e etc.) ou 2) interagir com os brasileiros em outro idioma, como por exemplo, na língua inglesa.

Diante do recebimento de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras que, muitas vezes, não falam a língua portuguesa, realizamos uma consulta ao Ministério da Educação (MEC)⁹⁰ para saber sobre as ações atualmente empreendidas no Brasil e no exterior para o ensino de PLE. Fomos informados de que, embora houvesse uma comissão

⁸⁹ Atualmente, muitos programas de pós-graduação no Brasil autorizam que as redações de dissertações e de teses sejam feitas em língua inglesa. Em nosso ponto de vista, consideramos importante que as produções científicas realizadas em nosso país estejam, também, à disposição em língua portuguesa para que os leitores brasileiros, que apenas leem em português e não em inglês, por exemplo, tenham acesso. Concordamos que a produção científica dos países deva ser realizada também em língua inglesa para que o conhecimento produzido seja mais amplamente compartilhado, uma vez que o idioma de mediação no mundo é o inglês. No entanto, isso não quer dizer que os docentes das instituições de ensino superior devam lecionar em inglês para atender o público falante da língua inglesa, haja vista que o ensino do inglês ainda é bastante elitizado no Brasil, ou seja, poucos brasileiros ainda têm acesso a essa língua.

⁹⁰ Resposta recebida da Assessoria da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) em 10 nov. 2014.

trabalhando na elaboração de um relatório sobre o PLE/PLA⁹¹, (além da criação de uma Portaria, a ser publicada à época da consulta, que instituiria o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)⁹² para o ensino de línguas em geral e, também, do PLE), ainda não havia, até aquele momento, medidas concretas implantadas pelo governo federal para o desenvolvimento da área de PLE. Notamos, contudo, que, mesmo com a falta de atuação do MEC em relação à implantação de medidas para o ensino de PLE, as IES brasileiras têm atuado isoladamente e feito o que é possível, junto aos seus institutos/faculdades de estudos linguísticos, para atender à demanda de estudantes estrangeiros. A nosso ver, se houvesse um respaldo do MEC, no sentido de implementar políticas para o ensino-aprendizagem de PLE em todas as universidades, não teríamos uma fragilidade estrutural quanto à oferta de cursos de português nas instituições brasileiras.

Assim, como consequência da tímida política linguística brasileira para o ensino de PLE, já que o próprio MEC confirmou a inexistência de uma política em vigor para o fortalecimento da área, percebemos, na instituição de nossa pesquisa, situações que, em nossa opinião, são reflexos dessa falta de ações políticas para o ensino de PLE. Os aspectos a serem descritos provavelmente podem ser observados em outras IES espalhadas pelo Brasil. A seguir, o modo como funciona o curso de PLE na instituição investigada: a) A forma como o curso de PLE é estruturado na universidade. O fato de o curso fazer parte de um Projeto de Extensão, isto é, não pertencer a estrutura organizacional do instituto de estudos linguísticos (dentro de um órgão complementar, por exemplo), pode fazer com que ele deixe de ser oferecido a qualquer momento. Além disso, a coordenação desse curso depende de um professor que queira coordená-lo e que esteja disposto a assumir toda uma carga de trabalho extra e sem recompensas. Somado a tudo isso, os professores que lecionam no curso não têm formação específica na área de PLE. Para nós, o oferecimento imediato de formação em PLE, nos cursos de Letras, é importante para que tenhamos profissionais mais capacitados para atuarem nessa área; b) O estudante estrangeiro não é obrigado a se matricular no curso de PLE, mas caso se matricule, pode desistir de cursá-lo quando quiser. Desse modo, um estudante que não sabe a língua portuguesa pode permanecer na instituição realizando normalmente o intercâmbio sem a necessidade de apresentar o certificado de conclusão do curso de PLE no setor de RI. Isso pode acontecer caso o estudante e seu grupo de convivência

⁹¹ Português como Língua Estrangeira (PLE)/Português Língua Adicional (PLA).

⁹² BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/por973_idioma_sem%20(4).pdf>. Acesso em: 27 dez. 2014.

na instituição brasileira se comuniquem somente em língua inglesa, por exemplo. Assim, o fato de o estudante poder finalizar sua experiência acadêmica sem aprender o português é, a nosso ver, prejudicial, porque impossibilita que ele tenha um melhor aproveitamento das disciplinas que são ministradas nesse idioma.

Assim, respondendo nossa segunda pergunta de pesquisa, (*Quais são as implicações dessa política de ensino de PLE, tal como ela é efetivada no âmbito da instituição pesquisada, no que diz respeito à forma como os alunos entram em contato com a língua portuguesa?*), a partir do que observamos na instituição pesquisada, é possível inferir que a fragilidade das políticas para o ensino de PLE, conforme explicitada acima, em que o acesso e a permanência dos estudantes no curso de português não são obrigatórios, pode não propiciar condições para que processos identificatórios dos estrangeiros com a língua sejam instaurados. Um exemplo disso é a facilidade com que o estudante Paulo (1º sem./2014) pôde desistir do curso. Além disso, notamos, pelo excerto 12, que Paulo não precisou comprovar, durante o intercâmbio, sua aprendizagem na língua portuguesa para seguir as atividades previamente estabelecidas entre a instituição de origem e a de acolhimento. A aprendizagem do português pelo estudante estrangeiro parece não ter sido um requisito para que ele realizasse o intercâmbio, tanto que ele afirmou “[...] então eu não fui mais [no curso] eu tinha trabalho para fazer ao mesmo tempo”.

Notamos que a fragilidade da política para o ensino-aprendizagem de PLE pode, também, ser percebida na falta de preocupação, por parte das autoridades e instituições governamentais brasileiras ligadas ao MEC, em relação aos cursos de formação de professores com a habilitação em Português como Língua Estrangeira. Vejamos, no recorte 15, a opinião do professor Jorge (1º sem./2014):

Recorte 15 - Jorge_professor_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P) - Como você vê o ensino do português para estrangeiros no Brasil hoje?
 Jorge - [n]ão tem formação; muitas universidades não tem o curso, não tem habilitação específica e geralmente quem dá essas aulas de português para estrangeiros, eu imagino que seja como aqui na XXX⁹³, né, aqui na XXX⁹⁴ eu posso afirmar, somos nós que somos de habilitação de qualquer língua estrangeira. Porque, para ensinar o português como língua estrangeira, só formação do português como língua materna não dá, não dá conta da tarefa de ensinar o português como língua estrangeira, porque é diferente ensinar o português como língua materna para alguém que já fala português do que ensinar para alguém que não fala, né [...]. Eu acho assim, a primeira coisa que deveria ter era

⁹³ Nome da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

⁹⁴ Nome da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

habilitação específica mesmo, né, que são o indicador, quando você vê um curso só para aquilo, quer dizer que é uma coisa séria. Mas não tem política linguística não. Assim, o governo não está preocupado em criar, igual por exemplo, a gente tem o inglês sem fronteiras, né, o francês sem fronteiras, e tudo o mais. Isso é uma política linguística, a gente vê que o governo brasileiro está tomando medidas para que os brasileiros aprendam francês ou aprendam o inglês, por exemplo. Mas não existe uma medida desta para ensinar português, né, para os estrangeiros que vêm para o Brasil, não há uma preocupação, né?

É notável, nos dizeres do professor Jorge (1º sem./2014), o quanto a formação docente com habilitação específica em PLE seria significativa para quem atua nessa área, pois, de acordo com seu depoimento, para o ensino da língua portuguesa para estrangeiros “[...] só formação do português como língua materna não dá [...], porque é diferente ensinar o português como língua materna para alguém que já fala português do que ensinar para alguém que não fala”. Para o professor, o governo brasileiro não tem se preocupado com a política linguística para o ensino de PLE, mas tem privilegiado ações para o ensino de outras línguas (“o governo brasileiro está tomando medidas para que os brasileiros aprendam francês ou aprendam o inglês, [...]. Mas não existe uma medida desta para ensinar português, né, para os estrangeiros que vêm para o Brasil”).

Concordamos com a opinião do professor Jorge, salientando a necessidade de o governo brasileiro cuidar da política do ensino de línguas estrangeiras como um todo, quer seja no âmbito da educação básica ou do ensino superior. Necessário se faz melhorar a qualidade dos cursos de línguas estrangeiras nas escolas públicas do Brasil, visto que os estudantes brasileiros parecem estar alcançando o ensino superior com pouco ou nenhum conhecimento em línguas estrangeiras. Do mesmo modo, em razão da política de internacionalização das universidades brasileiras, que vem buscando enviar estudantes ao exterior, devemos estar preparados, também, para ensinar português aos estrangeiros que vêm realizar intercâmbio no Brasil e, para isso, é preciso que preocupemos com a formação de docentes especializados para lidarem com a área de PLE. Embora a portaria que instituiu o Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF)⁹⁵, em novembro de 2014, tenha mencionado a necessidade de capacitação e de formação dos estrangeiros em língua portuguesa, não notamos qualquer ação do governo no sentido de promover o ensino de PLE.

⁹⁵ BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/por973_idioma sem%20(4).pdf>. Acesso em: 27 dez. 2014.

De acordo com a opinião abaixo do presidente da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), o Sr. Rui Martins, em entrevista à Revista Pontos de Vista⁹⁶, a língua portuguesa adquiriu notoriedade, desde 2011, em razão da

[...] expansão da rede em países como o Brasil, Angola e Moçambique, mas o potencial de evolução é ainda significativo, não só pelo número de habitantes lusófonos (250 milhões), mas também pelo número crescente de falantes de língua portuguesa no mundo (Língua Portuguesa..., 2014, p. 41).

O Sr. Rui acrescentou, ainda, que a língua portuguesa, embora esteja cada vez mais presente em publicações científicas e na internet, ainda não teve todo o seu potencial econômico explorado, haja vista a fraca presença desse idioma nos setores cultural e de gestão. Contudo, para o Sr. Rui, o motivo de as pessoas procurarem aprender o português tem sido o emprego, pois, em suas próprias palavras “[...] a língua portuguesa assume-se cada vez mais como fator diferenciador no mercado de trabalho”.

Sabemos que o português não irá atingir o mesmo status do inglês como língua global. No entanto, entendemos que a língua portuguesa, em razão da atual política de internacionalização do Brasil, deveria fazer parte desse cenário de internacionalização tão incentivado no país, com políticas fortes para o ensino dessa língua, a fim de atender a demanda de estrangeiros recebidos. A importância do português no cenário da globalização, como um fator diferenciador, pode ser percebida pelos dizeres produzidos pelos estudantes Hugo (2º sem./2013) e Pablo (1º sem./2014) em seus questionários abertos. No que se refere ao primeiro, ao ser questionado se existiam pessoas, situações ou fatos que o estimularam a aprender a língua portuguesa, respondeu: “Sim existe, um dos estímulos foi o constante crescimento do Brasil, já que eu, como estudante da carreira de Agronomia, e sendo Brasil um referente da agricultura [...]”. No que se refere ao segundo, quando interrogado se pretendia continuar a estudar a língua portuguesa em seu país de origem e por quê, disse: “Sim, porque eu acho que Brasil é um país que hoje está em expansão [expansão] e pode ser importante conhecer [conhecer] a língua”.

Nesse sentido, com o crescimento econômico do Brasil, com o estreitamento das relações internacionais entre países falantes de língua portuguesa e com o aumento do número de falantes do idioma de países não lusófonos, retomamos o posicionamento de Moita Lopes (2013) sobre a importância de se discutir o português no século XXI, isto é, em um cenário de

⁹⁶ Língua Portuguesa como fator diferenciador. Revista Pontos de Vista. Vila Nova de Gaia/Portugal. 2014, n. 41, p. 40-41, dez. 2014. Disponível em: <<http://pontosdevista.com.pt/>>. Acesso em: 23 fev. 2015.

globalização e de fronteiras cada vez mais tênues. Para o autor, a língua portuguesa está cada vez mais internacionalizada e precisa ser pensada no âmbito das transformações contemporâneas e de seu papel no mercado linguístico. No caso do Brasil, precisamos pensar urgentemente em políticas linguísticas para o ensino-aprendizagem de PLE, para que efetivamente tenhamos condições de acolher bem os estudantes estrangeiros, que desejam participar de programas de mobilidade em nosso país, oferecendo-lhes a estrutura necessária para terem acesso, não só ao ensino do idioma, mas principalmente aos conteúdos que serão ministrados nos cursos que os acolherão.

Sabemos que a imersão do sujeito em país estrangeiro não é garantia de aprendizagem da língua falada nesse país, haja vista que a aprendizagem da língua estrangeira somente ocorrerá, segundo Tavares (2002), se o sujeito a desejar. Desse modo, em razão de a imersão não ser garantia de aprendizagem de uma língua estrangeira (quer seja de sua modalidade oral ou escrita), salientamos a responsabilidade dos profissionais do ensino de PLE, seja no Brasil ou no exterior, e a importância de se discutir, além das questões metodológicas para o ensino dos aspectos linguísticos do idioma (também investidas de posicionamentos políticos), a dimensão política, no sentido mais amplo, deste ensino.

A nosso ver, considerar a questão política do ensino da língua portuguesa, discutindo onde, como e por quê ensiná-lo (SIGNORINI, 2013), é determinante para a consolidação da área e para a construção das diretrizes metodológicas necessárias para que ela se desenvolva onde quer que seja. No entanto, embora o investimento político para o ensino de PLE não seja capaz de garantir a aprendizagem efetiva da língua portuguesa a quem desejar, acreditamos que ele possa favorecer as condições necessárias para que os processos de identificações possam ocorrer.

3.2 A política de representação do ensino de PLE: como ela se configura no contexto atual?

Além da relação entre política linguística e os processos de identificação com a língua portuguesa, tal como discutido, notamos, também, a partir da análise dos dados, sobretudo nos dizeres dos professores e da coordenadora do curso de PLE, que o crescimento da área de PLE no Brasil não está sendo proporcional ao aumento de profissionais capacitados para trabalhar com a área, conforme notamos nos recortes, de 16 a 19, que se seguem:

Recorte 16 - Beatriz_professora_entrevista 2º sem./2013.

Pesquisadora (P): Como você vê o ensino do português para estrangeiros no Brasil hoje?
 Beatriz - No Brasil hoje? Olha, até onde eu tenho conhecimento, eu sei que ele está crescendo, né?

Recorte 17 - Pedro_professor_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P) - Como você vê o ensino do português para estrangeiros no Brasil hoje?
 Pedro - Humm, então, eu acredito que ele tem crescido bastante, [...] embora, né, a gente começa a perceber o aparecimento de um mercado despreparado para lecionar português para estrangeiros e que acredita que o fato de ter português como língua materna é, né, uma garantia para se ensinar a língua portuguesa.

Recorte 18 - Jorge_professor_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P) - Como você vê o ensino do português para estrangeiros no Brasil hoje?
 Jorge - É uma questão mais política, né? Então, o que eu sei, porque eu não conheço assim bem nos outros lugares, posso falar melhor daqui da XXX⁹⁷. Mas o que eu sei, [...] que não tem uma força, uma instituição, não tem uma escola e não tem uma formação de professores nessa área, uma formação específica.

Recorte 19 - Júlia_coordenadora_entrevista 2º sem./2013.

Pesquisadora (P) - Como você vê o ensino do português para estrangeiros no Brasil hoje?
 Júlia - Bom, as pesquisas têm mostrado pra gente que ele tem se ampliado cada vez mais [...]. O que a gente vê, no entanto, é que ainda as universidades brasileiras estão trabalhando muito isoladamente.

Os apontamentos desses profissionais da educação evidenciam um despreparo do Brasil para planejar ações políticas concernentes ao ensino de PLE que deem conta da demanda de estrangeiros que têm chegado ao país sem saber a língua portuguesa. A discussão em torno das línguas faladas em cada país é uma questão política que deve ser discutida e decidida por cada país. No tange aos dizeres dos estudantes do curso de PLE, evidenciamos a falta de uma política clara para o ensino de PLE. Vejamos, abaixo, nos recortes, de 20 a 23, como os participantes se referiram à língua portuguesa e ao ensino dessa língua:

⁹⁷ Nome da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

Recorte 20 - Ana_estudante_entrevista 2º sem./2013.

Pesquisadora (P) - Eu gostaria de saber se você está gostando de estudar a língua portuguesa. E por quê?

Ana - Sim, muito gostando. [...] o meu primeiro objetivo era poder falar português. Eu não sabia nada! E (INCOMP) lá na Argentina não [há] tem muitas pessoas que estudam português (INCOMP), só inglês [...].

Recorte 21 - Roberto_estudante_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P): Você está tendo dificuldades para aprender a língua [portuguesa]?

Roberto - (Tosse) Ah, eu, eu falo mais inglês que português, é um problema para entender, é /.../ eu não falo português, é /.../, mas só um pouquinho.

Recorte 22 - Paulo_estudante_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P): Quais as atividades que você precisa desenvolver em português?
[...]

Paulo: Ah! Para o meu estágio, quase nada, porque todo mundo pode falar inglês lá.
[...]

P - Com quem que você fala inglês?

Paulo - Eu falo inglês com dois estudantes e com a minha supervisora. Então eu não fal..., eu ninguém, nunca falei português com eles.

P - E por que você acha que você falava inglês lá no seu estágio? Que você tinha que falar inglês, por quê?

[...]

Paulo - [...] é mais fácil para exprimir em inglês que português. Para coisas difícil eu não posso (INCOMP) falar português.

Recorte 23 - Camila_estudante_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P): O que você acha que dificulta o acesso do estrangeiro ao ensino da língua portuguesa?

Camila - [...] as pessoas buscam mais estudar inglês, francês, mas quase nunca estudam português, [...].

Observamos, com esses dizeres, o papel do inglês (como língua franca) na era da globalização e da internacionalização, ao mesmo tempo em que política de representação da língua portuguesa se evidencia como uma língua difícil. Vejamos, por exemplo, no recorte 21, em que o estudante Roberto, ao ser questionado se estava tendo dificuldades para aprender a língua portuguesa, afirmou falar mais inglês que português. Do mesmo modo, no recorte 22, Paulo relatou não desenvolver nenhuma atividade em português, já que todos os colegas de seu estágio poderiam falar inglês com ele. Quando os participantes foram solicitados a falar

sobre o idioma e, muitas vezes, relataram usar a língua inglesa em substituição ao português, percebemos um indício da falta de uma política claramente estabelecida para o ensino de PLE, bem como um sinal da pouca importância do português no contexto dos estudantes intercambistas.

Ao apontarmos a recorrência com que os estudantes, em situação de imersão no Brasil, parecem usar mais o inglês do que o português, salientamos que não estamos defendendo um ensino de línguas sustentado em bases puristas, ou seja, que pretende, por exemplo, proteger o português da invasão das línguas estrangeiras. Não compartilhamos da noção equivocada de que uma língua determina uma pátria (conforme já discutido em nosso capítulo teórico, segundo Rajagopalan, 2013a). Entendemos, contudo, que, por uma questão prática, devemos discutir o ensino de PLE, incluindo-o em uma agenda política, para que os intercambistas tenham a oportunidade de aprender o português para dar conta de seguir as atividades acadêmicas previamente programadas para o intercâmbio. É preciso, do mesmo modo, refletir sobre o contexto das escolas públicas que não têm conseguido preparar os alunos para serem proficientes em língua inglesa e, portanto, não podemos almejar oferecer aulas nos cursos de graduação e de pós-graduação em língua inglesa.

Diante da noção de que falar uma língua é uma atividade “eminentemente política” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 33), é preciso reconhecer que o inglês é um idioma que conta com uma política de ensino claramente estabelecida, haja vista os grandes investimentos, tanto dos Estados Unidos quanto da Inglaterra, para o ensino do inglês em todo o mundo. Como consequência desse investimento, o inglês, há muito tempo, tem exercido um considerável fascínio mundialmente, em razão das vantagens, promulgadas via políticas de representações, que seu domínio pode possibilitar. No Brasil, especificamente, notamos alguns sinais desta notável valorização da língua inglesa. As ações aqui promulgadas para o ensino de línguas estrangeiras têm apostado bastante no inglês; ao mesmo tempo, parece existir uma certa negligência com a política da língua oficial do Brasil, o português, e de outras línguas nacionais, como as línguas indígenas, por exemplo.

Sabemos que a relação do sujeito com a aprendizagem de uma língua estrangeira não é automática, porque há fatores de ordem subjetiva, cognitiva, sociocultural, política e etc. intervindo neste processo. Reconhecemos, assim, que a existência de uma política bem estruturada para o ensino do inglês não é capaz de garantir, a quem desejar aprendê-lo, a instauração imediata de processos de identificação com esse idioma; prova disso são os inúmeros casos de insucesso na aprendizagem desta língua. No entanto, a forma como se estrutura a atual política do ensino da língua inglesa no Brasil (e no mundo) torna ainda mais

evidente a negligência para com o ensino do português, tanto como língua materna quanto como língua estrangeira. O ensino do inglês é tão acessível (isto é, popular no mundo, mas não nas escolas públicas brasileira, como já mencionamos) que, em razão de uma circunstância qualquer (trabalho, viagem, estudo e etc.), o sujeito facilmente encontra meios para iniciar seu projeto de aprendizagem: cursos à distância ou presenciais, pacotes de viagens de intercâmbio, testes de nivelamento, bolsas de estudos, e etc. Vejamos, no recorte 24 abaixo, o que Hugo (2º sem./2013), estudante da Argentina, disse em relação às políticas de acesso ao ensino das línguas inglesa e portuguesa:

Recorte 24 - Hugo_estudante_entrevista 2º sem./2013.

Pesquisadora (P): O que você acha que dificulta o acesso do estrangeiro ao ensino da língua portuguesa?

Hugo: Eu acho que a maior restrição é que as pessoas preferem estudar inglês, porque é a língua materna, então é muito mais fácil conseguir aulas de inglês, de francês e de qualquer outra língua, que de português, porque muitas pessoas acham que o português e o espanhol são muito similares e acham que por falar espanhol também vão conseguir falar português, compreender português e não é assim. Então, acho que essa disponibilidade de ensino é muito mais reduzida para aprender português do que para aprender outra língua.

A percepção do argentino quanto à maior disponibilidade de acesso ao ensino do inglês se soma à nossa e é talvez fruto dessa política clara e bem estabelecida de que falamos anteriormente. Interessante notar como Hugo (2º sem./2013) se reporta à língua inglesa: “Eu acho que a maior restrição é que as pessoas preferem estudar inglês, porque é a língua materna”. O estudante, mesmo sendo Argentino e falante nativo da língua espanhola, nomeia o inglês como a língua materna de quem quer que seja, justificando que a preferência das pessoas pelo estudo do inglês é por ser ela “[...] a língua materna [...]”⁹⁸. Talvez esta postura do estudante seja resultado da forte política do ensino do inglês da qual estamos falando.

No Brasil, apesar de o ensino da língua inglesa nas escolas básicas não ser satisfatório, salientamos que as ações tomadas hoje em nosso país, em relação ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, são destinadas mais ao ensino do inglês do que de quaisquer outros idiomas, como por exemplo, o espanhol ou português para estrangeiros. A criação, em

⁹⁸ De acordo com Rajagopalan (2013a), o lema “Um povo, uma nação, uma língua”, talhado no século XIX, ainda se faz presente. A ideia de que há uma língua materna pertencente a um só povo, uma nação, é ainda bastante comum. No entanto, de acordo com o autor, em razão da globalização e do encurtamento das distâncias, o contato dos povos com diversas línguas é uma realidade, o que coloca em discussão o conceito de língua materna. Desse modo, o autor menciona o caso do inglês (cujo número de falantes não nativos já supera o número de falantes nativos desse idioma) que não mais pertence somente aos seus falantes nativos, mas sim ao mundo.

dezembro de 2012, do Programa Inglês Sem Fronteiras (IsF)⁹⁹ (no intuito de propiciar o ensino da língua inglesa aos estudantes universitários brasileiros que desejam participar de programas de mobilidade) é um exemplo disso. Embora o governo federal tenha posteriormente criado, em novembro de 2014, o Programa Idiomas Sem Fronteiras (IsF)¹⁰⁰, com o objetivo de oferecer o ensino de outros idiomas além do inglês (inclusive o ensino de português para estrangeiros), a quantidade de vagas oferecidas para o ensino da língua inglesa é sempre maior que para o ensino do francês, por exemplo. De acordo com o portal do Programa IsF, em fevereiro de 2015, as vagas para o curso presencial de inglês, ofertado por 43 universidades parceiras, totalizavam 13.500. Já para a realização do curso *online* de língua francesa, ofertado pela Embaixada da França em parceria com a Aliança Francesa, o Programa IsF ofereceu 1.500 vagas (senhas de acesso).¹⁰¹

Nesse sentido, observamos que a política de internacionalização do Brasil parece se firmar mais pela via do inglês (para o envio de brasileiros ao exterior) e não se preocupar com a política do ensino de PLE. Recentemente, algumas universidades brasileiras, caso da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Universidade de São Paulo (USP), já têm ministrado aulas em língua inglesa para atender a demanda de estudantes estrangeiros intercambistas em seus cursos de graduação e de pós-graduação. O objetivo é atrair estrangeiros promovendo a internacionalização da instituição. De acordo com a matéria publicada pela revista Veja.com, em abril de 2013:

A Universidade Estadual Paulista (Unesp) vai oferecer, a partir do segundo semestre deste ano, 50 disciplinas de pós-graduação com aulas em inglês. A ideia é atrair pelo menos 700 estudantes estrangeiros e, assim, iniciar um movimento de internacionalização da instituição. As disciplinas serão oferecidas gratuitamente em 14 unidades e versarão sobre temas das áreas de ciências agrárias, energias alternativas, odontologia e literatura e linguística (Unesp..., 2013)¹⁰².

⁹⁹ BRASIL. Portaria nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês Sem Fronteiras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio16/arquivo4359.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

¹⁰⁰ BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Administrador/Downloads/por973_idioma_sem%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/por973_idioma_sem%20(4).pdf)>. Acesso em: 27 dez. 2014.

¹⁰¹ Informações obtidas no *site* Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês e Francês. De acordo com o Edital nº 4/2015 - Processo Seletivo para acesso ao curso *online* de língua francesa ofertado pela Embaixada da França em parceria com a Aliança Francesa e, de acordo com o Edital nº 6/2015 - Processo Seletivo para acesso aos cursos presenciais de língua inglesa ofertados pelos núcleos de línguas. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

¹⁰² Unesp vai oferecer 50 disciplinas em inglês. Revista Veja.com. Abr. 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/pos-graduacao-da-unesp-tera-disciplinas-em-ingles>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

Notamos, assim, que o constante incentivo ao ensino da língua inglesa no Brasil tem favorecido o seu uso, não somente fora do nosso país, mas também dentro dele, como língua de intermediação entre brasileiros e estrangeiros. Vejamos, no recorte 25, nos dizeres do estudante Paulo¹⁰³ (1º sem./2014), sobre essa situação:

Recorte 25 - Paulo_estudante_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P) - [...] quais as atividades que você precisa desenvolver em português?

Paulo - Desenvolver? O que é isso?

P - Que você precisa fazer em português. As atividades que você faz.

Paulo - Para o meu estágio ou na vida?

P - Na vida, de modo geral.

Paulo - Ah! Para o meu estágio, quase nada, porque todo mundo pode falar inglês lá.

P - É? No seu estágio?

Paulo - Sim.

P: Com quem que você fala inglês?

Paulo - Eu falo inglês com dois estudantes e com a minha supervisora. Então eu não fal..., eu ninguém, nunca falei português com eles.

P - Não?

Paulo - Só tinha pessoas que estavam lá algumas vezes que eu tinha que falar português com eles porque eles não falam inglês. E na vida em XXX¹⁰⁴ eu tenho que falar todo o tempo em português quando eu estou sozinho, porque não tem muitas pessoas que podem falar inglês aqui. Então eu tinha que aprender para se eu quero comprar alguma coisa ou falar com pessoas na rua, falar qualquer coisa, não é possível aqui falar inglês aqui, então eu tinha que aprender português.

P - E por que você acha que você falava inglês lá no seu estágio? Que você tinha que falar inglês, por quê?

Paulo - Porque para fazer esse estágio aqui, há uma coisa que tem que ser e que a minha supervisora tem que falar inglês, porque desse jeito a minha universidade na Holanda pode conversar com ela e se ela não fala inglês eu não poderia fazer esse estágio aqui. Mas eu poderia falar português com ela e ela poderia falar só em inglês com minha universidade na Holanda, é mais fácil para exprimir em inglês que português. Para coisas difícil eu não posso (INCOMP) falar português.

A partir dos dizeres de Paulo (1º sem./2014), a respeito de qual língua ele utiliza em seu estágio para comunicar-se: “Eu falo inglês com dois estudantes e com a minha supervisora. Então eu não fal..., eu ninguém, nunca falei português com eles”, notamos que o uso do inglês em ambiente acadêmico é natural em razão desse idioma ter se tornado a língua do mundo (*World English*), conforme discutido por Rajagopalan (2012). No entanto, é preciso salientar que essa língua não é amplamente falada no Brasil como os estudantes imaginam. Necessário se faz reconhecer que os estudantes estrangeiros realmente precisam do português

¹⁰³ O estudante Paulo, além de ter iniciado o curso de português, realizou um estágio em laboratório localizado dentro da instituição de nossa pesquisa.

¹⁰⁴ Nome da cidade onde o estudante realiza o intercâmbio.

durante a experiência acadêmica no Brasil. Parece-nos, pela postura dos brasileiros ao utilizar o inglês com o estrangeiro, que há uma certa sedução por essa língua. Do mesmo modo, o uso do inglês na universidade brasileira foi inclusive uma condição colocada pela instituição holandesa, como apontado por Paulo (1º sem./2014) a seguir: “[...] a minha supervisora¹⁰⁵ tem que falar inglês, porque desse jeito a minha universidade na Holanda pode conversar com ela e se ela não fala inglês eu não poderia fazer esse estágio aqui”. Notamos, pelos dizeres de Paulo (“nunca falei português com eles”) (“a minha supervisora tem que falar inglês”), o quanto a política do ensino da língua inglesa parece ser forte (em virtude da condição colocada de o estudante ser supervisionado por falantes do inglês), ao mesmo tempo em que a política do ensino de PLE parece ser frágil (em razão da recepção de um estrangeiro que não falava português antes da chegada ao Brasil e, mesmo em imersão, nunca falou nessa língua com seu grupo de trabalho na universidade), demonstrando a falta de uma política brasileira para a valorização da língua portuguesa.

No caso da instituição de nossa pesquisa, embora o curso de PLE estivesse em funcionamento sendo oferecido aos estudantes estrangeiros, parece que ainda há uma incipiente política de acesso ao ensino da língua portuguesa na instituição conforme percebemos nos dizeres de Paulo (1º sem./2014), no recorte 25, ao mencionar a constante utilização da língua inglesa em seu ambiente acadêmico durante o intercâmbio (“Mas eu poderia falar português com ela e ela poderia falar só em inglês com minha universidade na Holanda, é mais fácil para exprimir em inglês que português. Para coisas difícil eu não posso (INCOMP) falar português”). Nesse trecho, o emprego do verbo “poder” no futuro do pretérito (“poderia”) reforça linguisticamente a não obrigatoriedade de se utilizar a língua portuguesa em ocasião do intercâmbio (ou seja, o estudante poderia falar o português, mas não fala). Além disso, por trás da política de nomeação da língua portuguesa como “difícil”, quando o estudante menciona não ser capaz de produzir frases mais elaboradas no idioma (“Para coisas difícil eu não posso falar português”), esboça-se uma política de ensino do português que não tem sido capaz de salientar a importância da aprendizagem dessa língua para atender as atividades do intercâmbio na instituição. A principal questão colocada aqui é: *Até que ponto a política linguística para o ensino de PLE estabelecida na instituição pesquisada contribui para o desenvolvimento de processos de identificação do estudante estrangeiro com a língua portuguesa?* Respondendo a terceira e última pergunta de pesquisa, notamos que a tímida política de promoção da língua portuguesa na instituição pesquisada,

¹⁰⁵ Trata-se da supervisora do estudante no Brasil.

(tímida porque o ensino de PLE na universidade não é sistemático e depende da boa vontade de algum professor que queira submeter o projeto de extensão e, também, porque o curso de PLE pode facilmente ser abandonado pelo estudante que não é obrigado a realizá-lo para que tenha condições de seguir as atividades do intercâmbio), dificulta a possibilidade de os processos de identificação com esse idioma acontecerem. Quando a língua inglesa é tomada em substituição ao português em ambiente acadêmico, conforme mostrado pelos dizeres de Paulo (1º sem./2014), no recorte 25, (“Eu falo inglês com dois estudantes e com a minha supervisora. Então eu não fal..., eu ninguém, nunca falei português com eles”), percebe-se que a política da língua portuguesa não tem sido forte o suficiente para permitir que seja esse o idioma utilizado para contato.

A política de representação da língua inglesa vigente no mundo sustenta a ideia de que o domínio do inglês é fundamental e está em todo lugar, conforme percebido pelo dizer de Paulo (1º sem./2014), no recorte 25 (“[...] todo mundo pode falar inglês lá”), ao afirmar que em ambiente acadêmico todos podiam falar em inglês com ele. Vejamos, abaixo, no recorte 26, como essa política de representação pode talvez ter propiciado as condições necessárias para que os processos de identificação de Paulo (1º sem./2014) com a língua inglesa pudessem acontecer, o que parece não ter ocorrido com Paulo em relação à língua portuguesa, antes de sua chegada ao Brasil:

Recorte 26 - Paulo_estudante_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P) - O que você acha que dificulta o acesso do estrangeiro ao ensino da língua portuguesa?

Paulo - [a]cho que para aprender uma língua eu tenho que, eu tenho que ter um objetivo, eu não vou aprender só para aprender. Porque eu estou aqui, então eu tenho que aprender para falar como as pessoas, mas se eu ‘estava’ [estivesse] na França eu não pensaria ir no Brasil ou em Portugal, eu não iria aprender o português. Eu ‘aprendeu’ [aprendi] o inglês foi para ir na Holanda, mas antes eu estava muito ruim em inglês, é... assim para mim.

No recorte 26, a afirmação de Paulo (1º sem./2014) nos mostra que, distintamente de seu contato com a língua inglesa, sua relação de aprendizagem com a língua portuguesa teve um caráter mais emergencial. O estudante afirmou a necessidade de ter aprendido o inglês antes de chegar na Holanda, (“Eu ‘aprendeu’ [aprendi] o inglês foi para ir na Holanda”), como sinalizado pelo verbo “aprender” no pretérito perfeito “aprendi”. Já em relação ao português, o estudante, estando já em terras brasileiras, teve que aprendê-lo por uma necessidade, (“Porque eu estou aqui, então eu tenho que aprender para falar como as pessoas”), como

demonstrado pela expressão de modalidade deôntica “tenho que”, que indica obrigação de fazer algo que ainda não fez. Paulo, como mostra o recorte 12, não sabia muito de português antes de fazer o intercâmbio no Brasil, (“[...] eu entendia algumas coisas de português, mas eu não estava falando muito bem quando eu cheguei aqui [...]). Além desses dizeres, o seguinte dizer de Paulo, no recorte 26: (“mas se eu ‘estava’ [estivesse] na França eu não pensaria ir no Brasil ou em Portugal, eu não iria aprender o português”), afirmando que, caso não tivesse vindo ao Brasil e ainda estivesse na França, não pensaria em aprender o português, reforça nossa ideia de que parece não haver no país de origem de Paulo, a França, qualquer política de promoção do português que faça o estudante reconhecer a importância de se estudar essa língua.

Retomando a Portaria nº 973, recentemente publicada para a implantação do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)¹⁰⁶, observamos que embora o programa tenha objetivos claros de incentivo ao ensino de PLE no Brasil e no Exterior, conforme exposto no artigo 2º e no § 1º do artigo 6º, o fato de deixar facultativa a participação das IES neste programa, conforme artigo 7º, adia um projeto político de valorização do português:

[A]rt. 2º São objetivos do Programa Idiomas sem Fronteiras:

[...]

V - contribuir para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos centros de línguas nas IES, ampliando a oferta de vagas; e

VI - fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira.

[...]

[A]rt. 6º Os convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres, deverão, necessariamente:

[...]

§ 1º As parcerias entre instituições de ensino superior estrangeiras e brasileiras deverão ser estimuladas, permitindo o intercâmbio de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo, com foco no ensino de línguas no Brasil e de língua portuguesa no exterior.

[...]

Art. 7º A participação das IES no Programa é facultativa e o seu credenciamento será realizado por intermédio de edital ou de carta-convite, a serem publicados pelo MEC, por meio da SESu ou da CAPES.¹⁰⁷

A partir da leitura desse documento oficial de implantação do Programa IsF, que estimula o ensino de idiomas no Brasil, bem como da língua portuguesa no Brasil e no

¹⁰⁶ BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/por973_idioma_sem%20(4).pdf>. Acesso em: 27 dez. 2014.

¹⁰⁷ BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Downloads/por973_idioma_sem%20(4).pdf>. Acesso em: 27 dez. 2014.

exterior, (“fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira”), percebemos, pela nossa pesquisa em uma instituição federal de Minas Gerais, o quanto o ensino de PLE ainda precisa avançar. Entendemos que o governo federal deveria oferecer condições para que os objetivos da Portaria sejam alcançados, por exemplo, no caso do ensino da língua portuguesa, estimulando o lançamento de editais que subsidiem projetos de modernização e de desenvolvimento dos centros de línguas nas IES. A nosso ver, o fato de deixar facultativa a participação da IES, (“A participação das IES no Programa é facultativa e o seu credenciamento será realizado por intermédio de edital ou de carta-convite, a serem publicados pelo MEC, por meio da SESu ou da CAPES”), retarda o avanço de forma homogênea da área de PLE, isto é, em todo o território nacional, dificultando o oferecimento do ensino de português aos estudantes estrangeiros intercambistas que têm aumentado gradativamente em nossas instituições.

Nesse sentido, acreditamos que, enquanto se adia um projeto para o desenvolvimento da área de PLE, outras línguas estrangeiras, como por exemplo o inglês, podem continuar sendo usadas em substituição ao português pelos estudantes estrangeiros que estão em situação de imersão nas universidades brasileiras. O reconhecimento da língua portuguesa acontecerá até que as ações políticas para o aprimoramento da área de PLE sejam capazes de construir uma política de representação sobre essa língua amparada na ideia de que a aprendizagem do português é necessária para quem deseja realizar intercâmbio no Brasil, ou em países cuja língua oficial é o português. O depoimento do estudante Hugo (2º sem./2013), no recorte 24, nos chamou a atenção quando ele justifica a preferência das pessoas pelo estudo do inglês, mais do que de qualquer outra língua, por ela ser a “língua materna”¹⁰⁸. No mesmo sentido, a professora Beatriz (2º sem./2013), no recorte 27, e o professor Pedro (1º sem./2014), no recorte 28, dizem achar natural o uso do inglês em ambiente acadêmico:

Recorte 27 - Beatriz_professora_entrevista 2º sem./2013.

Pesquisadora (P) - Quando os estudantes de PLE não utilizam a língua portuguesa em sala de aula, qual é o idioma mais utilizado em substituição? Por quê?

Beatriz - Humm, quando é uma turma heterogênea, eles usam o inglês, né? É... mas normalm...estou me baseando mais nestes últimos semestres. Como eu tenho recebido mais latino-americanos, eles acabam falando espanhol mesmo, né? Porque a maioria, né? Latino-americano. Mas, quando a turma é bem heterogênea, eles usam o inglês sim, é até natural (risos), eles utilizarem o inglês, porque eu percebo que os latino-americanos, é... quando eles conhecem alguém de outra nacionalidade, por exemplo, nacionalida... ah o francês, por exemplo, ele quer falar também em inglês para treinar, praticar. É como o

¹⁰⁸ Retornar à página 102 sobre este assunto.

brasileiro. Às vezes o brasileiro conversa com o latino-americano, né, mas quer falar em inglês, mesmo o espanhol, né, sendo ali uma língua mais tranquila para ser compreendida e manter a comunicação, eles preferem falar em inglês, mas eu acho que esta é uma questão de: “- Ah, eu quero praticar essa língua”, né, que a língua inglesa que acaba sendo um pouquinho mais dominante em relação a outras línguas, né?

Recorte 28 - Pedro_professor_entrevista 1º/2014.

Pesquisadora (P) - Quando os estudantes de PLE não utilizam a língua portuguesa em sala de aula, qual é o idioma mais utilizado em substituição? Por quê?

Pedro - Essa é uma, me surpreendeu essa turma porque são dois franceses e no começo chegava... tem uma menina da Alemanha que foi né, que participava, uns americanos também, no início, mas aí sobraram só os dois. Eles usam o inglês. E diferentemente dos outros, né, que usam sempre o francês, eles usam o inglês.

P - Por quê?

Pedro - Eu acho que pelo fato deles estudarem na Holanda e lá na faculdade eles usarem o inglês, né, talvez seja uma força do hábito mesmo deles usarem o inglês dentro da sala de aula para comunicar ou para perguntar alguma coisa.

P - E acontece com muita frequência na sala?

Pedro - Muita frequência. E eu acabo vendo assim essa língua inglesa como mesmo uma língua acadêmica que aqui no Brasil talvez não tenha consolidado tanto, mas lá fora é muito normal, né? Eu já participei assim de seminários, é que eu fui de butuca conhecer, visitar (INCOMP), na Alemanha, quando eu fui visitar, então a gente estava falando de política, educação e economia e a matéria é toda ministrada em língua inglesa, né? E aí dentro da sala de aula, eles não falavam alemão não, era língua inglesa. Acho que é mais, não sei, uma cultura universitária de repente. Agora, o que é muito raro, que geralmente, né, os espanhóis comunicam entre eles, em espanhol; os franceses comunicam entre eles em francês, né, é bem... bizarro assim pensar.

Para a professora Beatriz (2º sem./2013), no recorte 27, é natural o uso do inglês, (“[...] que acaba sendo um pouquinho mais dominante em relação a outras línguas”), entre os estudantes estrangeiros (cuja língua materna não é o inglês) e os brasileiros, os quais veem a situação como uma oportunidade para treinar o referido idioma. Do mesmo modo, o professor Pedro (1º sem./2014), no recorte 28, salientou que vê “[...] assim essa língua inglesa como mesmo uma língua acadêmica que aqui no Brasil talvez não tenha consolidado tanto, mas lá fora é muito normal, né?”. A professora Beatriz (2º sem./2013), no recorte 29, quando questionada do porquê de ela achar natural a comunicação em língua inglesa entre os estudantes estrangeiros em intercâmbio no Brasil, nos respondeu o seguinte:

Recorte 29 - Beatriz_professora_ entrevista 2º sem./2013.

É... olha, eu acho que isto, é... se torna natural, porque o inglês é visto sim como uma língua de viagem, uma língua de negócios, né? Inclusive a maioria dos estudantes, que não são os latino-americanos, quando eles chegam aqui, eles acham que podem sim

utilizar o inglês tranquilamente, o que não é uma verdade, né? A nível assim de Brasil, né? Então eu acredito que seja natural por causa mesmo dessa visão, né, que ... acho que até mundial, né? Que o inglês se tornou uma língua de viagem, uma língua de negócio, onde você vai sempre tem uma tradução em inglês, né? Então, acho que é natural em virtude disso, pelo menos na minha visão geral da situação.

Percebemos pelos dizeres acima que há uma contradição na fala da professora, pois, ao mesmo tempo em que ela afirma achar o uso do inglês no Brasil natural, (“por causa mesmo dessa visão [...] acho que até mundial, né? Que o inglês se tornou uma língua de viagem, uma língua de negócio [...]”), ela acrescenta que o inglês não pode ser usado tranquilamente no Brasil, como a maioria dos estudantes estrangeiros acreditam, (“[...] quando eles chegam aqui, eles acham que podem sim utilizar o inglês tranquilamente, o que não é uma verdade, né?”). Apesar de reconhecermos o fato de a língua inglesa ser hoje a língua de mediação entre os povos (circulação do conhecimento), salientamos que a grande maioria dos alunos brasileiros, oriundos de escolas públicas, não conseguiriam assistir aulas ministradas em língua inglesa nos cursos de graduação no Brasil. Desse modo, acreditamos que a valorização da língua portuguesa, no sentido de haver mais ações políticas tomadas em prol do ensino-aprendizagem de PLE em nosso país, certamente propiciaria aos estudantes estrangeiros (em situação de intercâmbio) melhores condições de aprendizagem dessa língua para que possam dar conta de seguir os cursos de graduação ou de pós-graduação. Vejamos, nos recortes 30 e 31, pelos dizeres do estudante francês Roberto (1º sem./2014), um exemplo de atitude de valorização da língua inglesa no Brasil ao mesmo tempo em que se negligencia o uso do português:

Recorte 30 - Roberto_estudante_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P) - A terceira é quais são as atividades que você realmente realiza em português?

Roberto - (Tosse) /.../ Quando eu estou falando com meu supervisor, é quando eu vou comprar algumas coisas

P - No supermercado...

Roberto - é... com meus amigos eu falo inglês.

P - Com seus amigos? Aqui no Bra., em XXX¹⁰⁹?

Roberto - Sim.

P - Com todos eles? Só em inglês?

Roberto - Sim, só em inglês.

P - Amigos brasileiros ou amigos de outras nacionalidades?

¹⁰⁹ Nome da cidade onde o estudante realiza o intercâmbio.

Roberto - Ah brasileiros e de outras nacionalidades.

P - É muito comum, você usar a língua inglesa?

Roberto - (acena que sim com a cabeça).

[...]

P - E no seu caso, você está tendo dificuldades para aprender a língua?

Roberto - (Tosse) Ah, eu, eu falo mais inglês que português, é um problema para entender, é /.../ eu não falo português, é /.../, mas só um pouquinho. É... então eu não, é... *improve*

P - Então eu não aprimoro.

Roberto - durante quatro meses.

P - Há quatro meses que você está aqui?

Roberto - (acena que sim com a cabeça).

Recorte 31 - Roberto_estudante_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P) - Você disse que o inglês é o que normalmente as pessoas utilizam com você. Você pede ou as pessoas utilizam o inglês normalmente? Os brasileiros com você... ou você pede que eles utilizem a língua inglesa?

Roberto - (Tosse) É depende.

P - Ou são os próprios brasileiros que já conversam...

Roberto: Depende. Eu quero fazer é for... for

P - Força

Roberto - mas quando eu não entendo nada, eles falam inglês comigo.

Notamos, pelos dizeres dos recortes 30 e 31, o fato de que falar uma língua é, realmente, uma questão política e, portanto, de escolha. Percebemos este aspecto, quando o estudante Roberto, já há quatro meses no Brasil, afirma, no recorte 30, que quase não fala o português, (“Ah, eu, eu falo mais inglês que português, é um problema para entender, é /.../ eu não falo português, é /.../, mas só um pouquinho”), porque as pessoas (seus amigos brasileiros e de outras nacionalidades) começam a falar em inglês com ele tão logo percebam sua dificuldade em entender o português, conforme os dizeres do recorte 31, (“Eu quero fazer é for... força [...] mas quando eu não entendo nada, eles falam inglês comigo”). A nosso ver, o que faz com que o sujeito persista na ideia de falar a língua do país, isto é, escolha falar o português, apesar das atitudes desestimulantes que podem existir, conforme percebidas nos dizeres de Roberto, (“mas quando eu não entendo nada, eles falam inglês comigo”), esteja relacionado aos processos de identificação com a língua, os quais não sabemos como e por quê acontecem. No entanto, acreditamos que esses processos de identificação poderiam ser desencadeados caso houvesse um projeto político forte para a promoção da língua portuguesa.

Nesse sentido, salientamos que a questão de se usar na instituição pesquisada o inglês, quer seja em sala de aula ou fora dela, em substituição ao português, é uma questão de escolhas. O recorte 32 a seguir, referente ao dizer da coordenadora Júlia (2º sem./2013), ao

responder que o idioma utilizado em sala de aula em substituição ao português “não é o inglês, por incrível que pareça”, parece estar em conflito com a opinião da professora Beatriz (2º sem./2013), no recorte 29, a qual afirmou ser a língua inglesa utilizada em substituição (“quando a turma é bem heterogênea, eles usam o inglês sim, é até natural”). Vejamos:

Recorte 32 - Júlia_coordenadora_entrevista 2º sem./2013.

Pesquisadora (P) - Quando os estudantes de PLE não utilizam a língua portuguesa em sala de aula, qual é o idioma mais utilizado em substituição? Por quê?

Júlia - quando eles não usam, eles usam o seu, o seu idioma de origem, porque é mais fácil. Porque eles vêm entre amigos, eles já se conhecem e aí entre eles, eles ficam falando. Se tem lá dois, três espanhóis, eles falam espanhol; se tem dois, três franceses, eles falam em francês, entre eles; se tem russo, eles falam em russo, então é porque é mais fácil, é a língua materna, aí não tem nem o que discutir, né? Não é o inglês, por incrível que pareça. [...] Não, é...é... na verdade inglês, nós tivemos, desde de que eu assumi, a gente teve um americano, e... e aí ele falava em inglês com os colegas, quando ele tinha dúvida, que o professor não entendia, ele não entendia o que o professor estava falando, ele perguntava para os colegas, por exemplo, franceses, alemães, italianos, por exemplo, que estavam junto, perguntava em inglês, mas só ele, porque ele dominava o inglês, o resto é cada um na sua... Muito louco, né? (risos).

Ainda no recorte 33, notamos a opinião da coordenadora Marisa (1º sem./2014) bastante distinta das opiniões dos recortes 29 e 32 respectivamente da professora Beatriz (2º sem./2013) e da coordenadora Júlia (2º sem./2013):

Recorte 33 - Marisa_coordenadora_entrevista 1º sem./2014.

Pesquisadora (P) - Quando os estudantes de PLE não utilizam a língua portuguesa em sala de aula, qual é o idioma mais utilizado em substituição? Por quê?

Marisa - Não há, idioma utilizado em substituição. Os professores não ficam traduzindo em outra língua, mesmo que o aluno seja da França e os professores saibam francês, porque a maioria dos alunos são franceses, né, do curso de português para estrangeiro (e espanhol, os dois, francês e espanhol), é os professores não falam francês e não falam em espanhol, porque eles falam: “- Não, você tem que é... tem que já, você tem que acostumar com o português. Então se o aluno não sabe uma palavra, o professor desenha no quadro, ele faz mímica, ele faz gesto, ele define a palavra, faz uma definição, ele coloca a palavra em outra frase, então os professores não traduzem na língua na materna do aluno e nem em outra língua. É porque eles estão aqui para aprender português, então se começarem a usar outra língua ou a língua materna do aluno, ele se apoia naquilo e acaba não aprendendo como deveria. E ele está em imersão no Brasil né? Não tem necessidade, se ele está 24 horas falando português, porque que na aula de língua portuguesa ele vai ter que falar uma outra língua, não tem necessidade.

A contradição nas opiniões da professora Beatriz (2º sem./2013) e da coordenadora Júlia (2º sem./2013), no que tange a ser ou não o inglês o idioma utilizado em substituição à

língua portuguesa em sala de aula, bem como da coordenadora Marisa (1º/2014), ao afirmar que os estudantes estrangeiros não utilizam qualquer língua em substituição (“Então se o aluno não sabe uma palavra, o professor desenha no quadro, ele faz mímica, [...] ele define a palavra, [...], ele coloca a palavra em outra frase, então os professores não traduzem na língua materna do aluno e nem em outra língua”), aponta para as noções de representação e de identificação discutidas por Rajagopalan (2002, 2003, 2010), Silva (2012) e Woodward (2012). A percepção da professora Beatriz de que o inglês é o idioma mais utilizado, em substituição ao português em sala de aula, pode ser em decorrência de seu maior contato com estudantes que se identificam à língua inglesa. A opinião da coordenadora Júlia, ao contrário, de que o inglês não é o mais utilizado, provavelmente se dá em virtude de sua experiência com estudantes que não falam o inglês e, por isso, preferem utilizar a língua materna. Trata-se, desse modo, de uma questão de escolha tomarmos o inglês, o português ou qualquer outra língua para contato em uma situação de intercâmbio. Acrescentamos, pois, que nossas escolhas não acontecem por acaso. No que tange à escolha pela língua inglesa, por exemplo, salientamos que ela se dá no bojo de uma política linguística bem estabelecida que demonstra-nos a importância de investirmos nessa língua. Por esse motivo, acreditamos que dificilmente optamos pelo ensino-aprendizagem de um idioma que não esteja sustentado por uma política de representação que saliente de algum modo o seu valor, o qual é sempre construído.

No recorte 34 a seguir, percebemos que a estudante Ana (2º sem./2013) provavelmente se identifica com a língua portuguesa porque, ao ser solicitada a falar espanhol com brasileiros e/ou estrangeiros que gostariam de praticar o espanhol com ela, diz querer falar o português porque veio ao Brasil para aprender a língua portuguesa:

Recorte 34 - Ana_estudante_entrevista 2º sem./2013.

Pesquisadora (P): Quais são as atividades que você realmente realiza em português?

Ana - Assistio filme, todo em português. No começo, assistia em português com legenda, agora só em português. Assistio filme de perfil, porque eu acho que, aí eu posso, eles têm um é... jeito de falar, é... diferente, assim ele está a traduzir, isso oralmente. Quando estou falando com pessoas é... de perfil, que... Muitas pessoas também estão interessadas em falar espanhol. E eu falava: “- Não, não! Eu quero falar português, porque eu estou aqui [no Brasil] para aprender. Se não ou se você quiser aprender espanhol, vamos fazer uma classe de português, uma classe de espanhol, mas eu quero que você fale o português.

Parece-nos que a postura de Ana (2º sem./2013), ao valorizar a língua portuguesa, está sustentada por uma política de representação que coloca o Brasil como um país promissor e a

língua portuguesa como a possibilidade de acesso a esse país, conforme podemos notar nos dizeres da estudante:

Recorte 35 - Ana_estudante_questionário aberto 2º sem./2013.

Pesquisadora (P) - Você pretende continuar a estudar a língua portuguesa em seu país de origem? Por quê?

Ana - Sim, com certeza. Quero falar o mais fluído que poda [possa], escrever e aprender ao máximo porque tenho vontade de voltar no Brasil depois de minha formatura, eu quero ficar aqui e trabalhar. As pessoas de aqui [daqui] são legais, Brasil é um país [país] muito rico em todos os sentidos e acho que aqui tenho mais possibilidades de crescer profissionalmente que em meu país.

Embora não tenhamos condições de apontar os fatores pontualmente responsáveis pela identificação de Ana com a língua portuguesa (“Eu quero falar português, porque eu estou aqui [no Brasil] para aprender. [...] eu quero que você fale o português”), já que em uma aprendizagem de línguas a relação é de ordem subjetiva, observamos mais uma vez a importância do sistema de representação nesse processo quando Ana insiste em comunicar-se em português e não em espanhol. Quando Ana salienta as qualidades brasileiras, (“[...] Brasil e [é] um país [país] muito rico em todos os sentidos e acho que aqui tenho mais possibilidades de crescer profissionalmente que em meu país”), ou acrescenta que tem “[...] vontade de voltar no [ao] Brasil depois de minha formatura, eu quero ficar aqui e trabalhar”, notamos que a relação de Ana com a língua portuguesa parece estar sustentada por uma política de representação a partir da qual essa língua é valorizada.

Assim, diante do exposto nos dois tópicos deste capítulo a respeito de nossa investigação em uma instituição federal de Minas Gerais, observamos, por exemplo, que a falta de obrigatoriedade na apresentação do teste de proficiência em língua portuguesa pelos estudantes estrangeiros participantes de programas de intercâmbio, é reflexo de uma política governamental tímida implantada no Brasil e, principalmente, na instituição investigada, no que se refere ao ensino de PLE. Além disso, a postura de supervalorizar a língua inglesa, tanto por brasileiros quanto por estrangeiros cuja língua materna não é o inglês, em decorrência da forte política linguística estabelecida para o ensino dessa língua, pode ser um fator que não favorece, ou que dificulta, o contato com a língua portuguesa e o desenvolvimento de processos de identificação com essa língua.

Evidenciamos, assim, que a fragilidade da política do ensino de PLE na instituição pesquisada propicia condições para que a forte política linguística da língua inglesa se sobressaia. O status da língua inglesa, construído por meio de uma política linguística bem

estabelecida e implantada, sobretudo, pelos Estados Unidos e pela Inglaterra, se sustenta diante de uma política de representação firmada em determinados construtos, tais como: saber inglês é sinônimo de um futuro promissor; garantia de emprego, e etc. Para muitas pessoas, conforme mostraram Rajagopalan e Freitas (2002b), saber inglês significa mais do que simplesmente fazer parte do mundo globalizado e ter acesso aos conhecimentos dos quais tanto precisamos¹¹⁰. Tal política edificada em relação ao inglês, pano de fundo das ações relacionadas ao ensino-aprendizagem dessa língua, em nada se assemelha ao tipo de política que ora se afigura para o ensino da língua portuguesa que, ainda, parece se circunscrever timidamente tanto no Brasil quanto no exterior.

Em razão de o português ser hoje a “quinta língua mais falada no mundo” (Língua Portuguesa..., 2014, p. 42), vemos que o ensino de PLE deve ser mais estimulado para que se fortaleçam, cada vez mais, as relações diplomáticas, políticas e econômicas nos países onde é falada, contribuindo assim com o desenvolvimento desses países. Talvez, hoje, seja uma quimera alcançar para a língua portuguesa o mesmo *status* que a língua inglesa possui diante do mundo. No entanto, esperamos que haja, para as pessoas que desejam aprender a língua portuguesa, em ocasião de intercâmbios por exemplo, condições favoráveis que lhes possibilitem a realização de cursos presenciais ou a distância no Brasil e no exterior. Uma postura política diante da língua portuguesa deve ser construída de modo a incluir esse idioma em uma agenda política brasileira, interna e externa, de planos e ações, que permitam e garantam o seu ensino-aprendizagem a quem desejar aprendê-lo.

¹¹⁰ De acordo com Rajagopalan e Freitas (2002b, p. 97), a maioria das pessoas, ao serem interrogadas sobre o papel do inglês em suas vidas, afirmaram: “English plays an important role because, in our globalized world, most of the information comes in English, through the internet, for exemple” e “English is a global language and no one who wants to interact in this globalized marketplace can afford to ignore its importance. No doubt, it has been imposed upon the world, but it is a good language to study and may open the door to knowledge that we so badly need. Tradução nossa desses trechos descritos em inglês: “O inglês desempenha um importante papel, porque, em nosso mundo globalizado, a maior parte da informação está em inglês, como na internet, por exemplo” e “O inglês é uma língua global e qualquer um que pretenda interagir neste mercado globalizado não pode ignorar sua importância. Sem dúvida, ele tem-se imposto ao mundo, mas é uma boa língua para se estudar e que pode abrir as portas para o conhecimento de que tanto precisamos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho apresentando a problemática relacionada ao fato de que muitos estudantes estrangeiros vêm ao Brasil para participar de programas de mobilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES) e, na maioria das vezes, não sabem falar o português. Além disso, muitas instituições que recebem os estrangeiros não exigem que eles apresentem qualquer certificado de proficiência em língua portuguesa. Em nossa discussão, salientamos que essa situação é bastante diferente do que ocorre com a maioria dos brasileiros quando realizam intercâmbios em universidades estrangeiras, que devem comprovar a proficiência do idioma por meio de certificação emitida pelos órgãos oficiais dos países onde se localizam essas universidades. Um exemplo disso, é o caso de países como os Estados Unidos, a Inglaterra, a França e outros, que comumente exigem dos estudantes estrangeiros, interessados em participar de algum programa de intercâmbio nesses países, a aprovação nos testes TOEFL (no caso dos Estados Unidos e da Inglaterra) e DELF/DALF (no caso da França).

Essa percepção adveio de nossa experiência trabalhando como secretária em um Setor de Relações Internacionais (RI) de uma universidade federal de Minas Gerais. Observamos que raramente há, por parte dos estudantes estrangeiros recebidos pela instituição onde realizamos a pesquisa, qualquer planejamento prévio quanto à aprendizagem da língua portuguesa antes do início do intercâmbio. Durante a preparação para a viagem ao Brasil, os estudantes tomam várias providências: preparam a documentação para a obtenção do visto; reservam alojamento no país de destino e organizam os documentos necessários para a realização da matrícula na instituição receptora. No entanto, o que nos parece ser essencial para que o estrangeiro almeje um bom desempenho acadêmico, isto é, o conhecimento da língua falada no país acolhedor (para que ele possa se comunicar e seguir as disciplinas acadêmicas ou o estágio), é insuficiente ou nulo.

Antes de iniciar nossa pesquisa, além de percebermos o fato de que a maioria dos estrangeiros desconheciam o português e não precisavam apresentar qualquer teste de proficiência do nosso idioma para serem admitidos em programas de intercâmbios nos cursos de graduação ou de pós-graduação, notamos, também, que muitos já sabiam o inglês suficientemente bem para se comunicar com os brasileiros que falavam o inglês. O que se observava, em geral, é que os alunos brasileiros preferiam interagir com os estudantes intercambistas em língua estrangeira, em especial, a língua inglesa, ao invés de adotar uma postura política diante da língua portuguesa. Embora reconheçamos que o uso do inglês seja

natural como mediação, em razão da globalização, percebemos que seu ensino no Brasil não é tão acessível como imaginamos, pois a maioria dos brasileiros não possui formação nesse idioma. Contudo, ao considerarmos o inglês como a língua mais conhecida globalmente, entendemos que a atual política linguística brasileira tem tomado esse idioma como a língua de intermediação para o acolhimento de estudantes estrangeiros intercambistas no Brasil. Assim, observamos que muitos estudantes estrangeiros, mesmo que matriculados no curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) na instituição e em situação de imersão, pareciam apresentar, após concluírem o intercâmbio, pouco ou nenhum domínio da língua portuguesa. A hipótese que norteou a pesquisa foi a de que o insucesso na aprendizagem do PLE ocorre em virtude da ausência de uma política linguística claramente estabelecida para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros no Brasil. Desse modo, a ausência dessa política linguística não propicia ao intercambista as condições necessárias para que os processos de identificação com a língua portuguesa ocorram.

Assim, com a pesquisa, investigamos as políticas linguísticas adotadas no Brasil, no que se refere ao Ensino de Português como Língua Estrangeira (EPL), e discutimos seus efeitos na recepção dos estudantes estrangeiros intercambistas nos cursos de graduação e de pós-graduação, mais especificamente em uma universidade federal de Minas Gerais. Considerando nossos objetivos específicos, identificamos e descrevemos que tipo de política linguística poderia ser percebida no que se refere à oferta do curso de PLE no âmbito da instituição investigada e discutimos os possíveis impactos dessa política sobre os processos de identificação dos estudantes intercambistas com a língua portuguesa. Tendo como base teórica o caráter performativo da linguagem (AUSTIN, 1990), refletimos sobre a questão da política de representação sobre a língua portuguesa, construída por meio das políticas de nomeação e designação dos participantes da pesquisa. Buscamos, assim, responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- Como se configura a atual política de ensino de PLE no que tange ao curso oferecido pela instituição pesquisada?
- Quais são as implicações dessa política de ensino de PLE, tal como ela é efetivada no âmbito da instituição pesquisada, no que diz respeito à forma como os alunos entram em contato com a língua portuguesa?

- Até que ponto a política linguística para o ensino de PLE estabelecida na instituição pesquisada contribui para o desenvolvimento de processos de identificação do estudante estrangeiro com a língua portuguesa?

A partir dos questionamentos levantados e da análise de alguns documentos oficiais¹¹¹ até então elaborados, tanto pelo governo federal quanto pela instituição pesquisada, a respeito das políticas para o ensino de línguas estrangeiras (incluindo da língua portuguesa), identificamos os impactos dessas políticas na instância observada. Além disso, com base nos dizeres dos participantes da pesquisa (coletados ao longo de dois semestres, 2º sem.\2013 e 1º sem.\2014, por meio de entrevistas com alunos, professores e coordenadores do curso de PLE oferecido pela universidade brasileira, e da aplicação de questionário aberto aos estudantes desse curso), percebemos uma relação entre a falta de política linguística estabelecida para o ensino de PLE na universidade e os processos identificatórios dos estudantes com a língua portuguesa.

Com os dados coletados durante as aulas, observamos que há algo a mais em jogo no processo de aprendizagem de línguas além das questões metodológicas (material didático atualizado) e as tecnologias modernas (*softwares* com atividades linguísticas, salas climatizadas e equipadas com computadores, e etc). Notamos que há algo da ordem de uma subjetividade tangenciando o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Como mostrou-nos Tavares (2009), a identificação, por exemplo, do sujeito com uma língua estrangeira, antes mesmo da aquisição de seus elementos linguísticos, é essencial para a compreensão dos deslocamentos identitários possíveis. Nesse ponto, entendemos que um projeto político bem estabelecido para a promoção de um idioma, embora não possa garantir o seu ensino-aprendizagem, pode ao menos ser relevante para que os processos de identificação aconteçam. No caso deste trabalho, percebemos que a edificação de um projeto linguístico claro para o ensino do português, mesmo que não possa garantir que os processos de identificação com esse idioma realmente ocorram, pode ao menos propiciar condições para que os estudantes estrangeiros tenham mais chances de se identificar com essa língua.

A seguir, mostraremos como se configurou a política do ensino de PLE na instituição investigada, e como percebemos os impactos dessa política sobre os processos de

¹¹¹ 1) Portaria Nº 1.350, de 25 de novembro de 2010, que dispõe sobre o Exame para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras); 2) Portaria Nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, que Institui o Programa Inglês Sem Fronteiras (IsF); 3) Portaria Nº 973, de 14 de novembro de 2014, que institui o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e o 4) Projeto de Extensão, intitulado Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros: ações de intervenção para o aprimoramento do ensino de português como língua estrangeira (PLE), produzido pelo instituto de estudos linguísticos da instituição pesquisada.

identificação dos estudantes com o português. A partir do estudo realizado no curso de PLE, nossa hipótese se confirmou parcialmente, porque, pelo menos no que tange à instituição investigada, notamos alguns aspectos que provavelmente dificultaram as chances de os estudantes estrangeiros tivessem a chance de desenvolver processos de identificação com a língua portuguesa. Evidenciamos que a atual política estabelecida na instituição para o ensino-aprendizagem do português se configura como uma política tímida. Isto parece se dar em decorrência da falta de ações implementadas pelo governo federal (ausência de projetos ou de legislações específicas para a área de PLE) no sentido de promover o ensino da língua portuguesa no mundo e no Brasil. Desse modo, em razão da falta de investimentos do governo federal, o curso de PLE na instituição investigada não pertence oficialmente à grade curricular do instituto de estudos linguísticos e, para funcionar, depende que um docente esteja disposto a redigir um projeto de extensão e levá-lo a cabo; implementá-lo de fato. Quando um curso precisa da aprovação de um projeto de extensão, observamos que há o risco de ele não ser oferecido, podendo, inclusive, ser extinto a qualquer momento. Além disso, os cursos de modalidade “extensão” (assim chamados quando se originam de um projeto de extensão) normalmente não podem almejar por professores e por espaço físico permanentes. Um outro aspecto observado foi a facilidade com que os estudantes estrangeiros podiam desistir desse curso, haja vista que não havia na universidade nenhuma medida que lhes obrigasse a comprovar a proficiência em português. A instituição acolhedora não exigia que o estudante estrangeiro atendesse o curso de PLE.

Salientamos, ainda, como sinal da frágil política para o ensino de PLE, que a instituição pesquisada não solicita, como critério de inscrição nos programas de mobilidade, que os estrangeiros apresentem qualquer certificado de proficiência em língua portuguesa. Notamos, desse modo, que, quando o estudante chega na instituição e não apresenta a proficiência, ele pode, em razão de não saber o idioma, utilizar outra língua em substituição ao português e enfrentar bastante dificuldade durante o intercâmbio pela falta de acesso aos assuntos tratados em língua portuguesa, durante eventos, aulas, palestras, encontros, seminários, e etc, diminuindo assim sua produtividade acadêmica. Por meio dos dizeres dos estudantes, evidenciamos não haver oferta de cursos de português em seus países de origem; essa oferta deveria partir de uma iniciativa do governo brasileiro. No recorte 1, a estudante Camila, de El Salvador, afirmou que em seu país as pessoas preferem estudar inglês, francês e “quase nunca estudam português” pela falta de escolas que ensinam essa língua. No recorte 3, o estudante francês, Roberto, salientou não poder dar continuidade à aprendizagem do português pela falta de escolas do idioma em seu país.

Ao discutirmos a Portaria Nº 1.350, de 25 de novembro de 2010, que dispõe sobre o exame para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), notamos que este exame é um recurso bastante favorável para as IES brasileiras. Observamos, contudo, no caso da instituição investigada, que esse certificado é apenas exigido aos estudantes do PEC-G e do PEC-PG. A pesquisa mostrou, ainda, que há, no Brasil, poucos Postos Aplicadores do Celpe-Bras (inclusive a universidade investigada não é um Posto Aplicador do exame). A nosso ver, a existência de Postos Aplicadores do Celpe-Bras em todas as IES brasileiras proporcionaria aos estudantes estrangeiros maiores chances de realizar o exame. Quem deve criar a política de promoção do PLE e a demanda é o país que recebe os estrangeiros. A partir do momento em que as IES exigirem dos estrangeiros o certificado de proficiência em língua portuguesa, por uma questão prática, isto é, receber alunos que saibam se comunicar em português para poder atender as atividades acadêmicas, haverá maior procura pelos cursos de PLE e, conseqüentemente, o aprimoramento da área.

Mesmo em decorrência das poucas ações políticas implementadas pelo governo, no sentido de promover o ensino de PLE, reconhecemos o mérito da instituição, onde realizamos nossa pesquisa, em oferecer o curso de PLE aos estrangeiros com o intuito de prepará-los para usar a língua portuguesa em situação de imersão, já que muitos chegam sem a proficiência no idioma. No entanto, reconhecemos que o investimento financeiro e administrativo do governo federal para o ensino de PLE, certamente, fortaleceria e garantiria maior profissionalização e desenvolvimento à área. Salientamos, contudo, que a atual política de internacionalização do Brasil tem se preocupado muito mais com o ensino de outras línguas estrangeiras do que com o ensino de PLE. Um exemplo, é a política de preparação dos brasileiros para estudar no exterior, ou seja, com a forte política de promoção da língua inglesa¹¹² e, mais recentemente da língua francesa, ambas contempladas no Programa Idiomas Sem Fronteiras - IsF¹¹³. Além disso, o que dizer do fato de algumas universidades brasileiras já oferecerem aulas em língua inglesa nos cursos de graduação e, principalmente, de pós-graduação, para atender os estrangeiros? É certo que estaríamos, com essa atitude, acolhendo os estrangeiros, mas não estaríamos, do mesmo modo, excluindo os próprios brasileiros que têm se formado no ensino médio sem o domínio do inglês?

¹¹² A Portaria Nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, que instituiu o Programa Inglês Sem Fronteiras (IsF), prevê o ensino exclusivo da língua inglesa de modo a preparar os estudantes estrangeiros a participarem do Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF).

¹¹³ O Programa Idiomas Sem Fronteiras - (IsF), instituído pelo governo brasileiro por meio da Portaria Nº 1.350, de 25 de novembro de 2010, prevê a capacitação em diferentes idiomas, além do ensino do português aos estrangeiros.

Desse modo, como um contraponto, observamos que, em razão do status da língua inglesa, “*World English*” (RAJAGOPALAN, 2012), a política de internacionalização do Brasil tem tomado esse idioma como a língua de intermediação para o acolhimento de estudantes estrangeiros intercambistas no país. Notamos, a partir dos dizeres de alguns estudantes, quando questionados a falar sobre suas relações com a língua portuguesa, a forte política estabelecida para o ensino da língua inglesa. Os dizeres de Roberto, no recorte 21, (“eu falo mais inglês que português” [...] eu não falo português”) e de Paulo, no recorte 22, (“Eu falo inglês com dois estudantes e com a minha supervisora. [...] nunca falei português com eles”), evidenciam uma representação equivocada de que a aprendizagem do português não é tão importante para viabilizar a participação dos estrangeiros nos programas de mobilidade. O fato de os estudantes reconhecerem que não falam português, mas falam inglês, salienta o desprestígio do português e, também, uma desvalorização do ensino dessa língua por parte das instâncias governamentais brasileiras que não têm se preocupado com uma política eficaz para atender as necessidades de aprendizagem da língua pelos intercambistas. As discussões de Rajagopalan (2002, 2003, 2010b), de Silva (2012) e de Woodward (2012), a respeito de como as políticas de representação estão ligadas aos processos de identificação, nos ajudaram a reconhecer o quanto a ausência de uma política clara para o ensino de PLE parece não possibilitar que os estudantes estrangeiros tenham a chance de desenvolver processos de identificação com a língua portuguesa.

Notamos, pois, que a questão de os estrangeiros em intercâmbio falarem ou não a língua portuguesa é mais uma questão de escolha e de atitude do que falta de competência linguística. O fato de alguns estrangeiros confessarem que, muitas vezes, mesmo em imersão no Brasil, falam a língua inglesa com os estrangeiros e com os próprios brasileiros, demonstrou pouca valorização diante da língua portuguesa e, também, o quanto falar uma língua é uma “[...] atividade eminentemente política”, conforme discutido por Rajagopalan (2003, p. 33). Quando falamos uma língua, estamos fazendo uma escolha que está diretamente relacionada às políticas de representação e aos processos de identificação. Assim, sendo a linguagem uma prática política, como apontou Joseph (2006), entendemos que uma política fortemente estabelecida para o ensino de PLE poderia propiciar a instauração de processos de identificação com a língua portuguesa.

Esta pesquisa, ao evidenciar a tímida política do ensino de PLE na instituição, nos levou a perceber algumas atitudes que poderiam ser tomadas no sentido de melhor promover o ensino da língua portuguesa. A questão de o governo brasileiro ter estabelecido algumas

portarias¹¹⁴, que tratam do ensino-aprendizagem de PLE, nos pareceu não ser suficientes para um factível desenvolvimento da área. Para nós, é preciso que haja incentivos financeiros e criação de leis, por parte do governo federal, para que os cursos de PLE nas IES façam parte oficial e sistematicamente de seus institutos de estudos linguísticos. Além disso, é igualmente importante que esses institutos ofereçam formação de professores para a área de PLE e, também, que as IES se tornem Postos Aplicadores do exame Celpe-Bras, para que tenham melhores condições de receber os estudantes estrangeiros, de forma que possam ensinar o português para quem precisa e aplicar Celpe-Bras para quem já sabe o idioma.

Assim, com este trabalho, não tivemos a intenção de proteger a língua portuguesa das influências de outras línguas. Vemos que as políticas de preservação de qualquer idioma são inadequadas e reducionistas por se configurarem como políticas puristas e preconceituosas e por não aceitarem o hibridismo. O que reivindicamos, contudo, é um planejamento linguístico que priorize uma atitude de valorização da língua portuguesa diante do mundo. O importante é que tenhamos um projeto político para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa tanto no Brasil quanto no exterior. Entendemos que todas as línguas existentes devem ser respeitadas, mesmo em contextos multilíngues. Acreditamos que a atitude mais adequada diante das línguas é a sua valorização e não a sua preservação. Um intercâmbio acadêmico certamente será bem mais enriquecedor para o estudante que se dispor a aprender o idioma do país visitado e a compartilhar a cultura daquele lugar.

Portanto, nosso posicionamento quanto à necessidade de se adotar políticas linguísticas no Brasil, que estabeleçam diretrizes para o ensino-aprendizagem do PLE, exigindo, por exemplo, a comprovação da proficiência no idioma dos alunos estrangeiros, não pretende ser purista e conservadora. Não intencionamos, pois, proteger a língua portuguesa das influências externas, nem mesmo colocá-la como superior às demais. Pelo contrário, acreditamos que há, em um país de políticas linguísticas deliberadas em relação ao seu próprio idioma, respeito diante dos não falantes da língua (estrangeiros) porque propicia condições que favorecem a identificação desses sujeitos com o idioma. Reiteramos que uma política linguística bem estabelecida pode talvez promover a identificação do sujeito com a

¹¹⁴ Neste trabalho, discutimos as seguintes portarias que tratam de alguma forma sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa: Portaria Nº 1.350, de 25 de novembro de 2010, que dispõe sobre o Exame para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e Portaria Nº 973, de 14 de novembro de 2014, que institui o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).

língua estrangeira, facilitando o aprendizado desse idioma e possibilitando maior interação cultural do estrangeiro entre os habitantes do país de acolhimento.

Apontamos a seguir alguns aspectos que limitaram nosso estudo e sugerimos também alguns possíveis caminhos para novas pesquisas no âmbito do ensino de PLE. Infelizmente, os cursos de PLE que estavam disponíveis, por ocasião da coleta de dados, contaram com um número reduzido de alunos em sala, o que fez com que nossa investigação fosse desenvolvida em um escopo pequeno. Além disso, havíamos, inicialmente, pensado em fazer a análise da produção dos estudantes, contudo não tivemos acesso às suas produções realizadas nos cursos de graduação ou de pós-graduação. Isto, fez com que a análise das produções ficasse reduzida ao desempenho dos alunos no curso de PLE. Assim, acreditamos que novas pesquisas poderiam considerar e discutir o desempenho dos estrangeiros nas disciplinas dos cursos de graduação e de pós-graduação, relacionando-o com a proficiência deles em língua portuguesa.

Finalizamos esta dissertação na certeza de que nossa caminhada investigativa até aqui constituiu-se apenas um olhar sob o objeto estudado, isto é, a política linguística para o ensino de PLE na instituição pesquisada. Embora tenhamos evidenciado uma política frágil para a promoção do ensino de PLE no âmbito de uma universidade brasileira, em razão da negligência do governo federal quanto à implantação de medidas que impulsionem a área de PLE no Brasil e no exterior, consideramos importantes as ações empreendidas na universidade de nossa pesquisa no sentido de promover o curso de PLE dentro das possibilidades. Notamos, no entanto, que ainda há muito o que se fazer pelo ensino de PLE como um todo, no sentido de haver mais financiamento, profissionalização (formação de professores de PLE) e legislação para que o ensino de PLE seja incluído na grade curricular dos cursos de Letras e para que a área se desenvolva e possa atender cada vez mais o número crescente de estrangeiros que participam dos programas de mobilidades nas universidades brasileiras.

Conforme ressaltamos na Introdução deste trabalho, pretendíamos tratar sobre o aspecto político e não cognitivo do ensino de PLE, já que grande parte dos trabalhos, publicados na ocasião do início da pesquisa, focavam nos aspectos didáticos e metodológicos da área de PLE. Da mesma forma, acreditamos que ainda há muito a ser explorado nesse aspecto, como por exemplo, investigar as políticas do ensino de PLE a partir do que pensam os gestores: os reitores das universidades, os diretores dos escritórios de relações internacionais, os responsáveis pela política linguística no MEC, e etc. Certamente que a temática “ensino-aprendizagem de PLE” não há de se esgotar, mas irá cada vez mais ampliar-se em razão do aumento da visibilidade do Brasil nos países estrangeiros e, também, em

virtude do fortalecimento das relações diplomáticas entre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Esperamos que este trabalho tenha mostrado uma outra forma de se olhar para a língua(gem), ou seja, com algo que não é “neutro”, mas construído e sempre atrelado às questões políticas. Se, portanto, a língua(gem) é um construto político, devemos nos preocupar com o tipo de política de representação que tem sido sustentada para o ensino de PLE, uma vez que as políticas de representação estão associadas aos processos de identificação. Concordamos, pois, com um projeto político fortemente estabelecido para o ensino de PLE para que os estrangeiros tenham a chance e as condições para se identificar com o idioma. Além disso, esperamos que esse projeto seja transnacional e transcultural, que esteja atento às diversidades dessa língua falada em diversos países e, principalmente, que cuide para que as diferenças étnico-culturais do português falado no mundo sejam respeitadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. 127 p.

_____. Português como língua de herança: políticas linguísticas na Inglaterra. **Revista SIPLE**, Brasília, ano 4, número 1, maio 2013. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=298:apresentacao&catid=69:edicao-6&Itemid=112>. Acesso em: 29 out. 2014.

_____. Português como língua de herança: políticas linguísticas na Inglaterra. **Revista SIPLE**, Brasília, ano 4, número 1, maio 2013. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=298:apresentacao&catid=69:edicao-6&Itemid=112>. Acesso em: 29 out. 2014.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ações**. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 136 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Média. Parâmetros Curriculares Nacionais - ensino médio. Secretaria de Educação Média. - Brasília: MEC/SEM, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica, – Brasília: 2006. 239 p.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Departamento Cultural. **Leitorados**. Disponível em: <<http://www.dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/leitorados>>. Acesso em: 31 out. 2014.

BRASIL. Portaria nº 973, de 14 de novembro de 2014. Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/Administrador/Downloads/por973_idioma_sem%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/por973_idioma_sem%20(4).pdf)>. Acesso em: 27 dez. 2014. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 dez. 2014.

BULLA, G. S. **A realização de atividade pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira**. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13377/000639661.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20/03/2014.

CAMERON, D. et al. Introduction. In: _____. **Researching Language: Issues of power and method**. London: Routledge, 1992, p. 1-28.

CASTRO, G. P. O. **A abordagem subjacente ao material didático de Português língua estrangeira: a análise da Multimodalidade textual**. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Lingüística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8926/1/2009_GiulianoPereiradeOliveiraCastro.pdf. Acesso em: 20/03/2014.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada**. *Linguagem & Ensino*, v.8, n.1, 2005, p. 101-122.

CRYSTAL, D. **Two thousand million? English Today**. 24.1, 2008, p. 3-6.

FERREIRA, I. A. **O processo de ensino/aprendizagem de português língua/estrangeira no contexto do MERCOSUL (uma análise de abordagem e metodologia)**. 1996. 144 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000108328&fd=y>. Acesso em: 20/5/2014.

FIORIN, J. F. Prefácio. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-17.

FREITAS, A. C. de. As identidades do Brasil: buscando as identificações ou afirmando as diferenças? In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (Orgs.). **Políticas em Linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006. p. 227-253.

GRADDOL, D. The decline of the native speaker. **AILA Review**. 3.1, 1999, 57–68.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-133.

JOSEPH, J. **Language and Politics**. Edinburgh University Press, 2006.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R; WIDDOWSON, H.G. (Ed.). **English in the world: Teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

KOPPEROINEN, A. **Accents of English as a lingua franca: a study of Finnish textbooks**. *International Journal of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. Vol. 21. Nº1. 2011. p. 72-93.

LEBRUN, J. P. O que falar implica. In: _____. **A perversão comum: viver juntos sem outro**. Rio de Janeiro, RJ: Campo Matêmico, 2008. p. 49-82.

MARIANI, B. **Colonização Linguística** [Linguistic Colonization]. Campinas: Pontes, 2004.

MEY, J. L. **Pragmatics: an introduction**. 2ª. Ed. Mass., EUA e Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishers, 2001.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**. Coloniality. Subaltern Knowledges and Border-Thinking. Princeton University Press, 2000.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a06.pdf>> Acesso em: 09 nov. 2013.

_____. Ideologia Linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: _____. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.

OTTONI, P. **John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem**. *DELTA* [online]. 2002. Vol.18, n.1, p. 117-143. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502002000100005>.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994.

_____. **English and the Discourses of Colonialism**. London: Routledge, 1998.

_____. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (Ed.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 782-807.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 45-68.

_____. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 120-143.

RAJAGOPALAN, K. **Comunicar é preciso**. Boletim da ABRALIN. nº 8, 1987. p. 83-86.

_____. **Filosofia da linguística: o que é e para que serve?** Boletim da ABRALIN. nº 9, 1988. p. 7-14.

_____. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, Lúcia M.A. e ORRICO, Evelyn G. D. (Orgs.). **Linguagem, Identidade e Memória Social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.77-88.

_____.; FREITAS, A. C. . English in Brazil: Between Passive Acquiescence and Insurgent Chauvinism. **Journal of the Linguistic Society of Korea**, Coréia, v. 10, n.2, 2002b, p. 85-109.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 143 p.

_____. **A nova pragmática: fases e feições de uma fazer.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010a. 295 p.

_____. The English language, globalization and Latin America: possible lessons from the Outer Circle. In: SAXENA, M; OMONIYI, T. (Org.) **Contending with Globalization in World Englishes.** Bristol. UK: Multilingual Matters, 2010b, p. 175-195.

_____. World English or World Englishes? Does it make any difference? **International Journal of Applied Linguistics**, v. 22, nº. 3, 2012, p. 374-391.

_____. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, A. F. L.M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Org.) **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura.** 1ed. Campinas, SP: Pontes, 2013a. p. 47-73.

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta. São Paulo: Parábola, 2013b. p. 143-161.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 213-230.

RICHARDSON, E. (Dis)inventing Discourse: examples from Black Culture and Hip-hop Rap/Discourse. In: MAKONI, S; PENNYCOOK, A. (orgs.) **Disinventing and Reconstituting Languages.** Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p.196-215.

SERRANI-INFANTE, S. Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. **Revista D.E.L.T.A.**, Vol. 13, nº 1, São Paulo, 1997.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 231-264.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI:** cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74-100.

SKUTTNAB-KANGAS, T. Human rights and language wrongs: a future for diversity? **Language Sciences**, 20(1), 1998. p. 5-28.

_____. **Linguistic Genocide in Education - Or Worldwide Diversity and Human Rights?** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.), HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

SOUZA, A; BARRADAS, O. Português como língua de herança: políticas linguísticas na Inglaterra. **Revista SIPLÉ**, Brasília, ano 4, número 1, maio 2013, Disponível em:

<http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=297:portugues-como-lingua-de-heranca-politicas-linguisticas-na-inglaterra&catid=69:edicao6&Itemid=112>. Acesso em: 03 nov. 2014.

TAVARES, C. N. V. **Do desejo à realização?** Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de língua estrangeira. 2002. 201 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

_____. Deslocamento identitários no encontro com uma língua estrangeira. In: BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Org.) **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas**. São Paulo: Claraluz, 2009. p. 51-67.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Katherine. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

WORNE, J. *Languages For the Future: which languages the UK needs most and why*, British Council, 2013. p. 2. Disponível em: <http://conferencialp.org/files/languages_for_future.pdf>. Acesso em: 28 out. 2014.

WRIGHT, S. Language Policy and Language Planning. **From Nationalism to Globalisation**. Hampshire, Reino Unido: Palgrave Macmillan, 2004.

ANEXOS

ANEXO A DOCUMENTOS OFICIAIS

Modelo do Acordo Bilateral firmado pela instituição pesquisada para promover o intercâmbio de estudantes, professores e técnico-administrativos entre países.
--

A **XXX**¹¹⁵, fundação pública de educação superior, integrante da Administração Federal Indireta, instituída pelo Decreto-lei _____, de _____, alterado pela Lei _____, de _____, com sua Reitoria situada na _____, inscrita no CNPJ/MF sob o nº _____, neste ato representada pelo seu Reitor, Professor Doutor _____, portador da Cédula de Identidade RG nº _____, portador do CPF número _____, doravante denominada simplesmente **XXX** e, de outro lado, a _____, situada na _____, neste ato representada por seu Presidente, _____, assinam o presente Convênio mediante as cláusulas e condições seguintes, em aplicação aos acordos de Cooperação Universitária da República Federativa do Brasil, observadas as disposições da Lei nº 8.666/93, no que couber.

ARTIGO 1

O Convênio destina-se a promover o intercâmbio cultural, científico e tecnológico entre as duas instituições, visando estreitar as relações acadêmicas entre o Brasil e _____.

ARTIGO 2

A Cooperação será em áreas específicas, de interesse mútuo, definidas pelos responsáveis das duas Instituições. Ela poderá ser estendida a outras áreas de estudo e atividades, de comum acordo, que serão anexadas mais tarde, através de termos aditivos ao presente Acordo.

ARTIGO 3

A Cooperação entre as Universidades será desenvolvida principalmente por intermédio de:

- a) intercâmbio de pesquisadores, de professores e de técnico-administrativos (os intercâmbios deverão ser programados de acordo com o calendário elaborado conjuntamente, ao longo do ano acadêmico que precede ao programa de intercâmbio);
- b) intercâmbio de estudantes e de estagiários (cada ano, os estabelecimentos selecionarão entre os seus estudantes aqueles que participarão do programa de intercâmbio – formação inicial e contínua, programa de pesquisa, estágios nas indústrias e transferência de tecnologia). Os intercâmbios dos estudantes estagiários farão objeto de uma convenção específica em que serão descritos os detalhes do programa. Os dossiês serão enviados ao estabelecimento acolhedor com uma antecedência mínima de seis meses da data de início efetivo do intercâmbio;
- c) missões de ensino e pesquisa;
- d) desenvolvimento conjunto de pesquisa de interesse comum (elaboração de projetos nas áreas das relações culturais, científicas e técnicas, que deverão fazer parte dos programas bilaterais e/ou multilaterais entre o Brasil e _____);
- e) troca de documentações e de publicações científicas e técnicas;

¹¹⁵ Nome da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

- f) organização de colóquios, seminários ou reuniões de caráter científico definidos de comum acordo entre as duas Instituições;
- g) co-orientação de teses e participação em bancas examinadoras.

Sub-cláusula única

A participação de servidores da **XXX** e da _____, sem prejuízo das atividades docentes e/ou administrativas, dependerá de autorização escrita da respectiva chefia, que estabelecerá horários, dias e formas da participação, vedada a percepção de vantagens remuneratórias, com o intuito de lucro.

ARTIGO 4

Os encargos financeiros decorrentes da aplicação do Convênio serão assumidos pelas Universidades convenientes, conforme a legislação e as normas vigentes em cada Instituição. As partes convenientes farão um relatório anual às suas administrações, tanto acerca das condições pedagógicas e científicas nas quais a ação se desenvolveu, como acerca de sua execução financeira.

Sub-cláusula primeira

As partes concordam que o pessoal designado por cada uma, para a realização do objeto deste Convênio, estará relacionado exclusivamente com aquela a cujo quadro pertença, não advindo nenhuma responsabilidade solidária ou subsidiária da outra parte.

Sub-cláusula segunda

Os bolsistas e os estagiários assumirão as suas próprias despesas de estada, os custos de viagem, de alimentação, de alojamento e de seguro. O estabelecimento acolhedor garantirá a inscrição do estudante no programa e facilitará o alojamento dos estudantes que serão acolhidos. Os estudantes participantes do programa de mobilidade pagarão os direitos de inscrição unicamente no estabelecimento de origem.

ARTIGO 5

Cada Universidade indicará um coordenador a nível institucional, o qual será responsável pela implantação, aplicação e desenvolvimento deste Convênio.

ARTIGO 6

O direito de propriedade e patente de toda a obra, descoberta ou invento oriundo deste Convênio, bem como o resultado do seu uso durante a sua vigência, será atribuído em partes iguais às convenientes. Todas as publicações científicas e técnicas que forneçam dados, informações e resultados de atividades realizadas em consequência do presente Convênio, deverão mencioná-lo como fonte, consignado à participação da **XXX** e _____.

ARTIGO 7

O presente Convênio terá vigência de (05) cinco anos, contados a partir da data de sua assinatura, podendo ser alterado, de acordo com os interesses mútuos dos convenientes.

ARTIGO 8

O presente Convênio poderá ser rescindido amigavelmente, por acordo entre as partes, ou pelo conveniente interessado nos casos de inadimplência de qualquer uma das suas cláusulas ou condições. O outro conveniente deverá ser notificado, por escrito, com pelo menos seis meses de antecedência. O término do Convênio não poderá prejudicar os estudantes,

pesquisadores e docentes envolvidos em estudos, formação e pesquisas em andamento, os quais deverão ter a sua conclusão assegurada.

ARTIGO 9

Fica eleito o foro do lugar, onde porventura ocorrer qualquer divergência relacionada a este Convênio, para dirimir as questões.

E, por estarem de acordo com o pactuado acima, assinam o presente Convênio, em quatro vias de igual conteúdo e forma, sendo duas em português e duas em _____ para que produzam os efeitos legais e jurídicos.

Portaria Nº 1.350, de 25 de novembro de 2010, que dispõe sobre o Exame para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

GABINETE DO MINISTRO PORTARIA

Nº 1.350, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2010

Dispõe sobre o Exame para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, e considerando a Portaria nº 1.787, de 26 de dezembro de 1994, alterada pelas Portarias nº 643, de 1º de julho de 1998, nº 4195, de 16 de dezembro de 2004 e nº 856, de 4 de setembro de 2009, e os dispositivos da Portaria 693, de 1º de julho de 1998, alterada pela Portaria 4194, de 16 de dezembro de 2004, resolve:

Art. 1º Regular a elaboração, aplicação, correção e divulgação dos resultados do Exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - CelpeBras.

I - Do Exame

Art. 2º O Exame Celpe-Bras, baseado na competência comunicativa, divide-se em Parte Escrita e Parte Oral e tem por objetivo avaliar a proficiência em língua portuguesa como língua estrangeira.

§ 1º A comprovação de certificação do Exame Celpe-Bras será realizada por meio de publicação dos resultados no Diário Oficial da União ou por certidão eletrônica gerada por sistema disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, nos termos dos Art. 15 e 16 desta Portaria, e terá validade, para todos os fins de direito, perante instituições nacionais e estrangeiras.

§ 2º Cabe às instituições e órgãos que utilizam o Celpe-Bras definir os critérios de utilização do Exame, podendo definir, inclusive, um prazo de validade para aceitação do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros.

Art. 3º Os pressupostos teóricos e demais informações metodológicas sobre o Exame Celpe-Bras constarão de instrumentos normativos emitidos pelo Inep.

Art. 4º O Exame Celpe-Bras destina-se a:

I - cidadãos estrangeiros;

II - brasileiros cuja língua materna não seja o português.

Art. 5º Compete ao Inep:

I - Definir, em instrumento normativo próprio, diretrizes para divulgação, elaboração, aplicação e correção do Exame.

II - Designar a Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras em portaria própria.

III - Credenciar, recredenciar ou descredenciar Postos Aplicadores, a partir de critérios estabelecidos em instrumento normativo próprio.

IV - Promover a capacitação dos coordenadores dos Postos Aplicadores do Exame.

Art. 6º Compete ao Ministério da Educação coordenar políticas que promovam a difusão e o reconhecimento do Exame Celpe-Bras no Brasil e no exterior.

Parágrafo único. O Ministério da Educação buscará o apoio do Ministério das Relações Exteriores para divulgação, promoção e aplicação do Exame Celpe-Bras nos países estrangeiros.

Art. 7º A Comissão Técnico-Científica, prevista no Art. 5º, II, será constituída por professores pesquisadores brasileiros, atuantes na área de Português como Língua Estrangeira (PLE), a partir de critérios definidos pelo Inep.

Art. 8º São atribuições da Comissão Técnico-Científica:

I - Atuar como órgão consultivo do Inep nos assuntos referentes ao conteúdo do Exame;

II - Auxiliar no aprimoramento das atividades de avaliação contínua dos processos inerentes ao Celpe-Bras.

Art. 9º Os Postos Aplicadores, previstos no Art. 5º, III, serão constituídos por instituições de ensino ou diplomáticas, credenciados pelo Inep.

Art. 10 Compete aos Postos Aplicadores:

I - Divulgar o Exame no âmbito de sua jurisdição;

II - Auxiliar o Inep nos processos de inscrição, aplicação e avaliação da Parte Oral, a partir de critérios definidos pelo Inep.

III - A difusão da língua portuguesa, por meio do oferecimento de cursos de Língua Portuguesa para Estrangeiros.

II - Da inscrição, aplicação e correção

Art. 11. O Exame Celpe-Bras será aplicado, no mínimo, uma vez ao ano, no Brasil e no Exterior, conforme cronograma estabelecido em edital.

Art. 12. O Exame Celpe-Bras, composto de Parte Oral e Parte Escrita, terá seu conteúdo, metodologia, abordagem e correção definidos pelo Inep, em edital próprio.

III- Da divulgação dos resultados e emissão do certificado

Art. 13. O Inep publicará em sua página na Internet (www.inep.gov.br) os resultados dos interessados e o respectivo nível de proficiência atingido.

Art. 14. Os níveis de proficiência aferidos para aprovação pelo Exame são:

I - Intermediário - conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra (s) língua (s) estrangeira (s) mais frequentes em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.

II - Intermediário Superior - conferido ao examinando que preenche as características descritas no nível intermediário, mas com inadequações e interferências da língua materna na pronúncia e na escrita menos frequentes do que naquele nível.

III - Avançado - conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional.

III - Avançado - conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir de forma fluente, textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos,

podendo apresentar inadequações ocasionais principalmente em contextos desconhecidos, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.

IV - Avançado Superior - conferido ao examinando que preenche todos os requisitos do nível avançado, mas com inadequações na produção escrita e oral menos frequentes do que naquele nível.

Art. 15. O resultado do exame será publicado no Diário Oficial da União - DOU, contendo a relação de candidatos aprovados e respectivo nível de proficiência.

Art. 16. A comprovação de certificação com respectivo nível de proficiência será feita por meio da apresentação de certidão gerada eletronicamente pelo Inep em sua página na Internet, validada por protocolo eletrônico.

Parágrafo único. A certidão eletrônica terá validade para todos os fins de direito, perante instituições nacionais e estrangeiras, bem como a via original ou a cópia autenticada da publicação do resultado final do Exame no Diário Oficial da União.

IV - Das disposições finais

Art. 18. O Inep disporá de todos os direitos autorais sobre o Exame Celpe-Bras.

Art. 19. Ficam revogadas as Portarias Ministeriais nº 1.787, de 26 de dezembro de 1994, nº 643, de 1º de julho de 1998, nº 693, de 1º de julho de 1998, Portaria 4194, de 16 de dezembro de 2004, nº 4195, de 16 de dezembro de 2004, nº 856, de 04 de setembro de 2009, e nº 153, de 12 de fevereiro de 2010.

Art. 20. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

(Publicação no DOU n.º 226, seção 1, sexta-feira, 26 de novembro de 2010, página 32)

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://portal.in.gov.br/>

Portaria Nº 1.466, de 18 de dezembro de 2012, que institui o Programa Inglês Sem Fronteiras (IsF).

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO**

Nº 1.466, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2012

Institui o Programa Inglês sem Fronteiras.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e IV da Constituição, e considerando o Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2012, que instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Programa Inglês sem Fronteiras, com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas.

Parágrafo único. As ações empreendidas no âmbito do Programa Inglês sem Fronteiras serão complementares às atividades do Programa Ciência sem Fronteiras, sem prejuízo do aproveitamento dos alunos capacitados em programas de concessão de bolsas de estudo no exterior desenvolvidos por órgãos governamentais.

Art. 2º São objetivos do Programa Inglês sem Fronteiras:

I - promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;

II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

III - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;

IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e

V - contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas.

Art. 3º Para a execução do Programa Inglês sem Fronteiras poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com entidades privadas, bem como parcerias já firmadas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras.

Art. 4º O Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Superior, e a CAPES publicarão editais, conjuntamente, em que serão divulgados os critérios para seleção das instituições de educação superior participantes do Programa, respeitadas as especificidades de cada entidade executora.

Art. 5º Ato do Ministro da Educação disporá sobre a forma de operacionalização do Programa.

Art. 6º Cabe à Secretaria de Educação Superior:

- I - promover e incentivar a participação das instituições públicas de educação superior no Programa;
- II - promover o ensino e o aprendizado de idiomas estrangeiros, por meio das instituições de educação superior participantes do Programa;
- III - acompanhar a implementação do Programa e divulgar, periodicamente, os seus resultados; e
- IV- gerenciar e acompanhar as ações do Programa.

Art. 7º Cabe à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior:

- I - implementar a aplicação dos testes de proficiência aos potenciais participantes do Programa;
- II - implementar a formação virtual de estudantes selecionados pelo Programa;
- III - colaborar com a Secretaria da Educação Superior no acompanhamento e. avaliação do Programa; e
- IV- implementar a concessão de bolsas e auxílios referentes ao Programa.

Art. 8º Cabe às instituições de educação superior participantes do Programa:

- I - promover e incentivar a participação de seus alunos no Programa;
- II - selecionar potenciais participantes dentre seus alunos, segundo os critérios de elegibilidade do Programa; e III - ofertar formação presencial em inglês aos estudantes selecionados pelo Programa, preferencialmente por meio da ampliação da oferta de vagas em centro de línguas da instituição.

Art. 9º O Programa Inglês sem Fronteiras será custeado por dotações orçamentárias da União consignadas anualmente aos órgãos e entidades envolvidos no Programa, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento fixados anualmente.

Art. 10. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

(Publicação no DOU n.º 244, seção 1, quarta-feira, de 19 de dezembro de 2012, página 28/29)

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://portal.in.gov.br/>

Portaria Nº 973, de 14 de novembro de 2014, que institui o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF).

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO**

Nº 973, DE 14 DE NOVEMBRO DE 2014

Institui o Programa Idiomas sem Fronteiras e dá outras Providências.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e IV, da Constituição, e considerando o Decreto no 7.642, de 13 de dezembro de 2011, que instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras com o objetivo de propiciar a formação e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas - IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa.

§ 1º As ações empreendidas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras serão complementares às atividades do Programa Ciência sem Fronteiras e de outras políticas públicas de internacionalização da educação superior.

§ 2º O Programa Idiomas sem Fronteiras fará a seleção dos participantes por meio de editais específicos.

Art. 2º São objetivos do Programa Idiomas sem Fronteiras:

I - promover, por meio da capacitação em diferentes idiomas, a formação presencial e virtual de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo das IES e de professores de idiomas da rede pública de educação básica, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação;

II - ampliar a participação e a mobilidade internacional para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;

III - contribuir para o processo de internacionalização das IES e dos centros de pesquisa;

IV - contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos estudantes das IES;

V - contribuir para a criação, o desenvolvimento e a institucionalização dos centros de línguas nas IES, ampliando a oferta de vagas; e

VI - fortalecer o ensino de idiomas no país, incluindo o da língua portuguesa, e, no exterior, o da língua portuguesa e da cultura brasileira.

Art. 3º O Programa contará com um Núcleo Gestor, o qual terá as seguintes atribuições:

I - representar o Programa junto às diferentes instâncias e instituições;

II - propor plano de ação visando ao desenvolvimento do Programa;

III - buscar novas parcerias para o Programa;

IV - elaborar relatórios de desenvolvimento do Programa;

V - conduzir reuniões sobre o Programa;

VI - coordenar o trabalho em rede com as instituições envolvidas no Programa;

VII - articular as relações interinstitucionais e demais ações visando ao cumprimento do Programa; e

VIII - acompanhar e supervisionar o desenvolvimento do Programa.

Art. 4º O Núcleo Gestor do Programa será composto pelos seguintes membros, designados por ato do Secretário de Educação Superior, à medida que os idiomas forem incluídos ao Programa:

I - um Presidente;

II - um Vice-Presidente com especialidade em uso de tecnologias para educação e ensino de idiomas; e

III - um Vice-Presidente para cada um dos idiomas contemplados no âmbito do Programa.

Parágrafo único. Caberá à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - SESu disponibilizar a estrutura física necessária ao funcionamento do Núcleo Gestor do Programa Idiomas sem Fronteiras, bem como proporcionar corpo técnico para a execução das atividades e dos procedimentos do Programa no âmbito do Ministério da Educação - MEC.

Art. 5º Para a execução do Programa Idiomas sem Fronteiras poderão ser firmados convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com entidades privadas, do mesmo modo que poderão ser utilizadas parcerias já firmadas no âmbito do Programa Ciência sem Fronteiras e de outras políticas públicas de internacionalização da educação superior para realização das ações previstas no âmbito do Programa.

Parágrafo único. As parcerias mencionadas neste artigo serão firmadas pelo MEC e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e terão como objetivo atender às necessidades da comunidade acadêmica do ensino superior, igualmente dos professores de idiomas da rede pública de educação básica.

Art. 6º Os convênios, acordos de cooperação, ajustes ou outros instrumentos congêneres deverão, necessariamente:

I - incluir especialistas dos departamentos dos idiomas das IES nos processos de planejamento e implementação propostos;

II - fortalecer o investimento na área, especialmente nas IES que não possuem corpo docente especializado no ensino de idiomas; e

III - fortalecer as licenciaturas e a formação de professores de idiomas nas IES credenciadas ao Programa.

§ 1º As parcerias entre instituições de ensino superior estrangeiras e brasileiras deverão ser estimuladas, permitindo o intercâmbio de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo, com foco no ensino de línguas no Brasil e de língua portuguesa no exterior.

§ 2º As parcerias serão formalizadas por meio de instrumento específico, explicitando as responsabilidades de cada uma das partes.

Art. 7º A participação das IES no Programa é facultativa e o seu credenciamento será realizado por intermédio de edital ou de carta-convite, a serem publicados pelo MEC, por meio da SESu ou da CAPES.

Art. 8º Ato do Ministro da Educação disporá sobre a forma de operacionalização do Programa.

Art. 9º Compete à SESu:

- I - promover e incentivar a participação das IES públicas no Programa;
- II - auxiliar as IES na institucionalização de seus centros de línguas;
- III - estabelecer, em parceria com a CAPES, por meio do Núcleo Gestor do Programa, os perfis de bolsistas que poderão fazer parte do Programa Idioma sem Fronteiras;
- IV - promover o ensino e o aprendizado de idiomas, por meio das IES participantes do Programa;
- V - auxiliar nos acordos estabelecidos com parceiros para a implementação de cursos online;
- VI - organizar, em articulação com as IES, a aplicação de testes de nivelamento ou de proficiência em idiomas;
- VII - acompanhar e avaliar a implementação do Programa e divulgar, periodicamente, os seus resultados;
- VIII - gerenciar e acompanhar as ações do Programa, com a colaboração da Capes; e
- IX - articular com a Secretaria de Educação Básica - SEB e com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC iniciativas que fortaleçam as ações do Programa Idioma sem Fronteiras.

Art. 10. Cabe à CAPES:

- I - colaborar com a SESu no acompanhamento e na avaliação do Programa;
- II - estabelecer, em parceria com a SESu e com o Núcleo Gestor do Programa, os perfis de bolsistas que poderão fazer parte do Programa Idioma sem Fronteiras;
- III - implementar a concessão de bolsas e auxílios referentes ao Programa; e
- IV - auxiliar no fortalecimento de programas que valorizem a formação de professores de diferentes idiomas.

Art. 11. Cabe às IES participantes do Programa:

- I - promover e incentivar a participação de estudantes, professores e corpo técnico-administrativo no Programa;
- II - disponibilizar à SESu os dados necessários à implementação, ao acompanhamento e à supervisão do Programa;
- III - selecionar os bolsistas que participarão do programa para atender aos critérios estabelecidos pela CAPES ou SESu, por meio de indicações da reitoria, no caso dos coordenadores, e por meio de edital de seleção, no caso dos professores.
- IV - aplicar testes de nivelamento ou de proficiência aos potenciais participantes de programas de mobilidade acadêmica, em articulação com a SESu;
- V - ofertar formação presencial em diferentes idiomas à comunidade acadêmica selecionada entre os potenciais participantes de programas de mobilidade acadêmica, por meio de seu centro, núcleo de línguas ou estrutura congênere;
- VI - divulgar e dar suporte à formação virtual de estudantes oferecida pelo Programa;
- VII - disponibilizar sua infraestrutura às ações do Programa; e
- VIII - implementar uma política de ensino de idiomas no âmbito de sua instituição, valorizando as ações do Programa.

Art. 12. O Programa Idiomas sem Fronteiras será custeado por dotações orçamentárias da União consignadas anualmente aos órgãos e às entidades envolvidas no Programa, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento fixados anualmente.

Art. 13. A Portaria MEC no 1.466, de 18 de dezembro de 2012, passa a vigorar com a seguinte alteração:

"Art. 9o-A. O Programa Inglês sem Fronteiras integra o Programa Idiomas sem Fronteiras e será disciplinado pelo seu Núcleo Gestor." (N.R.)

Art. 14. Ficam revogadas as Portarias MEC no 246, de 27 de março de 2013, no 16, de 3 de abril de 2013, e no 34, de 31 de julho de 2014.

Art. 15. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ HENRIQUE PAIM FERNANDES

(Publicação no DOU n.º 222, seção 1, segunda-feira, de 17 de novembro de 2014, página 11/12)

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://portal.in.gov.br/>

Projeto de Extensão intitulado Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros: ações de intervenção para o aprimoramento do ensino de português como língua estrangeira (PLE).

Para preservar a identidade da instituição pesquisada não mencionamos aqui o Projeto de Extensão do curso de PLE.

ANEXO B
QUESTIONÁRIO ABERTO E RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS ABERTOS

QUESTIONÁRIO ABERTO

<p>Universidade XXX¹¹⁶</p> <p>Projeto: Política Linguística e o Ensino do Português como Língua Estrangeira: uma investigação sob a perspectiva Pragmática</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas</p> <p>Orientanda: Érika Gonçalves Borges</p>	
Nome: _____	Idade: _____
Nacionalidade: _____	Sexo: () feminino () masculino
<p>Questionário</p>	
<p>1. Há quanto tempo você está no Brasil?</p> <p>_____</p>	
<p>2. Quanto você avalia seu nível de proficiência na língua portuguesa?</p> <p>a) básico b) intermediário c) avançado</p>	
<p>3. Você já sabia falar português antes de vir ao Brasil? Se sim, onde e como aprendeu?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>4. Você gosta de estudar a língua portuguesa? Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>5. Existem pessoas, situações ou fatos que te estimularam a aprender a língua portuguesa? Comente.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>6. Você pretende continuar a estudar a língua portuguesa em seu país de origem? Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

¹¹⁶ Nome da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS ABERTOS

1. Há quanto tempo você está no Brasil?	
ANA (argentina)	Faz 3 meses e 14 dias que fico no Brasil.
BRUNA (venezuelana)	Eu chegue [cheguei] aqui o [no dia] cinco de outubro dos 2013, então agora fez quatro meses que eu chegue [cheguei] aqui no Brasil.
CARLOS (argentino)	Três meses e meios chegue [cheguei] o [no] dia 13 de outubro 2013.
HUGO (argentino)	Estou em Brasil há 3 meses aproximadamente.
ISA (francesa)	Eu cheguei no Brasil em 25 Outubro 2013.
PAULO (francês)	Eu chegei [cheguei] no Brasil o primeiro de Abril.
ROBERTO (francês)	2 meses.
PEDRO (boliviano)	Eu estou morando no Brasil, 3 meses.
JOÃO (venezuelano)	Eu tenho três (3) meses no Brasil.
RITA (colombiana)	Três meses.
LIA (peruana)	Tres [três] meses.
FELIPE (americano)	3 mês [meses].
CARLA (americana)	3 mēses [meses] e meio.
SIMONE (argentina)	Eu moro no Brasil desde Abril.
POLIANA (mexicana)	3 meses y medio.
FLÁVIA (mexicana)	Dois meses.
DIEGO (argentino)	45 dias.
FERNANDA (mexicana)	2 meses.
TULIO (mexicano)	Há 2 meses.
PABLO (espanhol)	Desde o 7 de abril [Desde 7 de abril]. Faz dois meses mais ou menos.
SANDRA (peruana)	Faz 1 ano e 2 meses que estou no Brasil.
CAMILA (salvadorenha)	Faz três [três] meses.
MAURÍCIO	Ha [Há] 3 meses.

(colombiano)	
PAULA (mexicana)	Há 3 meses.
JOSE (nicaraguense)	4 meses.
MICHELE (mexicana)	2 meses.
2. Quanto você avalia seu nível de proficiência na língua portuguesa?	
ANA (argentina)	Básico.
BRUNA (venezuelana)	Básico.
CARLOS (argentino)	Básico.
HUGO (argentino)	Intermediário
ISA (francesa)	Meu nível é básico.
PAULO (francês)	Básico.
ROBERTO (francês)	Básico.
PEDRO (boliviano)	Básico.
JOÃO (venezuelano)	Básico.
RITA (colombiana)	Básico.
LIA (peruana)	Intermediário.
FELIPE (americano)	Básico.
CARLA (americana)	Básico.
SIMONE (argentina)	Intermediário.
POLIANA (mexicana)	Tal vez menos que básico.
FLÁVIA (mexicana)	Básico.
DIEGO (argentino)	Intermediário.
FERNANDA (mexicana)	Intermediário.
TULIO (mexicano)	Básico.
PABLO	Básico.

(espanhol)	
SANDRA (peruana)	Intermediário.
CAMILA (salvadorenha)	Intermediário.
MAURÍCIO (colombiano)	Básico.
PAULA (mexicana)	Intermediário.
JOSÉ (nicaraguense)	Básico.
MICHELE (mexicana)	Intermediário.
3. Você já sabia falar português antes de vir ao Brasil? Se sim, onde e como aprendeu?	
ANA (argentina)	Não, não sabia falar nem escrever nada, acho que aprendi muito mas [mais] tenho certeza que meu nível [nível] [é] e básico de mais [demais].
BRUNA (venezuelana)	Quando eu chegue [cheguei] ao Brasil, eu não falava nem oi. Só aprendi aqui, minha primeira palavra foi lembro: devagar.
CARLOS (argentino)	Não.
HUGO (argentino)	Sim sabia algumas coisas da língua, eu fiz um curso de português na Argentina e aprendi os conceitos básicos que foram muito úteis para aprender mais coisas da língua [língua].
ISA (francesa)	Eu nao [não] sabia falar português antes de vir ao Brasil.
PAULO (francês)	Nao [não], eu nao [não] sabia falar português antes de vir ao Brasil.
ROBERTO (francês)	Eu não sabia falar português antes de vir ao Brasil. Quando eu cheguei [cheguei] no Brasil, eu só sabia algumas palavras porque eu encontrei Brasileiros na Holanda, onde eu moro e eu estudo.
PEDRO (boliviano)	Não sabia falar português na Bolívia [Bolívia].
JOÃO (venezuelano)	Não, meu <i>primer</i> [primeiro] contacto [contato] com o português foi <i>al llegar</i> [ao chegar] no Brasil.
RITA (colombiana)	Não.
LIA (peruana)	Eu sabia um pouco porque eu morei no Brasil em 2007 por 9 meses.
FELIPE (americano)	Não.
CARLA (americana)	Não.
SIMONE (argentina)	Nom [Não], eu nom [não] sabia falar português.
POLIANA (mexicana)	No. Antes de venir a Brasil nunca antes había tenido contacto com la lengua portuguesa. Llegué a Brasil sin saber absolutamente nada.

FLÁVIA (mexicana)	Não.
DIEGO (argentino)	Não.
FERNANDA (mexicana)	Eu não sabia antes de vir ao Brasil.
TULIO (mexicano)	Eu só aprendi um pouco antes de vir ao Brasil, foi pra [para] um curso mas só um mês e com uma aplicação do celular também aprendi um pouco.
PABLO (espanhol)	Não. Eu só vi alguma coisa básica de português e eu vi alguns filmes brasileiros.
SANDRA (peruana)	Eu falava muito pouco, só sabia o básico. No meu país [país] (Perú) [(Peru)] eu tive aulas de português, mas só foi por um mês.
CAMILA (salvadorenha)	Não. Eu estou aprendendo falar aqui no Brasil.
MAURÍCIO (colombiano)	Não. Eu no [não] sabia falar português antes de vir ao Brasil.
PAULA (mexicana)	Eu aprendi algumas coisas pela internet e depois eu tive aulas de português no México com uma professora [professora] quem moro [que morou] em Lisboa quase seis anos.
JOSÉ (nicaraguense)	Não.
MICHELE (mexicana)	Eu sabia falar só as coisas [coisas] mais básicas (cores, numeros [números], poucas perguntas, etc.) e eu aprendi isso em um curso de português na minha cidade, mas só foi um mês [mês] do [de] curso.

4. Você gosta de estudar a língua portuguesa? Por quê?

ANA (argentina)	Sim, gosto muito porque sempre e [é] bom incorporar conhecimentos além de que eu posso [posso] aplicar o que estou aprendendo como [com as] pessoas cuja língua natal e [é] a portuguesa e poder falar como pessoas na vida cotidiana e donde a gente mais pode aprender. Isto e [é] ótimo e tenho que aproveitar ao máximo.
BRUNA (venezuelana)	Sim, gosto de mais [demais]. Eu quero aprender mais ainda, só que o tempo não dá [dá], mais [mas] acho que o melhor jeito que eu pude ter para aprender ela foi vir aqui e aprender em mi dia a dia [meu dia-a-dia], eu, particularmente gosto porque e [é] algo muito diferente nos países de America [América], e porque nom. [em um] futuro não muito distante eu quiser [quero] voltar a morar aqui no Brasil para trabalhar. E gostaria de mais [muito de] poder dar aulas de português a meus colegas de meu país [país], para que um dia, sem [se] alguns tem que vir para aça [cá], não seja chato como quando eu chegue [cheguei].
CARLOS (argentino)	Sim, eu gosto muito, acho interessante a pronuncia da língua portuguesa
HUGO (argentino)	Por que acredito que saber falar uma língua abre muitas portas para trabalhos futuros, além [além] do trabalho também penso que é fundamental para fazer contatos [contatos], conhecer a cultura e fazer amizades.
ISA (francesa)	Eu gosto de estudar a língua portuguesa porque eu achou [acho] que é sempre muito bom da aprender uma nova língua. Além disso, a língua portuguesa assemelha a língua francesa.
PAULO (francês)	Eu gosto de aprender português porque eu tenho que falar português aqui no Brasil. Não há muita gente que pode falar Inglês ou Francês. E é uma boa coisa de estudar é falar uma outra língua. Mais [mas], a lingua [língua] portuguesa é uma lingua [língua] latina entao [então] ela parece mais ou menos com o francês. Então é mais facil [fácil] para aprender.

ROBERTO (francês)	Eu gosto porque é muito importante para mim de saber falar outras línguas especialmente porque eu viajo muito.
PEDRO (boliviano)	Gosto por que é muito importante pá [para] mi [minha] formação academica [acadêmica] da pos-graduação [pós-graduação] em Agronomia. Tambem [Também] <i>es</i> [é] ventagem [vantagem] saber uma lingua [língua] maís [mais] para poder <i>tener</i> [ter] maís [mais] oportunidades academicas [acadêmicas]. <i>Es</i> [É] importante para poder fazer pesquisas e publicações na [nas] revistas do [de] caracter [caráter] academico [acadêmico].
JOÃO (venezuelano)	Eu gosto de aprender a língua portuguesa por <i>el hecho</i> [pelo fato] de que agora moro no Brasil. Ise [Esse] <i>gusto</i> [gosto] vem dado por uma necessidade de comunicação, más [mas] em <i>outro</i> [outro] momento eu <i>no habría</i> [não teria] pensado em <i>estudiar</i> [estudar] portugues [português] como uma língua auxiliar.
RITA (colombiana)	Eu acho que não e [é] cuestion [questão] de gosto, mas bem e [é] uma necesidade [necessidade] para mi [meu] progreso [progresso] como profesional [profissional].
LIA (peruana)	Eu gosto porque ao aprender a língua posso entender as letras das canções, os documentais [documentários], pesquisas.
FELIPE (americano)	Sim. Eu quero falar com brasileiros e aprender cultura.
CARLA (americana)	Sim porque eu gosto de aprender línguas e é necesario [necessário] para vivir [viver] no Brasil. Tambem [também] é interessante aprender sobre a cultura brasileira.
SIMONE (argentina)	Sim, acho muito legal a língua portuguesa por seu [sua] forma de falar muito correcto [correto].
POLIANA (mexicana)	Hasta ahora me há parecido complicada no por la lengua portuguesa en sí sino porque en aulas se me ha exigido mucho que ya hable portugués, y quizá eso me ha bloqueado un poco con el aprendizaje de portugués, pues no me ha permitido disfrutar el aprendizaje del idioma, sino que he tenido que hacerlo obligatoriamente para sacar adelante las lecturas que me dejan en aulas.
FLÁVIA (mexicana)	Eu gosto, porque é um pouco parecido ao espanhol e porque é um objetivo que eu tinha.
DIEGO (argentino)	Gosto, porque gosto de falar outro [outra] lingua [língua] e além e [é] muito bom para ampliar as possibilidades [possibilidades] de trabalhar.
FERNANDA (mexicana)	Eu gosto porque eu acho que é uma oportunidade para conhecer mais culturas diferentes e além disso, crescer profissionalmente [profissionalmente].
TULIO (mexicano)	Eu gosto porque os brasileiros são muito legal então eu preciso de falar a língua para [para] poder conversar com eles. Alem [Além] disso, a língua portuguesa tem um som bonito cuando [quando] se fala e eu gosto disso.
PABLO (espanhol)	Sim, eu gosto de estudar a língua portuguesa porque é muito similar à minha língua e eu acho que é interessante.
SANDRA (peruana)	Sim, eu gosto porque, em geral, gosto de aprender outras línguas. Sei ingles [inglês] e um pouco de frânces [francês].
CAMILA (salvadorenha)	Sim. Eu acho que a língua é muito melodiosa e também romántica [romântica].
MAURÍCIO (colombiano)	Eu gosto muito [de] estudar a língua portuguesa. Acho que é uma língua muito rica, interessante e com muita historia [história].
PAULA (mexicana)	Sim, porque é uma lingua [língua] muito parecida ao espanhol e eu queria aprender uma lingua [língua] diferente ao inglês e espanhol para posteriormente isto ajude com minha profissão.
JOSÉ (nicaraguense)	Sim, musicalidade da lingua [língua] e valor profissional.

MICHELE (mexicana)	Eu gosto sim. A principal razão minha de vir para [o] Brasil foi aprender a língua [língua], já que eu penso que isso vai me ajudar muito na minha vida profissional.
5. Existem pessoas, situações ou fatos que te estimularam a aprender a língua portuguesa? Comente.	
ANA (argentina)	Sim, ficar sim [sem] poder entender uma conversação, não poder te comunicar com as pessoas face [face-a-face] que senta [senti] a necessidade de aprender a falar o melhor q posa [possa], escrever, entender. Aqui tudo mundo fala português e sim [se] eu não falo, fico fora da sociedade, então eu tenho que evitar isso e da forma de evitar e [é] aprender a língua. O que eu gosto muito é que aprendo palavras que a gente usa normalmente e que sim [se] estivera aprendendo lá, na Argentina, ninguém falaria para mim.
BRUNA (venezuelana)	Bom, eu acho que sim, tem fato, têm pessoas e também as situações, todo [tudo] da para que você não só seja estimulado para querer aprender a falar, você e [é] obrigado [obrigado] a aprender, sem [se] não você não pode conhecer a demais [as demais] pessoa [pessoas] então, sem [se] você gosta de falar tem que tentar. Para que seu dia a dia seja bom de mais [demais].
CARLOS (argentino)	Sim, eu sempre achei muito interessante tratar de falar português, já que sem estudar conseguia entender muito de o que alguns estudantes de intercâmbio [intercâmbio] do Brasil que fórum [foram] para minha universidade falaram, só que eu não conseguia falar em português para eles. Então achava pouca fluida a conversa, então só eu ensinava espanhol para eles para assim a gente falar mais.
HUGO (argentino)	Sim existe, um dos estímulos foi o constante crescimento do Brasil, já que eu, como estudante da carreira de Agronomia, e sendo Brasil um referente da agricultura, penso que estamos muito relacionados com eles então aprender esta língua pode trazer grandes benefícios no meu futuro como profissional. Além [além] do trabalho, eu me crie [criei] vindo para Brasil para passar minhas férias, foi assim que comece [comecei] a gostar da língua, da cultura, e do jeito de ser dos brasileiros, e assim decidi estudar português, depois teve a sorte de fazer o intercâmbio [intercâmbio] e é não me arrependo de ter feito.
ISA (francesa)	A família [família] da minha melhora amiga é portuguesa. Essa estimula para aprender a língua portuguesa.
PAULO (francês)	Desde eu estou morrando [morando] aqui no Brasil, eu encontrei muitas pessoas e novos amigos que só podem falar em português. Então se eu quero comunicar com elas, eu tenho que falar mais português. Quando eu estou sozinho em algum lugar e eu tenho que falar a uma pessoa para ela me ajuda [ajudar], eu vou falar em português [português]. Mas, o maior tempo eu estou com amigos brasileiros que podem me ajudar.
ROBERTO (francês)	Eu conheço amigos Brasileiros mas eu falo inglês [inglês] com eles então eu tenho de aprender a língua portuguesa para meu estagio [estágio] aqui no Brasil e para conversar com as pessoas Brasileiras que eu encontro todo [todos] dias.
PEDRO (boliviano)	Não, mas em meu [minha] cidade existe muita gente brasileira [brasileira] que estuda [estuda] na mi [minha] cidade. <i>Yes</i> [E é] muito comum [comum] <i>oir</i> [ouvir] falar português [português] em <i>Fast food</i> , ruas, discotecas.
JOÃO (venezuelano)	Como fale [falei] na <i>pregunta</i> [questão] passada eu <i>estoy</i> [estou] estimulado a aprender a língua portuguesa por uma necessidade [necessidade] di [de] comunicação.
RITA (colombiana)	Em [no] Brasil todo tempo <i>hay</i> [há] pessoas [pessoas] que estimulam para lograr a comunicacion [comunicação], apesar que mia [minha] lengua [língua] nativa e [é] muito semilar [similar].
LIA (peruana)	O que me estimula aprender a língua é a produção científica publicada em português, também os cantores de MPB, o futebol, o carnaval.

FELIPE (americano)	<i>Brasil is developing into a global country. I studied in college, a global development. I want to watch this country create a new identity, in the 21st century.</i>
CARLA (americana)	Eu precisou [preciso] do portugues [português] para viver [viver] no Brasil. Também [também] eu queria vir [vir] o [ao] Brasil e aprender a língua portuguesa porque meu pai [pai] é brasileiro e eu quero [quero] conhecer [conhecer] a cultura e a língua de minha família.
SIMONE (argentina)	A língua [língua] Portuguesa, eu gosto por sua maneira [maneira] de falar mais prolixa e sua [seu] acento frances [francês].
POLIANA (mexicana)	Sí, sobre todo personas como mis compañeros de clases y las personas que viven conmigo en pensionato. También he hecho buenas amistades en tiendas cercanas a pensionato que siempre me ayudan a conocer nuevas palabras en portugués cuando compro mi despensa.
FLÁVIA (mexicana)	O fato de que Brasil têm [tem] uma das melhores industrias [indústrias] aeronauticas [aeronáuticas] e acho que se eu posso falar portugues [português] tenho um pouco de ventaja [vantagem] pra poder obter um melhor emprego.
DIEGO (argentino)	Me estimula [estimula] para aprender, morar no Brasil e as situações de intercambiar ideias.
FERNANDA (mexicana)	Existe uma situação. Eu estudo Engenharia Aeronáutica; Embraer é uma empresa brasileira muito importante no ramo Aeroespacial, então eu vi essa situação como uma razão para minha aprendizagem da língua [língua] portuguesa.
TULIO (mexicano)	Sim, a situação principal é porque no meu curso de engenharia é aeroespacial, então Brasil tem muito de onde pegar para ampliar meus conhecimentos é por isso que eu quero e preciso de falar portugues [português].
PABLO (espanhol)	Eu acho que o fato mais importante é a situação atual da crise sobre todo na [toda a] Espanha que é o meu país de origen. Então eu penso que é importante conhecer [conhecer] outras línguas.
SANDRA (peruana)	A situação que me estimulou mais foi que eu ia fazer o mestrado no Brasil. Então era quase obrigatorio [obrigatório] saber e aprender.
CAMILA (salvadorenha)	Talvez a razão principal foi meus estudos. Eu estou estudando literatura e muitos documentos têm diferentes línguas como inglês, francês e português.
MAURÍCIO (colombiano)	O principal fato para aprender português é a necessidade que eu tenho do [de] fazer [fazer] comunicação [comunicacao] [de me comunicar] no meu estudos [nos meus estudos] do [de] doutorado. Eu ficare [ficarei] no Brasil 4 anos e vou precisar falar muito bem.
PAULA (mexicana)	Principalmente, eu acho que superar-me [me superar] no profissional e pessoalmente. Não há pessoas que estimulem este processo.
JOSÉ (nicaraguense)	Eu estudo a língua [língua] para fazer meu mestrado, então só para isso.
MICHELE (mexicana)	Principalmente o fato de que a profissão [profissão] que eu estou estudando é muito boa no Brasil (Engenharia aeronáutica), tem umas das melhores industrias [indústrias] de aeronáutica no Brasil, então eu espero poder no futuro ter algum emprego relacionado com essas [essas] empresas.
6. Você pretende continuar a estudar a língua portuguesa em seu país de origem? Por quê?	
ANA (argentina)	Sim, com certeza. Quero falar o mais fluido que possa [possa], escrever e aprender ao máximo porque tenho vontade de voltar no Brasil depois de minha formatura, eu quero ficar aqui e trabalhar. As pessoas de aqui [daqui] são legais, Brasil é um país [país] muito rico em todos os sentidos e acho que aqui tenho mais possibilidades de crescer profissionalmente que em meu país.
BRUNA (venezuelana)	Pretendo, sim porque gosto destes [deste] país [país], assim seja só para viajar quando eu quiser eu quero aprender mais, além [além] de que eu não quero esquecer o que com tanto esforço eu tive que aprender. Assim que sim [Se] você

	tem algum jeito para eu continuar estudando a língua portuguesa, só me falam que vou ter tempo de mais [demais], porque gostei muito.
CARLOS (argentino)	Sim, eu quero continuar meus estudos em a língua portuguesa para não esquecer todo [tudo] o que eu aprendi aqui no Brasil, para melhorar a pronuncia e a conjugação dos tempos verbais. Alem [Além] disso considero uma boa oportunidade para trabalhar e continuar meus estudos no Brasil.
HUGO (argentino)	Vou estudar, só que com menor intensidade, já estou próximo a formarme [me formar], e quero aprender outros idiomas alem [além] do português.
ISA (francesa)	Eu quero continuar a aprender Português, porque é sempre muito interessante de saber uma outra [um outro] idioma. Além [Além] disso, eu gostaria [de] trabalhar para uma empresa biomédica internacional depois de meus estudos.
PAULO (francês)	Depende de minha situação quando eu voltar na França. Mas eu acho que eu vou continuar a estudar português só se eu voltar no Brasil ou ficar no Brasil para algumas razoes [razões] que pode ser trabalho ou pessoas.
ROBERTO (francês)	Eu acho que eu não vou continuar a estudar a língua portuguesa em meu país de origem mas eu vou continuar conversar em português com meus amigos Brasileiros que não falam ingles [inglês]. Então, eu vou melhorar mas eu acho que eu não vou estudar mais, não tenho aulas lá.
PEDRO (boliviano)	Sim, para poder fazer estudos de doutorando no Brasil, especificamente na XXX ¹¹⁷ por que [porque] tem muito prestígio [prestígio] academico [acadêmico], tam bem [também] para buscar oportunidades de pesquisa na area [área] da Agronomia.
JOÃO (venezuelano)	Eu acho que não. <i>Cuando</i> [Quando] eu este [estiver] em meu país [país] <i>debo</i> [devo] de estar capacitado para comunicar-me em lingua [língua] portuguesa, pos [pois] iso [isso], sera [será] em dois anos, tempo suficiente para lograr um nível avançado no portugues [português].
RITA (colombiana)	Eu acho que não, mais [mas] para continuar com leitura [leitura] de textos que não aché [acho] em español [espanhol] ou ingles [inglês].
LIA (peruana)	Eu gostaria de manter o aprendizado escutando musica [música], assistendo [assistindo] programas, documentais [documentários] pela internet e lendo as produções científicas da area [área] de letras, mais [mas] praticar a oralidade acho difícil porque não há muitos brasileiros que viajam para minha cidade.
FELIPE (americano)	Sim. Eu quero trabalhar no Brasil depois [que] minha bolsa termina [terminar].
CARLA (americana)	Eu gostaria [de] continuar praticando [praticando] o portugues [português] mas eu não se [sei] que [qual] vaser [vai ser] minha situação quando eu regreso [regressar]. Gostaria [de] continuar, se é posible [possível] porque eu não querou [quero] esquecer as coisas que aprendou [aprendi].
SIMONE (argentina)	Nom [Não], acho que com vivir [conviver] aquí [aqui] vai ser completo de estudar português.
POLIANA (mexicana)	Creo que continuareé estudiando aquí pues el postgrado que estudio dura 4 años, así que deberé aprender aquí mismo portugués, en Brasil para poder escribir mi tese.
FLÁVIA (mexicana)	Sim, porque eu gostei da lingua [língua] e faz que eu melhore personalmente [pessoalmente].
DIEGO (argentino)	Não tenho certeza desso [disso].
FERNANDA	De ser necessario [necessário], sim, pelos motivos da pergunta 5º, mas eu acho que

¹¹⁷ Nome da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

(mexicana)	vai ser suficiente com os meses que eu vou estar aqui.
TULIO (mexicano)	Acho que sim, porque eu pretendo pegar um emprego onde eu posso voltar para cá [aqui], vai ser difícil [difícil] practicar [praticar] lá no México mas vou tentar aprender o maximo [máximo] aqui no Brasil para poder falar muito bom português [português].
PABLO (espanhol)	Sim, porque eu acho que Brasil é um país que hoje está em expansão [expansão] e pode ser importante conhecer [conhecer] a língua.
SANDRA (peruana)	Eu acho que sim, mas eu quero aproveitar para estudar aqui. Além [Além] que eu falo todos os días [dias] português e isso é o melhor modo de aprender uma língua.
CAMILA (salvadorenha)	Sim. Eu acho que as pessoas de América [América] Latina teriam [que] aprender português para ter mais relações com [o] Brasil.
MAURÍCIO (colombiano)	Acho que 4 anos são suficientes para aprender bem a língua portuguesa. Depois de voltar al [ao] meu país eu não pretendo continuar estudando mais.
PAULA (mexicana)	Ainda eu não pensei em isso. Mas se eu tenho uma chance eu vou continuar com a lingua [língua]. Porque é muito bonito falar diferentes linguas [línguas] e sempre estar aprendendo.
JOSÉ (nicaraguense)	Sim, para fazer um doutorado.
MICHELE (mexicana)	Sim eu pretendo, porque eu acho que si [se] eu não sigo falando a língua eu posso perder o pouco ou muito que aprenda [aprendi] na minha estancia [estância] no Brasil, e sim eu sigo aprendiendo [aprendendo] e praticando posso ter um muito bom português. Além disso, na minha universidade no Mexico [México] esta [está] tentando extender [estender] o conhecimento de varias [várias] linguas [línguas] dos alunos, então eu vou ter a facilidade de estudar a lingua [língua].

ANEXO C
PERGUNTAS DAS ENTREVISTAS E TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

PERGUNTAS QUE NORTEARAM AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS
--

COM OS ESTUDANTES:

1. Você está gostando de estudar a língua portuguesa? Por quê?
2. Quais são as atividades que você precisa desenvolver em português?
3. Quais são as atividades que você realmente realiza em português?
4. Quais os fatores que dificultam ou facilitam a sua aprendizagem da língua portuguesa no Brasil? No seu caso, você está tendo dificuldades para aprender o português?
5. O que você acha que dificulta o acesso do estrangeiro ao ensino da língua portuguesa?

COM O PROFESSOR:

1. Como você vê o ensino do português para estrangeiros no Brasil hoje?
2. O que pode levar o estudante estrangeiro a continuar o curso de língua portuguesa?
3. O que pode levá-lo a desistir do curso?
4. Existem estudantes com dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa em sua sala de aula? Que tipo de dificuldades e o que as explicam?
5. Quando os estudantes de PLE não utilizam a língua portuguesa em sala de aula, qual é o idioma mais utilizado em substituição? Por quê?

COM O COORDENADOR:

1. Como você vê o ensino do português para estrangeiros no Brasil hoje?
2. O que pode levar o estudante estrangeiro a continuar o curso de língua portuguesa?
3. O que pode levá-lo a desistir do curso?
4. Existem estudantes com dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa no curso de português para estrangeiros? Que tipo de dificuldades e o que as explicam?
5. Quando os estudantes de PLE não utilizam a língua portuguesa em sala de aula, qual é o idioma mais utilizado em substituição? Por quê?

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS ESTUDANTES
--

Entrevistado 1 (HUGO) - data: 17/02/2014

Nacionalidade: argentina

Língua materna: espanhol

Tempo no Brasil: 5 meses

P (Pesquisadora) - Bom, então a primeira pergunta é que eu queria saber se você está gostando de estudar a língua portuguesa. E por quê?

HUGO - Eh, sim, sim, sim, estou gostando e uma das coisas porque eu estou estudando é porque...o primeiro eu é, eu vinha de férias aqui com meus pais, desde de criança, então sempre gostei da cultura brasileira, do jeito brasileiro. Então, decidi fazer um curso lá, só como curiosidade, porque você voltava, e queria compreender o brasileiro falar. Bem, depois se deu a oportunidade de fazer um intercâmbio, e..., foi muito legal, porque foi um tempo onde eu já tinha cursado as disciplinas lá e é um momento, era o momento. Então, resolvi inscrever-me para vir para aqui, e eu vim, e estou aqui tentando com os cursos, fazendo de novo os cursos aqui, para poder aprender mais, porque acho difícil o idioma.

P - Quem bom! A segunda pergunta é: quais são as atividades que você precisa desenvolver em português?

HUGO - Eu acho que o difícil é o tema da pronúncia, porque, não sei, por nosso sotaque, o sotaque argentino, acho que é difícil, conseguir a pronúncia dos “r”, dos “x”, tudo isto dos “z”, e acho que nisso deveria melhorar.

P - Certo, mas, o que você, quais as atividades que você precisa utilizar a língua portuguesa?

HUGO - Ah que eu faço?

P - É.

HUGO - É em tudo, porque eu tenho na faculdade que fazer relatórios, é...para fazer conversas, tenho que dar seminários, é..., às vezes, na vida cotidiana, preciso ir para algum lugar, e tenho que perguntar, e... aqui no terminal central, pegar ônibus, achei muito difícil, sempre estou perguntando, perguntando. Acho que na vida (RS) cotidiana, sempre, sempre.

P - Certo. A terceira pergunta é: quais são as atividades que você realmente realiza em português?

HUGO - No curso? Ou...

P - Em todas as circunstâncias, quais são as atividades que você faz realmente utilizando a língua portuguesa?

HUGO - Você se refere à escrita, oral?

P - Sim.

HUGO - Na escrita tenho muito, para fazer as provas, eu tento fazer a escrita para tentar melhorar, e também o que falei já dos relatórios, porque temos que ter muitos relatórios, muitos informes, e oralmente também, porque às vezes teve provas orais, é... seminários também, tenho que falar, agora acho que basicamente escrita e oral, sempre, compreensão de textos também, quando você vai fazer a prova e algum texto, mas não acho difícil porque já está mais ou menos no tema da agronomia, então...é mais fácil de compreender o que se pergunta.

P - Certo. A quarta: quais os fatores que dificultam ou facilitam a sua aprendizagem da língua portuguesa no Brasil?

HUGO - Bem, acho que um dos fatores que facilitam na língua é a proximidade que tem o português com o espanhol, que fazem que muitas palavras sejam similares e as expressões também são mais fáceis, acho, que outra língua seja diferente. Só que com o tempo, isso vai dificultando, porque a proximidade faz que a pessoa não progrida muito, porque à medida que você vai começando a falar, vai falando mais, fazendo entender, é... ninguém corrige, então é dificultoso e... aprender mais e corrigir a pronúncia, porque você faz entender e, bem acontece isso, e ninguém corrige. Acho que tem ao começo, é... a proximidade da língua é boa, e depois o tempo, isso não ajuda como ao começo.

P - Certo. E no seu caso, você está tendo dificuldades para aprender o português?

HUGO - Meu caso, achei que não, porque antes de vir eu fiz um curso de português, e que foi muito útil, se bem eu não focalizei, não estudei muito como deveria ter estudado, estava fazendo também as aulas na universidade e achei isso muito produtivo, porque quando eu vim para cá, é..., você já consegue selecionar as palavras, as frases que se usam cotidianamente e descartar aquelas que você aprende num curso e que quase nunca se utiliza.

P - E esse curso de português que você fez foi na universidade ou em escola particular?

HUGO - Foi na Universidade de Tucumã, mas tinha que pagar, seja particular e não particular, uma mistura dos dois.

P - O que você acha que dificulta o acesso do estrangeiro ao ensino da língua portuguesa?

HUGO - Eu acho que a maior restrição é que as pessoas preferem estudar inglês, porque é a língua materna, então é muito mais fácil conseguir aulas de inglês, de francês e de qualquer outra língua, que de português, porque muitas pessoas acham que o português e o espanhol são muito similares e acham que por falar espanhol também vão conseguir falar português, compreender português e não é assim. Então, acho que essa disponibilidade de ensino é muito mais reduzida para aprender português do que para aprender outra língua.

Entrevistada 2 (ANA) - data: 17/02/2014
<p>Nacionalidade: argentina Língua materna: espanhol Tempo no Brasil: 5 meses</p>

P (Pesquisadora) - Eu gostaria de saber se você está gostando de estudar a língua portuguesa. E por quê?

ANA - Sim, muito gostando. Uma das... é ... uma das... um dos meus objetivos de vir aqui é...de estudar aqui esse estudar aprender é... matérias diferentes, mas eu acho que o meu primeiro objetivo era poder falar português. Eu não sabia nada! E (INCOMP) lá na Argentina não tem [há] muitas pessoas que estudam português (INCOMP), só inglês e nunca passou por minha mente estudar português. E quando saiu a bolsa eu quis muito. E estou contente, gosto demais e não quero voltar, tenho pouco saudade, mas não quero voltar porque gosto de ficar aqui, falando, é... gosto de falar com pessoas que não são de minha mesma língua para aprender. E acho uma língua bonita, eu acho que é a língua mais bonita que eu escutei falar é português.

P - Oh, que bom!

ANA - Estou muito contente!

P - (risos). Eu queria saber quais são as atividades que você precisa desenvolver em português?

ANA - Atividades para aprender a língua?

P - Atividades que você precisa fazer utilizando a língua portuguesa. Qualquer tipo de atividade.

ANA - Para aprender?

P - Não.

ANA - Não entendo!

P - Não, não necessariamente, mas é que você precisa desenvolver em português.

ANA - Como assim? (Risos!)

P - É... o que que você precisa é... fazer utilizando a língua portuguesa. Quais são as atividades que você faz realmente que precisa do português?

ANA - Ah, entendi! Sim, principalmente estudo, eu necessito aprender para poder compreender, não tanto (INCOMP), porque é mais fácil, mas entender ao professor ...é ... o que está falando (INCOMP) na disciplina. (INCOMP) foi só com uma professora, mas eu acho que ninguém entendia ela. Não só CARLOS (também argentino) e eu que estávamos fazendo a disciplina, mas também os meninos (INCOMP) colega. Eu acho que ela era de outra cidade (INCOMP) e um sotaque bem diferente. Pode ser também por mim, porque agora eu tenho outra língua e posso é... eu acho que meu currículo agora está mais, é... mais importante e tem mais coisas, por isso.

P - Certo. E quais são as atividades que você realmente realiza em português?

ANA - Assistio filme, todo em português. No começo, assistia em português com legenda, agora só eu português. Assistio filme de perfil, porque eu acho que, aí eu posso, eles têm um é... jeito de falar, é... diferente, assim ele está a traduzir, isso oralmente. Quando estou falando com pessoas é... de perfil, que... Muitas pessoas também estão interessadas em falar espanhol. E eu falava: “- Não, não! Eu quero falar português, porque eu estou aqui para aprender. Se não ou se você quiser aprender espanhol, vamos fazer uma classe de português, uma classe de espanhol, mas eu quero que você fale o português. E com os mesmos meninos de argentina (INCOMP) estão a falar, entendeu? Mas não, não conseguimos, porque falamos uma palavra e (risos) começamos a falar espanhol. Então, eu gosto de ficar com pessoas de perfil que não sintam a falar espanhol, para falar o português. E também o que geralmente assisto é nas aulas, estudo português.

P - Hum, certo! É quais os fatores que dificultam ou facilitam a sua aprendizagem da língua portuguesa no Brasil?

ANA - Eu acho um fator que dificulta é /.../ dificulta e (INCOMP) entendíamos que as coisas quando eu cheguei aqui é ter uma língua muito parecida. Ter espanhol, eu acho que acompanhando com pessoas que têm uma língua diferente, como japonês, como francês, eles podem lograr uma pronúncia certinha. E eu não posso, porque eu estou *acostumbrada* a ter umas palavras iguais, mas ter uma pronúncia diferente, eu fico pensando coisas em espanhol. Eu acho que isso é o contra. Mas o que tem a favor, posso ler uma coisa, e eu acho que qualquer pessoa que não *sepa* o português, pode ler e pode se afirmar (INCOMP) do *contenido*. (INCOMP). Acho que é só.

P - Hum! E no seu caso, você está tendo dificuldade para aprender o português?

ANA - Acho que não, não. Na pronúncia, não. Mas, é para entender as pessoas posso entender tranquilamente. No começo, não *entendia*. Depois comecei a entender quando era a pessoa estava falando só comigo, depois comecei a entender quando as pessoas, dois é... brasileiros estavam falando e agora posso estar em uma conversa com muitas pessoas, música, *boaite*, que eu posso entender. Eu acho que eu vou entender muito, muito, é porque posso entender e tem brincadeiras que fazem, e que falam bem ‘burlar’ [popular] eu posso entender todo essa coisa. É assim.

P - Hum! E o que você acha que dificulta o acesso do estrangeiro ao ensino da língua portuguesa?

ANA - que coisa dificulta?

P - ...o acesso do estrangeiro ao ensino da língua portuguesa?

ANA - Acho que não dificulta. Porque que tem que dificultar?

P - Você acha que tem algo que dificulta o estrangeiro ter acesso ao ensino da língua portuguesa? Por exemplo, no seu país, tem algo que te dificultou você ter acesso para aprender a língua portuguesa?

ANA - Lá na Argentina?

P - É, por exemplo, que que dificulta? Eu citei um exemplo. Por exemplo, se na Argentina você acha que tem algo que dificulta lá para que os estrangeiros aprendam a língua portuguesa.

ANA - Uh! /.../Não, acho, não acho nenhuma uma coisa que dificulta. Só como eu falei o sotaque. Eu posso falar com uma pessoa e que fale a mesma coisa que o professor e fico olhando, porque tem, oh aqui tem muita coisa que abrevia todas as palavras. Uma oração faz uma coisa que fica olhando aqui e enquanto uma pessoa fala mais devagar (INCOMP). É eu acho isso. (INCOMP) aqui, falando com você, falando com pessoas (INCOMP), que no *sea* do mundo acadêmico, as pessoas falam... com palavras que não estão no dicionário, por exemplo, eu não só acho que dificulta, mas eu *pregunto* que isso? E pronto.

P - Sim, mas por exemplo, e ter um acesso a um curso de língua portuguesa? É nesse sentido, o acesso a cursos, por exemplo, para se aprender a língua portuguesa.

ANA - Ah! Eu quando vim para aqui, quando ganhei a bolsa, eu tive três meses lá na Argentina e queria fazer português. Havia muita, muito meninos fazendo português e não tínhamos professor. Então eu não pude ingressar, por exemplo. Isso é o que você fala? E isso era de graça na universidade.

P - Uhummm...

ANA - E isso era de graça na universidade.

P - Ah, lá tinha um curso gratuito de língua portuguesa?

ANA - Tem um curso, de português, inglês, francês tem. O que acontece é que não *hay* vaga para todas as pessoas. Então, eu tive que começar a fazer particular. Mas era muito caro, era 60 pesos por (INCOMP), uma hora 60 pesos, eu achei muito caro. E...fiz uma semana e achava que era (INCOMP) igual aqui, para poder falar com pessoas e de graça, era muito caro, 60 pesos, só uma classe, muito caro lá na Argentina. Então eu decidi...

P - Então, neste caso, eu vou repetir a pergunta, você acha que tem algo que dificulta o acesso para se ter a aprendizagem, o ensino da língua portuguesa? Tem alguma coisa que você acha que dificulta que estrangeiros tenham acesso...ao português?

ANA - Ah sim, isso o que... acho que sim, nesse sentido que não tem vaga para que todos estudem, pode ser uma das coisas que dificulte.

P - Ah certo, tudo bem, era só isso!

ANA - Era só isso?

P - Sim!

Entrevistado 3 (ROBERTO) - data: 05/08/2014
--

Nacionalidade: francesa

Língua materna: francês

Tempo no Brasil: 4 meses

P (Pesquisadora)- Eu gostaria de saber se você está gostando de estudar a língua portuguesa. E por quê?

ROBERTO - (Tosse). É... sim, eu estou é... gostando porque é /.../

P - Fique à vontade!

ROBERTO - muito importante de saber falar português aqui, é... para a vida de todo o dia. É isso... (risos).

P - É a segunda é... quais são as atividades que você precisa desenvolver em português?

ROBERTO - Humm, /.../ (INCOMP)

P - As atividades que você precisa

ROBERTO - na aula?

P - De um modo geral... quais seriam elas que você precisa desenvolver em português?

ROBERTO - /.../ Não entendi (risos).

P - É... quais são as atividades em que você precisa usar a língua portuguesa?

ROBERTO - Ah, /.../ no meu projeto é /.../ porque meu supervisor não fala inglês, é /.../ todo o tempo, quando eu vou comprar algumas coisas ou nas festas

P - Uhum

ROBERTO - /.../ todo o dia (risos).

P - A terceira é quais são as atividades que você realmente realiza em português?

ROBERTO - (Tosse). /.../ Quando eu estou falando com meu supervisor, é quando eu vou comprar algumas coisas

P - No supermercado...

ROBERTO - é... com meus amigos eu falo inglês.

P - Com seus amigos? Aqui no Bra., em XXX¹¹⁸?

ROBERTO - Sim.

P - Com todos eles? Só em inglês?

ROBERTO - Sim, só em inglês.

P - Amigos brasileiros ou amigos de outras nacionalidades?

ROBERTO - Ah brasileiros e de outras nacionalidades.

P - É muito comum, você usar a língua inglesa?

ROBERTO - (acena que sim com a cabeça).

P - A quarta pergunta, é quais são os fatores que dificultam ou facilitam a sua aprendizagem da língua portuguesa no Brasil? No seu caso, você está tendo dificuldades para aprender o português? (o estudante fez uma expressão de quem não entendeu) Então a primeira, vou repetir, quais são os fatores que dificultam ou facilitam a sua aprendizagem da língua portuguesa aqui no Brasil? O que favorece e o que não favorece. E no seu caso, você está tendo dificuldades para aprender a língua?

¹¹⁸ Nome da cidade onde o estudante realiza o intercâmbio.

ROBERTO - (Tosse) Ah, eu, eu falo mais inglês que português, é um problema para entender, é /.../ eu não falo português, é /.../, mas só um pouquinho. É... então eu não, é... *improve*

P - Então eu não aprimoro.

ROBERTO - durante quatro meses.

P - Há quatro meses que você está aqui?

ROBERTO - (acena que sim com a cabeça).

P - Uhum, o que você acha que dificulta o acesso do estrangeiro ao ensino da língua portuguesa?

ROBERTO - /.../ É não sei, mas aqui em XXX¹¹⁹, todo mundo fala rápido e quando eu não ent... entendo, eles rep (dificuldade para pronunciar a palavra)

P - repetem

ROBERTO - repetem rápido também.

P - O português? Você acha que esse é um dos motivos que não... que dificulta o acesso. Existe outro?

ROBERTO - Não.

P - Não?

ROBERTO - Não, porque todo mundo é /.../ quer ajudar, é...

P - Aí você disse que o inglês é o que normalmente as pessoas utilizam com você. Você pede ou as pessoas utilizam o inglês normalmente? Os brasileiros com você... ou você pede que eles utilizem a língua inglesa?

ROBERTO - (Tosse). É depende.

P - Ou são os próprios brasileiros que já conversam...

ROBERTO - Depende. Eu quero fazer é for... for

P - Força

ROBERTO - mas quando eu não entendo nada, eles falam inglês comigo.

P - Ah sim, tudo bem. Muito obrigada! Era só isso.

ROBERTO - De nada.

Entrevistado 4 (PAULO) - data: 14/08/2014
<p>Nacionalidade: francesa</p> <p>Língua materna: francês</p> <p>Tempo no Brasil: 4 meses</p>

P (Pesquisadora)- Eu gostaria de saber se você está gostando de estudar a língua portuguesa. E por quê?

PAULO - Eu gostando de estudar a língua português, mas como você sabe, eu não a 'foi' [fui] muitas vezes (INCOMP) porque o nível estava muito baixo e eu gostaria de aprender coisas mais difíceis, como conjugar os verbos em futuro (INCOMP). É então eu gosto de aprender o português. Antes que chegar aqui no Brasil, eu estava estudando em uma *website*, na internet (INCOMP), então eu entendia algumas coisas de português, mas eu não estava falando muito bem quando eu cheguei aqui e agora eu gosto de aprender mais com as pessoas quando eu falo com elas que para ir à uma aula.

P - Então você prefere mais que em uma aula, que fazer uma aula?

PAULO - Sim, prefiro falar com as pessoas em português e aprender assim desse jeito que ir à uma aula.

P - Então você pode dizer que você desistiu do curso porque...

PAULO - Porque quando eu fui eu só estava como conjugar [conjugando] o verbo ser e estar e os dias da semana eu já sabia isso. Eu... é... na verdade eu fui há três vezes [fui três vezes], dias depois foi alguma coisa que parecia o mesmo, foi muito fácil, então eu não fui mais, eu tinha trabalho para fazer ao mesmo tempo.

¹¹⁹ Nome da cidade onde o estudante realiza o intercâmbio.

P - A segunda é quais as atividades que você precisa desenvolver em português?

PAULO - Desenvolver? O que é isso?

P - Que você precisa fazer em português. As atividades que você faz.

PAULO - Para o meu estágio ou na vida?

P - Na vida, de modo geral.

PAULO - Ah! Para o meu estágio, quase nada, porque todo mundo pode falar inglês lá.

P - É? No seu estágio?

PAULO - Sim.

P - Com quem que você fala inglês?

PAULO - Eu falo inglês com dois estudantes e com a minha supervisora. Então eu não fal..., eu ninguém, nunca falei português com eles.

P - Não?

PAULO - Só tinha pessoas que estavam lá algumas vezes que eu tinha que falar português com eles porque eles não falam inglês. E na vida em XXX¹²⁰ eu tenho que falar todo o tempo em português quando eu estou sozinho, porque não tem muitas pessoas que podem falar inglês aqui. Então eu tinha que aprender para se eu quero comprar alguma coisa ou falar com pessoas na rua, falar qualquer coisa, não é possível aqui falar inglês aqui, então eu tinha que aprender português.

P - E por que você acha que você falava inglês lá no seu estágio? Que você tinha que falar inglês, por quê?

PAULO - Porque para fazer esse estágio aqui, há uma coisa que tem que ser e que a minha supervisora tem que falar inglês porque desse jeito a minha universidade na Holanda pode conversar com ela e se ela não fala inglês eu não poderia fazer esse estágio aqui. Mas eu poderia falar português com ela e ela poderia falar só em inglês com minha universidade na Holanda, é mais fácil para exprimir em inglês que português. Para coisas difícil eu não posso (INCOMP) falar português.

P - E a sua orientadora falava muitas vezes, precisava ter o contato muitas vezes com a sua universidade na Holanda?

PAULO - Não muitas vezes. Foi no meio do estágio e no final. Para ver meu, minha evolução, para acessar eu, é... coisas assim. Para minha universidade na Holanda poder saber como o meu estágio está...

P - Desenvolvendo... sim. A terceira é quais são as atividades que você realmente realiza em português?

PAULO - Que eu /.../ atividades ah... eu não...

P - Atividades que você realmente faz utilizando a língua portuguesa. Quais são? Durante o seu período de permanência aqui no Brasil.

PAULO - É... o maior tempo é quando eu não conheço as pessoas, eu falo português com eles. Mas quando eu sei que uma pessoa pode falar inglês, eu falo inglês com ela, mas quando eu tenho algum lugar em que eu não conheço ninguém o que eu tenho que falar eu vou falar em português, eu não vou falar em francês ou inglês.

P - Uhum. Quais os fatores que dificultam ou facilitam a sua aprendizagem da língua portuguesa?

PAULO - O que dificulta é que eu tenho muitos amigos que podem falar inglês, então eu estou falando todo o tempo em inglês com eles. Mas eu deveria falar mais português com eles que inglês, aprender mais. E quando, quase do mesmo jeito, que eu estou morando com o Roberto, então nos falamos o tempo em francês juntos. E talvez se eu 'morraria' [morasse] com brasileiros eu deveria falar em português com eles e... então eu acho que eu poderia falar mais português que agora eu estou falando. Mas eu encontrei uma 'namora' [namorada] que ela fala só em português com eu, então eu melhorei meu português com ela.

P - A sua namorada fala só em português com você, não fala inglês e nem francês? Ela não fala nenhuma das línguas?

PAULO - Não.

P - Só português?

¹²⁰ Nome da cidade onde o estudante realiza o intercâmbio.

PAULO - Sim, então tenho português com ela. E porque eu falo mais (INCOMP).

P - Então você falou os fatores que dificultam, né, e os que facilitam?

PAULO - É isso, que facilitam é minha namorada que fala o tempo todo com eu em português. Então eu tenho que falar português. Eu não posso falar um outro idioma.

P - É no seu caso, você está tendo dificuldades para aprender o português?

PAULO - Depende... depende das coisas em português. É minhas maiores dificuldades são para conjugar os verbos. O vocabulário, quando falamos muito eu podia lembrar, eu posso lembrar. Então acho que a conjugação que é mais difícil.

P - Uhum, o vocabulário você disse que você pode...

PAULO - Eu posso lembrar. Quando eu estou falando com uma pessoa que ela fala, vai falar uma palavra que eu não conheço, vou perguntar ela o que será a palavra, então a próxima vez eu vou lembrar essa palavra. Mas com os verbos é mais difícil para mim lembrar. No presente. Presente?

P - Presente.

PAULO - No presente... é quase fácil, mas (INCOMP).

P - Uhum, é a última é o que você acha que dificulta o acesso do estrangeiro ao ensino da língua portuguesa?

PAULO - Humm, quando elas quer, porque /.../ hum (INCOMP) através, quando você da França ou quando você da Espanha ou de Port, não, da Itália, você já tem um idioma latino, então acho que mais fácil. Mas se você de Alemanha, acho que é mais difícil de aprender, porque Alemanha, alemão parece mais com inglês que com o português, não tem muitas palavras similar, acho, porque não conheço. Mas acho que como o francês tem mais palavras que parecem similar, então é mais fácil. Hum /.../ é... acho que para aprender uma língua eu tenho que, eu tenho que ter um objetivo, eu não vou aprender só para aprender. Porque eu estou aqui, então eu tenho que aprender para falar como as pessoas, mas se eu 'estava' [estivesse] na França eu não pensaria ir no Brasil ou em Portugal, eu não iria aprender o português. Eu 'aprendeu' [aprendi] o inglês foi para ir na Holanda, mas antes eu estava muito ruim em inglês, é... assim para mim.

P - Uhum, certo! Ok, muito obrigada!

PAULO - De nada!

Entrevistada 5 (SIMONE) - data: 21/08/2014
<p>Nacionalidade: argentina</p> <p>Língua materna: espanhol</p> <p>Tempo no Brasil: 5 meses</p>

P (Pesquisadora) - Então a primeira pergunta é que eu queria saber se você está gostando de estudar a língua portuguesa. E por quê?

SIMONE - É, acho que *sí*, porque *encuentro* como *distinta en la* parte de América de *Sur*, porque toda América Latina, como que todo mundo fala assim um espanhol *distinto*, *una acentuación* muito *distinta*, mas acho que Brasil *es como que...* é... Estados Unidos, viu? Porque, *tiene una lengua distinta*, um verbo *distinto*, *como que no es lo mismo que todo los demás*, como a acentuação. Então, eu achei legal... *algo distinto, no sé*.

SIMONE - [acho que sim, porque vejo como diferente na América do Sul, porque toda a América Latina, todo mundo fala um espanhol diferente, uma acentuação muito diferente, mas acho que o Brasil é como os Estados Unidos, viu? Porque, tem uma língua diferente, um verbo diferente, não sendo o mesmo de todos os demais, como a acentuação. Então, eu achei legal... algo diferente, não sei]

P - Quais são as atividades que você precisa desenvolver em português?

SIMONE - *Qué* eu *quiero* o que eu 'gustei' [gostei]?

SIMONE - [Que eu quero ou que eu gostei?]

P - Que você precisa desenvolver em língua portuguesa, utilizando a língua portuguesa?

SIMONE - *El escrito...* acho que *es* melhor, porque *en mi caso* eu *encontré más fácil* falar do que *no escribir...* Eu acho mais *difícil*, então... é...

SIMONE - [A escrita... acho que é melhor, porque no meu caso eu acho mais fácil falar que escrever... Eu acho mais difícil, então... é...]

P - É mais difícil escrever?

SIMONE - É, porque... é... *a ver...* pode ser mais *fácil* falar que, por exemplo o que você *me, me corrige a mi*, “- *no, no va así, va así*” então eu, eu vou *a registrar* mais ‘fácil’ [fácil] que ‘no’ [na], ‘no’ [na] *el* ‘escrito’ [escrita].

SIMONE - [É, porque... é... vamos ver... pode ser mais fácil falar, por exemplo, o que você me corrige: “- não, não faça assim, faça assim”, então eu, eu vou memorizar mais fácil, que não, não o escrito.]

P - Entendi... Então a parte que você acha que você precisa mais desenvolver o português é a escrita?

SIMONE - Uhum.

P - E quais são as atividades que você realmente realiza em português?

SIMONE - [/.../ ¿Realizo? ¿Cómo así? ¿Cómo actividad con mi profesor?

SIMONE - [/.../ Realizo? Como assim? De atividade com meu professor?]

P - De maneira geral, o que você realmente faz utilizando a língua portuguesa?

SIMONE - É fa... falar! Porque eu *llegué aquí y no sabía nada de portugués y empecé a* falar, y *así* como, é como falei a você... *es como que encontré en mi caso es más fácil*, porque *no sé...* eu estava morando *en una* república y *de pronto* eu queria falar *algo y me* falavam a *mí* como eu *tenía* que falar. Então, eu achei *como que eso é...* eu *hice* mais que *escribir*, por isso acho que pode ser mais difícil pra *mi*, *porque empecé todo al revés, empecé por* ‘falarlo’ [falar] y *no por escribir... sin saber la* ‘intenção’ [entonação], *sin saber nada*.

SIMONE - [É fa... falar! Porque, eu cheguei aqui e não sabia nada de português e comecei a falar, e assim como, é como falei pra você.... no meu caso é mais fácil, porque não sei... eu estava morando em uma república e de imediato eu queria falar algo e me falavam como eu tinha que falar. Então, eu achei isso, é,... eu fiz mais que escrever, por isso acho que pode ser mais difícil para mim, porque comecei tudo ao contrário, comecei pela fala e não pela escrita... sem saber a entonação, sem saber nada].

P - Então as atividades que você faz realmente são...

SIMONE - Falar!

P - Certo. Quais os fatores que dificultam ou facilitam a sua aprendizagem da língua portuguesa no Brasil?

SIMONE - *Verbo!*... *El verbo es* por que vocês...

SIMONE - [Verbo!... O verbo é porque vocês...]

P - Dificulta ou facilita?

SIMONE - É, dificulta... isso mais *le* ‘intenção’ [entonação] que vocês têm, porque *no es la misma* ‘intenção’ [entonação] que *tiene un* espanhol, sabe? Porque, vocês como que ‘acortam’ [cortam] muitas palavras, que nós falamos uma meia hora uma coisa vocês ‘acortam’ [cortam] y *tienen un sentido más* formal, nós *tenemos un sentido más* informal *en castellano...* eu acho... como que vocês falam como que *más prolijo*, mais, *sí*, mais formal... que nós.

SIMONE - [É, dificulta... isso é mais a entonação que vocês têm, porque não é a mesma entonação que um espanhol tem, sabe? Porque, vocês cortam muitas palavras, nós falamos uma meia hora uma coisa e vocês cortam, e têm um sentido mais formal, nós temos um sentido mais informal no castelhano... eu acho... vocês falam mais prolixo, mais, sim, mais formal... que nós].

P - E o que facilita?

SIMONE - Facilita? *La gente...* porque, é... *cuando* você *va a comprar o hacer algo*, você *quiere* falar *algo e empieza a como a mirar como dice* “- *no, no, no... no es de aquí*”, então, *empiezan como a hacer mímica...* o se não falam como si... nós *fuéramos* é... *no sé...* que *lo entendemos y lo* escutamos, então *empiezan a hacer mímicas, un poco de teatro para que* você entenda. Então, *eso* facilita *un poco* mais estar *en otra tierra que no te entiendas*, sabe? Então, *uno empieza hacer gesto, como decir* “- *yo quiero* isso” e *empieza a señalarle y es eso*, acho que facilita *un poco* mais a *la hora de...* em meu caso *no* ‘falarlo’ [o falar] *ni lo...* *escribirlo, entiende lo que yo quiero* falar?

SIMONE - [Facilita? As pessoas... porque, é... quando você vai comprar ou fazer algo, você quer falar algo e começa a olhar e dizem “- não, não, não... não é daqui”, então, começam a fazer mímica... ou se não falam como se... nós fossemos é... não sei... que se não entendemos e escutamos, então começam a fazer mímicas, um pouco de teatro para que você entenda. Então, isso facilita um pouco

mais por estar em outra terra que não te entende, sabe? Então, alguém começa a fazer gestos, como que “- eu quero isso” e começa a assinalar e é isso, acho que facilita um pouco mais na hora de... em meu caso não falar e não... escrever, entende o que eu quero falar?]

P - E assim, foi com frequência isso de fazer mímicas, assim, quando você precisou?

SIMONE - Não, *en* primeira etapa *sí*...

SIMONE - [Não, no primeiro momento sim...]

P - Na primeira etapa...

SIMONE - *Sí*, porque você, por exemplo *quiere* falar *una cosa* y você primeiro *hace una mímica... por ejemplo eu soy de se... semestral, y em los primeros los meses* y eu estava *gesto a...* até que *después empezé a entender cada cosa e ahí no*.

SIMONE - [Sim, porque você, por exemplo, quer falar uma coisa e você primeiro faz uma mímica... por exemplo eu sou de se... semestral, e nos primeiros meses eu estava fazendo gestos... até que depois comecei a entender cada coisa e aí não.]

P - E hoje você não faz mais?

SIMONE - *No*.

SIMONE - [Não].

P - Você não precisa?

SIMONE - *No*.

SIMONE - [Não].

P - E no seu caso você está tendo dificuldades de aprender o português?

SIMONE - Não.

P - Não?

SIMONE - Não.

P - Nenhuma?

SIMONE - Sinceramente *no*, porque... *no sé si* porque eu que *tenia* muitas *ganas de venir a Brasil, y por el, en la, en el primeiro mês... los dos primeros meses* eu já mais o menos entendia tudo... *gracias a Deus*.

SIMONE - [Sinceramente não, porque... não sei se porque eu tinha muita vontade de vir ao Brasil, e porque o, na, no primeiro mês... nos dois primeiros meses eu já, mais ou menos, entendia tudo... graças a Deus.]

P - Bom né?

SIMONE - É.

P - É, a quinta e última pergunta: o que você acha que dificulta o acesso do estrangeiro ao ensino da língua portuguesa?

SIMONE - *Voy a falar dos cosas: del extranjero en general y del extranjero argentino... porque, é... dificulta del extranjero en general... acho que pode ser su cultura, pra mim, meu opinião... porque hay que adaptarse a um brasileiro, sabe?... É porque acho que o brasileiro tiende ser como muito cerrado, como ele en algunos casos. Puede ser que... eu queria diferenciar en el caso que eu soy argentina eso me dificultó muito... por... por el tema de fútbol... mas tuve mais que era mundial. Porque eu falava e me falavam “-Ah, você é de onde?”, “-Argentina”, “- ah”, e era um gesto como de rechazo, ‘sa’ [sabe]? Eu ‘chegué’ [cheguei] el primer día y fui el almacén y falei que no sé... estava falando que eu queria pan, e como falei a você estava haciendo gesto..., e un, uno me... un vejecido me, me, me falou que de onde era eu, eu falei: “-Eu sou argentina”, “-Ah, pero você no es hermana mía então”, e eu falei “- Como assim?”... (risos) “-Não, não, não, você não es muito bienvenida aqui”, primer día que eu ‘chegué’ [cheguei] (risos).*

SIMONE - [Vou falar duas coisas: do estrangeiro em geral e do estrangeiro argentino... porque, é... dificulta para o estrangeiro em geral... acho que pode ser sua cultura, para mim, na minha opinião... porque tem que se adaptar a um brasileiro, sabe? É porque acho que o brasileiro tende a ser muito fechado, em alguns casos. Pode ser que... eu queria diferenciar, no caso, eu sou uma argentina, isso me dificultou muito... por... pelo tema do futebol... mas, tive mais porque era Copa do Mundo]. Porque, eu falava e me diziam: “-Ah, você é de onde?”, “-Argentina”, “Ah”, e era como uma rejeição, sabe? Eu cheguei e no primeiro dia eu fui a um armazém e falei que, não sei... estava falando que eu queria pão e, como falei para você, estava fazendo gesto... e alguém... um velho me, me, me falou de onde era eu, eu falei: “-Eu sou argentina”, “-Ah, mas você não é minha irmã então”, e eu falei: “-Como assim?”... (risos) “-Não, não, não, você não é muito benvinda aqui”, no primeiro dia que eu cheguei (risos)].

P - Nossa!

SIMONE - Então, como que “-nossa... porquê?” ou falava em um curso “-Eu sou argentina”... humm era *tan... un ambiente como “oh”*. Se eu falava *a mis* amigos que *cuando é... cuando me* apresentaram *mis* amigos mexicanos, *quando me* apresentaram *en, en alguno otro grupo, que* falem que eu sou *uruguaya*, acha que *no soy argentina, porque, claro que, empezaban por hablar de* futebol, mais que eu *soy apasionada por* futebol, então não queria, ‘sa’ [sabe]?... Então, *eso ‘aché’ [achei]* em dois casos: *la cultura general y de mi cultura...* Muitos pequenos casos me falavam *así como “-Legal”, “-Nossa, eu ‘gosté’ [gosto] de Argentina, tenia eso, isso, isso, isso”, y no sé...* “-Você come muita carne”, *cosas así* que eram interessantes... *a la o, en vez de estar é... em bravo con el tema de* futebol.

SIMONE - [Então, que “-nossa... por quê?” ou falava na aula “-Eu sou Argentina”... humm era tão... um ambiente como “oh”. Se eu falava aos meus amigos que, quando, é... quando me apresentaram meus amigos mexicanos, quando me apresentaram em, em algum outro grupo, que falem que eu sou uruguiaia, acha que não sou argentina, porque, claro que, começavam a falar de futebol, mais que sou apaixonada por futebol, então não queria, sabe? Então, achei isso em dois casos: a cultura geral e minha cultura... Em muitos poucos casos me diziam assim: “-Legal”, “-Nossa, eu gosto da Argentina, tem isso, isso, isso, isso”, e não sei... “-Você come muita carne”, coisas assim que eram interessantes... ao invés de estar, é... bravos com o tema do futebol].

P - Então, se pudesse resumir, vocêalaria que o que dificulta o acesso do estrangeiro no ensino da língua portuguesa seria...?

SIMONE - A parte cultural.

P - A parte cultural, de recebimento dos brasileiros em relação...

SIMONE - *Sí, porque eu acho que o brasileiro primeiro é... investiga como é você y después acepta /.../ en algunos casos así puede ser, pero eu vi eso...* mais que eu *ya ‘chegué’ [cheguei] a el* aeroporto *y me destruyeron la ‘maliga’ [malinha], la mala, porque mi mamá había puesto que era argentina,* então... *fue la única mala que estaba rota.* Então... pode ser *mi caso*, sabe? Pode ser *el caso de otra ‘persona’ [pessoa] y pasarla* melhor que eu... *el* começo *no fue* legal.

SIMONE - [Sim, porque eu acho que o brasileiro primeiro é... investiga como você é e depois aceita... em alguns casos assim pode ser, mas eu vi isso, ainda mais que cheguei no aeroporto e destruíram a malinha, a mala, porque minha mãe colocou que era argentina, então... foi a única mala que estava estragada. Então... pode ser meu caso, sabe? Pode ser o caso de outra pessoa passar melhor que eu... o começo não foi legal].

P - Sim. E Simone, tem quantos meses que você está aqui?

SIMONE - *Por cumplir seis.*

SIMONE - A cumprir, seis.

P - Seis, então você já está indo embora o mês que vem.

SIMONE - Uhum.

P - Então era só isso. Te agradeço muito!

Entrevistada 6 (POLIANA) - data: 18/08/2014
<p>Nacionalidade: mexicana</p> <p>Língua materna: espanhol</p> <p>Tempo no Brasil: 6 meses</p>

P (Pesquisadora) - Então, a primeira pergunta que eu gostaria de te fazer se você está gostando de estudar a língua portuguesa. E por quê?

POLIANA - ... gostando? (risos)... *pues, más que gustar es una necesidad para las aula y para aprobar en materias, ... quizá... porque no, elegí directamente el país e ingresé a una convocatoria para estudiar el doctorado en varias opciones de América Latina y nunca imaginé que me tocaría a Brasil, entonces... no es un idioma ... que hayan elegido directamente... pero, en los primeros meses en Brasil no sentía mucho el gusto... o la empatía... por estudiar o aprender portugués, e ahora posees más una necesidad y apenas comienzo más a tomarle gusto... a las palabras, a las expresiones de las personas, apenas estoy tomándole el gusto por todo.*

POLIANA - [... gostando? (risos) ... bem, mais que gostar é uma necessidade para as aulas e para ser aprovado nas matérias, ... talvez... porque não, escolhi diretamente o país e ingressei em uma chamada para estudar o doutorado em várias opções da América Latina e nunca imaginei que sairia o Brasil, então... não é um idioma... que tinha escolhido diretamente... mas, nos primeiros meses no Brasil não sentia muito prazer, ou empatia... para estudar ou aprender português, e agora é mais que uma necessidade e apenas começo a tomar gosto... pelas palavras, pelas expressões das pessoas, apenas estou tomando gosto por tudo].

P - Você saberia me dizer por que você não teve uma simpatia assim?

POLIANA - *¿Por el portugués?*

POLIANA - [Pelo português?]

P - Sim, inicialmente.

POLIANA - *Creo que es... en mi caso particular, personal, no de todas las personas sólo a mi caso, una cuestión más... personal y tal vez de personalidad por que el portugués es una lengua muy expresiva... y... mi personalidad es más reservada, más seria, tal vez, y se ha sido muy difícil para mí el... entenderlo, falar una língua tan expresiva como el portugués de Brasil.*

POLIANA - [Acredito que é... no meu caso particular, pessoal, não de todas as pessoas, só no meu caso, uma questão mais... pessoal e talvez de personalidade, porque o português é uma língua muito expressiva... e... minha personalidade é mais reservada, mais séria, talvez, e foi muito difícil para mim... entendê-lo, falar uma língua tão expressiva como o português do Brasil.]

P - A dois é: quais são as atividades que você precisa desenvolver em português?

POLIANA - Todas! (risos) (INCOMP) *cuestiones o actividades personales de manutención, actividades escolares... actividades de orientación de tesis, participación en congresos, escritura, redacción de trabajos, todo eso en portugués.*

POLIANA - [Todas! (risos) (IMCOMP) questões ou atividades pessoais de manutenção, atividades escolares... atividades de orientação de tese, participação em congressos, escrita, redação de trabalhos, tudo isso em português.]

P - E quais são as atividades que você realmente realiza em português?

POLIANA - */.../ (risos) Intento hacerlas todas. /.../ Los trabajos escolares son demostrativos en portugués e las aulas me voy a intentar participar en portugués, y... quizá... lo más difícil son las actividades personales porque allí no hay tanta protección, tal vez como con los profesores que comprenden un poco, pero cuando vas fuera a comprar a tiendas, por si es... es... ahí se es más difícil, porque las personas que te atienden no tienen la misma tolerancia al escucharle en español.*

POLIANA - *[/.../ (risos) Tento fazer todas. /.../ Os trabalhos escolares são em português e as aulas vou tentar participar em português, e... quem sabe... o mais difícil são as atividades pessoais, porque não há tanta proteção, talvez como com os professores que compreendem um pouco, mas quando vou fora comprar nas lojas, é... é... aí é mais difícil, porque as pessoas que te atendem não têm a mesma paciência para escutar em espanhol].*

P - A quatro é: quais são os fatores que dificultam ou facilitam a sua aprendizagem da língua portuguesa no Brasil?

POLIANA - *La pronunciación es muy difícil... la expresión del idioma... el tono, es un tono muy... cantado, y... mi tono es muy seco, muy... cortante e aquí es más... musical. Eses son como... dificultades, porque aún que aprendiera y no hablara, mi tono siempre será... sin más. Eso es muy difícil, y... además como hay muchas personas que tienen una personalidad extrovertida y... imitan fácilmente la musicalidad del tono, pero mi personalidad es más, como... tímida, y no... yo no me atrevo a imitarlo, el tono, no... no... no puedo.*

POLIANA - [A pronúncia é muito difícil... a expressão do idioma... o tom, é um tom muito... cantado, e... meu tom é muito seco, muito... cortante e aqui é mais... musical. Essas são... dificuldades, porque ainda que aprendesse e não falasse, meu tom sempre será... sem mais. Isso é muito difícil, e... além disso, há muitas pessoas com uma personalidade extrovertida... e imitam facilmente a musicalidade do tom, mas minha personalidade é mais... tímida, e não... eu não me atrevo a imitá-lo, o tom, não... não... não posso.]

P - E você disse o que te dificulta. Você acha alguns que facilitam? Tem alguns?

POLIANA - *Se me facilitan... la lectura y la escritura, y la escritura es la parte que más me emociona del portugués porque me gusta mucho escribir en español, y me gusta comparar las*

palabras en portugués y es como la parte que más... disfruto de... del... un poco que he aprendido da parte escrita.

POLIANA - [Os que me facilitam... a leitura e a escrita, e a escrita é a parte que mais me emociona do português porque eu gosto muito de escrever em espanhol, e eu gosto de comprar as palavras em português e é a parte que mais... disfruto... do pouco que aprendi da parte escrita].

P - E no seu caso, você está tendo dificuldades para aprender o português?

POLIANA - Sim... sim. *Sí, es por eso es por, por la expresividad del idioma... y /.../ porque... es como un instinto, por instinto, de pronto es que cuando saludo a alguien, y por... es me gana el instinto de idioma materno. /.../ Ejemplo que cuando al... por ejemplo escribo en portugués y... y sé que podría ya hablar que se escribes, entonces ya puedes prácticamente hablar, pero cuando estoy con... frente de las personas y me... es... mi, mi, mi mente, ¿sabes? Mis ideas no fluyen por estar... por concentrarme en cómo decirlas... o pronunciarlas... en portugués, y es más fácil que lo oían en español.*

POLIANA - [Sim... sim. Sim, isso se deve a, a expressividade do idioma... e /.../ porque... é como um instinto, por instinto, de imediato é que quando eu cumprimento alguém, e... o instinto do idioma materno me ganha. /.../ Um exemplo é quando... por exemplo, escrevo em português e... e sei que poderia já falar o que se escreve, então já pode praticamente falar, mas quando estou com... na frente das pessoas e me... é... minha, minha, minha mente, sabe? Minhas ideias não fluem por estar... por me concentrar em como dizê-las... ou pronunciá-las... em português, e é mais fácil que as escute em espanhol].

P - O que você acha que dificulta o acesso do estrangeiro ao ensino da língua portuguesa?

POLIANA - *¿De nuevo?*

POLIANA - [De novo?]

P - O que você acha que dificulta o acesso do estrangeiro ao ensino da língua portuguesa?

POLIANA - *¿Qué dificulta?*

POLIANA - [O que dificulta?]

P - Sim, ter acesso à língua portuguesa.

POLIANA - *Yo creo que la... lo más difícil es la... la pronunciación... de las letras... es la parte más... porque escribirlo y leerlo lo es, no es difícil, o sea, creo que la última parte más difícil es hablarlo y para hablarlo necesitas ya perder ese miedo a poder pronunciar correctamente las, las palabras, porque me, me ha tocado que he hecho muchos intentos por la... hablar en la calle. Así cuando voy a la tienda, voy a comprar agua, entonces intento hablar en portugués pero sin la pronunciación y bien, sin el tono de Brasil, pero hablo todo y no me... y las personas de dicen “no te entiendo”, y eso me desanima y por eso llego al punto... porque eso, ahí me doy cuenta que la pronunciación y... el canto, la musicalidad sí es importante para las personas, non de la escuela, si non fuera, fuera de la escuela, para que te entiendan.*

POLIANA - [Eu acho que... o mais difícil é a... a pronúnciação... das letras... é a parte mais... porque escrever e ler não é difícil, ou seja, creio que a última parte mais difícil é falar e para falar é necessário já perder esse medo para pronunciar corretamente as palavras, porque percebi que tive muitos avanços para falar na rua. Assim quando vou na loja, vou comprar água, então, tento falar em português, mas sem a pronúnciação, sem a entonação do Brasil, mas falo tudo e não me... e as pessoas dizem “- não te entendo”, e isso me desanima e por isso chego ao meu limite... porque isso, aí me dou conta que a pronúncia e... o canto, a musicalidade é importante para as pessoas não da escola, senão fora, fora da escola, para que te entendam.]

P - Uhum, você me informou que desistiu do curso, de continuar, qual foi o principal motivo da sua saída do curso que você não quis dar continuidade no Curso de Língua Portuguesa aqui na UFU?

POLIANA - *Pues, iniciemos muy bien, muy animada por el curso, lo inicié animada y todo a aprender y... empezó en mayo, un mes y medio prácticamente y ya en el primero mes todo estaba muy bien y... ya el segundo mes como que ya había mejora, como que más confianza entre los participantes y nunca me, nunca me, no me hallaba con unas amigas y conversaciones de profesor y los alumnos, y lo atribuyo a la edad tal vez.*

POLIANA - [Bom, iniciamos muito bem, muito animada pelo curso, iniciei animada e querendo aprender tudo e... começou em maio, um mês e meio praticamente e já no primeiro mês tudo estava muito bem e... e já no segundo mês já houve uma melhora, uma maior confiança entre os participantes

e nunca me, nunca me, não me dava com umas amigas e conversas do professor e alunos, e atribuo isso a idade talvez].

P - À idade?

POLIANA - *Sim, habían un despacio de... o sea... eran muy pequeños, y el profesor también, entonces gustan más de la conversación, de los videos que nos pasaban, las bromas que hacían. No eran, no eran, no me (INCOMP) tal vez más por la edad, todos los compañeros eran de maestría, pero muy pequeños de edad, o sea, todos como de veintidós, veinticuatro años, y el profesor también... y la cuando pones videos, eran pocos temas así de (INCOMP). Por ejemplo, no sé, un video para aprender portugués y el doble sentido, el doble sentido en una conversación cómico de Brasil... y a esos temas no, no, no... ellos se reían mucho porque los dobles sentido y el tema de la sexualidad los causan muy... y a mí no... me sentía como el... fuera del lugar... y dejé de ir por dos semanas... por eso, y después... regresé... muchos de mis compañeros faltaban, faltaban dos clases, igual una sí, dos no, una sí, dos no ... y nunca falté, y hasta esas dos semanas de clases, y cuando regresé, o sea faltó mucho, que han dos semanas, entonces si ya vi que el profesor estaba... muy... así como muy... sobre mí... y cuando me entraba... y no, ya no, me sentí como muy presionada o muy señalarte, señal. Entonces ya, a como que estaba muy dependiente (INCOMP) estaba casi dejándolo todo, el curso, y ya me sentí como muy, muy señalar, como si estaba con demasiado ten sensor... a ver la teleta y todos los pronunciaban a grupalmente, todos juntos, pero en la pronunciación “ahora tú, sólo tú” y me sentía como yo sola, y no sentía bien, pero él lo hizo porque he faltado a las dos semanas, cuando en una de esas clases cuando volví al final me dijo “-quiero, es necesito hablar contigo al final de la clase” y estaba muy molesto, entonces me saco así “-y esto, y esto, y esto, que faltaste dos semanas”, entonces me preguntó que porque, que si tenéis dificultades y le comenté esto que sí, que no me sentía gusto por eso, que me presionaba en las clases y también el doctorado y que estaba así, como que presionada por el idioma, como bloqueada por el idioma y este... ya... no me dijo nada, entonces no más fui en los trabajos, y fue la última vez.*

POLIANA - *[Sim, tinha uma velocidade lenta... ou seja... eram muito jovens, e o professor também, então, gostavam mais da conversação, dos vídeos que nos passavam, das piadas que faziam. Não eram, não eram, não me (INCOMP) talvez mais pela idade, todos os companheiros eram de mestrado, mas muito jovens de idade, ou seja, todos com vinte e dois anos, vinte e quatro, e o professor também... e quando colocava vídeos, eram poucos temas de (IMCOMP). Por exemplo, não sei, um vídeo para aprender português e de duplo sentido, o duplo sentido em uma conversa cômica no Brasil... e esses temas não, não, não... eles riam muito porque os duplos sentidos e o tema da sexualidade é interessante para eles... e para mim não... me sentia como... fora do lugar... e deixei de ir por duas semanas... por isso, e depois... voltei... muitos dos meus companheiros faltavam, faltavam duas aulas, como que uma sim, duas não, uma sim, duas não... e nunca faltei até essas duas semanas de aula, e quando voltei, ou seja, faltei muito, haviam duas semanas, então vi que o professor estava... muito... muito... sobre mim... e quando entrava... então, já não, me senti como muito pressionada ou muito marcada. Então já, como estava muito dependente (INCOMP) estava quase deixando tudo, o curso, e já me senti como muito, muito marcada, como se estivesse com um sensor... ao ver a tela, todos pronunciavam grupalmente, todos juntos, mas na pronuncia “- Agora você, só você” e me sentia sozinha, não me sentia bem, mas ele fez isso porque faltei duas semanas, quando em uma dessas aulas, no final, me disse “-Quero, é necessário falar contigo no final da aula” e estava muito irritado, então me disse assim “- É isso, isso, isso, faltou duas semanas”, então me perguntou o motivo, se eu tinha dificuldades e comentei que sim, que não estava gostando, que ele me pressionava nas aulas e também o doutorado e que estava assim, pressionada pelo idioma, bloqueada pelo idioma e isso... já... não me disse nada, então, não fui mais nos trabalhos, e foi a última vez].*

P - Provavelmente você fez maio, junho e julho... 03 meses?

POLIANA - *Uhum. Regressé una semana, después de esta situación, fue cuando..., ya no... ya me sentí muy señalada... (INCOMP), eso ya... ya estaba ya muy bloqueada y me sentía como, como ya y estaba terminando el semestre y los trabajos finales, mi prioridad era aprobar en las materias, entonces dice “si, si, si, si voy al curso puedo terminar el Curso de Portugués, pero me voy a deprimir de estar así sobre mi profesor”, era como, no que palabra... sobre ti, sobre estar así sobre el alumno, las caderas que no te aguantan y tú te sientas porque no hay más que una, y lo que quería era que no me bloquearas, sentía ganas de aprender por todo eso... sentía ganas de aprender portugués... quería*

salvar esta parte... salvar las materias y después volver como solucionar la vida, ¿no? Y compré un libro en mi casa... compré un libro de gramática.

POLIANA - Uhum. Regressei uma semana, depois desta situação, foi quando... já não... já me senti muito marcada... (INCOMP), isso já... já estava já muito bloqueada e me sentia como, como já e estava no fim do semestre e os trabalhos finais, minha prioridade era passar nas matérias, então disse “- se, se, se, se vou ao curso, posso terminar o Curso de Português, mas vou ficar deprimida por estar assim com meu professor”, era como, não sei que palavra... sobre você, sobre estar assim sobre o aluno, as cadeiras que não te aguentam e você se senta, porque não tem mais uma, e o que queria era que não tivesse me bloqueado, sentia vontade de aprender por tudo isso... sentia vontade aprender o português... queria dar prioridade a essa parte... priorizar as matérias e depois voltar a solucionar a vida, não? E comprei um livro na minha casa... comprei um livro de gramática.

P - Agora você está estudando?

POLIANA - *Sí, estoy estudiando sólo, como no estoy en el curso estoy estudiando sola y con lecciones de audio por internet y con el libro de gramática de portugués que compré aquí... en XXX.*

POLIANA - Sim, estou estudando sozinha, como não estou no curso, estou estudando sozinha e com lições de áudio via internet e com o livro de gramática do português que comprei aqui... em XXX¹²¹.

P - Tudo bem então, você chegou aqui em março de 2014?

POLIANA - Março.

P - Era só isso Poliana, muito obrigada.

Entrevistada 7 (CAMILA) - data: 26/08/2014
<p>Nacionalidade: salvadorenha Língua materna: espanhol Tempo no Brasil: 5 meses</p>

P (Pesquisadora) - Bom, então a primeira pergunta que eu gostaria de saber é se você está gostando de estudar a língua portuguesa. E por quê?

CAMILA - Ah, eu estou gostando muito porque é muito parecida ao espanhol e também ao francês, como que tem muitas influências. E então, quando eu estudei a graduação, que foi a licenciatura em Letras, eu lia muitas coisas em português, em francês, em espanhol, então é por isso que eu estou gostando muito. E porque tem como muita riqueza no vocabulário e eu gosto também do ritmo, como se fala ritmo?

P - Está certo.

CAMILA - É o ritmo, gosto, é como muito melódico.

P - E quais são as atividades que você precisa desenvolver em português?

CAMILA - Ah, se refere academicamente?

P - Em geral.

CAMILA - Em geral...hummm, pode ser que algumas vezes quando as pessoas falam para mim eu não entendo porque elas falam muito rápido. Eu acho que preciso mais escutar diferentes jeitos de falar porque já conheci pessoas que não são deste estado e alguma vezes não consigo entender o que elas falam. Então, eu gostaria que nas aulas, se tivesse como, não sei, é... gravações de pessoas que têm outros como sotaques, não sei, para me acos... acostumar. Isso.

P - Aí as atividades que você precisa fazer usando a língua portuguesa?

CAMILA - Da escuta.

P - Da escuta?

CAMILA - Uhum, porque da escrita a professora ajuda muito, e como eu leio muito também eu não tenho muitos problemas com a escrita, com a leitura do português.

¹²¹ Nome da cidade na qual a pesquisa foi realizada.

P - Uhum, quais são as atividades que você realmente realiza em português?

CAMILA - Atividades, como assim? Não entendo.

P - O que você faz no dia-a-dia que você utiliza a língua portuguesa?

CAMILA - Todos os dias, para fazer tudo (risos), para fazer tudo. Como eu estou morando aqui, para comprar coisas no supermercado, quando eu vou a um restaurante para pedir comida, nas minhas aulas quando eu quero participar, é dar algum comentário, para tudo realmente. E como eu moro só com meninas que são brasileiras, no dia-a-dia eu uso o português o tempo todo.

P - Ah sim. E quais são os fatores que dificultam ou facilitam a sua aprendizagem da língua portuguesa no Brasil?

CAMILA - Ah, eu acho que eu aprendi mais falando com minhas amigas e meus colegas, por conta que eu precisava me comunicar e eles não, eles compreendiam algumas vezes palavras em espanhol, mas não era tudo completo, então era mais uma coisa para sobreviver, sabe? Para me comunicar. Então eu aprendi mais a língua, falando com as pessoas.

P - Uhum, então você acha que o que facilita seria poder conviver com pessoas que falam a língua. E tem algum que dificulta, algum fator?

CAMILA - É...seria o contrário. Não ter pessoas com quem praticar a língua. Eu acho que se eu estivesse no meu país, eu não estaria falando igual que agora.

P - Uhum, certo. E no seu caso, você está tendo dificuldades para aprender o português?

CAMILA - Não, não. Só acho que a dificuldade é porque algumas vezes eu não conheço algumas palavras, mas eu pergunto assim: - "Você poderia explicar para mim o que significa isso que você está falando?" E as pessoas sempre tentam me explicar com outras palavras, mostrando-me o jeito, então é mais fácil.

P - Uhum, que bom. E o que você acha que dificulta o acesso do estrangeiro ao ensino da língua portuguesa?

CAMILA - Humm, eu acho que é... porque no meu país não tem muitas escolas que ensinam português, porque, não sei porque lá, eles como que, as pessoas buscam mais estudar inglês, francês, mas quase nunca estudam português, então não tem muitas escolas que ensinam português, só a emb..., emb... como se fala *embajada* [embaixada]?

P - Embaixada. Na Embaixada tem lá?

CAMILA - Na Embaixada tem curso de português.

P - É?

CAMILA - Sim.

P - E a quantidade de vagas, como que funciona? Você teve acesso antes de vir para o Brasil, você teve algum curso?

CAMILA - Não, eu pesquisei, mas não tinha vagas mais. Porque é difícil, porque são poucas. E como o preço é barato, muitas pessoas como que querem estudar e muitas pessoas ficam sem poder ser dada.

P - A Embaixada do Brasil é em El Salvador?

CAMILA - Uhum, sim.

P - E você veio já sabendo o português ou não?

CAMILA - Não, não sabia nada.

P - Aprendeu aqui?

CAMILA - Aprendi aqui.

P - Tá bom. Era só isso.

CAMILA - Tá. Rapidinho.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Entrevistada 1 (BEATRIZ) - data: 24/03/2014

Nacionalidade: brasileira

Tempo de experiência com o ensino de PLE: aproximadamente 3 anos.

P (Pesquisadora) - Como você vê o ensino do português para estrangeiros no Brasil hoje?

BEATRIZ - No Brasil hoje? Olha, até onde eu tenho conhecimento, eu sei que ele está crescendo, né? Ele tem crescendo. É... mais assim Rio, São Paulo, né? Que já está assim, tem um crescimento maior e melhor e hoje, para os interiores, eu sei que aqui em XXX¹²², Brasília, né, que foi um dos pioneiros também, sobre o ensino de português língua estrangeira. É...no Nordeste é bem forte, no Sul. E até onde eu sei, ele tem se desenvolvido bastante né? Apesar de muita gente falar que é novo. É novo mais está tendo um bom desenvolvimento sim, né? Tanto para pesquisa e quanto mesmo escolas que têm sido montadas, dentro das próprias universidades, de acordo com suas demandas.

P – Certo! O que pode levar o estudante estrangeiro a continuar o curso de língua portuguesa?

BEATRIZ – Olha é bem, vai ser a necessidade dele. Eu acho que um estudante só continua é...desenvolver, aprender, até chegar num teste de proficiência, né, se o trabalho dele está envolvido com isso. Ou assim em caso muitos particulares da vida pessoal tal, mas eu acho que é, associado mesmo a questão de trabalho, e né, o que tem crescido bastante, é mestrado, doutorado, quando o estudante, ele tem interesse né, em fazer uma pós-graduação no Brasil. Pelo menos é o que eu percebo, no âmbito dentro da universidade mesmo, tal. Tem alguns casos, que por exemplo, eu já tive aluno particular de português língua estrangeira, que a pessoa veio para o Brasil, porque casou, ou veio morar mesmo, são casos assim, particulares né? Bem específico.

P – O que pode levá-lo a desistir do curso?

BEATRIZ – (Risos) Normalmente, é quando a pessoa se sente bem confiante com a língua. Tem alguns estrangeiros, que eles já falam assim: “-Não, já é o suficiente, eu consigo me comunicar, é... com aquilo que eu quero, não preciso mais”, né? Ele não, às vezes, o que eu percebo, muitos não se preocupam com a questão da escrita. A não ser em casos que eu já havia comentado, “- Ah, eu preciso por necessidade de uma pós-graduação” Mas é o que eu percebo. “- Ah, eu já estou satisfeito, já consigo me comunicar para o dia-a-dia”. Ele já dá por satisfeito.

P – Existem estudantes com dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa em sua sala de aula? Que tipo de dificuldades e o que as explicam?

BEATRIZ - Olha, normalmente, é... os estudantes que têm dificuldade são aqueles que são mais introvertidos mesmo, que não conseguem se adaptar ao jeito brasileiro de ser, de conversar, de se expressar. Normalmente, este semestre foi um aluno francês, né? Agora em outros semestres, eu tenho percebido, que, por exemplo, os alunos latino-americanos têm uma certa dificuldade com a pronúncia. Eles se sentem assim: “-Ah, eu sei bastante, sei vocabulário, mas na hora de pronunciar mesmo, né? Eles têm uma dificuldade bem grande. Eu tenho tentado buscar as razões, mas o que eu percebo são razões assim distintas. Às vezes a pessoa aprendeu, né? A gente fala fossilizou, digamos assim. É casos assim, bem específicos, ainda não consegui traçar um porquê dessa dificuldade.

P – O que as explicariam, né?

BEATRIZ – É... já assim, postulei algumas coisas, mas...

P – O que por exemplo?

BEATRIZ – Ah, normalmente a gente fala a ‘similidade’ [semelhança], é... a proximidade com a língua portuguesa, né?

P – No caso dos estudantes latino-americanos?

BEATRIZ – É, no caso dos estudantes latino-americanos. Mas eu ainda não, eu não diria que é por causa disso, porque tem outras pessoas que conseguem muito bem. Mas em toda turma sempre tem um ou outro que tem a dificuldade com a fala, com a pronúncia, né? Então não sei também se é o tempo né? Porque os alunos que eu, que eu dou aula, normalmente fica em média de 06 meses, 04, alguns até um ano. Então acho que pra gente ver algum problema mesmo, identificar como algo é contínuo, né? Seria um ano, acho que...

P – Entendi, entendi são raros os estudantes que ficam mais que 06 meses, você fala, no Brasil. Assim, ficar um ano é mais raro.

BEATRIZ – É mais raro, pelo menos no projeto, né? Ficar mais 06 meses eu... são casos bem especiais. Normalmente eles desistem, porque daí é o que eu comentei, eles já se sentem confiantes, acham que não precisam, daí vão desistindo do curso de português.

¹²² Nome da cidade onde a professora leciona.

P – Quando os estudantes de PLE não utilizam a língua portuguesa em sala de aula, qual é o idioma mais utilizado em substituição? Por quê?

BEATRIZ – Hummm, quando é uma turma heterogênea, eles usam o inglês, né? É... mas normalm...estou me baseando mais nestes últimos semestres. Como eu tenho recebido mais latino-americanos, eles acabam falando espanhol mesmo, né? Porque a maioria, né? Latino-americano. Mas, quando a turma é bem heterogênea, eles usam o inglês sim, é até natural (risos), eles utilizarem o inglês, porque eu percebo que os latino-americanos, é... quando eles conhecem alguém de outra nacionalidade, por exemplo, nacionalida... ah o francês, por exemplo, ele quer falar também em inglês para treinar, praticar. É como o brasileiro, às vezes o brasileiro conversa com o latino-americano, né, mas quer falar em inglês, mesmo o espanhol, né, sendo ali uma língua mais tranquila para ser compreendida e manter a comunicação, eles preferem falar em inglês, mas eu acho que esta é uma questão de: “- Ah, eu quero praticar essa língua, né, que a língua inglesa que acaba sendo um pouquinho mais dominante em relação a outras línguas, né?

P - Uhummm, por que você falou que acha até natural, né? Aí, por que assim que você acha que eles acabam utilizando este idioma, no caso que você falou que é o inglês em substituição, e por que você acha que é natural? E, assim, se isto acontece com frequência na sala?

BEATRIZ – É... olha, eu acho que isto, é... se torna natural, porque o inglês é visto sim como uma língua de viagem, uma língua de negócios, né? Inclusive a maioria dos estudantes, que não são os latino-americanos, quando eles chegam aqui, eles acham que podem sim utilizar o inglês tranquilamente, o que não é uma verdade, né? A nível assim de Brasil, né? Então eu acredito que seja natural por causa mesmo dessa visão, né, que ... acho que até mundial, né? Que o inglês se tornou uma língua de viagem, uma língua de negócio, onde você vai sempre tem uma tradução em inglês, né? Então, acho que é natural em virtude disso, pelo menos na minha visão geral da situação.

P – Está certo. Muito obrigada então Beatriz!

Entrevistado 2 (PEDRO) - data: 24/07/2014
<p>Nacionalidade: brasileira</p> <p>Tempo de experiência com o ensino de PLE: aproximadamente 6 anos.</p>

P (Pesquisadora) - Como você vê o ensino do português para estrangeiros no Brasil hoje?

PEDRO – Humm, então, eu acredito que ele tem crescido bastante, né, sobretudo porque o país hoje passa por uma aceleração econômica e o que atrai muita gente para estudar, trabalhar e eu acho que isso tem incentivado o desenvolvimento de uma série de pesquisas nesse âmbito também, inclusive pesquisas que hoje tem trazido respostas para várias questões que a gente tem no ensino de língua inglesa, espanhola e etc. Então eu acho que no Brasil em si, ele tem crescido bastante, embora, né, a gente começa a perceber o aparecimento de um mercado despreparado para lecionar português para estrangeiros e que acredita que o fato de ter português como língua materna é, né, uma garantia para se ensinar a língua portuguesa. Mas é interessante que isso tem sido combatido também, porque muita gente começa, mas o negócio não vai, né, e aí a pessoa fala: - “É acho que eu não consigo!”. Então eles sempre estão requisitando profissionais dessa área. E as organizações, né, acadêmicas, políticas nesse sentido, elas estão muito fortes hoje. Tem a SIPLÉ que tem atuado bastante que é a Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira. Tem no Rio de Janeiro hoje, né, um encontro de português para estrangeiros, que nesse ano teve o décimo encontro. Décimo? É foi o décimo porque no ano passado foi o nono. O décimo encontro que a UFRJ, a Estadual do Rio de Janeiro, a Federal Fluminense e a PUC, se unem para desenvolver pesquisas nesse âmbito, é então acaba que há uma conexão das faculdades nesse trabalho. Tem também o simpósio do CELPE-Bras que tem se fortalecido bastante, o próprio INEP hoje né, está criando uma área para trabalhar com isso e para cuidar disso e que antigamente era só o exame que era o CELPE-Bras hoje está ganhando uma diretoria. Tem até um pessoal da Unicamp, da Federal do Rio Grande do Sul que está trabalhando nesta diretoria para não ter simplesmente um exame, mas para criar uma espécie de TOEFL aqui no Brasil, né, que envolva pesquisa, que envolva metodologia no nosso parâmetro, e assim por diante. E tem um pessoal bem engajado. E o que é mais interessante é que eu já fui em vários simpósios, vários

congressos de língua estrangeira, de linguística aplicada, mas sempre quando eu vou em algum de português para estrangeiros tem uma coisa nova para ser apresentada, sabe, bem diferente, bem interessante, e acaba que por ser uma região onde não há muitas explorações, muitas certezas, é... nesse sentido acadêmico, né, e científico, você percebe que o pessoal tem uma liberdade maior de se colocar, né, e não fica só no plano do academicismo, porque fulano disse isso, porque fulano disse aquilo, não, então é uma área em que agora começa a criar, né, a sua própria ciência, e então as pessoas tem uma liberdade maior e eu acredito que essa liberdade nunca vai cessar. Até porque eu acho que é uma liberdade é... de um princípio, né, talvez da construção dessa ciência, que ela seja contínua, porque todo ano você tem um imigrante diferente você tenha uma condição diferente, uma cidade diferente, você tem coisas diferentes para serem exploradas, e talvez o fato do Brasil né, ser representante desse português do Brasil como língua estrangeira também dê autonomia para o Brasil vê o que ele pensa e o que não pensa, né? E claro averiguar as hipóteses em relação ao ensino da sua língua materna para estrangeiros.

P - Uhum, certo! A segunda pergunta é o que pode levar o estudante estrangeiro a continuar o curso de língua portuguesa?

PEDRO - Olha eu acho que é muito difícil é responder essa pergunta porque tem várias coisas aí. A primeira delas é: é... sempre todo estudante que chega quer aprender gramática, né, e na verdade essa gramática, até a gente fez uma pesquisa aqui no instituto há uns dois anos atrás, ela não diz respeito à morfossintaxe, a sintaxe em si, o conjunto de regras da língua, mas eles querem exercícios estruturais sobre essa língua e dessa língua para poder, né, dominar uma certa... certa oratória dessa língua. E... muitos eles evadem porque, ao chegar no curso, eles não encontram muito esses exercícios estruturais. Agora a gente tem adotado bastante esses exercícios que ajudam e inclusive desapareceu esse discurso: “Ah, não tem gramática!”. E... a outra coisa que eu acho que atrapalha esses alunos a ficarem são as prioridades. Diferentemente de nós brasileiros, por exemplo, os europeus eles têm as prioridades deles, né? E até esse semestre a gente teve um caso em que os meninos falaram: “- Olha, aprender português não é minha prioridade. Minha prioridade é fazer o meu estágio e está muito apertado, está muito difícil.” Logo, vão dar ênfase a isso e não aquilo, né? E para eles é mais fácil estabelecer essas prioridades, diferentemente da gente que alguém fala: “- Oh, você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo.” “- Então está bom, vou fazer!”. Então isso pode ser um motivo de evasão é... um outro motivo de evasão também, pode acontecer nessa própria esfera de estruturação, de organização curricular, né, e disciplina de horários e tudo o mais. E eu acho que sobretudo, né, uma das situações que os alunos mais evadem é a falta de aprendizado mesmo, né, dessa língua, e... certamente aprendizado de uma língua que ele não vai usar lá fora. E não simplesmente uma língua que fica no plano do texto, né, no plano da gramática, mas eu acho que esses são os maiores fatores de evasão. Agora o que segura, né, o aluno no curso, acho que é o aprendizado, mas sobretudo, aqui na XXX¹²³ uma certa interação que a gente cria, sabe? Um ambiente em que o que está em jogo não é só aprender a língua, mas aprender a estar no Brasil, aprender andar na rua no Brasil, né, aprender a comer diferente, aprender a ir no supermercado e comprar coisas diferentes, ver a organização do supermercado diferentemente do seu país. Então esse jogo, né, cultural, que esse aluno acaba se submetendo, que é diferente do seu, leva ele a se questionar: “- Poxa, mas porque no meu país é assim e não é assim, né? Ou por que que isso é mais prático aqui e não lá? E acaba que nesse jogo, né, a gente vê um espaço de aprendizado mesmo da língua portuguesa é que não exige um esforço só de sala de aula, como uma vez que a gente foi no supermercado e aí a gente foi né: “- Olha, isso aqui é um queijo, isso aqui é um presunto, isso aqui é um não sei o quê.” E o povo foi anotando e chegou no final, a gente deu uma lista de coisas e... “-Oh, agora vocês vão pegar o carrinho e vocês comprar isso isso e aquilo outro.” E foi tão rápido, mais tão rápido e aí eles conseguiram, né, localizar o que que era o queijo, o que que era o presunto, o que era a couve, né? Então acho que essa relação de vivenciar essa língua nova, eu acho que segura bastante eles, né? Enfim, outras coisas que vão contra a desistência, né, como uma boa grade horária, é uma boa sequência, né, você está sempre mostrando: “-Olha, agora a gente vai passar por aqui”. Deixar bem claro, “- Olha, esse curso é o primeiro, vocês vão aprender a se virar mesmo, né, a conhecer um

¹²³ Nome da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

pouquinho mais da língua e tudo o mais; no próximo, vocês vão aprender mais gramática; no outro, vocês vão ver a cultura do Brasil. Tem até um preparatório do CELPE-Bras”. Então deixar mais ou menos estabelecido, né, esse plano geral do curso, para o aluno entender que tem o momento, né, e tem um espaço que ele precisa passar e talvez nesse espaço ele não vai atender toda essa expectativa que ele tem, mesmo deixar ele consciente de que ele não vai saber tudo em seis meses e que a língua é muito ampla. Eu acho que é bem por aí.

P - Uhum, e o que pode levá-lo a desistir do curso?

PEDRO - É foi mais ou menos o que eu disse no começo da primeira. É... a falta mesmo de estruturação, se o curso não é uma prioridade para ele.

P - O que você acha que não é, não tem sido prioridade.

PEDRO - Não, não é prioridade.

P - É, você sente?

PEDRO - Sinto. E eles mesmo deixam claros, né, “-Olha, não é prioridade, eu estou aqui para fazer meu estágio. E... o que leva a desistir também...”

P - E se não é prioridade a língua, como que faz para fazer o estágio sem a língua?

PEDRO - Pois é (risos). É... o que se percebe bastante também é que, por exemplo, o pessoal da América Latina, eles entendem muito bem, mas continuam falando o espanhol.

P - É?

PEDRO - Eles entendem o português muito bem, mas continuam falando o espanhol.

P - Na sala de aula?

PEDRO - Na sala de aula. Daí quando você briga, briga não, assim a gente puxa a orelha, aí eles às vezes falam certo num primeiro momento, mas depois abre, solta de novo e... eu acho que, em muitos casos, a gente teve alunos que achavam que sabiam o português maravilhosamente bem. “- Ah não, vou fazer o curso não, pra quê, né? Falo espanhol, é primo”. E desiste. É mais aí teve um aluno que desistiu e depois ele quis voltar porque ele queria fazer doutorado eu acho, um colombiano. Aí quando ele foi escrever a tese dele, é que o negócio pegou. E aí ele procurou o curso e foi bem assim interessante. É... eu acho que o que pode fazer também o aluno desistir é a envolvimento dele com o país, sabe? Muitos, eles se envolvem de uma certa forma e de certa maneira, né, com pessoas, com festas, com é... enfim amigos, e esses amigos e essa rotina, outra, paralela, acaba desviando ele da aula e aí ele vai desaparecendo. Mas eu acho que o que mais atrapalha mesmo é essa falta de parâmetro mesmo do curso, sabe? E essa questão da prioridade em si. Não é nem tanto do professor, até porque às vezes os professores até me surpreendem (INCOMP), mas é mesmo esse jogo da prioridade e se às vezes o curso não está bem estabelecido, está bem firmado, sabe? Eu acho que isso pode levar a desistência.

P - A quarta pergunta é: existem estudantes com dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa em sua sala de aula? Que tipo de dificuldades e o que as explicam?

PEDRO - Nessa agora?

P - Uhum. Seus dois alunos, né, que você tem agora.

PEDRO - É... então, dificuldades sempre existem, né? Mas eu acho que a dificuldade maior que eles têm, que para mim é algo que supera, é a dificuldade que os alunos têm de encontrar na língua deles correspondências gramaticais, correspondências lexicais da língua portuguesa que às vezes é muito diferente, né? É tem palavras, por exemplo, que você não consegue encontrar na língua materna deles, mas depois de que você assimila o significado às vezes eles até soltam essas palavras. E há uma certa dificuldade de se vigiar em relação a escrita mesmo, né, mesmo revisar o texto, coisas que a gente brasileiro também faz. Às vezes a gente não revisa o texto e ali você encontra uma série de erros, não tão gramaticais, mas de coesão mesmo, de coerência. Eu acho que essa é a dificuldade.

P - Uhum, certo. A quinta, quando os estudantes de PLE não utilizam a língua portuguesa em sala de aula, qual é o idioma mais utilizado em substituição? Por quê?

PEDRO - Essa é uma, me surpreendeu essa turma porque são dois franceses e no começo chegava... tem uma menina da Alemanha que foi né, que participava, uns americanos também, no início, mas aí sobraram só os dois. Eles usam o inglês. E diferentemente dos outros, né, que usam sempre o francês, eles usam o inglês.

P - Por quê?

PEDRO - Eu acho que pelo fato deles estudarem na Holanda e lá na faculdade eles usarem o inglês, né, talvez seja uma força do hábito mesmo deles usarem o inglês dentro da sala de aula para comunicar ou para perguntar alguma coisa.

P - E acontece com muita frequência na sala?

PEDRO - Muita frequência. E eu acabo vendo assim essa língua inglesa como mesmo uma língua acadêmica que aqui no Brasil talvez não tenha consolidado tanto, mas lá fora é muito normal, né? Eu já participei assim de seminários, é que eu fui de butuca conhecer, visitar (INCOMP), na Alemanha, quando eu fui visitar, então a gente estava falando de política, educação e economia e a matéria é toda ministrada em língua inglesa, né? E aí dentro da sala de aula, eles não falavam alemão não, era língua inglesa. Acho que é mais, não sei, uma cultura universitária de repente. Agora, o que é muito raro, que geralmente, né, os espanhóis comunicam entre eles, em espanhol; os franceses comunicam entre eles em francês, né, é bem... bizarro assim pensar.

P - Certo, então tá. Era só isso!

Entrevistado 3 (JORGE) - data: 05/08/2014
--

Nacionalidade: brasileira

Tempo de experiência com o ensino de PLE: aproximadamente 3 anos.
--

P (Pesquisadora) - Como você vê o ensino do português para estrangeiros no Brasil hoje?

JORGE - É uma questão mais política, né? Então, o que eu sei, porque eu não conheço assim bem nos outros lugares, posso falar melhor daqui da XXX. Mas o que eu sei, assim do eu li, através de texto, eu pude averiguar, mas eu sei que não tem uma força, uma instituição, não tem uma escola e não tem uma formação de professores nessa área, uma formação específica. Então o que eu sei é que tem polos, assim mais polos, tem um polo em Brasília, eu acho que lá sim o português é ensinado numa escola, tem professores capacitados, com formação específica para ensinar português. Sei que em Brasília, e o indicador é que lá na Universidade de Brasília tem um curso de Letras é com habilitação em português como língua estrangeira. Em Campinas, na UNICAMP, também tem no curso de Letras essa habilitação e tem uma universidade no Norte, que eu não lembro o nome agora, tem uma universidade no Norte do país que tem também o português para estrangeiros, agora eu não lembro qual que é a universidade. Eu acho que é perto... fronteira com a Guiana, não lembro qual Estado, me foge agora. Então assim, no Brasil o geral é isso. Mas não tem formação; muitas universidades não têm o curso, não tem habilitação específica e geralmente quem dá essas aulas de português para estrangeiros, eu imagino que seja como aqui na XXX, né, aqui na XXX eu posso afirmar, somos nós que somos de habilitação de qualquer língua estrangeira. Porque, para ensinar o português como língua estrangeira, só formação do português como língua materna não dá, não dá conta da tarefa de ensinar o português como língua estrangeira, porque é diferente ensinar o português como língua materna para alguém que já fala português do que ensinar para alguém que não fala, né, você tem então uma outra língua materna, outras questões, outras dificuldades, né, que a gente encontra, outro método de ensino, outro enfoque para ensinar português para estrangeiros, para ensinar português você vai dar enfoque a outras coisas que geralmente você não dá quando você está dando aula de português como língua estrangeira.

P - Humm, ah então se você pudesse resumir assim, você falaria, como você vê o ensino hoje, resumidamente assim...

JORGE - Ah, resumindo, mas em que sentido você pergunta assim?

P - De modo geral.

JORGE - Ah, de modo geral? Fraco, né? Eu diria que é fraco, não tem uma força, não tem um movimento, não tem estudos, tem pouco material. Em geral é isso.

P - Para ser forte assim seria...

JORGE - Eu acho assim, a primeira coisa que deveria ter era habilitação específica mesmo, né, que são o indicador, quando você vê um curso só para aquilo, quer dizer que é uma coisa séria. Mas não tem política linguística não. Assim, o governo não está preocupado em criar, igual por exemplo, a gente tem o inglês sem fronteiras, né, o francês sem fronteiras, e tudo o mais. Isso é uma política linguística, a gente vê que o governo brasileiro está tomando medidas para que os brasileiros aprendam francês ou aprendam o inglês. Mas não existe uma medida desta para ensinar português, né, para os estrangeiros que vêm para o Brasil, não há uma preocupação, né?

P - A segunda é o que pode levar o estudante estrangeiro a continuar o curso de língua portuguesa?

JORGE - Humm... o que pode levar? Eu acho que é questão do estímulo mesmo, é a motivação. Primeiro a motivação dele, enquanto aprendiz, né, é... uma motivação individual, é... por diversas razões, porque ele se identifica com a língua, porque ele se identifica com o Brasil, é... ou porque ele tem a necessidade de aprender a língua e é uma pessoa que tem força de vontade, se ela tem uma necessidade, um objetivo, ele vai até o fim, né? Então tem razões diversas, então tem aquele aluno que “- eu comecei vou terminar, está difícil, eu acho que é difícil, mas eu vou até o fim, porque é um desafio, eu tenho que concluir isso, é um objetivo que eu tenho, e tenho que concluir né?”. Tem pessoas que são assim. Ou porque: “- Ah não, a língua é muito bonita, eu gosto da língua, da sonoridade, eu gosto da cultura, gosto do Brasil, sempre quis aprender português”, e aí também a pessoa vai até o fim, né? E claro que também tem uma responsabilidade do professor, a gente também é muito responsável por isso. Então é..., às vezes o aluno nem está tão motivado assim, mas a gente motiva ele, através das atividades. A gente pensa que vai despertar o interesse deles e a maneira com a gente aborda também, né? Não basta uma atividade legal, que é interessante, que vai ensinar para ele alguma coisa, e ele vai se sentir “- Ah, eu aprendi alguma coisa, né?”. Não basta só atividade, o professor também tem que conduzir aquela atividade, se ela funciona direito, porque “- Nossa aprendi isso! Ai que bom, estou gostando de aprender, né?”

P - Certo! O que pode agora levá-lo a desistir do curso?

JORGE - Então, o que pode levar pode ser uma coisa também individual e pessoal dele. Justamente o contrário do que leva ele a continuar, né? Ou porque ele não teve identificação com a língua: “- Ah, essa língua é muito feia, ah eu não gosto de português, ah parece em espanhol umas palavras”. Os falantes do espanhol (INCOMP) “- Ah, é muito difícil, no espanhol não tem tantas férias, no espanhol não tem tanto som, né? Ah não, a gramática do português é muito difícil de aprender”, que é a representação que a pessoa tem, né? Porque a língua dele ele conheceu a vida toda, então quando ele está aprendendo o português é uma língua diferente, então ele acha diferente a língua dele é igual né, é parecida, é a mesma coisa, né, é uma língua que funciona do mesmo jeito, tem o mesmo funcionamento aliás, né? Então pode ser por isso, ou pode ser por causa da identificação com o brasileiro, com o Brasil, não gosta da cultura, não gosta do nosso modo de ser e não teve identificação, não teve empatia, né, aí não quer aprender, desisti, desestimula, não quer continuar ou não tem aquela perseverança que aquele aluno que, apesar de estar difícil, apesar dele não ter identificação, porque às vezes ele também não teve identificação, mas ele persisti até o fim, às vezes ele (INCOMP): “- Eu tenho que cumprir esse objetivo, vou até o fim. É uma pessoa que se tem um objetivo ali e ela vê que não é mais interessante, ela desiste mesmo. “- Ah, eu não quero mais!”, né, por falta de persistência. E também por causa do professor, né? Porque (INCOMP), às vezes o professor quer fazer quer dar cambalhota, (risos) dar pirueta na frente, num motiva os alunos, né, tem vez que assim, o professor tenta de tudo, mas não consegue, né? Mas tem que ver que o aluno está ali propício para aprender, mas o professor pode acabar com o estímulo do aluno também, dependendo do que ele fizer né? Pode acabar com a vontade de aprender. Então depende também do professor também dos dois né, o professor também tem que motivar o aluno para ele querer continuar, se ele fizer alguma coisa, alguma declaração que seja muito ofensiva ou que infrinja os princípios, os valores, aí (INCOMP), por isso, porque numa sala de aula você tem várias nacionalidades. É... eu tenho experiência como professor de francês para brasileiros, então a gente passa, a gente compartilha do mesmo, da mesma, do mesmo imaginário cultural né, da mesma cultura, da mesma história e tudo o mais, da mesma língua materna. Então é uma coisa né? Quando eu comecei a dar aulas de português para estrangeiros, eu falei: “- Mas que loucura!” Porque era muita gente dentro da sala de aula, cada um de um lugar. Então você tem que ser tolerante para poder não infringir assim a cultura do outro, né? E colocar a sua cultura como a cultura melhor que a dele, se isso acontecer, aí desestimula, o aluno não quer aprender mais e realmente desisti né? Então tem isso tudo né, tem a parte do aluno, tem a parte do professor.

P - A quarta é: existem estudantes com dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa em sua sala de aula? Que tipo de dificuldades e o que as explicam?

JORGE - Humm, então geralmente as dificuldades que os alunos têm é... em geral, todo aluno tem dificuldade na aprendizagem de uma língua estrangeira né? A diferença é como que ele lida com aquela dificuldade, alguns superam as dificuldades outros têm mais dificuldades para superar né? E geralmente as dificuldades que eles têm, é essa questão identitária mesmo né, que ele não quer aprender português, ele bloqueou: “- Não vou aprender português, não quero, não vou mesmo!” Então,

já colocou na cabeça dela que ela não vai aprender, que ela não tem capacidade ou porque a língua é muito difícil ou porque é... ele acha, ele não se identifica com a cultura, então aí então não se identifica com a língua, então também não quer aprender, essa língua desse povo que ele não gosta que fala aquela língua. Então tem essa questão psicológica, identitária e tudo mais. E tem a questão linguística que é a mais comum, que é a língua materna, a influência da língua materna. Então geralmente a língua materna é que dificulta a aprendizagem do idioma porque ela influencia, ela está o tempo todo querendo sair. “- Não, mas é essa palavra e desse jeito que pronuncia é essa a estrutura da frase que eu uso”, né? Então o que que o aluno tem que superar para ele ser um bom falante? Ele tem que superar essa influência que a língua materna dele tem quando ele está falando uma língua estrangeira, né? Ele tem que aceitar que a língua é uma outra língua, então ela tem uma estrutura diferente, ela tem um som diferente, né? É uma língua diferente.

P - E existem estudantes na sua sala com dificuldades?

JORGE - Humm, existem. Mas a minha tarefa é tentar fazer com que ele supere essas dificuldades. Vou dar um exemplo concreto de dificuldade. Os pronomes possessivos. Há pouco tempo eles aprenderam os pronomes possessivos, né? É no início, eles não conseguiam fazer a diferença entre o pronome possessivo masculino e feminino, singular e plural, né? Então, e sempre eles usavam o pronome, como a maioria dos meus alunos anotam, eles usavam os pronomes em espanhol, né? Então eles tiveram um pouquinho de dificuldades para aprender isso, mas hoje ele já consegue diferenciar, né?

P - Quando os estudantes de PLE não utilizam a língua portuguesa em sala de aula, qual é o idioma mais utilizado em substituição? Por quê?

JORGE - Ah na minha aula é o espanhol porque dessa turma que entrou agora é espanhol porque a maioria deles fala espanhol como língua materna ou como língua estrangeira porque a maioria dos meus alunos são latino-americanos. Eu tenho dois alunos americanos é... dos Estados Unidos, e a menina ela fala espanhol como língua estrangeira. Então, quando não é o português é a língua espanhola. E aí pelo menos nos dois primeiros meses, e aí por isso que é difícil de dar aula para aluno iniciante, porque você tem que conscientizar ele de que aquele espaço que é usado para a sala de aula de língua estrangeira é para falar em língua estrangeira, eu acredito nisso. Porque você vai falar, fora da sala de aula, a sua língua, você vai falar, você já falou a sua língua a vida inteira até aquele momento que você está começando a aprender aquela outra língua. Então você já gastou bastante tempo já falando a sua outra língua, então você já sabe, né, falar aquela língua. Então, se você quer aprender uma outra língua, você tem que investir mais tempo naquela língua. Mais tempo (INCOMP) melhor, né? E aí (INCOMP), não gente não é para falar nada em espanhol, não é para falar em inglês, não é para falar em alemão, né? Não, vamos tentar falar em português, vamos tentar se exprimir em português, trocar ideias em português. E aí a gente tem, demora um tempo para conscientizar o aluno que ele tem que, quando ele for falar, para falar em português (INCOMP).

P - Porque você acha que mesmo em imersão eles lá fora não estavam falando em português?

JORGE - Mesmo em imersão, mesmo em imersão porque aí tem a questão aí, o probleminha aí que a gente tem aqui é o seguinte: tem aluno muitos alunos que têm a língua materna em comum. Quando você tem uma turma que você tem um aluno de uma nacionalidade, de outra, de outra, de outra, aí não, aí não tem como, aí tem que ser português mesmo, né? E logo eles entendem o português que é uma língua franca para eles, né? Porque o inglês sempre tem o inglês que é uma língua franca no mundo, então eles sempre têm a oportunidade de falar o inglês, mas facilmente (INCOMP) que eu tenho alunos de nacionalidades diferentes, eles entendem que o português é uma língua franca para eles, né, até mesmo quando a gente faz alguma uma reunião, onde tem muitos estudantes, tudo, de nacionalidades diferentes, quando eles vão conversar entre eles ou quando eles não se conhecem e vão se conhecer, esses encontros, vamos dizer assim, acontecem em português. Isso é legal! Eu como professor de português fico feliz de ver que eles vão conhecer uma pessoa diferente, eles vão conhecer uma cultura diferente usando a minha língua, né? Vamos supor que tem uma reunião, tem um jantar, e aí de nacionalidades diferentes, tem um aluno alemão que vai conversar com um aluno colombiano. O alemão não sabe espanhol e o colombiano não fala alemão, eles poderiam falar inglês porque os dois falam inglês, geralmente é assim, o inglês é uma língua franca mesmo. Mas, eles estão no Brasil, estão aprendendo português, aí eles falam português, mesmo que seja o português como uma língua franca para eles. Isso é muito legal.

P - Isso é comum de se ver?

JORGE - É comum. Mas quando você tem uma turma onde todo mundo é da mesma nacionalidade, compartilham uma língua materna, aí fica difícil, aí fica difícil, ele tem que ter o mesmo processo de conscientização que a gente tem quando a gente está dando aula para um aluno (INCOMP).

P - Humm, certo, obrigada!

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES

Entrevistada 1 (JÚLIA) - data: 31/03/2014

Nacionalidade: brasileira

Tempo de experiência com o ensino de PLE: aproximadamente 3 anos.

P (Pesquisadora) - Então, Profa. Júlia, a primeira pergunta é como você vê o ensino do português para estrangeiros no Brasil hoje?

JÚLIA - Bom, as pesquisas têm mostrado pra gente que ele tem se ampliado cada vez mais é... a partir da década de 2000, né? Sobretudo depois da mudança do Brasil para o estrangeiro. Eu acho que do Lula pra cá, a gente teve aí uma mudança de perfil do que é o país, do que é o brasileiro, então houve um desejo de vir para o Brasil, também com a questão da Copa do Mundo e dos Jogos Olímpicos. Acho que ampliou aí o mercado pra nós professores de português para estrangeiros, né? O que a gente vê, no entanto, é que ainda as universidades brasileiras estão trabalhando muito isoladamente. A gente tem em todas as universidades professores que gostam do trabalho, oferecendo cursos pra a comunidade, seja através do centro de línguas, seja através de um projeto específico de um aluno na pós-graduação, né? O que eu acho isso muito ruim ainda não tá (INCOMP) a gente não tem onde recorrer. Não fosse pela UNB, né? A gente estaria mesmo cada um trabalhando por si. Eu acho que isso é negativo. Cada professor está trabalhando sozinho lá no seu canto desse país. É a salvo a UNB por causa do Prof. Almeida Filho e a UFSCar, a gente tem lá o Prof. Nelson Viana que foi o nosso professor aqui e que começou o projeto aqui junto com a Profa. XXX, em 96, ele trabalhava aqui na XXX¹²⁴ e depois ele prestou a UFSCar e agora ele é lá. Então ele continua trabalhando e ele trabalha intensamente nesta área, não abandonou, né? Então, não fosse por esses dois, eu acho que realmente o Brasil, mas sobretudo o Prof. Almeida Filho, porque ele faz pesquisas não só em relação às questões para os estrangeiros, mas na questão da formação do professor, que é essa preocupação. Porque a UNB tem um curso, né? De graduação de português como língua estrangeira.

P - Ah é?

JÚLIA - É, eles tem um curso graduação como língua estrangeira. Então você já presta o vestibular pra isso, eles têm um currículo específico, né? É na, na ... enfim, para essa formação do professor, então, realmente é um outro universo, né?

P - Ah que ótimo, eu não sabia. A segunda pergunta é o que pode levar o estudante estrangeiro a continuar o curso de língua portuguesa?

JÚLIA - /.../ No nosso caso específico da XXX¹²⁵, você está falando? Porque eu acho assim, há casos e casos. No caso específico da XXX¹²⁶, ele vem, a maioria fica cinco meses, vai embora, né? Os que ficam um pouco mais, eles só continuam se eles realmente não estão conseguindo dar conta dos trabalhos na faculdade, não mais pela questão do oral, da oralidade, porque eles já estão imersos, eles se viram bem, então eles não tem mais problemas. Eles nos procuram mesmo, daí a necessidade de ter cursos intermediários e avançados ou cursos específicos pra escrita acadêmica. Então, você me pergunta o que que pode levar ele a continuar, realmente é uma necessidade acadêmica, puramente, aqui na XXX¹²⁷. Eu acho que lá fora, vai depender do contexto. A gente sabe que a PUC-São Paulo, por exemplo, o quadro de alunos é completamente diferente do nosso aqui. Lá eles trabalham com curso para os familiares que vem acompanhar é... no caso os maridos, as esposas por trabalho e aí, por exemplo, os cursos são voltados assim: como você faz compra no supermercado (risos), como que você compra uma roupa, se a mulher não sabe como se virar, como pagar uma conta no banco. Então

¹²⁴ Nome da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

¹²⁵ Nome da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

¹²⁶ Nome da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

¹²⁷ Nome da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

aí assim, aí mais ainda, o que leva, o que leva eles a continuar seria mais essa... Então depende do contexto. O nosso é uma necessidade acadêmica. Tanto é que agora a gente tá tendo um procura muito grande da pós, porque eles não conseguem mesmo dar conta de escrever e apresentar os trabalhos lá com... porque também tem professores aqui que são mais flexíveis que aceitam é o jeito de falar, por exemplo, dos espanófanos, vai apresentar um trabalho, né, uma exposição oral, tudo bem que cometa os erros, mas já ouvi, já chegou até mim professores que são mais rígidos e não aceitam. Então assim, depende, depende... depende mesmo do contexto. Mas aqui é acadêmico, o que leva a continuar é uma necessidade acadêmica.

P – Certo! E o que pode levá-lo a desistir do curso?

JÚLIA – /.../ Olha, o nosso quadro de desistência aqui é quase nulo, praticamente nulo. Eu acho que 0,001%. Realmente a gente teve um caso esse semestre, mas não foi nem em relação ao curso, parece que foi em relação a questões pessoais, né? Agora o que pode levar a desistir do curso, realmente está ligado a metodologia de ensino do professor também. Se não gostar da metodologia de ensino, se o curso não estiver contemplando as necessidades, isto é uma preocupação muito grande nossa aqui, é... da gente estar atento, se está chegando a essa necessidade. Nesse semestre, por exemplo, teve um grupo que quis, a gente nunca teve, foi a primeira vez, um curso de conversação, o que é novo, porque se eles estão imersos, teoricamente não precisariam da conversação. Mas esse grupo era um grupo de engenheiros agrônomos e usavam muito a questão da fala, da oralidade, então para eles a necessidade foi até maior (risos) do que a escrita. Então você vê, então o que que a gente faz, faz um curso para estimular a não desistir, né, dá, dá, ter vontade de vir estudar. E também, eu acho que são projetos paralelos à sala de aula que a gente tem aqui, que são: os passeios na própria cidade, a museus, passeios ao centro, né, de XXX¹²⁸, para conhecer a história, passeios pelo país. Isto também estimula a não desistir do curso. Eu acho que é uma série de fatores. Ah, e também a integração, né, a... do grupo, entre os professores e os alunos e entre os próprios alunos, se eles tiverem essa afinidade, tiver essa é... esse desejo de voltar para encontrar, aí também ajuda não desistir. Então eu acho que é uma série de fatores: metodológicos, né, didático-metodológicos, mas também é de integração mesmo, de interação social, assim... acho que é bem.

P - Certo! A quarta pergunta é: existem estudantes com dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa no curso de português para estrangeiros? Que tipo de dificuldades e o que as explicam?

JÚLIA - Sim, a maioria tem muita dificuldade é com a aprendizagem da língua portuguesa. É... por quê? Porque eles chegam aqui sem saber nem dizer “bom dia”, não é? Pelos menos os que chegam para nós lá. Para você ter uma ideia, na primeira reunião semestral que a gente faz, antes do início do curso, muitos deles a gente tem que conversar na língua de origem, porque eles não sabem mesmo. Às vezes, eles sabem falar “oi”, “bom dia”, “muito obrigada”, “por favor”, mas se você desenvolve uma conversa, eles já pedem por favor para não falar, porque já não estão entendendo o que você está falando. Então, eu acho que... é... as dificuldades são inúmeras, porque eles chegam sem saber nada. A maio... esse é o nosso quadro aqui, tá? Eu estou traçando. Então existem estudantes com dificuldades? Sim. E como são, você quer saber? Quais são?

P - Que tipo de dificuldades e o que as explicam?

JÚLIA - O que explica estas dificuldades?

P - Sim.

JÚLIA - Eu acho que é isso assim. Ele contam pra gente que, quando eles vêm fazer esse intercâmbio, a maioria não é planejado com antecedência e aí, por exemplo, daria tempo de procurar um professor lá, e se preparar, então o que que acontece? Eles geralmente vêm assim, ah deu certo, saiu a bolsa, eu vou. Então o que explica um pouco essa, essa dificuldade, quer dizer, não tem como, eles vêm, tem a oportunidade e vêm e aí chegam aqui e já procuram a gente desesperadamente, porque não sabem nada do português e precisa falar e precisa interagir, então enfim... quais são as dificuldades? As dificuldades maiores assim de início é a fala mesmo, é a oralidade e são coisas engraçadíssimas. Então assim olha, eu não sei, fui no supermercado e não consegui entender o que a caixa falou na hora de pagar. É...fui fazer uma compra, numa loja de roupa, e não conseguia perguntar se tinha um número menor. Então assim, as dificuldades iniciais são as mais básicas. Para você ter uma ideia, a gente teve uma aluna da Alemanha aqui que tem um livro chamado *Point out*, que ela, ela, por exemplo, ela queria pegar um táxi, o livro tinha o desenho do táxi e ela apontava mostrando o que era que ela

¹²⁸ Cidade onde se localiza a instituição pesquisada.

queria, porque ela não sabia, porque o alemão, realmente você vir sem saber nada, nada, aí é...aí é cruel mesmo. Aí, os espanófanos vão tentando, né? Mas... ah a gente já teve relatos também de franceses que, por exemplo, chegaram no aeroporto em São Paulo, internacional, olha isso foi sério: a bagagem foi extraviada, eles foram fazer reclamação, não falavam português e não tinha{risos} ninguém que falava francês e você sabe que francês tem um problema com a questão da língua inglesa, cultural, eles não falam assim. Então assim, foi um problema seríssimo de comunicação, deu o que fazer para encontrar alguém lá que falasse para tentar explicar pra eles o que estava acontecendo, bagagem, enfim... Então eu acho que as dificuldades são mais ligadas à oralidade, logo de início. E na sequência é... as questões mesmo de ortografia, né? No caso das exigências em sala de aula dos professores aqui, cada um nos seus respectivos institutos e faculdades. Mas o oral vem sempre ... são as maiores dificuldades. No caso os espanófanos, a fonética, problema sério, que eles é... né confundem, tem muitos específicos. É... os franceses eu acho que dá pra ir se virando um pouco mais, apesar de ter aquele sotaque com a oxítone no final, né? Casa é... sei lá... papai {risos}{Júlia imita o sotaque dos franceses nessas palavras}. Os ucranianos são incríveis, são os que menos dão trabalho pra gente, é impressionante, acho que justamente por ser uma língua, o russo ser uma língua tão diferente, acho que assim, ou eles se esforçam ou, como os japoneses também, ou eles não aprendem nada. E realmente eles têm uma habilidade, assim, pouco tempo são os que melhor falam, são os japoneses, os ucranianos e os romenos. Impressionante! E a maioria deles sem tanto o sotaque, o que é incrível.

P - Incrível, né? Certo, quando os estudantes de PLE não utilizam a língua portuguesa em sala de aula, qual é o idioma mais utilizado em substituição? Por quê?

JÚLIA - Quando eles não usam, eles usam o seu, o seu idioma de origem, porque é mais fácil. Porque eles vêm entre amigos, eles já se conhecem e aí entre eles, eles ficam falando, se tem lá dois, três espanhóis, eles falam espanhol; se tem dois, três franceses, eles falam em francês, entre eles; se tem russo, eles falam em russo, então é porque é mais fácil, é a língua materna, aí não tem nem o que discutir, né? Não é o inglês, por incrível que pareça.

P - É?

JÚLIA - Não, é...é... na verdade inglês, nós tivemos, desde de que eu assumi, a gente teve um americano, e... e aí ele falava em inglês com os colegas, quando ele tinha dúvida, que o professor não entendia, ele não entendia o que o professor estava falando, ele perguntava para os colegas, por exemplo, franceses, alemães, italianos, por exemplo, que estava junto, perguntava em inglês, mas só ele, porque ele dominava o inglês, o resto é cada um na sua... Muito louco, né? (risos)

P - É, interessante. Então é só isto!

Entrevistada 2 (MARISA) - data: 08/11/2014
Nacionalidade: brasileira
Tempo de experiência com o ensino de PLE: não informado.

P (Pesquisadora) - Marisa, então a primeira pergunta que eu gostaria de saber é como você vê o ensino do português para estrangeiros no Brasil hoje?

MARISA - /.../ Olha tem iniciativas de algumas universidades, né, que a gente vê discursos do setor de extensão das universidades que elas propõe curso de português para estrangeiro, mas não são todas, são poucas na verdade, Rio de Janeiro, UFRJ, Estadual do Rio de Janeiro, a USP, que tem os cursos de extensão, aqui a gente tem, o Rio Grande do Sul e o Paraná, eu sei que são grandes os centros assim, sempre recebem alunos estrangeiros e propõe esse curso de extensão, mas não é a maioria, nas universidades. E existem algumas ONGs¹²⁹ que propõe curso de Português para Estrangeiros, principalmente São Paulo, por causa da grande migração de pessoas da Bolívia e da China principalmente. Mas só, a gente tem só essas iniciativas assim. Por exemplo, não há uma política linguística do governo, nas escolas, por exemplo, para colher filhos de imigrantes, sabe? Não, as crianças chegam e elas se integram normalmente nos cursos de, normais, regulares das escolas. Não há um acolhimento real, sabe, para aquela criança. Ela que tem que se adaptar. O que acontece diferente em outros países, por exemplo, que há um acolhimento maior, as crianças em alguns países da Europa,

¹²⁹ Sigla de Organizações não Governamentais.

crianças filhos de imigrantes, eles chegam nas escolas e têm uma, chama sala d'*accueil*, que é em francês, em inglês eu esqueci o nome, mas é a sala de acolhida. Então você tem uma sala onde tem vários estrangeiros e os alunos passam por aquele momento primeiro de aprender a língua, aprende as disciplinas já na língua, mas são classes específicas, sabe, os professores estão ali para dar aula de matemática, de história, geografia para os alunos na língua do país, mas eles tem uma preparação, sabe, maior, melhor para acolher esses alunos e uma outra metodologia. Os alunos ficam ali, um tempo variável assim, cada aluno fica um tempo diferente. Às vezes tem aluno que fica ali três meses, quatro, cinco, até um ano. Às vezes o aluno fica para depois ir para uma sala regular junto com os alunos sabe? Eu sei que isso acontece na França, acontece na Espanha, acontece na Alemanha, acontece na Holanda, na Bélgica. Portugal a gente já sabe que é um pouquinho mais difícil, não tem todo essa preparação, porque eu conheço professores de lá, mas é bem melhor do que aqui, para te falar a verdade. Porque lá tem um professor, na escola de Portugal, que eles tentam colocar um professor que saiba a língua do aluno. E Portugal agora que está tendo muito imigrante, tanto da Rússia como da Ucrânia. É eu conversei com professores de lá e eles disseram que eles estão tentando colocar um professor na escola, que saiba a língua do aluno, para trabalhar fora do período, sabe? Trabalham uma parte do dia com alunos regulares, os alunos que são matriculados como alunos regulares, e outra parte eles voltam para que um professor trabalhe com eles, um professor que saiba a língua deles, eles têm esse trabalho na escola de Portugal. É um pouquinho diferente, mas ... Agora o que acontece no Brasil é que as escolas não estão preparadas para receber. O governo, ele dá acesso, mas ele não preocupa com o sucesso do aluno, entendeu? Ele dá acesso, o que acontece é que o aluno vai para fazer um curso regular e a maioria fracassa, chega no final do ano não tem condições, repete o ano, mas não tem nenhum apoio assim realmente à parte. A gente tem vários depoimentos de professores no Distrito Federal, São Paulo, em congressos assim que a gente participa, e tem os *blogs* também de professores de português como língua estrangeira. Tem um muito interessante, um fórum de discussão, chama "Fale Português", não sei se você conhece?

P - Não, não conheço.

MARISA - É muito interessante, se você puder entrar para você ver as discussões. Sobre, justamente, como está o ensino aqui, é: www.faleportuguês Então os professores do mundo todo, de português para estrangeiro, dão seus depoimentos. É muito interessante. E aí tem os depoimentos de professores do Distrito Federal, tem professores de São Paulo. E hoje em dia a gente fala da língua portuguesa no Brasil como língua 3, e nem como língua 2, porque os estudantes eles chegam, né, e às vezes eles tem pais até de nacionalidades diferentes, eles já falam duas línguas em casa, aí chegam e vão aprender o português como língua 3. Por exemplo, uma criança que é deficiente auditiva, ele tem o português como língua 2, quando é uma criança brasileira, mas quando é uma criança estrangeira, tem o português como língua 3. Então se fala muito nesta questão do português no Brasil como língua 3 hoje em dia, na área de fronteira também, ou imigrante que chega, sabe? Às vezes ele tem uma língua materna, por exemplo, o pessoal do Paraguai, né, ele tem a língua materna dele, às vezes fala o guarani, mas ele tem o espanhol também, então o português é língua 3, nesse caso por exemplo, tá?

P - Está certo.

MARISA - Língua adicional, chamada de língua 3 ou língua adicional.

P - Uhum, a segunda é o que pode levar o estudante estrangeiro a continuar o curso de língua portuguesa?

MARISA - O que pode levar... o estrangeiro que chega aqui, o aluno da graduação?

P - Sim.

MARISA - Uai, eu acho que...o que leva a continuar o curso é a vontade realmente de falar corretamente. Uma coisa interessante é que a gente quando começou a elaborar os cursos aqui, a preparar os cursos, a gente não imaginava como é importante para eles a gramática. Quando a gente fala assim: "- Não, vamos aprender de uma forma comunicativa, né, pensando nos atos de fala e tudo", o aluno fica assim: "- Mas eu quero aprender gramática". Ele não pensa que isso aí está incluído sabe, que é uma coisa implícita, né, ele vai aprender gramática, também, mas a partir dos atos de fala, dos objetivos comunicativos, de uma maneira mais comunicativa assim, dentro de uma abordagem comunicativa e ele fica assim: "- Não, mas eu quero gramática, eu quero aprender é gramática". Ele fica muito assim apreensivo e ansioso. "- Eu quero aprender verbo, eu quero conjugar verbo corretamente". A gente fala: "- Você vai aprender corretamente, vai ver com o tempo, né?" "- Vem às aulas, participa direitinho que você vai aprender sim verbo." É porque a gente não faz aula, a gente

fala para ele: “- A gente normalmente não faz aula de gramática”, e às vezes a pressão é tanta que o professor faz uma aula de gramática, porque ele quer muito aprender gramática, especificamente conjugação de verbo. Isso acontece. E também a parte cultural. Ele quer muito aprender cultura, dentro da aula de língua, sabe? Aprender a parte cultural, entender um pouco a cultura. E é muito rica a aula, por causa dessa parte de interculturalidade. Porque a professora às vezes dá textos sobre cultura e aí ele pensa na cultura dele, faz uma relação, compara, vê que as duas são interessantes e é uma coisa bonita de ver que eles fazem comparação, mas não sobrepõe uma a outra, sabe? Que consegue entender que as culturas nenhuma é superior a outra, cada um tem sua cultura e cada um tem que respeitar a cultura do outro.

P - A terceira é o que pode levá-lo a desistir do curso?

MARISA - A desistir?... Acontece sim, do lado do aluno desistir, já aconteceu. Quando ele fala assim: “- Ah, eu já sei me comunicar, não vou fazer mais aula não, as pessoas entendem o que eu falo.” Muitos falam assim. “- Ah, todos já me entendem, eu não vou fazer mais aula não, mesmo que eu não conjugue verbo certo”. Tem aquele aluno que fala assim: “Ah, mesmo que eu não conjugue certinho, as pessoas já me entendem, eu não vou fazer aula mais”. Eles falam assim, alguns, mas é minoria, a maioria termina direitinho.

P - Uhum, a quarta pergunta é: existem estudantes com dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa no curso de português para estrangeiros?

MARISA - Com dificuldade? Existe.

P - E que tipo de dificuldades e o que as explicam?

MARISA - Olha /.../ é existem alunos que têm muita dificuldade /.../ interessante falar isso, mas são alguns alunos de língua espanhola que têm muita dificuldade em pronunciar. A questão da musicalidade para eles também é muito difícil. Eles... às vezes eles falam o vocabulário, a palavra, mas eles não conseguem mudar a forma de falar, o ritmo, a musicalidade, eles falam o vocabulário em português, mas dentro da musicalidade do espanhol. Então... existe essa dificuldade sim e geralmente são algumas nacionalidades, não são todas, mas especificamente alunos do México. É chato rotular, falar (INCOMP), é só os do México tem dificuldade, mas eles têm mais dificuldades que os outros, e os alunos do, eles falavam no semestre passado pra gente que eles têm muita dificuldade na questão cultural, isso é uma dificuldade que eles têm com relação a aceitar comida, por exemplo nossa assim, a tempero, às vezes alguns aspectos culturais que eles não concordam e a língua, um pouquinho mais difícil do que os outros, os mexicanos. A questão da musicalidade é muito forte para eles, eles não conseguem muito é mudar, sabe? O ritmo da fala, então esses alunos a gente tem que fazer um trabalho específico com eles de fonética, a gente faz, um trabalho específico de fonética com esses alunos. É um outro professor que dá esse suporte para alunos que querem do espanhol, ele dá aula de fonética, para trabalhar ritmo, entonação, e sons específicos do espanhol, do português que não existem em espanhol. A gente tem essa dificuldade sim, com alguns alunos da América do Sul.

P - Certo! A quinta é quando os estudantes de PLE não utilizam a língua portuguesa em sala de aula, qual é o idioma mais utilizado em substituição? Por quê?

MARISA - Não há, idioma utilizado em substituição. Os professores não ficam traduzindo em outra língua, mesmo que o aluno seja da França e os professores saibam francês, porque a maioria dos alunos são franceses, né, do curso de português para estrangeiro (e espanhol, os dois, francês e espanhol), é os professores não falam francês e não falam em espanhol, porque eles falam: “- Não, você tem que é... tem que já, você tem que acostumar com o português. Então se o aluno não sabe uma palavra, o professor desenha no quadro, ele faz mímica, ele faz gesto, ele define a palavra, faz uma definição, ele coloca a palavra em outra frase, então os professores não traduzem na língua na materna do aluno e nem em outra língua. É porque eles estão aqui para aprender português, então se começarem a usar outra língua ou a língua materna do aluno, ele se apoia naquilo e acaba não aprendendo como deveria. E ele está em imersão no Brasil né? Não tem necessidade, se ele está 24 horas falando português, porque que na aula de língua portuguesa ele vai ter que falar uma outra língua, não tem necessidade.

P - Está certo. Era só isso. Muito obrigada!

MARISA - De nada!